



CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS
DE DOUTORAMENTO E AVANZADOS
DA USC (CIEDUS)

TESE DE DOUTORAMENTO

**BOAS PRÁCTICAS PSICOPEDAGÓGICAS
PARA A EDUCACIÓN VOCAL E DO CANTO
NA INFANCIA: ESTUDO DE CASOS EN DOUS
PROGRAMAS DE REFERENCIA
INTERNACIONAL**

Lucía Casal de la Fuente

ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL
PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EN EQUIDADE E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2019



Co desexo de obter bos resultados musicais a curto prazo, a veces nos coros fanse probas selectivas, quedando fóra moitas crianzas que non cantaron afinadamente no momento da audición, quitándolles a oportunidade de desenvolver as súas habilidades musicais e xerándolles problemas de autoestima.

Todas as crianzas deberan ter igual oportunidade de crecer musicalmente, xa que moitas só terán a oportunidade de experimentar o pracer da música sendo parte do coro da súa escola, da igrexa, da casa de cultura, do barrio, etc.

Non lles quites esa posibilidade. Fai desas crianzas un reto para o seu crecemento persoal, pedagóxico e musical.

Todas as crianzas poden cantar se se lles ensina. Faino con respecto, dedicación e amor.

O amor pódeo todo.

Adaptación da Conclusión do libro *“Introducción a la pedagogía vocal para coros infantiles”* de Olga Piñeros (2004, p. 148)



DECLARACIÓN DA AUTORA DA TESE

Boas prácticas psicopedagóxicas para a educación vocal
e do canto na infancia: estudo de casos en dous
programas de referencia internacional

Dona Lucía Casal de la Fuente

Presento a miña tese, seguindo o procedemento axeitado ao Regulamento, e declaro que:

- 1) A tese abarca os resultados da elaboración do meu traballo.
- 2) De ser o caso, na tese faise referencia ás colaboracións que tivo este traballo.
- 3) A tese é a versión definitiva presentada para a súa defensa e coincide coa versión enviada en formato electrónico.
- 4) Confirmo que a tese non incorre en ningún tipo de plaxio doutras/os autoras/es nin de traballos presentados por min para a obtención doutros títulos.

En Santiago de Compostela, 24 de outubro de 2019

Asdo. Lucía Casal de la Fuente





AUTORIZACIÓN DO DIRECTOR-TITOR E DA DIRECTORA DA TESE

Boas prácticas psicopedagóxicas para a educación vocal
e do canto na infancia: estudo de casos en dous
programas de referencia internacional

Don Miguel Ángel Zabalza Beraza
Dona Carol Jean Gillanders

INFORMAN:

*Que a presente tese correspóndese co traballo realizado por Dona **Lucía Casal de la Fuente**, baixo a nosa dirección, e autorizamos a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como director e directora desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.*

En Santiago de Compostela, 24 de outubro de 2019

Asdo. Miguel Ángel Zabalza Beraza

Asdo. Carol Jean Gillanders



Índice

| | |
|---|------------|
| Agradecementos | i |
| Resumo e palabras chave | v |
| <i>Resumen y palabras clave</i> | vi |
| <i>Abstract and keywords</i> | vii |
| Presentación | ix |
| I. INTRODUCCIÓN | 1 |
| II. MARCO TEÓRICO | 9 |
| 1. AS BOAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS NA INFANCIA | 9 |
| 1.1. As prácticas educativas na infancia | 11 |
| 1.1.1. A concepción do ensino: dende a transmisión de coñecemento ás ecoloxías de aprendizaxe | 12 |
| 1.1.2. As prácticas educativas e a súa relación coas crenzas do profesorado | 19 |
| 1.2. As boas prácticas educativas na infancia | 26 |
| 1.2.1. O concepto de “boas prácticas”: das boas prácticas ás praxes | 26 |
| 1.2.2. A investigación na infancia: antecedentes, estado da arte, enfoques, e principais liñas de traballo | 32 |
| 1.2.3. A investigación en boas prácticas educativas na infancia | 35 |
| 1.3. Identificación, visibilización e transferencia de boas prácticas educativas | 39 |
| 1.3.1. Condicións e análise de boas prácticas educativas na infancia | 39 |
| 1.3.2. Dúas características fundamentais da identificación de boas prácticas: visibilidade e transferibilidade | 46 |
| 2. O VALOR DA EDUCACIÓN VOCAL E DO CANTO NA FORMACIÓN DAS PERSOAS | 51 |
| 2.1. A voz na infancia | 51 |
| 2.1.1. O desenvolvemento vocal | 57 |
| 2.1.2. A educación vocal | 65 |
| 2.1.2.1. O sentido e a importancia de educar a voz: estudos e notas históricas | 65 |
| 2.1.2.2. A lóxica da técnica vocal | 72 |
| 2.2. O canto na infancia | 81 |
| 2.2.1. O canto e a canción na educación das crianzas | 84 |
| 2.2.2. Desafíos no ensino do canto na infancia | 93 |
| 2.3. A educación vocal e o canto na escola | 99 |
| 2.3.1. A función preventiva da escola: a educación para a saúde e a educación vocal | 100 |
| 2.3.2. Situando a educación vocal e o canto na escola: da educación artística á educación musical e o seu profesorado | 103 |
| 2.3.3. Aproximación histórica ao canto na escola | 110 |
| 2.3.4. Achegas sobre o canto nas principais propostas psicopedagóxicas | 113 |
| 2.4. Outras posibilidades de formación en educación vocal e canto | 124 |
| 2.5. Os beneficios da educación vocal e do canto | 133 |
| 3. BOAS PRÁCTICAS NA EDUCACIÓN VOCAL E DO CANTO NA INFANCIA | 139 |
| 3.1. Particularidades das boas prácticas na educación vocal e do canto | 139 |

| | |
|---|------------|
| 3.1.1. Creación de ambientes de boas prácticas en educación vocal e canto | 139 |
| 3.1.2. Propostas para a superación dalgúns desafíos da educación vocal e do canto | 142 |
| 3.1.3. Boas prácticas en educación vocal e canto en grupo | 153 |
| 3.1.4. Innovación e equidade nas prácticas educativas de voz e canto | 156 |
| 3.2. Innovación na educación vocal e do canto | 157 |
| 3.2.1. Creatividade, innovación e indagación didáctica | 157 |
| 3.2.2. Innovación na promoción do canto: algunhas iniciativas | 162 |
| 3.3. Equidade na educación vocal e do canto | 186 |
| 3.3.1. Diversificación de oportunidades para a equidade e a inclusión educativa | 187 |
| 3.3.2. Equidade na promoción da música e do canto: algunhas iniciativas | 196 |
| 3.4. Innovación e equidade na promoción do canto: consideracións educativas e de investigación | 212 |
| 3.4.1. Proxectos que unen innovación e equidade na promoción do canto: consideracións educativas | 213 |
| 3.4.2. Investigar en boas prácticas na educación vocal e do canto: reflexións finais | 215 |
| III. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA | 217 |
| 4. DELIMITACIÓN DO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 217 |
| 4.1. Xustificación da investigación | 217 |
| 4.2. Dimensións e preguntas de investigación | 226 |
| 4.3. Obxectivos xerais | 226 |
| 4.4. Obxectivos específicos | 227 |
| 5. DESEÑO METODOLÓXICO | 229 |
| 5.1. Paradigma, método e metodoloxía | 231 |
| 5.2. Fases e estratexias | 240 |
| 5.3. Poboación, mostra, ética e administración | 255 |
| 5.4. Recollida de datos: técnicas e instrumentos | 261 |
| 5.5. Procesamento e análise de datos | 275 |
| 5.5.1. O procesamento de datos | 276 |
| 5.5.2. A análise de datos | 283 |
| 5.6. Bases científicas do estudo | 296 |
| 6. CASO 1 - ARXENTINA: AS BOAS PRÁCTICAS NO PROGRAMA NACIONAL DE ORQUESTAS Y COROS INFANTILES Y JUVENILES PARA EL BICENTENARIO | 303 |
| 6.1. O PNOCB-Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario | 306 |
| 6.1.1. Orixe e evolución do programa | 308 |
| 6.1.2. Statu quo do programa | 316 |
| 6.2. Accións levadas a cabo en Arxentina | 319 |
| 6.3. O estudo das boas prácticas no PNOCB | 320 |
| 6.3.1. Formación do alumnado | 320 |
| 6.3.1.1. Prácticas nas xornadas formativas | 321 |
| 6.3.1.2. Prácticas na Sesión 1 | 337 |
| 6.3.1.3. Prácticas na Sesión 2 | 343 |
| 6.3.2. Formación do profesorado, pensamento e boas prácticas docentes | 349 |
| 6.3.2.1. Prácticas nas xornadas formativas | 349 |

| | |
|---|------------|
| 6.3.2.2. Analía Miranda: traxectoria, crenzas e boas prácticas | 366 |
| 6.3.2.3. Informes de boas prácticas: caso Analía Miranda (Arxentina) | 395 |
| 7. CASO 2 - INGLATERRA: AS BOAS PRÁCTICAS EN THE NATIONAL SINGING | |
| PROGRAMME 'SING UP!' | 409 |
| 7.1. O programa <i>Sing Up</i> | 411 |
| 7.1.1. Orixe e evolución do programa | 412 |
| 7.1.2. Statu quo do programa | 443 |
| 7.2. Accións levadas a cabo en Inglaterra | 446 |
| 7.3. O estudo das boas prácticas no <i>Sing Up Programme</i> | 447 |
| 7.3.1. Formación do alumnado | 447 |
| 7.3.1.1. Prácticas na Sesión 3 | 449 |
| 7.3.1.2. Prácticas na Sesión 4 | 455 |
| 7.3.2. Xestión de programas de canto, crenzas e boas prácticas docentes..... | 461 |
| 7.3.2.1. Organización e xestión de programas de canto | 461 |
| 7.3.2.2. Winona: traxectoria, crenzas e boas prácticas | 482 |
| 7.3.2.3. Informes de boas prácticas: caso Winona (Inglaterra) | 495 |
| 8. ANÁLISE INTERCASOS | 505 |
| 8.1. Definición das fases e dos ámbitos de traballo da educación vocal e do canto | 507 |
| 8.2. Tipos de actividades e exercicios de educación vocal e do canto froito dos estudos de caso | 514 |
| 8.2.1. Cuestións preliminares: na busca de etiquetaxes acertadas | 514 |
| 8.2.2. Catálogo de tipos de actividades e exercicios da educación vocal e do canto | 524 |
| 8.3. Boas prácticas na didáctica da educación vocal e do canto na infancia | 530 |
| 8.3.1. Características das aulas e descrición dos tipos de actividades e exercicios na formación de crianzas | 540 |
| 8.3.2. Características das aulas e descrición dos tipos de actividades e exercicios na formación de docentes..... | 577 |
| 8.4. Formación e pensamento sobre prácticas docentes de profesorado exemplo de boas prácticas en educación vocal e do canto na infancia | 590 |
| 8.5. Claves psicopedagóxicas e organizativas para unha xestión eficaz de programas nacionais de canto | 620 |
| 9. VOCES LEDAS: UN EXEMPLO DE TRANSFERENCIA NA GALIZA | 633 |
| 9.1. O proxecto Voces Ledas | 634 |
| 9.1.1. Antecedentes e xustificación | 634 |
| 9.1.2. Definición..... | 636 |
| 9.1.3. Innovación, equidade, e infancia: elementos de base | 642 |
| 9.2. A investigación-acción da experiencia piloto | 643 |
| 9.2.1. Fases de traballo e accións realizadas | 644 |
| 9.2.2. Motivacións do equipo de Voces Ledas | 653 |
| 9.2.3. O encadre de Voces Ledas como actividade | 654 |
| 9.2.4. A creación do ambiente de aprendizaxe | 655 |
| 9.3. As bases do proxecto Voces Leda..... | 657 |
| 9.3.1. Os principios..... | 658 |
| 9.3.2. Xustificación dos alicerces | 661 |
| 9.3.3. Obxectivos e contidos | 669 |
| 9.3.4. Metodoloxía e recursos | 672 |
| 9.3.5. Avaliación..... | 674 |

| | |
|---|------------|
| 9.4. Statu quo e porvir..... | 676 |
| 9.4.1. Propostas de futuro | 677 |
| 9.4.2. Condicións para as propostas de futuro | 679 |
| 9.5. Últimas cavilacións | 682 |
| 10. CONCLUSIÓNS | 691 |
| 10.1. Relación de conclusións e respostas ás preguntas de investigación | 691 |
| 10.2. Consecución de obxectivos | 705 |
| <i>CONCLUSIONS.....</i> | 706 |
| <i>Main conclusions and answers to the research questions.....</i> | 706 |
| <i>Achievement of objectives.....</i> | 720 |
| IV. REFLEXIÓNS SOBRE O MEU TRABALLO | 721 |
| Significado da investigación e achegas máis relevantes..... | 721 |
| Limitacións da investigación | 723 |
| Propostas de investigación para o futuro..... | 725 |
| Consideracións finais..... | 730 |
| V. REFERENCIAS | 735 |
| VI. RESUMOS ESTENDIDOS | 781 |
| Resumo estendido en galego | 781 |
| <i>Resumen extendido en castellano</i> | 791 |
| <i>Thesis summary in English.....</i> | 801 |
| VII. ANEXOS (documentación incluída no CD axunto non paxinada, mais identificada por número de documento, coincidindo co número do punto do índice). <i>Nota:</i> os Anexos non se inclúen no informe de investigación por seren parcialmente confidenciais. | |
| 11. ESTUDO DE CASO 1: ARXENTINA | |
| 11.1. Xornadas formativas | |
| 11.1.1. As xornadas formativas de coros de Río Negro (2015): información e programa | |
| 11.1.2. Día 1-Sábado: actividades levadas a cabo co alumnado | |
| 11.1.3. Día 1-Sábado: actividades levadas a cabo co profesorado | |
| 11.1.4. Día 2-Domingo: actividades levadas a cabo co alumnado e profesorado en conxunto | |
| 11.2. Sesións observadas | |
| 11.2.1. Sesión 1 | |
| 11.2.2. Sesión 2 | |
| 11.3. Entrevistas á docente | |
| 11.3.1. Entrevista inicial | |
| 11.3.2. Entrevista final | |
| 11.4. Outros | |
| 11.4.1. Modelo de mensaxe electrónica enviada para contactar coa profesora a observar | |
| 11.4.2. Guión da entrevista semiestructurada utilizado para entrevistar á docente exemplo de boas prácticas | |
| 11.4.3. Actividades realizadas durante a estancia de investigación en Arxentina | |

- 11.4.4. Exemplo do modelo de permiso do proxecto sobre boas prácticas da USC asinado por Analía Miranda
- 11.4.5. Marianela Tucci na prensa: “*Disfruta tanto de cantar ópera como de enseñarles a los chicos*”
- 11.4.6. Algunhas evidencias do declive do PNOCB
- 11.5. Referencias do Apartado 11 - Anexos do caso Arxentina

12. ESTUDO DE CASO 2: INGLATERRA

- 12.1. Entrevista a responsables de programas de canto do *British Council*
- 12.2. Sesións observadas
 - 12.2.1. Sesión 3
 - 12.2.2. Sesión 4
- 12.3. Entrevista á docente
- 12.4. Outros
 - 12.4.1. Modelos de mensaxes electrónicas enviadas para contactar coa docente e coas responsables de programas de canto do *British Council*
 - 12.4.2. Guións das entrevistas semiestruturadas utilizados para entrevistar á docente exemplo de boas prácticas e a responsables de programas de canto do *British Council*
 - 12.4.3. Actividades realizadas durante a estancia de investigación en Inglaterra
- 12.5. Referencias do Apartado 12 - Anexos do caso Inglaterra

13. VOCES LEDAS

- 13.1. O CEIP López Ferreiro
 - 13.1.1. Historia do colexio
 - 13.1.2. Documentos varios
- 13.2. Exemplos de sesións de Voces Ledas no colexio
 - 13.2.1. Sesión 1 impartida por Miro Moreira
 - 13.2.2. Reflexións psicopedagóxicas sobre a Sesión 1
 - 13.2.3. Deseño da Sesión 2-3
 - 13.2.4. Reflexións psicopedagóxicas sobre a Sesión 2
 - 13.2.5. Reflexións psicopedagóxicas sobre a Sesión 3
 - 13.2.6. Redeseño da Sesión 2-3
 - 13.2.7. A lóxica da técnica vocal na experiencia piloto a través de imaxes
- 13.3. Outros
 - 13.3.1. Material didáctico creado: “O conto de Pía”
 - 13.3.2. Cartafol de prensa e comunicación
 - 13.3.3. Accións de visibilización
 - 13.3.4. Análise de cancións propostas polo alumnado
 - 13.3.5. Escalas de Joanne Rutkowski e Graham Welch en galego
 - 13.3.6. Nota de prensa sobre a aula aberta do 1 de xuño de 2017
 - 13.3.7. Escada e presentación da aula aberta do 1 de xuño de 2017
 - 13.3.8. Miscelánea
- 13.4. Referencias do Apartado 13 - Anexos de Voces Ledas

14. OUTROS

- 14.1. Actividades realizadas durante a estancia de investigación en Brasil
- 14.2. Modelos do primeiro e segundo informe de cada práctica achegada ao proxecto sobre boas prácticas do Grupo GIE
- 14.3. Códigos emanados da análise das entrevistas ás docentes
- 14.4. Sobre o programa *CânSing*

- 14.4.1. Que é *CânSing*?
- 14.4.2. Como funciona?
- 14.4.3. Que recursos ofrece?
- 14.4.4. Como é a formación?
- 14.4.5. Que outras actividades organiza?
- 14.4.6. Que repercusión tivo o programa?
- 14.5. Sobre o programa *World Voice*
 - 14.5.1. Contextualización: o *British Council*
 - 14.5.2. Que é *World Voice*?
 - 14.5.3. Como funciona *World Voice*?
 - 14.5.4. O libro de cancións de *World Voice* ou *World Voice Songbook*
 - 14.5.5. Como é a formación de *World Voice*?
- 14.6. Referencias do Apartado 14 - Outros

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| <i>Figura 1.1</i> | |
| Os cinco grandes momentos no desenvolvemento do ensino | 15 |
| <i>Figura 1.2</i> | |
| Fases no estudo da ciencia didáctica..... | 16 |
| <i>Figura 1.3</i> | |
| A ciencia didáctica no s. XXI | 20 |
| <i>Figura 1.4</i> | |
| Relacións prácticas educativas-crenzas do profesorado | 25 |
| <i>Figura 1.5</i> | |
| Investigar as boas prácticas educativas na infancia..... | 39 |
| <i>Figura 2.1</i> | |
| As fases do desenvolvemento vocal humano..... | 58 |
| <i>Figura 2.2</i> | |
| As etapas de desenvolvemento da voz cantada..... | 63 |
| <i>Figura 2.3</i> | |
| Elementos chave na lóxica da técnica vocal | 72 |
| <i>Figura 2.4</i> | |
| Potencialidades educativas do canto de cancións..... | 89 |
| <i>Figura 2.5</i> | |
| Algúns desafíos na educación da voz e do canto na infancia | 98 |
| <i>Figura 2.6</i> | |
| Niveis de influencia social que afectan aos ámbitos da educación vocal e do canto | 127 |
| <i>Figura 2.7</i> | |
| Beneficios da práctica do canto..... | 136 |
| <i>Figura 3.1</i> | |
| Alicerces psicopedagóxicos fundamentais da creación de ambientes de boas prácticas en educación vocal e canto | 141 |
| <i>Figura 3.2</i> | |
| Propostas psicopedagóxicas para superar algúns desafíos que entraña o canto | 152 |
| <i>Figura 3.3</i> | |
| Investigación-acción na innovación didáctica | 161 |
| <i>Figura 3.4</i> | |
| Niveis clave para afrontar as desigualdades educativas en relación coa exclusión..... | 193 |
| <i>Figura 4.1</i> | |
| Temas da investigación | 218 |

| | |
|--|-----|
| <i>Figura 4.2</i> | |
| Relación preguntas de investigación - obxectivos xerais - obxectivos específicos | 228 |
| <i>Figura 5.1</i> | |
| Partes do estudo | 230 |
| <i>Figura 5.2</i> | |
| Esquema da investigación | 234 |
| <i>Figura 5.3</i> | |
| Fases da investigación | 241 |
| <i>Figura 5.4</i> | |
| Investigación bibliográfica: organización de documentos por temáticas de interese | 244 |
| <i>Figura 5.5</i> | |
| Exemplos de uso do programa MAXQDA para a análise das entrevistas | 254 |
| <i>Figura 5.6</i> | |
| Informantes do caso Arxentina: proceso da técnica “bóla de neve” | 256 |
| <i>Figura 5.7</i> | |
| Informantes do caso Inglaterra: proceso da técnica “bóla de neve” | 257 |
| <i>Figura 5.8</i> | |
| Técnicas e instrumentos de recollida de datos | 264 |
| <i>Figura 5.9</i> | |
| Deseño da investigación (situación-tempo) | 274 |
| <i>Figura 5.10</i> | |
| Fases da análise de datos | 285 |
| <i>Figura 5.11</i> | |
| A análise de datos das aulas observadas: a relación entre os datos cualitativos e cuantitativos..... | 294 |
| <i>Figura 5.12</i> | |
| Exemplos de uso da folla de cálculo Excel para o tratamento dos datos cuantitativos..... | 296 |
| <i>Figura 6.1</i> | |
| Logo do Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario | 306 |
| <i>Figura 6.2</i> | |
| Accións levadas a cabo para a investigación durante a estada en Arxentina | 319 |
| <i>Figura 6.3</i> | |
| Distribución e ocupación do tempo para o alumnado nas xornadas formativas do PNOCB | 334 |
| <i>Figura 6.4</i> | |
| Distribución e ocupación do tempo na Sesión 1 por ámbitos de traballo | 341 |
| <i>Figura 6.5</i> | |
| Distribución e ocupación do tempo no ámbito Outros Tempos da Sesión 1..... | 342 |
| <i>Figura 6.6</i> | |
| Distribución do tempo na Sesión 1 por fases | 343 |
| <i>Figura 6.7</i> | |
| Distribución e ocupación do tempo na Sesión 2 por ámbitos de traballo | 347 |
| <i>Figura 6.8</i> | |
| Distribución do tempo na Sesión 2 por fases | 348 |
| <i>Figura 6.9</i> | |
| Distribución e ocupación do tempo para profesorado de Técnica Vocal nas xornadas formativas do PNOCB..... | 358 |
| <i>Figura 6.10</i> | |
| Distribución do tempo de formación en técnica vocal para profesorado de Técnica Vocal con e sen presenza de alumnado | 359 |

| | | |
|--------------------|--|-----|
| <i>Figura 6.11</i> | Distribución e ocupación do tempo para profesorado de Dirección Coral nas xornadas formativas do PNOCB | 361 |
| <i>Figura 6.12</i> | Distribución do tempo de formación en dirección coral para profesorado de Dirección Coral con e sen presenza de alumnado | 362 |
| <i>Figura 6.13</i> | Distribución e ocupación do tempo para profesorado de Linguaxe Musical nas xornadas formativas do PNOCB | 363 |
| <i>Figura 6.14</i> | Distribución do tempo de formación en linguaxe musical para profesorado de Linguaxe Musical con e sen presenza de alumnado | 365 |
| <i>Figura 6.15</i> | Ocupación dos tempos por grupo e tipo de sesión | 366 |
| <i>Figura 6.16</i> | Tempos de formación docente con e sen alumnado..... | 366 |
| <i>Figura 6.17</i> | Captura dun documento das entrevistas con códigos (caso Arxentina)..... | 367 |
| <i>Figura 6.18</i> | Captura do sistema de códigos no proxecto creado en MAXQDA (caso Arxentina)..... | 368 |
| <i>Figura 6.19</i> | Captura do sistema de códigos ordenado por frecuencia descendente (caso Arxentina)..... | 369 |
| <i>Figura 6.20</i> | Captura de dous segmentos recuperados a modo de exemplo (caso Arxentina) | 369 |
| <i>Figura 6.21</i> | Retrato do documento da entrevista inicial + lenda (caso Arxentina)..... | 370 |
| <i>Figura 6.22</i> | Retrato do documento da entrevista final + lenda (caso Arxentina) | 370 |
| <i>Figura 6.23</i> | Concomitancia de códigos con cadros (caso Arxentina)..... | 371 |
| <i>Figura 6.24</i> | Concomitancia de códigos con números (caso Arxentina) | 371 |
| <i>Figura 6.25</i> | Boas prácticas na educación vocal e do canto (caso Arxentina)..... | 388 |
| <i>Figura 6.26</i> | Portada do modelo do primeiro informe (caso Arxentina) | 396 |
| <i>Figura 6.27</i> | Localización da Escola nº 50 “República Oriental del Uruguay” de José León Suárez (Bos Aires) | 397 |
| <i>Figura 7.1</i> | Logo do <i>Sing Up! Programme</i> | 411 |
| <i>Figura 7.2</i> | Accións levadas a cabo para a investigación durante a estada en Inglaterra | 446 |
| <i>Figura 7.3</i> | Distribución e ocupación do tempo na Sesión 3 por ámbitos de traballo | 453 |
| <i>Figura 7.4</i> | Distribución do tempo na Sesión 3 por fases | 454 |
| <i>Figura 7.5</i> | Distribución e ocupación do tempo na Sesión 4 por ámbitos de traballo | 459 |
| <i>Figura 7.6</i> | Distribución e ocupación do tempo no ámbito Outros Tempos da Sesión 4..... | 459 |

| | |
|---|-----|
| <i>Figura 7.7</i> | |
| Distribución do tempo na Sesión 4 por fases | 461 |
| <i>Figura 7.8</i> | |
| Captura do documento da entrevista con códigos (caso Inglaterra-BC) | 462 |
| <i>Figura 7.9</i> | |
| Captura do sistema de códigos no proxecto creado en MAXQDA (caso Inglaterra-BC) | 463 |
| <i>Figura 7.10</i> | |
| Captura do sistema de códigos ordenado por frecuencia descendente (caso Inglaterra-BC)..... | 463 |
| <i>Figura 7.11</i> | |
| Captura de dous segmentos recuperados a modo de exemplo (caso Inglaterra-BC) | 464 |
| <i>Figura 7.12</i> | |
| Retrato do documento da entrevista + lenda (caso Inglaterra-BC) | 465 |
| <i>Figura 7.13</i> | |
| Concomitancia de códigos con cadros (caso Inglaterra-BC) | 466 |
| <i>Figura 7.14</i> | |
| Concomitancia de códigos con números (caso Inglaterra-BC) | 466 |
| <i>Figura 7.15</i> | |
| Mapa-modelo de concorrencias entre códigos (caso Inglaterra-BC)..... | 466 |
| <i>Figura 7.16</i> | |
| Organizar e xestionar programas de canto: boas prácticas do <i>World Voice Programme</i> | 476 |
| <i>Figura 7.17</i> | |
| Captura dun documento da entrevista con códigos (caso Inglaterra-Wi) | 483 |
| <i>Figura 7.18</i> | |
| Captura do sistema de códigos no proxecto creado en MAXQDA (caso Inglaterra-Wi) | 483 |
| <i>Figura 7.19</i> | |
| Captura do sistema de códigos ordenado por frecuencia descendente (caso Inglaterra-Wi)..... | 484 |
| <i>Figura 7.20</i> | |
| Captura de dous segmentos recuperados a modo de exemplo (caso Inglaterra-Wi)..... | 485 |
| <i>Figura 7.21</i> | |
| Retrato do documento da entrevista + lenda (caso Inglaterra-Wi) | 486 |
| <i>Figura 7.22</i> | |
| Concomitancia de códigos con cadros (caso Inglaterra-Wi) | 486 |
| <i>Figura 7.23</i> | |
| Concomitancia de códigos con números (caso Inglaterra-Wi) | 487 |
| <i>Figura 7.24</i> | |
| Boas prácticas na educación vocal e do canto (caso Inglaterra-Wi) | 492 |
| <i>Figura 8.1</i> | |
| A lóxica da técnica vocal e do traballo da voz cantada..... | 508 |
| <i>Figura 8.2</i> | |
| Relación actividade - exercicio - tarefa..... | 517 |
| <i>Figura 8.3</i> | |
| Cadeira da aula de música da Escola Londres-Sur | 543 |
| <i>Figura 8.4</i> | |
| Captura do sistema de códigos xeral usado para analizar as entrevistas ás docentes dos dous casos organizado por orde de aparición | 591 |
| <i>Figura 8.5</i> | |
| Captura do sistema de códigos xeral usado para analizar as entrevistas ás docentes dos dous casos ordenado por frecuencia descendente | 591 |

| | |
|---|--------|
| <i>Figura 8.6</i> | |
| Captura do sistema de códigos das entrevistas ás docentes no modelo de dous casos..... | 593 |
| <i>Figura 8.7</i> | |
| Matriz de códigos xeral con datos das entrevistas realizadas ás dúas docentes | 594 |
| <i>Figura 8.8</i> | |
| Mapa de concorrencia de códigos das entrevistas levadas a cabo coas docentes dos dous casos..... | 594 |
| <i>Figura 8.9</i> | |
| Boas prácticas na educación vocal e do canto: fusión de elementos de ámbolos estudos de caso | 598 |
| <i>Figura 8.10</i> | |
| Condicións e metodoloxía das boas prácticas na educación vocal e do canto na infancia..... | 603 |
| <i>Figura 8.11</i> | |
| Características dunha sesión típica de boas prácticas na educación vocal e do canto na infancia..... | 604 |
| <i>Figura 8.12</i> | |
| Alicerces psicopedagóxicos e organizativos para a xestión eficaz de programas nacionais de canto | 624 |
| <i>Figura 9.1</i> | |
| Niveis de desenvolvemento do proxecto Voces Ledas..... | 639 |
| <i>Figura 9.2</i> | |
| Os principios de Voces Ledas | 660 |
| <i>Figura 9.3</i> | |
| O ciclo político de Stephen Ball | 685 |
| <i>Figura 10</i> | |
| Relación dos sete saberes que Morin estimaba hai 20 anos como necesarios para a educación do futuro coa psicopedagogía da educación vocal e do canto hoxe | 727 |
| | |
| <i>*Nota:</i> Dáse deseguido paso ás figuras incluídas nos Anexos . Posto que non están paxinados, indícase por número de documento, coincidindo co número do punto do índice. | |
| | |
| <i>Figura 11.1</i> | |
| Vocalizo por grao conxunto ascendente e descendente con “m” | 11.1.2 |
| <i>Figura 11.2</i> | |
| Vocalizo por arpejo ascendente e descendente con “br” | 11.1.2 |
| <i>Figura 11.3</i> | |
| Vocalizo por grao conxunto e salto descendente con “iui” | 11.1.2 |
| <i>Figura 11.4</i> | |
| Vocalizo por grao conxunto ascendente e descendente con “rí, rí” | 11.1.2 |
| <i>Figura 11.5</i> | |
| Vocalizo por grao conxunto ascendente e descendente con “rí” | 11.1.2 |
| <i>Figura 11.6</i> | |
| Vocalizo por salto ascendente e grao conxunto descendente con “piribiri” | 11.1.2 |
| <i>Figura 11.7</i> | |
| Vocalizo por grao conxunto descendente e arpejo con “iui” | 11.1.2 |
| <i>Figura 11.8</i> | |
| Ostinato con palmadas para pedir silencio | 11.1.2 |
| <i>Figura 11.9</i> | |
| Vocalizo por grao conxunto e salto descendente con “iui” | 11.1.4 |
| <i>Figura 11.10</i> | |
| Vocalizo por grao conxunto ascendente e descendente con “riui” | 11.1.4 |

| | |
|---|--------|
| <i>Figura 11.11</i> | |
| Posición “sentada bombeiro” | 11.2.1 |
| <i>Figura 11.12</i> | |
| Adestramento auditivo-vocal con números por grao conxunto ascendente e descendente: 1-2-3; 3-2-1 | 11.2.1 |
| <i>Figura 11.13</i> | |
| Adestramento auditivo-vocal con números por arpego ascendente: 1-3-5 | 11.2.1 |
| <i>Figura 11.14</i> | |
| Adestramento auditivo-vocal con números por grao conxunto ascendente e descendente: 5-6-5 | 11.2.1 |
| <i>Figura 11.15</i> | |
| Adestramento auditivo-vocal con números por arpego descendente: 5-3-1 | 11.2.1 |
| <i>Figura 11.16</i> | |
| Adestramento auditivo-vocal con números por grao conxunto ascendente: 1-2-3-4-5 | 11.2.1 |
| <i>Figura 11.17</i> | |
| Adestramento auditivo-vocal co número 5 | 11.2.1 |
| <i>Figura 11.18</i> | |
| Adestramento auditivo-vocal con números por grao conxunto e arpego descendente: 5-6-5-3-1 | 11.2.1 |
| <i>Figura 11.19</i> | |
| Adestramento auditivo-vocal con números: 1-5-1 (intervalo de cuarta descendente e ascendente) | 11.2.1 |
| <i>Figura 11.20</i> | |
| Recoñecemento de arpego ascendente e descendente: “me gusta cantar” (1-3-5-3-1) | 11.2.1 |
| <i>Figura 11.21</i> | |
| Fragmento entoado espontaneamente por un alumno: “chimpún!” (5-1, intervalo de cuarta ascendente) | 11.2.1 |
| <i>Figura 11.22</i> | |
| Recoñecemento de arpego e intervalo de cuarta ascendente e descendente: “me gusta cantar, chimpún!” (1-3-5-3-1-5-1) | 11.2.1 |
| <i>Figura 11.23</i> | |
| Vocalizo por quinta ascendente e descendente con “la” | 11.2.1 |
| <i>Figura 11.24</i> | |
| Vocalizo por arpego ascendente e descendente con “pi” | 11.2.1 |
| <i>Figura 11.25</i> | |
| Vocalizo na nota Sol en <i>staccato</i> | 11.2.1 |
| <i>Figura 11.26</i> | |
| Vocalizo por grao conxunto descendente con “ma-me-mi-mo-mu” | 11.2.1 |
| <i>Figura 11.27</i> | |
| Vocalizo por quinta descendente con “uia” | 11.2.2 |
| <i>Figura 11.28</i> | |
| Vocalizo por arpego descendente con “uia” | 11.2.2 |
| <i>Figura 11.29</i> | |
| Vocalizo por quinta descendente con “uia” | 11.2.2 |
| <i>Figura 11.30</i> | |
| Vocalizo por arpego descendente con “uia” | 11.2.2 |
| <i>Figura 11.31</i> | |
| Xesto a facer no momento de cantar “me miro en el espejo” | 11.2.2 |
| <i>Figura 11.32</i> | |
| Ecos na prensa en voz do profesorado do PNOCB | 11.4.5 |

| | |
|---|--------|
| <i>Figura 11.33</i> | |
| Chamada á asistencia do Coro de Inxeniero Jacobacci (outubro de 2016) | 11.4.6 |
| <i>Figura 11.34</i> | |
| Renuncia da docente e capacitadora de Técnica Vocal, Marianela Tucci (abril de 2017)..... | 11.4.6 |
| <i>Figura 11.35</i> | |
| Renuncia da docente e capacitadora de Linguaxe Musical, Inés Rapoport (maio de 2017) | 11.4.6 |
| <i>Figura 11.36</i> | |
| Incentivos do Coro de Inxeniero Jacobacci (agosto de 2017)..... | 11.4.6 |
| <i>Figura 11.37</i> | |
| Comunicación da baixa oficial do <i>Coro de Inxeniero Jacobacci</i> (outubro de 2017) | 11.4.6 |
| <i>Figura 11.38</i> | |
| Renuncia da pianista asistente e directora do <i>Coro de Niños de la Municipalidad de La Plata</i> (febreiro de 2018) | 11.4.6 |
| <i>Figura 12.1</i> | |
| Canción “Hello, how are you? Very well, thank you” | 12.2.1 |
| <i>Figura 12.2</i> | |
| Canción “My name is” | 12.2.1 |
| <i>Figura 12.3</i> | |
| Quecemento vocal “Tipti-tipti” | 12.2.2 |
| <i>Figura 12.4</i> | |
| Vocalizo por segunda menor descendente e ascendente con “dip, dee-reep” | 12.2.2 |
| <i>Figura 12.5</i> | |
| Vocalizo por segunda ascendente e descendente con “u” | 12.2.2 |
| <i>Figura 12.6</i> | |
| Vocalizo por segunda maior ascendente e descendente con “a” | 12.2.2 |
| <i>Figura 13.1</i> | |
| O CEIP López Ferreiro | 13.1 |
| <i>Figura 13.2</i> | |
| Modelo de autorización creada para o taller de Voces Ledas no CEIP López Ferreiro | 13.1.2 |
| <i>Figura 13.3</i> | |
| Comunicado ás familias sobre a división do alumnado en dous grupos..... | 13.1.2 |
| <i>Figura 13.4</i> | |
| Certificado da autorización de publicación de imaxes do alumnado | 13.1.2 |
| <i>Figura 13.5</i> | |
| A aula de música 1..... | 13.2.1 |
| <i>Figura 13.6</i> | |
| Cadeira da aula de música 1..... | 13.2.1 |
| <i>Figura 13.7</i> | |
| Partitura de “Eme, ama” | 13.2.1 |
| <i>Figura 13.8</i> | |
| Partitura de “A la orilla del agua” | 13.2.1 |
| <i>Figura 13.9</i> | |
| Partitura de “¡Ay, qué lindo día!” | 13.2.1 |
| <i>Figura 13.10</i> | |
| Partitura de “Vamos a solfear” | 13.2.1 |
| <i>Figura 13.11</i> | |
| Partitura de “Zum zum” | 13.2.1 |
| <i>Figura 13.12</i> | |
| Partitura de “El gallo pinto” | 13.2.1 |
| <i>Figura 13.13</i> | |
| Partitura de “Mi burrito” | 13.2.1 |

| | |
|---|--------|
| <i>Figura 13.14</i> | |
| Cadeira da aula de música 2..... | 13.2.2 |
| <i>Figura 13.15</i> | |
| A aula de música 2..... | 13.2.2 |
| <i>Figura 13.16</i> | |
| A aula de música 3..... | 13.2.2 |
| <i>Figura 13.17</i> | |
| A aula de música 4..... | 13.2.2 |
| <i>Figura 13.18</i> | |
| A aula de música 5..... | 13.2.2 |
| <i>Figura 13.19</i> | |
| A aula de música 6..... | 13.2.2 |
| <i>Figura 13.20</i> | |
| A aula de música 7..... | 13.2.2 |
| <i>Figura 13.21</i> | |
| Diagrama da lóxica da técnica vocal (esbozo 1) | 13.2.5 |
| <i>Figura 13.22</i> | |
| Os pulmóns no noso corpo..... | 13.2.5 |
| <i>Figura 13.23</i> | |
| Os pulmóns | 13.2.5 |
| <i>Figura 13.24</i> | |
| A cadela mollada | 13.2.6 |
| <i>Figura 13.25</i> | |
| Diagrama da lóxica da técnica vocal (esbozo 2) | 13.2.6 |
| <i>Figura 13.26</i> | |
| Inicio do exercicio “Fío de aire” | 13.2.6 |
| <i>Figura 13.27</i> | |
| Acabamento do exercicio “Fío de aire” | 13.2.6 |
| <i>Figura 13.28</i> | |
| O diafragma en repouso..... | 13.2.6 |
| <i>Figura 13.29</i> | |
| O diafragma en exercicio..... | 13.2.6 |
| <i>Figura 13.30</i> | |
| Abordaxe das medidas de hixiene e coidado vocal a través d’“O conto de Pía” | 13.2.7 |
| <i>Figura 13.31</i> | |
| O traballo da relaxación 1 | 13.2.7 |
| <i>Figura 13.32</i> | |
| O traballo da relaxación 2 | 13.2.7 |
| <i>Figura 13.33</i> | |
| O traballo da relaxación 3 | 13.2.7 |
| <i>Figura 13.34</i> | |
| O traballo da relaxación 4 | 13.2.7 |
| <i>Figura 13.35</i> | |
| O traballo da respiración 1 | 13.2.7 |
| <i>Figura 13.36</i> | |
| O traballo da respiración 2 | 13.2.7 |
| <i>Figura 13.37</i> | |
| O traballo da respiración 3 | 13.2.7 |
| <i>Figura 13.38</i> | |
| O traballo da respiración 4 | 13.2.7 |

| | |
|---|--------|
| <i>Figura 13.39</i> | |
| O traballo da fonación 1 | 13.2.7 |
| <i>Figura 13.40</i> | |
| O traballo da fonación 2 | 13.2.7 |
| <i>Figura 13.41</i> | |
| O traballo da fonación 3 | 13.2.7 |
| <i>Figura 13.42</i> | |
| O canto en grupo: o traballo do repertorio | 13.2.7 |
| <i>Figura 13.43</i> | |
| A educación do oído na atención individualizada ás crianzas: o diapasón | 13.2.7 |
| <i>Figura 13.44</i> | |
| A atención individualizada ás crianzas 1..... | 13.2.7 |
| <i>Figura 13.45</i> | |
| A atención individualizada ás crianzas 2..... | 13.2.7 |
| <i>Figura 13.46</i> | |
| Anuncio da presentación de Voces Ledas no Xornal da USC..... | 13.3.2 |
| <i>Figura 13.47</i> | |
| Voces Ledas en <i>El Correo Gallego</i> -recorte da versión en papel- | 13.3.2 |
| <i>Figura 13.48</i> | |
| Voces Ledas no Faro de Vigo | 13.3.2 |
| <i>Figura 13.49</i> | |
| Voces Ledas en <i>La Voz de Galicia</i> | 13.3.2 |
| <i>Figura 13.50</i> | |
| Voces Ledas en Galicia Confidencial..... | 13.3.2 |
| <i>Figura 13.51</i> | |
| A aula de música 8..... | 13.3.8 |
| <i>Figura 13.52</i> | |
| A aula de música 9..... | 13.3.8 |
| <i>Figura 13.53</i> | |
| Incorporación do espello á aula | 13.3.8 |
| <i>Figura 13.54</i> | |
| A aula de música 10..... | 13.3.8 |
| <i>Figura 13.55</i> | |
| Espello colgado nunha parede da aula de música..... | 13.3.8 |
| <i>Figura 13.56</i> | |
| Partitura de “Camiña Don Sancho” | 13.3.8 |
| <i>Figura 13.57</i> | |
| Partitura de “Bernaldiño e Sabeliña” | 13.3.8 |
| <i>Figura 13.58</i> | |
| Letra de “Bernaldiño e Sabeliña” | 13.3.8 |
| <i>Figura 13.59</i> | |
| Partitura 1 do Himno Galego..... | 13.3.8 |
| <i>Figura 13.60</i> | |
| Partitura 2 do Himno Galego..... | 13.3.8 |
| <i>Figura 13.61</i> | |
| Captura dunha folla de Excel das avaliacións das voces das crianzas..... | 13.3.8 |
| <i>Figura 13.62</i> | |
| Fotografía de grupo do coro piloto de Voces Ledas | 13.3.8 |
| <i>Figura 13.63</i> | |
| Cartel de presentación á comunidade de Voces Ledas | 13.3.8 |
| <i>Figura 13.64</i> | |
| Remesa de carteis do acto de presentación de Voces Ledas..... | 13.3.8 |

| | |
|---|--------|
| <i>Figura 13.65</i> | |
| Visibilización de Voces Ledas na web da ANPA do CEIP López Ferreiro | 13.3.8 |
| <i>Figura 13.66</i> | |
| Cabeceira para difusión de Voces Ledas | 13.3.8 |
| <i>Figura 13.67</i> | |
| Público no acto de presentación de Voces Ledas na USC 1 | 13.3.8 |
| <i>Figura 13.68</i> | |
| Público no acto de presentación de Voces Ledas na USC 2 | 13.3.8 |
| <i>Figura 13.69</i> | |
| O coro piloto de Voces Ledas na proba de son 1..... | 13.3.8 |
| <i>Figura 13.70</i> | |
| O coro piloto de Voces Ledas na proba de son 2..... | 13.3.8 |
| <i>Figura 13.71</i> | |
| Mariola, Miro, Diana, e Lucía co coro piloto de Voces Ledas | 13.3.8 |
| <i>Figura 13.72</i> | |
| Agasallo das familias do alumnado do coro a cada profesional do equipo de Voces Ledas | 13.3.8 |
| <i>Figura 13.73</i> | |
| Cartel de chamada de voces para o Coro Xuvenil do Orfeón Terra a Nosa | 13.3.8 |
| <i>Figura 14.1</i> | |
| Logo do programa <i>CânSing</i> | 14.4 |
| <i>Figura 14.2</i> | |
| Logo do programa <i>World Voice</i> | 14.5 |

ÍNDICE DE TÁBOAS

| | |
|--|-----|
| Táboa 1 | |
| <i>Relación entre os factores de calidade e os criterios de identificación de boas prácticas educativas na infancia.....</i> | 43 |
| Táboa 2 | |
| <i>Rangos tonais das crianzas na fala e no canto</i> | 56 |
| Táboa 3 | |
| <i>Obxectivos, aproximacións, e principios do programa Find Your Voice</i> | 186 |
| Táboa 4 | |
| <i>Dimensións e preguntas de investigación.....</i> | 226 |
| Táboa 5.1 | |
| <i>Bloques e apartados do modelo de entrevista do proxecto de investigación sobre boas prácticas.....</i> | 272 |
| Táboa 5.2 | |
| <i>Significado dos símbolos usados nas transcricións dos Anexos</i> | 280 |
| Táboa 6.1 | |
| <i>Lenda para os datos expostos nas táboas de resultados dos estudos de caso</i> | 321 |
| Táboa 6.2 | |
| <i>Categorización e exemplos de actividades de CORPO E MENTE realizadas en Técnica Vocal co alumnado nas xornadas formativas do PNOCB.....</i> | 322 |
| Táboa 6.3 | |
| <i>Categorización e exemplos de actividades de FONACIÓN realizadas en Técnica Vocal co alumnado nas xornadas formativas do PNOCB.....</i> | 322 |
| Táboa 6.4 | |
| <i>Categorización e exemplos de actividades de REPERTORIO realizadas en Técnica Vocal co alumnado nas xornadas formativas do PNOCB.....</i> | 323 |

| | |
|--|-----|
| Táboa 6.5 | |
| <i>Categorización e exemplos de actividades de CORPO E MENTE realizadas en Dirección Coral co alumnado nas xornadas formativas do PNOCB</i> | 324 |
| Táboa 6.6 | |
| <i>Categorización e exemplos de actividades de REPERTORIO realizadas en Dirección Coral co alumnado nas xornadas formativas do PNOCB</i> | 324 |
| Táboa 6.7 | |
| <i>Categorización e exemplos de actividades de REPERTORIO realizadas en Linguaxe Musical co alumnado nas xornadas formativas do PNOCB</i> | 325 |
| Táboa 6.8 | |
| <i>Categorización e exemplos de OUTRAS ACTIVIDADES realizadas en Linguaxe Musical co alumnado nas xornadas formativas do PNOCB</i> | 326 |
| Táboa 6.9 | |
| <i>Categorización e exemplos de actividades de OUTRAS ACTIVIDADES realizadas na Mostra de Coros co alumnado nas xornadas formativas do PNOCB</i> | 332 |
| Táboa 6.10 | |
| <i>Tempos dedicados á formación do alumnado nas diferentes ocupacións durante os dous días das xornadas formativas do PNOCB</i> | 333 |
| Táboa 6.11 | |
| <i>Categorización e exemplos de actividades de CORPO E MENTE realizadas na Sesión 1 (caso Arxentina)</i> | 337 |
| Táboa 6.12 | |
| <i>Categorización e exemplos de actividades de FONACIÓN realizadas na Sesión 1 (caso Arxentina)</i> | 338 |
| Táboa 6.13 | |
| <i>Categorización e exemplos de actividades de REPERTORIO realizadas na Sesión 1 (caso Arxentina)</i> | 338 |
| Táboa 6.14 | |
| <i>Categorización e exemplos de actividades de OUTRAS ACTIVIDADES realizadas na Sesión 1 (caso Arxentina)</i> | 339 |
| Táboa 6.15 | |
| <i>Momentos do ámbito OUTROS TEMPOS da Sesión 1 (caso Arxentina)</i> | 339 |
| Táboa 6.16 | |
| <i>Categorización e exemplos de actividades de CORPO E MENTE realizadas na Sesión 2 (caso Arxentina)</i> | 344 |
| Táboa 6.17 | |
| <i>Categorización e exemplos de actividades de FONACIÓN realizadas na Sesión 2 (caso Arxentina)</i> | 344 |
| Táboa 6.18 | |
| <i>Categorización e exemplos de actividades de REPERTORIO realizadas na Sesión 2 (caso Arxentina)</i> | 344 |
| Táboa 6.19 | |
| <i>Categorización e exemplos de actividades de OUTRAS ACTIVIDADES realizadas na Sesión 2 (caso Arxentina)</i> | 345 |
| Táboa 6.20 | |
| <i>Momentos do ámbito OUTROS TEMPOS da Sesión 2 (caso Arxentina)</i> | 345 |
| Táboa 6.21 | |
| <i>Categorización e exemplos de actividades de CORPO E MENTE realizadas con docentes de Técnica Vocal nas xornadas formativas do PNOCB</i> | 350 |
| Táboa 6.22 | |
| <i>Categorización e exemplos de actividades de FONACIÓN realizadas con docentes de Técnica Vocal nas xornadas formativas do PNOCB</i> | 350 |

| | |
|--|-----|
| Táboa 6.23 | |
| <i>Categorización e exemplos de actividades de REPERTORIO realizadas con docentes de Técnica Vocal nas xornadas formativas do PNOCB</i> | 350 |
| Táboa 6.24 | |
| <i>Categorización e exemplos de actividades de FONACIÓN realizadas con docentes de Linguaxe Musical nas xornadas formativas do PNOCB</i> | 351 |
| Táboa 6.25 | |
| <i>Categorización e exemplos de actividades de REPERTORIO realizadas con docentes de Linguaxe Musical nas xornadas formativas do PNOCB</i> | 351 |
| Táboa 6.26 | |
| <i>Categorización e exemplos de OUTRAS ACTIVIDADES realizadas con docentes de Linguaxe Musical nas xornadas formativas do PNOCB</i> | 352 |
| Táboa 6.27 | |
| <i>Tempos dedicados á formación do profesorado de Técnica Vocal nas diferentes ocupacións durante os dous días das xornadas formativas do PNOCB</i> | 357 |
| Táboa 6.28 | |
| <i>Tempos dedicados á formación do profesorado de Dirección Coral nas diferentes ocupacións durante os dous días das xornadas formativas do PNOCB</i> | 360 |
| Táboa 6.29 | |
| <i>Tempos dedicados á formación do profesorado de Linguaxe Musical nas diferentes ocupacións durante os dous días das xornadas formativas do PNOCB</i> | 362 |
| Táboa 6.30 | |
| <i>Temas e códigos froito da análise das entrevistas (caso Arxentina)</i> | 372 |
| Táboa 7.1 | |
| <i>Categorización e exemplos de actividades de CORPO E MENTE realizadas na Sesión 3 (caso Inglaterra)</i> | 449 |
| Táboa 7.2 | |
| <i>Categorización e exemplos de actividades de FONACIÓN realizadas na Sesión 3 (caso Inglaterra)</i> | 450 |
| Táboa 7.3 | |
| <i>Categorización e exemplos de actividades de REPERTORIO realizadas na Sesión 3 (caso Inglaterra)</i> | 450 |
| Táboa 7.4 | |
| <i>Categorización e exemplos de actividades de OUTRAS ACTIVIDADES realizadas na Sesión 3 (caso Inglaterra)</i> | 450 |
| Táboa 7.5 | |
| <i>Momentos do ámbito OUTROS TEMPOS da Sesión 3 (caso Inglaterra)</i> | 451 |
| Táboa 7.6 | |
| <i>Categorización e exemplos de actividades de CORPO E MENTE realizadas na Sesión 4 (caso Inglaterra)</i> | 455 |
| Táboa 7.7 | |
| <i>Categorización e exemplos de actividades de FONACIÓN realizadas na Sesión 4 (caso Inglaterra)</i> | 455 |
| Táboa 7.8 | |
| <i>Categorización e exemplos de actividades de REPERTORIO realizadas na Sesión 4 (caso Inglaterra)</i> | 455 |
| Táboa 7.9 | |
| <i>Categorización e exemplos de actividades de OUTRAS ACTIVIDADES realizadas na Sesión 4 (caso Inglaterra)</i> | 456 |
| Táboa 7.10 | |
| <i>Momentos do ámbito OUTROS TEMPOS da Sesión 4 (caso Inglaterra)</i> | 456 |

| | |
|--|-----|
| Táboa 7.11 | |
| <i>Número, nome e descrición dos códigos suscitados da entrevista a traballadoras do British Council</i> | 464 |
| Táboa 7.12 | |
| <i>Temas e códigos froito da análise da entrevista (caso Inglaterra-BC)</i> | 468 |
| Táboa 7.13 | |
| <i>Temas e códigos froito da análise da entrevista (caso Inglaterra-Wi)</i> | 488 |
| Táboa 8.1 | |
| <i>Relación das sete fases da aprendizaxe de Gagné, Briggs, e Wager (1992) cos ámbitos da lóxica da técnica vocal establecidos na presente investigación</i> | 513 |
| Táboa 8.2 | |
| <i>Ámbito Corpo e Mente: clasificación das actividades e exercicios na formación de crianzas</i> | 525 |
| Táboa 8.3 | |
| <i>Ámbito Fonación: clasificación das actividades e exercicios na formación de crianzas</i> | 526 |
| Táboa 8.4 | |
| <i>Ámbito Repertorio: clasificación das actividades e exercicios na formación de crianzas</i> | 526 |
| Táboa 8.5 | |
| <i>Ámbito Outras Actividades: clasificación das actividades e exercicios na formación de crianzas</i> | 528 |
| Táboa 8.6 | |
| <i>Ámbito Outras Actividades - Mostra de Coros: clasificación das actividades e exercicios na formación de crianzas</i> | 528 |
| Táboa 8.7 | |
| <i>Ámbito Outros Tempos: clasificación das actividades e exercicios na formación de crianzas</i> | 529 |
| Táboa 8.8 | |
| <i>Ámbito Corpo e Mente: clasificación das actividades e exercicios na formación de docentes</i> | 529 |
| Táboa 8.9 | |
| <i>Ámbito Fonación: clasificación das actividades e exercicios na formación de docentes</i> | 529 |
| Táboa 8.10 | |
| <i>Ámbito Repertorio: clasificación das actividades e exercicios na formación de docentes</i> | 529 |
| Táboa 8.11 | |
| <i>Ámbito Outras Actividades: clasificación das actividades e exercicios na formación de docentes</i> | 530 |
| Táboa 8.12 | |
| <i>Comparación da planificación do tempo do alumnado e do profesorado nas diferentes ocupacións durante os dous días das xornadas formativas</i> | 540 |
| Táboa 8.13 | |
| <i>Ocupación dos tempos nas fases e nos ámbitos da lóxica da técnica vocal de acordo co observado nas sesións en escolas arxentinas e inglesas</i> | 540 |
| Táboa 8.14 | |
| <i>Tempos de formación docente con e sen alumnado nas xornadas formativas do PNOCB</i> | 589 |
| Táboa 8.15 | |
| <i>Temas e códigos emanados da análise das entrevistas ás docentes dos dous casos</i> | 595 |
| Táboa 9.1 | |
| <i>Resumo das accións levadas a cabo entre 2016 e 2017 con Voces Ledas</i> | 644 |
| Táboa 9.2 | |
| <i>Relación dos principios do taller de expresión oral de Gallardo Ruiz (2000, p. 508) cos principios de Voces Ledas e coas accións desenvoltas no proxecto piloto</i> | 655 |

| | |
|---|-----|
| Táboa 10.1 | |
| <i>Grao de consecución dos obxectivos xerais da investigación</i> | 705 |
| Táboa 10.2 | |
| <i>Grao de consecución dos obxectivos específicos da investigación</i> | 705 |
| Table 10.1 | |
| <i>Degree of achievement of the general objectives of the research</i> | 720 |
| Table 10.2 | |
| <i>Degree of achievement of the specific objectives of the research</i> | 720 |

***Nota:** Dáse deseguido paso ás táboas incluídas nos **Anexos**. Posto que non están paxinados, indícase por número de documento, coincidindo co número do punto do índice.

| | |
|---|--------|
| Táboa 11.1 | |
| <i>Información sobre as xornadas formativas do PNOCB en Bariloche (2015)</i> | 11.1.1 |
| Táboa 11.2 | |
| <i>Información sobre a Sesión 1 (Arxentina)</i> | 11.2.1 |
| Táboa 11.3 | |
| <i>Información sobre a Sesión 2 (Arxentina)</i> | 11.2.2 |
| Táboa 11.4 | |
| <i>Información sobre a entrevista inicial a Analía Miranda</i> | 11.3.1 |
| Táboa 11.5 | |
| <i>Información sobre a entrevista final a Analía Miranda</i> | 11.3.2 |
| Táboa 12.1 | |
| <i>Información sobre a entrevista a Bridget Whyte e Elinor Kruse</i> | 12.1 |
| Táboa 12.2 | |
| <i>Información sobre a Sesión 3 (Inglaterra)</i> | 11.2.1 |
| Táboa 12.3 | |
| <i>Información sobre a Sesión 4 (Inglaterra)</i> | 12.2.2 |
| Táboa 12.4 | |
| <i>Quecemento vocal: Contando historias con sons vocais. Exemplo da Secuencia 1</i> | 12.2.2 |
| Táboa 12.5 | |
| <i>Quecemento vocal: Contando historias con sons vocais. Exemplo da Secuencia 2</i> | 12.2.2 |
| Táboa 12.6 | |
| <i>Información sobre a entrevista á profesora da escola Londres-Centro</i> | 12.3 |
| Táboa 13.1 | |
| <i>Avaliación inicial das cancións</i> | 13.3.4 |
| Táboa 13.2 | |
| <i>Escada da aula aberta do 1 de xuño de 2017</i> | 13.3.7 |
| Táboa 14 | |
| <i>Número, nome e descrición dos códigos suscitados das entrevistas a docentes</i> | 14.3 |



Agradecementos

A toda a miña familia, en especial á miña nai Finuca, ao meu pai Juan Manuel, á miña irmá Pili, a Abel; ao meu compañeiro de vida, Rubén; a Loli e a Jose Manuel. Grazas polo apoio constante, polos ánimos, e pola paciencia demostrada. Por entender durante este último ano e medio “hoxe non podo, e mañá tampouco, e pasado, moi probablemente, tampouco”. Por coidarme tanto. GRAZAS.

Ás persoas que me dirixiron esta tese:

Prof. Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza, por confiar en min para o proxecto grazas ao cal desfrutei o período de formación predoutoral, por achegarme a un modelo de docencia universitaria que adoptei e levei ao meu terreo. Polas boas palabras coas que sempre te dirixiches a min. Por atenderme cando o necesitei no “aquí” e no “agora”, e por poñerlle nome técnico a todo o que se me pasaba pola cabeza. É un luxo e, neste sentido, síntome moi afortunada.

Profa. Dra. Carol Jean Gillanders, por terme recibido cos brazos abertos, a pesar de non coñecerme de nada, e ser auténtica dende o primeiro día. Por valorar máis ca min mesma as miñas ideas psicopedagóxicas no terreo da educación vocal e do canto, e polos azos perseverantes ao longo de todo este período. Foi unha casualidade ditosa coñecerte. Es unha chama que non se apaga máis e transferíchesme a incombustibilidade que fai falta na carreira investigadora e docente.

A profesionais da USC:

Prof. Miro Moreira, director do Orfeón Terra a Nosa, por todos os intercambios e reflexións sobre voz, infancia, procesos de ensino-aprendizaxe en educación musical, dirección coral, etc. É alucinante pensar como a vida nos volveu cruzar. Es como un libro aberto sobre voz. Isto é máis que un regalo para min, sobre todo porque sei que poderei contar contigo para sempre en cada proxecto que me embarque. Por insistir: *“chámame, sempre que o necesites. Mándame un whatsapp ou un email. Cando queiras. Calquera dúbida. A calquera hora. Aquí estou”*. Es a alfaia da miña tese doutoral.

Profa. Cecilia Portela e Prof. Martín Leránoz, por atender a todas as cuestións dende o primeiro día e por permitirme a observación participante nas vosas aulas que, directa e indirectamente, me axudaron a entender moito mellor a formación inicial do profesorado de infantil e primaria. Fostes moi xentís en aclararme cada dúbida. E sei que seguiremos, dun xeito ou doutro, traballando en conxunto.

Á paciencia inesgotable de compañeiras como Xulia Diz, Santi García, Alejandro Gorgal, Almudena Alonso, Antía Cores, Abraham Bernárdez, Eva Barreira, Cristina Varela, Sabela Monteiro, Laura Tojeiro, Luís Miguel Crespo, Ana Groba e Ana Parada. Polos congresos que saboreamos e os que quedarán.

María A. Muñoz, Elisa Jato, Beatriz García, Charo Castro, Carmela Cambeiro, Antonio Rial e María José Méndez, por animarme sempre. O tempo que traballei con vós no TFM e comezos de tese, no *Instituto de Ciencias da Educación* da USC, e no *Museo Pedagógico de Galicia* foi máis que prezado. Supuxo unha gran riqueza apreciable traballar con vós e embarcarme no mundo da investigación. Sempre admirarei o voso compromiso e profesionalidade co voso traballo e a boa

vontade a nivel persoal. En especial, grazas ás metodólogas por axudarme a dispor a información no “andel” xusto.

Felipe Trillo, pola túa atenta cordialidade, a túa calma e atención con todos os procesos do programa de doutorado, e os infindos ánimos que me deches. Lois Ferradás, polo tempo que compartimos despacho e conversas sobre o Grao en Educación Infantil e o material que intercambiamos.

Mirta Cruz, Noelia Lamela, Sagrario García, e Rocío Álvarez, sempre atentas, amigables, e resolutivas.

José Candisano, polas túas aclaracións sobre educación somática, que iluminaron e ordenaron as ideas revoltosas do meu maxín.

Recente familia da *Facultade de Formación do Profesorado* do Campus Terra da magnífica cidade de Lugo. Mari Carmen Caldeiro (por Chile!), Marisa Santos, Carmen Sarceda, Lina Iglesias, María Campos, Uxío Otero, Paco Silvosa, Santiago López, Patricia Iglesias, Vicente Blanco, e Salvador Cidrás. A vosa dispoñibilidade e acollida non puido ser mellor.

Carmela Sánchez e Julia Crespo, por todas as horas que paciente e humildemente investistes en facerme comprender o incomprendible.

Persoal de conserxería, administración, e biblioteca da *Facultade de Ciencias da Educación* do Campus Vida e do Campus Norte (en especial ás “Maricarmen”, a Pamela, Xela, Auri, Joám, Pepa, Jose Antonio, Celina, Montse, e Mercedes) , da *Facultade de Formación do Profesorado* (en especial a Sole, Ana, Manolo, Luís, Lourdes, e Fernando), e da *Biblioteca Concepción Arenal*, pola dispoñibilidade e boa vontade en todo momento.

Servizo de Normalización Lingüística da USC, pola rapidez e profesionalidade coa que se atenderon todas as miñas demandas. Agradecementos especiais a Xusto Rodríguez, pola enorme, didáctica, e veloz axuda que me brindaches en todo momento.

CEIP López Ferreiro, en especial a José Ramón Carril, director, e a Diana Capelo, mestra especialista en educación musical, por dar cabida a Voces Ledas no centro. Ás crianzas e ás súas maravillosas voces, que traballaron duramente e se esforzaron en facer realidade o soño que Miro, Mariola e máis eu proxectamos, e que tantas ensinanzas e reflexións nos ofreceron: moitas máis das que puidemos humildemente imaxinar. Grazas pola vosa espontaneidade^a e participación, actitudes beneficiosas para este tipo de actividades activas que precisan de resposta case inmediata. Valoro de forma moi positiva especialmente a capacidade de iniciativa e a ausencia de medo ou vergoña para probar a emitir diferentes sons coa voz, e mesmo a relacionar o que se propuña facer co impensable. Grazas a vós hoxe somos mellores docentes.

Mariola González, pola túa actitude impecable e o tempo e implicación con Voces Ledas. Non puidiches facer un traballo máis profesional.

Miñas amigas máis próximas: Anita, Carlos, Tadeo, Pau, Katia, Miguel, Salva, Meri, Eli, Cristal, e Romina. Por ser pacientes, que non é fácil. Por preguntar: “pero cando acabas iso?”. Por entenderme.

Todo o alumnado, universitario e das escolas de música, por expoñerme inquedañas que me fan ir alén de toda literatura científica posible.

Meu grupo de rock *Ith* (Miguel, Folgueira, Gonzalo, e Toxo), por todo o apoio, comprensión, e respecto demostrado sempre. Con vós todo son facilidades. Sodes unha xoíña.

Escola de Música Alfaia, en especial a Lourdes Cambón e ao incansable João Alberto, mestre de por vida, compañeiro de directos. Por non poñerlle barreiras a esta cabeciña tola, que

^a Xustamente á típica espontaneidade cara ao canto que mostra normalmente o alumnado de primaria refírese Elorriaga (2012).

non fai máis que dar voltas para que a música e o canto vaia da man no desenvolvemento do alumnado máis miúdo. Ás familias por sentirvos tan preto, o que fai o camiño máis doado.

Escola de Música A Casa do Rock, por confiar nas miñas posibilidades para levantar tremendo proxecto. Por non perder o contacto nunca.

Mulleres Galegas Kañeras, por seguir en loita, e *Asemblea de Investigadoras de Compostela*, por comezar a loita.

Miña xente de Arxentina:

Analía Miranda, por ser a profesional máis axeitada que tiven a sorte de seguir durante a miña estancia en Bos Aires. Por coidarme e ser tan atenta e amable. Unha gran mentora.

Todas as persoas que coñecín nas sesións como observadora do *Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario*: profesoras de técnica vocal (Jorgelina Almeida, Marianela Tucci); profesoras de linguaxe musical (en especial, Inés Rapoport); profesora integradora (Leticia Caccavo); profesorado, alumnado e coordinador das xornadas formativas de Bariloche.

Grupo GiTeV (Grupo de Investigaciones en Técnica Vocal, Universidad Nacional de La Plata), en especial a Nicolás Alessandroni, por atender dende o primeiro momento tan rapidamente a miña proposta.

Analía Bas, por todos os contactos xerados para que a miña estancia fora máis que aproveitable.

Todos os contactos feitos en Inglaterra: Graham Welch, Bridget Whyte, Elinor Kruse, docentes das escolas, persoal do *Sing Up* e do grupo de traballo do proxecto *Inspiring music for all*. Grazas por compartir tanto!

Miña xente de Brasil: Silvia Sobreira, Inês Rocha, Elías Amador, Maria Inês Côrte, profesorado da *UNIRIO* con quen tomei aulas, e directoras e directores de coros infantís e xuvenís que observei. Os datos alí recollidos non puideron entrar nesta tese pero as aprendizaxes foron enormes. Da xente brasileira leveime unha das maiores leccións de vida.

Titoras que tiven nas estadías de Italia e República Checa, Monica Guerra na *Università Milano-Bicocca*, e Milada Rabusikova na *Masarykova Univezita*.

Persoas que compartistes comigo amablemente recursos, tempo, reflexións... en especial a Rubén Fernández e Carmen Dor (meus dous piares formativos), e a Mirella de Fonzo, grazas infinitamente. Javier Constenla, por estar sempre dispoñible para pensar e repensar o sistema, dende a crítica construtiva, a honestidade, e a cordura. Donato Rouco, pola veloz resposta a todas as miñas inquiredanzas informáticas.

Ministerio de Economía e Competitividad español, polo financiamento do contrato predoutoral e das estadías en Bos Aires e Rio de Janeiro.

Fundación Barrié, pola bolsa de estudos para a realización da estadía en Londres.

A ti, que estás lendo estas liñas.

Ás persoas que non nomeo explicitamente aquí. Razón: esgotamento físico e mental. Sei que o comprenderán.

Catro anos de contrato predoutoral que tardaron en arrincar pero que se esfumaron fugazmente. Moitos cantos achados no camiño, en demasía por aprender (pero onde me metín e que necesidade tiña????!!), e máis que queda por suar. Outros camiños profesionais que nestes anos se abriron na música e na formación musical, que non quixen desbotar.

Pero finalmente aquí está a miña tese doutoral.



Grazas, Miro Moreira, Analía Miranda, Graham Welch, e Bridget Whyte por tanto!!!

Miro Moreira

Das súas citas
favoritas:

*“Non canto para
ser feliz, son feliz
porque canto”
(William James)*



Analía Miranda

*“Escuchar es la base de una vida exitosa. Feliz o exitosa según cada persona”
“El objetivo ahora tiene que ser que el recuerdo que tengan sea el mejor posible”
“¡Tienen que cantar como si fueran estrellas!”
“La orejita tiene que cantarlo antes, así no se equivocan”*



Graham Welch (2006, pp. 325-326)

‘Everyone has the potential to learn to sing. We need, therefore, to continue to seek optimal ways to allow children and adolescents to explore and extend their singing (and musical) birthright’^b.



Bridget Whyte

*‘You get to a point where it’s just natural to sing’
‘And that was the big thing. He (the Palestine’s Minister of Education) wanted more joy in the classrooms’^d*

^b “Todo o mundo ten potencial para cantar. Necesitamos, consecuentemente, continuar buscando formas óptimas para permitir que as crianzas e adolescentes exploren e estendan os seus dereitos naturais e de nacemento sobre canto (e música)”.

^c “Chegas a un punto no que cantar é simplemente natural”.

^d “E iso foi a gran cousa. El (o ministro de educación de Palestina) quería máis alegría nas aulas” (comentario feito a colación da implementación do programa *World Voice* en escolas palestinas).

Resumo e palabras chave

GL Boas prácticas psicopedagógicas para a educación vocal e do canto na infancia: estudo de casos en dous programas de referencia internacional

Resumo

Varios estudos feitos na Galiza conclúen que o profesorado de infantil e primaria non está preparado para abordar directamente a educación vocal e do canto. Cabe engadir a isto que o problema non é só individual, senón tamén estrutural. A oferta tanto no ámbito formal como no non formal en cidades como Santiago de Compostela non inclúe espazos nin tempos para a educación vocal dende a dupla óptica da innovación e da equidade. Se a música constitúe un valor colectivo, unha das intelixencias múltiples, unha habilidade da que -en maior ou menor grao- todas as persoas dispoñen, debe ser ofertada a toda a cidadanía, formando parte do “dereito á educación” que lle asiste. Niso reside, tamén, a equidade educativa, en non converter en patrimonio de só algunhas persoas (mesmo se son as mellores) aquelas capacidades que deben formar parte do ben persoal e colectivo, porque farán da nosa vida unha experiencia máis rica e pracenteira. A educación vocal forma parte desas calidades das persoas que merecen ser preservadas.

Co fin de poder contribuír a superar estas lagoas de oferta e formación, propuxéronse como obxectivos xerais descubrir, documentar, analizar, e facer visible a práctica docente de profesorado “exemplo de boas prácticas” na didáctica da educación vocal e do canto en programas nacionais; e establecer as bases dun proxecto psicopedagógico infantil de corte inclusivo, innovador, e equitativo. Para isto, clasificáronse e definíronse as crenzas, estrutura, metodoloxía, e contidos seguidos polo profesorado observado nas súas clases; analizouse a xestión dos programas; estudáronse os procesos de transferencia de boas prácticas, e elaborouse un protocolo-guía de boas prácticas para a didáctica da educación vocal e canto.

Para definir as boas prácticas recolléronse datos en dous países con programas nacionais de canto. O primeiro estudo de caso realizouse en 2015 en Bos Aires, sendo a profesora Analía Bas -expresidenta da sección arxentina do FLADEM- a informante de exemplos de boas prácticas. Estas foron observadas en coros do *Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario*, en activo dende 2010. O segundo estudo de caso tivo lugar en Londres. Para escoller as docentes que farían parte da mostra partiuse do xuízo experto do profesor Graham Welch (especialista en pedagogía vocal) e do persoal do *Sing Up Programme*, en activo dende 2007 ata 2012, e do cal este profesor foi avaliador.

A metodoloxía foi preferentemente cualitativa (a través de estudos de caso), axustada á fundamentación teórica dos constructos a traballar. Valémonos de técnicas de recollida de datos como a observación, a indagación documental, e a entrevista. Os instrumentos foron: eu como investigadora, os recursos audiovisuais (registro de imaxe -fotografías-, son -audios-, e vídeo como rexistros mecánicos), o diario de investigación, as notas de campo, e o anecdotario (como rexistros narrativos), as fichas (para a investigación documental), e dous instrumentos tirados dun proxecto de investigación do Grupo GIE: os modelos de informe de análise de boas prácticas, e as entrevistas semiestruturadas. A información foi categorizada e analizada, na liña da teoría fundamentada.

Os resultados mostran que as boas prácticas aparecen en contextos institucionais e culturais que as financian, recoñecen, e impulsan nunha contorna que participa nelas. Estas están condicionadas polas crenzas e formación docente, alicérganse cientificamente na lóxica

da técnica vocal, e abordan un mínimo de tres ámbitos de traballo: Corpo e Mente, Fonación, e Repertorio. En termos xerais, podemos afirmar que a formación inicial docente debe ser revisada, na cal a voz (como ferramenta transversal para a docencia) debe enmarcarse dentro da educación para a saúde; e remarcamos a necesidade de diversificar as oportunidades de acceso á formación en educación vocal e do canto dende a dobre óptica da innovación e da equidade.

Palabras chave

Boas prácticas, educación vocal, didáctica, educación para a saúde, canto, infancia.

Resumen y palabras clave

ES Buenas prácticas psicopedagógicas para la educación vocal y del canto en la infancia: estudio de casos en dos programas de referencia internacional

Resumen

Varios estudios concluyen que el profesorado de infantil y primaria de Galicia no está preparado para abordar la educación vocal y del canto. Pero el problema no es solo individual, sino también estructural. La oferta en los ámbitos formal y no formal en ciudades como Santiago de Compostela no incluye espacios ni tiempos para la educación vocal desde la doble óptica de la innovación y la equidad. Si la música es un valor colectivo, una de las inteligencias múltiples, una habilidad de la que -en mayor o menor grado- todas las personas disponen, debe ser ofertada a toda la ciudadanía, formando parte del “derecho a la educación”. En eso reside también la equidad educativa, en no convertir en patrimonio de solo algunas personas (incluso si son las mejores) las capacidades que deben formar parte del bien personal y colectivo, porque harán de nuestra vida una experiencia más rica y placentera. La educación vocal forma parte de esas cualidades de las personas que merecen ser preservadas.

Con el fin de poder contribuir a superar estas lagunas de oferta y formación, se propusieron como objetivos generales descubrir, documentar, analizar, y hacer visible la práctica docente de profesorado “ejemplo de buenas prácticas” en la didáctica de la educación vocal y del canto en programas nacionales; y establecer las bases de un proyecto psicopedagógico infantil de corte inclusivo, innovador, y equitativo. Para esto, se clasificaron y definieron las creencias, estructura, metodología, y contenidos seguidos por el profesorado observado; se analizó la gestión de los programas; se estudiaron los procesos de transferencia de buenas prácticas, y se elaboró un protocolo-guía de buenas prácticas para la didáctica de la educación vocal y del canto.

Para definir las buenas prácticas se recogieron datos en dos países con programas nacionales de canto. El primer estudio de caso se realizó en 2015 en Buenos Aires, siendo la profesora Analía Bas -expresidenta de la sección argentina del FLADEM- la informante de ejemplos de buenas prácticas. Estas fueron observadas en coros del *Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario*, en activo desde 2010. El segundo estudio de caso tuvo lugar en Londres. En este caso se partió del juicio experto del profesor Graham Welch (especialista en pedagogía vocal) y del personal del *Sing Up Programme*, en activo desde 2007 hasta 2012, y del cual este profesor fue evaluador.

La metodología fue preferentemente cualitativa (a través de estudios de caso), ajustada a la fundamentación teórica de los constructos a trabajar. Nos valimos de técnicas de recogida de datos como la observación, la indagación documental, y la entrevista. Los instrumentos

fueron: yo como investigadora, los recursos audiovisuales (registro de imagen -fotografías-, sonido -audios-, y vídeo como registros mecánicos), el diario de investigación, las notas de campo, y el anecdotario (como registros narrativos), las fichas (para la investigación documental), y dos instrumentos de un proyecto de investigación del Grupo GIE: los modelos de informe de análisis de buenas prácticas, y las entrevistas semiestructuradas. La información fue categorizada y analizada, en la línea de la teoría fundamentada.

Los resultados muestran que las prácticas aparecen en contextos institucionales y culturales que las financian, reconocen, e impulsan en conexión con la comunidad. Estas están condicionadas por las creencias y formación docente, se basan científicamente en la lógica de la técnica vocal, y abordan un mínimo de tres ámbitos de trabajo: Cuerpo y Mente, Fonación, y Repertorio. En general, podemos afirmar que la formación inicial docente debe ser revisada, donde la voz (como herramienta transversal para la docencia) debe enmarcarse dentro de la educación para la salud; y remarcamos la necesidad de diversificar las oportunidades de acceso a la formación en educación vocal y del canto desde la doble óptica de la innovación y de la equidad.

Palabras clave

Buenas prácticas, educación vocal, didáctica, educación para la salud, canto, infancia.

Abstract and keywords

EN Best psychopedagogical practices for vocal education and childhood singing: case studies of two internationally renowned programs

Abstract

Different studies undertaken in Galicia point out that preschool and primary teachers in this region are not prepared to deal with singing and vocal education. This problem is not just related to individual teachers, it is a structural issue. The provision in both formal and non-formal settings in towns like Santiago de Compostela does not include spaces or time for vocal education from the innovation and equity duality perspective. If music is a collective value, one of the multiple intelligences, an ability that -in a greater or lesser degree- everybody has; it should be offered to all citizens, being part of the “right to education” that everybody is entitled to. Herein lies the equity in education as well, in avoiding to turn those abilities that should belong to all individuals into just the patrimony of a few (even if they are the best); because it will make our lives a richer and pleasant experience. Vocal education is part of people’s qualities that deserve to be preserved.

With the aim of offering an answer to these training shortcomings, the main goals of this thesis are to find, document, analyse, and make visible practices of teachers that are “example of best practices” in the didactics of vocal education and singing in childhood in national programmes; and to establish the psychopedagogical bases of an inclusive, innovative and equitable vocal education and singing programme for children. These goals were attained by classifying and defining the beliefs, structure, methodology, and contents followed by the teachers we observed in their classes; analysing the management of the programmes; studying the processes of transferability of best practices, and writing a protocol-guide of best practices for vocal and singing education didactics.

To define best teaching practices in vocal and singing education the data collection has been undertaken in two countries where there are national singing programmes. The first case

study was carried out in 2015 in Buenos Aires, being the teacher Analía Bas -former president of the Argentinian section of FLADEM- the informant on examples of best practices. The practices were observed in choruses of the *Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario*, which is active since 2010. The second case study was undertaken in 2016 in London. To select the teachers of the sample, Professor Graham Welch (expert on vocal pedagogy) me in touch with personnel of the Sing Up Programme, that was active since 2007 to 2012, of which he was an evaluator.

The methodology was qualitative-interpretative (through case studies), adjusted to the theoretical framework. The data collection techniques were: me (as a researcher), observation, documentary research, and interviews. The instruments were: audiovisual resources (image - photographs-, sound -audio-, and video registration, as mechanic records); narrative records, such as field diary, notes, and anecdotal, data sheets (for the documentary research), and two instruments taken from a research project of the research group GIE: two report templates to analyse the practices, and the interviews. The information was categorised and analysed, in line with grounded theory.

The results show that best practices tend to appear in cultural and institutional contexts that finance, appreciate, and promote them, in connection with the community. These are conditioned by the teachers' beliefs and training, scientifically based on the logic of vocal technique, and deal with a minimum of three areas of work: Body and Mind, Phonation, and Repertoire. In general, we can say that teachers' initial training must be thoroughly reviewed, where voice (as a crosscutting tool for teaching) must be framed into health education; and we highlight the need to diversify the opportunities and the continuing training to access vocal and singing education from the double perspective of innovation and equity.

Keywords

Best practices, vocal education, didactics, health education, singing, childhood.

Presentación

Na memoria técnica do proxecto “*Diseño curricular y buenas prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar*”, Zabalza (2012a) apunta que a educación converteuse no principal compromiso da axenda política do s. XXI, especialmente a que atinxe á infancia. Porén, este cometido resulta imposible de acadar sen o concurso da investigación e sen o apoio de especialistas en educación. “A UNESCO recollía esta idea no seu obxectivo estratéxico para a educación desta década” (p. 1). Esta institución e outras como o Consello de Europa ou a OSCE, insistiron tamén na importancia de recoller boas prácticas educativas e visibilizalas, co fin de que o seu poder de transferencia se vexa acrecentado. Xustamente isto é o que dá sentido á presente investigación, sobre boas prácticas psicopedagóxicas na educación vocal e do canto na infancia.

Decidín facer este traballo por dous **motivos** principais.

O primeiro ten que ver coa temática, pois esta suscita un inmenso interese persoal e profesional en min. Levo cantando toda a vida, pasei por moi diferentes etapas formativas en técnica vocal -tanto falada como cantada-, explorei os diversos estilos musicais dende o ámbito non formal ao académico, indaguei en moi variadas formacións, desvivínme en centos de concertos... e busquei respostas en moi dispares terras -e sen cesar- a todas as inxerencias que flutuaron no meu maxín, que non foron poucas. Dun xeito ou doutro, a miña vida non pode entenderse de forma algunha se non é en vinculación total coa voz, especialmente coa voz cantada. E estou segura de que grazas a todo isto aprendín a coñecerme mellor e a desenvolverme como persoa.

Como psicopedagoga e cantante, procurei sempre entender os procesos de ensino-aprendizaxe en relación co dominio da voz. Por iso, o segundo dos motivos deriva de todas as preguntas que o primeiro me suscitou, estando ligado á propia práctica docente e á busca de evidencias científicas que, dalgún xeito, me orientasen na docencia -á que nunca lle puxen límites- procurando mil e unha saídas para resolver e salvar aspectos técnicos (e moitas veces emocionais), tanto propios como de alumnado co que tiven o pracer de cuestionarme aínda máis interrogantes.

Manheim (1982, p. 113) sinala que no comezo dun informe de investigación deben especificarse as **finalidades** ou as “razóns [... que levan a] realizar o estudo, é dicir, os fins que persegue”. Engade que

non hai finalidades acertadas ou equivocadas mentes sexan finalidades científicas, nin hai métodos acertados ou equivocados -ou científicos ou non científicos- para a identificación e especificación das propias finalidades. Isto é máis ben un proceso de toma de decisión persoal respecto ás finalidades da investigación. (p. 114)

Este autor distingue tamén entre tres tipos de finalidades, que expoño e comento deseguido:

- As finalidades persoais, ou sexa, as razóns de quen investiga para realizar o estudo. Como indiquei máis arriba, o embarque nesta tese de doutoramento ten un dobre interese: persoal e profesional. Fágoo por seguir formándome, pero tamén por satisfacción e gusto persoal.

- As finalidades sociolóxicas (no noso caso, educativas), é dicir, o uso ou o valor profesional -en relación coa contribución ao coñecemento educativo-, a utilidade dos resultados, etc. As cavilacións didácticas como estudante, pero tamén como docente, leváronme a escribir un diario de aula dende que me inicié no estudo da técnica vocal. Este permitíume pór en práctica a reflexividade, o que me facilitou pensar nunha posible investigación, como a presente, para contribuír ao coñecemento neste eido, dada a escaseza de traballos con foco específico en como o profesorado ensina a cantar (Cuadrado & Rusinek, 2016; Welch, 2005b).

- As finalidades prácticas, isto é, os usos ou importancia práctica do estudo. O principal uso desta investigación é a visibilización de boas prácticas. Por un lado, coas prácticas estudadas, o profesorado poderá enriquecerse e valerse delas para o seu quefacer diario, tomándoas como referente. Hentschke (2006) refírese á linguaxe hermética dos textos científicos, que moitas veces crea unha barreira que imposibilita o acceso a eles por parte de grupos interesados. É por iso que procurei caracterizar de lexible o texto que conforma este informe, co fin de que calquera persoa cativada polo tema, independentemente dos seus coñecementos da xerga científica, poida asumilo. E por outro lado, co exemplo de transferencia realizado na Galiza, séntanse as bases psicopedagóxicas do que puidera ser nun futuro o berce dunha aposta político-educativa a prol da democratización da educación vocal e do canto na nosa sociedade, dados os beneficios que esta comporta.

A profesora Lucy Green facíanos a seguinte pregunta no seminario sobre investigación en educación musical ao que asistín no ano 2016 no *University College London-Institute of Education: Does it matter that somewhere in my research is the object 'music'?* (importa que nalgunha parte da miña investigación estea o obxecto “música”?). Malia que parcialmente, debo responder que si, pois o canto é unha das formas de expresión musical. Ademais, sinala Enrique Muñoz (2009, p. 330) que “a consideración máis habitual da voz en música é a voz como canto”. Porén, este autor tamén advirte que “afortunadamente, na actualidade a voz é considerado algo máis que canto” (p. 331). Ben é certo que o canto é nesta tese a escusa ou útil didáctico do que nos valem para traballar a educación vocal, pero sempre proxectado dende a educación para a saúde.

A **voz** é unha das ferramentas que serven para describir quen é unha persoa (Welch, 2011), e o **canto**, un xeito de comunicación musical e oral cun “poder máxico, intermedio entre a palabra e a música [... por iso] é a forma máis bonita e máis directa de expresión do ser humano” (Escudero García, 1987, p. 3). Todas as crianzas deberan cantar, dado que a voz é o instrumento máis democrático que temos, e dado que, como nos recorda Margrit Küntzel-Hansen (1981), non existen as crianzas sen instinto musical. De feito, todas elas nacen con potencialidades para a música (Tafari, 2017). Non obstante, sabemos que o acceso á educación musical en xeral e á educación vocal e do canto non é equitativa, estando condicionada ás posibilidades socioeconómicas e culturais das familias. Con todo, “ningún país que anhela ser considerado de talla mundial pode permitir que as crianzas das familias pobres fracasen de forma rutineira” (Cameron & Clegg, 2010) ou estean privadas do acceso educativo e/ou cultural en certos ámbitos.

Antes de presentar os capítulos un a un gustárame aclarar algúns aspectos que apuntan Brown et al. (2000) en canto á escrita sobre investigación educativa. Así, consideran boas prácticas:

- Clarificar as intencións do que se escribe. Seguindo as razóns que propoñen (“a” e “b”, p. 2), o meu traballo encádrase mellor na (b), pois pretende contribuír á práctica e política educativa, aínda que tamén de forma secundaria se expoña á crítica, sempre benvida para coñecer as percepcións do feito de man doutras colegas. Deste xeito, esta tese está dirixida a

unha audiencia ampla, pois creo que pode ser útil tanto para profesionais da investigación, da política, e da docencia en particular, ou da educación en xeral.

- Comunicar a quen le a posición e o papel que se asume nunha investigación. Como investigadora en formación predoutoral que realiza un estudo para a obtención do grao de doutora, a posición e papel que asumo neste doutoramento é o de investigadora única. Aínda que desfrutei dunha axuda para contratos predoutorais do Ministerio de Economía e Competitividade Español durante catro anos e ligada a un proxecto de investigación dirixido polo Prof. Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza, en todo momento gocei de liberdade (BERA, 2011; Brown et al., 2000) para escoller o tema a estudar, “investigar e formular preguntas, [...] expresar ideas e criticar [outras ... e] publicar resultados de investigación” (p. 4).

Este traballo consta de seis **partes** ben diferenciadas:

- *Parte I: Introducción.* Preséntase nesta primeira parte un tecido de ideas arredor dos conceptos chave que dan sentido a esta investigación. Entre eles: a educación para a saúde, a educación vocal, a técnica vocal, a psicopedagogía, a didáctica, os problemas de voz (especialmente no profesorado e nas crianzas), a voz cantada, e as prácticas docentes.

- *Parte II: Marco teórico.* Aglomerado en tres capítulos sobre educación vocal e do canto e boas prácticas educativas na infancia, o principal obxectivo desta segunda parte é ofrecer o estado da arte da temática a investigar. Foi escrita froito dun proceso de revisión de toda a literatura á que puiden chegar, quefacer fundamental para a preparación dunha investigación (Maxwell, 2006). Atendendo ao que este autor entende por “tarefas esenciais para a revisión da literatura” (p. 29), seleccionei e expuxen estudos que me achegaron os cimentos para o meu proxecto, co gallo de proporcionar a comprensión da relevancia dos fenómenos a estudar; e describíno como contribúen ao estudo. Non obstante, o marco teórico foise tecendo segundo precisei buscar respostas e a medida que transcorreu a investigación. Ao fin e ao cabo, a revisión da literatura, os problemas, os obxectivos, as preguntas, ou os métodos de investigación forman un sistema interactivo no que “cada un influencia os outros” (Grady & Wallston, 1988, p. 12), non sendo ningún máis relevante que os demais, especialmente en investigacións con deseño emerxente, como é a que compón este informe de investigación.

- *Parte III: Investigación empírica.* Ofrezco nesta terceira parte do informe sete capítulos. O primeiro está centrado na delimitación do problema de investigación, no que en base ao marco teórico (recollido na Parte II) informo, xustifico, e apoio os argumentos e decisións que me levaron a formularme as preguntas de investigación e, con elas, os obxectivos. Concrétase despois no Capítulo 5 o deseño metodolóxico con detalle de todo o feito nas diferentes fases que se estableceron para levar a investigación a cabo. Deseguido, desenvólvense cada un dos dous estudos de caso (capítulos 6 e 7), ofrécese a análise intercasos (Capítulo 8), e expónse a investigación-acción levada a cabo en Santiago de Compostela como cimeira do presente estudo (Capítulo 9). Por último, no Capítulo 10, expóñense as conclusións dimanadas da investigación, coa debida tradución ao inglés, para dar cumprimento a un dos requisitos de cara á obtención da mención internacional de doutoramento.

- *Parte IV: Reflexións sobre o meu traballo.* Na cuarta parte deste informe describo as achegas máis significativas que se brindan coa investigación feita, identifico as limitacións, fago propostas de investigación futura, e formulo unhas últimas consideracións ao respecto.

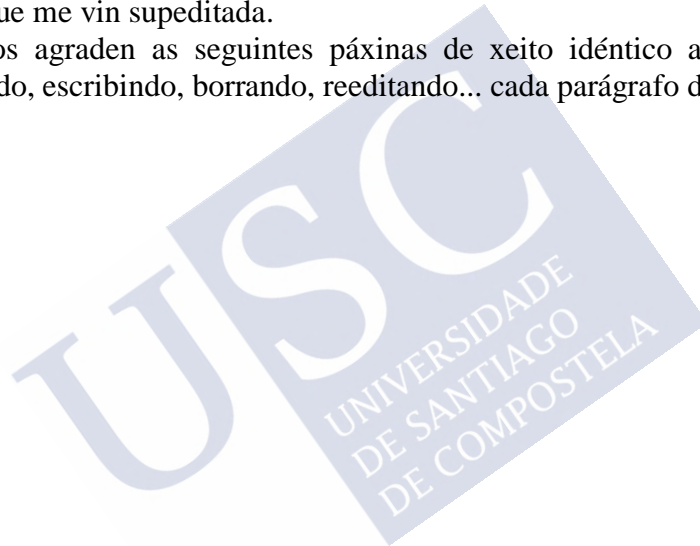
- *Parte V: Referencias.* Nesta parte amósanse as referencias aos moi diversos documentos que foron citados ao longo do informe (sen incluír as dos Anexos, que se poden achar no CD axunto).

- *Parte VI: Resumos estendidos.* Co fin de darlle máis visibilidade a este estudo, ofrezco en último lugar tres resumos estendidos da investigación feita en tres linguas: galego, castelán, e inglés.

Para ir concluindo coa presentación deste informe, debo facer notar que esta tese doutoral está escrita con perspectiva feminista, conformando un exemplo en canto ao uso de linguaxe inclusiva e non sexista, sendo a crítica e o cambio da linguaxe unha das preocupacións centrais nos movementos políticos antirracistas e feministas (Fairclough & Wodak, 1997) cos que me identifico. Esta tese é tamén un compromiso emocional coa infancia e co canto, con representacións do que eu tería desexado vivir dúas décadas atrás, nun contexto sociohistórico que está a sufrir tanto culturalmente. É un intento de perfilar o que desexo para tantas crianzas que hoxe degoxan os homólogos anhelos de antano.

Reflexionando sobre o seu doutoramento, Natasha Mauthner e Andrea Doucet (2003) din que este foi o produto da súa biografía académica e persoal. Para min é o comezo da miña vida académica que, irremediamente, vai ligada á persoal. Nunca antes podía ter imaxinado a súa extensión, os desafíos e contrariedades que supón, así como a súa esixencia e desgaste físico e mental ao que me vin supeditada.

Agardo que vos agraden as seguintes páxinas de xeito idéntico ao que eu disfrutei pensando, repensando, escribindo, borrando, reeditando... cada parágrafo desta tese.



I. INTRODUCCIÓN

As Ciencias da Educación conforman unha rama do coñecemento que ten por obxecto de estudo os fenómenos educativos, que se examinan fundamentalmente a través da investigación educativa, “tarefa humana que, coa axuda da ferramenta do método, trata de describir, explicar, predicir, controlar, interpretar e/ou transformar a realidade educativa” (Fernández Cano, 2001; en Santos, 2004, p. 38). Deste xeito, a investigación educativa abrangue procesos orientados á busca sistemática de novos saberes para a comprensión dos procesos educativos e a mellora educativa. As Ciencias da Educación engloban os ámbitos científicos que investigan a educación, adoptando enfoques e metodoloxías propias das Ciencias Sociais que se aplican a estes fenómenos (Cid, 2010). A elas pertence o ámbito científico da Pedagogía, “teoría e disciplina que comprende, busca a explicación e a mellora permanente da educación e dos feitos educativos, implicada como está na transformación ética e axiolóxica das institucións formativas e da realización integral de todas as persoas” (Medina, 2002, p. 7).

Dentro do ámbito científico pedagóxico encádrase a Educación para a Saúde, como unha rama da Educación que tece a súa singularidade bebendo dos saberes provenientes da propia Educación, así como da Medicina ou da Psicoloxía. A Educación para a Saúde podería definirse como un “proceso educativo [...] que ten como obxectivo capacitar as persoas para participaren e se comprometeren coa súa saúde [...] na procura da mellora da súa calidade de vida” (Dapía, 2010, p. 247). Como é propio da evolución dos ámbitos de estudo, este concepto foi cambiando ao longo da historia. Orixinouise no ámbito sanitario, abordándose dende unha óptica que centraba os seus obxectivos na mellora da saúde física e na procura do cambio de condutas de risco. Pouco a pouco adoptou un carácter máis interdisciplinar e preventivo, que ten en conta non só a dimensión física, senón tamén a dimensión psicolóxica, afectiva e social das persoas. Nesta última concepción, o obxectivo primordial da Educación para a Saúde vira cara á procura da modificación de valores, comportamentos e actitudes en canto á saúde individual e colectiva. Neste sentido, xa non é o campo sanitario o que debe ocuparse dela en exclusiva, senón tamén axentes sociais como escolas, medios de comunicación ou concellos, véndose tamén ampliado o destinatariado.

Un dos ámbitos de preocupación da Educación para a Saúde máis recentes é a educación da voz, que de acordo con Ana de Mena (1994, p. 46) pode definirse como un sistema didáctico que “ofrece unha serie de posibilidades para dar maior entidade e capacidade de expresión á voz”. A veces a educación da voz é entendida como sinónimo de técnica vocal. De Mena (1994) así o considera, caracterizando a educación vocal como a

ordenación dunha serie de exercicios conducentes a obter un maior rendemento das calidades sonoras de que se dispón, conseguir un maior dominio na emisión do son e a súa resonancia e evitar o cansazo físico e a redución da potencia da voz facéndoa obediente aos desexos e dócil ás inflexións. (p. 49)

Seguindo a Veiga (2005, p. 73):

A técnica vocal é un conxunto de prácticas utilizadas que abarca a relaxación, a respiración, os exercicios vocálicos, etc. e que, xunto a outras recomendacións tales como seguir unha dieta equilibrada ou evitar o consumo de tabaco e alcohol, entre outras, mantén unha voz sa, ao igual que o resto do organismo, mellorando a nosa calidade xeral de vida.

Deste xeito, “os exercicios de técnica vocal teñen por obxecto a produción dunha voz sonora, sen esforzo, e timbre agradable” (Escudero, 1987, p. 38).

A miña deliberación persoal entre estes dous conceptos entende a educación da voz como un concepto máis xeral que a técnica vocal. A educación vocal abarcaría todas as accións que nos guiasen no bo uso da nosa voz, durante as cales se vai formando a nosa identidade vocal; mentres que a técnica concéntrase en exercicios específicos que nos levan a un maior e máis efectivo rendemento e dominio fonatorio. Así, a propia educación da voz levaríanos ao desenvolvemento dunha técnica vocal máis axeitada e saudable, como un traballo máis específico; e o exercicio dunha técnica vocal coidada colaboraría na preservación da nosa voz, o que contribúe a unha educación vocal de calidade. Deste xeito, e de acordo con Echeverría (2003), “para servirse da voz co maior aproveitamento, así como para preservar a saúde do aparato que a emite, é preciso adquirir unha técnica vocal e observar certos principios básicos de hixiene vocal” (p. 13). “Só coñecendo que é a voz, a súa xénese, traxectoria, conformación e produto final, podemos establecer que hai que educar e, no seu caso, rehabilitar” (p. 14). Con todo, a educación e o coidado vocal non debera ser concibido como unha serie de pautas e “remedios a aplicar cando algo falla, ao estilo dos manuais técnicos, senón como un estilo de vida” (Borragán, 1999, p. 12). Esta é precisamente a filosofía coa que eu asumo este doutoramento: a voz e o seu coidado como forma de vida.

Pero o correcto e debido coidado da voz implica ter asumidos significativamente certos coñecementos acertados. Ausubel (2002) lémbraunos que o coñecemento é de por si significativo. Isto quere dicir que este é o produto significativo do “coñecer” como proceso psicolóxico cognitivo. Este “coñecer” supón a interacción entre ideas de dous tipos: ideas cultural e loxicamente significativas e ideas de suxeición ou de fondo. Estas últimas atópanse tanto na estrutura cognitiva como na actitude mental para adquirir e reter coñecementos de quen aprende. A aprendizaxe significativa é importante no proceso educativo porque é o mecanismo humano por excelencia para adquirir e almacenar unha inmensa cantidade de ideas e de información.

Neste contexto, como debemos abordar a educación vocal? Se queremos que os coñecementos e prácticas que se deriven dela sexan realmente significativos, como podemos atallala? Pois ben, ao meu entender debemos recorrer á Psicopedagogía en xeral e á Didáctica en particular.

Aínda que a palabra “psicopedagogía” está documentada como mínimo a partir de 1908 (Bisquerra, 2002), a primeira vez que aparece este termo nun texto castelán deuse en 1914 no libro “*Nuevo tratamiento de la sordera*”, no que se propón un método psicopedagóxico para o seu tratamento. Este libro foi escrito por unha muller, Francisca Rovira, que ademais dirixiu o Museo Pedagóxico Experimental de Barcelona, fundado en 1905, que contaba cun laboratorio de psicoloxía pedagóxica. Co paso dos anos, a Psicopedagogía foise relacionando con diferentes ámbitos: a educación especial, a psicoloxía evolutiva, a psicoloxía da educación e da instrución e mesmo a orientación profesional; e foise profesionalizando até 1992, ano en que se creou o Título da Licenciatura en Psicopedagogía.

A Psicopedagogía, que moi amplamente puidera entenderse como psicoloxía educativa, é un campo que bebe á vez da Pedagogía e da Psicoloxía. O así considerado “creador” deste novo campo de estudo, útil tanto para a mellora da práctica de profesionais como para a comprobación de teorías propostas pola investigación, é Edgar Stones. Este profesor inglés parte da premisa de que o ensino implica ao profesorado na experimentación psicolóxica, sendo a aula un dos máis importantes laboratorios para probar a aplicación da aprendizaxe. Stones (1979) identifica o eixo central da Psicopedagogía coa mellora do ensino a través do uso informado e explícito da aplicación dos principios psicopedagóxicos. Deste xeito, a Psicopedagogía ofrece guías para o profesorado e persoal investigador en canto a planificación, implementación e avaliación da súa propia práctica docente ou investigadora. É

por iso que á hora de abordar a educación da voz, ben falada, ben cantada, a aplicación dos principios psicopedagóxicos paréceme unha resposta axeitada. Xa non só por todo o que a Psicopedagogía entraña en canto aos procesos de ensino-aprendizaxe, senón porque os seus alicerces teiman moi especialmente na mellora constante do quefacer profesional. Isto, devagar, e sempre da man da reflexión, levaríanos a ir perfilando e achegándonos ás boas prácticas docentes, neste caso, no ensino-aprendizaxe do manexo da nosa voz e na didáctica da educación vocal.

Dentro das Ciencias da Educación, a Didáctica Xeral como disciplina do ámbito pedagóxico ocúpase da dualidade ensinar-aprender. Defínese tecnicamente como o “campo de estudo e aplicación de coñecementos sobre as variables que afectan aos procesos de ensino-aprendizaxe” (Zabalza, 2010, p. 188). Trátase dun concepto que foi evolucionando co paso do tempo, dende enfoques dedutivos rexidos por principios xerais e con base no sentido común ou en crenzas arraigadas, ata outros máis empíricos e cimentados na propia experiencia cotexada, e tamén derivada, da práctica de profesorado en activo ou da investigación no ámbito. Hoxe en día abríronse outras liñas de investigación máis rigorosas para que dalgún xeito se poidan xerar coñecementos contrastados con potencial para “ofrecer pautas que regulen as condicións nas que deben resolverse os procesos de ensino-aprendizaxe eficaces” (Zabalza, 2010, p. 188).

O deseño do sistema didáctico comprende o tradicional triángulo da relación educativa, constituído por quen ensina, quen aprende e os obxectos de coñecemento (Leont'ev, 1979), sendo os compoñentes fundamentais do campo da Didáctica a acción ou proceso, a finalidade e o contexto. Isto, dentro dunha situación dada cuns obxectivos premeditados, concrétese no ensino, na aprendizaxe e na comunicación, posto que a Didáctica configúrase en torno á práctica; e como actividade relacional intencional implica, cando menos, a dous suxeitos, un representando o profesorado e outro o alumnado (Bolívar, Rodríguez, & Salvador, 2004).

Pois ben, no ámbito que nos ocupa, ámbalas voz e técnica vocal serían os obxectos de coñecemento sobre os que profesorado e alumnado actuarían a través de procesos intencionais, relacionais e comunicativos. Isto sopórtase en que os procesos de ensino-aprendizaxe sempre supoñen un obxecto ou intención clara, ao menos en canto a contidos (neste caso a voz e o seu dominio), unha relación entre un mínimo de dúas persoas (quen asume o rol docente e o rol discente), que usan diferentes canles comunicativas para conseguir certos fins educativos, formativos e/ou instrutivos con respecto á voz, ora falada, ora cantada.

A primeira lectura das definicións de educación da voz que xeralmente se utilizan ou se popularizaron puidera levarnos a pensar que está máis ben centrada na voz falada, véndose polo tanto máis achegada ao mundo da logopedia. É por iso que neste punto cómpre lembrar que os primeiros libros técnicos sobre voz humana foron os manuais de exercicios para o desenvolvemento da voz orientada ao canto do s. XVI. Estes tiñan, polo tanto, un enfoque artístico. Os textos clínico-científicos, con descrición de casos tratados por rehabilitación vocal non aparecen ata a segunda metade do s. XIX e comezos do s. XX (Oliver, 1870; Gutzmann, 1910, respectivamente; en Behlau, et al., 2005). Pero tamén é certo que o feito de que a educación da voz se asociase máis ben ás Ciencias da Saúde que ás Ciencias da Música, puidera ter bastante que ver con que a investigación no ámbito da saúde contou e conta con máis apoio que a investigación ligada á música ou ás artes en xeral. O traballo de Ferrer-Sapena, Sánchez-Pérez, Aleixandre-Benavent, e Peset (2016, p. 639) confirma a existencia de diferenzas entre as áreas de coñecemento. Por un lado, o número de revistas con maior impacto é máis elevado en campos de coñecemento de corte máis convencional como as ciencias experimentais, o cal axuda a visibilizar máis a produción científica, cando tamén “as citas son maiores en enxeñaría e tecnoloxía que en ciencias sociais, arte e humanidades”. Se nos diriximos aos principais indicadores da produción científica española clasificados segundo as 27 áreas de coñecemento que establece o ICONO-FECY (2017, p. 18),

en 2015, a produción científica de España, con 78.740 documentos en SCOPUS e 58.130 en WOS, sitúase na undécima posición da clasificación mundial. As áreas que teñen maior produción científica española no conxunto do 10% dos artigos máis citados do mundo en 2015 son Ciencias do Espazo, Bioloxía Molecular e Xenética, e Neurociencia e Conduta en WOS, e Ciencias de Decisión, Enerxía, e Xestión Empresaria en SCOPUS.

O Instituto Nacional de Estatística estudou case catro décadas de historia de I+D en España, do 1964 ao 2001. Na súa web oficial ofrécense datos sobre gastos internos totais en actividades de I+D por anos e disciplina científica/unidade. Na táboa dispoñible en INE (2018a) podemos ver claramente como a inversión en Ciencias Médicas en 1995 foi dun 13,8%, ascendendo en 2001 ao 14,3%; mentres que a inversión en Ciencias Sociais foi dun 8,5% en 1995, reducíndose ata o 8% no 2001. Datos máis recentes (INE, 2018b) confirman a tendencia: no ano 2016 a inversión en Ciencias Médicas foi de 761.422 millóns de euros, mentres que para Ciencias Sociais a cantidade descende a 133.977 millóns de euros, sendo para Humanidades uns 62.254 millóns de euros. Se as Ciencias Sociais ou as Humanidades, ámbitos cos que máis de cerca se relaciona esta tese non gozan de primacía, moito menos o serán a Educación, e dentro dela a Psicopedagogía, e aínda menos as Belas Artes, onde se encadra a Música. Algúns escritos de persoal docente e investigador de referencia na educación musical en España, como pode ser Gabriel Rusinek (2007, p. 173) fanse eco desta realidade: “a música non é unha prioridade para as autoridades educativas ou para entidades financeiras públicas”, alén de que o seu estudo e involucración promocióne calidades de aprendizaxe que poden ser transferidas a outras áreas, ou potencie valores e características da aprendizaxe para toda a vida (Hargreaves & North, 2001; Pitts, 2007). E se non é unha prioridade para as autoridades educativas, que non deixan de estar ligadas á política polo poder que entrañan, ben difícil será apostar por unha investigación de calidade neste campo. E é que como ben afirma Miguel Anxo Santos (2004, p. 51), “o estímulo á investigación educativa non se pode situar á marxe da política científica e dos seus plans de desenvolvemento”.

No contexto galego a investigación educativa vinculada ás áreas artísticas está a gozar dun impulso emerxente (Agra, Gillanders, Eirín, & Mesías, 2016), a pesar dalgunhas barreiras que ten atopado e atopa que explorarei a continuación. Un dos atrancos principais é que a realidade artística, ao igual que a educativa, non pode ser medida ou abordada do mesmo xeito que outras ciencias de tradición experimental, xa que a forma de acceder e de presentar o coñecemento, ben artístico, ben social, moitas veces é inconmensurable. Baseándose nestes argumentos, Berliner (2002) entende que a ciencia máis difícil de facer é a ciencia social e, máis en particular, a que se fai dende a investigación educativa. A educación é unha relación intersubxectiva que require máis que ningunha outra ciencia, ademais da transcripción, a explicación e comprensión dos feitos sociais, as cales só se atanguen participando, observando, analizando e interpretando (González Moro, 2002b). Se aínda á educación sumamos a arte, veremos que a investigación en educación artística resulta ben máis complexa, sendo múltiples as casuísticas que o explica.

Seguindo a Agra et al. (2016), nos proxectos competitivos de I+D+I obsérvase a falta de empoderamento en temas vinculados ás áreas artísticas. Isto, en parte, puidera deberse á falta de grupos de investigación centrados nestas temáticas, ou ás baixas posibilidades de publicar en revistas de impacto, non contado con numerosas revistas centradas no ámbito artístico. Outros motivos que se apuntan son a necesidade asumida por profesionais da educación artística de integrarse en grupos de investigación centrados noutras temáticas (co gallo de visibilizar o seu traballo), ou o non seguimento das canles de investigación de áreas próximas, como é a Didáctica Xeral, que asumiu un compromiso maior coa investigación. Este último

aspecto leva moitas veces a entender que a investigación en educación baseada nas artes é sospeitosa, pois desafía a zona de confort imposta polo mundo académico, onde a inclusión doutros formatos resulta confusa (Atkins, 2013). Ten que ser entendido como un fenómeno emerxente, entón, o feito de que algúns traballos de investigación inclúan soportes artísticos, como pintura ou música, cuxas orixes se atopan no campo das artes visuais e da dramatización (Bresler, 2008).

No que atinxe ao mundo científico e á educación da voz, cómpre salientar que, aos poucos, a voz foi sendo investigada dende a Filosofía, procurando xerar coñecemento sobre o canto dende un punto de vista estético¹; e tamén dende as Belas Artes, como é a Música, ou mesmo dende a Educación Musical, dende a que maioritariamente se estudan as cuestións psicopedagóxicas concernentes ao ensino da técnica vocal e ao traballo do canto, nas que afondarei máis detalladamente nesta tese doutoral.

Co paso do tempo, e en moi diferentes puntos do mundo, centos de voces con perfís profesionais ben dispares² (Alves & Nuño, 1996; Aucher, 1968, 1977; Cheng, 2006; Fiuza, 1992, 1993, 1996; García, 1894; García Real, 1997; Newham, 1993; Quiñones, 1997; Simberg, Laine, Sala & Rönnemaa, 2000; Werbeck-Svärdström, 2008) fixéronse eco da reivindicación da identidade da voz, da necesidade da súa investigación e da súa relevancia nas vidas das persoas, especialmente naquelas que viven dela, como cantantes, telefonistas ou docentes. A voz importa, pois moitas persoas úsana como medio fundamental no exercicio da súa profesión. Ademais, a través dela recibimos e tamén transmitimos moita información sobre a nosa propia voz e personalidade, maioritariamente de forma inconsciente. escoitando voces podemos facernos unha idea da identidade das persoas (idade, saúde, forma de ser, estado de ánimo...), e mesmo das súas ideas ou sentimentos. É por iso que á voz se lle está concedendo cada vez máis importancia (Borragán, del Barrio, & Gutiérrez, 1999).

Un exemplo remíteme a un dos acontecementos máis destacados a nivel social para “incrementar a conciencia pública da importancia da voz e a precaución nos problemas vocais” (World Voice Day, 2018), que derivou no nacemento do *World Voice Day* ou Día Mundial da Voz. Dende a súa xénese, o 16 de abril de 1999 en Brasil, a este movemento fóronse agregando paseniño moitos países e cidades do mundo, dende onde persoas vinculadas a eidos ben alongados contribuíron na súa promoción. Non obstante, o proceso de concienciación social sobre a necesidade de manter unha hixiene e coidado específico da voz é lento. Isto débese, en parte, ás poucas iniciativas que se levan a cabo para promover este tipo de coñecementos dende as diversas institucións, tanto do ámbito máis formal como do non formal.

Sen ir máis lonxe, e por poñer un exemplo no ámbito educativo formal, os plans de estudo actuais do Grao de Mestra/e en Educación Infantil e Primaria, como os da Universidade de Santiago de Compostela, só ofrecen unha materia de carácter optativo, chamada “Educación vocal para docentes”, de 4,5 créditos ECTS. Isto significa que as persoas que pasen por ela, dada a non obrigatoriedade de cursala e a pouca carga horaria que supón, veranse na obriga de aprender a manexar a súa ferramenta de traballo máis inmediata, a voz, durante a súa formación permanente e ao longo da vida, fóra dos plans de estudo oficiais. Pero existen tamén evidencias sobre o feble compromiso co impulso da educación vocal tamén nas esferas da educación non formal. De acordo coa páxina web oficial do colectivo que organiza o Día Mundial da Voz, para o ano 2018 organizáronse en todo o mundo 389 eventos para celebrar este día, dos cales só en España figuran 17, mentres que noutros países como Arxentina, Rusia ou Brasil constan 86, 52 e 51, respectivamente. É posible que isto teña que ver coas diferenzas no investimento e na consideración social que hai en xeral entre estes países en canto a esta temática. Por poñer uns exemplos, en España

¹ Véxanse algúns traballos como os de Lucero González (2016) ou Souza (2016).

² Profesionais da medicina, da música e do canto, da física, da psicoloxía, da educación, da logopedia, etc.

non se pode titular nunha universidade en ningún instrumento, cando en Brasil ou Arxentina si. Outra proba ten que ver co consumo de cultura, como a asistencia a concertos, que é maior en países Sudamericanos, mentres que en España as políticas públicas culturais dos últimos anos non se preocuparon de promover nin as actividades nin o consumo cultural (Bustamante, 2016). Non obstante, non se deben esquecer feitos como a creación da base de datos de coros do Centro de Documentación de Música e Danza do Instituto Nacional das Artes Escénicas e da Música (INAEM), o nacemento do *Moviment Coral Català* en 1995, ou mesmamente en Galicia, o encontro de coros infantís e xuvenís e coros escolares, OurenCanto³, que se vén celebrando en Ourense dende o ano 2017; e outras iniciativas como o Festival de Outono de Lalín, que une música en directo e formación⁴. Porén, algúns estudos sobre coralismo en España sinalan, especialmente no ámbito pedagóxico, certos aspectos susceptibles de mellora nas prácticas habituais, nas que profundo ao longo desta tese, especialmente no apartado 2.2.2.

Tendo en conta estes datos, e aínda sendo exemplos moi concretos, poida entenderse que non fora ata o ano 2006 no que a Seguridade Social española considerara as “actividades nas que se precise uso mantido e continuo da voz, como son profesores, cantantes, actores, teleoperadores, locutores” e catalogara os “nódulos das cordas vocais a causa dos esforzos sostidos da voz por motivos profesionais” (Goberno de España, 2015⁵, p. 17) como enfermidade profesional causada por axentes físicos debidamente recoñecida por Real Decreto. E é que “para o 25% da poboación activa, a voz é unha ferramenta crítica de traballo (por exemplo, profesorado, avogadas e avogados, o clero, vendedoras e vendedores telefónicos, actores [e actrices], e xente de negocios” (Welch, 2012a, p. 2). Nestes últimos anos os servizos de riscos laborais das empresas tamén comezaron a incidir e a ofrecer información sobre boas prácticas no uso da voz, para evitar especialmente o abuso, e algunhas universidades levan ofrecendo dende hai varios lustros cursos de verán de técnica vocal. Tamén o fixeron os programas de formación e innovación tanto de persoal docente e investigador universitario como de profesorado de ensino non universitario, incluíndo na súa oferta formativa cursos vinculados ao bo uso e coidado da voz. Porén, a oferta até o de agora parece ser feble, pois na revisión feita en Galicia por Gillanders e Guillán (2014), dos 562 cursos de formación continua que ofrecía a Consellería de Educación no curso 2012-2013 só 1 tiña que ver co coidado da voz. Esta cuestión que parece ser xeneralizada, xa que Nix e Nelson (2018) recollen que os programas de formación do profesorado raramente proporcionan coñecementos sobre coidado e preservación da voz, a pesar da prevalencia dos problemas de voz entre o profesorado.

Outro acontecemento destacado e recente no contexto español con respecto á voz, e especialmente ao canto, foi a declaración institucional a través da cal a Comisión de Cultura do Senado recoñece a actividade coral como ben cultural. Posto que o canto coral axuda a mellorar a nosa sociedade, dados os beneficios individuais e colectivos que xera, sendo unha das actividades máis inclusivas que puideran existir, a Comisión de Cultura do Senado manifestou publicamente o seu apoio ás iniciativas que a fomenten, o desenvolvemento destas tanto en espazos educativos como en organizacións públicas e privadas, así como a investigación sobre ela (Senado de España, 2018).

Ben que devagar, pódese afirmar que deu comezo un movemento impulsor da reivindicación da voz e do valor do seu coidado, así como dos beneficios que se poden chegar a acadar grazas ao seu cultivo. Isto podería levarnos cara a sociedades máis concienciadas en canto ao que supón coidar a nosa voz e educala. Deixamos atrás entón unha etapa na que o

³ Aquí a web oficial da proposta: <http://ourencanto.org/>

⁴ A prensa fíxose eco deste acontecemento: https://www.lavozdegalicia.es/noticia/deza/lalin/2017/09/14/outono-canto-coral-cursos-formacion/0003_201709D14C119919.htm

⁵ Aínda que o Real Decreto ao que me refiro neste parágrafo é de 2006, fago referencia ao texto consolidado, que inclúe a modificación do 19 de decembro de 2015.

coidado da voz pasaba practicamente desapercibido na sociedade, a prestarlle ao menos unha atención mínima, subindo así un chanzo máis na procura da mellora da calidade de vida das persoas. Non obstante, non debemos conformarnos nin despreocuparnos. De seguido ofrezco algúns datos que nos axudan a comprender máis e mellor a alerta sobre o coidado das nosas voces.

Certos estudos confirman que do 30 ao 47% da poboación en xeral vai presentar algún episodio de disfonía ou trastorno da voz nalgún momento da súa vida (Gutkin et al., 2016). Arredor do 5 e do 7 % das persoas padece trastornos vocais (Cortázar & Rojo, 2007), sendo especialmente a prevalencia maior en mulleres (Cohen, Kim, Roy, Asche, & Courey, 2012; Gutkin et al., 2016).

Existen evidencias dende hai máis de tres décadas sobre os problemas de voz que afectan a profesionais da Educación. Xa nos anos 80 o 48% das educadoras e educadores presentaba algún tipo de problema de voz falada (Llinás, 1986), e 20 anos despois, Molina, Fernández, Vázquez e Urra (2006, p. 106) reafirmaban esta porcentaxe centrándose só en profesionais da docencia: “o 48% dos profesores presenta algún tipo de problema de voz falada”. Tres décadas máis tarde a alarma céntrase de novo no profesorado, destacado como o grupo profesional que máis as sofre (Gutkin et al., 2016), e converténdose as disfonías nun dos maiores problemas de saúde deste colectivo, que padece xa máis dun 60% (Anido et al., 2009; Bermúdez, Martínez-Arquero, Barón, & Hernández-Mendo, 2010), derivando en moitos casos en problemas psicosociais. Os tratamentos máis efectivos para as disfonías que adoita presentar o profesorado parecen ser as sesións de reeducación vocal de tres meses de duración con dúas sesións semanais (Adrián & Rodríguez-Parra, 2015); pero sempre cómpre comezar pola prevención, mentalizando sobre o coidado da voz (Bermúdez et al., 2010), xa que existe pouca conciencia sobre isto (Anido et al., 2009). Non obstante, a realidade apunta á falta de accións preventivas (Anido et al., 2009; Gillanders & Guillán, 2014; Nix & Nelson, 2018).

Tendo en conta que “para os docentes de ensino primario, e sobre todo para os de educación infantil, a voz cantada é un recurso de gran valor” (Cortázar & Rojo, 2007, p. 71), xúrdenos neste punto unha pregunta. Se máis da metade do profesorado ten problemas de voz falada e a voz cantada é un recurso utilizado e valorizado para a docencia, como abordarán a voz cantada as e os docentes que non usan axeitadamente a súa voz a nivel falado? Non esquezamos que a voz cantada entraña un proceso ben máis complexo que a falada, e teñamos en conta que os problemas de voz e a baixa calidade na emisión vocal do profesorado non levan senón á transmisión de exemplos vocais erróneos ao alumnado. E non porque haxa profesorado que non manifeste problemas de voz podemos afirmar que os canons que están a usar para a emisión vocal e/ou procesos de ensino-aprendizaxe de voz falada e cantada sexan de todo correctos. De feito, a prevalencia das disfonías na infancia apunta ao 6,15 % (Tavares, Brasolotto, Santana, Padovan, & Martins, 2011), sendo unha das causas máis frecuentes a sobrecarga fonatoria (Tavares et al., 2011; Unda Rios, 2013). Tamén estímase nun 6% a porcentaxe de crianzas con rouquén crónica, de acordo con Borragán et al. (1999), existindo en moitas delas “unha lesión conxénita de nacemento” (p. 65). Entre as consecuencias, alén das físicas, cabe destacar os problemas de autoestima e as limitacións á participación (Connor et al., 2008).

Ante estes datos non podemos pasar por alto o que ocorre en canto a prácticas vocais na escola, institución por excelencia que une a profesorado e alumnado. Especialmente en relación coa voz cantada, debemos partir do estado da cuestión en vinculación coas prácticas dentro da Educación Musical. Que está a ocorrer na Comunidade Autónoma de Galicia con respecto á docencia nesta área?

Estudos contextualizados en Galicia que investigaron a formación e quefacer do profesorado de educación primaria e de educación infantil (Gillanders, 2011; López de la Calle, 2007) desembocan nunha conclusión común: a formación do profesorado en contidos

musicais é insuficiente. Para descubrir o statu quo da cuestión específica da educación vocal en xeral e do canto en particular, levei a cabo unha investigación preliminar centrada na educación infantil (Casal, 2014), comparando o currículo prescrito e oficial coa práctica docente. Os resultados máis salientables indican que:

- A voz segundo o currículo vixente para a educación infantil en Galicia (Xunta de Galicia, 2009) non é obxecto de traballo particular nas aulas (Casal, 2017a).
- As prácticas do profesorado entrevistado -considerado como “exemplo de boas prácticas en infantil”, de acordo coa opinión experta do colectivo de informantes que me levou a el- son bastante diversas, non profundan na educación vocal nin no canto, e axústanse bastante ao currículo oficial (Casal, 2016a, 2016b).

Así, non podemos falar de boas prácticas docentes na didáctica da educación vocal e do canto na infancia na Galiza, ben que para gran parte do profesorado especialista de música o canto na escola é unha das actividades máis importantes do currículo (Cámara, 2008a) e unha das prácticas máis habituais (Boechat & Sobreira, 2017). Isto, dalgún xeito, debe ser remediado, e nesta investigación pretendo achegar algúns xeitos de materializar propostas formativas realistas e contextualizadas que puideran axudar a salvar estas lagoas, sempre baixo alicerces debidamente fundamentados e dende a perspectiva da innovación psicopedagóxica e da equidade educativa. Dende a innovación, porque pola súa natureza, o traballo vocal é na súa meirande parte abstracto, e cómpre buscar alternativas innovadoras que traten de desenvolvelo da forma máis saudable pero tamén artística e efectiva, con materiais e propostas motivadoras, e que logren conectar coas crianzas. E dende a equidade, xa que o acceso a unha educación vocal de calidade non debera ser patrimonio daquelas persoas privilexiadas que pola súa condición puideran acceder a ela.

II. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

As boas prácticas educativas na infancia

Comeza co Capítulo 1 o percorrido de fundamentación teórica desta investigación, cuxa xénese parte do estudo das boas prácticas educativas na infancia. O principal aliciente para investigar sobre esta temática atopámolo na insistencia de visibilizar boas prácticas educativas por parte de institucións como a UNESCO (Organización das Nacións Unidas para a Educación, a Ciencia e a Cultura - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*); a OIE ou BIE (Oficina Internacional de Educación - *Bureau International d'Éducation*), a OSCE (Organización para a Seguridade e a Cooperación en Europa - *Organisation pour la Sécurité et la Coopération en Europe*), a OIDDH ou o BIDDH (Oficina das Institucións Democráticas e dos Dereitos - *Bureau des Institutions Démocratiques et des Droits Humains*), ou o Consello de Europa. De acordo cun dos informes dispoñible na páxina web oficial da oficina do ACNUDH-Alto Comisionado das Nacións Unidas para os Dereitos Humanos (Conseil de l'Europe, BIDDH/OSCE, UNESCO, & HCDH, 2011), cómpre recoller e visibilizar exemplos de boas prácticas educativas co fin de que se poñan a disposición da sociedade para que sirvan de referente na inspiración de políticas educativas. Este é o principal motor que move esta investigación e o eixo arredor do que se constrúe.

O título deste capítulo é, cando menos, suxestivo. Para comezar: que é unha “práctica” no ámbito da educación? É posible dissociar a práctica educativa da práctica docente? Neste contexto poderían xurdirnos aínda máis preguntas: como distinguimos “tarefa educativa” de “quefacer docente”? O adxectivo cualificativo “boas” -que acompaña o concepto central (prácticas)- é provocador por si mesmo: que significa “boa”? Como podemos delimitar este termo? É posible descompoñelo? Miguel Zabalza (2012a) cualifica as “boas prácticas” de “semántica borrosa” (p. 4). Sigamos indagando: que separa o adxectivo “boa” de “regular” ou “mala”? Avancemos un anaco máis: pode haber prácticas “boas” e “malas” en educación? Como as precisamos? Será que a calidade dunha práctica, para rubricala como “boa” ou non tan boa, se relaciona co grao de adquisición de competencias por parte do alumnado, ou máis ben co labor do profesorado? Como diferenciamos unha práctica “boa” dunha “mala”? E é máis: como de “boa” é unha práctica “boa”? Por último, e por deter esta relación de preguntas que, ademais, podería ser infinda: é razoable falar de “boas prácticas” ou de “malas prácticas”?

Aínda que ben é certo que se fala de boas e malas prácticas educativas, eu creo que deberamos localizar o foco de interese nas primeiras. A razón de non centrarnos nas malas, senón nas boas prácticas, reside no alento potencial que os exemplos destas últimas puideran supoñer para profesionais da educación e da docencia. Refírome a elementos como a reflexión sobre o quefacer diario, o enriquecemento con experiencias destacadas polos ricos procesos que entrañan, ou os bos resultados e logros acadados por estas; pero sempre dentro dos marcos congruentes e delimitados polo coñecemento técnico das Ciencias da Educación. Aquí é onde radica o sentido de “**práctica**”, que é un concepto moi epistemolóxico. Pero que é e como se fai e se constrúe a práctica?

A práctica é para Schön (1983) unha conversa que o profesorado mantén coa realidade en base aos principios que sustentan a súa actuación⁶, entendidos como o “texto” dese diálogo. Deste modo, quen practica desenvolve a súa actividade a modo de conversa entre a situación e a información práctica dispoñible en base a conversas pasadas. Mentres tanto, para Yinger (1986) a práctica depende da relación entre a resolución de problemas e o contexto informativo, procesos que dialogan e interaccionan entre o pensamento e a acción, de modo que van variando até consolidarse nun modelo relacional estable. Sostén Zabalza (1987, pp. 172-173) que

o profesor elabora o seu coñecemento práctico non dende a nada senón dende os esquemas, máis ou menos asumidos, da súa propia experiencia como alumno, do seu coñecemento teórico e das aprendizaxes vicarias adquiridas. [...] Sexa cal sexa a orixe da información e das aprendizaxes que o profesor utiliza estes convértense en coñecemento práctico a medida que o profesor os vai contrastando na práctica real da súa clase e os vai facendo propios dende a perspectiva desa práctica real. Nese facelos propios ao poñelos en práctica está a esencia do coñecemento práctico e o seu sentido: a súa natureza orixinaria de experiencia, informacións teóricas ou datos transfórmase en “saber persoal” e “convicción”.

Freema Elbaz-Luwisch (1983) descompuxo a organización interna do coñecemento práctico en tres compoñentes: os contidos (con cinco áreas arredor do coñecemento de: si mesma, do propio medio, da materia ou área, do currículo, e da instrución); a orientación (con cinco tipos que se poden distinguir no coñecemento práctico, e que son de tipo: situacional, persoal, experiencial, teórica, e social); e a estrutura (con tres niveis de organización que se atopan sistematicamente relacionados: as regras prácticas, os principios prácticos, e as imaxes).

As boas prácticas son a base do coñecemento pedagóxico e da Pedagogía como ciencia normativa que pretende coñecer as cousas e melloralas, pois é certo que toda práctica ensina, pero só as boas prácticas ensinan a facer ben o propio traballo. Así, as boas prácticas actúan como exemplificacións do “desexable” en educación. A idea de bo, do desexable, do pretendido (fronte á idea do feito, do existente, ou do que temos) forma parte do ADN da Educación. Non se trata só de describir o que hai, senón de coñecer o que hai para poder melloralo. Pero como e por que se encadra e xurde o concepto de “boas prácticas” dentro da educación? Como se vinculan as prácticas coa formación, coa experiencia, e co pensamento do profesorado e dos axentes educativos? Existe consenso na definición de “boa práctica” educativa? Cal é o interese de investigar sobre boas prácticas en educación? Que condicións debe cumprir unha práctica educativa para ser identificada como “boa”? Onde se poden achar exemplos de boas prácticas? Cales son as unidades de análise das boas prácticas educativas na infancia? Existe algún tipo de plusvalía na visibilización e transferencia destas a outros contextos?

Sobre estes interrogantes-base técese o discurso deste primeiro capítulo, no que cobra unha vital importancia o exame da evolución das liñas de investigación na infancia. Esta exploración permítenos afirmar que, especialmente grazas aos estudos centrados nos procesos de ensino-aprendizaxe e nas prácticas de éxito, chegou un punto no que a investigación comezou a interesarse polo estudo destas, aflorando deste xeito un novo concepto no campo educativo: as boas prácticas. Co fin de rescatar o seu interese psicopedagóxico, o foco investigador pasou a encadrarse nos criterios que permiten identificar boas prácticas, ou sexa,

⁶ Para Zabalza (1987, p. 177) a actuación docente é tamén unha “conversa constante entre os distintos tipos de racionalidade (o que o profesor sabe, o que sabe facer, o que parece aconsellable desde a situación concreta, o que está disposto a facer, etc)”.

prácticas educativas que nalgún contexto funcionan ben, para poder posteriormente analízalos e extraer conclusións de utilidade. Encadrar as boas prácticas educativas é fundamental. De feito, non se pode falar de boas prácticas en xeral e no baleiro, senón que estas son boas por estaren enmarcadas nun contexto dado. Así o clarexa Júlia Formosinho (1999, p. 16) sinalando que

hoxe sabemos que a educación preescolar ten efectos a curto, medio e longo prazo na vida das crianzas, pero para que eses efectos sexan benéficos é preciso que ela sexa baseada nunha práctica adecuada á crianza, ao grupo, ás familias, á cultura, isto é, nunha práctica de calidade. Un importante significado do polisémico concepto de calidade na educación é a adecuación aos diferentes actores e contextos.

A sedución que o estudo das boas prácticas constitúe para as Ciencias da Educación é principalmente poder espallalas para que toda a comunidade se beneficie delas, a través de procedementos como a visibilización ou a transferencia.

1.1 AS PRÁCTICAS EDUCATIVAS NA INFANCIA

Para abordar as prácticas educativas na infancia debemos partir de tres premisas.

En primeiro lugar, cómpre salientar que ben que toda **práctica educativa**, en principio, non tivera que ser entendida como docente, toda **práctica docente** si leva implícitos compoñentes educativos. Debe quedar moi claro que é sumamente complicado disociar os efectos educativos da docencia e viceversa, pois ao final, os procesos educativos e docentes, debidamente planificados, non deixan de conformar ambientes de aprendizaxe preparados nos que se entremesturan factores e elementos que afectan tanto á educación como á docencia.

En segundo lugar, debe precisarse que o persoal educativo, entre o que se atopa o profesorado, non pode empezar a “practicar” se non tivese algún coñecemento sobre a situación dentro da que actúa e algunha idea do que hai que facer. Nese sentido, quen se dedica á práctica educativa en xeral ou á docente en particular debe ter algunha teoría precedente -implícita ou explícita-, que dote de sentido o que fai e que dispoña as súas actividades e encamiñe as súas determinacións (Carr & Kemmis, 1988).

E en terceiro lugar, as tarefas que compoñen a práctica conforman un xeito de ordenar a experiencia, polo que a comprensión desta e do que implica aprender esixe, antes de nada, a aprehensión dos quefaceres nos que debe envolverse o alumnado (Bennet, 1988). Isto quere dicir que para exercer a práctica educativa e/ou docente o profesorado debe ter un “porqué” e un “para que”, é dicir, unha xustificación e orientación técnica dentro do que son, en primeira instancia, os procesos de ensino-aprendizaxe (isto é, a psicopedagogía); e en segunda instancia, a didáctica, cuxo coñecemento atopa a súa base na indución.

Así, coa bagaxe e ferramentas das que dispón o profesorado, determinadas polas experiencias formativas, profesionais e tamén polas propias conviccións, este pode xerar coreografías didácticas que permitan que o alumnado saque o mellor proveito dos ambientes de aprendizaxe preparados e destinados ao desenvolvemento de competencias que corresponda en cada momento. Asemade, quen exerce a práctica educativa e/ou docente non pode esquecer que os coñecementos adquiridos polo alumnado poden vir de moi diversas fontes e ámbitos, incluíndo os ambientes non preparados, que tamén teñen potencial de ensinar. Así, o que ocorra nas aulas só supón unha porcentaxe dentro do que é a ecoloxía de aprendizaxe de cada alumna ou alumno.

Sobre estes conceptos técese este primeiro apartado do Capítulo 1.

1.1.1 A concepción do ensino: dende a transmisión de coñecemento ás ecoloxías de aprendizaxe

Ensinar e educar son dúas actividades moi complexas que van alén da transmisión de coñecementos e que requiren a comprensión do feito educativo. E aínda que unha persoa que domine un campo poida ensinalo, este saber teórico-práctico precisa dun apoio pedagóxico para o exercicio da docencia de forma profesional. En harmonía con Mallart e de la Torre (2004, p. 219), “o ensino* é moito máis que a simple transmisión duns contidos, [pois] estes non son máis que mediadores”. Ademais, sobre ese saber teórico-práctico (necesario, pero insuficiente) ten que establecerse outro saber, que é o saber pedagóxico, e que afecta a outro tipo de competencias. Así, comprender e saber aplicar os aspectos metodolóxicos e prácticos da docencia é diferente a coñecer a fondo un tema, tanto a nivel teórico como a nivel práctico. Distintivo protagonismo cobra o coñecemento pedagóxico do contido, por exemplo, constructo que examinaremos máis adiante.

Centrándonos no ensino, ámbito que ocupa maiormente esta tese, é preciso ter moi presente que quen ensina debora mostrar compromiso tanto na mellora do proceso de ensino-aprendizaxe como na mellora da calidade do ensino, o que supón ter en conta a quen protagoniza primordialmente o proceso: o alumnado e o profesorado. Alén de transmitir cultura, o profesorado debora educar, isto é, humanizar, promover as capacidades, a responsabilidade social e o desenvolvemento íntegro do alumnado (Megía, 2008). É por iso que moitas veces resulta ben complexo discernir e separar o “educar” do “ensinar”, especialmente nos niveis obrigatorios que establece o sistema educativo.

Hoxe en día estamos no medio dun proceso de cambio acelerado no marco da sociedade da información, do coñecemento e da comunicación. Isto, sen dúbida, inflúe na educación e en quen a desenvolve, cuxa responsabilidade é buscar e responder axeitadamente ás expectativas socioculturais emerxentes. Cómpre entón adecuar a educación ás novas realidades que requiren propostas educativas inéditas, e que cambian drasticamente o binomio docente-discente e as relacións entre este e o traballo que debe ser levado a cabo. Deste modo, o alumnado xa non é o mero receptor de información senón que, hoxe en día, e ante a infoxicación que caracteriza a sociedade da información e da comunicación, o alumnado debe aprender a aprender, a seleccionar información e a construír o seu coñecemento, así como a compartilo, encontrando sentido ao que aprende, etc., na liña do construtivismo pero tamén do **conectivismo** (Siemens, 2004). Arriaga (2014) lémbra-nos que compartir é a clave para a formación continua do profesorado e, actualmente e en boa parte grazas á proliferación das redes sociais, as vías para facelo son innumerables. Consecuentemente, o rol do profesorado tórnase máis transversal, debendo ensinar a pensar, sendo capaz de provocar a capacidade reflexiva incluso sobre a súa propia práctica profesional, adoptando un papel máis orientador. Apostar tamén por unha metodoloxía activa e participativa, que guíe os procesos de ensino-aprendizaxe, é tamén apostar por un compoñente educativo fundamental: o manexo do grupo e da aula. Isto non é en vano, posto que xa se ten constatado que os comportamentos disruptivos decrecen no momento en que o alumnado está inmerso en experiencias de aprendizaxe activa (Brendell, 1996; en de la Calle Maldonado, 2014).

A estas conclusións pedagóxicas non se chegou sen fundamento. A propia definición do que é “ensinar”, “aprender”, e a consecuente configuración da docencia nos diferentes contextos e períodos, fixo desenvolver o acto didáctico de formas diferentes, mais compartindo a definición de base: “ensinar é un tipo de actuación práctica en contextos complexos e dinámicos que implica a reflexión e a resposta constante a dilemas” (Zabalza, 1987, p. 155). Respóndese a dilemas porque hai múltiples alternativas, e o profesorado debe ir seleccionando que opción toma en cada momento. As diverxencias na comprensión do acto didáctico deron lugar a cinco **grandes momentos ou enfoques no desenvolvemento do**

ensino (onde dentro de cada un se define un tipo de aprendizaxe diferente) que ademais seguen presentes na práctica docente, e que Zabalza (2012b, pp. 24-25) resume como segue:

- O primeiro é o máis convencional. Nel identifícase a ensinanza coa transmisión de información ou coñecementos.

- O segundo é máis amplo. Aquí o ensino vincúlase coa “creación de novas condutas e hábitos” (p. 24), cobrando un carácter máis formativo e vencellado á mellora de habilidades e comportamentos, “na liña co que hoxe se formula coas competencias xerais e específicas” (p. 24). Orixinariamente ligouse á aparición de modelos condutistas, en correspondencia coas habilidades, mais paseniño foi medrando coas achegas provenientes de visións cognitivistas, enlazando cos procedementos; e tamén das neurociencias, en concomitancia coas capacidades básicas; así como tamén do personalismo, en vinculación coa intelixencia emocional e as intelixencias múltiples.

- O terceiro rompe moldes en canto á división de roles e funcións “na díade estrutural do proceso de ensino-aprendizaxe” (p. 24). Deste modo, esa idea de que o profesorado ensina e o estudantado aprende dá paso a accións que se combinan e interrelacionan. O ensino pasa a entenderse como a dirección da aprendizaxe e a xestión de situacións didácticas, no que se insistía xa dende a pedagogía clásica, xestión práctica que non é senón unha “tarefa esencialmente problemática (isto é, constituída por posibilidades de alternativas e, a veces, incluso contrapostas)” (Zabalza, 1987, p. 180). Persevérase tamén nos modelos actuais que enfocan a figura docente como mediadora e mesmo como deseñadora de coreografías didácticas (Oser & Baeriswyl, 2001). Así, o obxectivo do ensino non é mostrar ou explicar, senón que o alumnado aprenda, onde “a configuración de ambientes de aprendizaxe ricos en estímulos e en recursos constitúen o marco principal da actuación docente” (Zabalza, 2012b, p. 25).

- O cuarto concibe “o ensino como orientación do desenvolvemento persoal, da construción dun proxecto de vida (persoal, social, profesional, cultural). A ensinanza aparece como a arte e a técnica de optimizar as condicións do desenvolvemento integral” (Zabalza, 2012b, p. 25) das persoas. Deste xeito, ocúpase do alcance de resultados parciais, vinculados a coñecementos ou habilidades específicas, pero dende unha óptica do desenvolvemento global, de aí que se atenda meticulosamente “a calidade da relación intersubxectiva e suxeito-realidade, os «estilos» de ensinanza, etc.” (p. 25). Este aspecto é especialmente destacado nos modelos de ensino xenéticos expresivos de Elliot W. Eisner ou Lawrence Stenhouse, os humanistas de Karl R. Rogers ou Alexander Sutherland Neill, e os comunicativos de David H. Hargreaves ou Hartwig Schröder; e naqueles modelos máis actuais con eixo nas competencias. No corazón didáctico deste cuarto momento do desenvolvemento do ensino atópase a creación de situacións experienciais intensas, o establecemento de condicións estimulantes para o desenvolvemento persoal e a integración social. Dende estes elementos é configurada a ensinanza.

- O quinto centra o ensino na articulación necesaria das experiencias escolares e extraescolares, traspasando os lindes escolares para crear unha síntese entre as dinámicas sociais e instrutivas e unha conexión escola-territorio. Os modelos que operativizan estas formulacións son os modelos ecolóxicos de Walter Doyle; os territoriais de Gastone Tassinari, Giacomo Cives; ou do mesmo Miguel Zabalza, que ten escrito sobre a territorialización do ensino, e incluso Franco Frabboni, Carlo Savorelli, Arturo Galletti e Roser Berdagué, que abordaron a cuestión dos ambientes. Os modelos experienciais de David A. Kolb e aqueles que buscan o compromiso social, vinculando a aprendizaxe e o servizo, dos que son expoñentes Paulo Freire, ou Josep Maria Puig, Roser Batlle, Carme Bosch e Josep Palos, tamén se encadran dentro deste quinto momento. O medio ambiente é aquí o protagonista: achega contidos instrutivos e convértese “no marco permanente de referencia

con respecto ao cal todas as actividades, aprendizaxes e experiencias adquiren sentido” (Zabalza, 2012b, p. 25).

Todo este razoamento sobre o ensino ten sentido en estreita ligazón coas boas prácticas, e é que o concepto “boas prácticas de ensino” vai depender do que se entenda por ensino. Se se entende que ensinar é transmitir, poderemos falar de boas prácticas para referirnos a aquelas que permitan facer unha mellor transmisión dos coñecementos: claridade, exposición ben secuenciada, boas presentacións, materiais axeitados, etc. Pero se entendemos que ensinar é desenvolver a conciencia social, a idea de boa práctica será moi diferente. Na Figura 1.1 exponse de forma resumida e ilustrativa estes cinco momentos no desenvolvemento do ensino.

Se reflexionamos sobre cada un dos cinco momentos que se amosan na Figura 1.1 por separado, e intentamos posteriormente darlles unha ollada universal, seremos quen de concluír que o concepto de “ensino” foise arrequecendo en cada un deles, integrando “novos campos de actuación e, sobre todo, novas estruturas de «sentido»” (Zabalza, 2012b, p. 25).

Resumidamente, hai case dúas décadas Zabalza (2000) afirmaba que o estudo da ciencia didáctica (ver Figura 1.2) -e dentro da docencia- pasara de centrarse nos procesos de ensino, como tradicionalmente se viña facendo, a focalizarse nos procesos de aprendizaxe. Centrarse na aprendizaxe implica centrarse no alumnado e organizar os procesos en función del. Baixo esta concepción e seguindo as palabras deste catedrático de didáctica, “o compromiso fundamental do docente son os seus alumnos, incluso por riba da súa disciplina” (p. 461). Neste sentido, o eixo central da didáctica é, entón, a aprendizaxe, debendo a docencia e o ensino subordinarse a como aprende o alumnado, para que o ensino poida acomodarse a esta realidade. Porén, uns quince anos despois comezaron a proliferar os estudos das boas prácticas docentes, volvendo, aínda que dende outro enfoque, a centrarnos no ensino pero como proceso para acadar a aprendizaxe.

Mais a interpretación da concepción actual da ciencia didáctica sitúase nas estruturas nas que se desenvolve a docencia, e nas que ocorren os procesos de ensinanza e aprendizaxe como un binomio indisoluble. Non é só importante o que ocorre co profesorado, nin só importante o que acontece co alumnado, nin tampouco o foco debere estar no que ocorre no “composto” docente-discente, senón que as prácticas danse en estruturas, en contextos, en institucións educativas. O gran reto, entón, non é tanto centrarnos nas condicións ou nos procesos que incumben ao **ensino-aprendizaxe**, senón cambiar a orientación do ensino centrándonos nos factores que afectan e actúan nel, especialmente os cognitivos e os sociais. Polo tanto, o foco histórico de centrarse no profesorado (ensino), para logo pasar ao alumnado (aprendizaxe), segue a liña dunha lóxica transformadora que, sen perder o núcleo de interese da aprendizaxe, evoluciona abrindo a mirada cara aos contextos e ambientes. Hoxe fálase da xeración e creación de ambientes e dos procesos de ensino-aprendizaxe situados. Así, **ensinar é preparar ambientes de aprendizaxe** educativos e ricos para que o alumnado poida aprender, converténdose o profesorado en profesional⁷ da aprendizaxe máis que da docencia, debendo contar con competencia científica e pedagóxica ao mesmo tempo (Zabalza, 2000).

⁷ Indica Yinger (1986) que ser un profesional é saber instrumentar de maneira intelixente e enxeñosa o coñecemento e a técnica, o que para Zabalza (1987, p. 188) é “saber diagnosticar unha situación e [...] adoptar as decisións adecuadas en cada caso”. En definitiva, “profesional é aquel que sabe o que fai e por que o fai e ademais está empeñado en facelo da mellor maneira posible” (p. 160).

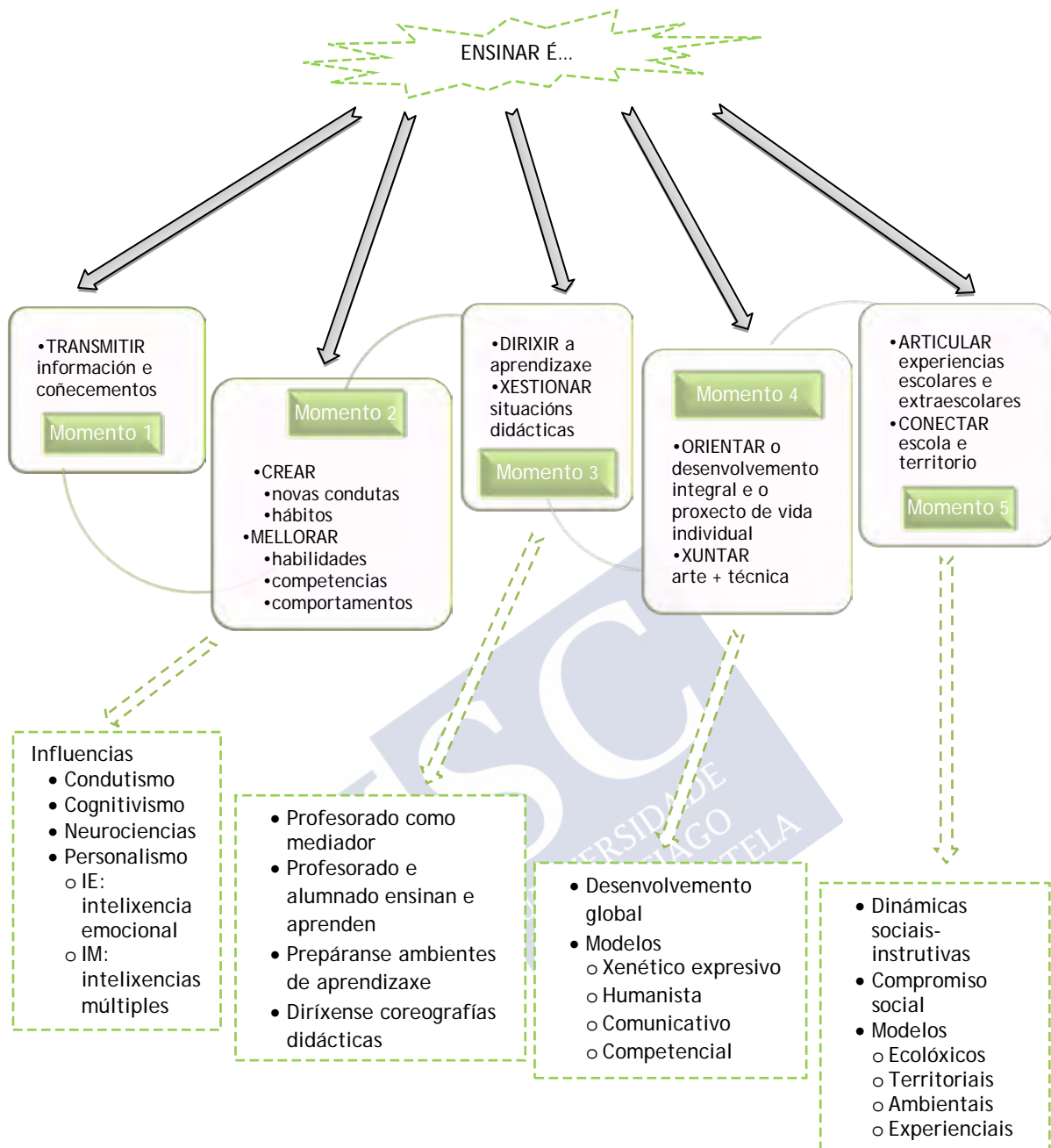


Figura 1.1. Os cinco grandes momentos no desenvolvemento do ensino

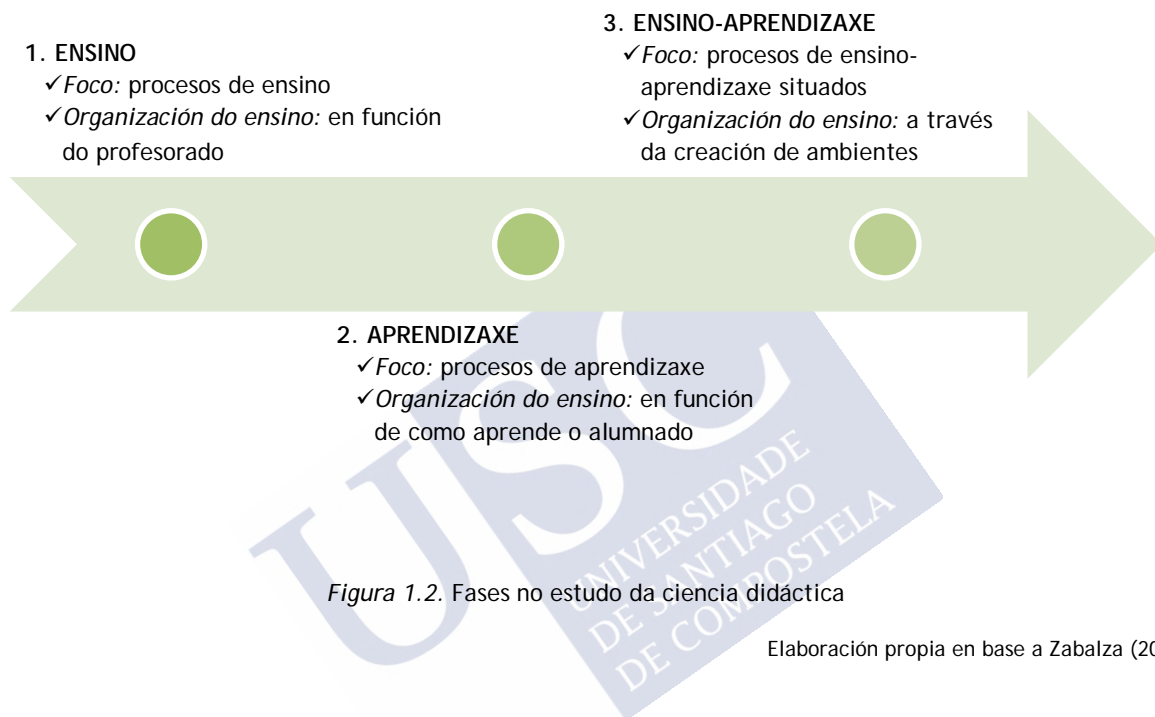
Elaboración propia en base a Zabalza (2012b, 2012c)

Pero advirte Zabalza (1987, p. 154) que

á hora de facer ensinanza (de planificar un proxecto didáctico, de pórse diante dun grupo de alumnos para traballar escolarmente con eles) o saber teórico é insuficiente (e éo tanto se se refire ao que se debe ensinar como se se refire a como se debe ensinar). Nos quefaceres prácticos (e o ensino o é) o saber o e o saber facer complementáanse porque ambos son incompletos por si mesmos.

Por iso, faise necesario integrar o “coñecemento teórico (o que é saber pedagóxico, psicolóxico e das materias) coa aprendizaxe de estratexias de funcionamento (de manexo das

situacións e resolución de problemas) en contextos reais” (Zabalza, 1987, p. 155). Porén, non debemos esquecer que os ambientes de aprendizaxe, podendo estar preparados ou non, son infindos, pero aqueles preparados veñen delineados por **coreografías didácticas** ou “modelos de prácticas que aluden a unha combinatoria de arte e ciencia, contexto e compromiso, desde unha perspectiva aberta, complexa, creativa e innovadora” (Rivarosa, Chesta, De la Barrera, & de Piccoli, 2016, p. 176). Dalgún xeito, o deseño de coreografías didácticas habilita a entrada a un mundo novo de significados pedagóxicos respecto á tríade da didáctica, do rol do profesorado e dos escenarios educativos.



Este concepto de coreografía didáctica xorde de pensar as prácticas docentes de forma diversa, poñendo o foco na **identificación das potencialidades psicopedagóxicas das experiencias educativas** dadas. Ligado a isto, é importante resaltar que o que integra realmente todas as experiencias de aprendizaxe dunha persoa é precisamente a súa ecoloxía de aprendizaxe, do que nos falan Hernández-Sellés, González-Sanmamed, e Muñoz-Carril (2015). Como estudaremos no apartado 2.4, podemos adquirir coñecementos sobre voz a través de oportunidades que se nos presentan nos ámbitos formais, non formais, e informais. Isto, en realidade, é unha xeneralidade que se dá na aprendizaxe de calquera materia. Pero non debemos perder de vista que, alén de entremesturarse estes ámbitos, nos procesos de aprendizaxe das persoas actúan tamén -e simultaneamente- os escenarios presenciais e virtuais. Ámbitos e escenarios involúcranse, e van xerando múltiples conxunturas para aprender, configurando deste modo as **ecoloxías de aprendizaxe** das persoas. Nestes ámbitos e escenarios as persoas interactúan e interconéctanse, o cal propicia que aprendan unhas doutras, o que dá lugar á socialización do coñecemento (Hernández-Sellés, González-Sanmamed, & Muñoz-Carril, 2015; Siemens, 2004).

Pero que entendemos exactamente por ecoloxías de aprendizaxe? Seguindo a Brigid Barron (2004), as ecoloxías de aprendizaxe son o conxunto de contextos accesibles conformados por relacións, actividades, e recursos materiais, que se poden atopar en espazos físicos ou virtuais que proporcionan oportunidades de aprendizaxe. Esta concepción sitúa as

persoas como eixo central do sistema, conformado por diferentes contornas que ofrecen diferentes oportunidades de aprendizaxe, recursos, e/ou relacións, que son fontes cruciais para a aprendizaxe, por exemplo, a través da compartición de intereses. A aprendizaxe, entón, pode vir da man de información ou crenzas que nos transmiten outras persoas, de ferramentas mediadoras a través das que accedemos ao traballo de xeracións pasadas, e por medio de comunidades ou unidades sociais menores como as familias. “É a participación nestas prácticas o que constitúe a aprendizaxe (Greeno, Collins, & Resnick, 1996; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 2003)” (p. 6). En definitiva, o termo “ecoloxías de aprendizaxe” xurde da necesidade de entender e recoñecer os múltiples contextos que as persoas experienciamos e nos que nos desenvolvemos.

Debido ao interese que suscita este conglomerado de termos para a psicopedagogía, voume deter un pouco máis no que significa preparar ambientes de aprendizaxe en relación coas coreografías didácticas e as ecoloxías de aprendizaxe, síntese de ideas interrelacionadas que ofrezco tamén como apoio na Figura 1.3.

Hai xa uns 15 anos que o profesor Miguel Zabalza, do Departamento de Pedagogía e Didáctica da Universidade de Santiago de Compostela, comezou a usar unha metáfora que alude a esta xeración ou montaxe de ambientes de aprendizaxe, bautizada como **coreografía didáctica**. Este concepto está perfectamente clarificado no texto que publicou coa doutora brasileira Auxiliadora Padilha (ver Padilha & Zabalza, 2016), fío que seguirei para explicalo deseguido á par de explicitar a miña interpretación sobre a cuestión.

Para comprender como ocorre a acción educativa -entendida por Zabalza (1987, p. 188) como a “interacción entre pensamento e actuación”-, Oser e Baeriswyl (2001) acharon no mundo da danza unha analoxía que permite visualizar artisticamente o forte vínculo que se dá entre a aprendizaxe e o ensino. A isto chámanlle *teaching choreographies* ou coreografías didácticas. Explica Zabalza (2012c), citando a estes dous autores, que os pasos da danza responden simultaneamente a dúas modalidades de demandas ao mesmo tempo:

- Demandas de liberdade: refírese a que quen baila pode crear libremente no espazo dispoñible e mostrar todo o seu repertorio expresivo.
- Demandas de coercibilidade (normatividade, suxeición á norma): ten que ver con que a persoa que baila pode tamén verse limitada polos elementos que constitúen a secuencia e forma musical, a estrutura métrica, a escenografía ou o ritmo.

Estes non son senón exemplos metafóricos dos elementos que inclúen as coreografías, que son os diferentes ámbitos que comprenden un contexto. Así, á coreografía pertencen todos os elementos que forman parte do contexto de aprendizaxe no que o estudiantado debe desenvolver as súas aprendizaxes: os horarios, as consignas de traballo do profesorado, a organización das disciplinas, o tipo de avaliacións, etc.

O papel que o profesorado cobra nos procesos de ensino-aprendizaxe, segundo esta metáfora, é o de coreógrafo, ou sexa, marca o contexto no que o alumnado vai ter que danzar e moverse, isto é, a posta en escena. Debe entón organizar as coreografías que, “postas en escena”, modulan o proceso de aprendizaxe do estudiantado. Deste xeito, a coreografía coordinada polo profesorado é un proceso externo, mentres que a posta en práctica desa coreografía por parte do alumnado é un proceso interno que mobiliza e produce as súas capacidades persoais, de aí que Zabalza (2006; en Padilha e Zabalza, 2016) fale de coreografías externas e internas. Seguindo a Oser e Baeriswyl (2001), as coreografías didácticas intégranse en catro niveis diferenciados:

- O nivel da anticipación, no que o profesorado anticipa o resultado de aprendizaxe que desexa que o seu estudantado adquira a través da planificación. É un nivel de intencionalidade.
- O nivel externo e visible, ao que pertencen as coreografías externas, que están compostas polos elementos materiais organizativos, dinámicos e operativos que configuran o espazo de acción e pensamento⁸.
- O nivel interno e invisible, ao que pertencen as coreografías internas e invisibles. Este nivel está condicionado polo externo, e refírese ás operacións mentais e ás dinámicas afectivas e emocionais que suceden no interior de quen aprende. É o que leva ao estudantado a unha actuación ou aprendizaxe concreta ou determinada.
- O produto ou resultado de aprendizaxe. Dáse cando o alumnado domina o novo coñecemento e/ou se atopa en condicións de realizar o encomendado.

Ao igual que falabamos nuns parágrafos anteriores, do mesmo xeito que as ecoloxías de aprendizaxe poden ser presenciais ou virtuais, as coreografías tamén poden darse nestes dous tipos de modalidades. E “os escenarios en que acontecen esas coreografías poden ir do máis minimalista ao máis elaborado, no que se refire ás estratexias e recursos didácticos tecnolóxicos” (Padilha & Zabalza, 2016, p. 840). Mais como ocorre en moitos procesos, o cuantitativo non ten por que relacionarse de forma directamente proporcional co cualitativo, de aí que unha coreografía con moitos recursos non ten por que ser unha coreografía rica. En atención ás explicacións de Auxiliadora Padilha e Miguel Zabalza (2016), a forma en como o profesorado (como coreógrafo) guía e alenta as coreografías internas do alumnado (en calidade de bailarín e aprendiz), é o que garante unha coreografía eficiente. Para isto, o profesorado vóllese dos diferentes elementos que constitúen a acción didáctica (ou a coreografía):

o escenario, o ritmo, a estrutura métrica, a forma e a secuencia da música, etc.), ou sexa, a acción de profesores e alumnos, o ambiente de aprendizaxe, os estilos e ritmos dos alumnos na súa actividade intelectual, de acordo co plan previsto (ruta) e a propia liberdade creativa do alumno (danzarín) en busca dunha aprendizaxe efectiva e profunda. (p. 840)

Dende que foi acuñado, o termo “coreografía didáctica” e a metáfora que implica este, foi adoptado por profesionais da educación que foron apropiándose dela. Por exemplo, na proposta educativa Picker-Lóczy ten especial importancia a coreografía do cambio de cueiros ou do baño a bebés, dentro da atención e coidado á primeira infancia, temática na que sobresaen as achegas de Emmi Pikler e Anna Tardos, de aí que hoxe se fale de “coreografías Pikler”. Inge Fomasi e Paulette Jaquet Tavaglini (2016, p. 74) escriben sobre a observación realizada nunha escola infantil de inspiración pikleriana. Relatan que “cada momento cotián ten a súa propia coreografía, estruturada con características comúns”. Nun artigo sobre contornas óptimas para o movemento libre con bebés, Teresa Godall (2016, p. 94) reflexiona sobre o rol das persoas adultas: “o adulto decide e encadea as accións e, polo tanto, ten unha tarefa, un mesmo protocolo ao cal se lle chamou coreografía. Dentro desta estrutura secuenciada no sistema de coidados, aparece a sincronicidade de intencións, miradas, accións, como unha danza”. Pola súa parte, Elena Herrán (2016, p. 103), falando de metodoloxía

⁸ Zabalza (1987, p. 171) equipara a tarefa docente á artística, pois implica o “pensamento en acción, [que] é capital nas actividades artísticas”. Isto xustifícao en base a que o profesorado non só pode pensar nas cousas que vai facer senón que pode pensar en facer cousas a medida que as vai facendo, como pode ser a improvisación en música, ou sexa, a composición no “aquí e agora”.

observacional, comenta sobre as “formas de facer, de organizar, de xestionar, que chamamos coreografía ou organización do día a día”.

Recapitulando, “os procesos de integración curricular buscan establecer nexos entre as disciplinas tratando de xerar unha coreografía didáctica máis acorde co propósito de alcanzar unha aprendizaxe significativa⁹ e ben estruturada por parte dos estudantes” (Zabalza, 2012c, p. 17). As coreografías didácticas facilitan a concreción e organización de ambientes de aprendizaxe, mentres que os conglomerados de ambientes de aprendizaxe nos que se imbúe unha persoa na súa vida (máis organizados, como a educación formal e non formal; e menos organizados, como a informal) configuran as ecoloxías de aprendizaxe de cada persoa. “Propiciar que cada estudante, individualmente e como parte dun grupo, poida aproveitar e enriquecer a súa ecoloxía de aprendizaxe [... xestionando] novos modelos articulados en torno á xestión do coñecemento desde a visión das ecoloxías de aprendizaxe” (p. 159), é para Hernández-Sellés, González-Sanmamed, e Muñoz-Carril (2015) o reto para o profesorado e as institucións educativas. Falar de ambientes e de ecoloxías no ámbito da aprendizaxe é aceptar o seu carácter inclusivo. Hai ambientes preparados para a aprendizaxe, o que veñen sendo propostas de actividades dentro da educación formal ou non formal, caracterizadas pola intencionalidade formativa; e outros non tan preparados, como son aqueles ambientes dos que recollemos aprendizaxes, pero cuxa misión non era intencionalmente a de transmitir coñecementos. Por iso é un desafío tanto para quen exerce a educación e a docencia (o profesorado), como para quen establece os marcos normativos que as desenvolven, e para quen os executa (os gobernos, as administracións e as institucións educativas). Logo, recoñecer a existencia das ecoloxías de aprendizaxe é recoñecer que é posible “recorrer a distintos contextos para aprender, de modo máis ou menos voluntario ou consciente, e nas que se interrelacionan procesos de formación regulados co acceso a outras fontes ou recursos menos formais” (Hernández-Sellés, González-Sanmamed, & Muñoz-Carril, 2015, p. 149).

1.1.2 As prácticas educativas e a súa relación coas crenzas do profesorado

Seguindo a Carr e Kemmis (1988), e tal e como sinalamos previamente, o profesorado “práctica” en base a algunha teoría, ben implícita, ben explícita, que orienta as súas escollas e modelo docente. Neste informe de investigación é relevante dedicarlle un apartado ao pensamento docente para poder entender as prácticas do profesorado, pois só facer observacións da súa actuación non entenderemos que tipo de racionalización fan ao respecto (Fernández Pérez, 1971; en Zabalza, 1987).

De acordo co Dicionario da Real Academia Galega, no contexto desta investigación entendemos por “práctica” o “feito de traducir en actos reais unha teoría ou un saber abstracto” (DRAG, s.d., parág. 7). Neste sentido, as **prácticas educativas** son accións desenvoltas nun contexto educativo que teñen que ver coa propia educación. Podemos entón definir “**práctica docente**” como toda acción educativa que implica ao profesorado e ao seu quefacer profesional con respecto aos procesos de ensino-aprendizaxe.

Hai moitas formas de explicitar as prácticas educativas e/ou docentes. No caso da educación, as administracións fano a través dos currículos prescritos, establecendo mínimos e orientacións para os procesos de ensino-aprendizaxe. Para José Gimeno (1988), o **currículo** é a arquitectura da práctica, delimitando, dalgún modo, a cimentación desta.

⁹ Para que as aprendizaxes sexan significativas suponse a “participación intelectual na reconstrución do coñecemento por parte do que aprende” (Zabalza, 1987, p. 185).

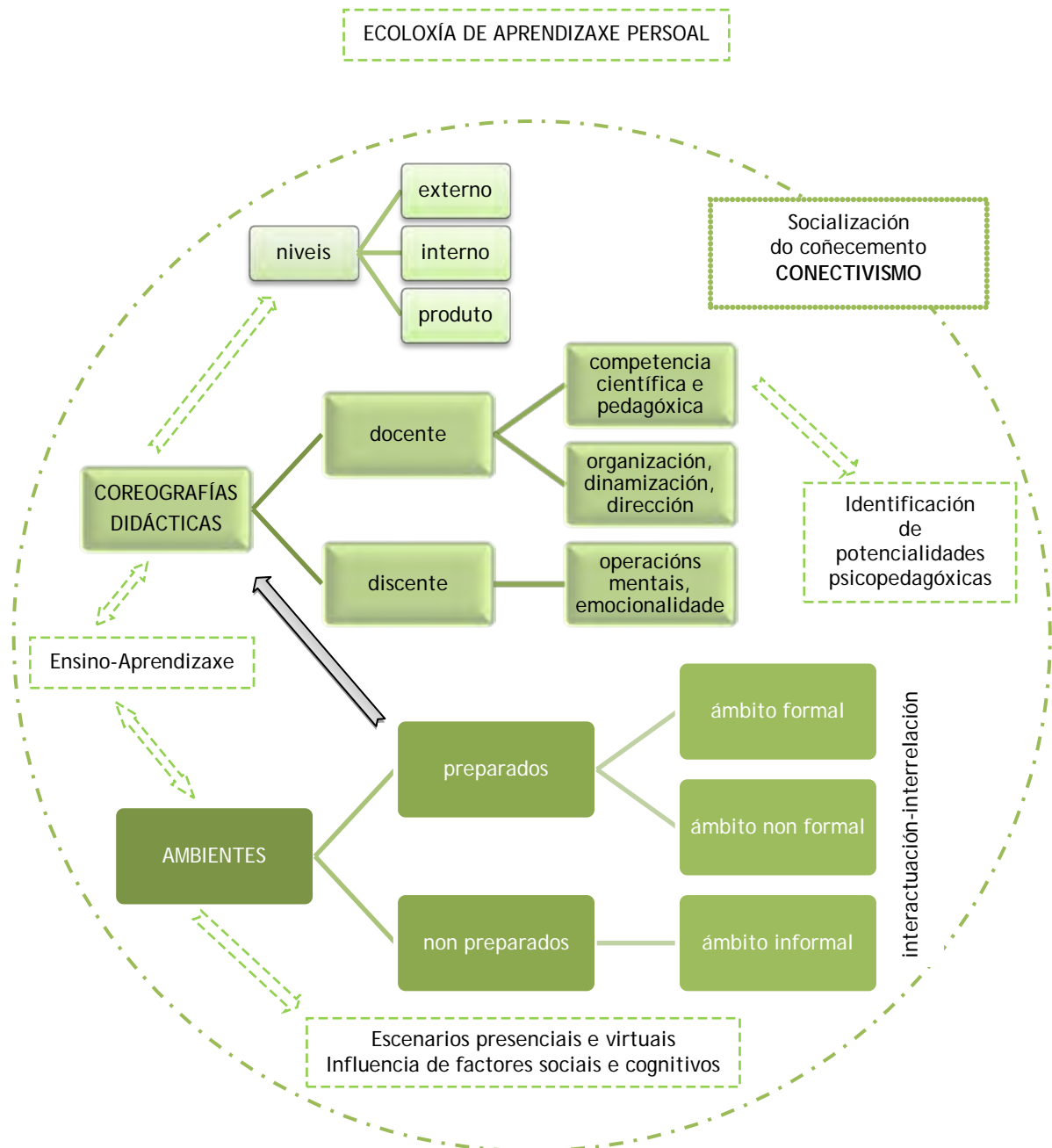


Figura 1.3. A ciencia didáctica no s. XXI

Elaboración propia en base a diversas fontes¹⁰

Malia que os currículos teñen un carácter prescriptivo, pois expoñen e secuencian contidos, non explicitan de forma detallada como levar á práctica todo o que conteñen, aínda que poidan ofrecer orientacións ao respecto. Por este motivo adóitase dicir que os currículos son unha especie de pasarela entre a teoría e a acción ou a práctica. E xustamente ese intervalo entre currículo e práctica é o que debe cubrir o profesorado co deseño dos seus

¹⁰ Estas fontes son: Hernández-Sellés, González-Sanmamed, e Muñoz-Carril (2015); Padilha e Zabalza (2016); e Zabalza (2000; 2012c).

proxectos de acción, a través da **planificación de tarefas**, que Gimeno describe como base da comunicación entre a teoría, o coñecemento subxectivo e a práctica.

Dalgún xeito, todos os elementos curriculares condicionan a práctica docente, especialmente os principios organizativos dos saberes e contidos a escoller, os principios orientativos da selección, e as formas de usar os medios no ensino. E este condicionamento causa “dilemas prácticos” (así denominados por Zabalza, 1987, p. 178), como a compaxinación das esixencias dos currículos oficiais coas necesidades específicas do alumnado. Porén, isto sucede con bastante máis frecuencia na educación formal -pois a non formal goza de maior liberdade nas formulacións e escollas-, e está relacionado coa competencia do saber diagnosticar: será o profesorado quen deba valorar as prescricións e decidir, en vinculación coas persoas que forman parte da comunidade e institución educativa, cara a onde orientar a práctica docente. “Un profesor pode posuír toda a gama de destrezas relevantes para ensinar, pero se é incapaz de diagnosticar as situacións en que necesita dalgunha en particular, as destrezas por si soas serviranlle de ben pouco” (Gage, 1975; en Gimeno, 1983, p. 57). Mais aínda que polo que acabo de comentar puidera parecer que o profesorado ten unha liberdade de cátedra indubidable, a cuestión non é tan inxenua. Algúns estudos que constataron a formación do profesorado como garantía da súa autonomía ante as prescricións da administración educativa (Apple, 1989; Torres, 1991), advertiron tamén que en realidade existen mecanismos para o **control da práctica docente**, exercida a través dos materiais, dos medios tecnolóxicos e da organización espazotemporal que se perpetúa nos centros, dada a dependencia que a docencia moitas veces ten destes. Pero aínda así non é tan doado dirixir nin mudar as prácticas do profesorado. Examinemos algunhas cuestións técnicas, derivadas de investigacións, que nos axuden a entender o estado da arte desta cuestión.

De acordo co **paradigma do pensamento do profesorado**¹¹, os cambios curriculares ou estruturais non son suficientes para causar cambios neste colectivo de profesionais. O profesorado é construtivista, procesa información, toma decisións, xera rutinas¹² e coñecemento práctico, ten concepcións, valores e actitudes que inflúen na súa actividade profesional e determinan como interpretar as orientacións curriculares do goberno (Marcelo, 1994, Shavelson & Stern, 1981; en Freitas, Jiménez, & Mellado, 2004). Hai algo máis dunha década este paradigma evolucionou considerablemente cara a un maior grao de compromiso co contido específico que o profesorado ensina realmente, sobre todo grazas aos traballos sobre o **coñecemento pedagóxico do contido** de Lee S. Shulman. Este psicopedagogo estadounidense considera que co coñecemento xeral da Psicopedagogía e co coñecemento específico dunha materia dada, o profesorado desenvolve outro tipo de coñecemento concreto. Isto é para el o *pedagogical content knowledge* ou coñecemento pedagóxico do contido, do que veño de falar. O profesorado entón toma o papel de mediador, transformando o contido en unidades comprensibles e asumibles polo estudiantado (Shulman, 1993).

Un aspecto fundamental no estudo das prácticas do quefacer docente é a influencia que teñen as crenzas e o pensamento do profesorado no deseño e desenvolvemento das súas prácticas de aula e, como non, na creación destas unidades de coñecemento pedagóxico do contido.

A aproximación ao pensamento do profesorado desde un modelo de procesamento da información pretende coñecer como entende esta a situación do ensino e como vai incidir na súa conduta (Marcelo, 1987; en Cámara, 2008). Á marxe da formación teórica recibida, o profesorado dispón dunhas conviccións previas de carácter implícito sobre o que é aprender e

¹¹ Na literatura anglosaxoa, *teacher thinking paradigm*.

¹² Zabalza (1987, p. 169) conceptualiza as rutinas como “circuitos fixos no proceder habitual do profesor”.

ensinar, que orientan as súas accións e práctica educativa. As concepcións do profesorado vanse alicerzando desde as crenzas xeradas polas propias vivencias, até aquelas que foron resultado da formación, e que se fusionan e complementan para conformar un pensamento sobre os coñecementos que se van adquirindo. Deste modo, as súas actuacións están dirixidas “polos seus pensamentos (xuízos, crenzas, teorías implícitas, etc.)” (Zabalza, 1987, p. 161).

A deliberación que esixe o quefacer educativo vai á par da profesión docente, xa que a actividade do ensino é desenvolva a partir da análise das actuacións prácticas do profesorado, do contido epistemolóxico do coñecemento, das técnicas pedagóxicas e dos supostos éticos (Gimeno, 1988). O interese por coñecer o que ocorre na aula, como obra o profesorado, e por comprender o ensino como proceso de desenvolvemento profesional, xerou unha corrente no campo da investigación educativa sobre o que se deu en denominar **pensamento do profesorado**. Trátase de estudos que centran a súa atención nas concepcións e procesos de pensamento relacionados cos seus actos ou en como o profesorado percibe e expón o seu propio traballo como peza fundamental da mellora do ensino.

Recórdanos o profesor Xulio Rodríguez (2010) que detrás de toda práctica docente sempre hai algunha teoría ou asunción que, ben implícita, ben explicitamente, se reflicte nas tarefas que desenvolve, tornándose estas o reflexo dos supostos e das teorías que o profesorado concibe. Pero, como se pensan e se constrúen as prácticas docentes? Debemos comezar afirmando que o concepto de práctica é bidimensional. As teorías da acción dos anos 50 desenvoltas en Harvard por personalidades como Parsons, Allport, Sears, ou Tolman, “remarcan a idea de que toda acción é unha realidade obxectiva e subxectiva á vez, é conduta e pensamento, algo que se fai e que ten un sentido, un acto persoal e unha realidade cultural” (Zabalza, 2012a, p. 4). Esta formulación reforzouse máis aínda coa **teoría da acción razoada** que presentan Hale, Householder, e Greene (2003), e que máis tarde se desenvolve nas publicacións de Martin Fishbein e Icek Azjen (ver Fishbein & Azej, 1975; e Azjen & Fishbein, 1980). “Non se trata de ver e analizar o que se fai senón de penetrar no seu sentido, deconstruír os motivos, establecer, se as houbese, as contradicións entre pensamento e conduta” (Zabalza, 2012a, p. 4). Ao respecto, Zabalza (1987, p. 179) advirte citando a Jackson (1975) e Leinhardt e Greno (1984) que

a nivel de acción as contradicións non son algo excesivamente estraño nin incongruente: forman parte do desenvolvemento da acción, da dialéctica entre o desexable e o posible, e expresan a participación nela de compoñentes non lóxicos (situacionais, persoais, simbólicas [*sic*], etc.).

A **interacción entre as crenzas e a práctica docente** xa foi fortemente documentada (Murray & McDonald, 1997; Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999). Especialmente as análises de diarios do profesorado permiten observar a relación inestable entre teorías de acción, crenzas, prácticas e ideas (Zabalza, 1986, 2009a), así como identificar dilemas que poden ir aparecendo co fin de inferir cales son “os procesos deliberativos e de resolución práctica que os profesores” (Zabalza, 1987, p. 179) accionan con respecto a tales dilemas. Os principais resultados provenientes de diversas investigacións constataron que a relación de significación entre pensamento-práctica ou pensamento-acción no colectivo do profesorado non é linear (Clark, 1988; Robinson, 1996, Stake, Bresler, & Mabry, 1991; en Hanley & Montgomery, 2002; Zabalza, 1987); do mesmo modo que a relación entre investigación educativa e práctica tampouco o é, existindo incluso discrepancias entre o que o profesorado di que fai e o que fai mentres é observado (Swanwick, 1992; en Hanley & Montgomery, 2002; Vitale, 2013b). Así por exemplo, Alessia Vitale (2013b) relata como algunhas docentes de canto admiten non usar xestos como apoio á súa docencia, mentres que na observación das súas prácticas o uso recorrente do xesto é máis que obvio. Isto indica que moitas accións que caracterizan a nosa práctica docente fican no inconsciente mentres se expresan

espontaneamente, de aí a necesidade de observar prácticas in situ e non conformarse con realizar entrevistas para o seu estudo, por exemplo.

Constatouse tamén que a investigación non impacta significativamente nas prácticas de aula (Hanley & Montgomery, 2002; Reese, 1999; Reimer, 2012; Santos, 2004; Teachout, 2012). Isto puidera explicarse na reticencia por parte do profesorado a usar a investigación como guía do seu quefacer. Emporiso, Reese (1999) indaga sobre as relacións históricas entre teoría e práctica no campo educativo e conclúe que, a pesares da opinión xeneralizada segundo a cal a investigación e a acción educativa seguiron camiños separados, a historia mostra considerables interseccións entre as dúas, especialmente en momentos de reforma educativa. For como for, o impacto da relación pensamento-práctica dáse entón a diferentes niveis e convértese en algo impredecible, dando lugar a un proceso interactivo entre a investigación (os datos) e a educadora ou o educador. Citando o principio de indeterminación de Fernández Pérez (1971) así o expresa Zabalza (1987, p. 162): “coñecer o pensamento dos profesores poderá permitirmos prever pero non predicir o seu comportamento; a través da conduta dos profesores poderemos inferir parcialmente o seu pensamento pero dende logo non explicalo e posiblemente nin sequera comprendelo de todo”.

Considerando todo o que vén de ser argumentado, pódese afirmar que aínda que as **teorías da acción** (en inglés, *theories in action*) ou simplemente accións, tipicamente inclúen unha teoría de acción debidamente adoptada e amparada (*espoused theory of action*) e unha teoría de uso (*theory-in-use*), é moi importante ter en conta que a teoría que goberna as nosas accións pode non ser compatible coas nosas crenzas ou conviccións adoptadas (en inglés, *espoused beliefs*), até o punto de non sermos conscientes disto, como exemplifiquéi máis arriba co exemplo estudado por Vitale (2013b). Polo tanto, a concordancia entre as crenzas coas teorías da acción esixe ir alén do que expresa o profesorado. Existe tamén unha relación entre estes conceptos e outros, como os **preditores de práctica** e as **intencións de práctica**. Intentarei tecer deseguido varias ideas con respecto a isto.

En primeiro lugar, Wilson e Cooney (2002) advírtennos non considerar as crenzas defendidas por docentes como predictoras da súa práctica (*predictors of practice*), así como tamén insisten en que non entendamos estas crenzas declaradas como falsas, senón que as estimemos como representativas das súas intencións de práctica (*intentions of practice*).

En segundo lugar, varios estudos conclúen que existen relacións correlativas entre as crenzas defendidas polo profesorado e as súas intencións de práctica (Feiman-Nemser, McDiarmid, Malnick, & Parker, 1987; Fosnot, 1989; Wilson & Cooney, 2002), pero “a natureza desta relación disxuntiva mostrou ser bastante complexa” (Liljedahl, 2009, p. 52). Por iso, a veces o que se di non coincide co que se fai -intencións de práctica vs. accións reais- (Clark, 1988; Liljedahl, 2009; Vitale, 2013b), especialmente en profesorado novo, debido aos retos aos que debe enfrontarse nos primeiros anos de exercicio (Karaağaç & Threlfall, 2004; Skott, 2001).

En terceiro lugar, algunhas investigacións confirman que á parte de non ser lineais as relacións entre estes constructos (crenza/intención vs. acción/práctica), por veces as opinións mestúranse, semellando difícil separar o que se pensa sobre unha disciplina dada do que se opina sobre o ensino desta e as crenzas que as rodean. Así o declaran Törner e Pehkonen (1998, p. 3) no seu estudo sobre docencia na matemática, apuntando que “parece problemático distinguir entre crenzas sobre matemáticas e sobre o ensino das matemáticas”. En concreto, Liljedahl (2009) explorou a análise das crenzas e as intencións de práctica de docentes en formación que fixo profesorado especialista en matemáticas de secundaria en exercicio. A este último grupo pedíuselle hipotetizar sobre as razóns que podían levar ao profesorado en formación a dar tales respostas. Os resultados categorizounos en 5 temas, todos eles abordando as diferenzas entre:

- As crenzas docentes sobre a teoría e sobre a práctica, e sobre a natureza das matemáticas reais e as matemáticas escolares.
- As conviccións docentes en canto ao ensino das matemáticas sobre o non realizable (o teórico, como lles gustaría ensinar) e o realizable (o práctico, como ensinan realmente).
- O resultado e o proceso, onde o primeiro é entendido dende a óptica precisa e rigorosa das matemáticas (que no ensino se traduciría en ensinar regras e feitos), e o segundo como o que se debe seguir para enfocar o ensino á co-construción do coñecemento.
- A matemática en si e as posibilidades reais do seu ensino: as matemáticas para profesionais da matemática (matemáticas como un sistema), e o ensino das matemáticas (matemáticas como un proceso).
- Os contextos diversos, pois “as crenzas dependen do contexto” (Liljedahl, 2009, p. 51), o que quere dicir que o profesorado pode presentar diferentes ideas para diferentes situacións.

Posto que os datos da investigación de Peter Liljedahl (2009, p. 52) mostraron que a disxuntiva conviccións vs. accións existe debido a un mínimo de 5 conglomerados de razóns diferentes, “non podemos seguir asumindo que existe unha forte conexión entre as crenzas defendidas polo profesorado e as súas intencións de práctica” (ver Figura 1.4). Pero se examinamos fondamente a cuestión, si que hai unha **racionalidade que dirixe a práctica docente**. O profesor Xulio Rodríguez (2010) explica que todo o que inflúe nela exprésase especialmente a través do tipo de actividades que se realizan, en como se deseñan, secuencian e implementan; como se adaptan ao contexto, en que condicións se fan, e como se avalían, de ser o caso. A análise de todo este proceso, que non é senón o alicerce dun procedemento de investigación-acción, é un recurso importante para someter a revisión crítica todo o que se fai e os motivos. “Unha acción docente de calidade, levará a transmitir ao alumno a necesidade da súa propia avaliación, chegando a potenciar os procesos de autoavaliación” (Gangoso & Blanco, 2008, p. 192), o que permite clarexar os fundamentos da práctica e modificalos cando achamos que son incorrectos ou que se poden mellorar, supoñendo tamén que o profesorado adopte un papel analista e reflexivo sobre a súa práctica. Coa **reflexión**, “estilo cognitivo baseado nun tipo de aprendizaxe crítica (por contraposición a dogmático, memorístico ou mecánico” (Zabalza, 1987, p. 185), o profesorado convértese no protagonista da súa continua superación (González Moro, 2002b, p. 432), “para o cal resulta ineludible investigar sobre a propia actuación, levada a cabo no exercicio diario da profesión”. Para isto, cómpre favorecer unha cultura de investigación que a investigación-acción recolle. Williams (2013) suxire que o profesorado se grave dando aulas para logo reflexionar sobre o feito. “Non é necesaria unha regra para medir canto tempo se inviste en cada actividade, pero este tipo de autoavaliación pode ser un medio conveniente para reflexionar sobre a propia práctica” (p. 127).

Son moi famosos os textos escritos por Donald A. Schön (2002) sobre a necesidade de crear profesionais con capacidade de reflexión, especialmente no ámbito educativo, esfera na que necesariamente se traballa con persoas. Pero onde eu creo que dende a docencia debemos acentuar máis o nivel de reflexión é nos nosos preconceitos con respecto ás potencialidades do alumnado e en como se pode aprender. Así nolo lembran os traballos provenientes da Psicopedagogía, como o de Cisotto (2006), que recalca que, en verdade, “a transformación das prácticas educativas do profesorado pasa sobre todo a través do cambio das súas ideas sobre as mentes do alumnado, a natureza do coñecemento e da aprendizaxe” (p. 22).

Na Figura 1.4 expóñense as relacións entre os conceptos que vimos de esculcar, na que se denotan as relacións contraditorias ou disxuntivas (coas frechas de cor gris claro) e as instancias de correlación (coas frechas de cor gris escuro).

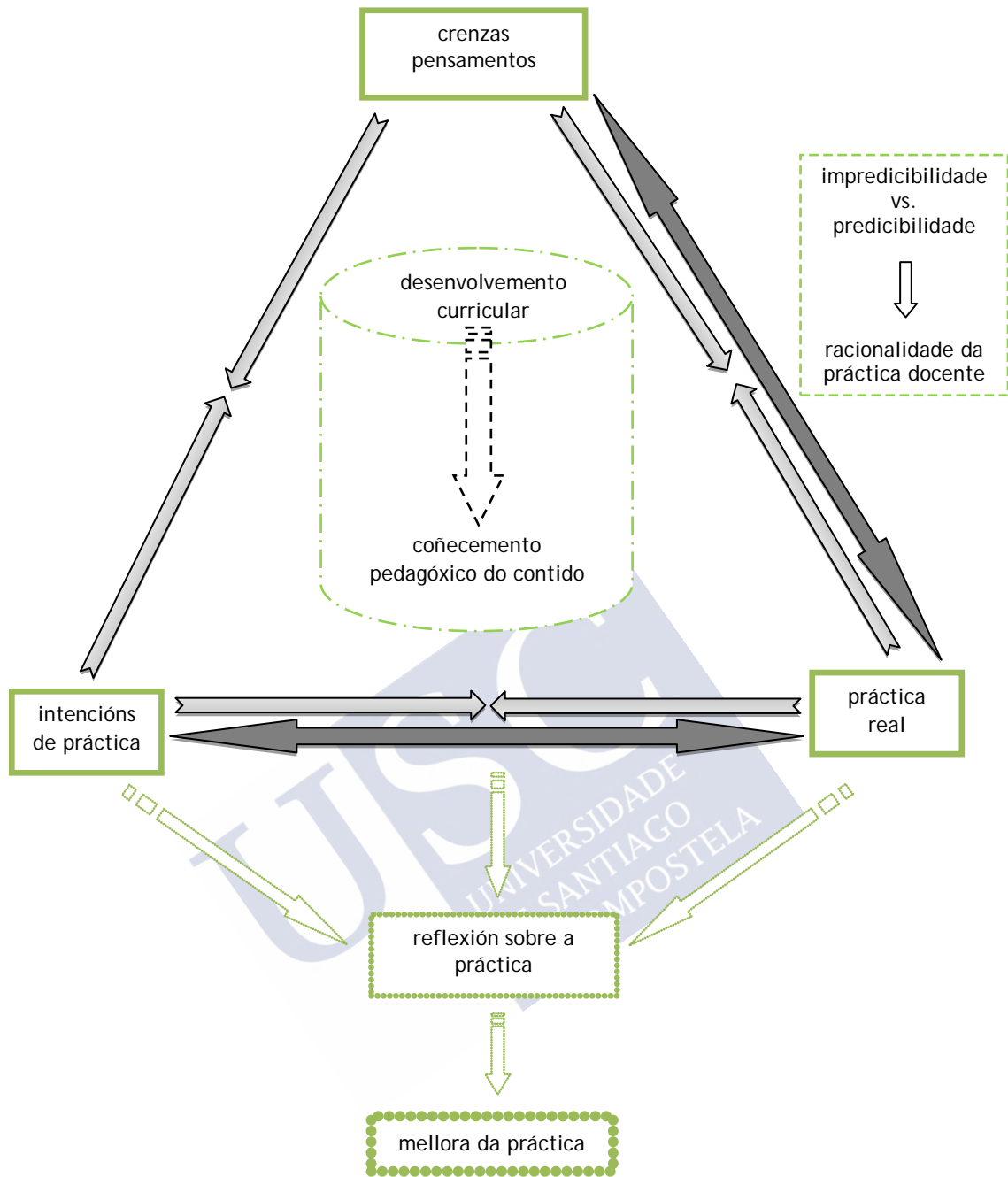


Figura 1.4. Relación prácticas educativas-crenzas do profesorado

Elaboración propia en base a diversas fontes¹³

O proceso reflexivo sobre a propia práctica podería levarnos a desenvolver mellor o noso traballo, e por que non, a que as nosas prácticas puideran ser potencialmente etiquetadas como “boas”. Abesouraremos o concepto “boas prácticas” no apartado 1.2.

¹³ Estas fontes son: Clark (1988), Feiman-Nemser, McDiarmid, Malnick, e Parker (1987), Fosnot (1989), Gimeno (1988), Hanley e Montgomery (2002), Liljedahl (2009), Rodríguez López (2010), Schön (2002), Shulman (1993), Vitale (2013b), Wilson e Cooney (2002), e Zabalza (1986, 2009a, 2012a).

1.2 AS BOAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS NA INFANCIA

No primeiro apartado deste primeiro capítulo o fío argumental centrouse no concepto de “práctica”. Neste segundo apartado faremos un percorrido arredor do concepto “boas prácticas” no eido educativo. Comezaremos polas súas orixes até chegar gradualmente a unha dobre elevación: a elevación social deste concepto (concentrado no termo “praxe”), e a elevación da súa propia consideración (recollido na noción “mellores prácticas”), en relación co constructo “aprendizaxe efectiva”, que deba ir implícito á “boa práctica”. Meterémonos de cheo nas liñas de investigación que guiaron os estudos máis sobresaíntes na infancia, para abordar a xustificativa das pescudas que se centran nas boas prácticas, detallando traballos neste eido e organismos que os reclaman. Por último, centraremos o discurso na lóxica da investigación en boas prácticas, e nas condicións e análise destas, cuestión vital para a presente investigación.

1.2.1 O concepto de “boas prácticas”: das boas prácticas ás praxes

En palabras do Departamento de Educación do goberno inglés, os mellores sistemas educativos do mundo do s. XXI seleccionan o seu profesorado entre as mellores persoas que conseguiron graduarse, e fórmanas efectiva e rigorosamente, centrándose na **práctica de aula**. A partir de aí, fanse cargo de **promover o desenvolvemento profesional efectivo**, ofrecendo oportunidades de observar e traballar con outras profesoras e profesores, así como de fornecer a formación apropiada para asumir outros cargos, como os directivos (Department for Education, 2010). Dalgún xeito, este tipo de accións teñen como obxectivo que o futuro profesorado se forme co profesorado en activo, con experiencia sólida que adquiriu ao longo dos anos de exercicio e sempre a través da práctica. Lembremos que a práctica é o foco de atención primordial, como comentei no comezo deste parágrafo, que intimamente está vinculada coa competencia do “saber facer”, mais tamén indesprezible do “saber” e do “saber estar/ser”. Por iso non é novo falar de prácticas profesionais, nin moito menos de boas prácticas. Botemos un ollo a esta cuestión.

O concepto de “**boas prácticas**” é un concepto que describe a optimización de procesos. A súa lóxica é que sirvan de referente para outras organizacións ou institucións (Ritacco, 2012; en Casals & Carrillo, 2015). Resulta difícil precisar a orixe deste termo no campo educativo, pois podería atoparse nas vidas exemplares que foron destacadas ao longo da historia, ou podería tamén relacionarse co ámbito empresarial. Moitos conceptos provenientes deste eido, especialmente aqueles relacionados coas teorías organizativas empresariais, acabaron influíndo na teorización sobre modelos de organización escolar. Algúns exemplos son a xerencia científica ou modelo fisiolóxico de Frederick Winslow Taylor, a teoría da departamentalización ou da dirección administrativa de Henri Fayol, o movemento das relacións humanas de Elton Mayo, ou a teoría sistémica, influenciada por Ludwig von Bertalanffy. Estas teorías, con orixe no campo empresarial, deixaron a súa pegada no terreo educativo, por exemplo, no que se refire a teorías institucionais educativas. Unha evidencia clara é a subtracción que fixo a teoría da organización e xestión de centros educativos, adoptando as bases destes modelos empresariais para construírse. En todo caso, o concepto “boas prácticas” acabou chegando ao educativo, manténdose presente no núcleo primordial da investigación educativa dos últimos cincuenta anos. Pero non debemos esquecer que as boas prácticas son aplicables en xeral a todos os ámbitos profesionais, e non só en vinculación a prácticas organizativas. Ademais, a “boa práctica” ten un sentido máis moralizante (por exemplo, no ámbito da medicina, da avogacía ou da economía); mentres que o termo “boas prácticas” ten un sentido máis ligado á eficiencia, de exemplaridade. Outras áreas da actividade educativa como a innovación, a avaliación, a actualización de recursos, ou mesmo a calidade, tamén están vinculadas co concepto “boas prácticas”.

Tradicionalmente recorreuse ao estranxeiro na busca de referentes de boas prácticas e institucións modélicas, idea que xa figuraba en escritos do comezo do s. XIX. Anne Van Haecht (1998) evidénciao, citando a Jullien (1816-1817), co seu traballo titulado “*L’esquisse d’un ouvrage sur l’éducation comparée*”. Concretamente, na música e no ensino desta tamén se falou neste século de boas prácticas. Este é o caso que se relata nun texto de Cox (2007), no que se reviven as experiencias de William Batchelor Bradbury (1816-1868), ás que tamén me referirei por partida dobre no Capítulo 2¹⁴. Este viaxeiro americano estudou o ensino da música nas aulas europeas do s. XIX, e as súas observacións xa daquela quedaron plasmadas en forma de artigo. Non eran senón observacións de prácticas docentes, especialmente “boas”, aquelas que Batchelor achou en Leipzig. Neste mesmo documento, Gordon Cox faise eco do concepto “boas prácticas” que, ao seu entender, algúns gobernos utilizaron para controlar as escolas. Relata, entón, como o inglés Wales Arthur Somervell (1863-1937), en calidade de inspector de música, non centraba os seus informes en recoller boas prácticas que achaba nas escolas que visitaba, como se facía crer, senón que as súas recompilacións informativas escondían o desexo do estado de controlalo todo.

Como se vén de comentar, o concepto “boas prácticas” é un termo aplicable a calquera área da actividade humana, dende eidos máis xerais como as políticas, até as accións máis específicas, como aquelas que entrañan a persoas, coa individualidade que comportan. Pero incluso podendo ser usado en calquera eido, **non existe un modelo transversal ou unha mellor forma de proceder de carácter universal, que sexa efectiva e transferible en calquera coordenada espazotemporal**; por iso se buscaron modalidades diversas de responder eficaz e satisfactoriamente ás demandas en función do contexto (Benavente, 2007; Formosinho, 1999). Precisamente por isto, hoxe en día, a idea de “boas prácticas” forma parte do repertorio de conceptos fluídos e flexibles con que os enfoques posmodernos se enfrontaron ás políticas sociais e educativas (Zabalza, 2012a), en relación cos escenarios onde esas prácticas vaian ter lugar.

Pero de onde provén a noción de **boas prácticas na infancia**? Examinemos algúns antecedentes.

Dunha banda, a educación en xeral, pero sobre todo a educación da primeira infancia, converteuse no principal compromiso da axenda política para o s. XXI, algo que resulta imposible de acadar sen o concurso da investigación e de profesionais especialistas da educación. A pesar de que nos anos 80 Neil Postman (1982; en Zabalza, 2012a) “lanzaba o grito da «desaparición da infancia»” (p. 3), concretamente as políticas europeas insistiron nos últimos anos na transcendencia que a educación infantil ten na vida das persoas, de cara a sentar as bases dun correcto desenvolvemento. Estudos como os de Melhuish (2004a, 2004b) ou o de Silva, Sammons, Melhuish, Siraj-Blatchford, e Taggart (2004) confírmano. Isto susténtase na transcendencia incontrovertible da educación infantil, pois esta achega diversos tipos de beneficios, como os sociais e educativos demostrados, en especial para colectivos en desvantaxe (Ch. Ball, 1994); ou os económicos, xerando uns 7,16 dólares por cada dólar investido. En canto a estas ganancias, xa Sara Pain (1988) advertía hai tres décadas sobre a orixe da necesidade social, máis que educativa, da educación infantil, lembrándonos que o xurdimento da denominada naquel entón “educación preescolar” fora derivado dos cambios sociais nas células familiares e do traballo da muller dentro desta. Isto quere dicir que as condicións sociais nas que viven moitas familias fan necesaria a pronta escolarización das crianzas. Afortunadamente, o modelo de atención á infancia foise plasmando devagar en verdadeiros proxectos educativos, mutando notablemente e sendo substituído o concepto de “gardería” polo de “escola infantil”.

¹⁴ Ver apartados 2.1.2 e 2.3.3.

Doutra banda, as sociedades modernas móvense en coordenadas de corte político, social, técnico e científico que mudan constante e rapidamente, de aí a necesidade de acomodarse ás novas demandas das familias destas sociedades, o que está a supor un importante reto institucional para quen se dedica á atención á infancia. Sumado a isto, Zabalza (2012a) destaca que, unha vez superados os desafíos da xeneralización da oferta e equidade das propostas educativas, as prioridades deberan centrarse na consideración de elementos de calidade dos dispositivos que se organizan para a educación infantil.

A mellora da calidade da educación infantil é un proceso complexo no que, ademais, interveñen moitos factores: a formación, as políticas educativas, a organización dos dispositivos dedicados á infancia, a experiencia e capacitación do profesorado, os recursos dispoñibles, os sistemas de financiamento, as tradicións e culturas dun lugar, a percepción das familias sobre a educación infantil, etc. Pero para Miguel Zabalza (2012a), “o factor que exerce unha influencia máis determinante na calidade da educación infantil e, á súa vez, o máis suxeito a iniciativas de mellora é, sen dúbida, a actividade dos profesionais e as prácticas educativas que estes desenvolven” (p. 3). Non podemos esquecer que calquera cambio, avance ou reforma sobre novas formulacións de calidade pasa polo compromiso do profesorado cos principios propostos, algo posto de relevo polas investigacións de desenvolvemento e innovación en institucións educativas. É bastante improbable conseguir mudanzas sen contar con quen educa, pois estas persoas son as que deben encarar os desafíos e traducir as orientacións administrativas “recentemente saídas do forno” en actividades educativas precisas, é dicir, en prácticas educativas reais e concretas.

Unha das maiores dificultades para a mellora da educación infantil é que, en xeral, as prácticas baséanse máis na experiencia que na investigación empírica.

Como consecuencia e salvo importantes excepcións, a educación infantil constitúese como unha acción profesional voluntariosa e moi comprometida pero con febles fundamentos. As educadoras dedican moita enerxía ao desenvolvemento das actividades planificadas pero non sempre existe un plan de actuación ben estruturado e fundamentado en evidencias. (Zabalza, 2012a, p. 4)

Neste contexto, **fan falta modelos para saber como operar de forma efectiva**. Isto queda evidenciado nos informes de:

- Organismos internacionais, como a UNESCO, a OSCE, a OIDDH ou BIDDH, a OIE ou BIE, ou mesmo o Consello de Europa, etc.
- Programas xurdidos con brío nestes anos, como poden ser o *Sure Start*, *Head Start*, *Starting with Quality*, *Effective Early Learning*¹⁵ ou *Start Right* (Ch. Ball, 1994). Este último iniciouse en Inglaterra no ano 1993, saltando internacionalmente a partir de 1996 a países que se uniron á experiencia, como Bélxica, Holanda, Nova Zelandia, Portugal, Suecia e mesmo España. Tivo moito éxito posto que só nos comezos do ano 2000 máis do 60% dos programas ingleses para crianzas estaban vencellados a este programa.

Pois ben, os informes de diversos organismos e programas das últimas décadas, como os que veño de citar, manifestan a **necesidade de recoller as boas prácticas do ámbito educativo, de facelas visibles e poñelas a disposición da comunidade, de xeito que sirvan como orientación para o desenvolvemento das políticas educativas**. Isto non é senón un referente básico do proceso de modernización da sociedade e de aposta polo futuro.

¹⁵ A relevancia deste proxecto para o traballo en colaboración entre institucións e profesionais levou á profesora portuguesa Júlia Formosinho a iniciar a súa experimentación no ámbito do *Projeto Infância* da Universidade do Minho en 1996, “que educadoras/es de infancia, formadores e investigadores o valorizan como moi relevante para a súa práctica profesional” (Formosinho, 1999, p. 16).

Polo seu lado, a UNESCO, dentro dos seus obxectivos estratéxicos para comezos do s. XXI inclúe “promover a experimentación, a innovación así como a difusión e compartición de información das mellores prácticas, ao mesmo que o diálogo sobre os principios de acción no terreo da educación” (UNESCO, 2001, p. 23). Similarmente, o BIE sinala como propósito básico para estes anos “facilitar a circulación de información e o intercambio de experiencias a través do mundo” e “sistematizar, analizar e poñer a disposición estas informacións e experiencias” (Zabalza, 2012a, p. 1). Dalgún xeito é dende a conxunción experiencia-práctica e investigación-documentación que se podería facer o traballo de recolección e visibilización de boas prácticas. Deste modo, quen investiga pode analizar e documentar o quefacer de quen “practica” e desenvolve experiencias ricas dignas de visibilizar e de compartir. Ámbolos polos dificilmente poderían traballar a prol dos obxectivos que marcan estes organismos de forma individualizada, de aí a súa indispensable interrelación. Pero dende logo que a idea clave en toda esta cuestión é a propia práctica docente, isto é, o traballo do profesorado.

Son moi diversas as entidades internacionais e os documentos que se preocupan pola **indexación periódica do traballo do profesorado**, ofrecendo resultados sobre a concepción docente en canto á súa propia formación, a autonomía sobre o currículo, as formas de avaliación do alumnado, as prácticas, as crenzas, as actitudes, ou mesmo a contribución nas reformas e innovacións educativas. Alsina (2010) cita algúns exemplos, como Eurydice (2006, 2008), EACEA (2009a) e OCDE (2009). Non obstante, moitos dos resultados achados en investigacións de peso sobre educación e todo o que a entraña, como poden ser os axentes educativos (entre os cales o profesorado é o máis importante), non se ven plasmados nas tomas de decisións que atanguen á materialización das prácticas e/ou das políticas. É por isto que non é pequena “a permanente discusión sobre a relación da investigación coa práctica educativa, que implica tamén aos procesos de toma de decisións no ámbito das políticas educativas” (Santos, 2004, p. 38). Estudos dedicados a examinar o **impacto da investigación educativa sobre a práctica** (Reese, 1999) acharon que **só en contadas ocasións a política tense deixado influír pola investigación**. En palabras de Santos (2004), isto é un “contrasentido” (p. 39). Por iso cómpre reivindicar ao conxunto de dirixentes e responsables da educación de todas as partes do mundo que baseen as súas decisións nos resultados provenientes das investigacións neste ámbito, para que as accións se orienten en boa lóxica co que realmente é empiricamente preciso, se é que realmente queremos fundamentar os avances e as melloras educativas.

En liña co reivindicado polas organizacións ás que me referín antes, as características das boas prácticas -que proveñen maioritariamente de estudos de investigación- deberan ser o referente do que partir para solucionar os problemas e atender as necesidades dos diversos colectivos e esferas da nosa sociedade. Unha vez acatadas estas e aínda querendo ir máis aló, na procura da muda orientada á mellora, o concepto “boas prácticas” non parece ser suficiente, sendo o uso do termo “praxe” máis recomendable nestes casos. Miguel Zabalza (2012a) asume que o concepto de “boas prácticas” cobra un especial enriquecemento naquelas formulacións nas que a práctica se transforma en praxes, as cales inclúen compoñentes éticos e orientan a práctica á mellora das situacións nas que se analiza. Entendida a **praxe** como a reflexión e a acción das persoas “sobre o mundo para transformalo” (Freire, 2002, p. 49), non podemos delimitar a práctica tecnicamente ou en función dos seus resultados materiais; senón que debemos definila pola mellora coa que contribúe ao estado da arte das cousas e das persoas. “Praxe” significa que o que fai “boa” a unha práctica non é só a súa efectividade, senón tamén o seu impacto na mellora social. Neste contexto, a praxe ten por obxectivo transformar a realidade e melloralala. Paulo Freire entendía a praxe como “reflexión e acción transformadoras da realidade [... e] fonte de coñecemento e creación” (pp. 122-123). Insiste

en que a praxe verdadeira “non é nin activismo nin verbalismo senón acción e reflexión” (p. 49), colocando o diálogo como o elemento sen o cal non é posible que se dea.

Seguindo a González Moro (2002a), a formación do profesorado relaciónase constantemente coa praxe educativa, que remite aos fins da educación, pois non se entende a lóxica dun modelo de formación do profesorado sen que coherentemente teña que ver cun modo de actuar na aula. A **investigación-acción**, que pode tamén ser un modelo de práctica docente e/ou educativa, pode contemplarse como unha extensión lóxica do concepto marxista de “praxe”, dende a que Theodor Adorno ou Jürgen Habermas -entre outros referentes-, convencidos da ilusión da realidade obxectiva sobre a que as persoas non temos control ningún, palpan a necesidade de emancipar as persoas da dominación do pensamento positivista, xurdindo de aí a teoría crítica. A práctica profesional da docencia non deixa de ser unha práctica educativa e, ao meu entender, debera puxar pola crítica ou racionalismo crítico, máis que adoptar ben unha perspectiva positivista e máis cuantitativa, ben unha perspectiva hermenéutica e máis interpretativa. Isto é reforzado por Samaja (1999, p. 35), que en relación co que veño de relatar, reforza a idea de práctica en relación co problema que se intenta solucionar nun contexto definido, sempre de man do coñecemento técnico e de principios éticos.

As prácticas profesionais non están sometidas a este dobre imperativo da universalización e da validación das súas conclusións cognoscitivas: bástalles con alcanzar unha axeitada eficacia local particular lograda nos marcos do problema práctico que intentan resolver e un tolerable respecto ás normas e técnicas que rexen o campo da incumbencia profesional.

Ao longo deste capítulo fun desprendendo algúns trazos definitorios das boas prácticas no campo educativo. Pois ben, creo que chegou o momento de ofrecer unha definición algo máis precisa. Pero antes de dala, gustaríame facer alusión á advertencia que recolle Zabalza (2015, p. 5) sobre a definición de “boas prácticas” (docentes, neste caso), e é que “falar de boas prácticas docentes só ten sentido dende a propia idea de ensino da que se parta”. Tendo como cometido a implementación do currículo e dos programas de cada curso, sen perder de vista as necesidades do alumnado, os contidos básicos da materia, e os factores sociais e afectivos que interveñen nos procesos de ensino-aprendizaxe, o profesorado toma decisións para a selección dos contidos e sobre a súa práctica educativa que, sen dúbida, reflicten determinadas forxas de conceptos. Estas forxas teñen tal poder de condicionar a práctica docente que, dun mesmo currículo poden darse prácticas pedagóxicas dispares entre si. Isto precisamente ten que ver coa idea ou concepción de ensino que se adopte (ver Figura 1.1).

Amoso deseguido unha definición de “**boas prácticas**” que nos ofrecen Albert Casals e Carmen Carrillo (2015, p. 386). As boas prácticas son

aquelas prácticas educativas que mediante actividades contextualizadas que permiten unha transferencia de aprendizaxes na vida real, buscan unha aprendizaxe efectiva do alumnado tanto polo que concirne ao incremento das capacidades cognitivas como ao desenvolvemento das capacidades persoais e de relación social.

Se nos imos ao superlativo de “boas”, esas prácticas converteríanse nas “mellores prácticas”. Pero, é iso posible? Eu creo que se pode falar de “mellores prácticas” dentro dun acio de “boas prácticas”, entendidas as primeiras como as máis sobresalientes de entre as segundas. Pero tamén opino que moitas veces a literatura anglosaxoa usa o termo *best practices* co sentido do que é para nós “boas prácticas”. Noutras palabras, falar de “boas prácticas” é falar do concepto sobre o que veño discutindo neste Capítulo 1, mentres que falar

de “mellores prácticas” eu vínculo máis a unha tradución literal que se ten feito do termo inglés *best practices* para o galego ou o castelán. Pero non esquezamos que, por un lado, *best practices*¹⁶ no contexto da lingua inglesa é equiparable ao noso termo “boas prácticas”, tanto no galego como no castelán; e por outro lado, levado ao ámbito educativo, o termo “boas prácticas” encóntrase fortemente asociado á idea de eficacia escolar (Marquès, 2002; en Casals & Carrillo, 2015) e de praxe (Freire, 1970). Precisamente por isto cómpre deternos sobre o concepto *effective learning*, tan presente tamén na literatura anglosaxoa. Neste punto pode que nos preguntemos se podemos igualar as nosas “boas prácticas” coa “**aprendizaxe efectiva**”. A miña interpretación é clara: para min son termos bidireccionais e interdireccionais. Deste xeito, ao falar de “boa práctica” (docente ou educativa) falamos do que fai o profesorado ou quen a exerce profesionalmente, mentres que ao falar de aprendizaxe efectiva, referímonos ao que deba suceder a quen se dirixe a práctica, isto é, ao alumnado. E así como se poden estudar as boas prácticas docentes, tamén se poden examinar as boas prácticas discentes en relación coas características do que se deba entender por alumnado ou estudantado de calidade. Malia que con foco na educación superior universitaria, precisamente sobre esta cuestión escribiu o profesor Felipe Trillo (2010), destacando que o “alumnado de calidade” deba contar coas seguintes características: curiosidade, sinceridade, crítica, esforzo, confianza, argumentación, e idealismo, as cales se ven representadas na “mente aberta, conduta ética, afán de superación, espírito de equipo, [e] talante intelectual” (p. 2). En boa lóxica e dende un punto de vista teórico, non cabe dúbida que unha boa práctica educativa e/ou docente deba levar a unha aprendizaxe efectiva por parte do alumnado, ao menos dentro dunha relación docente-discente e nun contexto de ensino-aprendizaxe. Se volvemos á definición de Casals e Carrillo (2015) que dei máis arriba, as boas prácticas xa inclúen a aprendizaxe efectiva, pois é xusto o que buscan.

Sintetizando as ideas que recolle Miguel Zabalza (2015) sobre o concepto de boas prácticas, agrupo as características destas como segue:

- Polisemia conceptual: trátase dun concepto composto por un adxectivo e un substantivo de borrosa, confusa e ata imprecisa concreción.
- Bidimensionalidade: as prácticas deben ser definidas e xustificadas polas súas dimensións condutual e cognitiva, e de como estas se integran nos procesos educativos.
- Equifinalidade: a identificación de boas prácticas depende máis do proceso que do input. A idea de equifinalidade é que das mesmas condicións de inicio pódese chegar a resultados moi diferentes, o que depende do proceso.
- Contextualización: as accións ou prácticas están condicionadas polos contextos, e son boas ou non en función do grao de satisfacción de necesidades dentro dunhas coordenadas espazotemporais nas que se desenvolven. Ana Benavente (2007) resume a definición de “boas prácticas” en formas de responder eficaz e satisfactoriamente ás demandas educativas dun contexto determinado. E é que “non existe un ensinar [ou educar] xenérico, senón un ensinar [ou educar] nunha situación” (Zabalza, 1987, p. 159), cuestión sobre a que insiste tamén Formosinho (1999).
- Relatividade e absolutismo do seu superlativo: xa que as prácticas deben e teñen que ser contextualizadas, é posible falar de boas prácticas sempre dentro dun marco (ou sexa, dentro do que hai nun lugar determinado e comparándoas coas que están nesa situación); sinalando como “mellores prácticas” (*best practices*) aquelas que sobresaen dentro das boas. Isto ten que ver cos normotipos ou “punto[s] de referencia con que comparamos os datos recollidos na «medición»” (Zabalza, 2009b, p. 237), especialmente coa modalidade de

¹⁶ É importante destacar que en inglés ‘*good practices*’ diferénciase de ‘*best practices*’ en que a primeira é máis xeral, e pode referirse a unha opinión, connotación ou concepción que calquera persoa pode ofrecer, mentres que a segunda é máis específica e úsase para referirse a prácticas avaladas por investigacións e/ou por persoas expertas nun ámbito dado.

normotipos de criterio, pois “a comparación establécese con respecto a un modelo xeral ou a un marco de referencia externo que especifica as características que ha de reunir o obxecto avaliado para ser valorado positivamente. Este marco externo é o «criterio»” (p. 238).

- **Ética:** cando a práctica se eleva á consideración de praxe, as condicións sociais e éticas póñense de relevo como esenciais para mellorar a realidade socioeducativa.

En definitiva, as boas prácticas educativas e/ou docentes deberan estar enfocadas á comprensión tanto dos contextos como das persoas que participan e se benefician delas, para aplicar os coñecementos e procedementos psicopedagóxicos máis axeitados en función da realidade na que se desenvolven. Só deste xeito poderemos falar de boas prácticas, nun tempo e nun espazo determinado. Ora ben, é necesario investigar sobre este asunto en diversos contextos e nas diferentes áreas nas que se practica para extraer as características e os elementos e factores que facilitan e/ou favorecen que unha práctica sexa ou se converta nunha “boa práctica”.

Botemos un ollo entón ao vieiro que a investigación educativa (especialmente, aquela centrada na infancia) foi seguindo até chegar á investigación en boas prácticas.

1.2.2 A investigación na infancia: antecedentes, estado da arte, enfoques, e principais liñas de traballo

A información recollida na memoria técnica do proxecto “*Diseño curricular y buenas prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar*” (Zabalza, 2012a) vaime servir para centrar os antecedentes e o estado da arte da investigación en boas prácticas na infancia. Deseguido ofrezco un resumo contextualizador que axuda a situarnos no panorama actual.

O informe do proxecto que vimos de nomear recolle **a liña evolutiva que seguiu a investigación en educación infantil**. Recapitularémola de acordo ao seu contido.

Aproximadamente dende os anos 50 a educación infantil comezou a suscitar un interese nas investigacións formuladas dende ámbitos de coñecemento como a psicoloxía, que se ocupou do desenvolvemento infantil e dos factores que o condicionan; ou a pedagogía, máis centrada nos procesos educativos e de aprendizaxe e nas condicións que lles afectan, como as persoais, sociais, didácticas ou mesmo institucionais.

Durante un bo feixe de anos, e por parte de ámbitos como a psicoloxía evolutiva e a medicina, a preponderancia recae claramente nos estudos de desenvolvemento, con foco no crecemento das crianzas, establecendo etapas ben detalladas. Na área da educación, deuse unha clara inclinación polos estudos de impacto, identificando resultados baixo o paradigma “proceso-produto”. Así, proliferaron as investigacións comparativas entre diferentes propostas de ensino ou modalidades de aprendizaxe, de estimulación temperá, de organización espacial, etc. Déronse tamén estudos lonxitudinais que analizaron os niveis obtidos nos finais das etapas evolutivas ou escolares, por exemplo; e tiveron igualmente o seu auxe e a súa repercusión as análises descritivas sobre logros de aprendizaxe infantil nas áreas curriculares que, nalgúns casos, foron formuladas como avaliación de programas. Non obstante, e sen poñer en evidencia as súas contribucións, malia que estes traballos foron quen de ofrecer ricas e valiosas descriucións, non contribuíron na mellora dos procesos estudados, de aí que se bote en falta o nivel de profundidade nestas cuestións.

Con todo, a pesar da crecente sensibilidade social pola infancia, dos incontestables avances científico-técnicos no estudo da infancia, e do deseño e planificación de dispositivos destinados á súa atención, “a situación dista moito de ter acadado un nivel de calidade aceptable” (Zabalza, 2012a, p. 5). Na investigación en educación infantil destacan traballos internacionais como *EEL-Effective Early Learning*, ou outros centrados na Galiza (Zabalza, 1998), nos que participou o grupo de investigación GIE (*Grupo Interuniversitario de*

Estudios), que ten a súa sede na Universidade de Santiago de Compostela. Tamén son salientables as contribucións de Abdoulaye (2003), Benavente (2007) e Lewin-Benham (2011). Todos eles dan conta dalgúns **trazos que caracterizan a situación da atención educativa á infancia**, como os que seguen:

- Unha grande heteroxeneidade de contextos de atención asistencial e educativa, imperando en España o modelo escolar.
- Unha variabilidade rexa nos niveis de calidade dos programas e dos centros. Esta característica non se liga co contexto, pois nunha mesma área poden coexistir institucións sobresaíntes con outras deficitarias en canto a formación, estilo de traballo, recursos ou espazos. Por iso é de suma importancia o contexto institucional e o medio social na presión pola calidade.
- Un cambio de obxectivo na presión política e social, que vai do reclamo da equidade e xeneralización dos servizos á infancia á esixencia da calidade e polivalencia destes.
- A relevancia do coñecemento e crenzas de profesionais da educación para comprender o deseño do seu traballo educativo, e a colaboración coas familias.
- A aparición “en acio” de boas prácticas, pois aló onde existen, adoitan danse moitas; en caso contrario, non aparece ningunha.

Miguel Ángel Zabalza (2012a) fai un repaso dos **equipos que investigan en educación infantil na actualidade**. Entre eles, atópanse os grupos de:

- Edward Melhuish, con especialidade na incidencia da educación infantil e no desenvolvemento posterior das crianzas que pasan por ela. Os seus intereses levárono a estudar a comprensión do desenvolvemento social e comunicativo (dende o nacemento até a idade adulta, facendo estudos lonxitudinais), incluíndo as influencias do ambiente; o coidado, a educación e a atención á primeira infancia; a crianza, a pobreza e desvantaxe social na infancia, e tamén as relacións do desenvolvemento infantil con respecto á política social.
- Kathy Silva e Pam Sammons, que integran o grupo promotor do proxecto *EPPE-The Effective Provision of Pre-School Education Project*. Trátase dun estudo lonxitudinal no seo da desaparecida *University of London* (hoxe *University College London*), que fixo o seguimento dunha mostra de crianzas que entre os anos 1997 e 2003. As liñas de investigación de Kathy Silva son o currículo, a pedagogía e a avaliación na educación infantil, a efectividade na educación preescolar e nos primeiros anos da primaria, a contribución familiar á aprendizaxe das crianzas, o apoio ás familias nos procesos de aprendizaxe que se dan nos fogares, os efectos do coidado infantil, e a pedagogía e currículo dos primeiros cursos da educación primaria. Polo seu lado, Pam Sammons céntrase na efectividade docente e educativa, na educación infantil e na aprendizaxe no fogar, na mellora escolar, na equidade, e no impacto da educación en situacións vulnerables ou na avaliación.
- Bernard Spodek (recentemente falecido) e Olivia Saracho, a quen corresponde a autoría dos libros “*Handbook of Research on the Education of Young Children*” e “*International Perspectives on Research in Early Childhood Education*”. Bernard Spodek tense ocupado principalmente da educación, benestar e coidado da infancia, a través de múltiples e meticulosas observacións e interaccións con crianzas pequenas. As súas aulas e os seus escritos, centrados no currículo, no ensino e na formación do profesorado de educación infantil, influíron en centos de persoas en todo o mundo, moitas hoxe en día exercendo no campo educativo. A profesora Olivia Saracho é especialista en alfabetización emerxente, en alfabetización no fogar, en estilos cognitivos; facendo estudos sobre o xogo na infancia, o desenvolvemento da linguaxe, o enfoque sistémico e coma un todo do ensino da linguaxe ou *whole language approach*, os inicios da lectura e da escritura, actividades de alfabetización en ambientes lúdicos e formación do profesorado.

- Júlia e João Formosinho, da Universidade do Minho de Braga. Júlia Formosinho é promotora dunha aproximación sociocultural e construtivista da educación das crianzas e da formación do profesorado, así como defensora dos dereitos da infancia. Coa *Associação Criança* desenvolveu unha proposta pedagóxica para alumnado e profesorado chamada *Pedagogia-em-Participação*. As súas liñas de investigación encádranse na investigación praxiolóxica e en dar voz ás crianzas. Recentemente coordinou un proxecto sobre a reconstrución do significado e desenvolvemento da calidade en escolas de educación infantil ou *crèches* para o cambio educativo, defendendo a necesidade dunha mellor educación para as crianzas, que inclúa un apoio sobresaínte ás familias. Fai parte do comité ético e apoia o desenvolvemento de edicións especiais do *European Early Childhood Education Research Journal* da *European Early Childhood Education Research Association*. Os ámbitos de investigación de João Formosinho apuntan cara ao desenvolvemento de políticas educativas en Portugal, a avaliación de programas e de centros de formación e investigación, así como tamén publicou sobre administración educativa, formación de docentes, socioloxía da educación, educación infantil e políticas para a educación básica.

- Chris Pascal e Tony Bertram, do *Centre for Research in Early Childhood* da Universidade de Leeds. A profesora Chris Pascal liderou un importante número de proxectos de investigación de corte nacional e internacional a longa escala, incluíndo o *Effective Early Learning Programme*, o *Accounting Early for Life Long Learning Programme* ou o *Children Crossing Borders Project*. Está comprometida coa investigación aplicada á práctica e á política, e co aseguramento de que a provisión da educación infantil satisfaga as necesidades de todas as crianzas e das súas familias, especialmente daquelas que se atopan en desvantaxe. Tony Bertram segue un fío de investigación moi parecido ao da profesora Pascal, con eixo nas voces das crianzas e no paradigma de investigación participativo, nos servizos para a infancia integrados e inclusivos, na avaliación custe vs. beneficio dos programas de educación infantil, na comparación de procesos vs. resultados na aprendizaxe infantil, ou na avaliación de centros de atención á infancia. Pascal e Bertram iniciaron en 1993 no *Worcester College for Higher Education* de Inglaterra o proxecto *Effective Early Learning*, que

ten como principal obxectivo a creación dunha metodoloxía para a avaliación e desenvolvemento da calidade dos servizos educativos para a infancia nun contexto de gran diversidade de servizos como é a realidade inglesa. O proxecto ten como característica unha visión integrada da calidade, do desenvolvemento profesional e organizativo e da investigación na educación infantil. (Formosinho, 1999, p. 15)

No caso de España, a educación infantil non se solidificou como nicho de investigacións e estudos substantivos. Quizais debido á serodia incorporación das escolas de Maxisterio ás universidades falta percorrido histórico. Sumado a isto, son poucos os proxectos de investigación que se presentan anualmente e que se centran nesta etapa. Deles, só unha pequena parte consegue financiamento para ser levados a cabo, por iso a cultura de infancia en España baséase predominantemente na experiencia máis que na técnica (Zabalza, 2005). Así, España é máis ben humilde dende o punto de vista da investigación, pero rica en experiencias, pois os estudos das boas prácticas adoptaron un sentido divulgativo, presentando até certo punto superficialmente experiencias, pero sen profundar nelas. Ante esta realidade, Zabalza (2012a) recórdanos que necesitamos:

- Abrir liñas de investigación sistemáticas e vigorosas.
- Facer estudos lonxitudinais, que permitan facer un seguimento do impacto da educación temperá e dos factores diferenciais e que afectan ao bo desenvolvemento das crianzas.

- Incorporar elementos novos a ser considerados nas investigacións en Ciencias da Educación: as neurociencias, as tecnoloxías, as experiencias educativas alén das escolares, como poden ser as correntes de desescolarización e as novidades que achegan, etc.

En xeral, a educación infantil seguiu a liña da investigación educativa, que se veu realizando ata non hai moitos anos con enfoques externos aos centros escolares e con intereses lonxe da acción docente, por dar dous exemplos. Pero nos últimos tempos, e coa asunción de boa parte do persoal investigador do paradigma cualitativo

apareceron e puxéronse en práctica métodos e técnicas absolutamente integrados nos procesos de ensino e aprendizaxe e os seus condicionantes humanos de todo tipo [sendo así] posible investigar un fenómeno determinado, obter datos reais tanto de procesos como de resultados e modificar a actuación docente na aula. (González Moro, 2002b, p. 432)

Xustamente estas ideas de Valentín González Moro ábrenos a vía que nos conduce á investigación en boas prácticas educativas e/ou docentes.

1.2.3 A investigación en boas prácticas educativas na infancia

Etapas evolutivas, propostas de ensino, modalidades de aprendizaxe, a organización dos espazos, logros por etapas e por áreas curriculares... Quizais nestas palabras clave poidamos sintetizar o conglomerado de intereses de investigación até a data no ámbito da infancia, que detallamos no apartado previo. De aquí provén, entón, a necesidade e xurdimento dun xeito de investigación máis globalizador e centrado no estudo da montaxe de coreografías didácticas nos ambientes de aprendizaxe e as características que coaduxan no desenvolvemento holístico das crianzas. Así nolo rememora Miguel Zabalza (2012b, p. 31) acentuando que

o enfoque baseado na análise das boas prácticas no contexto pedagóxico vén a responder á necesidade de dar espazo a modalidades de investigación máis centradas nos ambientes de aprendizaxe e na forma en que as diversas coreografías didácticas propician procesos de desenvolvemento e aprendizaxes de calidade.

A mellor coñecemento destes procesos, en mellores condicións nos atoparemos para melloralos. De aquí nace a necesidade de identificar, analizar e facer visibles as “boas prácticas” para coñecer experiencias de éxito desenvoltas por profesionais.

O que está claro é que canto mellor se coñezan os procesos de desenvolvemento e aprendizaxe das crianzas, en mellores condicións nos acharemos para melloralos. De aquí se desprende, de acordo con Ana Benavente (2007), a necesidade de identificar, analizar e visibilizar as boas prácticas na infancia como fórmula para discernir e rescatar aquelas experiencias de éxito que profesionais da infancia foron quen de desenvolver. Este é o principal **obxectivo da investigación sobre boas prácticas**: “seleccionar, analizar e visibilizar Boas Prácticas que permitan coñecer máis profundamente as condicións do bo traballo educativo e colaborar no enriquecemento de referentes e na mellora da calidade dese tramo educativo” (Zabalza, 2012a, p. 11).

A investigación en boas prácticas xa mostrou un protagonismo particular nas políticas que atinxen á educación, e aínda que non acadara un enfoque arraigado na investigación educativa, algúns traballos xa foron feitos. Aquí algúns exemplos:

- “*Conceptualisation et dissemination des «bonnes pratiques» en éducation: essai d’une approche internationale à partir d’enseignements tirés d’un projet*”, publicado polo BIE, onde Anne Abdoulaye (2003) teoriza e analiza a utilidade de recoller e sopesar prácticas educativas.

- O rescate de 12 dimensións que satisfán os criterios de boas prácticas en Reggio Emilia, feito por Ann Lewin-Benham (2011). Especial atención prestou ao estudo dos materiais usados e á promoción do desenvolvemento cerebral que estes alimentan.

- A investigación liderada por Carollee Howes, directora do *Centre of Improving Quality of Childcare Quality (CICCO)* da *University of California, Los Angeles (UCLA)*, centrada no seguimento dunhas setenta crianzas para estudar as boas prácticas na educación infantil.

- O uso do termo “boas prácticas” para o estudo do que fan as mellores profesoras e profesores de universidade, e do que fai o alumnado universitario máis sobresaínte (ver os libros de Ken Bain, 2008, 2014, respectivamente).

A partir destes, moitos outros estudos sobre boas prácticas comezaron a aflorar no mundo educativo, con diversos puntos de interese. Así, xurdiron traballos sobre o estudo das boas prácticas no traballo cooperativo, na formación, na docencia universitaria, no uso das TIC, na convivencia e éxito escolar e contra a exclusión, na atención á diversidade, na docencia de didácticas específicas... dando lugar á xeración dun número importante de protocolos, a modo de modelos de identificación e características das boas prácticas en cada ámbito.

Son de destacar os frescos discursos que nos últimos anos introduciron consideracións de tipo ético e inclusivo na investigación educativa. Con respecto a isto, Zabalza (2012a) refírese ás ideas de “participación” e “democracia” na investigación, á orientación dos procesos de investigación para a mellora da práctica, así como tamén á vinculación entre investigación e desenvolvemento profesional de docentes e persoal educativo que se impliquen en estudos, á adaptación das categorías e análises ás circunstancias propias de cada situación, ou o que é o mesmo: á contextualización de modelos. Xustamente con isto que acaba de ser relatado ten que ver esta investigación, pois na captura de exemplos de boas prácticas é inevitable lidar con cuestións éticas; xa non só por entrar en aulas onde hai menores, senón porque ao final estás observando a profesionais, sobre cuxo desenvolvemento profesional se acabará reflexionando; e porque, ao fin e ao cabo, investigar en boas prácticas implica tamén dar voz aos ambientes que se observan e aos seus axentes. O feito de analizar “boas prácticas” xa implica factores éticos, difícil de discernir de todo compoñente empírico. Todo este tipo de investigacións deben ter moi presentes as guías éticas que deberan rexer toda investigación educativa, como as que propón a *British Educational Research Association (BERA, 2011)*, e máis aínda cando se investiga con colectivos vulnerables, como poden ser as crianzas.

Organismos internacionais como a UNESCO ou a OSCE son responsables da apertura desta vía de estudo das “boas prácticas” educativas, co fin de

dar máis corpo científico ás innovacións, para incorporar as avaliacións a **procesos de mellora** e, sobre todo, para abrir o campo da educación a un contexto de visibilidade e transferencia de coñecemento que permita un maior intercambio de experiencias educativas ben fundamentadas. (Zabalza, 2012a, p. 6)

Algúns gobernos, como o británico, apuntan algúns aspectos sobre os que os sistemas educativos poderían mellorar, e sobre eles exaltan as boas prácticas ou *best practices*, especialmente en tres ámbitos (Department for Education, 2010).

- O primeiro, o ensino e o liderado (*teaching and leadership*, p. 9), sobre o que se sinala a necesidade de apoiar os esforzos do profesorado, axudándoo a aprender mutuamente e de exemplos de boas prácticas probadas, máis que requirirille incesantemente o seguimento de iniciativas centralizadas provenientes do goberno.

- O segundo, a mellora das escolas (*school improvement*, p. 14), polo que se debe facilitar que unhas escolas aprendan doutras, a través da publicación de datos de “familias de escolas” de todo o país. Nestes documentos detallaríanse as similitudes entre os centros das diferentes rexións e as súas actuacións, para que cada escola puidera seleccionar e decidir con cal se identifica e de que escola é posible aprender. Dentro da mellora das escolas tamén se sinala o aseguramento de que estas teñan acceso a evidencias de boas prácticas, materiais de alta calidade e servizos de mellora que poidan escoller usar.

- E o terceiro, o financiamento das escolas (*school funding*, p. 15), sobre o que se insiste en que as accións expostas neste Libro Branco ou *White Paper* británico (Department for Education, 2010) son froito da aprendizaxe dos sistemas de mellora escolar máis efectivos e rápidos do mundo. O financiamento, entón, axudará a (p. 15)

afrontar a debilidade do noso sistema, fortalecendo o status do profesorado e da ensinanza, reforzando os estándares establecidos no currículo e nos títulos, devolvendo ás escolas a liberdade para determinar o seu destino, que rendan contas ante as familias, e axudándoas a aprender máis rápida e sistematicamente das boas prácticas doutros lugares.

Por todos estes motivos cómpre indagar nas características de prácticas exitosas, e estudar a forma de transferilas a outros contextos para que se poidan usar de modelo-exemplo, coa súa debida adaptación; de xeito que unhas sociedades poidamos alimentarnos das vitorias doutras e viceversa. É, en parte, unha necesidade sentida do ámbito pedagóxico. Pero, como facelo?

Miguel Zabalza (2015) ofrece a súa **proposta de investigación de boas prácticas**, que se concreta como segue, e que se apoia en moitos aspectos relatados neste Capítulo 1.

En primeiro lugar, se investigamos sobre boas prácticas debemos ter moi claras as **hipóteses de partida**. Algunhas que cita este autor (p. 8) son:

- Hai diferenzas significativas entre unhas prácticas educativas e outras.
- As prácticas educativas están condicionadas e rexidas polas ideas e crenzas de quen as promociona e protagoniza.
- O repertorio de crenzas e ideas sobre o ensino de quen implementa boas prácticas é máis rico e consistente.
- As ideas de base de quen leva a cabo as boas prácticas poden ser representadas por narrativas, esquemas ou mapas conceptuais.
- As boas prácticas (e as ideas que as soportan) refórzanse mutuamente e tenden a producirse en forma de acios interconectados.
- As boas prácticas tamén están condicionadas polos contextos en función do apoio, os recursos e o recoñecemento.
- As boas prácticas en contextos institucionais tenden a mellorar a cultura organizativa e didáctica de todos os axentes e contextos vinculados.

En segundo lugar, non debemos esquecer as **condicións metodolóxicas para investigar boas prácticas**. Zabalza (2015, p. 8) así as describe:

- Consensuar criterios flexibles e obxectivos (obxectivables) que permitan identificalas.

- Identificar un número suficiente (representativo) de boas prácticas nacionais ou internacionais que cubran os diferentes contextos e ámbitos.
- Documentar e analizar en profundidade as características de cada unha de ditas prácticas, tanto nas ideas de base como nas actuacións.
- Sintetizar e representar as evidencias a través de esquemas, diagramas ou mapas conceptuais de modo que permitan comprender cada unidade analizada e relacionar entre si unhas prácticas con outras.
- Triangular os resultados das sínteses realizadas con institucións e/ou docentes, non a modo de avaliación, senón para poder recoller a mellor versión de cada práctica.
- Establecer trazos comúns entre as prácticas estudadas, de ser posible, a través da identificación destes dentro do proceso de análise.
- Visibilizar os resultados e poñer as prácticas a disposición de profesionais e persoal investigador que puideran ter interese.

En terceiro lugar, o **proceso investigador** da investigación en boas prácticas proposto por Zabalza (2015, p. 4) é:

- Xustificación do enfoque, o que deba levarnos a pensar no propio concepto de “boas prácticas”, a súa importancia e a fundamentación do que implica investigar nelas; así como o engadido que supón realizar proxectos de investigación con foco nas boas prácticas con respecto a outros enfoques de investigación.
- Identificación e análise de “boas prácticas”, o que entraña detallar por que seleccionamos certas prácticas e que é o que diferencia as “boas prácticas” doutras, ou sexa, que é o que as fai singulares. Para identificalas, debemos entón recorrer aos ámbitos nos que cremos que podemos atopar bos exemplos, e aos axentes que as desenvolven para extraer as características desas boas prácticas.
- Representación e visibilización das “boas prácticas”, o que implica que, unha vez recollidos os trazos máis rechamantes e que suscitan un interese destacado nesas boas prácticas, se representen a través das formas que se considere. Eses produtos representativos serán os que nos permita visibilizalas e, ademais, levalas a outras realidades; é dicir, transferilas a outros contextos, o que é o mesmo que poñelas en práctica en contornas diferentes á orixinal, coas necesarias adaptacións que comporte o proceso, para que outros lugares se poidan valer do traballo feito.

A análise do conglomerado que inclúe, en primeiro lugar, os criterios de representación das boas prácticas; en segundo lugar, os produtos derivados da súa representación, os cales permiten compartir a práctica co mundo, ou sexa, visibilizala; e en terceiro lugar, os propios procesos de visibilización e transferencia; é o que permite investigar as boas prácticas e extraer conclusións sobre todas estas fases que veño de explicar e que detallo na Figura 1.5.

Xa indagamos ao longo deste apartado o primeiro paso dos tres recollidos na Figura 1.5, o que vén sendo a xustificación do enfoque. Veremos entón no seguinte apartado onde podemos achar boas prácticas, como identificalas, baixo que condicións, e como analizalas, con especial fincapé na súa visibilidade e transferibilidade. O apartado 1.3 deste informe de investigación desenvolve, así, os pasos 2 e 3 ilustrados na Figura 1.5, isto é: a identificación e a análise, e a representación, visibilización e transferencia de boas prácticas, dentro do que é a súa investigación.

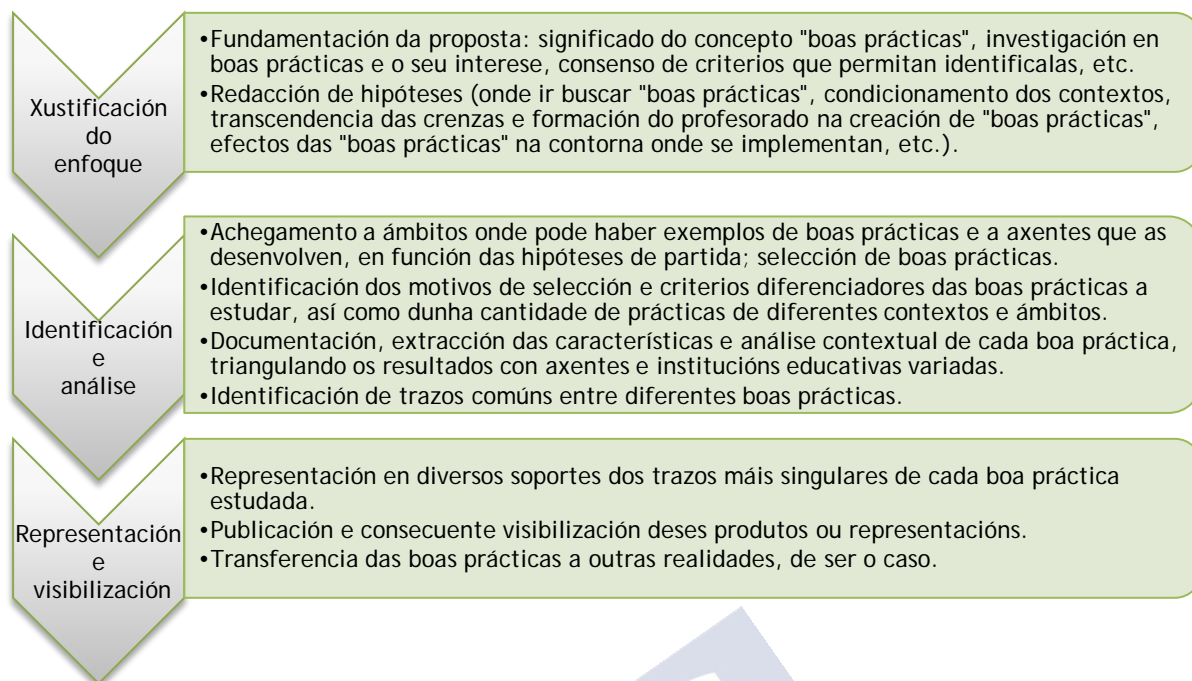


Figura 1.5. Investigar as boas prácticas educativas na infancia

Elaboración propia en base a Zabalza (2012a, 2015)

1.3 IDENTIFICACIÓN, VISIBILIZACIÓN E TRANSFERENCIA DE BOAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Para Miguel Zabalza (2015) hai unha serie de elementos chave que non debemos perder de vista á hora de identificar boas prácticas: a toma de decisións sobre como acceder ás prácticas, como precisar os ámbitos nos que se producen (isto é, os posibles nichos onde atopalas), e como determinar os criterios que permiten analízalas e valoralas como tal.

Para min, cabería primeiro facernos esta reflexión: se quero identificar boas prácticas, o primeiro no que teño que pensar é onde están, ou sexa, os contextos nos que se xeran, para saber onde dirixirme. Seguidamente, tería entón que definir como as vou estudar: a través da observación, triangulando con documentación e/ou entrevistas a quen as desenvolve, usando cuestionarios, etc. En terceiro lugar, e xa con datos en bruto froito do acceso a estas, tería entón que analízalas e avalialas conforme a uns criterios provenientes do coñecemento psicopedagóxico técnico e consolidado até a data.

De especial importancia son os procesos de visibilización das boas prácticas, isto é, dásalas a coñecer e poñelas a servizo da comunidade para poder valerse delas e transferilas a outros contextos.

Sobre estes asuntos ármase o fío argumental deste apartado 1.3.

1.3.1 Condicións e análise de boas prácticas educativas na infancia

Para considerar unha **práctica** como “boa”, no eido educativo e especialmente na infancia, Christopher Ball (1994) entende que debe reunir 7 **condicións**. Así as detalla na súa obra “*Start Right. The importance of early learning*”:

- Intégrase o coidado e a educación.
- Hai responsabilidades únicas na oferta de servizos, que ensortellan o carácter educativo e asistencial.
- Formúlanse uns obxectivos concretos de desenvolvemento para cada ano de idade.

- Ofrécese unha formación continua e efectiva ao seu persoal traballador, que cuida e educa.
- Establécese un currículo apropiado que estimula a aprendizaxe activa e o xogo con obxectivos.
- Existe colaboración entre familia e persoal educador.
- Dispónse dos recursos suficientes.

Como podemos observar, están bastante relacionados cos **10 aspectos clave dunha educación infantil de calidade** que Miguel Zabalza (2008, pp. 50-55) delimita, e que son:

- A organización dos espazos.
- O equilibrio entre iniciativa infantil e traballo dirixido á hora de planificar as actividades.
- A atención privilexiada aos aspectos emocionais.
- O uso dunha linguaxe enriquecida.
- A diferenciación de actividades para abordar todas as dimensións do desenvolvemento e todas as capacidades.
- As rutinas estables.
- Os materiais diversificados e polivalentes.
- A atención individualizada a cada crianza.
- Os sistemas de avaliación, toma de notas, etc., que permitan o seguimento global do grupo e de cada unha das crianzas.
- O traballo coas familias e coa contorna (escola aberta).

Como vemos, interveñen moitos factores na definición de “boa práctica”, como tamén son abundantes os que operan na definición de “**calidade da educación infantil**”, constructo complexo no que cobran especial importancia (Zabalza, 2012a):

- As políticas educativas, e con elas os recursos dispoñibles e os sistemas de financiamento e de organización dedicados á infancia.
- As particulares tradicións e culturas das rexións en determinadas coordenadas espazotemporais.
- A capacitación e a percepción das familias sobre a educación temperá.
- A formación e experiencia, as iniciativas de mellora e as prácticas educativas do profesorado.

Sen restar importancia aos demais, este último factor é, se cabe, o máis relevante, pois **calquera posibilidade de avance educativo pasa polo compromiso do profesorado** coas novas formulacións da calidade. “A figura docente foi analizada amplamente por múltiples investigacións e o seu alcance é de tal envergadura, que as últimas leis educativas contemplaron de forma explícita o perfil docente como pilar fundamental sobre o que se sustenta a calidade educativa” (Gangoso & Blanco, 2008, p. 192). Algunhas investigacións sobre a figura docente centráronse en determinar o tipo de condutas que esta debe realizar para ser eficaz, en avaliar se se é eficiente e en que grao, ou en determinar as características que debe tender a potenciar a docencia eficaz. Non obstante, a creación e aplicación dun proceso de avaliación fiable sobre docentes de música “parece ser máis complexa que a avaliación do profesorado doutras materias” (Alsina, 2010, p. 163). Aínda non se chegou a un acordo profesional en canto aos criterios máis adecuados para avaliar o profesorado de música, parecendo inalcanzable chegar á validez e fiabilidade da avaliación de docentes desta especialidade, en comparación coa avaliación do profesorado xeneralista. Sen ir máis aló, non hai aínda consenso sobre os contidos musicais que deben ser impartidos nos diversos niveis, e

moitas veces as prácticas didácticas máis significativas danse fóra da aula e dos contextos escolares, como pode ser a asistencia a un concerto. Isto ten moito que ver co que Zabalza (2008) denomina “**experiencias fortes**” (p. 60), que define como “eventos que son capaces de integrar o mundo dos coñecementos e das emocións provocando un forte *shock* persoal, cuxa pegada permanece durante moito tempo”, que captan “en corpo e alma” ao alumnado, e que “acaban afectando ás propias estruturas do coñecemento e da sensibilidade. Por iso son tan ricas educativamente” (p. 61), influíndo relevante e positivamente na aprendizaxe. O exemplo do concerto, como experiencia forte e significativa, leva a materializar “a crenza de que os resultados máis importantes da educación musical atópanse localizados na educación emocional e afectiva” (Alsina, 2010, p. 164), que son de imposible medida a través da avaliación máis tradicional. Por estas razóns é complexo precisar protocolos de avaliación de docentes (especialmente de música) en xeral, ou das súas prácticas docentes e/ou educativas en particular.

Un recente doutorado que vén da man da brasileira Dirce Hechler (2016), establece **os principios e as propostas mínimas que deben cumprir as prácticas pedagóxicas en educación infantil**. Así, o traballo pedagóxico nesta etapa debe considerar sempre:

- O interese das crianzas.
- A inclusión de todas as áreas de coñecemento nos proxectos de traballo.
- A adecuación dos plans de traballo docente aos proxectos político-pedagóxicos das escolas.
- A flexibilidade nos plans.
- A organización do ensino.
- A valorización das diferentes linguaxes.
- O recoñecemento e respecto pola singularidade e diversidade das crianzas.
- A constante relación entre teoría e práctica.
- O compromiso de todas as persoas envolvidas no proceso educativo.
- O rexistro e reflexión sobre a propia práctica pedagóxica
- A avaliación mediadora e formativa.

Son moitos os motivos polos que resulta ben complicado avaliar prácticas educativas e/ou docentes, e iso ten que ver principalmente pola borrosa definición do propio constructo “práctica”. Esta dificultade acrecéntase cando ao substantivo “práctica” lle engadimos o adxectivo “boa”. Porén, existen algúns intentos de establecer como identificar boas prácticas. Mostrarei deseguido o **protocolo de identificación de boas prácticas** de Zabalza (2015, p. 6), para quen esta identificación require a toma de tres tipos de decisións:

- A primeira é a forma de acceso á boa práctica, que pode vir da man de:
 - Narrativas sobre a práctica, isto é, o que nos contan.
 - Cuestionarios, probas ou simulacións, isto é, o que se responde a indicadores ou descricións.
 - Observacións das prácticas, que poden ser ben directas, ben indirectas.
- A segunda é a determinación do ámbito no que se produce a boa práctica, o cal esixiría, en primeira instancia, deconstruír o concepto de infancia nos seus factores e dimensións esenciais. Para isto é necesario concretar os contidos, o espazo ou o tempo dentro dos ámbitos, que poden ser institucionais, sectoriais, individuais, grupais, etc. Algúns nichos posibles de boas prácticas (p. 7) poderían ser:
 - Actuacións ben valoradas por responsables da política, do coñecemento técnico ou profesional da educación.

- Experiencias innovadoras e efectivas, é dicir, respostas orixinais fronte a situacións escolares comúns.
- Institucións con características particulares de organización curricular, metodoloxías, relación coa contorna, traballo co estudantado, documentación, vínculos interinstitucionais, sistemas de avaliación e acreditación, seguimento de alumnado xa graduado, etc.
- Institucións inclusivas e multiculturais.
- Institucións con metodoloxías innovadoras, con sistemas de agrupamentos diferentes.
- Iniciativas de profesorado con ideas novas.
- Actividades de ámbitos curriculares pouco explorados.
- Modalidades ricas de implicación no contexto social e cultural.
- E a terceira, é a determinación dos criterios que permitirían valorar como “boa” a práctica a analizar con suficiente rigor e fiabilidade. Estes criterios poden:
 - Estar baseados en invariantes, como condicións comúns a todas as boas prácticas, ou en criterios situacionais ad hoc.
 - Ser restritivos ou amplos.
 - Centrarse na mellora, na comparabilidade, na innovación, na fundamentación científica, na satisfacción, na avaliación positiva, no impacto social, etc.

Tomadas estas decisións, estamos en disposición de identificar boas prácticas. Pero en vinculación con isto está tamén a súa análise. Así, identificación e análise de boas prácticas son dúas realidades que comparten elementos. Recolle este mesmo autor a súa achega sobre **identificación e análise de boas prácticas**. Para Miguel Zabalza (2015, p. 6; 2012a, p. 5, respectivamente), este proceso debera focalizarse:

- No cumprimento da normativa aplicable, ben de carácter prescriptivo ou en forma de recomendación: estándares, obxectivos políticos, propósitos oficiais, etc. Trataríase de indagar nas metas, condicións e recursos que se destinan á infancia, de acordo coa normativa vixente, e ver se se responde axeitadamente a todo isto.
- Na natureza e organización dos dispositivos e institucións postos ao servizo da infancia. Isto é, ver se se conta cos recursos adecuados e se se fai un uso eficiente destes. Con isto referímonos aos modelos de atención a crianzas, aos edificios, ao persoal, aos espazos, á organización do traballo, aos recursos materiais, etc.
- No deseño curricular e nos ambientes de aprendizaxe creados para propiciar o desenvolvemento, aprendizaxe e socialización das crianzas nos diferentes ámbitos curriculares que a educación na infancia propón. Isto relaciónase coas prioridades establecidas para esta etapa, a organización do traballo, as diversas áreas curriculares e ámbitos de desenvolvemento, as actividades que se realizan, os produtos que se obteñen e os resultados que se acadan, por exemplo. Neste sentido, cómpre avaliar se a oferta formativa se adecúa ás necesidades e demandas da sociedade e o público ao que vai dirixido.
- Na inserción no contexto e no traballo coas familias. Ten cabida aquí a planificación de estratexias de colaboración coas familias, de vínculos coa contorna, ou das canles de participación de axentes sociais e o seu funcionamento.

Deseguido mostro nunha táboa a relación entre todos estes criterios que veño de relatar, de criterios de calidade educativa na infancia e aqueles que deben cumprir as boas prácticas nesta etapa vital.

Táboa 1
Relación entre os factores de calidade e os criterios de identificación de boas prácticas educativas na infancia

| <i>Propostas</i> | ASPECTOS CLAVE DUNHA EDUCACIÓN INFANTIL DE CALIDADE (Zabalza, 2008, 2012a) | MÍNIMOS QUE HAN DE CUMPRIR AS PRÁCTICAS PEDAGÓXICAS NA INFANCIA (Hechler, 2016) | CONDICIÓN DAS BOAS PRÁCTICAS NA INFANCIA (Ch. Ball, 1994) | IDENTIFICACIÓN-ANÁLISE ¹⁷ DE BOAS PRÁCTICAS (Zabalza, 2012a, 2015) |
|--|---|--|--|---|
| <i>Criterios/condicións</i> | | | | |
| Carácter | | Integración teoría-práctica; Compromiso de todas as persoas envolvidas no proceso educativo | Educativo e asistencial (integración coidado-educación); Responsabilidades únicas | |
| Obxectivos, currículo, metodoloxía e actividades | Organización dos espazos; Equilibrio entre iniciativas infantís e traballo dirixido; Rutinas estables; Atención individualizada; Atención privilexiada ás emocións e a todas as dimensións do desenvolvemento e capacidades; Uso de linguaxe enriquecida | Flexibilidade nos plans; Organización do ensino; Rexistro e reflexión sobre a práctica pedagóxica; Interese das crianzas; Inclusión de todas as áreas de coñecemento; Valorización das diferentes linguaxes; Recoñecemento e respecto pola singularidade e diversidade | Formulación de obxectivos concretos de desenvolvemento por idades; Establecemento dun currículo que estimula a aprendizaxe activa e o xogo con obxectivos | Deseño curricular e ambientes de aprendizaxe que atendan ás diversas áreas curriculares e que propicien o desenvolvemento, a aprendizaxe e a socialización; Prioridades establecidas para cada etapa |
| Formación do persoal | Formación, experiencia, iniciativas de mellora e prácticas educativas | | Oferta de formación continua e efectiva | |
| Relación escola-contorna | Traballo con familias e contorna (escola aberta); Vinculación coa cultura e tradicións da contorna; Percepción das familias sobre a educación temperá | | Colaboración familias-persoal educador | Planificación de estratexias de colaboración con familias, vínculos coa contorna e canles de participación con axentes sociais |
| Dispositivos de atención á infancia | Materiais diversificados e polivalentes; Políticas educativas, recursos dispoñibles e sistemas de financiamento | | Disposición de recursos suficientes | Organización dos dispositivos ao servizo da infancia, disposición dos recursos adecuados e uso eficiente destes |
| Normativa | | Adecuación dos plans de traballo docente aos proxectos político-pedagóxicos | | Cumprimento da normativa vixente |

¹⁷ Malia que aínda estamos definindo os criterios de identificación, decidín tamén recoller aqueles que propón Zabalza como simbiose de identificación e análise pois, na abordaxe da análise de boas prácticas que faremos en breve, veremos como identificación e análise teñen moitos puntos en común, do mesmo xeito que boa parte dos criterios que recollen as boas prácticas na infancia se relacionan moi directamente con aqueles que definen a calidade educativa nesta etapa.

| | | | |
|------------|--|----------------------------------|--|
| Avaliación | Avaliación centrada no seguimento global grupal e individual | Avaliación mediadora e formativa | Avaliación da adecuación da oferta formativa ás demandas |
|------------|--|----------------------------------|--|

Elaboración propia en base a diversas fontes¹⁸

Nesta Táboa 1 fun quen de fusionar en sete unidades os aspectos clave dunha educación infantil de calidade (Zabalza, 2008, 2012a), os mínimos que han de cumprir as prácticas pedagóxicas na infancia (Hechler, 2016), as condicións das boas prácticas na infancia (Ch. Ball, 1994), e a identificación-análise de boas prácticas (Zabalza, 2012a, 2015). Aínda que non todas estas catro clasificacións se artellan en torno a estas sete unidades, teñen que ver en maior ou menor medida con elas. Expóñoas en orde descendente, de maior a menor, de modo que a primeira unidade está presente en todas elas; a segunda, terceira e cuarta só se ausentan nunha delas; e a quinta, sexta e sétima sobresaen en dúas delas. Así, estas sete unidades son:

1. Obxectivos, currículo, metodoloxía e actividades.
2. Relación escola-contorna.
3. Dispositivos de atención á infancia.
4. Avaliación.
5. Normativa.
6. Formación do persoal.
7. Carácter.

Deixando a identificación, pasamos entón a centrarnos na análise de boas prácticas educativas, cuxos criterios en boa lóxica están conectados con aqueles de identificación.

Decontado imos ver algúns intentos para establecer criterios de avaliación e análise de prácticas educativas. Así, para o *BIDDH-Bureau des Institutions Démocratiques et des Droits Humains*, a **análise das boas prácticas** na educación infantil organízase arredor de 5 dominios. Estes son recollidos por Zabalza (2012a) nun dos seus múltiples escritos:

- Leis, normas e recomendacións.
- Enfoques e prácticas para mellorar os ambientes de aprendizaxe.
- Instrumentos pedagóxicos para a clase.
- Perfeccionamento de profesionais da educación e doutras persoas adultas.
- Metodoloxías de avaliación.

Xuntando os criterios que acabamos de ver do BIDDH, con aqueles de calidade das prácticas docentes que propón Elena Cano (2011), e os que indica Miguel Zabalza (2012a, 2015) -con pequenos matices que incluíu eu mesma-, outro protocolo analítico podería ser o que segue, sendo as unidades de análise das boas prácticas as seguintes:

- Fundamentación científica da práctica e tipo de desenvolvemento que fomenta.
- Contexto onde se dá a práctica e adaptación á normativa vixente.
- Evolución desa práctica: orixes e proceso de desenvolvemento, así como resultados que foi ofrecendo.
 - Situación actual ou statu quo no que se atopa.
 - Planificación e características: temática, ámbitos educativos, axentes, obxectivos, metodoloxía, descrición, exemplificación, temporalización, organización (fases), recursos, relación práctica-centro e avaliación.
 - Impacto e resultados actuais.

¹⁸ Estas fontes son: Ch. Ball (1994), Hechler (2016), e Zabalza (2008, 2012a, 2015).

- Propostas e perspectivas de futuro.
- Puntos fortes.
- Puntos susceptibles de mellora.
- Factores innovadores.
- Factibilidade/viabilidade.
- Liderado social sólido, formación do persoal e responsabilidades definidas.
- Valoración e recoñecemento académico e educativo (*peer recognition*).
- Transferibilidade da práctica.
- Sistema de avaliación.

Como xa comentamos en parágrafos precedentes, a literatura anglosaxoa non é conformista e insiste en elevar a consideración e o nivel de esixencia das boas prácticas até a conceptualización das “**mellores prácticas**” (*the best practices*), entendidas como aquilo que mellor funciona nun contexto determinado. Como xa o discutimos antes, *best practices* equivalería ás nosas “boas prácticas”, e ámbolos conceptos teñen unha calidade relativizadora. Seguindo a Zabalza (2012a), non se trata dun superlativo absoluto e xeral, como algo inmellorable ou o mellor que se pode facer, senón de algo contextualizado e, polo tanto, relativo. Ou sexa, as “mellores prácticas” fan referencia ao mellor que se pode facer dentro dun contexto, dun determinado marco de condicións. Pero non debemos esquecer que as mellores prácticas das existentes, “puideran ser, incluso, as menos malas” (p. 4). Emporiso, estou segura de que o camiño que temos que seguir no intento de velar pola calidade da educación é este, ou sexa, servirnos de prácticas sobresalientes para mellorar a educación. Aínda que, sendo ambiciosa, cabería incluso pensar de que o vieiro máis desexable fose procurar as mellores **praxes docentes**. Daquela, non só nos contentariamos con desenvolver as mellores prácticas psicopedagóxicas posibles, senón coas que ademais disto, incluían obxectivos sociais para contribuír na muda do mundo a mellor.

En conclusión, Zabalza (2015, p. 3) recórdanos que:

- “Bo” non é aquilo que responde fielmente a un deseño ou que o copia, de aí que a veces as boas prácticas non respondan á normatividade¹⁹ pedagóxica, ou sexa, a directrices que veñen estipuladas, en prol das boas prácticas baseadas na descrición de experiencias ricas.
- “Bo” é o que funciona ben, o que é valorado por quen o protagoniza ou polo seu destinatariado, ou sexa, o que é recoñecido como valioso.
- O modelo ideal de docente non existe, pois o “bo” ou o “mellor” implica condicións difíciles de analizar na práctica. Porén, todo ten algún valor ben que nada sexa perfecto. Neste sentido queda claro que a calidade absoluta non se pode lograr. Debemos, entón, tender cara á calidade substitutiva, que vén delimitada pola relación dunha serie de indicadores que nos puideran orientar, aínda que puideran non ser suficientes.

Boas prácticas implica:

- Adoptar unha perspectiva indutiva e situada fronte a un enfoque dedutivo (de regras e principios xenéricos), a través do cal se analicen as prácticas.
- Admitir que educar esixe a combinación de ciencia e arte.
- Aceptar a diferenza entre o que son as cousas e, polo tanto, poden ser; e o “deber ser”, que a veces é incluso inviable.
- Contextualizar as prácticas, pois o que é bo ou funciona nun contexto pode non facelo noutro, de aí o relativismo conceptual que é inherente ao concepto “boas prácticas”.

¹⁹ Revisar ao final do apartado 1.2.1 o exposto sobre normotipos.

Revisados os criterios que nos guiarían á hora de poder identificar e analizar boas prácticas educativas na infancia, centraremos a nosa atención en dous elementos que caracterizan as boas prácticas e que cobran un valor crucial neste doutoramento: a súa visibilidade e a súa transferibilidade.

1.3.2 Dúas características fundamentais das boas prácticas: visibilidade e transferibilidade

“Dende que o ensino é unha das actividades humanas máis complexas, é altamente irreal esperar que calquera adquira as destrezas necesarias meramente por observación, aínda cando se atopara un modelo axeitado” (Stones, 1979, p. 40). Polo tanto, o profesorado non pode formarse só observando, senón facendo e levando o coñecemento adquirido ou as súas ideas á práctica, é dicir, actuando. Só así poderá probar o que lle dá resultados, para poder posteriormente reflexionar sobre o feito e sacar as súas propias conclusións. Cristina Arriaga (2014) encadra precisamente a formación do profesorado na actualidade no modelo reflexivo. Isto non é senón avanzar profesionalmente e crecer. Neste caso, a transferencia de prácticas e o feito de visibilizar o seu traballo é unha forma tamén de poñer en práctica o que vén de ser comentado. Imos examinar estes dous conceptos.

En harmonía co DRAG (s.d.), a **visibilidade** é a “calidade de visible” (parág. 1), a “posibilidade de ver ou distinguir obxectos a certa distancia, dependendo das condicións atmosféricas” (parág. 2), ou a “posibilidade que ofrece certa cousa de ver o que hai do outro lado” (parág. 3). Este mesmo dicionario, o da Real Academia Galega, entende por “visible” aquilo “que pode ser visto, que é perceptible pola vista” ou o “que pode verse ou apreciarse con claridade”.

Levado entón este concepto ao ámbito que nos ocupa, visibilizar prácticas significa, en certa medida, compartilas, poñelas a disposición da sociedade, ou publicalas a través de diversos medios e en diferentes soportes. Por exemplo, imaxinemos que eu deseño, implemento e documento un proxecto. Se creo que me deu resultados positivos -porque así mo recoñece e avala o propio alumnado, colegas, familias, ou eu mesma vexo que acadei os obxectivos propostos- podo dispoñer esa documentación pedagóxica en forma de vídeo, de viñeta narrativa, de fotografías comentadas, ou a través dunha combinación de diferentes estratexias para logo facelas visibles. Existen múltiples formas de visibilizar documentación. A máis doada moi probablemente sexa a que ocorre na propia aula e no centro no que se traballa, para que a comunidade educativa acceda a ela -un exemplo disto pode atoparse no texto de Saunders (1999)-; ou en vinculación con algún centro sociocultural ou biblioteca da contorna. Pero quizais hoxe en día a vía máis recomendada, que facilita non tanto que chegue a máis xente, pero á que potencialmente poidan chegar máis persoas de forma fácil, sexa internet. Así, poderíase exhibir o traballo feito a través dunha bitácora, ou presentándoo nalgunhas xornadas, congresos, ou no seo de grupos de traballo existentes. De feito, as comunidades de práctica²⁰ poderían supor outra vía para a formación continua do profesorado e o arriquecemento mutuo. Posto que “non todo o coñecemento práctico ten por que desenvolverse en contextos reais [... debido a que estes] non sempre están dispoñibles” (Zabalza, 1987, p. 187), a participación en comunidades de práctica e/ou de aprendizaxe podería servir ao profesorado para a reflexión sobre a práctica ou para o coñecemento doutras

²⁰ Aínda que nalgunhas ocasións nesta tese se usan practicamente como sinónimos os termos “comunidades de práctica” e “comunidades de aprendizaxe”, debemos deixar clara a súa diferenza principal, que é que a comunidade de aprendizaxe esixe unha organización interna preparada para que se dea a aprendizaxe, mentres que a comunidade de práctica non ten por que cumprir esta condición. Isto quere dicir que pode haber comunidades de práctica que non están planificadas para aprender, como pode ser a organización dun congreso, cuxa asistencia puidera servirnos para contrastar prácticas. Porén, a mera compartición ou contraste de prácticas, aínda que poida servir para transmitir habilidades, non cumpre unha función de ensino plena.

experiencias. Isto sen dúbida contribuiría ao crecemento práctico e como “práctico”, posto que “os contextos reais se poden complementar con simulacións e gravacións” (p. 188) que poderían darse no seo destas comunidades. Estas accións farían que as prácticas chegasen a máis colectivos e outras persoas puideran apropiarse do traballo feito, modificalo ou basearse nel para desenvolver as súas propias prácticas a modo de exemplo, axudando a “crear comunidade”. Poderíase incluso, a través de argumentos construtivos, recibir retroacción que fose de utilidade para melloralas ou darlle outro enfoque, coa finalidade de enriquecelas.

Unha forma especialmente rica de visibilizar prácticas educativas e/ou docentes son as **viñetas narrativas**. Campos (2013) define a viñeta narrativa como “un vivo retrato dun evento da vida diaria, no que as perspectivas ou visión e sons do que se dicía e facía descríbense na secuencia natural de como sucedeu no tempo real” (p. 80). Polo seu lado, Fernández Cruz (2002, p. 367) enténdea como “un pequeno informe (non máis de dúas ou tres páxinas) dunha clase ou un día de clase, redactado por un observador externo ou participante”. Brown et al. (2000, p. 6) sinalan que a utilidade das viñetas é a descrición de “as viñetas que describen exemplos da acción educativa, ou fotografías que capturan momentos significativos son con frecuencia unha forma apropiada de expresar significado”. Deste modo, o propósito das viñetas narrativas é reportar o que sucedeu nun momento e lugar dados, por iso, o estilo descritivo, secuencial e momento a momento, dá a quen le a sensación de estar presente nas coordenadas espazotemporais que se relatan. Porén, o estilo narrativo deste tipo de viñetas presenta un retrato do aspecto interpretativo que quen a redacta intenta dicir a través desta (Erickson, 1986), co cal, non deixa de ser unha interpretación de algo que sucedeu, e que se fai a través da escrita. Neste sentido, a viñeta narrativa non só dá conta da percepción que o profesorado ten sobre como sucedeu o ensino, senón que, ademais, ofrece pautas para seguir indagando nas fontes de construción do coñecemento profesional que se evidencia nas sesións de clase “e que goberna pensamento, toma de decisións, comportamento e valoracións que fai o profesor” (González, Gुरुceaga, Pozueta, & Porta, 2010, p. 118). Posto que resulta imposible detallalo absolutamente todo, a viñeta narrativa é como unha especie de “abstracción, unha especie de caricatura analítica na que certos detalles son realizados e outros se deixan de lado, algúns aspectos agudizados e enaltecidos, outros suavizados e outros deixados no contexto” (Campos, 2013, p. 81). Seguindo a publicación de Friedrich Erickson (1986, p. 150) no *Handbook of Research on Teaching*,

incluso a viñeta máis profusamente rica e detallada é unha explicación limitada, máis nítida que a vida. Algunhas características selecciónanse dende a enorme complexidade do evento orixinal (que como xa vimos contén máis anacos de información que calquera observador/a podería atender e anotar en primeiro lugar, e moito menos comunicar despois) e outras características son seleccionadas fóra do informe narrativo. Polo tanto, a viñeta non representa o evento orixinal en si mesmo, pois isto é imposible. A viñeta é unha abstracción; unha caricatura analítica (de tipo amigable) no que algúns detalles se bosquexan e outros se deixan; algunhas características acentúanse e intensifícanse na súa descrición (como na énfase de caricaturistas sobre a nariz de Richard Nixon e a sombra das 5 en punto) e outros trazos suavízanse, ou déixanse fusionar co contexto.

Apuntan González et al. (2010) que a viñeta narrativa inscribiuse na teoría da investigación educativa dentro do que se denomina aproximación biográfico-narrativa, e “segue sendo unha das formas privilexiadas de acceder ao coñecemento experto docente” (p. 118) porque dá conta dun segmento do ensino, como pode ser un detalle dunha aula. Deste modo, as viñetas narrativas funcionan a modo de pequenos informes detallados dunha clase ou dun aspecto desta redactado por quen observa.

Non podemos atopar no DRAG -Diccionario da Real Academia Galega unha entrada para “transferibilidade”, pero o bUSCatermos²¹ si o recolle. Se “visibilidade” é “calidade de visible” (DRAG, s.d., parág. 1), transferibilidade debera ser “calidade de transferible”. O DRAG entende por “transferible” “que se pode transferir” (parág. 1), que defino no seguinte parágrafo.

Posto que se adoita falar de transferencia de boas prácticas, decidín tamén indagar sobre o propio concepto de “transferencia”. Das dúas acepcións que ofrece o DRAG de “transferencia”, a única válida para o contexto deste apartado é “acción de transferir (acepción 1)” (DRAG, s.d., parág. 1). Se consultamos a acepción 1 que ofrece este diccionario de “transferir”, o DRAG (s.d., parág. 1) indica: “pasar [un dereito, poder, propiedade etc.] dunha persoa ou organismo a outro, ou dun lugar a outro”. Non obstante, e aínda que de modo metafórico, vou recoller tamén a terceira acepción que se ofrece, que aínda vindo do ámbito da informática, sérvenos para explicar a transferibilidade e transferencia de boas prácticas. Esta terceira acepción de “transferir” defínese como “enviar [datos] desde unha localización para a súa recepción noutra” (parág. 3).

Transferir prácticas, no contexto educativo e/ou docente, é levalas e implementalas a realidades diferentes de alí onde xurdiron. A idea de transferencia de prácticas puidera rapidamente ser traducida na idea simple de facer nun lugar o que se fai noutro. Non obstante, a calidade de transferible ou, o que é o mesmo, a transferibilidade de prácticas, non é tan simple nin indeliberada ou “mecánica”. Santos (2016), Wellington (2015), e Whitty (2006) recórdannos que a práctica debe basearse na evidencia, o cal moitas veces nos leva a darlle demasiada importancia ao que funciona ou sae ben. Emporiso, non debemos perder a perspectiva, pois as evidencias sempre son situadas, isto é, contextualizadas, e non automaticamente transferibles. É xustamente por iso que un proceso de transferencia non adoita ser totalmente fiel, senón que acostuma levar implícito un proceso de adaptación, que moitas veces ten que ver con responder ás necesidades socioculturais da cultura do lugar ao que se transfire, ás posibilidades en canto aos recursos dispoñibles, e a aquelas específicas do grupo co que se vai implementar pois, ao fin e ao cabo, en educación traballamos con persoas. Transferir boas prácticas educativas dun lugar a outro ten moitas vantaxes, pois permitiría conectar e contrastar experiencias e ideas entre profesionais, elaborar propostas de mellora sobre a propia práctica, estudala dende un punto de vista multi(socio)cultural, crear modalidades dentro desta, etc.

Alén dos puntos positivos que supón visibilizar e transferir prácticas educativas e/ou docentes, existen algunhas resistencias no ámbito educativo para xeneralizar estas dúas realidades. Miguel Zabalza (2015, p. 3) encargouse de xuntalas tal e como mostro, ao que engado algúns comentarios:

- Os lastres da docencia, que clasifica en dous:
 - A opacidade ou *lonely task*, que se refire á tendencia do profesorado de traballar en solitario, e a esa reticencia, por veces ben arraigada, de non traballar en grupo. Para máis inri, a vixente oferta formativa para profesorado de infantil e primaria en activo non parece atender este tipo de cuestións. Logo de entrevistar a profesorado destes niveis, García-Ruiz e Castro (2012) evidenciaron as manifestacións deste colectivo en canto a limitacións da formación permanente, que vinculaban especialmente co traballo en equipo e de coordinación, como facilitadores da xeneralización de experiencias e da promoción da cultura participativa.

²¹ O bUSCatermos é unha aplicación xestionada pola Área de Terminoloxía do Servizo de Normalización Lingüística da Universidade de Santiago de Compostela. A ligazón directa é: <https://aplicacions.usc.es/buscatermos/publica/index.htm>

- A apropiación individual ou *privated owned*, que ten que ver coa negativa que algunhas profesoras e profesores manifestan á hora de compartir o seu material ou visibilizar o traballo que fan nas súas aulas, as súas programacións, os seus diarios, etc.
 - O “si posible”, que resalta o valor da exemplificación fronte ás directivas e estándares. Por exemplo²², se nun país dado (país 1) está a desenvolverse unha boa práctica e pretendemos transferila a outro país (país 2), quizais non poidamos, pois as condicións do país 1 son diferentes ás do país 2, ben sexan de índole político, pedagóxico, económico, social, etc. Nesta liña, o “si posible” refírese ao que se pode facer dentro das posibilidades reais dun contexto dado.
 - O recoñecemento como necesidade básica do profesorado. Isto quere dicir que moitas veces non se visibilizan certas prácticas debido a inseguridades ou medos a que sexan criticadas, aínda que se faga de forma construtiva; especialmente se os comentarios se fan dende o mundo académico, campo que as mestras e mestres adoitan ver como ben distante dos quefaceres prácticos diarios. Por iso, para que certas prácticas se visibilicen e poidan transferirse é preciso que se recoñeza o traballo do profesorado, por exemplo, seleccionando boas prácticas desde o seo de grupos de investigación (creando unha simbiose académica-escolar), outorgando premios ou outro tipo de recoñecementos e reforzos.
 - A necesidade de narrativas de éxito fronte ás críticas globais do sistema educativo. Esta resistencia ten que ver coa tendencia de salientar que en educación estamos moi mal, infravalorando o noso sistema e os axentes que o poñen en marcha; normalmente en prol de prácticas provenientes do estranxeiro, en detrimento das que se dan na nosa contorna. Por iso resulta fundamental relatar experiencias de éxito da nosa realidade, con fundamento nas Ciencias da Educación, que xustifiquen a toma de decisións, os proxectos a desenvolver, etc., e que proben que non todo é tan terrible como puidera parecer, porque en realidade contamos con iniciativas destacables tanto a nivel galego como estatal.
 - A prioridade estratéxica no desenvolvemento institucional. Este último freo está ligado ás políticas que se desenvolven dende as institucións dirixidas polos gobernos, baseadas na toma de decisión que afecta á visibilidade e á transferencia de prácticas educativas. Así, os gobernos deberan fomentar a visibilidade de boas prácticas entre o profesorado (a través de concursos, premios, xornadas, etc.), e a admisión doutras, a modo de transferencia e autoadopción, para alimentarse de exemplos que nalgún outro lugar deron froitos significativos.

Unha das características das boas prácticas é a visibilidade. Outra, a transferibilidade. Ámbalas dúas son esenciais neste doutoramento pois, en realidade, que certas prácticas se fagan visibles e se transfiran é exactamente o que xustifica estudar as “boas prácticas” e o feito de que estas se poidan etiquetar como “boas”.

²² Exemplo e aclaración proporcionada polo propio profesor Miguel Zabalza nunha das titorías de seguimento da miña tese.



O valor da educación vocal e do canto na formación das persoas

Neste Capítulo 2 continúo o sendeiro que fundamenta esta tese. Comezaremos polo estudo do desenvolvemento da voz e da educación desta na infancia, a súa importancia e a lóxica do seu traballo, pasando polos desafíos que implica abordala con crianzas. Deténdome na canción como elemento protagonista do canto nesta etapa vital, resulta tamén moi necesario o mergullo na cultura e cultivo do canto nas escolas, institucións nas que con moita probabilidade o alumnado será iniciado no canto en grupo, onde o papel docente ten un peso transcendental. Ao longo da historia, e de man do valor outorgado ao canto nas distintas etapas, bótase un ollo ás principais propostas da pedagogía musical do s. XX. Cómpre tamén examinar os espazos que poden ofrecer o que no contexto escolar moitas veces non é posible e que, polo tanto, abordan posibilidades formativas en voz e canto fóra dos límites da escola, cuxos enfoques puideran lidar con tinturas de innovación e equidade. Por último, evidencio os beneficios que supón exercitar o canto, o que xustifica o seu traballo nas diferentes esferas educativas: a formal, como a escola; a non formal, como as escolas de música ou asociacións; e a informal, no seo familiar ou nas relacións veciñais.

2.1 A VOZ NA INFANCIA

Existen múltiples definicións de voz e de infancia na fonda literatura existente. Non obstante, resulta fundamental demarcar a concepción de ámbolos dous conceptos dende os que esta tese doutoral é asumida.

Examinarei, en primeiro lugar, algúns elementos definatorios da **voz**.

A voz humana é o produto da adaptación, asociación e interacción de diversos órganos e estruturas do corpo humano cuxa misión primordial non era a de producir sons (de Mena, 1994; Fiuza, 2013). Porén, a potencia do anhelo de expresarnos fíxonos capaces de forxar un instrumento. Conectados para a produción da voz, os elementos que conforman este instrumento configuran un sistema de acción moi complexo no que intervén o cerebro e no que se activan, ao igual que nas experiencias musicais, tres sistemas biolóxicos: o endócrino, o inmune e o nervioso. Así por exemplo, a nivel cerebral, a produción vocal activa seccións de ámbolos dous hemisferios (Belin, Zatorre, Lafaille, Ahad, & Pike, 2000; Kleber, Veit, Birbaumer, & Lotze, 2007), tanto ao falar, cantar, cantaruxar como ao vocalizar (Özdemir, Norton, & Schlaug, 2006). Por poñer outro exemplo, durante a estimulación cantora prodúcese pequenas presións capaces de amplificarse noutras partes do corpo que estimulan o cerebro, cargándoo de enerxía sonora, o que para Tomatis (1993) é unha exercitación cerebral sa. Especial mención merece o nervio vago, que alén de estar relacionado cos movementos da boca e coa respiración, asegura o equilibrio neurovexetativo e interacciona co oído e larinxe, estimulando as cordas vocais, sendo estas tamén capaces de estimular de volta este mesmo nervio. A través da innervación coa larinxe, o nervio vago activa a voz tanto falada como cantada, e está intimamente vinculado coas emocións. Así é que cando este está afectado, pode derivar na “voz xorda e nasal, bitonal ou áfona” (de Fonzo, 2012, p. 59).

Dende un punto de vista físico, Nasarre (1980) define a voz como a percusión do aire na áspera arteria, feita pola alma e con intención significativa. Esa percusión resulta na vibración dos nosos pregues vocais, e o resultado desta vibración é o que Castilla e Gallego (2006)

entenden por voz. Somos quen de emitila grazas á fonación, que “se encarga de producir a voz e controlar a súa calidade, ton, modulación e inflexión durante o seu discurso oral ou o canto” (Echeverría, 2003, p. 19). Como fenómeno vibratorio, a voz é resultado da coordinación entre a respiración e as cavidades supraglóticas (Dinville, 1983) e ten tres propiedades: intensidade, ton e timbre (Castilla, 2000). Pero na produción da voz non só entran en xogo os órganos bucofonadores, senón tamén “o estado psíquico da persoa, a súa capacidade de desenvolvemento social e interacción co mundo que a rodea, o seu estado anímico e a súa capacidade motriz” (Veiga, 2005, p. 1). Por iso a voz é tamén unha forma de expresión emocional, a través da cal se canalizan as nosas sensacións e revelamos os nosos estados de ánimo, como se dun espello da alma se tratase. Nisto xa insistía Aristóteles, afirmando que a voz procede da alma, posto que a súa emisión é un acto voluntario (Moreira, 2017). E é que o ser humano

experimentou dende moi cedo a necesidade de expresar os seus estados anímicos de asombro e angustia que espertaban os fenómenos naturais do Universo, coa súa carga de maxia e misterio, e os feitos cotiáns da súa vida de relación, acudindo ao instrumento máis natural e accesible que dispoñía, a súa propia voz. (Nardi, 1979a, p. 9).

Fisioloxicamente, estas son quizabes as características máis salientables que determinan o concepto de voz. Pero ao longo do tempo a voz cobrou unha importancia sociolóxica indiscutible, converténdose no “medio polo cal as nosas palabras (e os nosos pensamentos) poden transmitirse” (Borragán et al., 1999, p. 16). Para Bustos (2006) a voz é un “vehículo sonoro”, unha “expiración sonora”, unha “manifestación expresiva da persoa na súa totalidade” (p. 180). Deste xeito, a voz resulta útil “para expresarse e comunicar os coñecementos, pensamentos, necesidades e sentimentos” (de Mena, 1994, p. 45). Desde este punto de vista, a voz tamén é “a depositaria e o vehículo da memoria, ou mellor, das memorias” (Vitale, 2013b, p. 95). Xa Vygotski (1997) resaltara que a voz como “alguén ademais dun/ha mesmo/a” (Vitale, 2013b, p. 104) axuda a desenvolver as modalidades lingüísticas e a alimentar as dinámicas de pensamento, forma de proceder da aprendizaxe, da absorción e dos recordos.

Tamén existen definicións de voz que beben de campos máis filosóficos ou intrapsicolóxicos. Así Anzieu (1987, p. 194; en Vitale, 2009, p. 297) defínea como o “sobre sonoro” do “eu”, ou sexa, unha prolongación do “eu”. E a mesma Alessia Vitale (2008, p. 115) enténdea como a “ponte para as interaccións intersubxectivas a través do curso completo da propia existencia”, que abre e pecha a experiencia de vida.

Deseguido abordarei o concepto de **infancia**.

Historicamente, e de acordo coa etimoloxía da palabra infancia, esta alude á idade na que as persoas aínda non saben falar, referíndose tamén ao período de crecemento destas (Buisson, 2017). Ao igual que a voz, o concepto de infancia foi mudando co paso do tempo. Botemos un ollo a algunhas contribucións.

Inicialmente distínguense dous tipos de concepción da infancia diferenciados: un máis ben cuantitativo e outro máis ben cualitativo.

Dende a perspectiva do desenvolvemento, a infancia é demarcada como unha etapa do ciclo vital que se delimita pola idade das persoas. Non obstante, con respecto a isto, non existe unanimidade. Xeralmente acéptase que a infancia comprende a etapa “desde o nacemento ata os 12 anos de idade”, como pode ser para os efectos da Lei 3/2011 de apoio á familia e á convivencia de Galicia (Xunta de Galicia, 2011, p. 19328), mentres que na Convención dos Dereitos da Infancia alóngase ata os 18 (ONU, 1989). Area e Vila (2009, pp. 69-73), psiquiatras da sanidade pública galega, dividen a infancia dende a psicoloxía do

desenvolvemento en tres etapas: lactante (0-6 meses); infancia temperá (6 meses-2anos); período preescolar (3-6 anos); etapa media (6-12 anos). A partir dos 12 anos comezaría o período da puberdade, co que iniciaría a adolescencia.

Outras acepcións non asignan unha idade numérica á infancia, como pode ser a ofrecida polo *Diccionario enciclopédico de educación*, no que se explicita que a infancia é un período no que se desenvolven “todas as capacidades da persoa, fundamentalmente as físicas, motoras e relacionais” (Martí, 2005, p. 250), e que vai en realidade ata a puberdade.

Achegas que transcenden estes marcos coidan que “máis que unha realidade social obxectiva e universal, a infancia é, ante todo, unha construción social” (Cruz, 2010, p. 351), que reflicte xeitos de pensar, actitudes e valores ou hábitos xeneralizados de comportamento no contexto dun tempo, cultura e espazo sociohistórico.

No entanto, as ópticas dende as cales se define a infancia non deberan entenderse como opostas. Por exemplo, ben que Area e Vila (2009) ofrecen unha definición precisa baseada na idade cronolóxica das persoas, estiman tamén que a infancia debера ser concibida como unha responsabilidade social, composta por persoas cidadás activas e de dereito, heteroxéneas, competentes, e con sentimentos e valores. Eu son partidaria desta concepción máis ampla de infancia, en concomitancia coa construción social que encarna. En sintonía con Ramón Area e Luis Vila (2009), esta construción social materialízase nas relacións que se dan entre un lugar e as propias crianzas, que actúan articulando o seu “que” ou arquitectura e o seu “como” ou teatralidade.

Ao exposto por estes autores eu sumaría o engadido “valor”. Nesta tese eu asumo a infancia dende a súa valorización como persoa, como produtora de ideas, de experiencias, de sentimentos, e, en definitiva, de cultura. A cultura infantil é, para min, o máximo expoñente que debemos considerar no momento de traballar con crianzas. Dende un punto de vista musical, é explicado moi ben por Leda Maffioletti (2015, p. 125):

valorizar os sons da cultura e as brincadeiras musicais da crianza significa valorizar a cultura infantil e a crianza como produtora de cultura. A música, encarada dese modo, non pode ser considerada simplemente un instrumento de expresión, ela é a propia expresión que constitúe o ser crianza.

A **voz na infancia** comeza cos choros do nacemento. “Pode afirmarse que o primeiro choro do recentemente nacido é un movemento reflexo para limpar de secrecións o seu aparato respiratorio” (de Mena, 1994, p. 79). A voz é dende o nacemento o medio de estruturación do ego (Vitale, 2013b).

Durante o período de adquisición da linguaxe as crianzas iníciáanse experimentando con sons heteroxéneos. Comezan coas vogais, ás que seguen os balbucidos, nos cales vense as primeiras tentativas de imitación, procurando repetir o que escoitan. Aínda que con mínimos acertos (Küntzel-Hansen, 1981) cos balbucidos, as crianzas exercitan os músculos fonoarticuladores. Máis tarde son capaces de unir fonemas e agrupar sílabas, chegando a formar palabras que escoitan ou mesmo inventan. Pero a capacidade de falar desenvólvese máis tardiamente, por ser un proceso máis complexo que a vocalización, e que se deriva da actuación previa dun sistema neurobiolóxico, comezando no córtex cerebral e rematando na musculatura dos órganos fonoarticulatorios (Castilla & Gallego, 2006). Fundamentalmente a fala é adquirida a través da repetición e da imitación.

Nos primeiros anos de vida as crianzas non saben que esforzo vocal deben facer (Escudero, 1982) nin poden controlar os seus músculos e correntes aéreas. Ademais, moitas veces os órganos non obedecen con facilidade ás súas intencións. É por isto que poden aparecer alteracións por insuficiencia funcional, como as dislalias fisiolóxicas. Porén, estas están vinculadas á aprendizaxe normal da linguaxe e van desaparecendo paseniño.

O mundo infantil está cheo de usos e abusos vocais que tenden a superar en extensión e intensidade a voz habitual. Especialmente coa entrada na escola, as crianzas fan xogos ruidosos ao aire libre e cantos improvisados. É moi corrente escoitar ataques vocais bruscos, golpes de glote, risas e laios intensos; e observar prácticas como a respiración clavicular, consumo de aire residual ao falar ou cantar, rixidez no pescozo, uso de tons desmedidos, berros incontrolados, vicios posturais, imitación de voces adultas abusivas, vida familiar axitada, ambientes disfónicos, enfermidades de repercusión larínxea como asma, bronquite e refluxo, entre outras. Todo isto transcende as posibilidades da larinxe infantil, esixindo tensións musculares esaxeradas. É por isto que as crianzas poden chegar a pasar por períodos totalmente afónicos, queixándose de picadela, punzada ou sequidade na gorxa (Gallardo & Gallego, 2000b). Este conglomerado, sumado á inestabilidade dos órganos fonatorios destas idades, leva facilmente ás disfonías, sobre as cales de Mena (1994) ofrece unhas normas sinxelas que puideran guiar no tratamento. Porén, os trastornos funcionais da voz na infancia adoitan desenvolverse durante o crecemento dos órganos, que están en continua transformación, o que quere dicir que o axuste do fol pulmonar e o órgano emisor (larinxe), co necesario traballo dos pregues vocais e a función dos resoadores, están contrariados en todo momento (Echeverría, 2003). Non obstante, cómpre ter moi en conta que “o concepto de voz normal, en termos absolutos, non existe” (Veiga, 2005, p. 29). É practicamente imposible definir a normalidade da voz. Máis ben pódese afirmar que “hai alteración da voz cando esta difire das voces doutras persoas do mesmo xénero, similares en canto á idade e ao grupo cultural, o timbre, o ton, o volume e á flexibilidade na dicción”, segundo apunta Purificación Veiga (2005, p. 29).

Para delimitar as voces infantís cómpre describilas tamén en termos de **extensión, rango, tesitura, rexistro, e ámbito vocal**. Emporiso, cómpre aclarar estes termos, que tantas veces erroneamente son usados como sinónimos. Por exemplo, Escudero (1982) e Hemsy (1964) equiparan extensión con tesitura. Deseguido explico as diferenzas.

A extensión ou rango vocal (Piñeros, 2004, p. 98) refírese ao número de notas, da máis grave á máis aguda, que unha persoa consegue producir, non importando a calidade vocal (Behlau, Madazio, Feijó, & Pontes, 2001; Pinho, 1998; Perelló, Caballé, & Guitart, 1975; Phillips, 1992b; Magnani, 1989; Bicalho, Cortes, & Midori, 2004), incluíndo o *vocal fry* e o falsete²³. Seguindo a Aronson (1985), a faixa de extensión normal varía dunha oitava (12 semitóns) a aproximadamente 4,5 oitavas (54 semitóns). A extensión está en estreita relación coa afinación, pois de acordo con Boechat e Sobreira (2017, p. 108), “canto maior é a extensión vocal da voz falada da crianza, maior é a súa capacidade de afinar”.

Randel (1997, p. 1014) establece que a tesitura é o

rexistro concreto dunha parte (especialmente dunha parte vocal) que se utiliza de maneira máis constante, en contraposición (aínda que a veces se utiliza tamén con este significado) ao rexistro total ou ámbito desa parte. Así, unha parte de soprano pode ter unha tesitura aguda ou grave.

Entón, o termo tesitura vocal corresponde ao número de notas, da máis grave até a máis aguda, que unha persoa consegue producir con calidade vocal, onde se encontra a mellor sonoridade, a emisión natural e, consecuentemente, a maior expresividade (Pinho, 1998; Perelló et al., 1975; Magnani, 1989). É onde se canta con maior comodidade e onde se ten o mellor son (Vennard, 1967; en Piñeros, 2004).

²³ En Williams (2013, p. p. 204) defínese falsete como “método de produción vocal usado para estender o rango vocal agudo saltando o músculo tiroaritenóide, endurecendo o ligamento vocal e alongando os pregues vocais. É caracteristicamente murmurado e ouleado”.

O rexistro vocal, en harmonía con García (1894, p. 8), é “unha serie de sons homoxéneos consecutivos producidos por un mecanismo [...] non importando as modificacións de timbre ou da resistencia que elas poden ofrecer”. Dito con outras palabras, son as diferentes partes en que se divide a tesitura vocal das persoas. Manuel García fala de tres partes ou tipos de rexistro: voz de peito, voz media, e voz de cabeza, tendo cada un dos tres rexistros o seu alcance delimitado e sonoridade particular. O rexistro grave identifícase coa voz de peito, e caracterízase pola riqueza do son que comporta, sendo máis forte e tendo maior proxección (Williams, 2013). O rexistro medio correspóndese á voz media e é aquel máis próximo á nosa voz falada. E o rexistro agudo refírese á voz de cabeza, sendo usado para describir o rango vocal superior. Caracterízase este por unha calidade máis simple e lixeira. Algunhas investigacións relacionan o uso da rexión aguda da fala co maior control do aparato vocal (Trollinger, 2003; en Boechat & Sobreira, 2017).

Cómpre aclarar que “os termos voz de peito e de cabeza son termos históricos que datan de cando se pensaba que os sons eran producidos nesas áreas diferentes. Agora sabemos que isto non é certo, e que o son prodúcese na larinxe” (Williams, 2013, p. 209). O paso da voz atópase no medio do rexistro vocal de peito e próximo ao rexistro agudo, habitualmente arredor do Sol₃ (Kim, 2000). A extensión vocal, sen dúbida, vén condicionada polo rexistro vocal e viceversa. Desta maneira, unha persoa que é capaz de usar os diferentes rexistros vocais, mostrará unha extensión vocal máis ampla e viceversa.

O *Diccionario Harvard de Música* determina dúas acepcións para “ámbito”. A primeira enténdese como “o espectro de notas contido entre a máis alta e a máis aguda dun instrumento, voz ou parte; tamén gama. Véxase tamén Tesitura. [Na segunda, o ámbito é] a serie de notas utilizadas nunha melodía ou voz” (Randel, 1997, p. 44). O vocábulo “ámbito vocal” é usado de formas diversas, a veces até como sinónimo de tesitura, de extensión ou de rango vocal. Creo que a opción máis acertada sería usar a palabra “ámbito” cando nos referimos ao intervalo que existe entre a nota máis aguda e máis grave dunha canción dada: así o fan Hemsy (1964, pp. 116-123) ou Ana de Mena (1994, p. 84) ao falar das características das cancións infantís. Deste modo, podemos falar que unha canción ten un ámbito de quinta cando a súa nota máis grave é un Mi₃²⁴ e a súa nota máis aguda un Si₃, por exemplo.

A evolución na teorización sobre extensión vocal na infancia foi recentemente recompilada por Bruno Boechat e Silvia Sobreira (2017). Neste recente traballo ofrecen unha táboa (véxase a p. 123) coas extensións vocais²⁵ propostas por diferenciadas personalidades da práctica e da investigación ao longo do tempo, dende o segundo terzo do s. XX até comezos do s. XXI. Pode observarse en dita táboa que a nota máis grave recomendada reduciuse co paso dos anos. En xeral, para as idades de 3 a 12 anos, a franxa Do₃-Re₄ parece ser na que máis consenso hai, entendida como a máis adecuada.

É fácil comprender que a extensión vocal na infancia varía coa idade, malia que non parece existir moito acordo no mundo académico-práctico en canto ás extensións esperadas a cada idade. De feito, Violeta Hemsy (1964, p. 116) lémbraunos que “non é fácil nin sequera posible fixar límites precisos á voz infantil en cada idade”. E é que como veremos no seguinte punto, o 2.1.1, o desenvolvemento vocal é un *continuum* que cada persoa percorre de forma diversa en función de elementos como a madurez, a dieta, o traballo, o estilo de vida, os cambios concomitantes sociais e culturais que se poden dar tanto na familia, como no grupo social ou comunidade (Welch, 2003).

A pesar da heteroxeneidade de clasificacións, exploraremos algunhas cronoloxicamente e respectando a palabra usada por quen a propón: rango, tesitura e/ou extensión.

²⁴ Nesta tese de doutoramento séguense os índices acústicos do sistema franco-belga.

²⁵ Aínda que se ben despois falan de notas recomendadas, creo que o máis correcto sería usar a palabra tesitura, e non extensión. Non obstante, para evitar malinterpretar as intencións do seu traballo, que estimo de grande valía, aquí respecto o termo que empregan Boechat e Sobreira (2017), “extensión vocal”.

Hemsey (1964) fala dunha extensión vocal na educación infantil que abarca do Do_3 ao La_3 e, excepcionalmente, ao Si_3 e ao Do_4 .

Escudero (1982, p. 38) indica que a voz infantil e de muller (que equipara, aínda que insiste na diferenciación tímbrica), están situadas no rexistro dunha oitava máis aguda que a voz do home adulto. A voz das crianzas é, de acordo con esta autora, análoga á dunha soprano, por iso cataloga a tesitura das voces infantís e de mulleres como segue (p. 38):

- Soprano: Mi_3 - Sol_4
- Mezzosoprano: Do_3 - Mi_4
- Contralto: Fa_2 - Si_3

Pascual (2002, p. 237) divide as voces en dous: femininas-infantís ou masculinas.

Para as femininas-infantís establece as seguintes tesituras:

- Soprano: Do_3 - La_4
- Mezzosoprano: La_2 - Fa_4
- Contralto: Fa_2 - Re_4

Para as voces masculinas, as tesituras delimitáas nestes termos:

- Tenor: Si_1 - Sol_3
- Barítono: Sol_1 - Mi_3
- Baixo: Mi_1 - Do_3

Trato á parte merecen para Pilar Pascual (2002) as voces brancas ou infantís que, pola súa parte, son clasificadas como segue (p. 238):

- Aguda ou soprano: Fa_3 - Do_4
- Media ou mezzosoprano: Do_3 - Sol_3
- Grave ou contralto: La_2 - Mi_3

Olga Piñeros (2004) sitúa a tesitura ideal para crianzas entre 7 e 12 anos en Mib_3 - Sib_3 .

Para Jenevora Williams (2013), as crianzas que non presentan problema algún para cantar (como puidera ser a inhibición), poden cantar nos seguintes rangos:

- De 3 a 5 anos: Do_3 - Do_4
- De 6 a 9 anos: Sib_2 - Mi_4
- De 10 a 13 anos: La_2 - Sol_4

Por último, sinalarei as frecuencias sobre os rangos tonais que se dan na fala e no canto en crianzas ata os 11 anos de idade, estudadas por Welch et al. (2010) e Bennett (1983), ambos traballos citados en Williams (2013, p. 49). Expóñoas na seguinte táboa.

Táboa 2
Rangos tonais das crianzas na fala e no canto

| Tipo / idade | 0-2 anos | 4 anos | 6 anos | 8 anos | 11 anos |
|-------------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------------|------------------|-------------------|
| Frecuencia fundamental falada $F0'$ | Sol_3 | Mi_3 | Re_3 | Do_3 | Si_2 |
| Rango cantado modal ou falado | Fa_3 - Do_4 | Re_3 - Do_4 | Do_3 - Do_4 | Si_2 - Do_4 | La_2 - Re_4 |
| Rango cantado estendido | Mi_3 - Mi_4 | Do_3 - Fa_4 | Si_2 - $Fa\sharp_4$ | La_2 - Sol_4 | Sol_2 - Sol_4 |

Elaboración propia en base a Williams (2013)

Os rangos tonais estudados por Welch et al. (2010) e Bennett (1983) (citados en Williams, 2013, p. 49) mostran:

- A frecuencia fundamental falada. É o ton medio para a voz falada das crianzas. Está normalmente 3 ou 4 semitóns por debaixo do ton máis grave e cómodo para cantar.
- O rango cantado modal e cómodo ou rango falado estendido.
- O rango cantado estendido. Este é o rango tonal posible sen signos observables de esforzo ou presión e sen usar falsete.

2.1.1 O desenvolvemento vocal

As características e o desenvolvemento das voces e do canto na infancia foron minuciosamente estudadas dende Aristóteles ata Bertaux (1989), Levinowitz et al. (1998), Nasarre, 1980), Phillips e Vispoel (1990), Rutkowski (1990, 1997), Rutkowski e Miller (2003) e Welch (1985, 1986, 2006), entre outras personalidades importantes do ámbito.

Existen varias descrições das fases do desenvolvemento físico-vocal humano, desenvolvemento que obedece a un proceso que está intimamente relacionado ao contexto e cultura no que actúan as persoas (Hargreaves & North, 2001; Welch, 2017).

Entre os s. XVII e XVIII Pablo Nasarre (1724/1980) falaba de tres tipos de voces (mozos, eunucos e mulleres), con estadios diferenciados. Nos mozos considera dous estadios, o tempo da infancia (do nacemento aos 7-8 anos), e o da puberdade (dos 8-9 aos 14 anos). Decide delimitalo aquí porque é cando se dá a muda da voz. En canto aos eunucos, que non deberan ser confundidos coas voces de tiples, insiste en que a castración non axudaba a cantar mellor, senón que quen tiña boa voz antes da muda, se era castrado, podía manter a mesma calidade vocal. A voz das mulleres, pola súa parte, divídease en tres estadios. O primeiro dáse cara aos 11-12 anos, no que a voz é fraca e atenuada. Desde esta idade ata a purificación natural da voz delimitase o segundo estado, no que a voz vai cobrando forza. E o terceiro refírese á voz na súa condición logo da muda, sendo xa estable e firme.

De acordo coa revisión feita, a descrición máis completa que existe na actualidade sobre as fases do desenvolvemento físico-vocal humano é a de Graham Welch (2003, 2006), en vinculación coa idade cronolóxica das persoas. Usarei a clasificación que este profesor establece para explicar o desenvolvemento vocal humano, deténdome especialmente nas catro primeiras fases, por seren as relacionadas coa infancia, foco desta tese. Cómpre lembrar que estas fases non se caracterizan por ter uns límites pechados pois, debido a diferenzas individuais (como pode ser o sexo, os desfases entre a idade cronolóxica e a idade biolóxica, etc.), algunhas destas poden solaparse. É máis: Kim (2000) opina que unha visión madurativa subestima a capacidade real das crianzas e ignora factores externos como o adestramento. Deste xeito, en sintonía con Welch (2003, 2011b), son varias as fases nas que se desenvolve a voz ao longo da vida das persoas: dende antes do nacemento ata a primeira infancia, pasando polos primeiros anos de escolarización, a nenez, a puberdade e adolescencia, a adultez temperá, a adultez, e a senectude.

“O proceso de musicalización orixínase no increíble estímulo que representa para o neno escoitar, desde cedo -incluso dende a etapa prenatal-, a voz e o canto da súa mamá” (Hemsey, 2013, p. 27); de aí que os cimentos do desenvolvemento vocal se orixinen **antes do nacemento**, especialmente nas experiencias afectivas e auditivas do feto nos últimos meses de xestación. Esta cuestión foi estudada fondamente por Tomatis (2005), asegurando que os fetos non só perciben sensacións auditivas senón que escoitan sons dende a súa vida intrauterina. Mentres a nai fala ou canta, as características prosódicas da súa voz, melodía e ritmo, son transportadas ao feto por medio de ondas sonoras que chegan a el a través dos tecidos, pois “o sistema auditivo do feto comeza a funcionar durante o terceiro trimestre da xestación” (Welch, 2017, p. 26). Incluso o estado afectivo que ten a nai mentres fala ou canta

codifícase hormonalmente no seu fluxo sanguíneo a través da actividade neuroendócrina. Isto permite aos fetos relacionarse privilexiadamente co mundo exterior (Vitale, 2009).

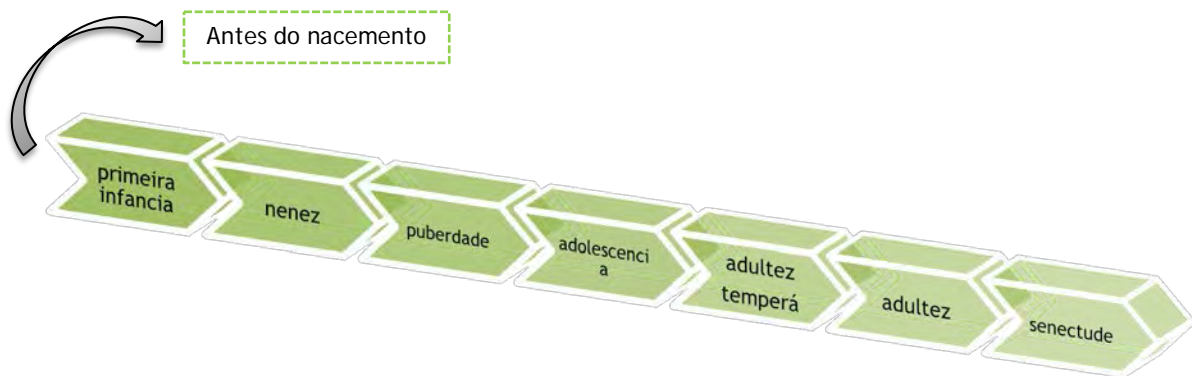


Figura 2.1. As fases do desenvolvemento vocal humano

Elaboración propia en base a Graham Welch (2003, 2011b)

Unha vez que veñen ao mundo as crianzas utilizan de maneira reflexa o sistema primario da fonación. Comeza neste momento a **primeira infancia**, período comprendido dende o nacemento até os tres anos. As crianzas recentemente nadas non se comunican por medio da fala: “moito antes de que o neno saiba falar, manifesta por medio da súa voz o seu desgusto, benestar, alegría, enfado, decepción e fame. Segundo o ton de voz que emprega, podemos saber que sente neses momentos e como se atopa” (Küntzel-Hansen, 1981, p. 11). Usa, polo tanto, sons baseados principalmente nas necesidades de chorar e alimentarse. A través do laio ou choro, que para Williams (2013) é o primeiro vocalizo, ou mesmo por medio do berro e para mostrar o seu estado, “o bebé comunicase cos que o rodean mediante a súa voz no seu estado máis puro do propio concepto, é dicir, mediante a emisión do aire a través do sistema fonatorio” (Veiga, 2005, p. 1). Así, a fonación é xa importante dende o punto de vista comunicativo e desde as primeiras semanas de vida, pois úsase para expresar pena, pracer ou fame. O choro e o sorriso cobran así un poder comunicativo obvio: no primeiro, as crianzas organizan frases de emisión e repouso, sendo o segundo entendido como a “resposta ás inflexións da voz” (Maffioletti, 2015, p. 119). Ámbolos poderían tamén ser concibidos como comportamentos comunicativos que marcan o inicio das aprendizaxes sociais (Schaffer, 1996). Dende o punto de vista fisiolóxico, nácese sen ligamento vocal e a larinxe está máis alta, solapándose co padal brando, o que non permite unha gama de cores vocais variada. O selo formado na unión entre epiglote e padal brando consinte que as crianzas enchan a boca completamente antes de tragar (Williams, 2013). Ao experimentar as posibilidades fonatorias e de resonancia, o control do tracto vocal vaise desenvolvendo, o que permite realizar fluctuacións vocais cada vez maiores (Boone, 1987). Os balbucidos, cuxa probabilidade de execución vén dada polo que lle dedique a nai ao canto (Welch, 2006), a modo de xogo, levan implícitas as inflexións de voz, a exploración de acentos, forza ou modificacións de ton ou de altura (Boone, 1987). Estes elementos forman parte do desenvolvemento da musicalidade, que de acordo con Bannan e Woodward (2009), é un fenómeno humano que se manifesta xa desde as primeiras vocalizacións das bebés, as cales lles producen pracer (Delbe, 1995; en Vitale, 2009).

Con dous e tres meses as crianzas poden emitir vocalizacións case-melódicas. Con tres ou catro meses iníciase na imitación das contornas prosódicas maternas, sendo aos 4-6 meses cando o xogo vocal aparece, comezando devagar tamén o principio do control vocal

(Papoušek, 1996; Welch, 2006). Arredor do ano de idade xa son capaces de reflectir nas súas vocalizacións elementos da súa lingua materna.

En xeral, o primeiro ano de vida caracterízase por unha produción vocal moldeada debido á interacción coas características acústicas da cultura materna (Welch, 2006). Como comentei previamente, as bebés son sensibles á voz materna: con só seis meses exhiben cambios endócrinos logo de escoitar cantar as súas nais (Trehub, 2001), calmándose cando se encontran mal e excitándose cando están adurmiñadas. O comezo na articulación das primeiras sílabas e palabras permitirá ás crianzas expresarse con outras persoas (Escudero, 1987). Isto adoita darse á fin do primeiro ano, momento en que se poderá utilizar o aparato vocal como ferramenta de comunicación. Aínda que o canto espontáneo é ben difícil de diferenciar dos sons que preceden o inicio da fala (Papoušek, 1996), coa novidade do uso das primeiras palabras dáse un afloramento engorde desta (Boone, 1987), que ten moito que ver coa música, pois a fala leva implícitos moitos compoñentes musicais, como as continuidades e discontinuidades, énfases, prolongamentos vocais, inflexións ou cambios de ton. Estes últimos levados á voz poden incluso modificar o contido das mensaxes (Maffioletti, 2015), o que evidencia a íntima relación entre música e fala.

Entre o primeiro e segundo ano de vida, o canto espontáneo caracterízase principalmente polo control de liñas rítmico-melódicas breves, baseadas na repetición de frases melódicas en diferentes centros tonais (Welch, 2006). A modo, as crianzas comezarán a parolar consigo mesmas, formando

un canto que sube e baixa, coloreado con vocalizacións. Máis tarde, ao follear contos, explicaraos de igual maneira e inventará acontecementos que dará a entender por medio de palabras e frases soltas; desta forma, poderémos facer unha idea de como un neno transmite o que percibe. (Küntzel-Hansen, 1981, p. 11)

A partir do ano e medio e até os tres anos de idade, dáse un período de crecemento musical importante. É aquí cando as crianzas “comezan a desenvolver a súa musicalidade, incluíndo a memoria tonal. Este período é crucial, pois é cando se imprimen as pegadas mentais da afinación rítmica e melódica que lle servirán de referente para o resto da súa vida” (Piñeros, 2004, p. 116).

Aos dous anos, a larinxe comeza a descender, o que obriga a que as crianzas teñan que modificar a maneira de respirar, deglutir e emitir sons. Isto provoca o comezo do desenvolvemento dunha cavidade por riba dos pregues vocais que permitirá a modificación e amplificación de sons (Fiuza, 2013). A nivel práctico, nesta idade as crianzas iníciase na identificación e repetición de padróns melódicos e rítmicos (Welch, 2006).

Entre os dous e os tres anos dáse unha ampla variedade de canto espontáneo, que Susan Young (2002) clasifica en:

- Fluxo de vocalizacións libres ou creacións vocais sen palabras, con frecuencia asociadas co xogo individual sen forma musical definida.
- Cánticos ou frases curtas repetidas.
- Reelaboración de cancións coñecidas ou utilización de fragmentos de cancións da cultura á que se pertence.
- Vocalización-movemento, tanto de obxectos como dun/ha mesmo/a.
- Canto para a animación, vencellado co xogo dramático.
- Imitación de sons reais, asociados co obxecto-xogo (obxecto para xogar) ou *object play*, como poden ser os sons dos cómics.

A **nenez** é o período comprendido entre os 3 e os 10 anos de idade. Seguindo a Alsina, Díaz e Giráldez (2008) e a Pascual (2006), no comezo da nenez, as crianzas xa poden entoar pequenas cancións enteiras, o que proba o gran desenvolvemento no aspecto lingüístico e expresivo que se dá nesta etapa. Algunhas cancións poden incluso facelas con contido onomatopéico, malia que xeralmente saian do ton e o ámbito sexa reducido. Mostran certa capacidade creativa inventando cancións e descubren as posibilidades rítmicas e musicais das palabras, compracéndolles utilízalas en xogos cantados, pois observan que axudándose destas resúltalles máis doado levar o ritmo.

Con 3 anos, as crianzas poden cantar a través de tenteos vocais (Ross, 1984), combinando melodías ou cancións familiares da súa cultura e mesmo improvisando. A interacción vocal orixínase entre a improvisación espontánea e elementos selectos das cancións da cultura dominante (*pot-pourri songs*), así como daquelas cuxas contornas melódicas, a modo de esquema, están pensadas para reflectir o nivel de comprensión das relacións tonais por parte das crianzas (Davidson, 1994). O primeiro tipo destas cancións foi denominado por Moog (1976) como cancións *pot-pourri*, e o segundo foi acuñado por Hargreaves (1996) como cancións-esquema ou *outline songs*. Nunha das viñetas narrativas que relata Margrit Küntzel-Hansen (1981) sobre un neno de 3 anos que dá unhas explicacións cantando mentres follea un conto, obsérvase que “o cantar é un constante subir e baixar, coas súas correspondentes pausas para respirar”, o que dá conta que “os nenos pequenos mesturan moito o falar co cantar. Sobre todo antes de durmir, o neno cae nun canto monótono” (p. 11), ben que entre os tres e os catro anos as crianzas usan máis a voz falada que a cantada (Welch, 2006).

Cara aos catro anos, fisicamente as costas comezan a perder a súa unidade funcional, o que orixina tensións nos seus grupos musculares. Isto, unido a posibles aspectos psicolóxicos e emocionais (Bustos, 2006), que levan á acumulación de tensións e padróns inadecuados de respiración, podería incidir negativamente na correcta emisión da voz (Fiuza, 2013). De aquí xorde a importancia de prestar especial atención aos hábitos posturais das crianzas dende ben novas, e a necesidade de corrixir insistentemente os malos hábitos, explicando os motivos e practicando os exercicios necesarios para a súa corrección (Piñeros, 2004). A esta idade xa controlan máis as súas voces, o ámbito melódico faise máis agudo e son capaces de entoar cancións en grupo con certa afinación. Ben que o canto ao unísono faise difícil, poden rebeirar con xogos simples na compañía dunha canción. Normalmente gústalles cantar para outras persoas e inventan xogos vocálicos e cancións coa “cantilena universal”, caracterizada pola presenza da terceira menor descendente, xeralmente coa intención de chamar a atención doutras persoas (Pascual, 2006). Nesta idade o canto adquire tamén un ton de chanza ou burla a través de sinxelos xogos de palabras. “Ata os inocentes xogos de prendas convértense en xogos de escarnio cando se sinala [a quen] perdeu e o que debe facer para pagar a súa falta” (Celaya, 1981, p. 103). O goce coas cancións xesticuladas e a identificación plena co tema que interpretan adoita caracterizalas; sendo xa capaces de discriminar agudo e grave, preferentemente se os sons se dan con diferenza de oitava. Aínda non sendo quen de comparar conscientemente os temas e as partes das cancións, posto que a reprodución intelectual non está de todo madura, a esta idade a súa memoria auditiva vese aumentada, así como o repertorio de cancións, “especialmente se estas se moven con preferencia interválica de 3ª menor” (Pascual, 2006, p. 83). Asemade, amosan máis destreza para a memorización de cancións, e debido a que a súa capacidade de entoación aumenta son quen de inventar melodías cunha certa coherencia formal e tonal (Alsina et al., 2008; Pascual, 2006).

Entre os catro e cinco anos de idade as crianzas poden expresar a súa felicidade ou tristeza nas cancións que inventan a través de recursos musicais. Por exemplo, usando ritmos sincopados para cancións felices ou reducindo o rango tonal ou *pitch range* para cancións tristes (Adachi & Trehub, 2000; en Welch, 2006). Dende estas idades e ata os sete anos as crianzas experimentan tamén un desenvolvemento importante no recoñecemento e expresión

de emocións a través das cancións. As palabras seguen a ser esenciais en vinculación coa voz cantada:

o neno de 4 a 5 anos utiliza con frecuencia palabras abreviadas e textos reducidos cando intenta imitar cancións. Sen preocupación algunha, varía as melodías e os textos. No parvulario, os mestres encóntranse con nenos que cambian unha palabra mal comprendida nas cancións. (Küntzel-Hansen, 1981, pp. 11-12)

En harmonía coa información extraída de Alsina et al. (2008), con cinco anos o desenvolvemento melódico acentúase, o que permite que as crianzas posúan unha tesitura de aproximadamente unha décima (arredor de Do_3 e Mi_4), con saltos interválicos máximos de sexta ascendente ou descendente. As crianzas nesta idade poden reproducir “con precisión os tons simples contidos no intervalo de *do* medio a *fa* segundo superior” (Pascual, 2006, p. 83). Son xa aptas na realización de actividades vocais de identificación memorística, podendo moitas cantar melodías curtas e chegar a recoñecer e apreciar un gran número de cancións, aventurándose incluso na creación de cantares moi sinxelos con poucos sons, especialmente coas notas Sol, La e Mi. Aceptan a linguaxe musical se a entenden e a poñen en práctica coa voz ou con instrumentos, sendo na percepción polifónica onde discriminan mellor os agudos que os graves.

“Sobre os 5 ou 6 anos, as crianzas máis musicais serán capaces de aprender a cantar roldas infantís e canons. Este é o comezo do canto por voces” (Williams, 2013, p. 31). Con seis anos, as crianzas deberan ser capaces de seguir o tempo da música e de cantar afinadamente. Do contrario, investigadoras como Tafuri (2017) consideran que estas foron criadas en ambientes de privación cultural. O *Project Zero* da *Harvard University*, que tamén achegou datos sobre o desenvolvemento vocal cantado na infancia (Welch, 2006), sitúa aos seis primeiros anos de idade en cinco niveis específicos, que parten do esquema melódico inicial dun intervalo de terceira ata o que se pode acadar á idade de seis anos, chegando incluso á oitava.

Dos cinco aos sete anos, e seguindo a Welch (2006), as crianzas xa dispoñen dunha serie de estratexias para facer as súas propias cancións: cancións narrativas, repetindo figuras; cancións con características máis convencionais, partindo por exemplo dunha idea inicial e dunha idea de peche; estruturas de catro fases, repetición, frases que toman prestadas de cancións que coñecen (e que mesmo poden transformar), etc.

Cara ao final da infancia a competencia cantora xeneralízase, ben que cómpre insistir en que “a acuidade vocal está máis relacionada coa experiencia co canto que cos procesos madurativos” (Sobreira, 2017a, p. 76). Nun estudo realizado por Graham Welch (1979; en Welch, 2006, 2017) afirmase que apenas un 30% das crianzas de 7 anos de idade non ten unha boa afinación, cantidade que paulatinamente se vai reducindo até chegar ao 4% no caso dos 11 anos, sendo os nenos os que adoitan desafinar máis, nunha relación 2 ou incluso 3:1 con respecto ás nenas. Isto puidera ser explicado dende o final da etapa da educación infantil, cando a partir dos 5 anos os nenos xa adoitan identificar o canto como unha actividade feminina (Hall, 2005).

Pilar Pascual (2002) sinala que a expresión vocal é máis rica entre os 6 e os 8 anos de idade, aumentando a amplitude dos tons vocais e a tesitura. Cómpre ter en conta tamén algúns factores como a probabilidade de ocorrencia dalgún tipo de incapacidade auditiva, normalmente a curto prazo, que puideran levar a comportamentos vocais non axeitados. Este é o caso da otite media serosa, común ata os 8 anos de idade (Welch, 2017). Ana de Mena (1994) opina que é xusto a partir dos 8 anos de idade cando se pode comezar a formar coros de crianzas, dividindo as voces nun primeiro momento en agudas e graves, e só máis adiante engadindo unha voz media, para formar coros a tres voces. As voces agudas, ao seu entender,

deberan ter unha tesitura situada entre o Do₃ e o Fa₄, mentres que as graves localizáranse dende o La₂ ao Do₄.

Para Jenevora Williams (2013), a idade 7-12 anos é ideal para aprender algúns bos hábitos útiles para toda a vida. “As crianzas poden aprender a boa postura, modelos básicos de respiración, e unha variedade de calidades vocais” (Williams, 2013, p. 44).

Dos 8 aos 10 anos de idade dáse a “idade de ouro” da voz. Esta atópase no mellor momento. Pilar Pascual (2002, p. 42) asegura que “se nas etapas anteriores se traballou ben, os froitos veranse neste momento”.

Especial precaución se debe ter entre os 10 e os 12 anos, intervalo no que poden comezar os primeiros síntomas de mutación ou cambio da voz, o que puidera levar a algúns desaxustes inesperados. Nesta franxa tamén sucede que “o desenvolvemento da memoria melódica e harmónica permite interpretar obras máis longas” (Pascual, 2002, p. 44).

As fases do desenvolvemento vocal nas que non afondarei, por non estar intimamente ligadas con este doutoramento, son as que seguen (Welch, 2003, 2011b): a puberdade (que comprende arredor do período 8-14 anos de idade); a adolescencia (12-16 anos de idade); a adultez temperá (15-30/40 anos de idade); a adultez (40-60 anos de idade); e a senectude (dende os 60 anos de idade). Dende a puberdade, as características vocais vanse ver modificadas (timbre, altura, intensidade, amplitude e extensión), pois a larinxe, cavidades de resonancia e caixa torácica medran en tamaño. Cómpre tamén lembrar que a voz coa idade avellenta, podendo aparecer presbifonías: vaise perdendo timbre e ton, os pregues deixan de ser tan elásticos e as mucosas resécense (Veiga, 2005).

Aínda que nun primeiro momento puidera ter lóxica definir o desenvolvemento vocal atendendo á idade cronolóxica das persoas, cómpre resaltar que esta perspectiva psicolóxico-evolutiva só ten sentido se é aplicada á voz falada, pero non á cantada. Dunha banda, e aínda non indo na liña da maioría dos estudos (de la Calle Maldonado, 2014), o traballo da técnica vocal non ten por que vencellarse directamente coa mellora das habilidades para o canto. Ao comparar grupos experimentais (cos que se facía quecemento vocal e exercicios de respiración nas aulas) e de control, Phillips & Aitchison (1997) acharon que este reforzo manifestaba efectividade só no soporte da respiración, mais non era concluínte na mellora das habilidades cantoras. Doutra banda, a realidade advírtenos que podemos atopar persoas coa mesma idade que se atopan en fases de desenvolvemento vocal orientado ao canto ben dispares. De aquí entón xurdiu a necesidade de indagar nos estadios do desenvolvemento da competencia cantora e da voz cantada. Até o momento, as investigacións máis salientables en vinculación coa competencia cantora, cuxos froitos derivaron en teorías do desenvolvemento vocal e do canto na infancia, son as de Rutkowski (1997) e Welch (1998). Examinareinas decontado.

O **desenvolvemento da voz cantada** foi estudado por Joanne Rutkowski (1997), que estableceu a Medida do Desenvolvemento da Voz Cantada (*SVDM-Singing Voice Development Measure*), logo de quince anos de estudo nos que avaliou sistematicamente os comportamentos vocais na infancia. Esta investigadora establece no seu modelo de desenvolvemento da voz cantada cinco niveis ou etapas de cantantes, con graos intermedios entre eles. Advirte sobre a SVDM que mostrou unha feble relación coa aptitude tonal, polo que debemos ter moi presente que “a habilidade cantora non reflicte necesariamente a habilidade musical da crianza” (p. 208). Ademais, os niveis ou etapas vocais (*vocal stages*) son un *continuum*: “ningún «nivel vocal» borra o precedente; dá a benvida, contén e continúa” (Vitale, 2013b, p. 94). En todo caso, as etapas son as que se describen a continuación. Logo da súa descrición, na Figura 2.2 ofrécese un esquema que pode axudar a visualizalas.

- Nivel 1: PRECANTANTE (*pre-singer*). A crianza non canta pero corea ou repite o texto das cancións.
 - 1.5: Cantante inconsistente no rango falado (*inconsistent speaking range singer*). Ás veces corea, ás veces mantén as notas. En ocasións é sensible ao ton pero tende ao rango de voz falada.
- Nivel 2: CANTANTE EN RANGO DE VOZ FALADA (*speaking range singer*). Pode manter notas pero aínda permanece no rango de voz falada (La₂-Do₃). É sensible ao ton.
 - 2.5: Cantante inconsistente de rango limitado (*inconsistent limited range singer*). Atópase entre a voz falada e a cantada. Usa un rango limitado cando canta (ata Fa₃).
- Nivel 3: CANTANTE DE RANGO LIMITADO (*limited range singer*). Usa consistentemente o rango cantor inicial limitado (Re₃-Fa₃).
 - 3.5: Cantante de rango inicial inconsistente (*inconsistent initial range singer*). Unhas veces usa o rango cantor limitado e outras o rango cantor inicial.
- Nivel 4: CANTANTE DE RANGO INICIAL (*initial range singer*). Usa consistentemente o rango cantor inicial (Re₃-La₃).
 - 4.5: Cantante inconsistente (*inconsistent singer*). Ás veces usa o rango cantor inicial e outras o rango cantor estendido.
- Nivel 5: CANTANTE (*singer*). Usa o rango cantor estendido (alén de Si_{b3}).

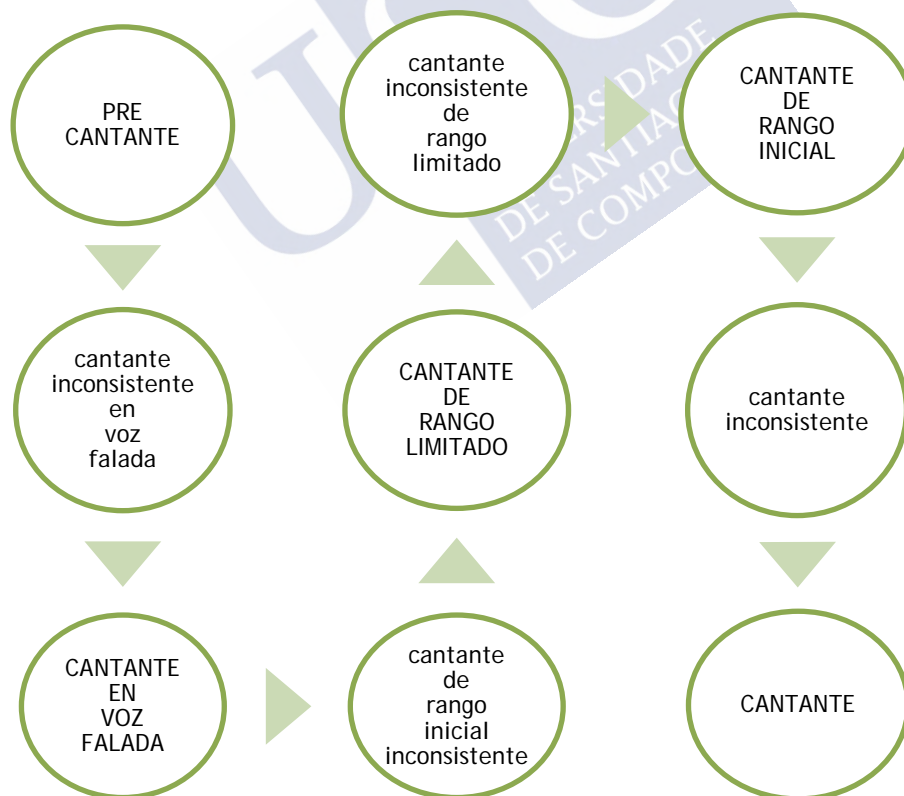


Figura 2.2. As etapas de desenvolvemento da voz cantada

Elaboración propia en base a Joanne Rutkowski (1997)

Un ano máis tarde, no seu Modelo revisado de desenvolvemento da afinación (*Revised model of vocal pitch-matching development*), Graham Welch (1998) estableceu en catro fases a avaliación do **grao de desenvolvemento da afinación** das crianzas:

- Fase 1. O centro de interese son as palabras da canción, e non tanto a melodía. As crianzas empregan frases melódicas e rango tonal restrinxidos e, máis que cantar, cantaruxan. Alfonso Elorriaga (2012, p. 70) lémbra-nos que “a cantaruxada²⁶ é un importante paso previo” para o canto. Na exploración vocal predominan os padróns descendentes.
- Fase 2. A crianza comeza a ser máis consciente da posibilidade de controlar as notas e os cambios tonais coa voz. En xeral, os esbozos melódicos seguen as contornas das melodías que pretende cantar. As cancións inventadas toman prestados elementos e esquemas daquelas que coñece, mentres que o rango vocal usado no canto expándese.
- Fase 3. Maioritariamente a forma melódica e os intervalos son afinados de forma precisa. Poden darse algúns cambios de tonalidade, que moi probablemente estean ligados a un uso desaxeitado do rexistro vocal. Redúcese notablemente o número de diferentes alturas de referencia.
- Fase 4. A crianza canta cancións simples da súa cultura musical sen erros tonais nin melódicos.

A fase na que unha persoa se atope dependerá en boa medida do contacto que manteña coa práctica do canto constante e supervisada. Non podemos esquecer que “con experiencias apropiadas e proveitosas, a competencia en voz cantada desenvolverase. [...] Practicamente sen excepcións, todas as persoas podemos cantar de forma competente e desfrutar do canto durante toda a nosa vida” (Welch, 2012, p. 1). Especialmente se comezamos a traballar a nosa voz dende a infancia, e sempre que non deixemos de nutrirnos e implicarnos en boas prácticas coa nosa voz, podemos incluso estar por riba do desenvolvemento vocal esperado para a nosa idade cronolóxica. Vexamos o exemplo dun traballo de investigación de tres anos de duración que liderou o *iMerc-International Music Education Research Centre* de Londres.

Dentro do Programa Nacional de Canto inglés *Sing Up*, foron avaliadas case 10.000 crianzas en canto á súa competencia cantora e á fase de desenvolvemento vocal no que se atopaban. O equipo investigador evidenciou que existen dúas liñas de desenvolvemento do canto na infancia que revelaron que:

- O transcurso normal da competencia cantora desenvólvese coa idade, polo que as crianzas maiores tenden a ser máis competentes á hora de cantar que as máis pequenas.
- As crianzas que se beneficiaron de sesións de voz cantada dentro do programa *Sing Up* atopábanse dous anos por diante na competencia en voz cantada, en comparación con crianzas que non participaron do programa.
- As crianzas máis pequenas chegaron a atoparse incluso ata tres anos por riba da media, en canto ao seu desenvolvemento de competencia cantora, o que suxire que “é probable que unha experiencia positiva e enriquecedora teña incluso un maior impacto se se prevé de actividades de canto apropiadas nos primeiros anos de escolarización” (Welch, 2012, p. 3).

Graham Welch (2003, 2017) persevera en que a competencia cantora é un *continuum* de desenvolvemento influenciado polo ámbito sociocultural no que interfieren variados elementos. Isto quere dicir que a voz humana conta cunha anatomía e fisioloxía que é capaz de producir unha diversidade de comportamentos ou respostas vocais que se poden explorar e mellorar, e que en boa parte dependen e son perfiladas polos ambientes socioculturais nos que

²⁶ Elorriaga utiliza as palabras castelás ‘*tarareo*’ e ‘*canturreo*’. Eu traducín ambas as dúas por “cantaruxada”, por non existir en galego unha tradución máis fiel ás palabras ‘*tarareo*’ e ‘*canturreo*’.

certos modelos acústicos caracterizan os xéneros musicais dominantes. O valor que se lle dea ao canto, as expectativas ou a propia capacidade son factores que poden apoiar ou mesmo inhibir o desenvolvemento vocal das persoas, en calquera etapa vital na que se atopen (Welch, 2006). Tamén é certo que a mellora é posible cando a experiencia e o ambiente educativo é apropiado (Welch, 2017).

Gustaríame pechar este apartado facendo referencia a un texto de Welch (2003) que dá conta das conclusións ás que chegaron 15 profesionais da voz froito dun obradoiro de investigación organizado pola *ESF-European Science Foundation*. Dado o estado da arte dos estudos e investigacións sobre voz, todas estas persoas inferiron a necesidade de crear novos instrumentos e protocolos para a voz tanto de crianzas como de adolescentes. As súas especialidades agrupábanse en tres: a medicina, a ciencia vocal, e a educación e psicoloxía. Para o primeiro grupo (ciencia médica), o maior interese vocal céntrase na diagnose, manifestando a súa preocupación ante a inexistencia dun protocolo de avaliación vocal consensuado a nivel europeo. Para o segundo (ciencia vocal), o foco é o deseño de instrumentos de avaliación dirixidos a voces infantís e adolescentes. Para este grupo, a maior inquedanza son os poucos datos dispostos sobre comportamentos vocais rexionais e culturais, así como que “moita da tecnoloxía estándar que se usa para medir as producións vocais establécese en base a modelos vocais adultos masculinos” (Welch, 2003, p. 178), non sendo fácil de transferilos a xoves. Isto dá conta, unha vez máis, do androcentrismo eminente na investigación, así como tamén a focalización dos estudos na idade adulta, en detrimento da infancia. De aí tamén a necesidade de investigacións de maior calidade sobre a avaliación da intensidade vocal e sobre as diferenzas na natureza psicoacústica da voz das crianzas e adolescentes. E para o terceiro (ciencia educativa e psicolóxica), non cabía dúbida de que a voz era un compoñente integral de autoidentidade e comunicación, mais subliñouse a escaseza de evidencias científicas que apoiasen estas percepcións. Apuntouse tamén á pouca investigación sobre comportamentos vocais con respecto á influencia social e cultural, á ausencia de compoñentes psicolóxicos nos protocolos estándares de avaliación da voz, e á falla de investigación sociolóxica sobre voz.

2.1.2 A educación vocal

Deseguido organízase en dous subapartados un percorrido histórico sobre a importancia que foi cobrando a educación da voz ao longo da historia así como a necesidade e o sentido de exercitala. En canto á forma de abordar esta cuestión, a resposta é recorrer á lóxica da técnica vocal, conformada por bases teóricas provenientes de estudos dun conglomerado de ramas do coñecemento como poden ser a logopedia, a psicoloxía evolutiva, a medicina ou a música e o canto. A lóxica de educar a voz na infancia non debera diferir daquela dirixida á adolescencia ou idade adulta. O que debera cambiar é a forma de aproximarnos a ela e de enfocala, debendo entón axustar contidos e desenvolver especialmente unha metodoloxía apropiada para a idade coa que esteamos a traballar.

2.1.2.1 O sentido e a importancia de educar a voz: estudos e notas históricas

A evolución histórica da educación vocal e do canto depende de múltiples perspectivas, en función do punto de vista do cal se parta. Mirella de Fonzo (2010, p. 221) fala de tres procedementos de carácter diferenciado:

- Histórico-didáctico, feito para adestrar a voz con exercicios dirixidos a unha virtuosa execución vocal, ligado ao percorrido do *bel canto*, e consolidado a inicios do s. XVII.
- Terapéutico, que concibe o canto como “beneficio do espírito”.
- Histórico-pedagóxico, ligado á institución da escola, preocupado especificamente por como e cando comezar a educación musical e vocal na infancia.

Dende unha perspectiva histórica os estudos da voz realizáronse esencialmente no seo da Igrexa, pois a práctica musical dábase fundamentalmente nas catedrais, onde se formaban a maior parte das persoas que se dedicarían á música. Malia que as investigacións sobre a didáctica musical non profundaron o suficiente nestes escenarios (Moreira, 2017), as escolas monásticas na Alta Idade Media foron as depositarias do saber e da instrución vocal. Gregorio Magno (s. V-VI d.C.) mandou que se recompilaran cantos cristiáns e fundou unha *schola cantorum*, onde se exerceu o canto gregoriano (de Fonzo, 2010). “Na segunda fase da Alta Idade Media, durante a idade carolinxia, comeza a asistirse a unha reforma da cultura e da educación” (de Fonzo, 2010, p. 224). Alcuino de York (s. VIII-IX), que comezou a dirixir a escola palatina, prescribiu que nos mosteiros e sedes episcopais se aprendesen elementos de gramática, canto e aritmética, alén da lectura. Incluso co xurdimento do Humanismo e no Renacemento (s. XIV-XVII) pódense atopar o canto e a música entre as actividades inmersas nos currículos escolares. Pero coa Contrarreforma (s. XVI), os Xesuítas adoptan métodos severos nos seus colexios, aplicando didácticas austeras, onde é “inimaxinable favorecer actividades cantoras que deixen espazo á auténtica creatividade e á pura expresión persoal” (de Fonzo, 2010, p. 225). A figura do profesor August Hermann Francke (s. XVII-XVIII) axudou a perpetuar esta concepción, opinando que calquera forma de ocio e diversión debera alongarse da escola.

Foi Francia o primeiro país que amosou vontade por organizar o ensino das artes musicais. Forte relevancia tivo o pulo da Escola Real de Canto por parte de Luís XIV. Coa fundación do Conservatorio Nacional de París, que “acelerou a cristalización de modelos hexemónicos para a formación de músicos profesionais” (Alessandroni, 2014, p. 15), xurdiron os primeiros intentos de estruturar e organizar os contidos que materializarían os currículos para o estudo do canto. Non obstante, as reflexións sobre pedagogía vocal, voz, problemáticas e posibles pautas didácticas, veñen dende moito máis atrás. Con isto quero dicir que sobre a voz vense pensando dende tempos ben remotos. Comezarei este apartado de educación vocal na infancia cunhas breves **notas históricas** que extraín duns apuntes que o profesor Miro Moreira (2017) tan amablemente me cedeu, en combinación con outras evidencias que eu fun recollendo doutras fontes documentais.

Xa Aristóteles outorgaba unha sólida importancia á voz. “Ao definir ao home como o animal que posúe a palabra (*‘zoon logon ejon’*), [este filósofo] asimilou «humanidade» a linguaxe. A linguaxe é o noso medio de achegarnos e poñernos en sintonía cos outros” (Borragán, 1999, p. 11) e a voz unha canle para isto. Alén das posibilidades comunicativas que a voz nos outorga, Aristóteles tamén se preocupou polo estudo desta, como se pode constatar en *Historia Animalium* no seu capítulo VII (Moreira, 2017), no que describe as características das voces humanas e intenta explicar algunhas cuestións como a muda na puberdade ou as diferenzas entre as voces infantís, das mulleres e dos homes.

A inquietude pola boa emisión vocal tamén se evidencia dende a Antigüidade. Por exemplo, a raíña Cleopatra “ademais de preocuparse polo seu aspecto físico, exercitaba a voz, conseguindo facela arxentina e lixeira cando chanceaba ou grave e chea de autoridade cando falaba de política” (de Mena, 1994, p. 46).

Na Alta Idade media, nas escolas ligadas á Igrexa o exercicio do canto era ben coidado. Dá boa conta disto Cox (2007), poñendo de exemplo a Thomas Knight, que na Catedral de Salisbury preparaba os coristas para o canto gregoriano, alén do estudo da notación musical, harmonía e contrapunto.

María José Fiuza (2013) lémbraunos que en certas etapas históricas intentouse que a beleza da voz infantil perdurase alén do que permite a propia natureza. A castración foi moi recorrida, co fin de suprimir os caracteres sexuais secundarios dos nenos de entre 6 e 8 anos, antes de chegar ao cambio da voz na puberdade. Isto facíase co fin de que a larinxe non se modificase e se conservase o timbre agudo. Pretendíase manter voces infantís privilexiadas,

pero cun trasfondo de corte machista, pois este feito viña motivado tamén pola falta de voces agudas, xa que no s. XVI o papa de Roma tiña ordenado que as mulleres non cantasen nos coros das igrexas nin nos teatros. Aínda que esta prohibición non foi senón unha interpretación errónea dunha pasaxe da primeira epístola de San Pablo aos corintios, as consecuencias foron nefastas polo que supón a nivel de obxectivación e maltrato á infancia. Para acabar con esta salvaxe práctica a finais do s. XVIII os castrados foron excluídos dos teatros.

A principios do s. XIX, os intentos de Jean Itard por axudar a Víctor L'Aveyron a desenvolver a fala debéronse, en parte, á canalización das posibilidades de integración deste neno no mundo humano. A voz falada volve ser protagonista, neste caso de desenvolvemento fundamental para unha boa socialización humana, algo que Aristóteles xa soubera entrever. Neste mesmo século xurdiron as primeiras investigacións experimentais de peso co obxectivo de revelar sistemas precisos para o inicio correcto do estudo do canto. Porén, estas só estaban centradas nas crianzas sas e sen discapacidades. Así o sinala Mirella de Fonzo (2012) quen apunta tamén que é a partir do Romanticismo cando se aprecia a investigación máis fidedigna da vocalidade, encozada por profesionais da música, da composición, do canto e da pedagogía, particularmente por “mestres de música ou de *bel canto*, que puxeron atención nas potencialidades da voz, abrangendo inclusive a enorme importancia do comezo precoz co estudo de música e canto” (p. 26).

Gordon Cox (2007) explica nunha das súas publicacións algunhas realidades das escolas europeas. Falando sobre as observacións que fixo un americano nunha escola de Leipzig no s. XIX, comenta que “o que impresionou máis a Bradbury foi que se facía igual énfase no cultivo do oído musical como na comprensión da voz” (p. 73). Aquí temos outra evidencia máis da importancia que cobraba a voz nalgúns escolas e en prácticas concretas. Fixémonos na palabra que usa Cox: máis que o traballo do canto ou a práctica de cantar, incidíase na “comprensión” da voz. Este matiz é de sublime interese, pois dá un carácter máis fondo do asunto.

Dende o s. XIX, cando xurdiron as investigacións máis precisas sobre a vocalidade, tiveron que pasar moitos anos para que o interese se centrase en persoas con problemas de desenvolvemento ou con algún tipo de enfermidade ou discapacidade. Logo de que o canto fixera as súas primeiras aparicións nos hospitais pediátricos, especialmente nos departamentos de psiquiatría infantil, a práctica do canto (fundamentalmente de corte grupal) estendeuse a centros sociais e de rehabilitación para persoas anciás, xa non só como estímulo senón como medio de expresión e de comunicación (de Fonzo, 2012)

“En todos os tempos o canto coral constituíu unha das manifestacións artísticas máis accesibles aos distintos grupos sociais” (Nardi, 1979a, p. 9). Conmoveu dende sempre as raíces máis arraigadas das almas humanas, apelando a crenzas relixiosas, sentimentos, e emocións e, ante todo, exaltando a alegría de vivir en todas as súas facetas. A aparición durante este século de sociedades corais afeccionadas, alén das profesionais

é un dos fenómenos de maior proxección social que se derivaron da incesante evolución da música a través da historia. Estas agrupacións [...] multiplicáronse no que vai de século [s. XX] desenvolvendo un proficuo e intenso labor que alcanza a todos os países, e onde participan persoas de diversa extracción social, convocadas por un ideal común. (Nardi, 1979a, pp. 9-10)

A continua expansión da actividade coral no mundo é unha evidencia da importancia que reviste dita práctica no acervo cultural dos pobos.

Creada unha conciencia común de compenetración cos obxectivos que se perseguen, e a existencia dun centro de interese por parte dos coristas no desenvolvemento do seu traballo, perfílanse insensiblemente os beneficios individuais e sociais que a actividade procura. [...] O desenvolvemento harmonioso da personalidade do corista, onde á par dunha irreemprazable vivencia estética adquire as bases dun comportamento social de profundas connotacións humanísticas, é o froito e o premio máis valioso que poida alcanzar como resultado do seu esforzo anónimo e consecuente. (Nardi, 1979a, p. 10)

Nestas citas que acabo de explicitar, Héctor Nardi faise eco dalgunhas das maiores razóns polas que moitas persoas se aferran á práctica vocal en coros. Esta proliferación coral, tanto de corte profesional como afeccionado e especialmente dende o s. XIX, abriu unha liña de investigación que aínda hoxe segue en voga.

Ata os primeiros anos do novecientos, cando se falaba de didáctica do canto, facíase referencia ao *bel canto* e á ópera lírica, porque a canción popular tivo un percorrido diferente, sobre todo afondou as súas raíces na canción popular e no canto folclórico con regras transmitidas oralmente. Así como sucedeu coas cancións de guerra ou cantos dos alpinos. (de Fonzo, 2010, p. 226)

Sitúase nos s. XIX e XX a época de maior florecemento de estudos da voz, tanto falada como cantada, dende unha perspectiva metodolóxica que segue o método científico. Destacan, por citar algúns, os ensaios de Valborg Werbeck-Svärdström, Irvin Cooper, Marie Louise Aucher, Eugene H. Rabine, Moshé Picas Feldenkrais ou Jo Estill. As propostas achegadas por estas personalidades, alén de teren creado escola, hoxe en día e en pleno s. XXI seguen sendo investigadas, aplicadas, mesturadas, incluso en campos nos que inicialmente con case total certeza non tiñan nin reparado.

“A voz é un dos principais sinais de identidade dos seres humanos” (Fiuza, 2013, p. 11), por iso soe creerse que é unha calidade coa que se nace pero pola que pouco se pode facer para melloralala. Emporiso, os tempos e espazos nos que -emerxente e actualmente- ten cabida o canto e a educación vocal fixeron e fan comprender que a música, a voz e o canto deben e teñen que traspasar as súas propias barreiras, para que todas e todos poidamos favorecernos das propiedades que emanan da súa práctica. Non obstante, os beneficios só se mostran se cultivamos o canto dende a voz sa, poñendo atención na preservación desta. En liña cos argumentos de Escudero (1982), a resposta á conservación dunha voz saudábel é o exercicio da técnica vocal coidada e persistente, algo que require moita dedicación. Só se con técnica vocal, dando normas, tentando comprender a emocionalidade e ofrecendo exemplos sans non se acadan resultados, pasarase á “terapia vocal, realizada por unha persoa que ensinará eufonía vocal (falar sen esforzo, ou sensación de benestar vocal) e atención auditiva á súa voz. O traballo para que un neno emita a voz sen esforzo, nunca é tempo perdido” (Borragán et al., 1999, p. 67).

Unha vez chegamos a este punto cabería preguntarse:

- 1) **Ten sentido educar a voz na infancia, e máis especificamente traballar a técnica vocal en xeral e o canto en particular?**
- 2) En caso afirmativo, **cando se debera comezar a abordar a educación vocal e o canto?**

Sobre a primeira pregunta, para Kenneth Phillips (1992b) non hai dúbida, pois a instrución vocal²⁷ é apropiada e necesaria para todo tipo de públicos. Non obstante, persevera na necesidade de centrarse na adquisición de hábitos cantores de acordo coas necesidades vocais, máis que na capacidade de aprender repertorios amplos e variados. Insiste tamén en que o foco nas necesidades vocais deba ser un dos obxectivos primordiais da instrución vocal sistemática. Pola súa parte, a Academia Americana de Profesorado de Canto ou *American Academy of Teachers of Singing* (2002, p. 1) publica dez anos máis tarde un texto para tomar postura e evidenciar a súa resposta ante esta pregunta:

Non existe ningunha evidencia científica, pedagóxica nin psicolóxica que indique que a pedagogía vocal para crianzas é inherentemente daniña para os corpos, mentes ou espíritos das crianzas. A Academia agora reconece que existen beneficios no ensino do canto a crianzas. De feito, quen canta e ten boa formación a calquera idade ten menos probabilidades que quen non ten formación de facerse dano no seu instrumento vocal ou de permitir que os seus instrumentos sexan danados por outras persoas.

Durante boa parte do s. XX, os estudos sobre comportamentos musicais e vocais partiron de concepcións que asumían que as aptitudes musicais estaban distribuídas entre a poboación de forma desigual. Os traballos de Edwin Gordon son un exemplo, o cal chegou a crear un manual para medir a aptitude musical baseado en tests psicométricos (Gordon, 1965) sen ter en conta máis que as respostas do aquí e agora, eludindo a avaliación contextual das persoas a seren avaliadas. Asemade, Russo (1979) agrega que os tests adoitan arrojar moitas veces un resultado falso ou negativo debido ao estado nervioso de quen está facéndoos. E tristemente aínda no s. XXI séguese destacando esta problemática: os efectos sociais e culturais nos comportamentos vocais están pouco estudados, mentres que as avaliacións vocais raramente teñen en conta os trazos psicolóxicos das persoas que se someten a elas (Welch, 2005b). Por iso o problema central deste enfoque é que a interpretación dos comportamentos musicais e/ou vocais (entendidos como respostas das persoas avaliadas nestes tests) non teñen en conta nin o desenvolvemento neuropsicolóxico individual, nin o contexto sociocultural particular, nin o xénero musical específico en cuestión. Baixo a premisa de todos estes motivos, tradicionalmente pensouse e apoiouse a idea de que a formación musical só era para certas persoas privilexiadas, con calidades innatas para a música en xeral e para o canto en particular. Afortunadamente, hoxe en día esa idea está superada, pois a mellora das habilidades musicais vén determinada principalmente polos factores de oportunidade de aprendizaxe, práctica, e contextos socioculturais nos que se potencien (Bresler, 2008; Welch, Himonides, Saunders, & Papageorgi, 2010). Indica Jane Davidson (2004) que Farnsworth (1954) foi unha das primeiras personalidades da psicoloxía da música en considerar o contexto á hora de avaliar a recepción e expresión musical. A tríade desenvolvemento neuropsicolóxico individual, contexto sociocultural particular e xénero musical forman a interface multidimensional que Graham Welch estableceu no ano 2000²⁸, que pode axudar a entender dunha forma máis encadrada as manifestacións do comportamento humano. Deste xeito, na actualidade xa está máis que comprobado que as destrezas cantoras das persoas poden desenvolverse, non sendo exclusivas daquelas máis talentosas ou dotadas (Russell, 1997; Welch, 2017). Así é que dende a docencia, debemos estar ao tanto da complexa rede de significados musicais cos que traballamos, e das relacións intrínsecas entre o estudantado que atendemos e os grupos sociais, as súas prácticas e as súas experiencias musicais. Deste xeito, teremos menos probabilidades de etiquetar o estudantado como “non musical” sen considerar

²⁷ No Capítulo 9 (sección 9.1.2) abordo as diferenzas dos conceptos de instrución, formación e educación vocal. En Casal (2017b) profúndase máis sobre estes conceptos.

²⁸ Ver a Figura 2 en Welch (2017, p. 22).

previamente a fonda influencia dos factores sociais na aparencia superficial da súa musicalidade (Green, 2010).

Corraliza, no Prólogo de Muñoz Rubio (2013) sinala que nun contexto educativo onde se prima a aprendizaxe instrumental, debe destacarse o valor da educación e formación vocal

como un recurso clave para a motivación por aprender da propia experiencia, no convencemento de que os sons da música non son só unha extensión dos sons a través dos cales as persoas expresan os seus sentimentos, senón que estes mesmos sons son recursos claves para construír os propios sentimentos. A educación musical, en xeral, e a formación vocal, en particular, pois, forman parte do conxunto de recursos que permiten unha educación integral que axuda a comprender mellor os propios sentimentos, o mundo que os xera e as esixencias do noso ser no mundo. (p. 8)

Logo destes argumentos, non debera quedar dúbida.

En canto á segunda pregunta, ao meu entender, a resposta debe ser matizada. Ana de Mena (1994, p. 49) contestaríanos que “a voz pode e debe controlarse dende neno coidando o aprender a respirar, a pronunciar con exactitude as vogais e consoantes, a modular e a matizar e a non deixar caer as sílabas finais”. Eu son partidaria desta liña de acción. Entón, a educación vocal comeza xa dende a infancia máis temperá. As nenas e os nenos deben crecer en ambientes relaxados, nos que o berro non teña lugar, nos que se coide o grao de humidade, etc. Os ambientes tamén educan, polo tanto a educación vocal iniciárase xa dende unha perspectiva, se queremos chamala así, indirecta. Aprender a respirar, facer sirenas coa voz e vocalizos curtos e sinxelos ou practicar a relaxación son compoñentes da técnica vocal que, en base á miña experiencia profesional, poden e deben ser exercidos durante os primeiros anos de idade. Polo tanto, os elementos da técnica vocal son susceptibles de seren aplicados dende que as crianzas son moi pequenas. Porén, e aínda sen deixar de facelo co rigor propio que require a técnica, debe facerse con moita cautela e con moito mimo, sen esixir e/ou rozar os límites dunha técnica pura (e dura). Por poñer un exemplo centrado na respiración, compoñente básico da técnica vocal, nestas idades cómpre exercitar moito sopro, pero tamén evitar a apnea ou “suspensión transitoria do acto respiratorio” (Sos & Sos, 1990, p. 28): a capacidade de aguante non é alta, o que levaría á fatiga, con moita probabilidade de causar desmotivación, que é o último que debera ocorrer na educación vocal e no canto.

Entón, cómpre comezar coa educación e coa técnica vocal xa na infancia, cuxa plasticidade que a caracteriza permite mellores resultados, dando lugar a un progreso que moi probablemente non se puidera conseguir máis adiante (Schiefelbusch, 1986), especialmente nos casos nos que a alteración da linguaxe ou da voz se atope en estado funcional, nos que o proceso reeducador é ben máis custoso. Ora ben, as ganancias non só son a nivel linguaxe, fala ou canto. Se dende a infancia educamos vocalmente, estimulamos tamén a linguaxe oral, o que contribúe no desenvolvemento das capacidades precisas para a lectura, por exemplo, ou na xerminación da voz interiorizada. A isto podemos engadir o que Welch (2011b) afirma sobre os ensaios mentais (ben vocais, ben musicais): estes non deberan entenderse como unha perda de tempo, senón todo o contrario, dos que destaca a súa utilidade para o ensaio silencioso. Todas estas destrezas son realmente significativas para a práctica musical e vocal, onde a relevancia do vínculo non debera ser esquecida, pois non existen experiencias musicais nin vocais enriquecedoras sen un vínculo dentro do ambiente no que se dá esa experiencia.

No caso contrario, a desvinculación pode causar múltiples danos no desenvolvemento infantil, polo que é preciso que nos primeiros anos da infancia máis ca nunca se asegure a creación de vínculos sans nos ambientes nos que se crían as nenas e os nenos. A música pode

ser unha alternativa para avivar ese vencello, pois inserila na vida das crianzas axuda a facilitar os vínculos (Maffioletti, 2015), debido á potencialidade que ten a nivel emocional. O canto tamén pode ser outra opción, pois a través do instrumento que temos no noso interior (a voz), a sensación puidera ser maior, pois as vibracións manan dos adentros do corpo humano. Deste modo “a música pode crear un espazo intersubxectivo onde as relacións de contacto, de proximidade e de interacción son potenciadas” (Maffioletti, 2015, p. 119).

Unha técnica vocal propiamente dita podería comezar a ser abordada a partir da etapa da educación primaria. Seguindo a Pilar Escudero (1982), a educación musical e a educación da voz deberan comezar aos 6 ou 7 anos. A esta idade as crianzas pódense adaptar con facilidade ás consignas, pois normalmente aínda non adquiriron vicios vocais considerables. A partir de aí, é necesario que se persevere na práctica se o desexo é perfeccionar a técnica vocal.

Nos estudos de desenvolvemento da voz de Pablo Nasarre (1980) identifícanse tres tempos.

- O primeiro tempo estaría ocupado polas voces das crianzas menores de 8 anos.
- O segundo tempo vai dos 8-9 aos 14 anos. É o momento no que a voz está máis vigorosa e con máis perfección, polo que é a mellor idade para dar principio ao estudo da música.
- O terceiro tempo é o tempo da muda da voz.

Tomando como base os estudos de Bartholomeus Anglicus (s. XIII) non se debera recomendar comezar a estudar música durante este terceiro período, posto que a voz está inestable. Contrariamente, e dende hai ao menos unhas sete décadas, outras investigacións recomendan non deixar de cantar durante a muda. Así por exemplo Irvin Cooper (1950), que introduciu o termo *cambiata*, afirma que incluso é mellor cantar durante a muda que non cantar. Investigacións máis recentes confirman que durante a muda da voz non se debe deixar de cantar (Friar, 1999; Piñeros, 2004; Welch, 2011a).

Malia que estes datos puideran parecer paradoxais, é posible interpretar en primeira instancia que, de acordo con Nasarre, a idade ideal para iniciarse no estudo da música e do canto é o período comprendido entre os 8 e os 14 anos, o que quere dicir que se unha persoa comeza nesta etapa a cantar, non deba deixalo durante a muda. E en segunda instancia, Nasarre desaconsella totalmente comezar o estudo da música ou do canto máis tarde, coincidindo coa muda da voz, pois é un período caracterizado pola flutuación e variabilidade desta. Ao meu entender, unha persoa que vén lidando co canto dende antes da muda da voz ten a vantaxe de ter experimentado previamente á *cambiata* a sensación de dominio paulatino da respiración, da voz, e do corpo coma un todo para controlar a voz cantada. Mentres tanto, quen non tivera tido experiencia previa no traballo da técnica vocal e decida comezar con ela durante a muda, terá máis dificultades na aprehensión dos froitos dos seus esforzos, pois a atribución do seu quefacer aos produtos orixinados pode non ser ben comprendida, xerándose unha imaxe distorsionada do que supón o esforzo da técnica vocal para cos seus resultados.

Recapitulando, a iniciación á educación vocal en idades temperás “garantirá un uso correcto da voz infantil, potenciando e mellorando as calidades vocais ou fonatorias de cada neno/a e previndo a aparición de disfonías, tanto funcionais como orgánicas” (Echeverría, 2003, p. 13). Moitas das patoloxías poderíanse evitar dende un punto de vista preventivo, considerando os coidados aos que debemos someter á voz, evitando principalmente esforzos e malos hábitos, tal e como apunta Purificación Veiga (2005). Por iso cómpre educar en boas prácticas de voz xa dende a infancia.

Entón, **como se abordarían a educación e a técnica vocal na infancia?** Para min non hai distinción en canto idades, e calquera persoa que desexe educar a súa voz debe recorrer ao que eu denomino a lóxica da técnica vocal. Explorarémola nos seguintes parágrafos.

2.1.2.2 A lóxica da técnica vocal

O que contén este subapartado é un resumo do que eu chamo a lóxica da técnica vocal, porque está baseada en estudos científicos que probaron como traballar a voz de forma efectiva. Como calquera noción ou procedemento coherente, a percepción das regularidades é unha condición sen a cal non se poden aprender regras. E como ben indicou Piaget (1993), non é posible capturar regras sen un mínimo de orde. Deste xeito, as actividades que compoñen a lóxica da técnica vocal teñen unha secuencia que congruentemente orienta o traballo saudable e efectivo da voz. Na Figura 2.3 recóllense os conceptos clave da lóxica da técnica vocal, que serán abordados nos parágrafos que seguen.

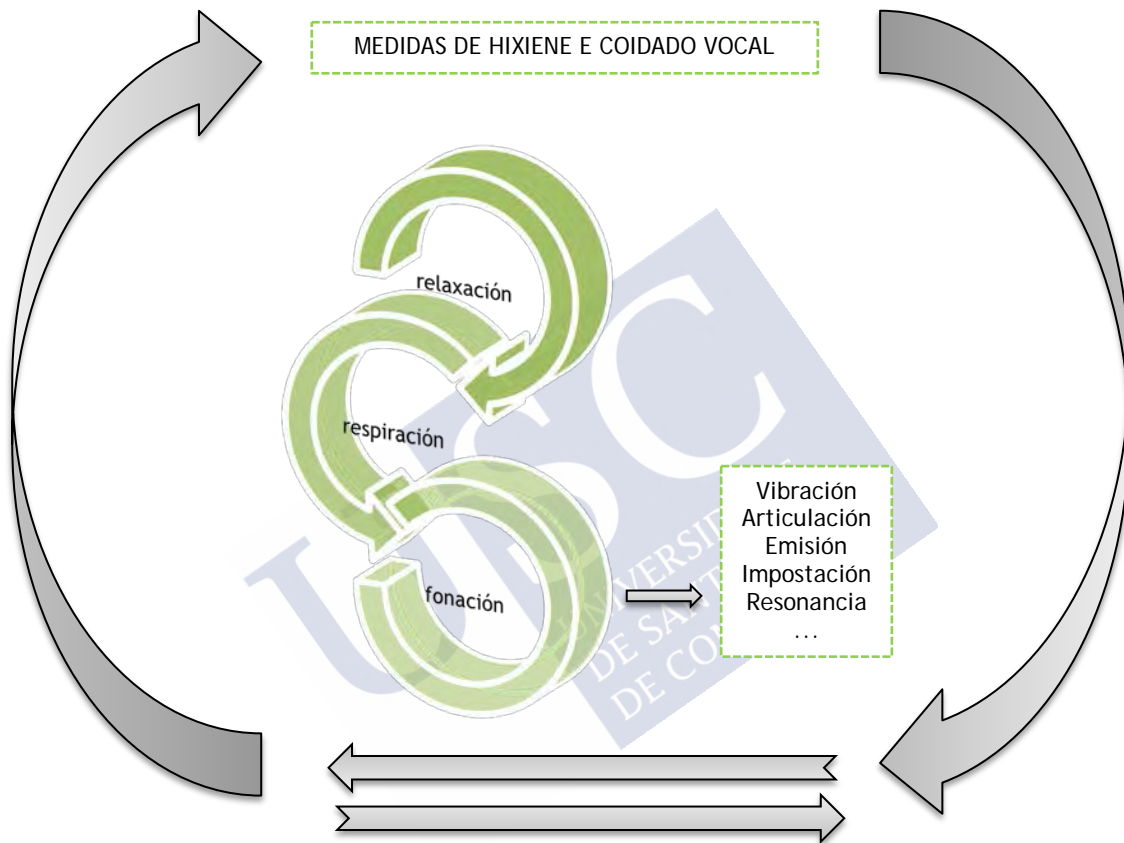


Figura 2.3. Elementos chave na lóxica da técnica vocal

Elaboración propia en base a diversas fontes²⁹

Para min, a lóxica da técnica vocal parte do achegamento ás **medidas de hixiene e coidado vocal**, que son

unha serie de indicacións beneficiosas de coidado das cordas vocais precisamente para preservar a súa saúde e, polo tanto, prever a súa enfermidade. Son importantes para a voz en xeral, tanto cantada como falada, pois para unha boa fonación precisamos coidar certas prácticas que poden afectar negativamente ao noso aparato fonador. (Casal, 2013, p. 5793)

²⁹ Estas fontes son demasiadas como para recollelas nesta nota a rodapé, pero detállanse ao longo do apartado 2.1.2.2.

Empezo por elas porque alén do traballo máis técnico da voz, que sen dúbida fará palpables os seus resultados paseniño, pero con perseveranza e continuidade, debemos interiorizar e aplicar unha serie de prácticas que afectan a toda a nosa persoa, para que nos permitan ter unha voz saudable. De nada serve estudar técnica vocal sen interiorizar e pór en práctica certos hábitos saudables en beneficio xa non só do noso aparato fonador, senón doutras variables que inflúen nel, como o corpo e a mente. As medidas de hixiene e coidado vocal son transversais e deberan terse en conta sempre, non só durante as aulas de técnica vocal ou canto nin nos días previos aos concertos. Olga Piñeros (2004, pp. 146-147) ofrece unha relación de prácticas de hixiene vocal. “*Tratamiento de los trastornos de la voz*” é un libro escrito por Murray Morrison e Linda Rammage (1996) de afamado prestixio, cuxas medidas de hixiene e coidado vocal son recomendadas nas unidades de foniatría e logopedia dos hospitais³⁰.

A partir destas medidas, que teñen un carácter continuo e global, a lóxica da técnica vocal comezaría pola **relaxación**. “Para o estudo da técnica da voz, hai que aprender a relaxar toda a musculatura corporal, especialmente a musculatura do pescozo e da boca” (Escudero, 1987, p. 36). Co exercicio da relaxación favorécese “a asimilación da dicotomía tensión-distensión, de producir sensacións agradables... E todo isto a través de xogos interpretativos e utilizando unha linguaxe moi gráfica e rica en comparacións” (Echeverría, 2003, p. 56). Esta autora diferencia entre tres tipos de relaxación para a voz:

- Global, que se exerce cando arqueamos, flexionamos ou estiramos o corpo.
- Segmentaria, que se caracteriza pola progresión de contrastes de distintos segmentos corporais.
- Específica, aquela dedicada concretamente aos órganos fonoarticulatorios.

De acordo con Martenot (1993) coa relaxación adquirimos a posibilidade de usar grupos de músculos de forma harmoniosa e con pouco esforzo, eliminando tensións inútiles. Pero é importante resaltar que para usar a nosa voz non debemos estar en relaxación absoluta, pois o control vocal require da tensión de certos músculos que axudan na impostación vocal correcta e saudable. Digamos que se trata dunha tensión natural que a voz esixe para o seu funcionamento, pero toda tensión engadida é xustamente o que sobra. De aí o traballo da relaxación corporal, o que nos permitirá ser cada vez máis conscientes do noso corpo, co fin de consentir as tensións naturais que a fonación precisa, suprimindo aquelas que están de máis e que a dificultan. Maurice Martenot (1993) introduce o termo *kinesofía*, referido ao traballo da relaxación individual, o que permite, a través da reflexión, “unha mellor percepción dos estados musculares e nerviosos” (p. 122). A maior coñecemento e consciencia sobre o noso corpo, maior control da nosa voz. A *kinesofía* está moi relacionada co concepto de esquema corporal e esquema corporal-vocal. É xustamente o que imos abordar deseguido.

Segundo Mark Johnson (1987; en Alessandrini & Etcheverry, 2011) “un esquema está constituído por padróns corporeizados de experiencia significativa organizada como estruturas de movementos corporais e interaccións perceptivas” (p. 5). O traballo da relaxación corporal permítenos ser cada vez máis conscientes do movemento que facemos con cada músculo, o que nos leva a desenvolver o noso sentido propio do esquema corporal. Pero como poderíamos definir este concepto? Pascual (2002, p. 325) caracterízao como segue:

O esquema corporal é a intuición global do noso corpo en estado de repouso e de movemento, en relación coas súas diferentes partes e sobre todo en relación co espazo e os obxectos que nos rodean. Consiste na representación mental do propio

³⁰ Eu mesma recibinas de man da foniatra Raquel Fernández do CHUS-Complexo Hospitalario Universitario de Santiago de Compostela durante unha revisión foniátrica en xuño de 2015.

corpo, como conxunto de elementos que forman un todo único, das súas posibilidades de movemento e das súas limitacións espaciais.

Trasladadas estas ideas á voz, fenómeno indisoluble do corpo, xurde o concepto de esquema corporal-vocal. A respecto disto, Alessandroni e Etcheverry (2011, p. 5) recórdannos que

a análise das condicións evolutivas do instrumento e da función primaria das estruturas fisiolóxicas que se ensamblan ao cantar permitiu comprender que a formación do cantante non se dá de modo “natural”, senón que debe entenderse como o adestramento dun esquema corporal-vocal.

O esquema corporal-vocal é o propio do adestramento da voz humana, concepto no que insiste Rabine (2002). Pódese definir, entón, como a intuición global do noso corpo con respecto á nosa voz, entendida como representación mental das posibilidades corpo-voz en relación ao ambiente no que se produce. O esquema corporal-vocal é percibido con claridade a través de sensacións físicas e sonoras (Quiñones, 1997).

Cada persoa debera poder construír o seu esquema corporal-vocal, para o que serán necesarios “certos dispositivos pedagóxicos que permitan organizar a experiencia sensorial de maneira efectiva para o canto” (Alessandroni & Etcheverry, 2011, p. 5) ou para o traballo vocal, é dicir, exercicios específicos para desenvolvelos. Quiñones (1997, p. 68) presenta o seu modelo de educación fónica, que se basea en “espertar no paciente sensacións propioceptivas correctas para modelar un esquema corporal-vocal”. Este debe seguir os seguintes pasos, que son moi acordes coa lóxica da técnica vocal:

- Percibir a sensación tensión-distensión corporal (relaxación).
- Experimentar a sensación de apoio que a respiración outorga á voz (respiración, impostación).
- Usar unha intensidade e tonalidade axeitadas (fonación, emisión, impostación, resonancia).
- Usar unha articulación clara e precisa (articulación).
- Impostar a voz nos resoadores faciais (impostación, resonancia).
- Apreciar a voz a través da escoita (apreciación, decodificación, procesamento, escoita).

Personalidades como o otorrinolaringólogo francés Alfred Tomatis ou Edmée Brandi Mello, logopedista pioneira na educación vocal en Brasil, xa usaban o termo de esquema corporal-vocal. Luz Herrero (2000) fíxose eco das consideracións que o primeiro tiña sacado á luz con respecto ao oído en relación co esquema corporal-vocal. Así por exemplo, Tomatis demostrou que, logo do tratamento do Oído electrónico, a recuperación concomitante do esquema corporal-vocal das persoas é posible. O Oído electrónico é un conxunto de estruturas ideadas por el mesmo que reproduce os mecanismos de funcionamento do oído. O son que se obtén a través do Oído electrónico provoca a tensión dos músculos do oído medio, o que leva á optimización do potencial de escoita das persoas, “actuando igualmente sobre a súa condución ósea e mellorando o seu esquema corporal-vocal” (Herrero, 2000, p. 319). Pola súa parte, Mello (1972; en Behlau et al., 2005) afirma que quen goberna a voz das persoas é a personalidade que as define. Resalta tamén a importancia do esquema corporal-vocal (que acabamos de revisar), a coordinación fonorrespiratoria, a lei da unidade funcional (o corpo coma un todo) e a dirección do sopro, entre outros aspectos.

Gallardo e Gallego (2000b, pp. 160-163) propoñen algunhas técnicas para abordar a relaxación orientada ao traballo vocal. Entre elas atópase a proposta Schultz de relaxación

pasiva, traballando con “sensacións pracenteiras cenestésicas” (Gallardo, 2000, p. 511); a relaxación ioga (malia que algo complexa para traballar na infancia); ou as técnicas polas que estes dous autores optan:

- A relaxación por tacto, que parte dunha filosofía parella á masaxe.
- A relaxación activa de Jacobson, que contrapón as sensacións de tensión e distensión.

Piñeros (2004, pp. 27-37), Quiñones (1997, pp. 24-37) e Cuart (2000, pp. 49-50) ofrecen tamén variados e ricos exercicios para practicar a relaxación. Concretamente para o pescozo, Carmen Quiñones (1997, pp. 75-84) expón múltiples exercicios para levar á práctica. Alessia Vitale (2003, pp. 65-74) pon exemplos de exercicios de relaxación que axudan a activar as canles auditivas, a cara e o corpo na súa totalidade. Violeta Hemsy (1964), pola súa parte, propón traballar a relaxación na idade infantil a través da dramatización: pedindo ás crianzas que transformen os seus corpos en bonecos de trapo, bolsas de area, etc.

A relaxación ten moito que ver co ton ou o grao de tensión permanente dos músculos que non están en movemento, así como coa respiración, seguinte “parada” da lóxica da técnica vocal.

A **respiración** é para Borragán et al. (1999) a produtora da enerxía que necesitamos para emitir a voz. É, polo tanto, “a forza de todo o sistema fonatorio” (p. 25). “Antes de comezar a entoar calquera canción, débese facer sempre algún exercicio de respiración” (Escudero, 1982, p. 32), pois é quen achega enerxía ás notas (Phillips, 1992b, 2014). Por iso “xa os antigos dicían con razón «quen sabe respirar sabe cantar»” (Escudero, 1987, p. 9).

Ao igual que a relaxación, é preciso educar a respiración. Gallardo e Gallego (2000b, p. 164) indican que os obxectivos na educación da respiración son:

- Alongar a fonación.
- Regular o aire expirado.
- Aumentar ou diminuír o volume da voz.
- Conseguir unha correcta respiración.

Dependendo da referencia teórica que se tome, poden ser estipuladas diversas clasificacións dos tipos de respiración.

En harmonía cunha das publicacións da logopedista ferrolá Purificación Veiga (2005), existen tres tipos de respiración: abdominal diafragmática ou inferior; pulmonar, media ou costal; e clavicular ou costal superior.

Sendas publicacións de María Liuzzi e Andrea Brusso; e Rosa Rivas e María Fiuza optan por establecer catro tipos. Así, as primeiras (Liuzzi & Brusso, 2014, pp. 43-44) falan de respiración clavicular, costal superior, media ou costodiafragmática, e abdominal ou baixa. As segundas, pola súa parte, denominan os catro tipos de respiración como segue (Rivas & Fiuza, 2012):

- De escapulario, na que os ombreiros ascenden, a expansión pulmonar é restrinxida e o esqueleto escapular e torácico fúndense, retornando ao repouso a través do suspiro. Non se debe practicar, pois constrinxe o corpo, especialmente a larinxe.
- Torácica superior, na que o aire entra só nos lóbulos superiores dos pulmóns, facendo que se ensanche o peito e tamén se eleven os ombreiros. Non se recomenda porque pode producir tensións na zona cervical e unha relaxación abdominal contraria á correcta.
- Abdominal, que resulta da tensión diafragmática. Esta non debe ser nunca extrema, para non bloquear a expansión costal inferior.
- Completa, que mobiliza de forma global a caixa torácica, conseguindo así a máxima expansión pulmonar e un maior rendemento vocal.

De acordo cos argumentos das clasificacións que achegan estas autoras, só a respiración abdominal diafragmática ou inferior que establece Veiga (2005); a media ou costodiafragmática que propoñen Liuzzi e Brusso (2014); e a completa que expoñen Rivas e Fiuza (2012) son as que se deben empregar para un uso da voz responsable e saudable.

Ben que rara vez se atopan os tipos de respiración en estado puro, posto que adoitan atoparse combinados nas prácticas respiratorias habituais das persoas (Liuzzi & Brusso, 2014), en todos os que acabamos de destacar como sans, os músculos abdominais teñen un protagonismo incontestable. Son os verdadeiros “obreiros” da respiración e o sustento da fonación, tensándose naturalmente para exercer a presión xusta e necesaria para unha emisión vocal dada. Daremos unha ollada aos músculos inspiratorios e expiratorios seguindo a clasificación que establece Carmen Quiñones (1997, p. 42).

Os músculos inspiratorios principais son os intercostais externos e o diafragma. Os intercostais externos son moi importantes para cantar porque “ao contraerse para expandir as costelas cara arriba e cara fóra, conséguese a posición que é necesario manter mentres cantamos” (Piñeros, 2004, p. 47). O diafragma actúa automaticamente grazas ao sistema nervioso vexetativo. “Serve de fol e, a modo de pistón, aperta a parte baixa dos pulmóns, axudado polos músculos abdominais, impulsando deste xeito a saída do aire e actuando como un importante regulador de dita saída” (Fiuza, 2013, p. 21). É por isto polo que Bustos (2006) o etiqueta como o antagonista dos músculos abdominais, retendo e controlando a acción destes, o que facilita a dosificación do sopro. Este músculo debe “opoñer certa resistencia á acción dos músculos abdominais e, de maneira especial, cando se trata dunha voz proxectada ou cantada” (p. 204). O diafragma ten contacto coa base dos pulmóns, polo que controla o seu movemento e expansión (Piñeros, 2004). É capaz de modificar o seu ritmo en función das actividades físicas e mentais que se estean realizando e, dalgún xeito, responde tamén ás emocións, o que afecta sen dúbida ás tensións musculares, de aí a necesidade da práctica da relaxación e o seu peso na lóxica da técnica vocal. Os músculos inspiratorios accesorios son o esternocleidomastoideo e os pectorais e claviculares. Recórdanos Olga Piñeros (2004) que “a mellor inspiración é silenciosa e permite a rápida entrada da cantidade de aire desexado sen que induza a ningunha tensión muscular” (p. 39).

Os músculos expiratorios “producen a contracción do cinto da parede abdominal e descenden as costelas inferiores; deste xeito, comprímese a masa das vísceras que empurra o diafragma cara arriba” (Bustos, 2006, p. 204). Os músculos expiratorios principais son os intercostais internos e os abdominais, transverso, recto e oblicuos, de fundamental importancia para o mantemento das notas e para a potencia da voz. Os músculos expiratorios accesorios son os dorsais, lumbares e pélvicos.

Ralph Appleman (1967) establece catro etapas na respiración para cantar: inhalación, suspensión (que consiste en manterse no xesto da inhalación, a veces chamado bloqueo ou retención), a exhalación controlada, e a recuperación, momento en que os músculos descansan e volven á súa posición orixinal e estado de repouso.

Entre a literatura existente podemos atopar infinitas publicacións con exercicios de respiración. Entre elas, nos documentos de Jenevora Williams (2013, pp. 83-84), Francisca Cuart (2000, pp. 26-28) e Carmen Quiñones (1997, pp. 47-52) inclúense propostas heteroxéneas. É tamén destacable o libro “*Aprende a respirar: ejercicios prácticos para respirar bien y vivir a pleno pulmón*” de Hiltrud Lodes. Para a infancia, Hemsy (1964) suxire especialmente recorrer a imaxes para motivar: “aspirar unha flor, tomar aire para inflar un globo ou soprar unha vela, etc.” (p. 223).

Logo da respiración, chegamos ao cumio da técnica vocal, a produción sonora coa voz, ou sexa, a fonación. Esta dáse no aparato fonador, un grupo de órganos e estruturas cunha actividade independente propia, que foron adaptados polo ser humano para a produción de

sons (Tulon, 2006). Este conxunto actúa coordinadamente e forma “unha unidade funcional co obxectivo de producir a voz” (Fiuza, 2013, p. 12), ou sexa, de orixinar a fonación.

A **fonación** é a “produción de sons, cuxa manifestación máis relevante é a emisión de voz e a articulación da palabra polo ser humano” (Castilla & Gallego, 2006, p. 68). Para que esta se produza precísase dunha corrente de aire expirado, un órgano vibratorio (os pregues vocais), unha caixa de resonancia (fosas nasais, cavidade bucal e farinxe), e órganos articulatorios, así como do sistema nervioso que regule e sincronice o proceso. Para o control de todos estes fenómenos resulta fundamental a actuación de dous protagonistas: o encéfalo e o sistema nervioso vexetativo. Especialmente o cerebro ten moita importancia no control fonatorio, pois os parámetros vocais manéxanse grazas á transmisión de mensaxes ao córtex auditivo. “Xa no século XVIII o mestre Tosi dicía «os sons saen da gorxa pero cántase co cerebro»” (Cuart, 2000, p. 44). Carmen Quiñones (1997, pp. 17-18) diferencia tres niveis de suprema importancia para o canto, todos eles alleos á nosa vontade:

- Cortical. No córtex é onde se gradúa a altura da voz durante o canto.
- Diencefálico. O diencefalo é a rexión onde se determinan a cantidade de vibracións ou frecuencia da voz que o nervio larínxeo inferior enviará aos pregues vocais. É neste nivel no que inflúen os estados emocionais e os cambios hormonais.
- Bulbar. Do bulbo raquídeo parten estímulos que chegan á larinxe, intervindo na regulación do ton muscular desta. A súa alteración pode ocasionar trastornos respiratorios ou musculares bucofarínxeos.

A voz humana é un instrumento que achega vibracións. O momento central da fonación xérase cando os bordes dos pregues vocais se opoñen e se aproximan, “expulsando o aire de forma intermitente e producindo vibracións audibles” (Fiuza, 2013, p. 72), momento no que xurde a **vibración**. Apunta Küntzel-Hansen (1981, pp. 20-21) que “as cordas vocais vibran, xuntándose e separándose accionadas polo aire que penetra cando respiramos”.

Para unha boa fonación, a postura corporal é o punto de partida (Bustos, 2006; Grotowski, 1970; Veiga, 2005), o cal require práctica, pois a calidade e facilidade da voz depende da elasticidade e da firmeza, ou sexa, da calidade das contraccións musculares (Dinville, 1983). É por iso que é común falar tamén de **eutonía** ou grao de tensión muscular axeitado (Fiuza, 2013, p. 17), **impostación corporal**, ou colocación adecuada do corpo para a emisión vocal: “unha correcta postura é o que permite que haxa unha eficiente respiración, posibilitando unha boa e sa produción vocal. Para cantar necesitamos todo o corpo” (Piñeros, 2004, p. 20), aspecto que resalta tamén Muñoz Rubio (2009). Por postura correcta deberíamos entender “unha posición dinámica, non estática nin fixa. Aquela que permite un movemento fácil e fluído, acompañado por unha sensación de lixeireza, comodidade e equilibrio, pero ao mesmo tempo de estabilidade e solidez” (p. 20). Vitale (2003, pp. 27-30) ofrece exercicios corporais de vocalidade ao respecto do que veño de relatar, e Piñeros (2004, pp. 23-26) achega algunhas pautas para atopar o equilibrio corporal mentres se canta, que para Escudero García (1987) lógrase cando os pés adoptan a forma da letra “V”.

A emisión vocal débese realizar no máximo equilibrio. Para iso, o sistema fonatorio traballa co **sistema pneumofonoarticulatorio** (PFA), que se artella en torno ao aire que vén dos pulmóns, á vibración dos pregues vocais e ao movemento dos articuladores (Borragán et al., 1999, pp. 24-26; Fiuza, 2013, pp. 18-19). Este sistema de equilibrio PFA está formado por:

- O sistema vibrador, que de Mena (1994) identifica co “aparato larínxeo” (p. 25), albergado pola larinxe, “órgano específico para a produción do son e propiamente o que podería chamarse o instrumento da voz” (Cuart, 2000, p. 31).
- O sistema respiratorio, que produce a enerxía ou forza, mais non unha forza entendida como propulsión, “senón de retención, é dicir, que non actúa tanto como

acumulador (dosificador) da enerxía” (Borragán et al., 1999, p. 25). Ana de Mena (1994) distínguese como a parte activadora, diferenciando entre:

- A respiración vital, que é a que utilizamos para vivir e durante a cal os pregues vocais están abertos (Veiga, 2005).
- A respiración fónica, que é a empregada para a voz falada e cantada, sendo tamén máis sensible a alteracións por causas emocionais ou de enfermidade.
- O potenciador do produto sonoro ou resonancia, no que se diferencia a canle ou farinxe e a caixa de resonancia.
- O regulador ou aparato auditivo.
- O controlador ou sistema nervioso.

Alén destas rexións, o sistema PFA está inmerso nun dobre sistema:

- O sistema elástico rexional, é dicir, a musculatura larínxea.
- O sistema elástico xeral, é dicir, a musculatura xeral.

Non obstante, e aínda que se difiran as partes que veñen de ser enumeradas, as súas funcións son inseparables para dar sentido á fonación.

Está moi vinculado ao sistema PFA o **apoio**, por todo o que entraña en canto ao equilibrio. Entendemos por apoio o “sostén <-> tensión = control, que non forza muscular, que chega a percibir o cantante, ao saber como e de que maneira ha de proxectar o son e regular o aire” (p. 58). Como moitos outros fenómenos ligados ao canto e á voz, é un termo moi persoal e individualista: cada persoa debe buscar as súas zonas de apoio ou control. Estas sempre serán correctas sempre e cando non se quebrante ningún principio fisiolóxico, e sempre que sexa sinónimo de comodidade e flexibilidade. Alessia Vitale (2003, pp. 62-63) brinda algunhas prácticas para desenvolver o sentido do apoio, e Olga Piñeros (2004, p. 60-63) describe exercicios para descubrir a presión subglótica precisa, co fin de dominar a columna de aire co equilibrio muscular xusto.

Para quecer e adestrar a voz maioritariamente fanse **exercicios vocais**, a modo de quecemento. É moi habitual escoitar a palabra **vocalización**, así como tamén a palabra **vocalizo**³¹, moitas veces usadas como sinónimos. Para min, a palabra vocalización é máis xenérica, podendo ser esta definida como un exercicio vocal referido tanto á voz falada como á cantada; mentres que a palabra vocalizo é un exercicio vocal melódico e orientado exclusivamente á voz cantada. Ou sexa que un vocalizo é un tipo de vocalización. Porén, as vocalizacións non teñen por que ser sonoras, senón que tamén poden ser mudas. A utilidade das vocalizacións mudas ten que ver coa preparación para a vocalización con son (Escudero, 1982) ou tamén co traballo de articulación interior. Na publicación de 1987 desta mesma autora afirmase que a voz ou emisión muda é exclusivamente nasal, emitíndose a voz polo nariz e coa boca pechada ou aberta por dentro, pero sempre cos beizos pechados.

Existen moitísimos materiais con exemplos de vocalizacións xerais e vocalizos específicos, como poden ser os que reúne Cuart (2000, pp. 55-56). Escudero (1988) formula unha chea deles, sobre os que insiste que a súa realización deba en primeiro lugar facerse lentamente, para despois poder executalos con máis rapidez. Deste xeito gañárase en axilidade vocal.

Son variadas as reaccións que mostramos as persoas cando experimentamos por primeira vez as vocalizacións. Smith (2006) apunta que é habitual que as vocalizacións provoquen a risa, especialmente entre as crianzas. Emporiso, esta autora admite que isto é temporal e que co paso do tempo e co costume, a realización de vocalizacións normalízase, estado que permite traballar con maior concentración.

³¹ No apartado 8.2.1 discuto máis a fondo sobre os conceptos vocalización e vocalizo.

A educación e reeducación da voz deben ser levadas a cabo en contextos xerais da personalidade e do momento evolutivo da crianza, ofrecendo aprendizaxes e exercicios por vía do xogo e do simbólico, onde cobra un protagonismo irrefutable o **xogo vocal**. Posto que o xogo vocal comeza arredor dos 4-6 meses de vida (Papoušek, 1996), pode ser definido como unha vocalización a camiño entre a voz falada e a cantada, na que as crianzas tentan imitar contornas prosódicas, especialmente as que proveñen da voz da súa nai e da familia máis achegada. Máis adiante, os xogos vocais convértense en xogos cantados, podendo chegar a fornecer un gran efecto como estratexia para a mellora da afinación (Knight, 2010). Esta autora cre que é moi importante recitar ás crianzas pequenos versos ou poemas chistosos. A iniciación e o dominio do xogo vocal é moi importante, pois é considerada por Borragán et al. (1999, p. 14) como “a mellor forma de coñecer e respectar a voz, e así evitar problemas”. Estes autores suxiren comezar a practicalo coa sensación de distensión, pois para poder brincar coa voz e ser quen de potenciala é preciso sentir cada elemento crucial que participa na produción dela, como é a lingua, a sensación de aire, a sensación de teito da boca e de punto de impacto da voz, ou a tensión no pescozo (Borragán et al., 1999).

Ben sexan vocalizacións, vocalizos, xogos vocais, exploracións ou interaccións vocais³², as actividades de voz cantada “axudan a mellorar a calidade do timbre, a eliminar esforzos e á percepción das sensacións vibratorias” (Gallardo & Gallego, 2000b, p. 167), de aí a necesidade de adestralas.

Dentro da fonación, dende un punto de vista fisiolóxico, debemos ter en conta outras accións que se dan simultaneamente e que inflúen no produto fonatorio. Alén das particularidades orgánicas que as implica, todas estas accións non poden dissociarse das emocións, as cales comprometen e inciden na dualidade corpo-mente: a batida do corazón, o sopro, a salivación, a facultade de abstracción (Vitale, 2007), etc.; estas son: a articulación (e a dicción), a emisión, a impostación e a resonancia.

A **articulación** é o acto de colocar de forma correcta os órganos articulatorios na posición adecuada para producir fonemas específicos (Navarro, 2004). É unha “calidade indispensable, tanto para a voz cantada como para a voz falada, e lógrase a través da soltura coa que se manexa o padal, a lingua e os beizos, á vez que mediante a axeitada mobilidade da mandíbula” (Cuart, 2000, p. 69). No ámbito da canción, a articulación é “a produción dos distintos fonemas que constitúe a letra do texto” (de Mena, 1994, p. 63). O xeito máis belo de articular as palabras chámase **dicción**. Escudero (1987, p. 25) concreta este termo no “xeito máis ou menos estético de pronunciar as palabras”, atopándose a medio camiño entre a articulación e a interpretación. A dicción é, polo tanto, “a combinación dunha boa articulación e flexibilidade da voz” (de Mena, 1994, p. 66); é “o que dá expresividade e matiz á voz” (Cuart, 2000, p. 69).

A articulación ou ximnasia articulatoria pódese facer a través de contos, imaxes e partindo da descrición de praxias bucolinguofaciais, que son de gran importancia na vocalización. Ten “beneficiosas repercusións no desenvolvemento formal da fala das crianzas (concretamente, no sistema fonético-fonolóxico)” (Echeverría, 2003, p. 92). Para levala á práctica, Carmen Quiñones (1997, pp. 58-61) e Olga Piñeros (2004, pp. 134-135) dannos algunhas ideas. Non debemos esquecer que ao igual que a vocalización, a articulación pode facerse con voz muda ou áfona, e non só con voz sonora. Pilar Escudero (1987) diferencia a voz muda da áfona, esta última caracterizada pola ausencia da voz, e só centrada na realización do molde articulatorio das vogais, sen son, combinando unhas con outras.

³² Na sección 8.3 defínense con detalle estes conceptos, pois as súas singularidades e diferenzas son parte dos resultados desta tese.

A **emisión** vocal é o “brote” da fonación, e refírese tanto á impostación como á entoación. Para Francisca Cuart (2000), a emisión no estudo do canto é o “todo”, xa que dela derívanse todas as calidades e defectos vocais. “Baixo o punto de vista fisiolóxico prodúcese a través do perfecto equilibrio entre a musculatura larinxe-farinxe e os músculos respiratorios, axudada por unha axeitada resonancia e mediante o control do oído e un bo equilibrio psíquico” (p. 34). A emisión pode traballarse a través de bloques de progresión, estratexias que facilitan a correcta emisión vocal, actividades correctoras de vicios moi frecuentes, exercicios de técnica vocal específicos, que implican a resonancia, a colocación, o ataque vocal non brusco, as palabras con pausas respiratorias, as vocalizacións mudas, a sonorización de aire expirado, etc. (Echeverría, 2003). Especial coidado se debe ter co órgano móbil da lingua (Veiga, 2005), evitando sempre a glosoptose ou “caída ou retroceso da lingua na cavidade faríngeo-bucal, ocupándoa case totalmente, chegando nalgúns casos a deixar un pequenísimo espazo para o paso do aire” (Escudero, 1982, p. 14). Isto non fai senón que se escureza o son. Este movemento da lingua abre a gorxa para permitir a entrada de máis aire pero tamén fixa a larinxe a restrinxe a mobilidade (Williams, 2013). A nivel práctico, para os inicios e finalizacións fonatorias correctas, Miller (1986; en Piñeros, 2004, p. 80) suxire certos exercicios, mentres que Williams (2013, pp. 95-96) detalla outros para a deconstrución e especificamente para o ataque (p. 97).

Impostar é “colocar a voz na caixa de resonancia adecuada a fin de que co mínimo esforzo se obteña o máximo rendemento fonatorio” (Quiñones, 1997, p. 63). De aquí derívase que a **impostación** é “a colocación correcta no aparato resoador do son emitido pola larinxe” (de Mena, 1994, p. 60). Por iso, a voz impostada é “o resultado da utilización parcial ou total da caixa de resonancia, sen forzar a gorxa e coa axeitada respiración e presión de aire” (Escudero, 1982, p. 3). O mordente da voz para de Mena (1994, p. 63) refírese á “brillantez e esplendor” que vén dada polo grao de contacto dos pregues vocais durante a fonación. É posible traballar a impostación con exercicios especialmente pensados para elo. Invítovos a explorar os que reuniu Quiñones (1997, pp. 69-74).

“O son fundamental que se produce pola vibración das cordas vocais é un son destimbrado e insonoro e é a través das cavidades de resonancia como consegue o seu timbre e amplificación” (Cuart, 2000, p. 40). Sinalan Gallardo e Gallego (2000b) que practicar co fonema “m” resulta moi bo para eliminar o golpe de glote e sentir as vibracións, o que facilita a apreciación da resonancia na máscara facial. O aparato resoador, composto por estruturas duras e brandas, determinan o timbre da voz (Bustos, 2006) a través dun proceso chamado **resonancia**, “mediante o cal o son, ao pasar polas cavidades cheas de aire no seu camiño cara fóra, é realizado no seu timbre e intensidade” (Piñeros, 2004, p. 90). A resonancia é entón a “intensificación do son por transmisión das vibracións a unha cavidade axeitada” (Sos & Sos, 1990, p. 212). “Un resoador é, simplemente, un potenciador do produto sonoro” (Fiuza, 2013, p. 31). Mentres que os resoadores da voz son as cavidades óseas da cara, a farinxe e o tórax (é dicir, partes duras); son partes brandas e móbiles as que controlan a resonancia, como a lingua, os beizos, a mandíbula ou o padal brando (Cuart, 2000). “Cando o veo do padal non se eleva, o son perde espazo de resonancia e capacidade de proxección” (Piñeros, 2004, p. 87).

Grotowski (1970) establece seis tipos de resoadores: a parte superior da cabeza, o pectoral, o nasal, o larínxeo, o occipital e o maxilar; aínda que todo o corpo, en realidade, debера ser usado como un resoador, pois malia que a voz nace na larinxe non debера ficar nela. Debera ir alén da farinxe para intensificarse, pois “a gorxa é un pésimo lugar para que se produza a amplificación, posto que está formada por tecido rugoso, carnoso e húmido que absorbe o son de forma similar a como o fai unha moqueta ou a cortiza” (Fiuza, 2013, pp. 30-31). A pesar de que todo o corpo entra en vibración ao usar a voz e ao cantar, “non existen

puntos fixos ou posicións determinadas para conseguir a mellor resonancia, xa que non todas as persoas as atoparán nas mesmas zonas, dado que a resonancia vai estreitamente ligada á conformación física de cada persoa” (Cuart, 2000, p. 40). Na resonancia teñen moita importancia os dous tipos de padal que temos. O brando, polo seu lado, é un músculo movible do que pende a úvula. Para Cuart (2000, p. 39) “é un dos elementos máis importantes para a produción artística da voz, xa que da súa elevación e tensión conséguese o son redondo e homoxéneo da voz e o lograr a sensación de «non ter gorxa»”. O padal duro é onde o son atopa o punto de Mauran, o mellor punto de resonancia e tamén de apoio. Cuart (2000, p. 42) recolle unha serie de consellos para adquirir unha axeitada resonancia, mentres que Vitale (2003, pp. 30-42) e Williams (2013, p. 108) ofrecen singulares exercicios de resonancia aos que cómpre botar un ollo.

Toda esta lóxica da técnica vocal xeral que veño de explicar é extrapolable á realidade de calquera persoa, independentemente da súa idade. Así, a lóxica da técnica vocal que acabo de expoñer é tan válida para a infancia como para a idade adulta. O que cambia son aspectos como o nivel de profundidade ou a metodoloxía, que deben sempre enfocarse dende as posibilidades, motivacións e necesidades da persoa ou colectivo co que vaiamos traballar a técnica vocal. Por exemplo, Olga Piñeros (2004, pp. 113-114) dá algúns consellos para introducir a crianzas e adolescentes no coñecemento básico da estrutura do corpo, do aparato respiratorio e fonatorio, a través de debuxos e de explicacións non moi extensas, pero que axudarían no proceso de apropiación dos conceptos, primeiro de forma práctica, e logo de forma teórica. Aínda así, neste contexto nunca deberíamos perder de vista a relatividade dos conceptos que acabamos de revisar. Sobre isto advírtenos Myriam Alió no Prólogo á 1ª edición de Cuart (2000, p. 8), insistindo en que “por encima de teorías e de criterios persoais está o amor e o desexo de descubrir a verdadeira natureza de cada voz”. A lóxica da técnica vocal orientada ao canto, pola súa parte, debora incluír todos estes elementos que foron descritos nos parágrafos inmediatamente anteriores, pero terían que ser complementados por unha “educación auditiva xeral, incidindo na percepción, discriminación e comprensión dos parámetros do son: intensidade, duración, ton e timbre” (Echeverría, 2003, p. 15), e por todo o que implica a linguaxe musical, código esencial para a música e, xa que logo, para o canto. En definitiva, como profesionais debemos ofrecer técnicas de intervención contrastadas, co fin de mellorar a percepción e a expresión musical a través do canto (Moreira, 2017); é dicir, “levar ao alumno cara ao seu autoconhecimento, difícil camiño, pero o único verdadeiramente liberador” (Alió; en Cuart, 2000, p. 8).

A voz é “o vehículo da mensaxe oral, nela radica a carga expresiva da comunicación, o que a fai inductora de grandes repercusións psicosociolóxicas. Por isto, é un «ben» que hai que coidar e sobre todo educar” (Echeverría, 2003, p. 13). O seu uso vai en aumento ao longo da vida, mais este uso dependerá sempre de factores como os trazos de personalidade, variables familiares, profesionais ou mesmo sociais, entre outras. Pero “é innegable a súa gran importancia en todos os casos” (Echeverría, 2003, p. 13), de aí a atención que debe ser prestada sempre á educación vocal. A estas alturas non debora quedar dúbida algunha.

2.2 O CANTO NA INFANCIA

É difícil definir que é o canto, pois as definicións que se poidan dar deste concepto dependerán da posición particular ontolóxica e epistemolóxica que adoptemos (Welch, 2003). Así, profesionais da etnomusicoloxía, da ciencia acústica, da clínica, da psicoloxía ou da educación poden ofrecer definicións moi variadas, do mesmo xeito que ocorre co concepto de voz. Explorarei algunhas deseguido.

O canto é voz, pero non toda voz é canto. Alessia Vitale (2007b, en 2011, p. 38) distingue “voz” de “**instrumento-voz**” (*instrument-voix*), diferenciando e considerando esta última “a voz que, considerada en toda a súa polivalencia e toda a súa multifuncionalidade, é estudada como se tivese o valor dun instrumento de música”. Dende esta definición, o canto usa a voz como un instrumento, proceso no que a música se crea na mente (Welch, 2003). Pero ante todo o canto é unha habilidade mudable, un comportamento que se pode desenvolver. Así o entende Graham Welch (2006): “*singing as a developmental behaviour*” (p. 313). Trátase dunha óptica reivindicativa que destaca o carácter modificable, aspecto que tamén resalta Hellen Kemp (1985; en Elorriaga, 2012, e en Phillips, 2014), identificando o canto cun comportamento aprendido. Entendendo o canto como comportamento, parece sinxelo comprender que no curso da evolución do xénero humano, “o canto, polas propias calidades instintivas, non pode non ter precedido a palabra articulada” (de Fonzo, 2010, p. 222). De feito, xa Darwin suxería que o canto viña antes da fala como medio de comunicación (Williams, 2013).

Pódese definir o **canto** dende un punto de vista funcional, técnico e fisiolóxico como

a emisión de voz con medida e entoación, con expresión, en forma suave, medio ou forte, cuxa proxección debe facerse ao exterior, contra a cara, utilizando todos os recursos do aparato vocal e respiratorio, con técnica e impostación correctas, cuxa consecuencia sexa o maior rendemento vocal e sonoro, sen forzamento de gorxa nin fatiga vocal. (Escudero, 1987, pp. 43-44)

Dende un punto de vista máis espiritual, para min o canto é unha forma de expresión emocional e persoal que, ata certo punto, non se ten por que aprender ou ensinar, senón que cada persoa deba desenvolver en base ás ferramentas que achega o traballo da lóxica da técnica vocal en conxunción cos seus valores estéticos, comunicativos, e emotivos.

Historicamente o canto tivo un valor simbólico nas sociedades. De Fonzo (2010) fai un percorrido que resumirei decontado.

As primeiras formas de comunicación a través da voz cantada déronse co gallo de transmitir emocións e sentimentos, como as estratexias cantoras para a conquista sexual. As culturas maias ou exipcias usaban o canto para o tratamento da esterilidade ou outras patoloxías; mentres que as poboacións indias americanas preparaban os seus remedios cantando, usando tamén o canto no momento de subministralos. Os sacerdotes e profetas tamén empregaron o canto, dirixido a un deus protector. Pola súa parte, os textos bíblicos testemuñan como os cantos foron concibidos nos momentos de éxtase e catarse.

“Da máis vella forma de canto coral da traxedia grega ao canto solista, que aparece no segundo século antes de Cristo, o canto como expresión artística atópase tamén no drama romano” (de Fonzo, 2010, p. 222). Na Grecia clásica o canto tamén serviu para aliviar a dor. En realidade, estes principios atopan a súa xénese nas intuicións de Pitágoras (s. VI-V a.C.), que conseguiu relacionar a música e o canto co ánimo. Pouco despois, nos s. V-IV a.C., o médico Hipócrates aseveraba que o bo humor determinado da música e do canto podía combater as enfermidades. E para Aristóteles (s. IV a.C.), a purificación verificábase só a través da liberación das paixóns, onde a música e o canto eran disciplinas que axudaban nisto, etiquetándoas de nobres e liberais.

Na Idade Media o canto usouse para achegar a fieis a deus. En realidade, en toda a historia da cristiandade nos santuarios sempre se deron cantos e músicas como elementos indispensables nos ritos, liturxias e procesións. Xa na Baixa Idade Media comeza a destacar outro tipo de canto baseado en versos de amor cantados por solistas profanos: os trovadores.

Coa Reforma protestante, Lutero (s. XV-XVI) insistía na lectura de textos sacros acompañados de cantos corais para achegarse a deus e beneficiar o propio espírito. Pero coa

Contrarreforma procúrase distanciar o canto da sociedade, pois este era entendido como “unha forma de diabrura, mantendo que inxecta na mente humana sensacións insás” (de Fonzo, 2010, p. 225). Non obstante, o estilo vocal virtuoso cos castrados dá un xiro a este mal sabor de boca, aparecendo a concepción do canto como beleza do son. E a partir do Romanticismo ponse maior atención no esplendor do canto como paixón e máxima liberación estética.

A historia tamén revela episodios nos que, dende o poder político e relixioso, o canto foi usado como unha ferramenta para o adoutramento. Por exemplo, durante a conquista de América, os frades españois ensinaban ás persoas indíxenas cantos europeos, que pronto se comezaron a divulgar a través do establecemento de coros polifónicos. Foi unha forma de educación musical para a reconversión relixiosa. Cox (2007) cita tamén as escolas de canto de tradición americana, ligadas ao rexurdimento relixioso de 1740 coñecido como *The Great Awakening*, asociado coa involucración e compromiso co canto. As escolas de canto foron concibidas como “os medios apropiados para mellorar a congregación musical na igrexa” (p. 72). Pero non debemos esquecer que, independentemente das causas que o motivaron, estes feitos formaron as bases dunha tradición cantora vigorosa.

Os estudos etnomusicolóxicos e antropolóxicos do s. XIX sobre aborixes en Australia constatan a existencia dun vasto repertorio de cantos asociados a cerimoniais secretas, “das cales son excluídas rigorosamente as mulleres e as crianzas” (de Fonzo, 2010, p. 222). Só os xamáns, homes de medicina, sabían das fórmulas máxicas e secretas que podían cos espíritos malignos. Durante as cerimoniais de curación usábanse cantos e danzas rítmicas. “Calquera remedio natural, como herba, terra, auga, era eficaz só se o curandeiro o usaba acompañando co canto que só el coñecía” (p. 222).

Nalgún momento histórico o canto foi a arma de unión, como pode ser o fenómeno da *Singing Revolution*, ou Revolución Cantada, onde o canto serviu de “ferramenta pacífica de enfrontarse e axudar a transformar un conflito de grandes dimensións” (Cabedo, 2014, p. 111), como no proceso de reclamación de independencia das rexións bálticas de finais do s. XX; ou nos violentos anos setenta que tivo que vivir Arxentina, momento no que o canto foi un símbolo de identidade e de loita (Hemsey, 2013).

Partindo do suposto de perspectiva evolutiva e de desenvolvemento da voz cantada como un *continuum* (que xa vimos no punto 2.1.1), entrarei deseguido noutras especificidades do canto.

En apartados anteriores xa destaquei que o desenvolvemento musical comeza antes do nacemento (Welch, 2003; 2011b). Atopándose o feto no útero da nai e podendo este percibir a voz da súa proxenitora, dende o período prenatal as experiencias auditivas máis temperás son vocais. De acordo co profesor Graham Welch (2005), establécense tanto ligazóns acústicas como hormonais. En canto ás acústicas, as características prosódicas e melódicas da voz materna, ben falada ben cantada, son percibidas dentro do útero, pois o líquido amniótico é un efectivo transdutor da contorna tonal da voz materna (Welch, 2006). En canto ás hormonais, o estado emocional da nai á hora da vocalización, tanto no canto como na fala, é codificada a través das hormonas nas interconexións filtradas da nai e o fluxo sanguíneo do feto. Todo tipo de uso vocal está interrelacionado cos estados emocionais máis fundamentais, centrais na condición humana, como pode ser a alegría ou a tristeza (Welch, 2012).

Desde as primitivas formas musicais en que o canto individual e colectivo desempeñou diversas funcións, empregándose como remedio espiritual e material, ata as sociedades modernas, en que o seu cultivo se acrecentou de modo notable, foi sempre o vehículo marabilloso, connatural e inmediato, das emocións do ser humano. (Nardi, 1979a, p. 9)

Cantar para unha bebé ten o mesmo efecto dunha conversa, pero co engadido de ser unha linguaxe que se apoia en significados non verbais que experimenta de forma espontánea, pese á súa corta idade.

O canto establece un clima amoroso e comunicativo que reforza os sentimentos positivos das relacións interpersoais. Durante o canto, o bebé troca ollares, xestos e movementos corporais que funcionan como unha linguaxe comunicativa capaz de establecer sentimentos de comprensión mutua. O resultado dese diálogo é a sensación de pracer que fortalece o vínculo afectivo entre as persoas. (Maffioletti, 2015, p. 122)

O canto é unha habilidade altamente complexa que demanda unha coordinación psicomotora múltiple (Phillips, 1992a; Phillips & Aitchison, 1997), pois depende da conxuntura de procesos psicolóxicos, como o peche e tensión dos pregues vocais cunha presión de aire apropiada. Non obstante non é algo que as crianzas non poidan facer, mais a forma de desenvolver procesos psicomotores complexos nestas idades require unha perspectiva dende o xogo.

Bannan e Woodward (2009) afirman que as formas básicas de comportamento musical como a reprodución e a invención de formas rítmicas ou melódicas, que se practican no xogo libre ou mesmo no canto estruturado nas brincadeiras musicais grupais, confirman que a música satisfai un pracer que é innato, co que tanto as persoas adultas como as crianzas se identifican. Neste contexto van desenvolvendo a súa imaxinación musical, durante o seu facer musical. É por iso que o canto cobra un valor incalculable na educación das persoas. A continuación trataremos esta temática.

2.2.1 O canto e a canción na educación das crianzas

Cantar é un pracer, un goce, unha liberación de sentimentos que, a veces, só poden ser adecuadamente expresados a través do canto. Cantar constitúe para moitos espíritos unha necesidade ineludible, unha identificación coa arte, unha simple manifestación de alegría ou de tristeza, pero sempre está ligado o canto ao sentimento, á alma mesma do individuo. (González, 1963, p. 55)

De acordo con Violeta Hemsy de Gainza (2013), todas as persoas estamos capacitadas para cantar, do mesmo xeito que estamos preparadas e programadas para camiñar ou falar. Cantamos porque “as cancións que interpretamos represéntannos, confírennos identidade, [pois] son parte do patrimonio común do grupo social ao que pertencemos. [Dalgún xeito,] consumimos as cancións por necesidade consciente ou inconsciente” (p. 27).

“Unha inmensa maioría de pedagogos musicais coincide ao afirmar que o **canto** é a vía de acceso á aprendizaxe musical” (Giráldez, 2014a, p. 62). O canto é vivido e exercido, sae de dentro do corpo a través da voz e, a través del, podemos achegarnos a outros conceptos musicais. Non debemos esquecer que “só aquilo que o neno canta pode chegar a sentilo como algo propio, interno, terá suficiente forza para espertar nel sensacións novas e fundamentais, susceptibles de ser evocadas e revividas a vontade” (Hemsy, 1964, p. 151).

O canto ten potencial comunicativo, polo que se torna unha forma de dar sentido ao acto musical, sendo a comunicación musical integral tanto á vocalización humana como á expresión emocional (Welch, 2005). Dentro do proceso comunicativo que entraña, quen emite elabora unha idea musical que é lanzada para ser recibida por quen a recibe, a través do oído e do son, que é a canle que usa o canto. Posto que pode reforzarse a través do xesto e do movemento dramático, e debido a que maioritariamente precisa da simbiose texto-melodía, o canto fai que a intencionalidade e as posibilidades expresivas poidan ser maiores á hora de

comunicar ideas ou sentimentos. Amais, o canto proporciona a formación de hábitos de traballo colectivo, estimulando a participación, puxando polo fomento da comunicación e cooperación mutua, e colaborando tamén na formación integral das persoas (Willems, 1994).

Todo plan educativo debera contemplar a capacitación das crianzas para o canto e a apreciación musical. O canto axuda a desenvolver a sensibilidade nas nenas e nenos (Hemsey, 1964), “ao mesmo tempo que se lles prové cun medio produtor de alegría e satisfaccións sas e profundas” (p. 110). Apoia tamén o desenvolvemento e a adquisición das competencias básicas en educación infantil ou clave en educación primaria, especialmente a competencia en comunicación lingüística, tal e como se recolle en cadanseus currículos (ver Xunta de Galicia, 2009, 2014). Por pór algún exemplo, o canto contribúe na lectura comprensiva, na comunicación oral, na comprensión lectora, na adquisición de vocabulario, ou no uso das variantes do discurso. Permite tamén a escoita e o desenvolvemento da apreciación e valor literario e poético dos textos, exercita a articulación, e pode servir para afondar no coñecemento dunha lingua. Especialmente a partir dos anos 90, “o campo pedagóxico recibe a influencia do movemento chamado «as músicas do mundo», directa ou indirectamente asociado ás cada vez máis frecuentes situacións interculturais que se viven nos distintos países” (Hemsey, 2013, p. 26). Traballar un repertorio proveniente de diferentes culturas e realidades, proliferado a través do canto, é tamén achegarnos ao desenvolvemento da intelixencia sociocultural das persoas e á educación en valores (especialmente no relativo á diversidade cultural), tan precisa para os tempos cosmopolitas nos que nos achamos.

O canto cobra aínda un maior significado cando é compartido, véndose favorecida a solución de problemas (xa non só de carácter musical, senón tamén de índole social) a través do canto en grupo. Así por exemplo, a desafinación e desentoación (como problemas musicais) poden ser atalladas nos coros, por verse reforzadas e reaseguradas as voces nas diferentes cordas; e a adquisición de valores como a constancia, a responsabilidade ou a valoración do esforzo (como problemas sociais) nutre de valores ás persoas que conforman un coro, tecendo unha formación ética e cultural dun valor infindo.

Tomando como referente a melodía e/ou a textura, definida por Santos e Eguilaz (2006) como o “resultado global producido pola interacción dos elementos que soan á vez nun determinado fragmento musical” (p. 13), podemos falar basicamente de tres formas de abordar o canto colectivo na infancia: o monofónico, o homofónico, e o polifónico (Girádez, 2014a; Piñeros, 2004; Subirats, 2004). Veremos deseguido as características deles.

O *Diccionario Harvard de Música* (Randel, 1997, p. 671) entende por monofonía a “música formada por unha soa liña ou melodía sen un acompañamento que se considera como parte da obra mesma. [...] A maioría das cancións folclóricas son en principio monofónicas, aínda que é frecuente que poidan cantarse cun acompañamento improvisado”. En base a esta definición, no **canto monofónico** só existe unha liña melódica, polo tanto, todas as crianzas teñen que cantar ao mesmo tempo o mesmo texto e melodía. É o canto grupal máis recorrido na infancia posto que permite a interescoita e facilita a posta en práctica da técnica vocal e interpretación, así como a efectividade nos inicios, a homoxeneización do son nas vogais e a memoria tonal (Piñeros, 2004). Sinala Subirats (2004) que “a canción ao unísono deberá manterse en todas as etapas da educación básica, un primeiro grao de dificultade a presentarán as cancións acompañadas dun «ostinato rítmico» sinxelo” (p. 549). Dende o punto de vista da crianza, é útil en canto a que lle axuda a adquirir seguridade para despois progresar cara a modelos máis complexos que explicarei a continuación.

É sabido que hai que comezar cantando o máis sinxelo e buscar un repertorio con letras accesibles e atractivas para o alumnado, con cancións monódicas de todos os estilos, pero sempre buscando a afinación, a colocación da voz e o fraseo e a musicalidade. Hai directores que se acompañan ao piano para guiar os coralistas:

canto antes se cante sen apoio, antes aumentará a seguridade que se consiga. (Galán, 2010, p. 124)

Cómpre lembrar que escoller cancións sinxelas non implica subestimar as capacidades da infancia, pois “o sinxelo pode ser inmensamente belo” (Piñeros, 2004, p. 112). De feito, Violeta Hemsy (1964, p. 113) afirma que

o panorama do infantil [... non é] limitado ou restrinxido. Todo o contrario; no campo musical dáse unha variadísima gama de estilos e posibilidades. Tradicionalmente, [as crianzas] escoitaron e cantaron [...] melodías para arrolar, para cabalgar sobre os xeonllos dos maiores e tamén gozaron xogando á rolda.

Empezar polo sinxelo facilita avanzar de forma segura cara a composicións máis complexas, algo que Subirats (2004, p. 549) recalca: “de forma progresiva e cando xa haxa seguridade no canto ao unísono pódese empezar con canto a voces”. Así o destaca tamén Galán (2010, p. 124): “o paso seguinte é cantar a dúas voces, canons e pezas nas que o movemento contrario é claro, ou unha voz sobre un ostinato ou bordón”. O canon “facilita [o canto a voces] xa que [as crianzas] só deben aprender unha melodía e o efecto³³ que produce é o de dúas voces” (Subirats, 2004, p. 549). Pasariamos entón á homofonía e á polifonía. O *Diccionario Harvard de Música* (Randel, 1997, p. 516) define “homofonía” como

música na que o interese melódico concéntrase nunha soa voz que conta cun acompañamento secundario. [...] O termo pode referirse a diversas texturas de melodía-máis-acompañamento, así como a unha textura que recibe o nome de *homorrítmica, na que todas as voces se moven cun ritmo idéntico ou moi semellante.

No **canto homofónico** pode darse unha textura (homorrítmica) na que todas as voces se moven con ritmo moi semellante (estilo nota contra nota, acórdico ou isométrico), ou tamén pode darse acompañamento máis diversas texturas de melodía ao mesmo tempo. O que o caracteriza é que unha voz cobra todo o interese melódico, mentres que o resto son entendidas como secundarias ou de acompañamento. Posto que a música homofónica está composta por sons moi semellantes, a veces para as crianzas incluso é máis difícil o canto homofónico que o polifónico.

Seguindo a Don Randel (1997, p. 812) a polifonía é a

música que combina simultaneamente diversas voces, en oposición a *monofonía, que consta dunha soa melodía; en sentido máis restrinxido, música que combina diversas voces, cada unha das cales conserva a súa identidade como voz ata un certo punto, en oposición a *homofonía, na que o interese melódico se concentra nunha soa voz.

En sintonía coa definición de polifonía, no **canto polifónico** existen varias voces que, aínda estando suxeitas harmonicamente entre elas, son independentes en ritmo e melodía. Dalgún xeito o efecto sonoro polifónico é o produto da interpretación conxunta dos cantos monofónicos que o integran.

³³ Malia a existencia de diferentes tipos de canon, en xeral, o efecto que produce encaixa na polifonía. De feito, Pascual (2006) indica que o canon é “unha forma musical [...] ou composición polifónica por imitación” (p. 218), e conforma unha parte importante na obra de Orff, quen propón comezar con canons rítmicos, para logo pasar aos melódicos.

Vistas estas características, as formas de canto coral na infancia máis recorridas son (Galán, 2010):

- O canon, cunha melodía que se executa a partir de entradas en diferentes momentos, que se fai a si mesma un contrapunto.
- A creación de baixos, en forma de bordón, nota pedal ou ostinatos diversos.
- O uso dun repertorio de canto coral monofónico, homofónico ou polifónico, partindo de dúas voces, podendo co paso do tempo engadirse incluso unha terceira voz.

As experiencias arredor do canto na infancia poden chegar a ser moi importantes na vida das persoas, pois “frecuentemente teñen impactos a longo prazo (positivos e/ou negativos) no desenvolvemento da identidade musical e en como de «musicais» cremos que somos” (Welch, 2012, p. 1). Na investigación de Albina Cuadrado e Gabriel Rusinek (2016), unha das profesoras entrevistadas exemplo de boas prácticas no traballo vocal co seu alumnado de primaria, manifestou que durante a súa adolescencia non cantara debido a negativas experiencias vividas durante a súa nenez en relación ao canto. Knight (1999) faise eco das impresións de persoas adultas que tiveron algunha experiencia nefasta na infancia co canto, o que fixo que dende aquela se autodeclarasen desafinadas e non aptas para o canto. É por iso que dende a docencia debemos prestar unha atención especial a como abordamos a educación vocal e do canto na infancia.

O contacto co canto na infancia vén dado polo ambiente sociocultural no que crece a crianza. En boa parte a competencia cantora vén determinada tamén por este, entre outros factores. O ambiente familiar é dende logo que moi importante. Os estudos de Johannella Tafuri (2017) mostran que se no contexto familiar se canta as crianzas poden cantar afinadamente con tan só tres anos de idade. A escola, polo seu lado, resulta tamén fundamental. Dado o rol socializador que desenvolve o canto, a escola como institución socializadora debera promocialo e dar cabida a el nas xornadas escolares, pero non de calquera xeito. De Mena (1994) insiste nas condicións materiais que deben acompañar o canto na infancia, que divide en tres:

- A primeira fai referencia á necesidade de manterse de pé para exercitar a voz, mentres que as crianzas poden ficar sentadas cando están no proceso de aprendizaxe dunha canción, por exemplo.
- A segunda, refírese a que no caso do canto coral ou grupal, as voces deben estar separadas suficientemente de quen as dirixe, para que as crianzas non teñan que inclinar o pescozo cara atrás para seguir as indicacións marcadas pola dirección.
- A terceira céntrase na limpeza do nariz, debendo sonar os mocos sempre antes de cantar.

Esta última fai referencia directa á educación para a saúde, eido educativo que veño reivindicando dende a introdución desta tese, en vinculación co canto, e que xa foi destacada na aproximación á educación da voz e do canto na Galiza, realidade que plasmei en Casal (2014a). Antes de adentrarme na canción e nas súas implicacións educativas, non podo deixar de aludir o traballo do profesor Miro Moreira (2011), onde relata a actividade da escolanía “Ángeles de Compostela”, centrada nos anos 80, e no cal se relata con todo detalle as condicións nas que era exercitado o canto nesta institución educativa con forte base musical.

O canto exercítase fundamentalmente a través do canto de cancións. Unha **canción** é “a forma máis simple, directa e universal de facer música” (Hemsey, 2013, p. 27); “unha composición poética de carácter popular ou culta escrita para ser cantada” (Pascual, 2002, p.

239). “A través das cancións, [a crianza] establece contacto directo cos elementos básicos da música: melodía e ritmo” (Hemsey, 1964, p. 113).

As cancións son como as vértebras a través das cales podemos abarcar e fiar os contidos curriculares de educación musical. Como veremos no apartado 2.3.4, as principais propostas pedagóxicas do s. XX defenden o seu uso na escola, pois as cancións son capaces de sintetizar todos os aspectos musicais que o alumnado debe acadar, sendo a actividade máis básica pero tamén a máis global de todo o abano que comprende as posibles actividades arredor educación musical. Especificamente para o traballo da melodía na educación infantil, a reprodución de cancións é unha das tarefas máis frecuentes (Akoschky, 2008). A canción é, maioritariamente, a protagonista nas prácticas docentes á hora de abordar a voz cantada. Non obstante, non debera ser a única, pois no estudo de Phillips e Aitchison (1997) constatouse que as competencias cantoras e musicais do estudantado poden ser melloradas a través da instrución vocal que vai alén do mero canto de cancións.

As cancións, amais de seren útiles para o traballo máis puramente musical, serven para o desenvolvemento da memoria, da expresión verbal e para aprender idiomas. Son tamén válidas na educación para a saúde, a través da aprendizaxe da impostación vocal e da boa respiración, así como no fomento da actitude de respecto cara aos diversos tipos de expresión musical. Isto eu vincúloco co desenvolvemento da intelixencia sociocultural, ao igual que fixen en parágrafos anteriores ao falar da educación en valores na diversidade cultural.

Dadas as súas potencialidades, as cancións e o canto de cancións poden considerarse elementos e/ou actividades globalizadoras; promotoras da participación e da acción, así como da improvisación e creatividade; integradoras e desinhibidoras. En todos estes principios se basean as pedagogías xurdidas do movemento da Escola Nova. Hemsey (2013) lémbra-nos que ata o s. XX a educación musical era analítica e lineal, pois pensábase que o alumnado accedía ao coñecemento a través dun proceso de acumulación progresiva tanto de elementos como de aspectos parciais. Esta corrente renovadora foi fundamental pois, a partir dela, entendéronse os procesos de ensino-aprendizaxe de modo estrutural, “por sucesivas aproximacións ao feito sonoro en forma integral” (p. 18) e de forma máis global, co uso de exemplos e materiais vivos, que o alumnado pode manipular, observar e incorporar holisticamente.

En primeiro lugar, a canción é globalizadora, pois permite artellar arredor dela contidos, procedementos e actitudes das diversas áreas das que se compón cada etapa. No caso da etapa de educación infantil, as áreas que establece o currículo galego (Xunta de Galicia, 2009) son: Coñecemento de si mesma/o e autonomía persoal, Coñecemento da contorna, e Linguaxes: comunicación e representación. A administración galega neste documento que vén de ser citado insiste no carácter holístico que debera rexer esta etapa. Os seis anos dos que consta a educación primaria, de acordo co vixente currículo da Xunta de Galicia (2014), organízanse en varias áreas, que teñen un carácter global e integrador. Dentro do bloque de materias troncais, as áreas establécense como segue: Ciencias da natureza, Ciencias sociais, Lingua castelá e literatura, Matemáticas, e Primeira lingua estranxeira. Dentro do bloque de materias específicas, o alumnado debe cursar en cada un dos seis cursos dos que se compón esta etapa as áreas seguintes: Educación física, Educación artística, e Relixión ou Valores sociais e cívicos, a elección das familias.

Como se poden integrar todas estas áreas a través de cancións? Pois ben, por pór un exemplo, coa canción pódense abordar textos en diversas linguas (Linguaxes: comunicación e representación -infantil-; Primeira lingua estranxeira -primaria-); que falen da nosa contorna (Coñecemento da contorna -infantil-; Ciencias da natureza ou sociais -primaria-); e, se ademais lle engadimos movemento, a través de danzas ou dramatizacións, estamos traballando tamén o corpo (Coñecemento de si mesma/o e autonomía persoal -infantil-; Educación física -primaria-).

En segundo lugar, a canción estimula a participación e actividade. Posto que existe unha intención comunicativa que envolve a voz cantada, a canción é unha actividade motivadora, e todo incentivo é un motor que invita e impulsa á acción e á participación. Tal e como relata Hemsy (2013, p. 23) a canción foise modelando á etapa histórica que lle tocou vivir. Así, nos trágicos anos setenta arxentinos, a canción “constitúese como ferramenta de loita e afirmación da identidade popular”.

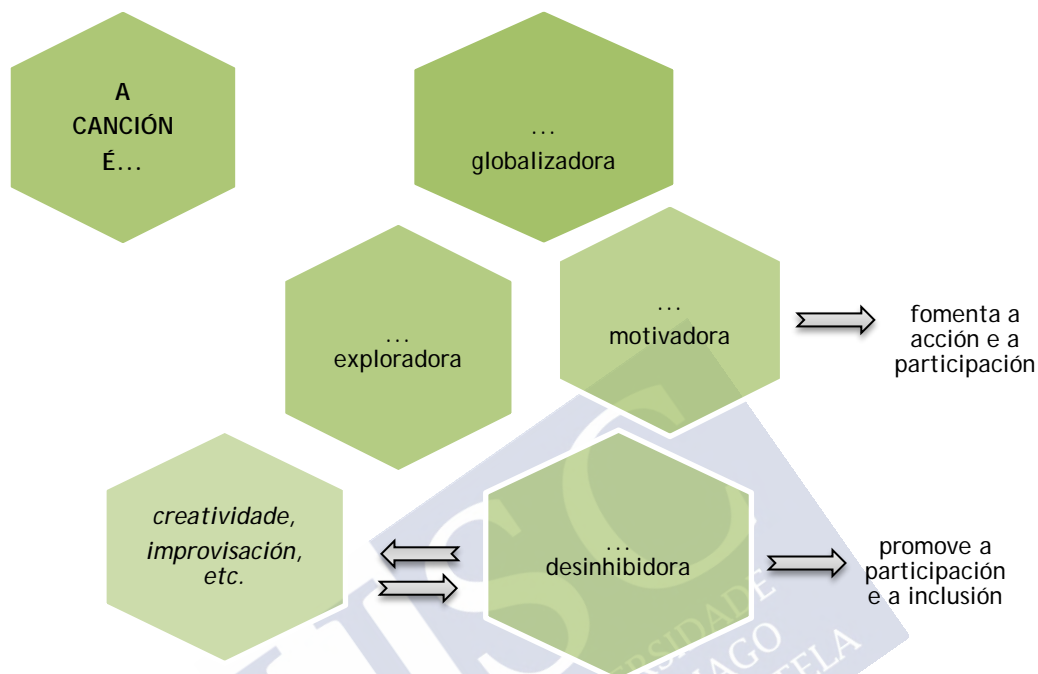


Figura 2.4. Potencialidades educativas do canto de cancións

En terceiro lugar, a canción fomenta a creatividade e a improvisación. Así, a invención de letras sobre melodías coñecidas, o cambio de palabras en textos interiorizados, a libre creación de melodías ou a modificación destas son aspectos que as cancións permiten traballar. Nisto ten moito que ver a libre exploración corporal e vocal, ao mesmo tempo. Sobre isto, Hemsy (1964) lémbraunos o camiño correcto: trátase en primeira instancia de “crear un clima propicio para a improvisación vocal espontánea mediante exercicios previos [como poden ser os] ecos, conversas cantadas, etc. Logo poderáselle pedir que improvise” (pp. 148-149),

E en cuarto lugar, a canción potencia a desinhibición das crianzas e a inclusión. A través do canto de cancións, que as crianzas conciben como un xogo, pódese perder a timidez e gañar en autoconfianza, o que sen dúbida favorece a socialización e relación coa nosa contorna, sentíndonos con máis fiúza para participar, facilitándose así os procesos de inclusión.

Por todos estes motivos a canción preséntase como un eixo enorme capaz de potenciar a adquisición de competencias e a aprendizaxe.

Existen moitos tipos de cancións, pero para Violeta Hemsy de Gainza (1964, p. 120) só acadan un nivel artístico aquelas cuxa melodía e letra “posúen unha calidade parella e se atopan ben integradas”. Así, as cancións máis usadas no contexto da infancia son:

- As folclóricas, que achegan as crianzas á súa cultura.

- As dos medios de comunicación e información, que adoitan ser bastante populares e motivadoras.
- As que son produto de adaptación de melodías clásicas, ás que se lle pode engadir letra rechamante para a infancia.
- As de conceptos musicais, que se compoñen para familiarizar a nenas e nenos con conceptos puramente musicais.
- As de intervalos, para traballar a entoación.
- As de oficios, que adoitan ir acompañadas de xestos.
- A de creación propia, ás cales sempre podemos recorrer cando non atopemos ningunha outra que satisfaga as necesidades establecidas.

Hemsey (2013) fala de cancións didácticas como aquelas que mostran unha intención obvia de axudar ás crianzas a familiarizarse, por exemplo, cos números, a iniciarse na operación da suma, a memorización do alfabeto, etc.

Ao contextualizarmos na infancia non podemos evitar falar da **canción infantil**, que non é senón o alimento musical máis importante que reciben as crianzas (Hemsey, 1964). Pero como saber cando unha canción é infantil? “Unha canción é infantil cando responde ás necesidades musicais e espirituais máis auténticas do neno a unha idade e nun ambiente determinados” (p. 113). As cancións infantís adoitan ter un contido pedagóxico, abordando tematicamente as normas e valores, a hixiene, as contornas próximas ás crianzas como a familia ou a escola, os instrumentos musicais ou a psicomotricidade. Esta autora recolle máis amplamente as características que deberan ter as cancións infantís (pp. 116-123):

- Tesitura. Aínda que depende de cada crianza, o ámbito das cancións infantís non debera pasar de 12 ou 13 notas, arredor do ámbito da sexta Do_3-La_3 , para crianzas entre 5 e 7 anos de idade.
- Tonalidade. As máis frecuentes son Si, Do e Re, maior ou menor, para cancións que van de tónica a quinta ou sexta superior; e Re, Mi, Fa e Sol, maior ou menor, para as que se estenden ata a quinta por abaixo. Descártanse as modulacións.
- Melodía. Adoitan estar compostas por frases curtas, ben diferenciadas entre si, de dous ou catro compases, para concordar “coa capacidade respiratoria do neno” (p. 118).
- Ritmo. Debe reflectir o propio ritmo e sentido das palabras, con esquemas rítmicos sinxelos.
- Harmonía. Unha das principais características da canción infantil é a estabilidade tonal. O máis común é que o acompañamento destas cancións se manteña dentro dos tres acordes básicos: tónica, dominante e subdominante.
- Texto. Deben ser escollidos con moito tino e, na medida do posible, as traducións de cancións estranxeiras deberan ser evitadas.

María Elena González (1963, p. 41) chama especialmente a atención sobre a prosodia das cancións ou a correcta acentuación dun texto no canto de cancións.

Así como as palabras teñen os seus acentos, en música existen estes e consisten en reforzar as principais notas dun tema ou unha frase os cales non deben confundirse nunca coa idea de tempos dun compás. Agora ben: estes acentos musicais non poden estar en contraposición cos acentos lóxicos das palabras, porque se non ocorre que ao ser máis forte o acento musical, queda desvirtuado o do vocábulo, ou á inversa. E non poucas veces nos é dado oír, sobre todo en cancións populares, palabras erroneamente acentuadas.

As crianzas non sempre se nutren de cancións coas características que veño de relatar. Moitas veces reciben produtos destinados a persoas adultas ou de carácter pseudoinfantil, ás que Violeta Hemsy (1964) atribúe unha dubidosa calidade, o que deriva na deformación do gusto coas conseguíntes faltas de apreciación que trae aparelladas. Esta autora, entón, propón recorrer ao repertorio de cancioneros infantís de países que posúen unha tradición de varios séculos, como España, Francia, Inglaterra, Italia ou Alemaña. As cancións destes cancioneros, de notable variedade e riqueza, son de interese especial para a iniciación musical porque moitas cancións incluídas nelas parten de dous ou tres sons, con rimas que as fan atractivas, que se poden ordenar didacticamente para sacar un proveito pedagóxico. Así o destaca tamén a profesora portoalegrense Leda Maffioletti (2015, p. 125):

o folclore infantil é rico en cancións, xogos e rimas que divirten as crianzas e ensinan os conceptos básicos da linguaxe musical e os principios que estruturan a lingua materna. As actividades musicais axudan á crianza a aprender a brincar e a tirar proveito dos momentos creativos que comparte con outros.

Pero como podemos seleccionar as cancións? Subirats (2004, p. 549) indica que os aspectos a ter en conta para seleccionar o repertorio sobre o que traballar cun grupo deben atender á “circunstancia [momento para o cal a canción foi pensada], o texto, a melodía e o ritmo”, non esquecendo a idade das persoas que integran o grupo, e as características técnicas, rítmicas e melódicas das composicións. Ana de Mena (1994, p. 84) sostén que “os límites da voz do neno obríganos a elixir cancións sinxelas dentro da súa tesitura. O seu ámbito adoita ser dunha sexta”. Alén disto, para cantar cancións é moi necesario dar a situación tonal³⁴ e non só o ton, así como asegurar o ritmo, armazón da frase musical. Para Hemsy (1964) á hora de elixir material para traballar coa infancia necesítase “por unha parte, un coñecemento profundo da alma infantil e, por outra, unha ampla experiencia pedagóxica” (p. 120). Ao meu entender, á hora da **selección de cancións** temos que ter claras algunhas cuestións, como a bagaxe do grupo co que traballar (experiencias previas, baleiros que precisan ser cubertos, etc.), e os obxectivos que pretendemos acadar con elas; así como os contidos, de índole conceptual, actitudinal ou procedemental, sen esquecer o desenvolvemento vocal do grupo co que se vaia traballar (Piñeros, 2004). Algúns elementos que non deberiamos perder de vista son:

- O ámbito e liña melódica, en harmonía coa tesitura do grupo.
- O texto, acorde á madurez do grupo e explicando as palabras que poidan non ser do seu coñecemento, axudando tamén a contextualizar temporal e culturalmente a canción, poñendo especial atención nas actitudes e valores que fomenta.
- O tempo, o carácter e o ritmo; preferentemente vivos e alegres, con células rítmicas accesibles para o grupo.
- A consideración das posibilidades que entraña de movemento, de acompañamento, de improvisación, e mesmo a relación entre as cancións seleccionadas, co gallo de elaborar contos dramatizados e musicais, vinculados con algún acontecemento social no que se poida representar, etc. Deste xeito intentaríamos vincular o noso traballo con profesionais doutras áreas do centro no que exerzamos, e mesmo con outras institucións da comunidade na que se enmarca. Ter en conta outras formas de executar cancións, que transcenden o uso da voz, é para min unha forma de que poidan participar na interpretación de cancións aquelas persoas que non dispoñen dunha voz saudable ou cuxas habilidades non lle permiten cantar con facilidade.

³⁴ A situación tonal pódese abordar cantando primeiro a escala da tonalidade dunha canción dada, ou tamén o acorde ascendente e descendente. Serve para contextualizar na tonalidade antes de empezar a cantar unha determinada canción.

María Elena González (1963) reúne en cinco os factores que conducen á aceptación para que as crianzas poidan entoar cancións: o tema, a poesía en relación coa melodía, a propia melodía, a tesitura e a forma; ben que asinte que “non sempre é posible a conxunción de todos estes elementos” (p. 39).

En xeral, Maffioletti (2015) recórdanos que a estrutura das cancións e xogos infantís son ricas no emprego de elementos básicos de composición musical. Por exemplo, a repetición resulta óptima para crear puntos de referencia no texto e melodía ou para marcar os finais das frases. A isto chámaseselles regularidades na música, e a súa vivencia axuda ás crianzas a situarse e capturar a forma como totalidade temporal da canción. Isto non é senón educación musical pura e preparación dos alicerces do que máis adiante, de seguir indagando na música, poderá ser estudado dende un punto de vista máis académico, poñéndolle nome a todo o que se leva interiorizando dende a infancia.

Existen moitos métodos ben heteroxéneos para **ensinar a cantar cancións**³⁵. Ana de Mena (1994, pp. 84-85) apunta aquel que etiqueta como o máis completo e educativo, que consiste en:

- O estudo da letra e da dicción. Para isto, o profesorado le ao alumnado a letra e explica o seu significado. Engado eu que, para traballar conceptos de figuración rítmica, tamén é esencial o exercicio dos recitados métricos integrados con movemento e separados deste, que axudan a manter o pulso e a interiorizar os acentos, alén de procuraren unha óptima dicción.
- A explicación de vocabulario novo, como exercicio de linguaxe.
- A vocalización de cada verso, facendo coidar a boa dicción.
- A silabación rítmica, axustada ao ritmo da canción. Ao igual que o estudo da letra e da dicción, a silabación rítmica apoia o traballo prosódico.
- A apreciación do ritmo da canción por medio de Palmas, pasos, destacando os pulsos.
- A audición da canción, para familiarizarse coa melodía.
- O ensino de frases curtas de forma separada, para ir uníndoas progresivamente. Para isto, o uso da fononimia adoita apoiar eficazmente a memorización dos conceptos melódicos.
- A suxestión musical en torno á canción, como xogos ou ritmos que a canción insinúe.

Complementariamente ao que vén de ser exposto, Pilar Escudero (1982) insiste no uso de xestos e mímica na aprendizaxe dunha canción á hora de traballar con crianzas. Investigacións máis recentes (Vitale, 2007c; en Vitale, 2011, p. 39) indican que o xesto implica unha simboloxía situada “na interface entre as ideas e a súa representación instintiva nunha especie de impacto instantáneo”. Unha vez memorizado, o xesto crea impresións visuais e sensoriomotrices que unen a profesorado e alumnado nunha semiótica do xesto compartida (Vitale, 2013a). Así pois, os xestos poden axudar a interiorizar a letra, a apoiar a expresividade e mesmo a intensificala. Recórdannos ao respecto Enrique Muñoz e Carolina Bonastre (2013) que a expresividade é un elemento didáctico fundamental que é intrínseco á

³⁵ Hemsy (1994-1996) publicou tres libros que forman a recompilación “*El cantar tiene sentido: cancionero recreativo juvenil*”, nos que indica tres formas de aprender cancións, que aconsella alternar. Estas son: a oral, á que chama “procedemento empírico ou auditivo” (Libro 1, p. 10); a lectura a primeira vista, con ou sen exercitación rítmica ou melódica previa, podendo realizarse a través do procedemento empírico auditivo; e o solfexo tradicional, que consiste en cantar co nome das notas -lendo ou de memoria- unha melodía previamente interiorizada, para a que recomenda o uso de fononimia co fin de desenvolver a toma de conciencia dos deseños sonoros. No Capítulo 3 volverase sobre o ensino do canto de cancións.

mellora dos procesos de ensino-aprendizaxe da música. Os xestos teñen tamén un rol corrector e unha función afectiva e empática. En definitiva,

un xesto co-creado polo entendemento psicopedagóxico entre o profesorado e o estudiantado, unha vez que o xesto entra e convértese en parte do seu “código” privado simplemente porque “funciona”/é efectivo, pode tamén meramente ser suxerido en momentos de “dificultade” para recordar un *onde* que é tamén un *como* para encontrar a solución estratéxica a un problema que o estudiantado atopa “nese momento”. (Vitale, 2008, p. 120)

Neste punto non podemos evitar referirnos á fononimia, por exemplo, o método Tónica Do ou *Tonic sol-fa*, ou ás posicións de Chevais, das cales Hemsy (1964, p. 132) desenvolveu a súa proposta orixinal. A lóxica disto radica na “necesidade de apelar a unha representación corporal do son durante a iniciación musical [posto que] a mímica contribúe á fixación auditiva dalgúns sons básicos [...] e tamén á percepción dos intervalos máis sinxelos” (p. 133). Deste xeito as crianzas comprenden e interpretan de forma máis sinxela o que escoitan, entoando con maior precisión os intervalos.

Pero é evidente que para os procesos de ensino-aprendizaxe de cancións, o máis importante é ter en conta que o mellor soporte para mostrar as cancións ás crianzas deba ser sempre o profesorado coas súas vivas voces, aínda que existan outros elementos nos que apoiarse, como os vídeos, os audios, etc.

Por todo o argumentado ao longo deste subapartado, as experiencias e aprendizaxes que implica o canto de cancións son, sen lugar a dúbidas, esenciais no desenvolvemento humano. Agora ben, dende un punto de vista psicopedagóxico, abordar a educación da voz e do canto non é tarefa doada e presenta múltiples retos que describo decontado.

2.2.2 Desafíos no ensino do canto na infancia

A natureza da voz como instrumento, cuxa mecánica é interna e dificilmente demostrable e intanxible, fai que o ensino da técnica vocal e da abordaxe do canto presente múltiples lances. Ademais, os conceptos “canto” ou “cantar” non coinciden na súa definición entre o profesorado que se ocupa deles, de aí que haxa quen avogue porque si se poida ensinar a cantar ou quen, coma min, opine que é posible ensinar un uso correcto, saudable e eficaz da voz, así como trazos de estilos musicais variados e múltiples recursos vocais. Pero realmente a forma de cantar é moi persoal e é algo que cadaquén deba ir construíndo coas ferramentas que nos proporciona o traballo da lóxica da técnica vocal (aspectos abordados no apartado 2.1.2.2). Creo firmemente que se pode educar a voz cantada das persoas ou educar o canto pero non “ensinar a cantar” de forma literal. Pero recoñezo que o entendo así porque concibo o canto como unha vivencia estética, emocional e comunicativa que transcende o mero foco fisiolóxico da produción da voz cantada. Esta concepción vai na liña do que propón María Luisa de la Calle (2014, p. 101), que entende o

acto de cantar como unha entrega, como un regalo que se fai sen reservas, sen vergonza e sen medo. Concibida así, a acción de cantar non se pode entender doutra maneira que non sexa partindo da voluntariedade e da liberdade como principios da expresión persoal.

Debido a estes motivos principais xorden múltiples desafíos ou problemáticas, denominación que usa Vitale (2009), á hora de abordar o “ensino do canto”. Esta mesma

autora, de feito, nas súas investigacións non se pregunta como ensinar a cantar, senón como ensinar a usar o instrumento-voz³⁶, óptica que eu comparto e que veño de argumentar.

O primeiro reto co que se atopa o profesorado máis inmediato con respecto ao canto con crianzas é que estas canten (Phillips, 1992b). Moitas veces séntense tímidas ou non mostran vontade para facelo en determinadas situacións. Porén, os porqués son variados: unhas prefiren non facelo diante doutras persoas, outras mostran máis timidez (Giga, 2004) se teñen que cantar individualmente, e moitas outras teñen máis vergoña a cantar en presentacións públicas. Pero poden tamén darse casos contrarios: existen crianzas que se se ven soas co profesorado atrévense a cantar, mentres que outras que adoitan mostrar reticencia nas aulas, chegado o día do concerto, alén de cantar, fano con seguridade e desfrutando. For como for, no feito de que as crianzas canten ou non as influencias culturais teñen moito que ver. Especialmente as crianzas con problemas psicosociais presentan maiores dificultades para cantar (Welch, 1985).

Para min, o segundo reto ten que ver coa delimitación da competencia cantora das persoas, é dicir, a determinación da habilidade ou inhabilidade para cantar. Neste reto afectan elementos como (Welch, 2017, pp. 33-36):

- A escola: se se fomenta ou non o canto nela e a natureza e calidade do seu ensino.
- As voces das crianzas: estas son cambiantes, e a súa extensión³⁷ vocal cantada tende a desenvolverse e crecer a medida en que as crianzas tamén medran. Sumado a isto, danse diverxencias entre as extensións esixidas nas actuacións das escolas ou nos libros didácticos dirixidos á infancia e as que realmente poden asumir as crianzas.
- O tipo de música que se espera que canten as crianzas: moitas veces dáse unha desharmonía entre a música que interesa ás crianzas e a que se propón nas escolas.
- A práctica educativa docente pode promover ou impedir o progreso musical. Así, ante a variedade de profesorado, dáse unha inmensa pluralidade de práctica educativa e de metodoloxía. Deste modo, a adecuación ou non de diferentes elementos ao grupo co que se traballe, como o tipo de retroacción que se facilite, as estratexias usadas, a pluralidade de estímulos polos que se opte, a estimulación da memoria, as influencias culturais, as maneiras de ensinar as cancións, e mesmo as heteroxéneas actitudes do profesorado, poden empecer ou promocionar os avances e as aprendizaxes. A voz é un instrumento transparente e invisible que, ademais, non se pode tocar (Vitale, 2011), o cal dificulta a súa abordaxe.

Deste segundo desafío, ao meu entender, derívanse todos os demais. De feito, establezo esta clasificación xa partindo da asunción da interrelación que se dá entre todas elas. Aquí resumo algunhas preocupacións evidenciadas no estudo das prácticas vocais dende a óptica docente que se entenden como desafíos na psicopedagogía da educación vocal e do canto con nenas e nenos, e que ilustro na Figura 2.5, ao final da relación deste conglomerado de 12 grupos de desafíos.

1. Os **coñecementos medios en voz e canto cos que contan as profesoras e profesores** en activo é moi insuficiente, de aí “a necesidade dunha preparación vocal completa antes de exercer para afrontar os desafíos da profesión docente” (Cuadrado & Rusinek, 2016), e o mester da formación continua durante todo o desenvolvemento profesional, a través de talleres (Phillips, 2014).

2. A **falta dun marco teórico-práctico claro e coherente do que significa a instrución vocal, a ausencia da súa secuencia didáctica dentro da lóxica da técnica vocal**

³⁶ A pregunta que guía o groso da súa investigación é: ‘*how is one to teach the transparent/non-visible instrument?*’ (Vitale, 2008, p. 118). Non indaga sobre como ensinar a cantar, senón sobre como ensinar a usar o instrumento-voz ou voz entendida como un instrumento musical, é dicir, a voz cantada.

³⁷ Uso “extensión” por ser a mesma palabra que o autor recolle na susodita publicación.

(que recollen de forma moi clara e esquemática Gallardo e Gallego, 2000b, p. 159), e a **insuficiente comprensión** de aspectos desta, co consecuente **descoñecemento das súas implicacións**. Así, no caso 2 do estudo de Albina Cuadrado e Gabriel Rusinek (2016), a profesora non tiña en conta todos os aspectos necesarios nos que centrarse na instrución vocal, como a postura corporal, cando a compostura do corpo, así denominada por Pascual (2002), é primordial na fluidez dunha correcta respiración e emisión vocal. Neste mesmo estudo e no seu caso 3 evidenciouse que o xeito de abordar as explicacións carecía de sistematización e de significatividade, sendo incluso cualificadas como aleatorias, moi probablemente por falta de comprensión.

3. **O descoñecemento dunha ampla e variada gama de estratexias psicopedagóxicas para o traballo vocal.** Dunha banda, Bruno Boechat e Silvia Sobreira (2017) ou Susan Knight (2010) coinciden en que o gran desafío da docencia e da investigación no ámbito do canto e da infancia é conseguir que o alumnado encontre a súa voz de cabeza. Para Phillips (2014) o dominio da voz de cabeza e a respiración son os dous pasos que as crianzas deben dar para convertérense en cantantes de éxito, pero non é estraño atopar profesorado que non coñece os rexistros das voces infantís nin as técnicas de control respiratorio. Para isto, cómpre manexar moi ben un abano de exercicios que permitan traballar e descubrir as resonancias que son precisas para manexar dito rexistro. Doutra banda, unha estratexia de ensino-aprendizaxe moi recorrida no ensino da técnica vocal e da voz cantada é a imitación (Gould, 1968). Con respecto á aprendizaxe por imitación no coñecemento e uso da voz, cómpre deterse e facer unha reflexión dende unha óptica psicopedagóxica. “Que o ser humano aprende por imitación está fóra de toda dúbida” (Stones, 1979, p. 39). Non obstante, a palabra imitación por si soa fai necesaria unha referencia ou un modelo, que se converte nun dos medios a través do cal o ser humano aprende (Bandura, 1982). Stones (1979) lémbraos que a imitación máis que unha forma de aprendizaxe deba entenderse como unha forma de conexión, pois é moito menos poderosa que a linguaxe. Isto explícase en que a imitación precisa de análise (é dicir, de linguaxe) para que o que se fai a través dela se poida realmente aprender. Os seres humanos imitamos e aprendemos a usar a nosa voz de xeito informal, en contextos dados e dentro de procesos de enculturación interactivos-reprodutivos (Welch, 2005). Deste modo, as prácticas vocais poden ser asumidas tanto en contextos informais, non formais, como en formais, como é o caso das escolas. Nelas, o modelo que reciban as crianzas por parte de docentes vai ser totalmente transcendental para a aprendizaxe vocal, xa non só en canto ao bo uso e non abuso da voz, senón en relación a outros fenómenos como a percepción, a afinación e a calidade vocal. Así o explica Phillips (1992b): debido á relación entre a percepción e a produción sonora, os modelos vocais interceden na percepción tonal, na afinación e na calidade vocal. Asemade, e de acordo con Gruhn (2009), a coordinación dos sistemas fisiolóxicos que xeran o son tanto para a fala como para o canto, cos procesos neuronais que os controlan, apréndese tamén imitando. Destas interdependencias constátase que o profesorado como exemplo de boas prácticas na fonación vai resultar absolutamente relevante. No punto 8 desta listaxe afóndase no desafío que implica o modelo vocal do profesorado como exemplo para o seu alumnado.

4. **A linguaxe usada** (tanto verbal como non verbal) **para o ensino da técnica vocal** non está libre de subxectividade (Phillips, 1992a), alén de seren ambigua (Welch, Howard, Himonides, & Brereton, 2005), dándose o uso de xestos, imaxes e metáforas moitas veces incorrectas, chegando incluso a confundir ao alumnado (Cuadrado & Rusinek, 2016). Vitale (2011, p. 39) resalta a utilidade dos xestos como recurso didáctico, pero tamén advirte dunha das súas características máis problemáticas: “o xesto forma un contrapunto coa expresión da voz, amplifícaa, contradía, sublíña, afirma e matízaa”. Isto significa que o xesto permite

interpretacións diversas, polo que se precisa dun código compartido entre o alumnado e o profesorado (Vitale, 2008, 2013a) para que poida ter éxito no proceso de ensino-aprendizaxe.

5. As influencias culturais e as actitudes cara ao canto e cara ao adestramento vocal por parte do alumnado. Sobre as influencias culturais, especialmente cómpre chamar a atención sobre as construcións de xénero. Aínda que o canto era unha actividade para meniños nas corais das igrexas (Sobreira, 2017a), hoxe en día parece que o canto non é aceptado como actividade masculina entre as crianzas, alén de ser considerado unha profesión feminina. Isto, segundo Clare Hall (2005), non sucede só no canto, senón tamén na música en xeral, pois constatou que na escolla de instrumentos os estereotipos levan aos nenos a escoller instrumentos de maior tamaño, que emiten sons máis estridentes e máis graves. No estudo de Levinowitz et al. (1998) tamén se constatou a preferencia de crianzas de entre 10 e 11 anos por voces en rexistro de peito, en harmonía cos padróns vocais divulgados polos medios. En canto ás actitudes sobre o canto, sobresaen a reticencia ou a vergoña e, en xeral, a diminución do interese polas actividades de canto (Cámara, 2005, 2008), etc. Nun dos estudos de caso abordados por Cuadrado e Rusinek (2016) observouse que a maioría do alumnado dos cursos 5º e 6º de primaria non parecía estar motivado para cantar, e é que a medida que as crianzas crecen dáse un declive na vontade de cantar (Mizener, 1993). Estas actitudes moitas veces son usadas polo profesorado para escudarse e xustificar a non utilización do canto nas súas clases, apuntando tamén a outros motivos como as contornas problemáticas das que puidera provir o seu estudantado. Destas decisións provén a falta da práctica de cantar que se reflicte nalgúns centros escolares. No estudo de Albina Cuadrado e Gabriel Rusinek (2016, p. 101), “boa parte del [do alumnado], incluíndo alumnado con competencias instrumentais intermedias, non estaba acostumado a cantar”. Outro aspecto que ten que ver coa cultura e as actitudes é a práctica do canto en grupo ou coral. Gotzon Ibarretxe (2007) apunta algúns motivos: a dificultade crecente para atopar un lugar para a actividade coral nas escolas debido á esixencia curricular, a muda dos intereses das crianzas e xoves, o abandono dos costumes tradicionais na cultura que nos rodea, a escasa ou nula atención que prestan moitos países “á formación de quen traballa a música e o canto a nivel infantil” (p. 37), as escasas opcións de cantar nun coro entre a oferta de actividades extraescolares, etc.

6. As voces infantís non están plenamente desenvolvidas (Boechat & Sobreira, 2017), de aí que se caractericen por presentar unha diminuta extensión vocal (Akoschky, 2008; Atterbury, 1984). Porén, a extensión vocal pode ampliarse con práctica. Nos estudos de Emlyn Roberts e Ann Davies (1976) constatouse que logo de oito semanas de adestramento, as crianzas poden ampliar a súa extensión vocal e incluso mellorar a precisión na afinación. Outras características das voces infantís son a ausencia de resonancia superior natural nalgúnas crianzas, non sendo estas capaces de cantar sen complicacións en notas agudas, o que as leva a tender a cantar todo no seu rexistro de peito, aspecto que Phillips (2014) tacha de non saudable, pois pode levar ao desenvolvemento de nódulos. Ante isto, propón o desenvolvemento dun *safe belting*, ou *belting* seguro e prudente, que combina os rexistros vocais alto e baixo, activando os músculos cricotiroideos e tiroideos, respectivamente. O canto en rexistro de peito é moitas veces a causa da desentoación, da desafinación e da ausencia de brillantez das voces infantís. Ana de Mena (1994) sinala a respiración curta, o timbre rouco, o oído pouco desenvolto, e os defectos de articulación e dicción como propios das voces infantís, que poden ser vencidos por medio de exercicios respiratorios, de educación auditiva, de coidado da articulación, etc.

7. A falta de precisión musical (desafinación, desentoación, etc.). Ana de Mena (1994) diferenza entre crianzas desafinadas e desentoadas. As primeiras teñen lixeiras desviacións do

son que teñen que cantar, podendo ser unha tendencia crónica ou momentánea. Algunhas causas poden ser a falta de atención, a mala audición e/ou emisión, a memoria pouco cultivada ou mesmo o canto en rexións non axeitadas (González, 1963; Pascual, 2002). As crianzas desentoadas son as que non poden realizar unha melodía ou repetir son illados con referencia a un ton dado. Tanto a desafinación como a desentoación poden vir motivadas por causas ben heteroxéneas como a práctica en extensións limitadas, a dificultade para autoescoitarse, a codificación cerebral das alturas (que pode fallar), o axuste do mecanismo vocal ao estímulo auditivo (Welch, 1985), a escasa comprensión do concepto de acomodación ao rexistro, a deficiencia de audición para o recoñecemento de certas frecuencias, a falta de concentración, o escape de aire (de la Calle Maldonado, 2014; González, 1963), o autoaxuste e a autocorrección, etc.

8. **Os problemas de voz** (como os trastornos vocais) e **o pobre hábito ou competencia vocal do alumnado e do profesorado**, o que leva á **non consciencia sobre as problemáticas** que puideran darse e que deberan corrixirse, **nin sobre o impacto que os modelos vocais do profesorado poden causar no alumnado**, levando á inseguridade docente. No caso número 5 que se describe no traballo de Cuadrado e Rusinek (2016), o profesor mostraba alteracións tímbricas na voz -a modo de voz rota- que o alumnado imitaba, promovendo comportamentos fonotraumáticos. No caso número 6, a profesora non cantaba en todas as aulas que impartía, por presentar trastornos vocais en parte debido a un abuso do seu rexistro grave. Segundo avanzaba a clase, a fatiga vocal ía en aumento, o que non é senón un exemplo nefasto para o alumnado, por estaren a transmitir prácticas vocais non saudables, ademais de incorrectas. Asemade, esta docente cambiaba os tons no medio da interpretación das cancións, o que levaba ao alumnado ao desconcerto, cantando con incomodidade neses tons, buscando un ton no que estivera máis cómodo ou optando por recitar a letra, e non tanto cantala. Só un profesor dos seis estudos de caso presentados neste traballo de investigación que veño de citar admitiu ser consciente do impacto da súa calidade vocal na do seu alumnado.

9. **A escollo de métodos errados na delimitación das tesituras** das crianzas (Welch, 1979b; en Boechat & Sobreira, 2017) e a **falta de crítica á hora de seleccionar os materiais didácticos** para a abordaxe do canto. Moitas veces estes materiais non son axeitados, con libros de texto que inclúen repertorios complexos e con arranxos impropios para as idades ás que están destinados (Cuadrado & Rusinek, 2016). A veces tamén ocorre que as tesituras que son cómodas para o alumnado non o son para o profesorado (Boechat & Sobreira, 2017), podendo derivar en dilemas nos que unha das partes sempre sae menos favorecida.

10. **A falta de reflexión docente sobre as propias prácticas**. De novo, no caso 2 do estudo de Cuadrado e Rusinek (2016) evidénciase que a profesora entra en contradicións entre o que di e o que fai nas aulas³⁸, reproducindo o que ela viviu como cantante en coros afeccionados, sen reflexión que lle permita mellorar o seu quefacer.

11. **Os prexuízos por parte do profesorado**, tanto do profesorado con formación musical e vocal como daquel sen este tipo de formación. Este punto refírese a que moitas veces fanse clasificación das voces do alumnado, e a boa parte se lle etiqueta como “desafinado”, e se lle priva das posibilidades de mellora que son inherentes a todas as persoas sen problemas neurolóxicos. Falando sobre alumnado con pouco apoio diafragmático con rexistro de voz cantada moi descendido, unido ao da voz falada, Elorriaga (2012, p. 65) indica que “ás veces confúndeselles con alumnos con problemas de oído e afinación pero normalmente tan só son alumnos desadestrados vocalmente”, de aí a necesidade de practicar

³⁸ Sobre as discrepancias entre o que se di e o que se fai no ámbito docente profundaremos no Capítulo 3.

para a mellora. Phillips (1996, p. 31; en Elorriaga, 2012) fala de cantantes imprecisas/os máis que de cantantes que non poden afinar. É un concepto positivo porque en primeiro lugar, usa a palabra “cantante”, e en segundo lugar, describe a característica como falta de afinación, como imprecisión e como unha cuestión de habilidade; e as habilidades edúcanse e poden mellorar con adestramento específico e adecuado.



Figura 2.5. Algúns desafíos na educación da voz e do canto na infancia

Elaboración propia en base a diversas fontes³⁹

12. A falta de especialización en dirección coral para dirixir coros, tendo que asumir esta figura tamén moitas veces o ensino da técnica vocal. Fernández, Corraliza e Ferreras (2017) acharon que a maior parte das persoas que asumen a dirección dun coro en

³⁹ Estas fontes son demasiadas como para recollelas nesta nota a rodapé, pero detállanse ao longo do apartado 2.2.2.

España non contan con especialización en dirección coral. Isto provoca que sexan elas mesmas as que asuman o ensino da técnica vocal. De acordo con este estudo, é moito menos frecuente que imparta técnica vocal unha persoa especialista externa (non máis do 21% dos coros), polo que na inmensa maioría dos coros non existen infraestruturas de apoio que permitan complementar a dirección coral.

Ben é certo que a forma de aglutinar estes desafíos puido ser esta ou calquera outra, pois son entre eles indisolubles e están irremediabilmente conectados e interrelacionados. Todas elas teñen moito que ver co concepto “**educación coral**” que, como veremos no apartado 2.3, é o termo que debera cobrar máis sentido á hora de traballar o canto na infancia, debendo darse este en grupo, sobre todo nas idades máis temperás. O concepto de “educación coral” aparece como termo clave no artigo de Gotzon Ibarretxe (2007, p. 49), sobre o que este autor destaca que é un “modo de formación permanente cando se converte nunha actividade que se desenvolve ao longo da vida”, por todo o que implica a súa posta en práctica e a participación en actividade dese calibre. A propia educación coral tamén ten os seus retos, que María Luisa de la Calle (2014) identifica na súa tese de doutoramento:

- A formación continua da dirección e a dinámica eficaz de ensaio.
- Os acertos nas convocatorias, propostas de ensaio e probas de voz.
- A atención á afinación e ás diferentes aptitudes.
- A clasificación das voces, a atención á muda e a elección do rexistro das obras.
- A elección do repertorio.
- A técnica vocal axeitada.
- A práctica da lectura e o adestramento da memoria.
- A participación en proxectos e encontros.
- Estratexias para que se continúe co hábito de cantar.

Como se acaba de constatar, son moitos os desafíos cos que nos podemos atopar á hora de lidar coa educación da voz e do canto en relación ao seu ensino. Lembremos que “malia que o canto sexa unha actividade común ao ser humano, tamén é culturalmente diverso” (Welch, 2017, p. 62). Por iso, dende un punto de vista psicopedagóxico, sempre debera haber solución para atallar estes problemas, agás nos casos nos que dende as Ciencias da Educación non se poidan resolver, como poden ser as dificultades de orixe neurolóxica, por exemplo.

Non esquezamos o máis importante para resolver este tipo de cuestións que amablemente Oren Gould (1969) nos lembra: a actitude positiva do profesorado e alumnado á vez. No Capítulo 3 exploraremos algunhas solucións que personalidades referentes do ámbito propoñen a esta relación de cuestións e a outras máis, que nos axudan a proxectar o camiño cara á adopción de boas prácticas ou prácticas efectivas nesta didáctica tan específica -e tan dependente e influenciábel-, ao mesmo tempo- por factores que dende a psicopedagogía non podemos controlar totalmente.

2.3 A EDUCACIÓN VOCAL E O CANTO NA ESCOLA

Tradicionalmente, a escola concibiuse como unha institución cuxa función fundamental era a instrución de coñecementos, educación xeral e transmisión cultural. Desempeñando un papel crucial no cultural, pois foi e é promotora de procesos de socialización que garanten o mantemento dunha cultura, “é fundamental, pois dende os primeiros anos de escolarización esta institución encárgase de introducir aos infantes na súa «culturización»” (Gadea & Sánchez, 2008, p. 30). Co paso do tempo, outras esixencias lle foron encomendadas, como a aprendizaxe de habilidades cognitivas, de espírito crítico, de educación a prol da tolerancia e da convivencia, de formación do espírito democrático, de destrezas e habilidades vinculadas á cooperación, de expresión e desenvolvemento da personalidade individual, etc. Até incluso se

Ile atribuíu unha función de cambio propio e intrínseco, considerando que “a escola é a unidade básica para cambiar e mellorar o ensino” (de la Herrán, 2008, p. 141), e mesmo preventiva (Gútiéz, 1995; Ortega, 2010), alicerce básico na construción de proxectos de vida, aspecto que eu entendo debora estar no corazón de toda educación.

2.3.1 A función preventiva da escola: a educación para a saúde e a educación vocal

Sinala Perea (2004) que a escola como medio de promoción da educación para a saúde é un campo emerxente dentro da educación para a saúde. De acordo con Echeverría (2003), mesmo se a escola desenvolve un papel preventivo, “evidénciase un maioritario esquecemento no que concirne aos problemas da voz” (p. 14). Cómpre, polo tanto, comezar a traballar a prol de superar esta lagoa en coñecemento e manexo da voz nos centros escolares, contido que incluso debora figurar prescrito no **currículo escolar**⁴⁰.

O currículo galego da educación infantil divídese en tres áreas: “Coñecemento de si mesma/o e autonomía persoal”, “Linguaxes: comunicación e representación”, e “Coñecemento do contorno” (Xunta de Galicia, 2009, p. 4). É dentro da primeira área onde principalmente corresponde encadrar a **educación para a saúde** na educación infantil. Así o destaca Rogelia Perea (2004, p. 17).

A educación para a saúde é un proceso permanente que se inicia nos primeiros anos da infancia orientado cara ao coñecemento de si mesmo en todas as súas dimensións, tanto individuais como sociais, e tamén do ambiente que o rodea na súa dobre dimensión, ecolóxica e social, co obxecto de poder ter unha vida sa e participar na saúde colectiva.

No Bloque 4 de contidos da área “Coñecemento de si mesma/o e autonomía persoal”, chamado “O coidado persoal e a saúde” (p. 45 e p. 50), establécese para o segundo ciclo de infantil a “iniciación na práctica de accións e recoñecemento de situacións que favorezan a interacción e adquisición de hábitos saudables como a hixiene corporal e ambiental” (p. 50). Un dos obxectivos desta área é “progresar na adquisición de hábitos e actitudes relacionados coa seguridade, a hixiene, a alimentación e o fortalecemento da saúde, apreciando e gozando das situacións cotiás de equilibrio e benestar emocional” (p. 46). E a “Competencia no coñecemento e a interacción co mundo físico” defínese como a “habilidade para interactuar co mundo físico, de modo que se facilite a comprensión de sucesos, a predición de consecuencias, así como o coidado do medio natural e a protección da saúde individual e colectiva” (p. 80).

En Casal (2014b) analizo o peso da educación vocal no currículo vixente para infantil na Galiza, (Xunta de Galicia, 2009) e son catro os elementos nos que se poden reducir as alusións á voz e/ou á educación vocal: a voz como meio de expresión e/ou comunicación; a importancia de aprender a axustar a voz á situación na que se vai intervir, valéndonos das debidas inflexións vocais; a relevancia de explorar as sonoridades da voz; e a calidade vocal do profesorado como modelo. Conclúo neste traballo que, co pasar dos anos, a educación vocal foi adquirindo máis peso e espazo no texto curricular (en comparación co derogado currículo galego para infantil de 1991), sendo detectado un aumento tanto cualitativo como cuantitativo de alusións á voz e á educación vocal nese espazo de case dúas. Mais ao meu entender, aínda non cobraron a importancia debida e precisa, por seren moi reducidos os ámbitos nos que a voz e a educación vocal son mencionadas, transcendendo as posibilidades destas a todo o recollido nos currículos sobre elas.

⁴⁰ A integración curricular da educación para a saúde na escola é para Perea (2004) un campo emerxente dentro da educación para a saúde. No seu libro, esta autora ofrece unha proposta para facelo (pp. 123-144).

Mentres tanto, o currículo galego para a educación primaria expresa que se debe facer fincapé “na promoción de estilos de vida saudables entre o alumnado desta etapa, esencial para o seu desenvolvemento como persoas adultas” (Xunta de Galicia, 2014, p. 37411). O artigo 20, rubricado como “Promoción de estilos de vida saudables” (p. 37430), determina que os centros deben desenvolver medidas específicas nos proxectos educativos para a promoción da “práctica diaria de deporte e exercicio físico por parte dos alumnos e das alumnas durante a xornada escolar, en relación coa promoción dunha vida activa, saudable e autónoma” (p. 37430), medidas que deben ser deseñadas, coordinadas e supervisadas “polo profesorado coa cualificación ou especialización adecuada, e de acordo cos recursos dispoñibles” (p. 37431). Especialmente insistírase na educación vocal nas áreas lingüísticas (por exemplo, para a lectura en voz alta e o manexo do ton vocal), na educación musical (comprendida na educación artística, para a práctica do canto e da expresión vocal), e na área de ciencias da natureza, que se orienta (entre outros) cara “ao coñecemento do propio corpo e das interaccións deste cos demais seres humanos e co medio, á prevención de condutas de risco e a desenvolver e fortalecer comportamentos responsables e estilos de vida saudables” (p. 37435).

Todos estes extractos tirados do currículo de infantil e do currículo de primaria da Galiza están en estreita vinculación coa educación da voz, especialmente coas medidas de hixiene e coidado vocal, así como a Competencia en comunicación lingüística, a competencia social (en infantil, chamada Competencia social e cidadá; e en primaria, Competencias sociais e cívicas), e a competencia artística (en infantil denominada Competencia cultural e artística; e en primaria, Competencia en conciencia e expresións culturais), alén da Competencia no coñecemento e a interacción co mundo físico para infantil, anteriormente citada.

A aprendizaxe sistemática da linguaxe escrita antes que o da oral é un elemento distorsionante no desenvolvemento da linguaxe oral. Na escola dedícanse grandes esforzos á lectura e escritura en detrimento doutras actividades verbais nunha idade na que as crianzas non remataron o seu desenvolvemento verbal (Gallardo, 2000). E é que as crianzas, ao entrar na escola, comezan a ler, recitar, cantar, falar... antes que a escribir. Estas accións precisan do bo uso da voz, polo que debéra darse moita importancia á **educación vocal**. De ser obviada non estamos senón, en palabras de Pilar Escudero (1987, p. 6), nun “atraso pedagóxico e unha falta de aproveitamento escolar”. Dada a súa importancia e peso educador, a preservación da voz debéra entón ser traballada na escola. De feito, profesionais da psicoloxía evolutiva e da logopedia non o dubidan, afirmando que a escola preséntase como o marco ideal para o fomento da **saúde vocal**, e xa non só do alumnado senón tamén do profesorado (Fiuza, 2011).

Son moi frecuentes na idade escolar as alteracións da voz, que poden darse en calquera das súas calidades ou propiedades: intensidade, ton, timbre e duración (Castilla & Gallego, 2006; Gallardo & Gallego, 2000b). Segundo Claire Dinville (1983), a metade das crianzas dende os 5 ou 6 anos de idade até a puberdade presentan algún tipo de alteración vocal, dándose unha maior incidencia nos nenos. E é que nos contextos escolares atopámonos con frecuencia situacións prexudiciais que poden facilmente explicar as alteracións da voz tanto no profesorado como no alumnado. Pilar Escudero (1982) apunta algunhas causas da voz rouca, que aparece a miúdo entre as crianzas, como poden ser as obstrucións nasais -que obrigan a respirar pola boca-, as lesións larínxeas, os excesos durante os xogos ao falar fortemente ou berrar, etc. A estes feitos, Borragán et al. (1999) engaden o uso da voz durante períodos prolongados e a necesidade de falar en espazos abertos e/ou con forte resonancia ou en lugares con ruído e/ou boureo (como poden ser os comedores escolares, as aulas amplas, o patio de recreo, o salóns de actos, etc.).

As alteracións vocais non sempre son percibidas na familia, polo que corresponde ao profesorado informar ás familias sobre as voces das súas fillas e dos seus fillos, cumprindo a

escola así coa “súa función de detección de trastornos como no caso da audición, da vista, etc.” (Gallardo & Gallego, 2000b, p. 157). Aínda que “o estudo da respiración e a fonación non están nos plans de estudo, [...] saber respirar e falar ben é moi importante. A humanidade en xeral respira en forma defectuosa e insuficiente por falta de educación técnica axeitada nas escolas” (Escudero, 1987, p. 10). José Ramón Gallardo e José Luis Gallego (2000b), dous referentes indiscutibles no estudo da voz en España, defenden incluso que a educación vocal debería ser unha disciplina obrigatoria para todas as crianzas, pois do bo uso que fagan da voz dependerá a súa capacidade para falar sen esforzo, con calidade, sen risco, e aínda máis se logo se opta por profesións que teñen na voz o seu instrumento de traballo.

Familia e escola son as contornas inmediatas das crianzas. Constitúen modelos vocais a seguir que poden ser a xénese de malos usos e abusos vocais nas crianzas (Fiuza, 2013). A escola debe axudar a desfacerse dos hábitos de berrar que traen as crianzas dos ámbitos familiares (Gallardo & Gallego, 2000b). Posto que **o profesorado debe ser o exemplo**, o principal é que non vocifere en ningunha situación, para que o alumnado reciba modelos de uso vocal sans, onde o berro non teña lugar, e conte con padróns de imitación acertados.

Neste punto xa non deberan xurdir dúbidas sobre o crucial que resulta a calidade vocal e o exemplo das voces do profesorado nunha escola para o alumnado, porque o segundo tenderá a imitar o que fai o primeiro, pero si poderían aparecer en canto á metodoloxía. Neste sentido, algunhas iniciativas xa foron expostas. Por exemplo, a “metodoloxía para a educación e a terapia vocal” para alumnado de 3 a 7 anos de idade, de Echeverría (2003), permite incorporar o ensino da técnica vocal nas aulas de educación infantil e primeiros cursos da Educación Primaria. Este programa, de carácter tanto educativo como reeducativo, está pensado para que o desenvolva o profesorado, ben exerza a titoría dun grupo, o apoio ou a docencia en música, contando sempre coa axuda de profesionais da logopedia do centro ou da zona.

Esta mesma autora aconsella dedicar de vinte a vinte e cinco minutos diarios á educación vocal repartidos ao longo da xornada escolar. De primeiras, podería parecer imposible, debido ás esixencias curriculares prescritas e obxectivos que, especialmente na educación primaria, se deben acadar e se esixen dende a administracións educativas. Non obstante, como se de calquera outro asunto se tratase, é unha cuestión de **repensar e organizar os tempos e os espazos que se lle dedican á voz nas escolas**. Deste xeito, iniciativas de éxito como *Singing Playgrounds* (Ex Cathedra, 2018), con orixe inglesa pero espallada por todo o mundo, poderían servirnos como prototipo. Estas dinamizacións, alén de traballaren a voz a través do xogo en momentos como poden ser os recreos ou os tempos mortos despois de comer, son útiles como ferramentas educativas en canto á reorientación nas prácticas lúdicas das crianzas, e nos tipos de actividades que adoitan realizar nestes intervalos de descanso académico dentro das xornadas escolares. Polo tanto, estas prácticas suporían, por un lado, unha alternativa na diversificación das ocupacións nas que as crianzas adoitan enredar nos recreos, que en moitas ocasións incluso implican tendencias influenciadas polos roles que a sociedade patriarcal agarda das nenas e dos nenos en canto a sexo. E por outro lado, constituirían unha mostra real de prevención, exercitación e educación da voz na institución escolar, o que suporía toda unha aposta pola iniciación no outorgamento de espazos e tempos á voz nas escolas, algo que se vén reclamando dende hai un par de décadas tanto a nivel nacional (Borragán et al., 1999; Cámara, 2008; Casal, 2017a; de la Calle, 2014; Echeverría, 2003; Fiuza, 2011; Gallardo, 2000); como internacional (Goetze, Cooper, & Brown, 1990; Gould, 1969; Hughes, 2007; Welch et al., 2009b; Saunders, Papageorgi, Himonides, Rinta, & Welch, 2011; Sobreira, 2011).

2.3.2 Situando a educación vocal e o canto na escola: da educación artística á educación musical e o seu profesorado

Boa parte das tentativas de traballar a voz e o canto nas escolas evidencian que estas adoitan encadrarse no seo de materias artísticas, maioritariamente dentro de ou con vinculación ás aulas de música, ámbito de coñecemento localizado dentro da educación artística nos currículos escolares.

A pesar de que “a educación artística a nivel curricular dentro da docencia, continúa caendo en picado tanto na educación primaria, como en secundaria e na universidade” (Agra et al., 2016, p. 490), a educación artística é un dos ámbitos de traballo máis importantes da educación. De acordo cos argumentos de Marinela Rusu e Theodora Chandrinou (2015), **a educación artística** axuda no desenvolvemento da personalidade e na modelaxe do carácter e comportamento, así como que fornece efectos positivos na evolución da crianzas, como na autoexpresión, no autoconhecimento, na xeración de efectos catárticos e mellores relacións, así como maior interese na educación en xeral, ofrecendo tamén posibilidades no crecemento persoal e conciencia persoal. Seguindo a Gallardo Ruiz (2000), materias como música, teatro ou expresión corporal deberían estar programadas dentro do horario escolar, posto que son parte integrante do currículo escolar para a formación de crianzas. A expresión corporal, o ritmo, a música, a mímica, a creatividade expresiva ou o xogo dramático “achegan un elemento motivador e lúdico moi necesario para crear un ambiente comunicador entre os distintos membros dunha clase” (p. 508), tanto alumnado como profesorado. Asumir un rol, adaptarse a un esquema rítmico de movemento, seguir unha linguaxe cun código diferenciado ou deformado, necesitar expresarse en distintos medios... obriga ao alumnado a esforzarse na comprensión e produción da forma, contido e uso da linguaxe e da comunicación, á vez que favorece a adquisición e o desenvolvemento desta. Ao meu entender, a interpretación tamén axuda a adquirir valores, cambios de conduta, a sentir empatía e a reflexionar, polo que a arte convértese nunha ferramenta educativa ben poderosa.

A educación artística resulta esencial para o crecemento e benestar intelectual, social, físico e emocional do alumnado. As experiencias artísticas, ben sexa a través da danza, da música, do teatro ou das artes visuais, xogan un rol de sumo valor á hora de axudar ás crianzas a acadar o seu potencial como aprendices, e de participar nas sociedades e comunidades de referencia, pois as artes son como un vehículo a través do cal podemos explorar e expresar, así como descubrir e interpretar o mundo que nos rodea (Ewing, 2010; Fiske, 1999; Rusu & Chandrinou, 2015).

Dentro da educación artística está a **educación musical**. “A educación musical é, evidentemente, a actividade de axudar ao estudantado a desenvolverse musicalmente: comprender, apreciar, responder, crear, e involucrarse significativamente na música” (Bowman, 2002, p. 63). Violeta Hemsy (2002, p. 133) indica que o obxectivo específico da educación musical “é musicalizar, ou sexa, volver a un individuo sensible e receptivo ao fenómeno sonoro promovendo nel, ao mesmo tempo, respostas de índole musical”.

A importancia da educación musical reside na súa potencialidade para motivar os educandos a facer música de maneira activa e poder, deste modo, desfrutala plenamente experimentando as súas múltiples virtudes e beneficios en relación ao corpo, ao espírito e á mente. (Hemsy, 2011, p. 14)

Como exploramos en seccións anteriores, a Igrexa xogou un papel moi relevante ao longo da historia en canto ás achegas patrimoniais musicais así como na valoración que sempre outorgou e atención que sempre prestou e valorou á educación musical. Por exemplo, o Sacrosanto Concilio de 1963 (SC 115 e 117; en Moreira, 2011), recolle explicitamente que se lle dea moita importancia ao ensino e á práctica musical nos seminarios, así como unha

xenuína educación litúrxica a compositores e cantores, en particular ás crianzas, completándose coa edición de libros de canto gregoriano.

Seguindo o texto de Violeta Hemsy (2011), para Edgar Willems as funcións da música son tres: a estética, a ética e a filosófica. Para Violeta Hemsy (1997; en Hemsy, 2011) tamén son tres as funcións da música, que denomina como: enerxía, alimento e linguaxe. Tal e como recollo nunha síntese feita por min mesma, Violeta Hemsy declara que estas funcións son anteriores á propia arte e que, ademais, permiten explicar, “máis aló das calidades educativas da música, algunhas das súas máis relevantes aplicacións, entre elas, a musicoterapia” (Casal, 2017b, p. 172). Nesta mesma publicación tentei establecer un paralelismo entre as dúas concepcións de música de Willems e de Hemsy e, aínda podendo ser discutible, para min están interrelacionadas a estética coa enerxía, a ética co alimento e a filosofía coa linguaxe, do belga e da arxentina respectivamente. Deste xeito, interpreto que o poder da estética e a enerxía que contén a música é incontrolable; a ética é o que nos alimenta de valores provenientes das experiencias musicais, e a filosofía proporciónanos a linguaxe para explicar o que a música pode chegar a provocar, mesmo que moitas veces nos quedemos sen suficientes palabras para conseguir facelo de forma satisfactoria e conforme.

Bannan e Woodward (2009) recoñecen que a participación espontánea das crianzas en actividades musicais, así como o proceso de desenvolvemento musical seguen os principios delineados pola cultura e a educación, onde a escola ten bastante que dicir. Resulta imprescindible lembrar que nas escolas os padróns musicais emerxen dos grupos aos que pertence o alumnado, o que inclúe a clase social, a etnia, o xénero, a nacionalidade, a idade, a relixión e/ou a subcultura. Porei deseguido algúns exemplos tirados do traballo de Green (2010).

As crianzas, en función do grupo ao que pertencen, tenden a implicarse en diferentes prácticas musicais. Así, esta autora exemplifica que, en termos de clase social, é máis probable que as crianzas de clase media opten pola música nas escolas, na universidade ou nos conservatorios, que aquelas de clase social obreira; aínda que o gusto pola escoita da música popular non entenda de clases. Non obstante, para a música clásica si parece haber diferenzas, posto que o alumnado de clase social media tende a responder máis positivamente ante ela e a estar máis familiarizado con ela mostrando, consecuentemente, un significado inherente maior. En canto ao factor étnico, pouco alumnado asiático ou negro se presenta ao exame de música para maiores de 18 anos no Reino Unido, e moito menos aposta por estudar música na educación superior. O alumnado de procedencia surafricana adoita escoitar música popular asiática, mentres que aquel de orixe branca ou das zonas rurais moi probablemente nunca a escoitou. En canto ao xénero, as rapazas implícanse máis que os rapaces en coros e en tocar música clásica, mostrando pouca fiúza para a composición; mentres que estes destacan nisto último e se decantan por terreos tecnolóxicos e música popular.

Entón, cal é a finalidade da educación musical na escola? Para María Elena González (1963, p. 10) é

contribuír ao logro dos valores éticos e estéticos e ao embelecemento da vida, proceso que debe comezar precisamente no neno, para que sexa logo no home onde se recollan os froitos do ideal pedagóxico, ideal que fora xa expresado por Platón na súa *República*, así: “O ideal pedagóxico tradúcese en termos de estética, e a estética en termos de moral e pedagogía”.

A influencia familiar é tamén un factor que non se debe perder de vista na análise sobre o acceso á educación musical e sobre a implicación na educación en termos xerais. É sabido que as condicións familiares van influír no rendemento escolar e nas expectativas e decisións sobre a asistencia a actividades fóra da xornada escolar (aínda que sexan totalmente gratuítas), ou a proseguir cunha educación superior. Sobre isto último, cabe destacar que o *habitus* das

clases populares tende a valorar menos as oportunidades de longo percorrido, pois estas preparan para un mundo educativo e profesional que ignoran (Martínez, 2013). Estas características fan que boa parte das crianzas non poida gozar destas oportunidades, pois son milleiras as que medran en contextos familiares pobres (tanto a nivel socioeconómico como a nivel educativo de nais e pais). É por iso que as escolas son o lugar ideal para ofrecer e garantir oportunidades ao acceso a certas actividades, pois todos os nenos e nenas en idade escolar están obrigadas a asistir a elas. Todas estas consideracións deberan terse en conta á hora de delinear os plans educativo-musicais das escolas, para que os desenvolvementos musicais sexan o máis ricos posible. Aquí temos unha xustificativa máis para coidar a música na escola.

Seguindo a Judit Akoschky (2008, p. 56) “á escola correspóndelle defender a presenza da música e a súa autonomía como linguaxe expresiva, cos seus propios códigos de expresión e de comunicación”. **As escolas teñen moitos xeitos de protexer a música**, por exemplo, colocándoa á par doutras materias e actividades na filosofía que inspira os ideais dos seus proxectos educativos, como un vínculo máis coa cultura. Hemsy (1964, pp. 235-236) evidencia as relacións naturais que se dan coa música e outros trece ámbitos de coñecemento, que van dende a zooloxía, pasando pola física ata a socioloxía. Outra forma de resgardar a música na escola é avogar pola inserción e o mantemento desta no currículo escolar, algo que as escolas poden detallar dentro das concrecións curriculares dos seus proxectos educativos. Unha das maiores xustificacións que poden ser atopadas para a inclusión e mantemento da música no currículo escolar, de acordo con Stephanie Pitts (2007), é que a aprendizaxe musical que se dá nas escolas pode ter unha influencia que traspasa as aulas, achegando o acceso potencial a unha vida de envolvimento musical. Xa non se trata do valor estético da música, que foi quizais o argumento máis sobresaínte para a súa inclusión na escola, invocando a súa beleza e a súa virtude sensibilizadora (Casal, 2017b). Tampouco se trata do parcelamento da música como unha materia que vai á parte das demais. A música xa non só se valora polas súas achegas estéticas como bela arte que é, senón tamén polas contribucións filosóficas, éticas e, consecutivamente, polas educativas e sociais que é capaz de irradiar. Edgar Willems foi un dos máximos expoñentes na reivindicación das potencialidades da música, entendéndoa dende unha visión integradora. Avogaba por un ensino da música na escola, pois as virtudes desta “non descansaban soamente na estética (o belo) senón tamén no ético (o bo) e no filosófico (a verdade)” (Casal, 2017b, p. 172). Ademais, a música, como linguaxe que é non pode quedar fóra da escola. Argumenta Welch (2017) que, grazas aos resultados de múltiples investigacións neuropsicolóxicas, sabemos que a música e a linguaxe son produtos de áreas diferenciadas do cerebro, pero que funcionan simultaneamente; e aínda a pesar disto, son colocadas como materias distintas nos currículos escolares. Hemsy (2013) persevera en que é función primordial da escola motivar o alumnado para que faga música e “responda aos estímulos sonoros cantando, tocando instrumentos, movéndose. Á escola correspóndelle, polo tanto, completar, equilibrar e ofrecer ao neno aquilo que só unha institución educativa lle pode brindar” (p. 27).

Pero a cuestión da consideración da música nas escolas e nos currículos oficiais non queda resolta se non se define quen deba responsabilizarse dela e como. Cateura (1992) fai un fondo percorrido comparativo sobre os plans formativos do profesorado de música en 12 países diferentes entre os que se atopan Portugal, Grecia, e España.

As facultades españolas de **formación de profesorado** comezaron a impartir música en España no ano 1878, aparecendo o canto xa na lexislación educativa de 1884 (Cuadrado & Rusinek, 2016). Porén, “a materia de Música non aparece como obrigatoria até o Plan de 1908 e só para os estudos de mestres e mestras superiores” (Cateura, 1992, p. 453). A mediados do s. XIX os plans de formación adoecen do que esta autora entende como

defectos [...] se ben a materia Música aparece nos tres cursos da carreira. Seguen figurando o Solfexo e a Teoría como elementos únicos para a formación musical” (p. 456), en detrimento das audicións comentadas e as prácticas musicais vivas (plans do 1942 e 1945). O positivo é que nos Cuestionarios⁴¹ salientase a conveniencia de coñecer “plan, método e procedementos para a educación vocal e o ensino dos cantos” (p. 456)

Porén, malia que os contidos musicais sempre figuraron en todas as reformas educativas posteriores, non foi ata o desenvolvemento do currículo nacional español de 1990 cando a educación musical se fixo obrigatoria para todo o alumnado de primaria e secundaria. Coa LOXSE recoñeceuse entón por parte das institucións educativas a educación musical (Berbel & Díaz, 2014). Así, dende 1991 as escolas españolas incorporaron profesorado especialista en educación musical á par de que se comezou a ofrecer esta rama nas facultades encargadas de formar a profesorado (Cuadrado & Rusinek, 2016). Agora ben, hai case unha década esta configuración deixou de existir coa aparición dos graos en mestra e mestre de educación infantil e primaria, ausentándose así as especialidades e colocándose no seu lugar as mencións. Esta cuestión, sumada tamén aos recortes, fixo que nos últimos anos parte do profesorado de educación artística deba asumir docencia en áreas diferentes á súa especialidade, e mesmo converterse en docentes xeneralistas de aula na primaria, o que é entendido por Agra et al. (2016, p. 494) como unha “falta de respecto total por unha profesión e pola dignidade duns profesionais”.

Dende hai ben anos véñense discutindo sobre o perfil profesional do profesorado que imparte música nas escolas, cuxa formación parece non ser suficiente (e incluso semella ser bastante deficiente), tanto a nivel autonómico, estatal como internacional (Cámara, 2008; de la Calle Maldonado, 2014; Gillanders, 2011; Heyning, 2011; López de la Calle, 2007; Reyes, 2010; Vicente, 2011; Oliveira & Sobreira, 2017). Especialistas en música, xeneralistas, artistas, intérpretes... un só perfil nunca pareceu ser suficiente, pois profesionais da educación musical moitas veces non compoñen ou non fan presentacións públicas con asiduidade, así como que artistas musicais ou persoas con formación superior en música non dominan suficientemente a didáctica, non sabendo adaptarse á docencia da educación musical máis que á música en si mesma.

Que a formación inicial ofrecida nas facultades é carente é unha evidencia que parece ser xeneralizable. Hocking (2009, p. 5; en Heyning, 2011, p. 4) revisou os programas de formación do profesorado de 28 universidades australianas e, a través desta análise, constatou que só unha media de “41,75 horas de formación inicial do profesorado dedícanse a materias vinculadas a artes creativas, con só 16,99 horas asignadas ao estudo da música”. É interesante coñecer que nas décadas pasadas requiríase a todo o profesorado en formación australiano ser capaz de cantar e de tocar un instrumento antes de poder graduarse (Dinham, 2011; en Heyning, 2011). Á luz dos resultados do traballo de Hocking, é inevitable etiquetar de radical o cambio nas esixencias para titular, xa que na actualidade a maioría dos plans de estudos ofrecen “moi poucas horas de instrución musical e poucas oportunidades para aprender contidos, coñecementos e competencias musicais. Hoxe, a maioría só reciben unha sucinta introdución á música” (Dinham, 2011; en Heyning, 2011, p. 4).

Pero non é só a formación preservizo a que se atopa no centro das preocupacións. Diversas voces, como o artigo de Gillanders e Guillán (2014), o informe do profesor australiano Robin Stevens (2003; en Heyning, 2011), ou o recente capítulo de Nix e Nelson,

⁴¹ “No Real Decreto de 30 de agosto de 1914, polo que foi establecido este novo Plan [Plan de 1914], anunciábase a próxima aparición dos Cuestionarios que fixarían o concepto das materias e determinarían a distribución e extensión das disciplinas nos catro cursos da carreira” (Cateura, 1992, p. 453). Porén, estes cuestionarios non chegaron a publicarse para este plan, tendendo a seren publicados en plans posteriores con retrasos considerables.

(2018) poñen na corda frouxa as posibilidades de formación permanente do profesorado en activo por parte dos cursos dispostos polas administracións educativas. Así, no primeiro caso, evidénciase a insuficiente oferta formativa en educación vocal proposta por parte do goberno galego e, no segundo caso, patentízase a falta de oportunidades de desenvolvemento profesional do profesorado, particularmente do nivel de educación primaria. Lyndell Heyning sinala neste último documento citado que as políticas de provisión de formación do profesorado en activo de moitos países deixaron a formación permanente deste colectivo en asociacións profesionais de profesorado, despreocupándose e desentendéndose así do tema.

Xa dende os anos oitenta fálase do risco que supón que a música sexa impartida na escola só por persoas formadas en educación musical, que con moita frecuencia non son artistas. Isto fai que moitas veces o que se ensina non é actual (Becker, 1982), porque non están ao corrente da música contemporánea, véndose desfasados os intereses do alumnado en relación cos do profesorado, o que dificulta os procesos psicopedagóxicos. Cecilia Björk (2014), citando a Anttila (2004), Lehtonen (2004) e Tuovila (2003), faise tamén eco desta problemática, apuntando ao “conflito preocupante entre os intereses musicais da xente nova e a formación máis conservadora que as escolas de música ofrecían” (p. 5). Porén, esta mesma autora engade que a solución tampouco é usar un repertorio que desbanque a música clásica, en favor da popular. Experiencias en escolas suecas nesta liña así o confirman (Lindgren & Ericsson, 2010; Georgii-Hemming & Westvall, 2010; en Björk, 2014).

É oportuno neste momento facer referencia ao sistema educativo cubano, afamado pola alta taxa de escolarización, o seu *Canal Educativo*, cursos de superación integral para xoves, os círculos de interese, e a presenza de **instrutoras e instrutores de arte nas escolas**. O papel desta figura profesional consolida a escola como a institución cultural máis importante da comunidade, xa que os efectos deste labor educativo concreto reflíctense tamén nas familias das crianzas que a reciben, prolongándose así na sociedade. Coa presenza das instrutoras e instrutores de arte nas escolas cubanas, que se forman nunha rede de escolas provinciais de instrución artística dependentes da *Escuela Nacional de Instructores de Arte*, enriquecese o traballo das crianzas, pois ábrese un camiño na formación da sensibilidade, da apreciación e da creación das artes na poboación máis nova, co propósito de erixir unha cultura xeral integral masiva. A lóxica que se persegue en canto á inclusión deste perfil profesional nas escolas, isto é, os obxectivos deste colectivo profesional son (EcuRed, 2018):

- O desenvolvemento de talleres de apreciación e creación con todo o alumnado do centro escolar.
- A atención a grupos e unidades artísticas de carácter afeccionado.
- A preparación técnica e metodolóxica do persoal docente.
- O labor promocional da cultura artística na escola.
- O melloramento da contorna sonora visual da escola.

A función docente das instrutoras e instrutores de arte non minimiza a súa condición de líder á hora de conducir procesos de creación artística ni se contradí co seu papel como activista da promoción cultural artística. Contrariamente, existe unha relación moi estreita entre estas tres facetas que se recoñecen a esta profesión, isto é: a da educación, a da creación e a da promoción; o cal é todo un reto e un perfil profesional moi completo, dadas as esixencias que formula a pedagogía artística en calquera das súas variantes. Este perfil profesional posúe así os seus propios modos de actuación, campos de acción e esferas de influencia, dados os tres vértices que conforman o seu plan de actuación e intervención (EcuRed, 2018). Quizais o perfil profesional da instrución artística podería ser a resposta á insuficiencia que parecen suscitar perfís de conservatorio, artistas, didactas xerais, ou mestras e mestres con mención en educación musical, dado a singularidade que engloba a instrución artística en música: a educación (comprendendo a propia música, a didáctica e as diversas

formas de concreción curricular); a creación (incluíndo o perfil artístico, interpretativo e de composición); e a promoción (con todo o que implica a nivel cultural).

Parece entón que todo o que debера facer parte dun perfil docente completo para traballar coa voz e ensinar a usar a voz cantada non transcende do que entrañan as competencias do “saber” e do “saber facer”, ou sexa, os coñecementos máis técnicos e experienciais. Porén, non podemos deixar de ter presente o **compoñente emocional** que este quefacer implica. Así, todo o que incumbe ao “saber estar” e ao “saber ser” é un “ingrediente” crucial. É moi probable que as primeiras experiencias en educación vocal e canto sucedan na escola. Polo tanto, todo o que ocorra nela, especialmente nos primeiros anos de escolarización, é extremadamente relevante. O profesor Graham Welch, que exerceu a docencia tamén na infancia, nunha entrevista que ofreceu para a UNIRIO, da man de Silvia Sobreira (2017b, p. 155), afirma que “a escola talvez sexa o único lugar no que realmente [as crianzas] senten algunha seguranza, algunha forma de relación”. Estudos como os de Susan Knight (1999), que explorou as experiencias de persoas adultas que se autoconsideran non cantoras, revelan que as memorias da infancia implican fortes emocións con respecto ao canto. Comentarios negativos por parte de docentes sobre a competencia cantora ou as humillacións públicas diante de amizades ou colegas son elementos que incoan e perpetúan a crenza e autopercepción da incapacidade musical, que moi probablemente pode manterse durante toda a vida. Con isto evidénciase como de prudentes debemos ser as persoas que nos dedicamos á voz cantada e á súa didáctica.

En todo caso, da realidade anteriormente comentada sobre a inexistencia dun perfil profesional ideal que reúna todas as calidades coas que debe contar quen se dedique á didáctica da expresión e da educación musical, xurde a necesidade de estudar que ocorre dentro das aulas e nas **prácticas docentes** reais do día a día, en triangulación co pensamento e concepcións do profesorado sobre a infancia, a docencia, a educación musical e os procesos de ensino e aprendizaxe⁴².

Liora Bresler (1991; en Cox, 2007) foi unha das encargadas de estudar a educación musical nas escolas estadounidenses de primaria, e achou que as prácticas e crenzas docentes eran reminiscentes coa práctica musical que se daba en EEUU na primeira metade do s. XIX, sendo centrais os obxectivos de ler música e cantar aceptablemente, e poñendo na medula do currículo tocar un instrumento ou cantar. Emporiso, isto non era o que se avaliaba, senón a historia ou a apreciación musical. Deste modo veuse como se tentaba instrumentalizar a música como materia, para que fora avaliada de xeito similar ás disciplinas máis tradicionais. Por este motivo, Bresler vitimiza a música debido á presión que sufriu con respecto aos padróns provenientes das materias que consuetudinariamente foron consideradas máis académicas.

No s. XX o foco inicial do estudo da música no Reino Unido foi o canto, ao igual que no Brasil, pois cantar parece asumible, non sendo economicamente caro. Na década dos 30 a BBC comezou a transmitir programas para as escolas inglesas, como *Time and Tune* ou *Singing Together*, que fornecían ideas para o exercicio da docencia, mentres que, pola súa parte, a BBC enviaba folletos ao profesorado con cancións que se presentaban e transmitían todas as semanas en dita canle. Especialmente dende finais do s. XX deuse unha énfase política na música, que se foi infiltrando nas escolas. En 1994, os ministros de cultura e de educación británicos xuntáronse para crear un *Music Manifesto* ou Manifesto pola Música, onde se reivindicou o foco da educación musical no canto porque se deron conta de que cantar era o máis fácil para a democratización da educación musical (entrevista a Graham Welch, en Sobreira, 2017b). Alén deste motivo, dende a pedagogía musical véñse reivindicando o canto

⁴² Sobre todas estas cuestións xa se discutíu no Capítulo 1 desta tese de doutoramento.

como o elemento do que partir para toda educación musical. Recórdannolo Alsina et al. (2008, p. 28) no presente século: “a aprendizaxe da música iníciase en tres pasos moi sinxelos: cantar, cantar e cantar en familia, en grupo, na escola. É a partir de aquí que se poderá nutrir calquera outro centro ou institución (escolas de música, conservatorios, auditorio)”. Pero en séculos pasados outras figuras xa o tiñan reivindicado, como examinaremos no apartado 2.3.4 desta tese.

Algúns estudos como o de Marisleusa Egg (2016), no que indagou a práctica pedagóxica de profesorado de educación infantil; ou o de Ángeles López (2007), no que o 91,4% do profesorado enquisado admitiu cantar cancións sempre ou case sempre nas súas aulas, constatan que as actividades cantadas están no centro dos contidos musicais desenvolvidos nas aulas de música escolares, aínda que quizais se cante menos tanto a nivel centro escolar como dentro da aula de música (Cámara, 2008). Non obstante, garantir que o canto se traballe nas escolas non asegura a mellora na competencia cantora das crianzas. Sergeant (en Welch, 2017) comparou escolas que ensinaban canto e comprobou que a natureza e a calidade do ensino pode chegar a ser moi heteroxénea. De aquí se deriva que a competencia á hora de cantar ten moito que ver co efecto do contexto escolar, pero a escola non é a única variable que inflúe nisto. Outras variables como o enfoque dos materiais escolares e os seus contidos, o tipo de música que se cante e as prácticas educativas polas que aposte cada docente teñen moito que ver no desenvolvemento da competencia cantora.

Outros estudos apuntan á case inexistencia da práctica do canto e de coros escolares nos centros, debido á falta de tempo da formación vocal e coral nas aulas de música (Ibarretxe, 2007). Aínda que parecería lóxico esperar que todo o profesorado de música cantase nas súas clases, Cuadrado e Rusinek (2016) constataron que non sempre é así. Asemade, dentro do profesorado que canta nas súas aulas, danse diferentes aproximacións na abordaxe do canto que difiren especialmente en tres puntos: na provisión da instrución vocal, na aproximación didáctica, e nos modelos vocais do profesorado; de aí os múltiples desafíos que xorden á hora de abordar esta práctica profesional, que xa exploramos no apartado 2.2.2 desta investigación. Todas estas cuestións teñen bastante que ver co detrimento no peso da formación musical do futuro profesorado nas facultades onde este se forma e, dentro desta, a practicamente inexistente importancia que cobra a educación vocal: de aí que se recorra a cursos puntuais de formación en voz ou á xeración de materiais que puideran salvar esta lagoa, como a recente publicación de Muñoz Rubio (2013). O curioso é que a educación da voz é algo que non se vén reivindicando só dende a especialidade da docencia en música, pois enténdese que a voz é un instrumento transversal que usa e debera saber usar correctamente calquera docente. É aínda máis extraordinario saber que xa dende mediados do século pasado se insiste nos coñecementos foniátricos que debera manexar o profesorado. Así o constata María Elena González (1963) con respecto á didáctica da música:

así como [...] o mestre debe dominar a técnica do piano sen necesidade de chegar ao virtuosismo, no que ao canto se refire, rexe a mesma regra. O mestre de música non debe ser necesariamente un gran cantante, pero si debe coñecer a técnica vocal para poder ensinar aos seus alumnos a impostar a voz e obter dela os mellores resultados. (p. 45)

É de todo punto de vista lamentable que, nas carreiras de preparación maxisterial, se inclúan materias que só contribúen a crear unha frondosidade de programas, carentes en absoluto dunha aplicación práctica e inmediata na carreira docente e se esqueza unha que debería marchar á par de psicoloxía, pedagogía e didáctica: foniatría, que recentemente está sendo obxecto de preocupación por parte de mestres, médicos e cantantes. (p. 46)

Un dos obxectivos principais da educación vocal é que o alumnado teña contactos positivos coa música e, neste sentido, para Pilar Pascual (2002, p. 241) “o mellor medio é o canto coral, entendido este non como a formación dun coro escolar, senón como a **práctica habitual do canto en grupo**”, algo que, de acordo con Galán (2010), non pode faltar nos centros. Neste punto non podemos obviar que o canto escolar se vencelle ao canto en grupo, debido a variadas realidades que puideran explicalo, mais especialmente a dúas primordiais:

- Que a escola é unha institución meramente socializadora.
- Que, en xeral, a escola é unha organización deseñada e pensada para a educación grupal, e non individual, onde o profesorado imparte por norma xeral clases grupais e non individuais.

Pecharei este apartado coa conxunción de argumentos que Pilar Pascual (2002, pp. 240-241) expón con respecto da óptima influencia que o canto é quen de suscitar:

- Coa práctica de cancións pódese realizar calquera actividade: audición, preescritura, lateralidade, esquema corporal, etc.
- O canto é unha fonte enorme de motivación e satisfacción, potenciando a autoestima do alumnado.
- Con el trabállase a respiración, articulación, emisión e impostación corporal.
- O canto favorece o desenvolvemento da linguaxe en canto á comprensión e expresión.
- O canto é un medio de socialización e integración grupal.
- A través do canto é posible traballar a síntese dos elementos musicais: ritmo, melodía, forma, articulación, carácter... sen coñecementos técnicos de linguaxe musical.
- O canto permite traballar o ritmo e a entoación, entre outras capacidades do proceso educativo musical como: captación rítmica (pulso, acento, duración); captación melódica (alturas, melodías); captación de feitos sonoros musicais e tímbricos (as calidades do son); captación do sentido estético-musical e de proporción (a forma); interiorización e memorización rítmica e melódica; expresión de matices, carácter, dinámica; expresión polo movemento; improvisación creativa (rítmica, melódica, harmónica); coñecemento da propia voz ao falar e cantar; práctica de grafías convencionais e non convencionais; interpretación de instrumentos sinxelos; coñecemento do folclore, autoras e autores diversos e música a través do tempo, etc.

A continuación acercarémonos ao canto escolar desde unha perspectiva histórica.

2.3.3 Aproximación histórica ao canto na escola

Como xa vimos en apartados anteriores, o cultivo do canto foi considerado relevante dende tempos ben temperáns. Relata o profesor Miro Moreira (2011) que a Igrexa sempre deu unha enorme importancia ao canto, pero é pouco coñecido o labor das escolanías, a pesares do papel fundamental que desenvolveron na educación musical e humana de innumerables xeracións de persoas que se acabaron dedicando de forma profesional á música. No seu traballo académico, Miro Moreira exemplifica o quefacer da Catedral de Santiago de Compostela, onde no s. XII interpretábase música a varias voces, entre as cales os típles ou nenos de coro tiñan o papel máis importante. Citando a Javier Marín (2008), Moreira (2011, p. 1) lembra como os mestres de capela se encargaron da creación dun vasto patrimonio litúrxico-musical e mantiveron vivos uns modelos de adestramento e organización educativa que traspararon fronteiras, sendo exportados ao novo mundo a partir do s. XVI.

É posible atopar evidencias da importancia da música e do canto nas escolas tamén en períodos humanistas e renacentistas (s. XIV-XVII), sendo este tipo de actividades incluídas nos currículos escolares (de Fonzo, 2010). Seguindo o exemplo da catedral compostelá que

describe Xosé López Calo (1992), os nenos de coro ou seises vivían en comunidade na casa do **mestre de capela** quen, co diñeiro que dispoñía o Cabido para tal fin, debía alimentalos, coidalos e adoutrinalos no cristianismo e nas ensinanzas básicas, entre as cales estaba a música. Nas Actas capitulares ás que tivo acceso o profesor Miro Moreira (Cabido do 19 de xuño de 1744; en Moreira, 2011) nárrese unha pasaxe que dá conta da existencia de retribucións económicas a modo de bolsas de estudo que algúns coristas tiñan recibido en período do Clasicismo para poder formarse.

Co interese do profesorado de *bel canto* do Romanticismo, insistíase en que as crianzas podían e debían iniciarse cedo e dende a escola no estudo do canto, non só polo interese que isto suscitaba dentro da formación musical, senón tamén pola súa contribución na formación da personalidade das persoas (de Fonzo, 2012). Gordon Cox (2007) comenta as experiencias de William Batchelor Bradbury (1816-1868), quen estudou as prácticas docentes en canto dentro de escolas europeas. Este investigador impresionouse cando visitou a escola pública *Burger Schulen* en Leipzig, onde a música vocal era parte integral do currículo en todos os cursos, e onde alumnado de máis de 8 anos contaba con profesorado especialista en música. Nos seus diarios recolle que ata que o alumnado non era quen de cantar de oído e de recoñecer os intervalos de inmediato non podía estudar música. A cidade de París foi tamén pioneira en colocar o canto no corazón da escola. De acordo con Ricardo Goldenberg (1995), o canto colectivo ou orfeónico ten as súas raíces en Francia, pois a principios do s. XIX o canto colectivo era unha actividade obrigatoria nas escolas públicas de París. Isto dá conta da importancia que xa se lle outorgaba ao canto daquela, como punto de partida para o estudo da música.

O s. XX preséntase como un século con fortes e numerosos intentos de forxar o canto na escola, tamén en parte grazas ao movemento da Escola Nova e ás ideas das pedagogías innovadoras⁴³. Un dos países pioneiros en aplicar programas de canto na escola foi **Estados Unidos**. En 1830 un forte programa de pedagogía vocal para crianzas foi posto en práctica, cunha duración dun cento de anos (Phillips, 2014). O “*Manual of the Boston Academy of Music*” de 1834 foi escrito por Lowell Mason (1792-1872), considerado o impulsor da educación musical e do canto coral neste país. Este manual incluía unha sección sobre técnica vocal para a infancia, baseada na idea de que “a maioría das crianzas podían aprender a cantar usando un currículo sistemático de pedagogía vocal baseado na escola italiana do ensino do *bel canto*” (p. 49). Porén, estas ideas non foron ben recibidas por todas as personalidades da educación destacadas da época. Xurdiron así críticas da man de John Dewey (1859-1952) e de Karl Gerhken (1882-1975) quen, no seu “*Music in the Grade School*” de 1934, comparou a antiga aproximación ao canto nas escolas coa actual. Na primeira, o canto ensinábase con exercicios formais, mentres que na nova aproximación ensinábase a cantar con cancións bonitas e literarias. Ao seu criterio, esta nova forma de achegarse á voz cantada facía que as clases de canto nas escolas perdesen o compoñente estético (Phillips, 2014). Independentemente desta cuestión, Mark e Gary (1999; en Cox, 2007, p. 72) sosteñen que “o movemento das escolas cantoras constituíuse como o primeiro sistema formal de educación masiva nas colonias americanas”.

Non deberamos perder de vista que nalgúns períodos históricos o canto escolar foi e a veces é concibido tamén como arma educativa e/ou de adoutrinamento. Na película “*Sonrisas y Lágrimas*” podemos ver como ás crianzas nas escolas se lles facía cantar himnos patrióticos durante o austrofascismo; e miña nai e meu pai, que acudiron á escola en tempos franquistas, tamén recordan perfectamente como debían chegar a clase e cantar o “*Cara al sol*” todos os días. E é que así era a formación do profesorado nas facultades de Maxisterio nos anos 50 en España. Sinala María Cateura (1992) que no Plan de 1950 seguiron primando as materias

⁴³ Revisamos a fondo as propostas de educación musical e do canto derivadas da Escola Nova e xurdidas maioritariamente no s. XX no apartado 2.3.4.

teóricas e de solfexo, "como se duns primeiros cursos do Conservatorio se tratase. Non se esquece a práctica do «canto patriótico, relixioso e instrutivo», así como a súa metodoloxía" (p. 456).

Á vista do relatado, a voz e a didáctica do canto na escola proxectouse sobre visións heteroxéneas, de aí as diversas fases polas que pasou, que van dende a total confianza na técnica vocal e ampla posibilidade de traballala con crianzas (o que veño de relatar), ata posturas contrarias a traballar a técnica vocal na infancia. Refírome á corrente xurdida a mediados dos anos 50 en Estados Unidos, a través da cal comezouse a pensar que a instrución formal en técnica vocal era perigosa para as voces xoves.

En Europa e, sen ir máis lonxe, na Galiza, tamén se deron fitos que non poden ser obviados nesta tese de doutoramento. Nesta liña, mención destacada merece novamente o adestramento e organización educativa das escolas catedralicias lideradas polos así denominados mestres de capela, que destacan non só pola educación vocal e musical brindada, senón tamén pola educación humana que rexía o seu quefacer. A Capela Musical da Catedral de Santiago de Compostela foi un dos centros-modelo que xerou unha grande actividade docente e creación musical (Moreira, 2011). Especialmente dende 1963, os mestres de capela, alén das súas facetas de cantores profesionais, pedagogos, compositores e directores musicais, asumiron un novo reto: fomentar a participación activa de todas e todos os fieis; de aí que a súa función pedagóxica deba incluír a participación social, producindo composicións accesibles a todas as persoas, independentemente do seu nivel formativo músico-vocal. Nisto perseveraba a SC 114⁴⁴ (Moreira, 2011).

Quixera determe neste parágrafo na información que o profesor especialista en educación vocal e auditiva da Universidade de Santiago de Compostela capturou no seu traballo de investigación tutelado, que realizou desde unha perspectiva *emic*, sobre "**Ángeles de Compostela**", un centro docente que, no seo da catedral compostelá, impartía estudos da Educación Xeral Básica, completados coa formación relixiosa e musical. Moreira (2011) describe detalladamente como era este centro en 1983, dende a infraestrutura aos servizos, función e relación. Entre os espazos, esta escola dispoñía dunha aula⁴⁵ adaptada para a aprendizaxe da música (onde se realizaban os ensaios dos coristas), que contiña unha colección de cantorais, bancos corridos forrados en tela para os coristas, un piano vertical, un harmonio, a mesa do profesor e armarios para os traxes das funcións e cantos litúrxicos. Dispoñía tamén dun arquivo musical, unha sala capitular para gravacións e ensaios. En canto ao persoal, había tres profesores: un por ciclo⁴⁶ e un profesor de música, o mestre de capela. Este centro contaba, amais, cun departamento de actividades complementarias e extraescolares. Ben que as clases de música e canto eran consideradas co-curriculares, o profesorado planificaba a súa acción didáctica dunha forma satisfactoria, e procurando que a integración do alumnado no grupo e a súa participación nas actividades do centro foran efectivas, estimándoas imprescindibles para o bo funcionamento da escolanía. O prezado relato de datos que recompilou o profesor Miro Moreira sobre esta escola dá conta da consideración que se lle daba tanto ao canto como á música no seo desta. A riqueza dos feitos recollidos, nos que se inclúe tamén a catalogación da obra de Xavier Méndez Pérez durante a súa etapa de director desta escolanía, fan deste ensaio unha digna e entretida lectura, xa non só polo agarimo que se palpa palabra a palabra, senón tamén polo que supón a nivel académico, dado o baixo volume de produción de estudos desta índole.

For como for, ao longo da historia, o canto fixo parte da educación obrigatoria na maioría dos países europeos (Cox, 2007), en boa parte grazas á reivindicación do seu valor na

⁴⁴ *Sacrosantum Concilium*. Constitución dogmática do Vaticano II sobre a Sagrada Liturxia (1963; en Moreira, 2011).

⁴⁵ De acordo con Moreira (2011), este espazo hoxe é ocupado polo arquivo histórico.

⁴⁶ Como curiosidade, estes dous profesores, D. Rogelio Dios Mosquera e D. Manuel Gándara Casal, eran laicos, aínda que se integraron perfectamente durante un período de longa duración e estabilidade (Moreira, 2011).

formación das persoas, ben que nalgúns épocas gozara de máis impulso e consecuente afloramento. De feito, en máis dunha ocasión non só foi potenciado por motivos estéticos, ligados á bela arte da música, á que pertence o canto; senón tamén de desenvolvemento, vencellados a todas as posibilidades que a práctica do canto comporta a nivel persoal e social.

2.3.4 Achegas sobre o canto nas principais propostas psicopedagóxicas

Que o canto estivera e estea presente nas nosas escolas ten moito que ver con referentes da pedagogía xeral e da musical que difundiron ideas en torno ao cultivo do canto como beneficioso para o desenvolvemento das crianzas, amais de múltiples aproximacións didácticas sobre como facelo. Como se poderá observar nos parágrafos que seguen, boa parte das propostas están vencelladas aos avances que supuxeron as ideas da Escola Nova, en vigor aínda nos nosos días, que fundamentalmente buscaron o xeito de ensinar música a través da expresión. Os principios de globalización, participación e actividade, improvisación e creatividade, así como integración e desinhibición, son os máis destacados por esta corrente. Quen avoga por ela, cre na unidade de criterios para ensinar; no lúdico para espertar a motivación e consecuente actitude activa e participativa nas actividades a desenvolver; e no descubrimento que o alumnado libremente debe experimentar, deixando fluír as súas ideas. Todos estes alicerces deben fomentarse procurando sempre a seguridade das crianzas para un maior grao de socialización no grupo. Neste punto non podo evitar dedicarlle un espazo a figuras que, froito dos seus pensamentos, ideais, experiencias e investigacións, nos deixaron un legado pedagóxico sobre música, canto (especialmente sobre canto grupal, por vinculalo á escola como institución socializadora), e sobre consideracións arredor da voz que merece ser destacado nesta tese. Este espazo organizarase cronoloxicamente e de acordo ao establecemento dos períodos da educación musical do s. XX, que Hemsy de Gainza (2013) fixa en seis, e que gradualmente iremos citando, destacando expoñentes de cada un deles e as súas características.

O primeiro dátase entre os anos 30 e 40 e refírese ás propostas precursoras. Nel destácase o método “Tonic-Sol-Fa” e a figura de Maurice Chevais. Este período xorde “como resposta á necesidade de introducir cambios substantivos na educación musical inicial” (p. 53). Entre o segundo e o primeiro período Hemsy destaca as ideas das escolas activas (citando a Pestalozzi, Decroly, Froëbel e a Montessori), e a súa súbita proliferación, que máis adiante chegaron a influenciar tamén á educación musical.

Ao segundo chamouno “dos métodos activos”, e sitúao entre as décadas do 40 e do 60. Nel enmarca precisamente a Dalcroze, cualificándoo como “o primeiro en introducir o movemento corporal no ensino da música” (p. 54). A principal preocupación metodolóxica neste segundo período era a persoa como suxeito do coñecemento. Xunto a Dalcroze, Hemsy menciona tamén a Maurice Martenot e a Edgar Willems.

Friedric Fröebel (1782-1852) é considerado o creador da educación preescolar e do concepto “xardín de infancia”. Como recolle Mirella de Fonzo (2010), Fröebel consideraba as nais como primeiras educadoras. Nun libro deste pedagogo sobre cantos e caricias maternas, establécese que o canto de melodías doces de nais a crianzas ten o poder de asegurar e tranquilizar ante o medo. Fröebel potenciaba no seu ideario os contos, a imaxinación, facendo o canto tamén parte das actividades habituais dos seus xardíns de infancia.

O didacta e compositor suízo **Émile Jaques Dalcroze** (1865-1950) foi unha das primeiras persoas que sostivo a necesidade de incluír a música na escola para que a instrución musical non fora exclusiva daquelas persoas que puideran acceder a ela. Hemsy (2013) considera que Dalcroze é o primeiro educador musical que introduce o movemento corporal

ao ensino da música. As achegas á pedagogía do canto veñen fundamentalmente da súa Eúritmia, que inclúe actividades de movemento que axudan a comprender os elementos musicais, e que é entendida por Rudolf Steiner (1861-1925) como “canto visible” (de la Calle Maldonado, 2014, p. 119). O movemento é fundamental no proceso de aprendizaxe. “Na Eúritmia, o corpo enteiro convértese nun instrumento e «interpreta» ou traduce algún aspecto da música no movemento, por exemplo, o ritmo, a medida, os acentos irregulares, a contorna melódica, ou o crescendo” (Hoge, 1994, p. 5). María Luisa de la Calle (2014) dedica un considerable espazo da súa tese a este autor. Refírese a Caldwell (1994) e Carter (2005), que “levaron ao campo da educación coral a imaxe de Dalcroze de pintar o corpo coa música” (p. 120). Especialmente no apartado 2.1.2 desta tese fíxose referencia á relevancia do desenvolvemento da consciencia corporal para o control da voz, cuestión que ten moito que ver co legado dalcroziano. Este pedagogo ilustre centraba a súa atención no traballo corporal para a interiorización da música, de aí que a toma de conciencia do corpo como instrumento que produce a voz sexa absolutamente fundamental para entender que as crianzas poidan aprender a discriminar as diferenzas de altura, intensidade ou duración do son en relación coa posición do seu corpo (amplitude dos xestos, rapidez nos movementos, etc.). Dalcroze cría no ensino da música tamén a través do movemento libre a partir da improvisación. O exercicio do movemento corporal ten moitas vantaxes, pois axuda a desbloquear as tensións e rixideces do corpo, guiando na consecución dun equilibrio preciso entre tonicidade e relaxación. Este balance tensión-distensión resulta crucial para a voz porque non leva senón a unha maior harmonía na posición corporal, levándonos a unha eutonía e impostación corporal precisa para o fluír da voz, o que sen dúbida repercutirá na precisión da autoescoita, na audición do son externo, no apoio diafragmático, o bo uso dos resoadores, etc. Dalcroze perseveraba tamén na concepción do espazo en vinculación co son e co movemento. Este aspecto na educación coral implica a resposta do coro á dirección en canto aos ademáns faciais, aos xestos do brazo e da man, aos vaivéns do corpo... para a interpretación das pezas musicais. Os movementos que execute a dirección dun coro conterán toda a información necesaria con respecto ás pezas que se estean a interpretar. Neste contexto, faise moi necesaria a dosificación e emprego da enerxía, o que está intimamente vinculado coa voz en canto ao axeitado apoio desta na columna de aire ao cantar, na matización da intensidade ou da cor do son do coro, nunha técnica vocal e de calidade, na ductilidade da resposta coral ao carácter e ás dinámicas da obra a interpretar, etc. A educación coral dalcroziana, en vinculación coa Eúritmia, contén aspectos da comunicación non verbal e da expresión corporal. De la Calle Maldonado (2014) cita algúns como a experiencia de cantar en coro ante un público, cantar con proxección e cunha disposición que favoreza a interescoita, a actitude concentrada e expresiva do coro, escoitar e continuar cantando mesmo cando xurde algún imprevisto - procurando non evidenciarlo-, etc. Por último, esta autora lémbra-nos que a unión canto-movemento relaciónase moi especialmente con cancións folclóricas, como aquelas de labores, de pastoreo, infantís, dos ciclos anuais, de berce, de rolda, de amencer, de danza, de lendas, heroicas, de guerra, amorosas, etc.; que adoitan cantarse e interpretarse inmanentemente con algún tipo de movemento. Por exemplo, moitas delas adoitan difundirse de xeración en xeración asociadas a pasos, desprazamentos, estalar de dedos, palmadas, pisadas, ou usos especiais da voz e das distintas partes do corpo para a imitación de sons producidos orixinalmente por instrumentos, como a improvisación vocal ou o *scat*, irmandado orixinalmente co jazz. Discípulas del foron a bailarina polaca **Marie Rambert** (1888-1982), a coreógrafa checa **Rosalía Chladek** (1905-1995), a bailarina alemá **Mary Wigman** (1886-1973) ou **Johanna Eckert** (nome artístico: **Hanya Holm**, 1893-1992), coreógrafa alemá.

O modelo educativo das irmás **Agazzi, Rosa** (1866-1951) e **Carolina** (1870-1954) estaba inspirado no ideario froebeliano e perseveraba na recitación e dramatización, facendo

fincapé na expresividade, que para Muñoz Rubio e Bonastre Vallés (2013) é o elemento primordial na música. No seu libro (Agazzi, 1936), Rosa coloca o canto no plano formativo, defendendo a aprendizaxe espontánea deste, da mesma forma na que se aprenden os cantos tradicionais populares. Cría que o canto na escola materna non desenvolvía só funcións educativas da voz, senón que cargaba ás crianzas de valores estéticos, sociais e morais. Deste modo, Rosa Agazzi considera o canto como un instrumento privilexiado para a articulación da xornada e o acompañamento das actividades prácticas. Serve tamén para que as crianzas adquiran fe en si mesmas, mellorando o equilibrio intelectual e moral (de Fonzo, 2010). Distingue entre canto artístico, de carácter profesional; canto vulgar, aquel descoidado que se executa sen educación; e canto educativo ou xentil, o apropiado para a educación das crianzas, que se desenvolve coa oportuna aprendizaxe. Este canto xentil ten por obxectivo conseguir a homoxeneidade da voz nos seus rexistros e educar a emisión, para evitar o grito, típico do canto non educado. Para acadar dita homoxeneidade, esta pedagoga italiana propoñía ensinar a diferenciar os tres timbres básicos das vogais: o ordinario (da vogal “a”); o claro (da vogal “i”) e o escuro (da vogal “u”). O interesante era eliminar de cada vogal o seu efecto máis extremo, atopando un punto de equilibrio na emisión, algo que podía practicarse coa sílaba “mu”. Para a eficaz vocalidade das voces brancas é necesario o exercicio dunha inspiración e expiración calmas xunto cunha correcta compostura. Os exercicios deberan estar enfocados ao non abuso da atención, fundamento da pedagogía activa, e ao respecto de normas hixiénicas precisas; mentres que o repertorio debera escollerse adecuadamente para as crianzas. Pola súa parte, a educación auditiva é para Rosa Agazzi a premisa necesaria para a educación vocal, e debera enfocarse dende a escala diatónica maior. Por último, destácase que o profesorado debera ser o exemplo de calidade na emisión vocal (Agazzi, 1936).

Á luz da análise feita na Pedagogía Científica de **Maria Montessori** (1870-1952) pódense constatar referencias directas e indirectas ao canto e á canción (Casal, 2015). Esta italiana foi unha investigadora nata; testaba e validaba todo o que lle suscitaba interese pedagóxico, de aí que sexa considerada como adiantada ao seu tempo nas súas pescudas. Así, é cando menos peculiar descubrir que a canción foi probada nas experiencias de Montessori (2003) como método de distracción, aínda que sen éxito: desafiou o grao de implicación dunha nena nunha tarefa a través do canto dunha canción co resto de crianzas, feito que non logrou evadila do que facer que a tiña ocupada. Maria Montessori (2003) discute tamén sobre como saber se unha canción é axeitada para un grupo determinado de crianzas. Propón que sexa a mestra quen tome a iniciativa de cantar unha canción espontaneamente e, se as crianzas, tamén espontaneamente a seguen e a cantan con ela, será que a canción é, entón, apropiada. En Montessori (2003), recóllese unha cita de Kilpatrick (citado á súa vez por por Lillard), na que se reflicte a necesidade de que a canción e o xogo que vaian dirixidos a crianzas sexan agradables. O canto, polo seu lado, estaba presente nas rutinas das *Case dei Bambini*, como mínimo, dúas veces por día. A primeira tiña lugar nun dos primeiros momentos da mañá: unha vez a aula ordenada e limpa, convídase o alumnado a pórse de pé e cantar un himno. A segunda ten lugar das 15 ás 16 horas, franxa horaria na que se realiza ximnasia colectiva e canto, actividades que Maria Montessori recomenda facer ao aire libre. Dentro da ximnasia situaba a ximnasia respiratoria (así bautizada por ela), como favorecedora da emisión vocal. Montessori entendía que traballar esta ximnasia era relevante para o desenvolvemento das crianzas que acudían ás súas escolas, por iso a incluía no seu ideario e nas súas programacións. Para Montessori, o canto axudaba á optimización da linguaxe. É por iso que a súa proposta pedagóxica abranguíu o acompañamento do exercicio e a práctica da ximnasia con cantos, por seren estes exercicios respiratorios e por contribuír ao perfeccionamento da linguaxe. Consecuentemente, o canto tamén era concibido como un recurso para a mellora da lectura. Montessori presenta un exemplo de xogo para a lectura de

frases que consiste en que unha crianza chame ás crianzas que mellor canten (así especificado en Montessori, 2003) para que canten no centro da aula. Quen as tivera chamado debe cantar con elas unha canción previamente escollida. O canto é tamén un elemento non distractor da actividade que se está facendo, e Montessori relata na súa *Pedagogía Científica* (2003) unha proba ao respecto: alguén pide a unha nena que estaba a realizar unha pintura que cante. Esta faino pero así remata, volve mergullarse na súa tarefa para terminala. Unha vez máis, evidénciase o grao de envolvimento na tarefa que as actividades da proposta montessoriana implican. Por último, cómpre comentar a aprendizaxe do piano proposto por Montessori, quen destaca que un/ha pianista fórmase a si mesmo/a coa axuda dunha boa guía docente⁴⁷. Isto, ao meu parecer, é extrapolable á aprendizaxe da voz cantada (a veces denominada “do canto”), que entendo como unha autoaprendizaxe guiada, aspecto parcialmente ligado ao que expón Alsina (2010) sobre a autoavaliación para a aprendizaxe, e ao que expresa Vitale (2009) sobre a aprendizaxe da voz cantada, que “non se pode facer en solitario. O encontro con «outras persoas» é consubstancial ao estudo da súa propia voz cantada” (p. 300), o que implica a necesidade do profesorado para a guía no descubrimento da nosa voz cantada. O profesorado é entón como un espello sonoro que nos guía e dá retroacción sobre o que facemos para que poidamos mellorar. É, polo tanto, insubstituíble para unha aprendizaxe eficaz, debido á plusvalía que implica, que non é senón a interacción no aquí e no agora, prestando o seu corpo (Vitale, 2009) ao alumnado que atende. O profesorado é ese “alguén á parte dun/ha mesmo/a [que] parece obrigatorio se alguén quere progresar no estudo da súa propia voz” (Vitale, 2008, p. 114). O famoso exercicio da escoita do silencio vén tamén da proposta montessoriana. Debemos entón agradecer a Montessori esta gran invención, que promove a escoita consciente, a concentración e a relaxación. **M. Antonietta Paolini** (1907-2000) foi unha das súas discípulas máis notables, pero en Italia ten unha innumerable lista de persoas que seguen os seus pasos, como pode ser **Grazia Honegger Fresco**, que foi alumna directa súa, **Enrica Baldi**, **Franco Frabboni**, a belga **Martine Gilsoul**, ligada á *Fondazione Montessori Italia*, ou a pianista e didacta **Isenarda de Napoli**. Porén, a súa transcendencia supera os límites do estado italiano. Outras persoas que se inspiraron no seu traballo son a austríaca **Anna Freud** (1895-1982), o suízo **Jean Piaget** (1896-1980), **Frances Wolf**, discípula directa de Montessori e autora do primeiro cancionero infantil en Arxentina (“Viva la música”, de 1961⁴⁸), a profesora romana **Monica Maier** ou a mexicana **Lucia Garza Sigler**, que foi alumna de M. Antonietta Paolini.

O ideario da pedagoga estadounidense **Justine Ward** (1879-1975) parte da finalidade de dar oportunidades a todo o alumnado de cantar ben, por iso o seu enfoque é exclusivamente vocal, entendendo que a voz é o instrumento musical máis importante. A fixación é conseguir unha afinación xusta e exacta (Ward, 1962). Os elementos da súa proposta son a audición, o control da voz, a entoación e a formación rítmica, valéndose só dun piano e/ou dun diapason. Posto que se centra no canto, para o seu quefacer vóllese especialmente de cancións infantís, tanto populares como canons clásicos (Pascual, 2002). Justine Ward elaborou un método de educación musical focalizado no canto colectivo que, a través da *Church Music Association of America*, segue practicándose nos Estados Unidos. Nel son utilizados xogos vocais a partir da improvisación rítmica e melódica de padróns ordenados en dificultade crecente. O repertorio está baseado en composicións de Bach, no canto gregoriano, en fragmentos de obras clásicas e contemporáneas, en cancións tradicionais e tamén en canons a dúas e tres voces. O obxectivo principal que se formula esta estadounidense é que as crianzas canten con gusto e

⁴⁷ Alessia R. Vitale (2008, p. 114) insiste en que se se quere progresar no estudo da propia voz é obrigatorio que se dea unha relación entre quen aprende e quen ensina. Quen ensina é, segundo esta autora, alguén diferente a un/ha mesmo/a (*someone other than oneself*), que desenvolve facultades no estudantado, de aí a súa función de guía.

⁴⁸ Ver en Hemsy (2013, p. 21).

beleza, coidando a calidade de diferentes elementos como o timbre, a respiración ou a resonancia, e respectando sempre o rexistro de cada unha á hora de distribuír as voces, para o cal propón que sexa en tres grupos. Para facer esta distribución, loxicamente teñen que levarse a cabo probas de voz, pero isto, ao menos no ámbito escolar e en contextos non profesionalizados, “non debería nunca inducir a excluír da práctica do canto aos nenos que responden con menos eficacia nun control inicial” (de la Calle Maldonado, 2014, p. 124). De acordo con Muñoz (2007; en de la Calle, 2014), Ward propón facer vocalizos coa sílaba “nu” (a diferenza da “mu” proposta por Rosa Agazzi) para os son longos e, partir dela, para traballar posteriormente outras vogais. Ward (1962) indica que os vocalizos deben cantarse nun tempo bastante lento. Con respecto ao vocalizo con “nu”, ao que chama “*vocalise 1*” apunta que (p. 34)

este vocalizo sobre un só son mantido, sen ritmo, será cantado sobre varias entoacións en cada lección, xa sexa illadamente, xa sexa para preparar os vocalizos que encerren conxuntamente dificultades de entoación e de ritmo.

Na súa proposta pedagóxica inclúe a repetición de modelos, a práctica de deseños melódicos en forma de pregunta-resposta e o uso de xestos melódicos, a través de diversas posicións coa man. Usa o Do móbil e os modos gregorianos para a entoación, e só cando o profesorado considera que as crianzas están preparadas introducírase o pentagrama e a lectura en distintas claves. Justine Ward achega á pedagogía vocal o termo “nota pensada”, que está moi en relación co desenvolvemento da audición e/ou voz interior ou interiorizada. Estas notas pensadas “potencian a mellora da afinación a través da audición interior e a memoria interválica” (de la Calle Maldonado, 2014, p. 124). No estudo de pasaxes por corda, entende que é efectivo o canto interior cando a propia corda non ten que intervir, para que todas as persoas do coro estean activamente implicadas.

Ao terceiro período da educación musical do s. XX Violeta Hemsy de Gainza nomeouno “dos métodos instrumentais” (décadas de 1950 a 1970). Nestes anos a principal preocupación metodolóxica tornara ao obxecto de coñecemento, isto é, á mesma música. Realza Hemsy (2013) que neste período “Europa produce pedagogía, Norteamérica comercialízaa, e América Latina e outras partes do mundo moderno occidental consúmea” (p. 56). Os referentes sobresaíntes son: Carl Orff, Zoltán Kodály (dos que falaremos máis fondamente deseguido), e Shinichi Suzuki (1898-1998). Este último foi un creador metodolóxico, máis que musical, sendo autor dun “método psicoloxicamente fundamentado para o ensino temperán do violín. A proposta pedagóxica de Suzuki chegou a circular profusamente en todo o mundo occidental, iniciando un fenómeno de multiplicación e expansión progresiva que aínda continúa” (p. 56).

O músico que fixo cantar a todo o pobo húngaro chámase **Zoltán Kodály** (1882-1967), compositor, filósofo, etnomusicólogo e profesor que insistía na importancia de cantar todos os días, e que nos deixou o seu legado sobre práctica didáctica e o seu método coral para cantar correctamente (Kodály, 1952). Unha das súas iniciativas foi a creación de coros, pois este defendía que antes de crear instrumentistas conviña crear coristas. Hemsy de Gainza (2013, p. 55) sinala que Kodály

proponse potenciar dende a música o proxecto socio-político do seu país -Hungría- durante a etapa comunista [... decidindo propiciar a musicalidade do seu alumnado a través do canto e dos coros, creando pezas a unha e dúas voces, para a educación vocal. Tamén] compón un sennúmero de pezas corais de ampla difusión, que

contribúen a elevar o nivel artístico da educación musical non só no seu país senón tamén no mundo.

“O repertorio coral viuse notablemente enriquecido coas súas achegas, téndose aplicado con igual fervor á organización dun método progresivo para o ensino do canto” (p. 56). Seguindo a este pedagogo, posto que a práctica do canto perfilaba a sonoridade vocal, permitía tamén desenvolver o proceso de comunicación e o oído, “moitas veces descoidado no ensino escolar” (de Fonzo, 2012, p. 28). Para o ensino do canto fixo unha recollida sistemática de cantos e pezas corais, que dispuxo en orde crecente de dificultade. Recorrendo á solmisación (Kodály, 1952), para indicar a función dos sons, e á quironimia⁴⁹, que inclúe xestos relacionados con notas, fai que o ensino do canto se acompañe por xestos para que o alumnado poida responder de xeito imitativo tanto coa voz como co corpo, introducindo o canto a dúas voces xa dende os primeiros anos. Este húngaro outorgaba unha importancia á “canción popular como linguaxe musical materna e como fonte patrimonial que conduce á cultura universal” (Díaz Gómez, 2014, p. 27). Para el, a voz era o primeiro instrumento e o desenvolvemento do oído debía facerse a través do canto. A meta da educación musical consiste en facer cantar ás crianzas perfectamente de oído e á vista dunha partitura, partindo de modelos melódicos baseados na escala pentatónica, no Do móbil e nas sílabas rítmicas. De acordo coa proposta kodaliana, o estudo da cultura musical clásica debера vir despois do estudo da música popular na lingua materna das crianzas. Inicia a fononimia, que consiste na entoación consciente das notas e a relación entre elas a través de xestos (Pascual, 2002). María Luisa de la Calle (2014) faise eco do nomeamento de Kodály como presidente do Consello das Artes de Hungría. Dentro deste cargo desenvolveu un programa de canto para a educación musical nacional na escola primaria que, alén de ensaios de coro, incluía dúas sesións semanais. Os beneficios deste programa nas escolas transcenderon a música, reflectíndose nun mellor rendemento do alumnado no resto de materias. A súa discípula **Erzsébet Szőnyi** (1924-) levou a proposta Kodály por todo o mundo e **Carmen Cartón e Carlos Gallardo** (1994) adaptárono á realidade do folclore español.

Preocupado pola elevación artística e musical do pobo brasileiro, **Héitor Villa-Lobos** (1887-1959) seguiu nas décadas dos 30-40 os modelos de canto orfeónico propostos previamente por João Gomes Júnior, Fabiano Lozano ou João Batista Juliã (Goldenberg, 1995). Buscaba achegar o canto ás crianzas para facelas máis morais e para que puidesen cantar música relixiosa (entrevista a Graham Welch en Sobreira, 2017). A diferenza do canto coral erudito, o canto orfeónico que propoñía tiña por obxectivo “auxiliar o desenvolvemento artístico da crianza e producir adultos musicalmente alfabetizados” (Goldenberg, 1995, p. 104). Ao igual que Kodály, este brasileiro entende que a voz cantada é o mellor instrumento de ensino porque é accesible a todas as persoas. Malia que os principios do seu plan seguiron as liñas doutras propostas de ensino e de educación musical exitosas doutros países, considérase que o seu programa non funcionou debido á falta da capacitación pedagóxica adecuada, á ausencia dunha metodoloxía de ensino suficientemente estruturada, e ás connotacións de carácter político implícitas, polo que o seu programa foi considerado ao servizo da política máis que ao da propia educación (Goldenberg, 1995).

Na proposta musical-pedagóxica de **Edgar Willems** (1890-1978), predomina a musicalidade e o sentido sonoro, elementos que entende como innatos, e que máis que ensinalos, é preciso guiar o afloramento espontáneo deles, a través do don musical que

⁴⁹ O *Diccionario Harvard de la Música* define a “quironomía” como a “utilización de movementos da man para indicar a altura aproximada ou o perfil melódico aos cantantes” (Randel, 1997, p. 845). A diferenza coa fononimia, nesta última existe un xesto específico para cada nota.

pertence e que debe ser espertado en todas as persoas; primeiro a través do canto materno e despois na escola a través da educación musical (Willems, 1994). Os elementos centrais para Edgar Willems eran o ritmo, a melodía e a harmonía, elementos que están estreitamente ligados co físico, coa afectividade e co mental, respectivamente (de Fonzo, 2012). Para este pedagogo suízo, o primeiro é educar o oído para desenvolver o sentido auditivo. Equipara tamén as leis psicolóxicas da educación da linguaxe á educación musical, para a que propón (con respecto á voz) escoitar os cantos e mirar as fontes vocais (Willems, 1994). “O canto desempeña o papel máis importante na educación musical dos principiantes; agrupa de maneira sintética -arredor da melodía- o ritmo e a harmonía; é o mellor medio para desenvolver a audición interior, clave de toda verdadeira musicalidade” (Willems, 1978, p. 24). Entende que as cancións son o mellor medio para o desenvolvemento auditivo e propón a execución de vocalizacións variando a altura e expresividade. Para traballar a intensidade discriminárase a través de contrastes e gradacións emitidos coa voz e obxectos sonoros (Pascual, 2006). O corpo e a voz son os dous instrumentos fundamentais. Willems defendía que a aprendizaxe do seu uso realízase como o da lingua materna a través do triplo desenvolvemento ao que nos referimos antes (sensorial, afectivo e mental) e tamén mediante experiencias de progresión graduada vinculadas á natureza, “nas que no traballo colectivo, cada neno é apreciado e reforzado persoalmente” (Fernández Ortiz, 2007; en de la Calle Maldonado, 2014, p. 125). Tal e como defendía Justine Ward, Willems achaba que a través da educación coral debíase espertar nas crianzas sobre todo o gusto por cantar, procurando o valor estético e humano que o canto colectivo comporta. María Luisa de la Calle (2014, p. 125) recórdanos que, para Willems, “a experiencia de cantar con outros supón pór en xogo as bases psicolóxicas da educación a través de aspectos intuitivos, sensitivos, perceptivos, afectivos e intelectuais, polo emprego harmónico da respiración, o oído interior, a voz e o movemento”. Posto que as cancións eran o centro da proposta de educación musical de Willems, a voz era entón o instrumento primordial (Willems, 2000). Ao igual que defendía Maurice Chevais, cría que había que educar o oído e a voz antes de estudar o solfexo e os signos, pois a familiarización coa linguaxe musical e o desenvolvemento do sentido auditivo e rítmico debía preceder o solfexo. “As cancións son unha síntese destes elementos. Por iso faremos cantar ao neno desde a súa primeira infancia” (p. 33). Willems concreta o traballo no emprego de xogos vocais a través da imitación e indagación, de forma paralela como ocorre coa aprendizaxe da lingua. Cantar é unha alegría, “un pracer orgánico vocal” (p. 35) para o cal cómpre quecer a voz, adestrar o oído e a afinación. O apoio en xestos e movementos permiten ás crianzas vivir a alegría da expresión libre, a través de saltos e marchas, así como coordinarse con outras persoas, alén de consigo mesmas en relación ao seu propio corpo e á súa propia voz. Isto tamén reforza as habilidades verbais, ampliando vocabulario, traballando na pronuncia, na prosodia (de la Calle Maldonado, 2014) e mesmo en aspectos cognitivos a través do exercicio memorístico que supón aprender cancións. O seu continuador **Jacques Chapuis** (1926-2007) edita varios cancioneros progresivos (de dúas a cinco notas, etc.).

Pola súa parte, o alemán **Karl Orff** (1895-1982) desenvolveu unha proposta de educación musical da man da súa colaboradora e ximnasta **Dorothee Günther** (1896-1975) e da bailarina **Gunild Keetman** (1904-1990), priorizando a práctica musical por riba da teorización, e emparellando o canto cos instrumentos de percusión. Propuxeron entón a inserción de instrumentos musicais simples de percusión, tanto rítmicos como melódicos, para acompañar cancións. Perseveraban en que cumpría ensinar a música a través do xogo, útil para traballar a comunicación e a interacción social, e sendo tamén capaz de involucrar a mente e o corpo das crianzas, así como a fantasía; coa amalgama de canto, danza, movemento e teatro. “O método de Carl Orff caracterízase pola importancia que outorga á improvisación” (González, 1963, p. 14). A fala expresiva e os cantos son para a proposta Orff formas de

desenvolver a musicalidade das crianzas, destacando a voz como o instrumento máis importante, pois é a unión entre a prosodia de rimas e cancións; é o ritmo na palabra e o xesto (De la Calle Maldonado, 2014). Esta pedagogía inclúe recitados rítmicos e formas musicais en eco, os ostinatos e os canons, polo que se sustenta en rimas, cancións e refráns populares transmitidos por tradición oral (Pascual, 2002). Simultaneamente, apóiase en vivencias do ritmo a través do canto, o recitado, a danza, a percusión corporal, e tamén na práctica instrumental cos instrumentos Orff. Malia non achegaren novas ideas, “adhire tacitamente a certos recursos comúns do método Tónica-Do” (Tonic Sol-Fa)” (Hemsey, 2013, p. 55), tomando partido polos xogos corporais e lingüísticos, e elixe desenvolver a musicalidade das crianzas a través dos conxuntos instrumentais, producindo repertorio instrumental (cinco libros do “Orff-Schulwerk”). En España, a cantante e pedagoga musical **Montserrat Sanuy** (1935-) contribuíu especialmente á distribución desta proposta de educación musical.

Maurice Martenot (1898-1980), músico francés, investigou na psicopedagogía da educación musical, o que o levou a insistir na relaxación para dar ao alumnado paz e alegría. A súa proposta psicopedagóxica, elaborada en colaboración coa súa muller e as súas irmás, **Renée** (1905-1989), **Ginette** (1902-1996) e **Madeleine** (1887-1982), respectivamente; describe detalladamente como abordar a relaxación na clase, que pode tamén exercerse a través de contos. Posto que lle dá importancia á relaxación, tamén lla dá á respiración. Segundo Martenot, a voz permite ao alumnado expresar os seus estados de ánimo. Para as actividades de canto debíase partir da correcta audición antes da emisión do son, posto que a entoación xusta depende da audición xusta. A proposta Martenot ofrece orientacións metodolóxicas que favorecen o clima preciso para a audición, entre o que Pilar Pascual destaca “entoar os sons en pianísimo, non de forma brusca” (2002, p. 186), recomendando realizar exercicios na extensión media da voz. A lectura a primeira vista, que deba sempre ser entoada, faise a través da memorización, imitación e vivencia da interpretación de fórmulas que se asocian á linguaxe musical, en conxunción co recoñecemento dos sons. Apoiábase tamén en recursos vocais para asocialos a novas grafías. A introdución na entoación faise a través do traballo da dirección do son, co uso de sirenas e onomatopeas, vindo a continuación o recoñecemento auditivo, pasando pola imitación de motivos melódicos breves ata chegar á escala maior. Ao mesmo tempo, propón exercicios de afinación baseados na microtonalidade, os cales reforzan a discriminación auditiva a través das ondas Martenot. A súa forma de abordar a afinación é bastante efectiva, empregando distintas tonalidades e modos, e exercendo a transposición (de la Calle Maldonado, 2014). Para Martenot, “o canto por imitación é un aspecto elemental para a educación do oído e da voz, e, ademais, favorece a asociación do xesto co movemento melódico” (Pascual, 2002, p. 189; 2006). O alumnado debe ser capaz de entoar variando ritmos, sons, explorando coa boca aberta/pechada, etc. Martenot (1993) distingue dous tipos de canto: o libre ou semi-inconsciente, e o obrigado ou consciente. En canto ao primeiro, estipula que ten que ser un xogo, acostumando a crianza a cantar sen temor, así como que axuda a desenvolver o canto interior. O segundo ten que facerse con prudencia, para evitar a dúbida e o temor, servindo tamén para tomar conciencia do canto interior e promovendo a técnica vocal coidada. Fala así mesmo do canto instintivo. “O neno que «cantaruxa» máis ou menos inconscientemente manifesta a súa alegría de vivir a través do son” (Martenot, 1993, p. 74). Deste modo, este pedagogo francés constata que a voz permite ao alumnado expresar os seus estados de ánimo. Iso que as crianzas cantan instintivamente representa a exteriorización dos seus pensamentos musicais e melodías mentais que Martenot denomina “canto interior”. Renée e Maurice Martenot, que eran parella, iniciaron en conxunto unha proposta de ensino musical en torno á concepción do canto libre, para que as crianzas puideran cantar sen medo, nun clima de confianza e de forma consciente, algo necesario para a afinación precisa, a través da imitación. No marco das ideas da Escola

Nova, adoptaron principios metodolóxicos montessorianos, como o recoñecemento, a imitación, a reprodución e a creación. Esta proposta psicopedagóxica foi continuada pola neta, **Ariane Martenot**.

É importante resaltar o labor psicopedagóxico con respecto ao canto no ámbito da atención educativa á diversidade de **Alfred Tomatis**⁵⁰ (1920-2001), quen ofreceu unha vía de traballo reeducativa da afinación para crianzas con dificultades de aprendizaxe e relacionais, insistindo especialmente na reeducación postural e da escoita (de la Calle Maldonado, 2014). Aínda que non teño por obxecto profundar neste colectivo, síntome na necesidade de destacalo, pois non son numerosos os estudos en educación vocal e canto con foco en colectivos vulnerables.

Violeta Hemsy de Gainza (1929-) utiliza a voz falada con esquemas rítmicos da linguaxe, ao igual que os esquemas da linguaxe de Orff, e usa a improvisación textual, avogando polos ecos e as conversas cantadas. Cre no ensino tonal, polo que propón o coñecemento e manexo da escala maior e do acorde perfecto maior como ambientes sonoros que deben ser familiares para as crianzas dende ben cedo. Aposta tamén pola interiorización dos intervalos cantando escalas con números e o xogo coas sensacións de tónica e dominante, principalmente. Para ela, a escala e o acorde veñen a constituír a clave da tonalidade, e as crianzas aprenden pronto a afinalas perfectamente, ben a través de cancións que os conteñen ou vocalizando sobre diferentes sílabas. Só máis adiante se introducirán o resto de sons da escala, que se vincularán ás notas do acorde xa interiorizadas (Hemsy, 1964). Expresa Peñalver (2013) que esta arxentina limita o ámbito melódico á oitava e establece a modalidade, creando un clima tonal-modal, avogando tamén polo uso da escala pentatónica e do modo frixio. Dálle tamén moita importancia á audición interior, que constitúe “un dos obxectivos máis importantes da educación musical” (Hemsy, 1964, p. 210). Por iso propón xogos como “gardar a canción” ou “prender e apagar a radio”.

A educación musical debe comezar a ser abordada por cancións tradicionais infantís, pois conteñen as claves estruturais e os soportes necesarios para a apropiación ulterior dos obxectos sonoros máis complexos. Este tipo de cancións permite adestrar facultades sensoriais, para moverse ritmicamente ou acompañar con instrumentos, así como tamén para apreciar os elementos musicais e para desenvolver a capacidade imaxinativa e creadora das crianzas, contribuíndo á consolidación da musicalidade (Hemsy, 1964). Cre que é moi importante que as crianzas canten cancións das súas culturas, pois “a audición temperá destas sinxelas obras prové sostén tonal na primeira infancia: a partir delas, os xoves oíntes prepáranse para abordar a execución e a comprensión das estruturas sonoras máis complexas” (Hemsy, 2013, p. 28). Ademais, “entoar correctamente os temas tradicionais durante o nivel inicial do proceso de musicalización é unha experiencia fundamental que lle transmite seguridade. Estas melodías visitan ou «revisitan» [...] de maneira sistemática os sons básicos da tonalidade” (p. 28).

Para o ensino da melodía Violeta Hemsy di que o máis importante é o tratamento global desta dentro dunha colección axeitada de cancións, onde o canto é un soporte para a discriminación das alturas. Ao igual que outras propostas, Hemsy avoga pola fononimia, recurso a utilizar para o ensino e o desenvolvemento da consciencia das relacións sonoras. “A altura do son é representada por medio de movementos que se realizan coa man no aire ou con todo o corpo” (1964, p. 128). Na fononimia “a cada grao correspóndelle un signo ou sinal que se realiza coa man mantendo o brazo algo estendido cara a adiante e elevándoo paulatinamente a medida que se ascende” (p. 129). No seu libro “*La iniciación musical del niño*” (1964), dedica un apartado dentro do capítulo centrado ao ensino da melodía referido

⁵⁰ No apartado 2.1.2.2 ofrecín máis información ao respecto das súas achegas.

ao aspecto vocal, que para ela comprende a forma (a impostación) e o produto (o son afinado) da emisión, ambas interdependentes, xa que os defectos de impostación poden traducirse en fallas na afinación e viceversa. É indispensable “que a mestra posúa unha voz agradable e entoada” (p. 141), e o seu foco de traballo se oriente cara á boa respiración e emisión vocal non violenta, e non sobre a técnica vocal en si mesma. Dentro das clasificacións máis frecuentes que distingue, atopamos:

- As crianzas que falan e non cantan. Para a súa mellora, Hemsy (1964) propón facer sirenas coa voz, facer chamadas a distancia, ou mesmo tamén xogos coa terceira menor, auxiliándonos sempre coa fononimia, así como estimular a voz de falsete.
- As crianzas que cantan con voces graves ou roucas. Neste caso débese comprobar se a desafinación se mantén ou desaparece no rexistro grave, e mostrarlle, ante todo, fiúza. O traballo consistirá “en espertar o interese auditivo dos nenos volvéndoos sensibles á altura e á calidade do son: isto, unido a unha práctica graduada do canto dará froitos rápidos e seguros” (p. 144).
- As crianzas que desafinan ao cantar. Para ela, o que precisan é realizar sobre todo exercicios de imitación e memorización de cancións, melodías sinxelas e fórmulas melódicas. Todo isto conducirá a un afianzamento do seu sentido tonal e a un adestramento vocal.

Para vocalizar e especificamente para realizar ditados cantados, Violeta Hemsy aposta pola vogal “a”, sons nos que “a voz funciona case como un instrumento”; ou ben por sílabas neutras como “la”, “que polo seu son suave permite obter unha maior continuidade na melodía” (p. 146).

Dentro do que Hemsy (1964, pp. 220-221) denomina “programa analítico de actividades musicais”, unha parte importante é cobrada polo canto. Propón para o seu traballo a execución de:

- Ecos melódicos.
- Chamadas, pregóns, conversas cantadas (por teléfono, entre persoas, animais, seres imaxinarios, inanimados, etc.).
- Asistencia cantada: o profesorado toma lista cantando o nome das crianzas sobre esquemas melódicos como pode ser a terceira menor, ao cal o alumnado debe responder tamén cantando.
- Cancións variadas: para rutinas, para cando alguén chora, para o diferente tempo atmosférico; para escoitar (contos e romances cantados, etc.); roldas e xogos; para moverse e representar personaxes, oficios, accións; cancións didácticas (sobre a altura do son, ritmo ou carácter da melodía) etc.
- Improvisacións melódicas libres: preguntas e respostas en diferentes estilos (marchas, cancións de berce, cantos para galopar, vales, etc.); sobre unha palabra ou frase para que a crianza improvise a partir dela, etc.

O legado de Violeta Hemsy de Gainza a nivel musical é inconmensurable, tendo publicado numerosos libros con composicións baseadas na lóxica pedagóxica que ela defende, cuxa autoría en ocasións é do alumnado ao que ela ten impartido aulas. Caracterizados pola presenza de crianzas (cando é posible) para a formación continua do profesorado, os cursos que imparte por todo o mundo son excepcionalmente recorridos e apreciados.

O cuarto dos períodos da educación musical do s. XX para Hemsy é o “dos métodos creativos”, encadrado entre as décadas dos anos 70 e 80. É unha etapa na que “o profesor comparte o exercicio da creatividade cos seus alumnos” [... e] provén da chamada «xeración dos compositores»” (p. 57). Os exemplos son Murray Schafer, Brian Denis, John Paynter, e Geoger Self, autor dos primeiros libros dirixidos a levar a música contemporánea ás aulas.

Raymond Murray Schafer (1933-) formula novos conceptos sobre a música e a creación musical, experimentando libremente con sons da voz humana, da natureza, das palabras e da música (Pascual, 2002), como poden ser “musitacións, gritos, exclamacións, sopridos, xemidos, risas...” (Giráldez, 2014a, p. 60). Neste contexto, a concepción de voz na composición é entendida como a describe Muñoz Rubio (2009, p. 331), como “novos sons [que] se converten en materiais de creación”. Schafer pon a proba todas as posibilidades rítmicas na composición espontánea das obras musicais sobre un só son: as dinámicas, as agónicas, as articulacións..., aplicando heteroxéneos recursos compositivos. Para a creación da música espontánea, alén dos instrumentos, usa a voz falada ou cantada, “como resposta ao estímulo creado pola narración dun texto” (Peñalver, 2013, p. 82). Schafer ideou o concepto “paisaxe sonora” e chamou a atención sobre a importancia de escoitar os ambientes, onde a voz suscita unha singular curiosidade por viren do interior do corpo humano, seren invisible e até abstracta.

Entre os anos 1973 e 1992, Schafer publica os seus cinco libríños memorables, nos que sintetiza a súa breve pero intensa experiencia pedagóxica en universidades do seu país. Transgresor arquetípico, Schafer aspira a sensibilizar a escoita e desenvolver a curiosidade sonora dos estudantes, nos memorables seminarios e clases maxistras que dita durante eses anos en todo o mundo. (Hemsey, 2013, p. 57)

Os períodos quinto e sexto da educación musical do s. XX, denominados “de transición” e “dos novos paradigmas”, respectivamente, localízanse nos anos 80 e 90.

Na década “de transición”, coincidente coa volta da democracia, xorden unha morea de novidades que incidiron na educación musical, como a tecnoloxía, os movementos alternativos artísticos, os novos enfoques corporais, a musicoterapia, ou as técnicas grupais. Foron tamén uns anos de movementos migratorios, o que derivou na muda do perfil social na maioría dos países, comezando a ser a multiculturalidade unha realidade crecente. Por este motivo “a educación musical deberá ampliar o espectro de contidos a fin de integrar as músicas doutras culturas sen deixar de traballar para a preservación da propia identidade e as raíces culturais” (Hemsey, 2013, p. 59).

Pola súa parte, na década “dos novos paradigmas”, continúa a preocupación pola educación infantil e primaria, pero será a educación superior ou especializada a que condensará as “miradas reformistas [...]. Novos paradigmas loitarán por impoñer as súas propias regras do xogo [xurdindo así] unha diversidade de opcións” (Hemsey, 2013, p. 59) que a propia Violeta Hemsey de Gainza prefire chamar modelos, como producións colectivas (aprendizaxe a través do xogo, do canto, da danza popular, das tecnoloxías, de condutas e prácticas varias, etc.); fronte aos métodos (que, co fin de ofrecer a docentes e discentes un panorama pleno e sistemático de certa problemática particular, remiten a creacións individuais nas que as accións e recursos están debidamente secuenciados).

Aínda que os seus traballos non se centren en voz, son ben singulares as achegas que nos presentan **Géza Kovács** e **Zsuzsa Pásztor** en “*Ejercicios preparatorios para instrumentistas (método Kovács)*” (título orixinal: “*Movement preparation of playing instruments. Kovács method studio*”, publicado en Budapest no ano 2000). Unha das achegas máis novidosas é a necesidade de facer microdescansos durante os ensaios e tempos de estudo dos instrumentos musicais. Non se trata de deixar de tocar para deterse na inactividade: os microdescansos son actividades que precisamente activan músculos diferentes aos que maioritariamente se usan para a práctica instrumental. Trátase entón de que uns músculos remuden outros, facéndoos descansar e alternando a intensidade do esforzo. Son, entón, descansos curtos que permiten que os músculos se rexeneren e se preparen para a seguinte tarefa. Kovács e Pásztor (2010, p.

27) crean deste xeito un ambiente que denominan “economía de movementos”, definíndoa pola “proporción correcta entre actividade e descanso”. Xustifican a importancia desta formulación en que especialmente durante as fases iniciais da aprendizaxe de movementos á hora de aprender a tocar un instrumento realízase moito traballo muscular innecesario debido á transdución de estímulos. Amais disto, “os microdescansos non só son necesarios para que a música soe ben, senón para aumentar a resistencia e evitar o sobreesforzo” (p. 27). No seu libro ofrecen algunhas ideas prácticas para abordar os microdescansos. Unha delas consiste en empurrar un globo coas mans cara arriba, suavemente, procurando que non se caia. Sobre este exercicio comentan que, mentres se fai, é posible cantar ou cambiar os padróns dos dedos. Cando se estuda a voz resulta tamén fundamental facer microdescansos. Jenevora Williams (2013), da que falaremos no parágrafo seguinte, advirte que un ensaio dunha duración total dunha hora -con cinco minutos de descanso entre intervalos de dez minutos de ensaio- rende moito máis que facer unha parada de dez minutos cada vinte minutos de traballo de voz cantada.

Non podo evitar citar a **Jenevora Williams**, cuxos traballos e cursos de formación están sendo tan destacados contemporaneamente. No seu recente libro “*Teaching singing to children and young adults*” (2013) fai fincapé nos procesos psicopedagóxicos de ensino-aprendizaxe da educación vocal e do canto, que explica detallada e fondamente. Para a infancia centra as súas propostas no aseguramento dun equilibrio corporal, que se pode traballar a través do canto con movemento. Explica que as cancións para crianzas normalmente son cancións-acción. “Os movementos ligados ás palabras axudan na memorización” (Williams, 2013, p. 30), e son efectivos tamén para traballar o equilibrio corporal. É de especial interese a súa produción con respecto a crianzas que cantan profesionalmente, así como as súas achegas vencelladas ao traballo do canto con crianzas con necesidades individuais específicas. Esta profesora inglesa dedica un capítulo enteiro da obra anteriormente referida a este colectivo, concretamente o capítulo oitavo, e nel ofrece orientacións psicopedagóxicas ao respecto. Polos motivos que esclarecín ao nomear a Tomatis páxinas atrás, sería inescusable non destacar a profesora Williams neste informe de investigación, onde a equidade é un factor fundamental que é analizado con respecto á educación vocal e do canto.

Nestes últimos anos outras figuras destacadas foron xurdindo. María Luisa de la Calle (2014) salienta o legado de Don Collins (discípulo de John Cooksey) e o de Patrick Freer a nivel internacional; mentres que a nivel nacional resalta a Alain Langree, Luis Vila, Javier Busto, Nuria Fernández, Maite Oca, Josu Elberdin, David Azurza ou **Ireneu Segarra i Malla** (1917-2005). Deste último, que foi director da *Escolanía de Montserrat*, destácase o seu método de educación musical de alento kodaliano para escolas de música catalás, onde prima a aprendizaxe da entoación a partir da escala pentatónica, das escalas modais para chegar á tonalidade, outorgando un peso relevante á educación do oído interno e ao folclore como foco do repertorio do canto que debe ser abordado dende a escola. En España resaltan outros nomes como Encarnación López de Arenosa, Guillermo González, Montserrat Sanuy (que xa mencionei ao abordar a Orff), Nicolás Oriol, María Cateura, Pilar Escudero, Elisa Roche, Ángel Botia ou Cruz López de Rego.

2.4 OUTRAS POSIBILIDADES DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN VOCAL E CANTO

Moitos organismos, asociacións e colectivos, tanto internacionais como nacionais, levan insistindo nos últimos lustros na **necesidade de que as artes formen parte da vida das persoas**. Este é o caso da ONU, que as entende como un dereito humano, que pode e debe ser exercido a través da educación e da formación. Así o recolle nun documento sobre educación

e formación en dereitos humanos no seu artigo 6: “deben alentarse as artes como medio de formación e sensibilización na esfera dos dereitos humanos” (ONU, 2012, p. 5).

As artes ábrennos canles para resolver non só cuestións persoais, senón tamén interpersoais e sociais, dispares ás que outras instancias nos facilitan, facendo o abano de camiños máis variado, e posibilitando, entón, vieiros diversos como diversa é a sociedade e a gama de problemáticas coas que esta se pode topar. O argumento de máis peso é, se cabe, tal e como recollamos en apartados anteriores, que as artes promoven e facilitan o desenvolvemento das persoas. Por exemplo, realizar actividades musicais beneficia positivamente o desenvolvemento cognitivo, a escoita, a linguaxe, a lectura, a coordinación motora, ou as destrezas sociais (Williamson, 2014). A revisión analítica da literatura científica existente sobre os efectos da educación artística feita por Liora Bresler (2002) indica que existe unha relación positiva entre a arte e as implicacións neurocientíficas que esta comporta, ben que non foran probadas as relacións causais entre ambas. Ante estes datos e outros provenientes de estudos que concluíron que a involucración en actividades artísticas non mellora o rendemento escolar, Colwell (2006) reacciona acusando de fallas na selección ou inhabilidade de acadar explicacións alternativas. Porén, resultados de investigacións cualitativas que implicaron diversos tipos de aprendizaxe (por exemplo, a mellora de destrezas lingüísticas e a autorregulación) vinculáronse a oportunidades de aprendizaxe específicas en contextos socioculturais nos que se tiñan potenciado calidades musicais (Bresler, 2008).

Emporiso, ben que se promocionen as artes, o desenvolvemento destas con respecto a nós mesmas non ten un camiño igual, pois existen factores intrínsecos ás persoas que tamén inflúen e condicionan o contacto potencial coas artes. Na realidade da música, e reflexionando dende a explosión da investigación en psicoloxía social de mediados dos 80, Hargreaves, Marshall, e North (2003) constataron **os niveis de influencia social que afectan ao desenvolvemento musical**. Estes son o individual, o interpersonal, o cultural e o institucional. Nestes niveis resúmense entón as posibilidades que as persoas temos de estar en contacto coa música ou, o que é o mesmo, de vivencialas e de incorporalas a un conglomerado que podemos denominar experiencia musical persoal, que non deixa de ser a acumulación de percepcións musicais que as persoas experimentamos ao longo do tempo. Ramón Pelinski (2005) define a experiencia musical como a sedimentación histórica das nosas percepcións musicais sucesivas. Para Kenneth Bruscia (1997) as experiencias musicais poden darse en cinco niveis: premusical, musical, extramusical, paramusical e non musical; e poden chegar a actuar en áreas de intervención que Bruscia así clasifica: fisiolóxica, psicofisiolóxica, sensoriomotora, perceptiva, cognitiva, comportamental, emocional, comunicativa, interpersonal, musical (propriadamente dita) e creativa. Lucy Green (2010), na súa abordaxe da experiencia musical holística, suxire dous tipos de significado musical que están operativos durante calquera experiencia musical: o significado inherente, que se refire á comprensión ou non comprensión da música en si; e o significado delineado, que se refire á conexión ou desconexión da música coas nosas emocións, identidades, formas de ver a vida, etc.

Estas áreas, niveis e tipos de experiencia e significado musical son até certo punto de difícil raciocinio e exame debido ao seu carácter vinculante e consubstancial á lectura, interpretación e significado persoal, dado o poder e encanto, moitas veces cualificados como asombrosos, sedutores e misteriosos que se apoñen á música. Pero non por isto deberamos deixar de indagar no asunto. Keith Swanwick (1994, p. 66) así o atesta: “pode ser tentador menosprezar a idea de tentar estudar ou analizar cientificamente o que parece ser o poder máximo da música”. Respondéndose a si mesmo asinte que, efectivamente, existen representacións de aspectos particulares de implicación musical que poden profundar ou axudar a comprender a experiencia musical. Na miña opinión, avanzar na aprehensión da experiencia musical facilitaría o progreso na comprensión do propio ser humano, o que

puidera levarnos a achar máis pistas na solución dalgúns problemas que aínda hoxe non fomos quen de dirimir.

Como vemos, existen múltiples maneiras de achegarnos e vivir a música, así como variadas formas de que esta poida influír na nosa persoa, no noso desenvolvemento e en diferentes áreas que nos afectan, sendo ademais os significados atribuídos ás experiencias musicais moi persoais. Isto quere dicir que mesmo se dúas persoas viven a mesma experiencia musical (a modo de significante) é moi posible que se deriven heteroxéneos, e mesmo opostos, eidos de alcance e interpretación (a modo de significado).

Deses niveis de influencia social que afectan ao desenvolvemento musical que veño de citar (o individual, o interpersoal, o cultural e o institucional), quizais os máis aleatorios sexan os dous primeiros (o individual e o interpersoal), pois máis ben veñen condicionados por características intrínsecas e inherentes a cada persoa. Para min, estes dous factores, individual e interpersoal, son os que máis ligados están á socialización, proceso que tamén ten moito que ver coas posibilidades de desenvolvemento persoal das persoas. Para Salvador e Gallego (2002b), a familia é un dos factores fundamentais de socialización. Colócana, ademais, en primeiro lugar, pois é a “primeira experiencia social do neno e o seu principal axente socializador” (p. 277). Estes autores identifican a escola como segundo factor fundamental de socialización. Ben que neste contexto socializador diminúa a afectividade, vese ampliado o campo de relacións e perspectivas sociais, así como o grupo de amizades, coas que nos relacionamos a través da afectividade e en cuxo círculo atopamos “novas experiencias e ricas vivencias sociais” (p. 277).

Quizais os dous últimos niveis de influencia social que afectan ao desenvolvemento musical (cultural e institucional) sexan os máis extrínsecos á persoa. Raramente escollemos a cultura na que nos desenvolvemos e as posibilidades culturais que esta comporta. As institucións e as apostas que estas efectúen, ou as posibilidades que poñan ao dispor da sociedade á que dan servizo, non están tampouco baixo o control ou poder da cidadanía, ao menos da parte da cidadanía na que se centra este doutorado: a infancia. E a verdade é que as crianzas non deberan sufrir as consecuencias de estar nunha sociedade con importantes baleiros culturais e/ou musicais, pois “a sociedade non pode condenar aos seus membros a un futuro dependente das súas propias limitacións senón que debería ofrecerlles novas oportunidades” (Alsina et al., 2008, p. 25). A desigualdade, a pobreza, a desidia, a corrupción e as representacións sociais que obstaculizan o desenvolvemento da infancia como suxeito de dereito e actor social son consideradas por (Cruz, 2010) inimigas crónicas da infancia.

Centrarei agora este discurso dos **niveis de influencia social que afectan ao desenvolvemento musical no propio desenvolvemento vocal**.

“Ao longo da historia a voz humana aparece como instrumento produtor de sons afinados e ordenados nun sentido belo e expresivo” (de Mena, 1994, p. 21). Na civilización occidental a voz serviu para vehicular os movementos musicais dos diversos períodos histórico-culturais: canto gregoriano, arte vocal trobadoresca... até chegar aos nosos días: conxuntos vocais, proxectos de investigación músico-vocal, improvisacións vocais, etc. Así se foi construíndo o acervo musical pensado para ser interpretado pola voz humana, literatura musical rica e emotiva creada por persoas ligadas á música e á poesía. Porén, as formas de achegarse á interpretación vocal fóronse diversificando co tempo, dados os cambios emerxentes nas necesidades e demandas das persoas que mostraron nalgún momento vontade ou necesidade de expresarse a través da voz cantada. Mais aínda independentemente das múltiples motivacións, fíxose e **faise precisa unha formación vocal** que amplíe ao máximo a tesitura da voz e unifique os rexistros. Onde remata un rexistro comeza outro, e este paso debe cubrirse sen que se note o cambio. Por este e por moitos outras razóns que foron redactadas ao

longo deste capítulo “é necesaria unha educación pedagóxica na formación vocal” (de Mena, 1994, p. 49).

Tal e como vimos de discutir en apartados anteriores, son moitas as variables ou factores que afectan á educación vocal e ao canto. Poderían todas elas englobarse nos niveis individual, interpersonal, institucional e cultural de influencia social que afectan ao desenvolvemento musical, que veñen de ser explicados. Especialmente interesa no marco desta tese o relacionado coa **equidade e a innovación educativa que entraña a educación vocal e o canto**, isto é, os **factores sociais e psicopedagóxicos ou educativos** (ver Figura 2.6), e máis vencellados aos niveis cultural e institucional: que hai da equidade ou do acceso estendido á educación vocal e do canto, e da calidade e innovación nas diferentes esferas educativas nas que se pode acceder a ela?

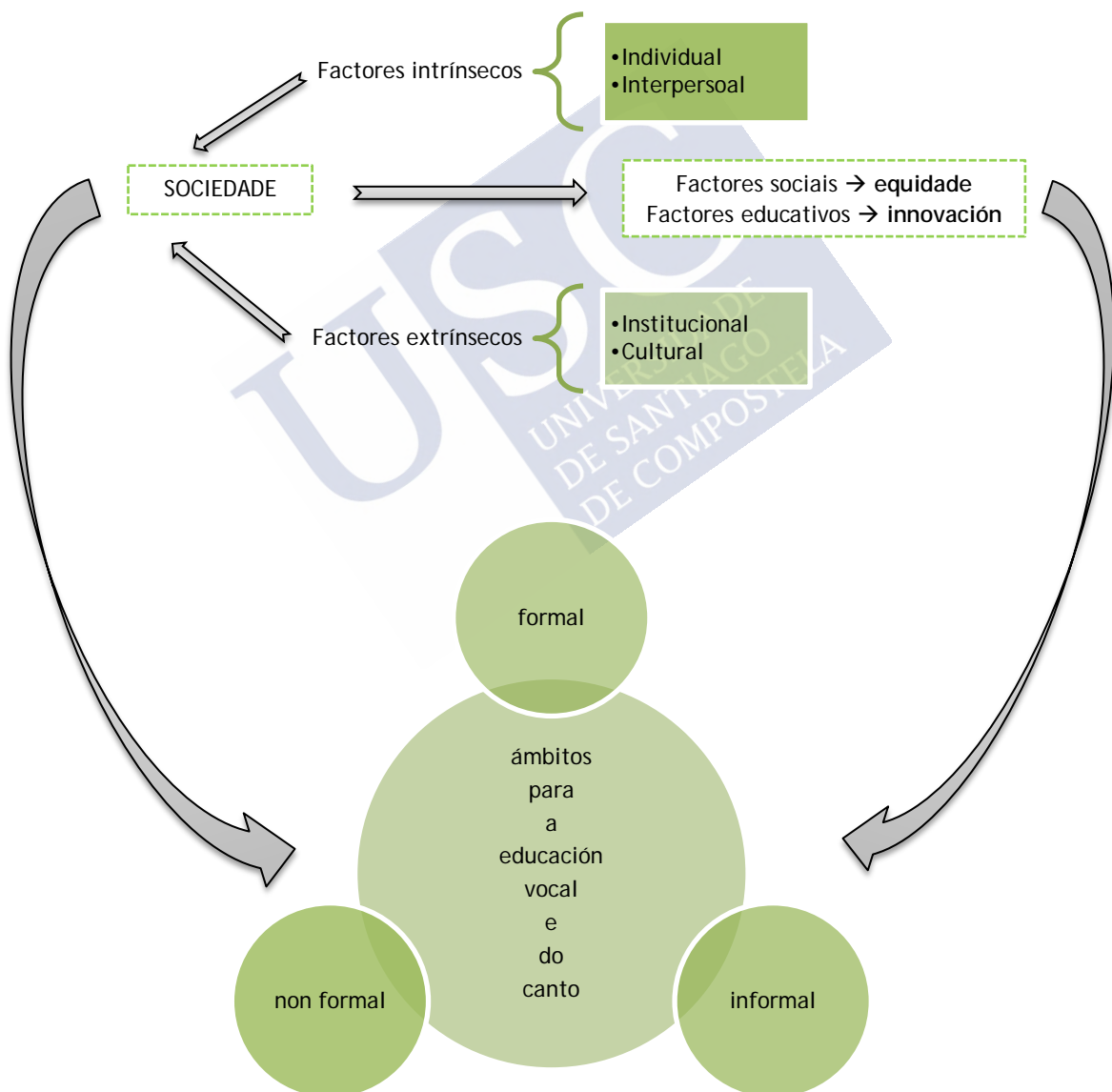


Figura 2.6. Niveis de influencia social que afectan aos ámbitos da educación vocal e do canto

Demorest e Pfordresher (2015) sinalan que **o importante é que non se deixe de practicar o canto**, que haxa continuidade e manutención no adestramento. Pero creo eu que se precisa dun control sobre a calidade e a innovación para ofrecer a resposta educativa axeitada, dende un punto de vista psicopedagóxico pero tamén saudable; e dunha garantía de acceso equitativo para asegurar a igualdade de oportunidades. Estes autores que veño de referenciar lémbrennos tamén que a práctica de canto non precisa ser necesariamente escolar, senón que pode incluso ser informal e, engado eu, non formal. Botemos un ollo ao estado da arte dende os contextos educativos tradicionalmente etiquetados como formais, non formais e informais.

A familia é “o espazo por excelencia da formación da persoa” (Adroher & Vidal, 2009, p. 19). Pero por non estar institucionalizados os saberes, os procedementos ou as actitudes que nela se poden adquirir, a formación que se dá no seo dela circunscríbese dentro da **educación informal**. Un dos factores de risco para os problemas de voz é a historia familiar (Cohen, 2010). Posto que as familias acollen as súas descendencias sen unha preparación técnica previa, poden errar nalgúns dos seus aspectos educativos, especialmente os que atinxen á educación vocal, ámbito que nos ocupa. Algunhas evidencias que se fan eco desta realidade son as constatadas por Pilar Escudero (1982), que nos lembra que cando as crianzas comezan a falar, as familias só se preocupan de que falen, e non tanto de como o están facendo; é dicir, do coidado e da calidade coa que falan. Para a educación vocal no contexto familiar, Gallardo e Gallego (2000b) propoñen que as familias se deteñan, en xeral, no coidado de excesos vocais durante enfermidades que afectan á voz, que axuden ás crianzas a relaxarse cando estas forcen a voz e, nos casos de voz feble, que as obriguen a falar máis fortemente. Echeverría (2003) entende que a eliminación de vicios e hábitos vocais incorrectos, así como a contemplación de nocións básicas de hixiene vocal, deben ser abordadas dende unha dobre actuación, non só a familiar senón tamén a escolar, de aí que os contextos familiares teñan un peso importante na educación vocal, á par das escolas. Pero moitas veces as familias non saben como facelo, non teñen consciencia algunha da importancia que comporta o coidado vocal, ou simplemente estas cuestións son descoidadas nas prácticas habituais dos fogares, non suscitando preocupación. Nos modelos de relación e convivencia familiares (Molina et al., 2006), que poden ser máis ou menos abertos, tolerantes, acolledores, naturais, autoritarios, esixentes, lúdicos, etc., as crianzas reciben modelos vocais, provenientes das persoas con quen conviven. Os estímulos que se dan no fogar, como a televisión ou o ordenador, poden ir acompañados de violencia, ruídos e modelos verbais. Estes, á súa vez, levan implícitos valores que inflúen tamén nos canons vocais. Cando xorden problemas de voz nas crianzas, moitas veces non é fácil convencer as familias das dificultades fonadoras que padece a súa filla ou o seu fillo. Ao aconsellar a realización de probas especializadas, é moi frecuente que as familias non lles dean importancia (Piñeros, 2004), e incluso a veces nin sequera se lle dá por parte de especialistas en pediatría ou otorrinolaringoloxía, que frecuentemente só se preocupan polo diagnóstico orgánico, esquecéndose do aspecto funcional do acto fonatorio (Molina et al., 2006).

As familias, como axentes educativos que son, educan con todos os seus xestos, actitudes ou comentarios, mesmo se non son conscientes das implicacións que comportan todos estes elementos. Unha familia que mostra aprecio pola práctica instrumental, ou paciencia con quen interpreta ou ensaia, está transmitindo respecto pola música e consideración do seu valor sobre o seu exercicio. Para Margrit Küntzel-Hansen (1981) este é o papel das familias na educación musical, alén de loar sempre os esforzos e tempos dedicados a ela. Con respecto ao canto, Aintzane Cámara (2008) alértanos de que co paso do tempo a práctica de cantar no ámbito familiar foi substituída pola escoita de música ou as horas dedicadas á televisión. Na realidade galega, o profesorado de educación musical admite palpar unha diminución da

práctica do canto na familia moderna galega (Casal, 2014a). Mais a pesar disto, as cancións están presentes no seo familiar de moitas delas, especialmente en momentos cíclicos anuais ligados a festas e celebracións. É innegable afirmar que a práctica do canto no ambiente familiar vén condicionado pola cultura, por iso nunhas culturas ten máis arraigo e dáse con máis frecuencia que noutras. Investigacións sobre o papel das cancións nas familias constatan a existencia de familias cantoras ou *singing families* que incluso teñen o seu propio repertorio, tal e como deu conta Gillian Dunn (en Cox, 2007), grazas ao seu estudo na zona de Suffolk, en Inglaterra. No eido familiar, entón, podemos adoptar modelos de emisión vocal, aprender cancións e practicar o canto, aprendizaxes contextualizadas na educación de carácter informal.

Lucy Green (2012) reúne as características da aprendizaxe musical informal. Deste xeito, a aprendizaxes que podemos adquirir en contextos informais, como os familiares, caracterízanse por:

- A escolla do tipo de música e cancións a aprender, máis que a súa imposición.
- A aprendizaxe a través da audición ou “sacando a música de oído”.
- A aprendizaxe en grupo, a través da discusión, escoita, observación e imitación, pero con pouca orientación, de aí o seu carácter autodidacta.
- A asimilación de habilidades e coñecementos de forma persoal e habitualmente desordenada.
- A integración de apreciación, execución, improvisación e composición, con énfase na creatividade.

Co visto, demóstrase que a familia xogou e xoga un papel chave en proporcionar tempos e espazos para a práctica musical en xeral e para o canto en particular, achegando os recursos necesarios e informalmente transmitindo unha tradición musical. En concreto para a educación vocal, a familia non ten menor importancia, pois o uso (e bo uso) da voz condicionará en boa parte aquel que as crianzas lle dean na súa vida cotiá.

Por suposto nos ambientes de educación informal non debemos esquecer outras instancias alén do contexto familiar, e que enriquecen a nosa experiencia cotiá, en interacción co medio social e cultural que nos rodea (Coombs, 1990; en Ibarretxe, 2007), como poden ser as relacións veciñais, as interaccións de rúa, ou algúns exemplos que destaca Trilla (1986): os efectos educativos que xera o turismo, o ensino por correspondencia, os faladoiros de café, as actividades lúdicas, etc.

Todos estes exemplos de contornas de educación informal inflúen na actividade cultural en xeral, e/ou musical e vocal, en particular das crianzas que crecen nelas. É a actividade cultural está tamén influída pola orixe de clase, especialmente na infancia, por ser un dos colectivos máis vulnerables da sociedade. A infancia é para Carbonell (1996; en Cruz, 2010) un grupo social complexo, heteroxéneo e contradictorio, que moitas veces se invisibiliza e marxina. Galeano (2002; en Cruz, 2010) interpreta como son tratadas diferentemente as crianzas ricas, pobres e as “do medio”. Ás primeiras o mundo trátaas como se fosen diñeiro, para que se acostumen a actuar do mesmo xeito que o propio diñeiro. Ás segundas, como se foran lixo, para que se convertan en lixo. E ás do “medio”, o mundo tenas atadas á televisión para que acepten dende moi cedo a vida prisioneira como destino. Revisarei deseguido algunhas tendencias da actividade cultural en relación coa orixe de clase.

Por un lado, hai un 30% menos de crianzas de clase baixa que practican actividades de música, pintura, danza ou teatro (Vidal, 2009), en comparación coas das clases máis altas. Pero é interesante salientar que a menor clase social, máis se expresa o desexo de facer un maior número de actividades das que se fai. Así, en comparación coa clase alta, “hai un 16% máis de nenos de clase media-baixa que queren facer máis actividades das que poden facer”

(p. 491). Por outro lado, as contornas de sociabilidade tamén inflúen en función da clase. As crianzas de clase baixa e media-baixa contan cun 8% menos na frecuencia de disposición de amizades. A clase baixa, pola súa parte “non só é a que en menos ocasións ten fillos de amigos dos seus pais que sexan os seus amigos, senón que é a clase que con maior frecuencia nunca os trata” (p. 499). Outros datos sinalan que “a menor clase social, en máis ocasións se está só en casa toda a tarde todos os días de colexio” (p. 501), o que dá conta que “as clases media-baixa e baixa teñen un comportamento de maior consumo televisivo implicando un terzo máis de nenos que nas clases alta e media alta” (p. 503).

Estas circunstancias alertan sobre a necesidade inminente de ofrecer alternativas de lecer de corte cultural nos ambientes menos favorecidos para crear as oportunidades que en verdade se están a demandar.

Historicamente, á música e á formación musical accederon persoas con algún tipo de privilexio social como a realeza ou a aristocracia (Cox, 2007). A Igrexa foi e é partícipe no ensino-aprendizaxe da música ao longo da historia, onde o canto foi sempre cultivado como forma de comunicación e veneración a Deus. Neste sentido, “a fundación da *Schola Cantorum* de Roma no século cuarto asegurou conexións firmes e duradeiras entre a música, a liturxia e a educación” (Cox, 2007, p. 70). A partir de aí, a escolas de canto fóronse establecendo por toda Europa para diseminar a práctica de ensino-aprendizaxe desta escola romana. O Sacrosanto Concilio de 1963 (Moreira, 2011) recollía explicitamente que se fomentaran diligentemente as *scholae cantorum*, sobre todo nas igrexas e catedrais.

Até hoxe o canto no contexto da **educación formal** só estivo considerado na escola elemental (dentro das aulas de música ou coa creación de coros escolares) ou dentro dunha ben precisa especialización, fundamentalmente a ligada ao *bel canto* e nos límites espaciais dos conservatorios. Botando a vista atrás, como xa revisamos no apartado 2.3, dende a escola non sempre se poden garantir oportunidades de traballo da voz cantada, moito menos de calidade, entre outras cuestións que non procede revisar novamente neste parágrafo, para evitar repeticións. Centrareime, entón, nos problemas que a educación formal de conservatorio presenta. Algúns son: a non diversificación en canto a estilos que se ofrecen, o tipo de probas de acceso, e o insuficiente número de prazas ofertadas, que distan bastante dos principios de equidade no acceso á educación. Ao menos na Galiza e no seo dos conservatorios, únicas institucións a través das cales se pode titular oficialmente en música, contamos co grao profesional e superior de canto clásico. Investigacións como a de Gutiérrez (2007) ou a de Lorenzo, Pérez, e Rodríguez (2009) poñen en evidencia que a formación musical recibida polo alumnado que cursa estudos profesionais de música presupón un maior achegamento a estilos musicais provenientes da música clásica, véndose en numerosas ocasións distanciados das inclinacións de crianzas e adolescentes (Björk, 2014). Na nosa comunidade autónoma existen algunhas tentativas por parte de conservatorios privados de ofrecer o grao superior en interpretación por jazz (véxase o Conservatorio Mayeysis en Vigo), o que resulta paradoxal tendo en conta a ausencia do grao profesional por jazz. Porén, no ano 2019 a Xunta de Galicia autorizou estas ensinanzas á Escola Estudio (tamén privada) en Santiago de Compostela. Alén disto, o jazz non é música moderna como tal, volvendo a fracasar o ensino formal na oferta de titulacións de músicas como *soul*, rock ou *funk*, dada a súa inexistencia. O tipo de probas de acceso ao grao elemental, por un lado, está baseado na capacidade de imitación e repetición de motivos, o cal non deba nunca ser sinónimo de avaliación da musicalidade das persoas, algo que xa foi debatido noutros apartados previos a este. Ademais, valora a nenas e nenos polo mesmo padrón, sen ter en conta a liña de desenvolvemento músico-corporal, que é diverso en canto a sexo, contando as nenas con máis vantaxes posto que o seu desenvolvemento auditivo, vocal e psicomotriz é precoz en comparación co dos nenos (Welch et al., 2008). Por outro lado, o número de prazas é ben

limitado. Ao menos para o curso 2018-2019 no Conservatorio Profesional de Música público de Santiago de Compostela só se ofrecían 2 prazas para 12 aspirantes á especialidade de percusión no grao elemental, ao que se accede na franxa de idade que abrangue dos 8 aos 14 anos. Por outro lado, a especialidade de canto non existe en toda España no grao elemental. Isto quere dicir que as crianzas que queiran cursar canto por oficial só poden presentarse á proba de acceso ao grao profesional a partir dos 12 anos. A implicación máis inmediata desta realidade é que, dada a insuficiencia de prazas, a competitividade é maior, polo que as familias destas crianzas non terán máis opción que envialas a clases particulares para preparar ditas probas, o que está supeditado ao poder adquisitivo destas. Sexa como for, o alumnado que non consiga praza nun conservatorio público fica condenado a pagar a súa matrícula nun conservatorio privado; con sorte de atopar lugar nel, o que é imposible para boa parte da poboación española. Outra opción é estudar nunha escola de música, que por ben que dispoña de prezos máis democráticos, non está tampouco ao alcance de calquera, alén de que os cursos realizados no seo destas institucións non son de carácter oficial. Estas opcións son ben irreais tendo en conta o aumento da pobreza infantil en Occidente (Adroher & Vidal, 2009). Concretamente en España, sucesivos informes sociais sinalan que “hai un 25% de nenos vivindo baixo o limiar da pobreza” (Vidal, 2009, p. 489).

De acordo con Patricia Campbell (1998), a educación formal pode chegar a ser moi influente no futuro das crianzas. De feito, nun dos estudos de caso dentro dunha comunidade cantora que comenta Pitts (2007), afirmase que as persoas que a integraban non se consideraban estudantes de música, aínda que o estar practicando o canto levábaas á ganancia de competencia en confianza musical, alén do propio disfrute. “Estas persoas referíronse algunha vez ás formas nas que a música da escola sentara as bases para a participación musical na adultez” (p. 765), polo que “a casa e a escola –e os esforzos das familias e do profesorado– poden levar as crianzas desde aquilo que musicalmente son ata aquilo en que se poden converter” (p. 223). Insiste, tamén, en que ás profesionais da educación váisenos das mans a responsabilidade total sobre a educación musical, na que tamén interveñen as familias, por exemplo, dende o contexto educativo máis informal.

Son variadas as razóns polas que a educación formal non deba ser o único xeito de institucionalizar a educación da voz e do canto e, de feito, non o é, xa que o xurdimento de propostas formativas fóra do ámbito escolar ou de conservatorio, froito das demandas da sociedade civil, fixeron que outras institucións deseñasen ofertas formativas.

Dende hai unhas décadas véñense reivindicando a necesidade da didáctica da educación vocal e do canto fóra da educación formal. Mirella de Fonzo, psicóloga e activista pro-canto de referencia en Italia, afirmaba hai case unha década que “é desexable que o canto, fóra de cada obxectivo ou desexo de espectáculo, poida ser contemplado desde formas didácticas que non sexan aquelas exclusivas dos institutos de formación superior como o Conservatorio” (2010, p. 228). Argumenta que o canto posúe un cumprimento formativo que completa a personalidade. Cre firmemente que o canto na escola funcionaría non só polo benestar psicofísico que achega ás persoas que o exercen, senón tamén contra a desviación social. Por exemplo, o canto sería de grande axuda na prevención do absentismo escolar, no ámbito das toxicodependencias, en centros de rehabilitación, en centros de acollida, en cárceres ou en calquera forma de recuperación (de Fonzo, 2010). De aí que o canto mereza ocupar un lugar meritorio tamén nos espazos non formais.

Ademais destes razoamentos, é sabido que cando a educación formal non satisfai as necesidades da sociedade, esta debe buscar ou mesmo crear alternativas que enchan os seus baleiros. Os motivos poden ser ben dispares: ben porque no eido formal non se atopa a formación desexada, ben porque non se pretenda profundar no estudo dun instrumento, ben porque se queira estudar un repertorio máis moderno, ben porque non se conseguiu praza nun

conservatorio, etc. For como for, é incuestionable a crecente demanda de actividades musicais extracurriculares centradas na interpretación musical (Cox, 2007) máis que na teoría, aspecto que viña tradicionalmente sendo o foco da avaliación da materia de música nas escolas. Por dar outro exemplo, antigamente nos conservatorios había que estudar dous anos de teoría⁵¹ (ver o Plan 66⁵²) antes de acceder ás aulas de instrumento⁵³. Isto fixo que as persoas buscasen os seus medios e outras alternativas. Así, a sociedade civil debeu recorrer a propostas de **educación non formal** (Colom, 2004), que na maioría dos casos son de índole privada. É aquí onde actúan as escolas de música, por exemplo, xurdindo coa necesidade social da diversificación do ensino da música e para fomentar o desexo de aprender explorando alternativas individuais (Díaz Alcaraz, 1997; Serra, 2010). Mesmo sendo entre elas ben diversas, as escolas de música partiron inicialmente de obxectivos que non pretendían acadar a profesionalidade, senón que máis ben se trataba “da alimentación do espírito afeccionado” (Alsina et al., 2008, p. 28). Así a todo, moitas conseguiron crear canteira, saíndo delas músicas e músicos que hoxe en día traballan a nivel profesional.

Á educación non formal tamén pertencen asociacións ou colectivos que ofrecen formación no eido da educación musical, da educación vocal e da voz cantada, ben en centros socioculturais, nos colexios como actividade extraescolar, etc. Especialmente, proliferou nos últimos vinte anos a oferta centrada na música popular e moderna, por seren esta a máis solicitada e apegada á realidade da sociedade de a pé, fundamentalmente entre adolescentes. Mesmo se ata hai pouco máis de dúas décadas o estudo da música parecía estar orientado só ás elites, a implantación da rede de escolas de música municipais nos anos 90 (Serra, 2010) e o incremento da oferta de actividades por parte de asociacións e outros colectivos axudou moito a democratizar o acceso á educación musical e a reforzar a equidade na abordaxe desta. Non obstante, as miradas agora están postas nas condicións do que se ofrece, na forma na que se leva a cabo e nas posibles barreiras ao acceso a esta, é dicir, na calidade, na innovación pedagóxica e na equidade, así como na **coordinación de accións de educación musical entre as institucións do eido formal e non formal**. Pitts (2007) insiste en reavaliar as relacións entre o ensino formal e non formal da música, sobre o que entende que o primeiro ten moito que aprender do segundo, onde “os altos niveis de motivación e compromiso revelan procesos de aprendizaxe musical á máxima eficiencia” (p. 770). Xustamente isto xa fora argumentado por Ruud (1983; en Olsen, 2007), identificando o ensino de música nas escolas como o “intencional”, e o que se dá fóra destas, como o “funcional”. Nalgúns estudos (Grue, 1985, Ericsson, 2001; en Olsen, 2007) constatouse que unha gran cantidade de adolescentes con formación musical deixaban de tocar arredor dos 14 anos, mentres que outras que facían música rock mostraban unha motivación intrínseca máis alta para seguir tocando. De aquí extráese facilmente a conclusión de que a escola obrigatoria debера ser un lugar público onde o rock fose traballado de forma tan natural como se traballan outros estilos.

Estes ámbitos educativos diferenciados (formal e non formal) poden e deben interrelacionarse en beneficio dunha formación integral das persoas, pois xuntando os

⁵¹ Sinala Cateura Mateu (1994) que a formación musical estaba moi centrada no teórico e no solfexo en todos os ámbitos. En relación ao Plan de 1950 de formación do profesorado, asegura que “despois de dous cursos de Música nas Escolas de Maxisterio [...] o futuro mestre acababa odiando o Solfexo e a Teoría, non só polas dificultades que a súa aprendizaxe lle formulaba, senón porque o esforzo realizado non ía servirle para nada” (p. 456), ao non achegar ferramentas nin estratexias vinculadas co labor musical que o futuro profesorado debía realizar na escola.

⁵² Díaz Alcaraz (1997) advirte da “incoherencia e desaxustes que se producían co PLAN 66” (p. 239) dos conservatorios (Decreto 2618/1966, de 10 de setembro, sobre Regulamentación xeral dos Conservatorios de Música), o que levou a un alto fracaso escolar nestes centros.

⁵³ O documento publicado por Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2007), a raíz do *XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*, etiqueta como “rígida e inadecuada [...] a articulación do] grao elemental de ensino de música, destinado ao alumnado nunha etapa de iniciación musical. A estrutura de materias pechadas, a separación radical da linguaxe musical respecto á formación instrumental, a escasa funcionalidade como expresión e creatividade artística, así como as *ratios* de atención personalizada son elementos inadecuados para a formación inicial do alumnado destas ensinanzas” (p. 156).

diversos tipos de educación dispoñemos de máis espazos nos que educar, alén das propias aulas (Berbel & Díaz, 2014). En definitiva, fóra dos emprazamentos para a educación formal, a aprendizaxe musical florece alí onde hai oportunidade, altos niveis de motivación, as inmediatas posibilidades de apoio público, e un sentido de pertenza e participación. O reto de quen exerce a educación musical para Stephanie Pitts (2007) é asegurar que esas calidades poidan medrar nos confíns dunha materia curricular, con todas as presións externas e medidas que implica. De acordo con esta autora, profesionais da educación musical e das organizacións culturais teñen moito que aprender reciprocamente. Os seus intereses e as súas competencias non teñen por que ser opostas, senón que poden e deben complementarse, pois ao final teñen un compromiso converxente: promocionar a implicación das xeracións máis novas na música e asegurar unha vida musical próspera nas súas vidas. E malia que na sociedade xogan roles diferentes, polo que por veces puidera parecer que compiten, un maior esforzo é preciso para asegurar a compatibilidade e cooperación entre elas, a través dunha avaliación sistemática dos seus roles no ensino e aprendizaxe da música. Só cando a comprensión das ligazóns que unen as escolas (tanto de ensino formal como non formal) e os proxectos sociais (que cobren esa lagoa) sexa efectiva, as aulas de música serán lugares verdadeiramente vibrantes e ricos de intercambios culturais e de implicación e compromiso coa música. Serán espazos e tempos nos que, de facerse de forma integrada e con calidade, poderemos mesturarnos e deixarnos levar coa música e co canto, e beneficiarnos de todo o que supón tanto a práctica musical como vocal. Xustamente esta temática é a que se trata no último apartado deste Capítulo 2.

2.5 OS BENEFICIOS DA EDUCACIÓN VOCAL E DO CANTO

Son moitas as ganancias que se poden derivar da involucración das persoas en actividades de educación vocal e de voz cantada sen importar a idade. Os beneficios do exercicio do canto manifestáronse dende a máis remota antigüidade. Mirella de Fonzo (2012) fai un percorrido histórico neste sentido. Comeza por citar a Hipócrates, proxenitor da Medicina, que declaraba que o bo humor, moitas veces determinado pola música e o canto, podía combater enfermidades. Ao longo de séculos persistiron múltiples ditos populares con respecto ao canto e ao cultivo da voz que, especialmente a partir do século XVIII, foron atopando a súa confirmación nas máis modestas investigacións. Revisadas diferentes fontes da literatura, todas elas poden ser clasificadas en cinco áreas principais. Deste xeito, os beneficios que se desprenden da práctica do canto son tamén de cinco tipos: físico, psicolóxico, social, musical e educativo. Examinarei e explicarei un a un nos seguintes parágrafos coas evidencias recollidas principalmente por Welch (2012).

Xa Marie-Louise Aucher (1968, 1977) tiña afirmado que o canto é a práctica que maiormente é capaz de activar o corpo, de aí que introduza o termo cartografía musical humana. Mirella de Fonzo (2010, p. 190) denomina “metason (máis alá do son)” ao resultado da vibración dos nosos pregues vocais. É especialmente interesante o concepto metason posto que implica que ese son

chega directamente a estimular áreas cerebrais, activando mensaxes e comunicacións, que dificilmente poderían darse doutro modo. A propagación das ondas do metason faise simultánea e sincronicamente coas transformacións de enerxía. Coa acción cantora a enerxía vibratoria, en canto forma de enerxía cinética, transformárase en enerxía eléctrica e química. (de Fonzo, 2016, p. 190)

Falamos de **beneficios físicos** derivados da voz cantada a tres niveis:

- **Función respiratoria e cardíaca.** Cantar é unha actividade aerobia, e implica en certa medida facer exercicio, o cal está ligado á lonxevidade, á redución de estrés e ao mantemento

da saúde ao longo da vida. Mellora a eficiencia do sistema cardiovascular, incrementando a osixenación do sangue e o fluxo de aire no tracto respiratorio, atenuando as posibilidades de propagación de bacterias grazas ao mantemento das vías respiratorias abertas. O canto implica tamén a actividade torácica dinámica, con beneficios que subxacen a estrutura e función do mecanismo da respiración, pois os grupos musculares principais son exercitados (Welch, 2012). Activa o estado xeral de alerta, pois respirar osíxeno puro parece ser máis beneficioso que a cafeína e, aínda en posición sentada, a actividade torácica dinámica é implicada polo canto (Welch, 2011a).

- Desenvolvemento do control da motricidade fina e grosa no sistema vocal. Canto máis cante axeitadamente, maior potencial se desenvolve en termos de crecemento e coordinación motora. Isto é especialmente importante na infancia e adolescencia, pois son etapas nas que se sentan as bases da identidade vocal e da comunicación efectiva (Welch, 2011a, 2012).

- Funcións neurolóxicas. O canto compromete diferentes partes do cerebro, pois entraña aspectos musicais (como o ton, ritmo e timbre), lingüísticos (como as letras), emocionais, motricidade fina e imaxes visuais. “Novas investigacións apuntan tamén que cantar con alguén non é o mesmo que cantar en solitario ou cun instrumento porque implica áreas neurolóxicas relacionadas coa interacción e coordinación humana e social” (Welch, 2012, p. 2). As últimas investigacións que unen neuroloxía e canto estudaron a través de resonancias magnéticas (Zarate, Delhommeau, Wood, & Zatorre, 2010) que o canto facilita a rehabilitación neuromotora (onde se ve implicada a linguaxe), e a reactivación de certas interconexións cerebrais. Estas interconexións son elementais na produción de neurotrofinas, proteínas que protexen as neuronas e que son fundamentais no desenvolvemento e mantemento funcional do sistema nervioso, participando, entre outros procesos, na plasticidade sináptica (Kelamangalath & Smith, 2013). Así, quen canta, dalgún xeito, estimula certas zonas do cerebro e favorece a plasticidade cerebral, tan relevante na minimización dos efectos das lesións cerebrais.

Abordamos tamén en tres niveis os **beneficios psicolóxicos**:

- Comunicación intrapersoal e desenvolvemento da identidade individual na música e a través dela. O uso saudable da voz relaciónase cun autoconceito positivo e coas habilidades comunicativas. Cantar competentemente promociona a autoestima, a confianza e a autoeficacia. A voz reflicte a noso estado anímico e benestar psicolóxico. Especialmente o canto en grupo esperta e fortalece ideais de superación humana, así como que aumenta a alegría de vivir, procurando o goce espiritual⁵⁴.

- O canto é unha actividade catártica. Proporciona unha saída aos nosos sentimentos e, a través da actividade física e a activación do sistema endócrino, o canto fainos sentir mellor.

- Comunicación interpersoal. O canto saudable permítenos maximizar o noso potencial comunicativo. Melloramos a coordinación vocal, incrementamos a cor vocal e logramos maior impacto e variedade na comunicación. “O canto exercita o mecanismo básico da voz e mellora a súa capacidade funcional” (Welch, 2012, p. 2).

En canto aos **beneficios sociais**, a habilidade de cantar ben está fortemente correlacionada coa sensación positiva de inclusión social, véndose esta optimizada; e cos sentimentos de pertenza a unha comunidade dada de persoas que comparten un mesmo entusiasmo. A autoestima vese favorecida tamén, pois as persoas que forman un coro identifícanse e traballan por conseguir un obxectivo común: o puro pracer de compartir un

⁵⁴ Os aspectos detallados nesta última oración están recollidos na Declaración de principios da Confederación Arxentina de Coros (1965; en Nardi, 1979a, pp. 10-11).

repertorio ou a combinación de todas estas características, “formando unha compracente experiencia musical persoal e social” (Pitts, 2007, p. 759). O canto colectivo reforza as relacións empáticas e xera unha identidade grupal positiva. A nivel cerebral, a parte social do cerebro actívase cando se canta en grupo (Kleber et al., 2007). “Cantar en grupo representa una experiencia comunitaria capaz de facer esquecer a rutina cotiá, de alongar a mente de estar moi ocupada en pensamentos tristes” (de Fonzo, 2010, p. 89).

Os **beneficios musicais** teñen que ver coa:

- Materialización do noso potencial musical. Cantar alimenta a nosa disciplina intelectual coa música, por exemplo, na comprensión das estruturas musicais, do fraseo, da memoria musical (repetición, variación, entre outros), do cor do son, do ton, do ritmo, da intensidade, etc. Isto fortalece a intelixencia musical.
- Creación dun repertorio musical individual, como intérprete, como o oínte, ou ambas as posicións. “Existen beneficios sociais e persoais concomitantes a través do incremento da probabilidade da comprensión empática doutras [persoas] e de nós mesmas polos tipos de cancións (música e texto) que experimentamos, tanto individual como grupalmente” (Welch, 2012, p. 2).

E por último, os **beneficios educativos** relaciónanse co incremento de coñecementos, comprensión e destrezas sobre o mundo que nos rodea, tanto na música como a través dela. Deste xeito, cantar axuda a mellorar a nosa competencia lingüística, especialmente en lectura, pois tanto a lectura de letras de cancións como a lectura musical procésanse nas mesmas rexións neurocorticais, encargadas da decodificación de símbolos. Quen canta nun coro “frecuentemente exhibe as calidades de motivación, determinación e autocrítica que son esenciais para a aprendizaxe efectiva” (Pitts, 2007, p. 759), converténdose así o coro “nun elemento de formación cultural de considerable importancia e eficacia” (Nardi, 1979a, p. 10).

O coro pode constituír un instrumento de educación musical e desenvolvemento cultural de notable transcendencia e eficacia, en tanto e canto axuste o seu repertorio e programación de traballo ás necesidades e características do grupo social no que desenvolve a súa acción, sen perder de vista que este proceso de “adecuación ambiental” non significa resignarse inevitablemente a elixir tan só aquel repertorio que poida ser “consumido” de inmediato polo público. Debe sempre prevalecer unha clara intención de que en todo concerto exista unha achega didáctica destinada á elevación do nivel cultural xeral. (Nardi, 1979a, pp. 11-12)

Aínda que existen diferenzas neurolóxicas en canto ás áreas cerebrais que se activan ao cantar individualmente ou en grupo, sendo máis áreas as que se activan neste último caso (Kleber et al., 2007), os **beneficios do canto grupal ou coral** coinciden en boa parte con aqueles vinculados exclusivamente á práctica de cantar, e con aqueles que se vinculan a experiencias efectivas de facer música en grupo. Porén, para o canto, estes beneficios son máis acentuados porque a voz humana é unha parte integral da nosa identidade e de quen somos. Velaquí, entón, os tipos de beneficios que integran o canto en grupo ou coral e algúns exemplos:

- Beneficios na saúde e benestar das persoas, tanto a longo como a curto prazo, tanto para xoves como para persoas adultas, como por exemplo a redución en cortisol, a hormona do estrés.
- Beneficios físicos, que inclúen a mellora das funcións vocais e pulmonares, maior e mellor mobilidade e tonificación da postura.

- Beneficios psicológicos, os cales engloban a distracción, o incremento nos pensamentos, sentimentos e emocións positivas, así como na diminución de sentimentos negativos (Kreutz, 2014).
- Beneficios sociais, que envolven a compartición de experiencias positivas con outras persoas, oportunidades para as interaccións sociais e a aceptación social, así como a acentuación na “liberación da hormona oxitocina, implicada en vínculos afectivos e sociais” (Kreutz, 2014, p. 55).

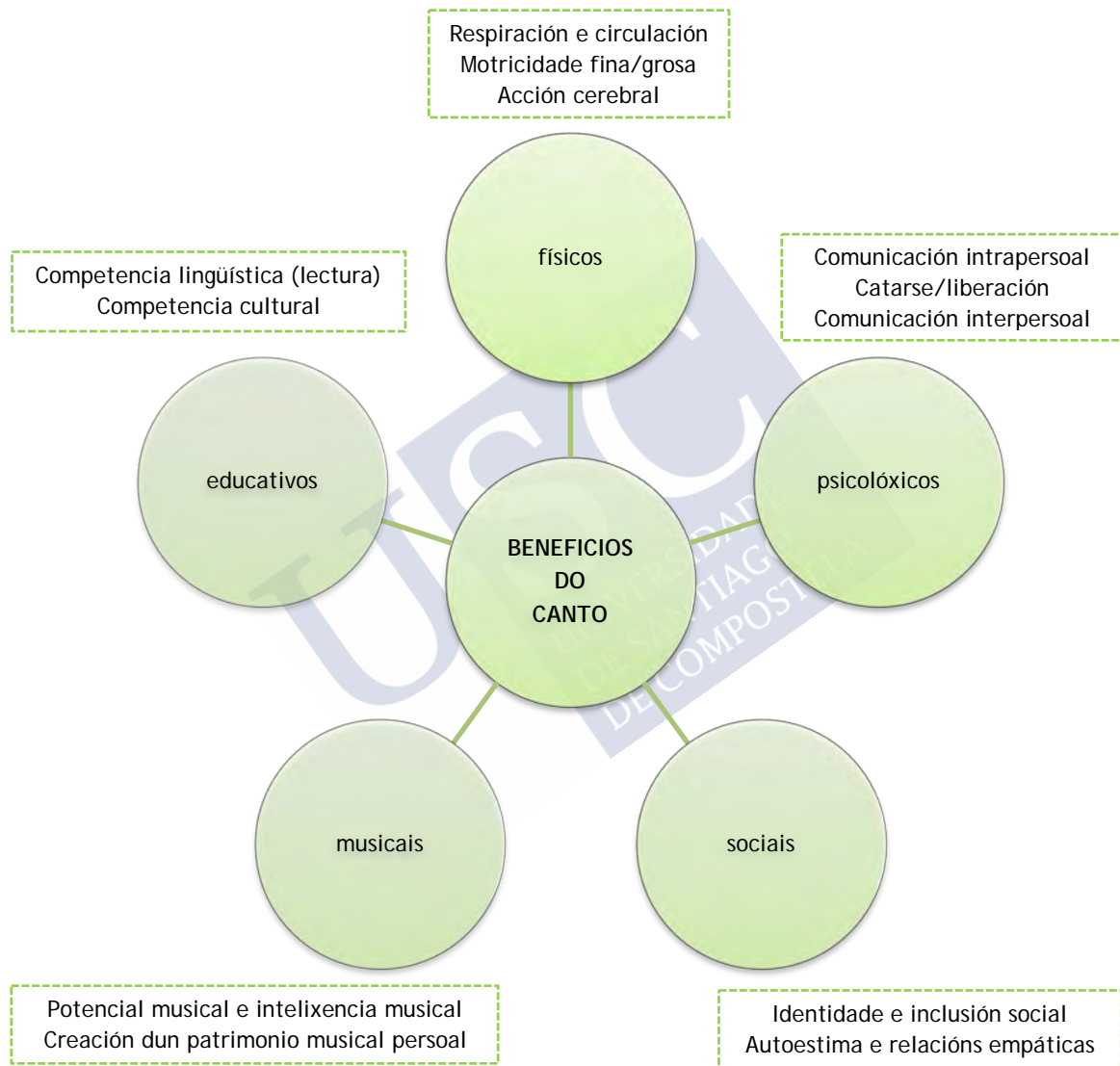


Figura 2.7. Beneficios da práctica do canto

Elaboración propia en base a Graham Welch (2012)

Facer música é unha actividade multidimensional que implica o físico, o social, o intelectual e o emocional das persoas. “Estas ricas e complexas interaccións e relacións crean unha área gris entre o que pode ser definido como un dominio terapéutico ou un educativo” (Bunt, p. 191). Ao meu entender, é a intención o que diferencia estes dominios (ver Casal,

2017b). É dicir: se accedemos á música por motivos de saúde, espérase que as experiencias musicais repercutan no benestar e estas axuden a superar un problema; mentres que se accedemos á educación musical, a intención é máis ben instrutiva e formativa, aínda que ben é certo que as experiencias musicais vividas durante o proceso de educación musical dunha persoa desprenden beneficios que tamén inciden na calidade de vida xeral, como comentamos anteriormente. Nesta liña, para Ockelford e Markou (2012) parece que a musicoterapia promociona o benestar e se centra en obxectivos intrínsecos, mentres que a educación musical fornece o desenvolvemento de destrezas, coñecemento e comprensión, e parte de obxectivos externos e internos á vez.

Pecho este capítulo recapitulando e insistindo en que cantar é beneficioso para as persoas, pois axuda a construír a autoconfianza, promociona a autoestima e a inclusión social, apoia o desenvolvemento das habilidades sociais, permite que persoas con diferentes idades e habilidades se xunten para crear arte, e implica as emocións, ámbito que require investigación máis profunda (Welch, 2003). Por todos estes motivos e combinación de beneficios, **o canto é unha das formas máis positivas de actividade humana**, apoiando o desenvolvemento e a saúde individual, mental, física, e social durante toda a vida.





Boas prácticas na educación vocal e do canto na infancia

Neste terceiro capítulo técese un fío argumental que intenta conectar o primeiro capítulo, sobre boas prácticas, e o segundo, sobre educación vocal e canto.

Resumo no primeiro epígrafe resultados de variados estudos empíricos que até a data se foron publicando sobre docencia, educación, voz e canto: dende as características xerais das boas prácticas na educación vocal e do canto (algúns modelos que desenvolveron certas personalidades destacadas na investigación en canto e voz sobre o que entenden por boas prácticas neste campo); a creación de ambientes propicios para a educación vocal, pasando por estratexias didácticas para a superación dos desafíos que entraña este tipo de traballo educativo (dos que falei abondo no Capítulo 2), até as boas prácticas pensadas para o canto grupal. Xa cara ao final deste primeiro punto vou deixando entrever os dous conceptos protagonistas do segundo e terceiro epígrafe deste capítulo: a innovación e a equidade na educación vocal e do canto, en vinculación cos factores sociais e educativos que lle afectan.

A segunda sección está centrada na innovación e na mostra de proxectos e iniciativas focalizados na promoción do canto, con trazos claramente innovadores, e desenvoltos en diversos países. O terceiro, é ocupado pola equidade e pola presentación dalgunhas iniciativas sobre fomento da educación musical e do canto en diversos contextos sociais. Por último, no cuarto epígrafe sintetizo as características de todos os programas e iniciativas innovadoras e equitativas estudadas, para rematar cunhas breves reflexións sobre o que supón investigar en boas prácticas en educación vocal e do canto.

3.1 PARTICULARIDADES DAS BOAS PRÁCTICAS NA EDUCACIÓN VOCAL E DO CANTO

O proxecto Voces Ledas, que se detalla a fondo no Capítulo 9, pódese resumir nun proceso de transferencia de boas prácticas dos meus estudos de caso á realidade dunha escola compostelá. Podería tamén dicir que o que se fixo foi a creación dun ambiente de aprendizaxe de boas prácticas en educación vocal e canto, en base ás miñas experiencias vividas tanto na Galiza como no estranxeiro, así como ás investigacións máis relevantes e de vangarda neste eido. Porén, para educar ben no uso da voz falada e cantada non basta con crear bos ambientes de aprendizaxe, pois sempre se debe lidar con desafíos que van xurdindo froito dos procesos de ensino-aprendizaxe, ben na práctica do canto individual, ben na práctica do canto colectiva. Xustamente isto é o que se expón no primeiro epígrafe do Capítulo 3, e estas son as preguntas que o guían: cales son os trazos dos ambientes de aprendizaxe das boas prácticas na educación vocal e do canto? Como podemos responder de forma máis satisfactoria aos retos que supón educar a voz e o canto das crianzas? Cales son as características das boas prácticas educativas e docentes no canto en grupo? Como se relacionan cos factores de innovación e equidade que afectan ás prácticas educativas de voz e canto?

3.1.1 Creación de ambientes de boas prácticas en educación vocal e canto

Dende o punto de vista da educación musical en xeral, Phillips (1992b) persevera na necesidade de desenvolver destrezas vocais no alumnado antes de que este comece a ler música. Pero non debemos esquecer que moitas crianzas poden sentir interese pola música e non particularmente polo canto. Neste sentido, por onde comezar? De la Calle Maldonado (2014, p. 417) aférrase aos **ambientes**: “unha contorna de boas prácticas inflúe positivamente

na motivación para cantar”. E entón, como podemos construír unha **contorna de boas prácticas en educación vocal e canto**?

As boas prácticas en educación vocal e canto, ao meu entender, deberan partir de “**sementar nos nenos o gusto polo canto**, así como o pracer de realizar esta actividade en grupo, tendo como premisa o san desenvolvemento vocal” (Piñeros, 2004, p. 17).

As boas prácticas en educación vocal e canto tamén deberan orientarse dende “procedementos indicados para corrixir os defectos de respiración, articulación e voz” (Escudero, 1982, p. 17), isto é, a ortofonía. Esta está ao alcance de todo o mundo, mais non debemos esquecer que estes procedementos deberan ser moi pedagóxicos. Trátase de **inspirar a mentalidade ortofónica**, que se basea en factores físicos (actitudes, movementos...); técnicas vocais (relaxación, respiración, impostación, modulación...); e factores psicolóxicos, que irremediamente inflúen nas formas de produción vocal. Dentro deles, e en función dos produtos vocais que de aí se derivan, Pilar Escudero (1987, p. 42) diferencia entre:

- Voz técnica pura, nunha clase calquera.
- Voz técnica descritiva, con inflexións.
- Voz emocional, como recitados, contos ou narracións.
- Voz lírica, para o canto, na que se infunde a voz nas particularidades que os caracteres dunha representación dada esixan.
- Outras modalidades: emocións como alegría, odio, etc.

A **receita para traballar a técnica vocal na infancia**, segundo Olga Piñeros (2004) é: moita paciencia, gran imaxinación, increíble sentido do humor, inesgotable entusiasmo e desbordante amor polo que se fai. Williams (2013) tamén nos dá algunhas pistas sobre o que ela considera indispensable en educación vocal e canto: “a arte e o oficio do canto poden subdividirse en ao menos catro partes” (p. 2), isto é, comunicación, habilidades para a música, técnica e repertorio. Así, para adestrar o canto e educalo, cómpre realizar actividades enriquecedoras arredor destes catro bloques. As facetas que debe ter o profesorado son: intuición, imaxinación e información. Estas tres patas son as que sustentan a creatividade. Dunha banda, a intuición é “un ingrediente esencial nun bo ou nunha boa profesora” (Williams, 2013, p. xxv). Doutra banda, a imaxinación é moi necesaria para poder elaborar infindas propostas prácticas, sobre como trasladar os coñecementos máis teóricos á práctica e facelos asumibles polo alumnado, por ben diverso que sexa. Faise precisa para a creación do coñecemento pedagóxico do contido, do que falaba Shulman (1993), e que recollín no Capítulo 1. En canto á información que o profesorado debe manexar, o profesor Graham Welch (2006) fai a súa achega. Para el, dende o punto de vista da docencia, as boas prácticas en educación vocal e canto resúmense en coñecementos sobre tres aspectos:

- O desenvolvemento e o control da voz cantada⁵⁵.
- As fases no desenvolvemento vocal. Cómpre salientar aquí que o profesorado debe saber que estas fases adoitan cumprirse dentro dun desenvolvemento normal, e desenvolverse á par doutras formas de comportamento de tendencia cultural, como pode ser o desenvolvemento da lectura. Quen exerza a docencia en voz e canto tamén debe ter moi en conta que a fase na que se atope unha persoa depende do contexto no que está inmersa e das experiencias vocais previas, de aí que persoas da mesma idade poidan atoparse en fases de desenvolvemento vocal diferentes.
- A mellor forma de proporcionar actividades apropiadas de canto sensibles ao desenvolvemento.

⁵⁵ Baixo o modelo de Peretz e Colheart (2003; en Welch, 2011b) de procesamento musical, Graham Welch elaborou un modelo de procesamento do canto, que implica o *input* acústico, a análise acústica, a análise emocional, e o léxico musical e fonolóxico correspondentes á letra e música da melodía.

Metodoloxicamente, a diversidade das experiencias foi constatada por Welch (1985) e por Freer (2009; en de la Calle, 2014) como máis efectiva que a repetición de medidas. Nisto tamén insiste Sobreira (2017a, p. 81), ao afirmar que “unha maior variedade de estímulos [visuais, cinéticos, etc.] ten maior eficacia no sentido de axudar á crianza a construír padróns xerais, tornándoa apta a transferir o seu coñecemento para situacións novas”.

Na Figura 3.1 plasmo os alicerces básicos que dende a Psicopedagogía fundamentan a creación de ambientes de boas prácticas na educación vocal e do canto.

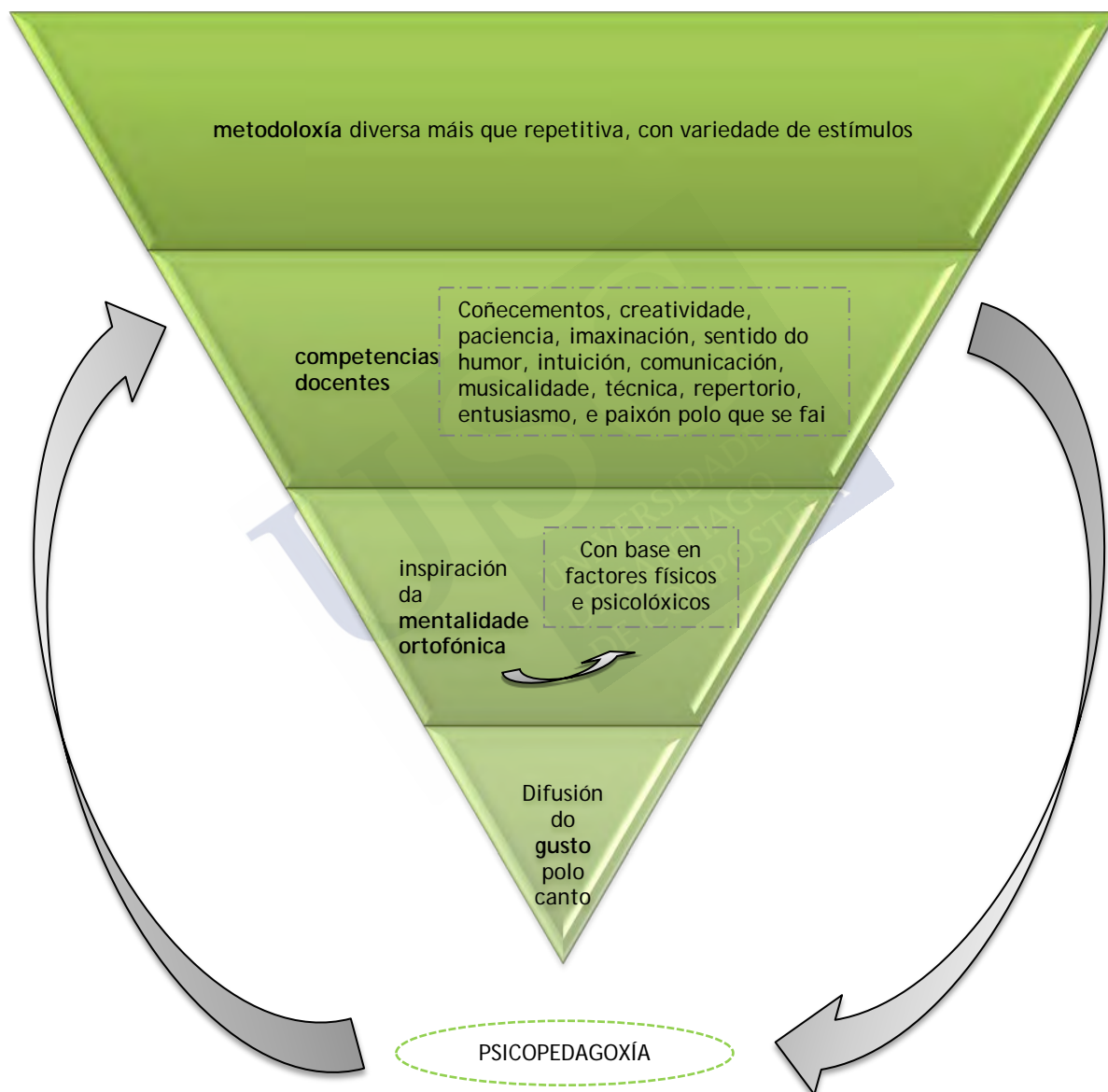


Figura 3.1. Alicerces psicopedagóxicos fundamentais da creación de ambientes de boas prácticas en educación vocal e canto

Elaboración propia en base a diversas fontes⁵⁶

⁵⁶ Estas fontes son: De la Calle Maldonado (2014), Escudero (1982, 1987), Phillips (1992b), Piñeros (2004), Welch (2006), e Williams (2013).

3.1.2 Propostas para a superación dalgúns desafíos da educación vocal e do canto

Tendo en conta o recollido no apartado 3.1.1, isto é, a “sementeira” do gusto polo canto, a orientación da educación vocal e do canto dende a ortofonía, as competencias do profesorado que se encargue disto, e a metodoloxía; ofrezoo deseguido algunhas características das boas prácticas de ensino-aprendizaxe da educación vocal e do canto que se derivan das investigacións máis recentes e que, inevitablemente, se interrelacionan:

1. **O profesorado ha de descubrir a voz do seu alumnado**, dando maior importancia ao temperamento musical, ou expresión musical da crianza, que ao timbre da voz (Escudero, 1982), para coñecela (Pascual, 2002). Nesta idea persevera tamén Vitale (2003), insistindo en que un dos primeiros pasos é “buscar comprender a persoa, buscando coñecela dende dentro, polas características e «singularidade» que a fan única” (p. 11). Coñecer a voz do alumnado co que imos traballar é para Hemsy (1964) o máis elemental, o que ela mesma denomina “comezar ben”. Unha vez se coñezan as súas voces, o profesorado debe adecuar a súa ás características destas, e non ao revés. Elgström (2007) indica que isto conséguese a través de bloques de exercicios de: postura corporal, de localización e utilización da respiración abdominal e de potenciación da técnica vocal. Tamén se deben achar as notas persoais ou iniciais de cada crianza (Giga, 2004; Gould, 1968; Roberts & Davies, 1974; Smith, 2006). En harmonía cos argumentos de Idalete Giga (2004), o profesorado debe iniciar o traballo a partir delas, especialmente con crianzas consideradas desafinadas (Gould, 1968; Roberts & Davies, 1974). Hai tamén quen suxire traballar con alturas escollidas polo profesorado, como o Do₃ (Joyner, 1969, Forcucci, 1975).

2. **O foco no corpo para unha produción vocal eficaz** (Bustos, 2006; Cheng, 2006; Grotowski, 1970; Veiga, 2005). Purificación Veiga (2005, pp. 19-24) ofrece algunhas indicacións para obter unha postura correcta de cara a lograr un mellor rendemento vocal, que consiste no aliñamento das partes do corpo, recorrendo a técnicas de relaxación e masaxes, para poder dominalo. E é que para dominar a voz, en primeiro lugar debemos aprender a dominar e controlar o noso corpo. Especialmente para a fonación, é moi importante executar dende o principio o ataque do son correctamente, porque o corpo memoriza rapidamente as accións musculares. O control do corpo permite o equilibrio muscular dinámico ou afinación prefonatoria, que evita o berro ou murmuro no ataque fonatorio, en prol dun ataque balanceado (Piñeros, 2004); favorecendo que a cartilaxe cricoide e tiroide, os pregues vocais e os músculos larínxeos se coloquen na posición e grao de tensión preciso para emitir unha altura determinada. Ademais, Mei-Ying Liao e Jane Davidson (2016) conclúen que as experiencias físicas axudan en tres formas diferentes de aprender: a visual, a auditiva e a cinética. En definitiva, Williams (2013, p. xxii) lémbra-nos que

un quecemento efectivo necesita traballar o corpo gradualmente para incrementar o fluxo sanguíneo aos músculos; o que tamén alza a temperatura corporal, permitindo unha mellor función metabólica. En xeral os movementos corporais como o *jogging* ou o baile son a mellor maneira de preparar os músculos para a acción; a isto pode seguirlle a respiración coidadosa e os exercicios vocais.

3. **A formación suficiente por parte do profesorado en canto á didáctica do uso e bo uso da voz.** De acordo con Elgström (2007), a seguridade das crianzas cantando dependerá da que mostre o profesorado, por iso a súa formación e experiencia en voz cantada resulta fundamental. Ao falar da formación do profesorado sempre xorde a cuestión do profesorado xeneralista vs. especialista. A realidade do profesorado xeneralista acentúa e explica a feble afouteza que sente á hora de lidar con didácticas específicas, como a da música ou a do canto. Investigacións internacionais que estudaron as impresións de futuro profesorado sen

formación musical acharon que este colectivo tende a sobreestimar o nivel de aptitude e experiencia preciso para ensinar música na educación infantil (Jeanneret, 1997; Russell-Bowie, 1988, en Richards, 1999). Outros estudos sitúan a formación como unha forma efectiva para emendar estas situacións. Por un lado, Holden e Button (2006) mostraron que a formación de longa duración e o apoio a profesorado non especialista en música incrementa a competencia musical, así como o coñecemento sobre a materia e a confianza para ensinar. Por outro lado, Jeanneret (1997) subliña as ganancias en confianza para ensinar música que un curso introdutorio sobre esta temática pode proporcionar, á vez que as estratexias didácticas de docentes que ofrecen esta formación in situ é fundamental para a adquisición de contidos. En España, Cuadrado e Rusinek (2016) investigaron como profesorado especialista en música ensina a cantar nas escolas de educación primaria españolas. Os resultados desta investigación reclaman unha preparación vocal rigorosa do profesorado de música para poder facer fronte aos retos da profesión, así como o aprovisionamento dun marco teórico coherente sobre os procesos de ensino-aprendizaxe do canto, isto é, a psicopedagogía que o envolve. Nesta liña, é preciso que o profesorado coñeza as diferenzas entre voz falada e cantada, pois as actitudes cognitivas que as activan son ben diferentes, sendo estimuladas e nutridas por *inputs* que se organizan de forma diferente (Vitale, 2009). Sobre isto, Phillips (1992b) advirte da necesidade de que o profesorado estea familiarizado coas cuestións que atinxen á produción da voz falada e cantada, e saiba o que pode esixir en cada momento ao seu estudantado para poder axudalo no desenvolvemento e mellora da súa competencia cantora. Isto implica a secuenciación progresiva da instrución vocal con continuidade e recorrencia, que inclúa exercicios de relaxación, de adecuación postural, respiración, emisión descansada, correcta articulación e dicción (Cuadrado & Rusinek, 2016); o uso dunha tesitura axeitada ás características e desenvolvemento das voces infantís, prestando atención aos procesos psicolóxicos e fisiolóxicos do alumnado (Cuadrado & Rusinek, 2016; Phillips, 1992b), sen usar os límites da voz (Hemsey, 1964), e a evitación de intensidades moi fortes ou débiles ao cantar (Phillips, 1992b). Betty Atterbury (1984) recomenda que as cancións a traballar con crianzas non ultrapasen a extensión dun intervalo de quinta ou sexta.

Co tempo vólvese necesaria unha didáctica pragmática, que constantemente oscile nun xusto equilibrio entre a expresión musical (cantar cancións) e a adquisición dunha técnica vocal básica (exercicios e actividades vocais realizados cunha metodoloxía motivadora e lúdica) que posibilite que todos os alumnos canten esas cancións dentro do rexistro adecuado para a súa voz (de acordo ao seu estadio madurativo) e cun mínimo de criterio de calidade que lles permita sentirse cantantes exitosos. (Elorriaga, 2012, p. 70)

4. A competencia vocal por parte do profesorado e a reflexión sobre a propia práctica docente (Cuadrado & Rusinek, 2016); emporiso, non esquezamos que o feito de que o alumnado conte con modelos vocais adecuados é necesario, pero non suficiente. Por exemplo, pensemos nunha situación onde unha docente proxecta vídeos ao seu alumnado de cantantes con boa impostación vocal ou mesmo ela é un bo exemplo en colocación da voz. Isto pode ser interesante se se sabe explicar, se se complementa e se se practica, pero non basta por si só. Escudero (1987) fala do ton pedagóxico que o profesorado debe usar. Este debera estar caracterizado por “suficiente altura tonal que facilite a intensidade vocal, que chegue a todos os alumnos, e que non produza na súa gorxa fatiga nin cansazo” (p. 41). Asemade, este debera estar aproximadamente unha quinta por encima do ton básico de conversa, mentres que a estabilidade e calidade vocal deberan manterse durante todas as actividades de voz (Gallardo & Gallego, 2000b). Hemsey (1964) resume en tres as competencias que debera ter o profesorado de música: aptitudes musicais, coñecementos musicais, e instinto pedagóxico, que se dá cando intuición e intelixencia se unen “para

determinar o ángulo baixo o cal deberá enfocarse a educación musical” (p. 202). Pola súa banda, Alessia Vitale (2009) establece as competencias do “saber”, “saber facer” e “saber facer facer” (p. 295) en relación co canto. De acordo con esta autora, o “saber” refírese á valoración ou explotación das competencias vocais xa adquiridas; o “saber facer” relaciónase coa aprendizaxe do manexo da voz; e o “saber facer facer” vincúlase entón co ensino da e coa voz cantada, que envolve tamén, ao meu entender, o “saber ser/estar”, por todo o que implica traballar a voz, que foi explicado no Capítulo 2. “Só cando se experimenta sobre si mesmo unha determinada técnica - neste caso a técnica básica do canto- é posible aplicala en beneficio doutra persoa” (Bustos, 2006, p. 192). Deste modo, con coñecementos e aptitudes o instinto pedagóxico pode iluminarse; do contrario, non, pois non hai fundamento no que apoiar a didáctica.

5. **O uso dos xestos e da linguaxe metafórica** que contribúa ao desenvolvemento da memoria cenestésica e palestésica (da sensibilidade ósea ás vibracións) para a percepción do movemento muscular (Mauduit, 2005). Alessia Vitale (2011, p. 38) define de forma moi xeral o xesto como “un movemento intencional máis ou menos complexo, orientado cara a un obxectivo determinado”. O xesto como recurso caracterízase pola espontaneidade e mesmo inconsciencia do seu uso. Ben que se recorra bastante a el no ensino da técnica vocal, hai quen admite non usalo, cando a observación da práctica confirma o seu uso (Vitale, 2013b). No contexto da docencia e da música, para Vitale (2008, p. 212), os xestos son “un instrumento didáctico válido no ensino de todos os instrumentos e aínda máis no instrumento-voz porque permiten o mantemento da dimensión cantora da voz sen ‘romper’ a continuidade tendo que interromper o evento musical regresando á dimensión ou uso falado”. Isto é moi importante telo en conta porque, de acordo cos argumentos desta autora, durante a lección de canto non é beneficioso pasar da voz cantada á falada continuamente, tanto para a concentración como para os pregues vocais. Faure (2000, p. 9; en Vitale, 2009, p. 308) afirma que os xestos fíxanse na memoria sensoriomotriz e cenestésica, de aí as súas potencialidades psicopedagóxicas. Examinarei decontado algunhas delas. Dun lado, nunha das súas investigacións, Gould (1969) concluíu que os factores cenestésicos son cruciais no descubrimento do desenvolvemento da voz cantada, de maneira que as crianzas deben aprender a diferenciar a súa voz cantada da súa voz falada para interiorizar dobremente o son e a sensación da súa voz en función das alturas que escoita e emite. Doutro lado, Debra Hedden (2012) cre que os recursos que demostran de forma cinética as variacións dos sons resultan de grande utilidade, pois a través da vista evidéncianse as modificacións nas alturas. Pola súa parte, Violeta Hemsy (1964) destaca do xesto a capacidade específica de acelerar e volver máis vivo o proceso do ensino da melodía, mentres que Escudero (1982) resalta o potencial xeral do xesto á hora de ensinar cancións a crianzas. A continuación falaremos do valor psicopedagóxico das imaxes na educación vocal e do canto. Vitale (2008) define “imaxes” como “un evento psicolóxico cuxo valor é restaurar a aparición figurativa de obxectos ou eventos fóra das condicións materiais de realización dun campo perceptivo”. Una imaxe mental en música é, entón, como un “debuxo musical” (p. 122). Na súa proposta pedagóxica, Vitale (2003) usa “unha linguaxe con imaxes, con metáforas, porque así desprázase a atención⁵⁷ do suxeito e recondúcese á Natureza á que todos pertencemos” (p. 14). Olga Piñeros (2004) afirma que ao traballar pedagoxicamente o canto débese recorrer a imaxes e metáforas de forma continua pois, por veces, “as descrições verbais do que pasa fisicamente non son suficientes para ensinar” (p. 91). Especialmente na infancia, o uso de xestos e imaxes ou linguaxe metafórica é fundamental, pois a técnica vocal é bastante abstracta e nela precisamos traballar con obxectos que non forman parte do corpo e que as crianzas non recoñecen, posto que están fóra da realidade. “Pensar e fantasiar pode ser

⁵⁷ Nesta mesma obra propóñense exercicios para desenvolver a atención mentres se canta (Vitale, 2003, pp. 81-83).

asociado con estas experiencias” (Vitale, 2013b, p. 95) e axudaría nos procesos de ensino-aprendizaxe e da educación vocal e do canto.

6. **A necesidade da retroacción continua.** “Un dos compoñentes «sociais» dos procesos de aprendizaxe ten que ver coas virtualidades da *retroalimentación* subministrada desde fóra do propio proceso” (Zabalza, 2000, p. 484). Elorriaga (2012) apunta que se trata de observacións verbais e intencionadas, realizadas por docentes a alumnado, sobre calquera actividade de aprendizaxe, co fin de que o alumnado posúa información que lle axude a autoavaliarse. A retroacción é, entón, unha avaliación verbal informativa, cualitativa e de carácter procesual, coa que se pretende potenciar a continuidade e optimización, máis que cualificar o resultado final dunha aprendizaxe. O profesorado debe comentar a interpretación do alumnado e corrixilo onde sexa preciso, con explicacións que fagan que este mellore, usando a súa voz como exemplo se for necesario (Cuadrado & Rusinek, 2016). Pero o profesorado debera ter moi en conta como ofrecer retroacción. Rutkowski e Miller (2003), ofrecen algunhas estratexias, entre elas, aquelas cuxa finalidade é evitar a desmotivación. De acordo con estas autoras, afirmar que se usou ou non a voz cantada, máis que dicir se saíu ben ou mal, pode ser un exemplo. Algúns estudos mostran que o máis determinante é que o alumnado sexa consciente do seu avance vocal (Atterbury, 1984; Monks, 2003), para o que o *feedback* ou retroacción por parte do profesorado resulta fundamental (Piñeros, 2004). María Luisa de la Calle (2014) recolle a investigación de Patrick Freer (2008) sobre o efecto da linguaxe da dirección coral no interese do estudantado onde, analizando expresións de reforzo, encontrou correlacións entre o emprego de linguaxe de reforzo nos ensaios por parte da dirección e a maior motivación e interese por parte do alumnado. Neste sentido, Betty Atterbury (1984) cre que docentes que ofrecen información sobre os xeitos e os motivos polos que a voz cambia ao cantar axudan a que as crianzas se concentren nas exploracións vocais. Ao seu parecer, leva a un éxito maior na aprendizaxe do canto. Esta cuestión tamén é abordada por Welch (1985), que especificamente afirma que a aprendizaxe non pode darse se non se fornece información sobre os resultados, para o que usa o termo *‘knowledge of results’*. Os resultados son moi importantes para a motivación: “a motivación para seguir intentándoo, a pesar dos posibles erros, baséase primariamente na forma na que o estudantado percibe os resultados das súas accións” (Williams, 2013, p. 39). O coñecemento dos resultados (*knowledge of results*) segundo Sobreira (2017a), é un tipo de *feedback*, podendo existir outros tipos como os subxectivos ou os proporcionados polos sentidos: a retroacción non ten por que xurdir sempre do profesorado; os nosos sentidos tamén nos fornecen *feedback* cando cantamos. Carmen Quiñones (1997, p. 58) explica os tres tipos de control cos que as persoas contamos con respecto á voz: visual, sensorial e auditivo. Así, cando cantamos recibimos *feedback* a través de tres vías. En primeiro lugar, a través da cenestesia: o feito de coller aire, de abrir a boca, sentir a vibración no interior... fai que sintamos os movementos dos músculos que interveñen e as sensacións internas, a través da cenestesia. En segundo lugar, a través do oído: podemos cantar e escoitarnos ao mesmo tempo. E en terceiro lugar, a través da vista: o traballo diante dun espello, por exemplo, permite obter información da mobilidade das diferentes partes do noso corpo mediante a vista, a modo de retorno visual, alén de tan só a través do oído e da cenestesia, ofrecéndonos máis información sobre as nosas producións vocais. Así, cando cantamos, recibimos información completa por medio dun mínimo de dúas canles sensoriais: a cenestésica e a auditiva. Poderíamos dicir que tamén recibimos información visual de forma parcial, dende a perspectiva picada que nos permiten os nosos ollos. Se engadimos o traballo diante dun espello, enriquecemos significativamente a ruta de información visual. Olga Piñeros (2004) recomenda traballar sempre cun espello para desenvolver a memoria física.

7. **A esollha de repertorios eclécticos**, que incorporen músicas do gusto do alumnado (Smith, 2006; Sobreira, 2017a) alén de conciliar tradición, didáctica e modernidade. Os criterios de selección dun repertorio son especificamente musicais, pedagóxicos, e psicolóxicos; debendo ter en conta tamén os intereses das crianzas (Pascual, 2002). Neste sentido, Alfonso Elorriaga (2012, pp. 69-70) lémbraos que

un repertorio variado, con pezas vocais clásicas (*a capella* [sic] ou acompañadas), modernas (arranxos corais de cancións pop, rock, gospel, etc.), tradicionais (folk, étnicas) e didácticas (cancións escolares, xa sexan arranxadas ou compostas por pedagogos musicais) constitúe sen dúbida unha boa base para a práctica coral.

8. Un “**modelo didáctico** proveniente da educación vocal da primaria (baseado no canto a unha ou dúas voces ou o canon ao unísono, etc.)” (Elorriaga, 2012, p. 6), e mesmo centrado no criterio de voces flexibles (Freer, 2007), onde as partes vocais das cancións son intercambiables entre si e transportables dentro do ámbito descrito. Por exemplo: “*quodlibets*, canons, cancións ao unísono, exercicios de lectura ou improvisación vocal” (Elorriaga, 2012, p. 65), tan necesarios para ampliar a extensión vocal, así como para o traballo do ritmo, da dinámica e do timbre (Merrill, 2002; en Boechat & Sobreira, 2017). Freer (2007, p. 33) cita tamén as roldas infantís (*rounds*), os canons rítmicos, e as cancións con múltiples partes, que poden ser cantadas na oitava que mellor preste a cada crianza. Rutkowski (1981, en Elorriaga, 2012) propón que o alumnado alterne as partes vocais en cada peza coral entre os grupos (soprano, contralto), para evitar que se lles limite o rexistro. O estudo de Klinger, Campbell e Goolsby (1998) analizou dúas formas de ensinar e aprender cancións: o ensino por frases e o método de inmersión. O primeiro resultoulles máis útil para perfeccionar o aprendido, téndose mostrado o segundo máis efectivo para aprender as cancións, pois a través del se cometían menos erros. Porén, investigacións máis recentes indican que antes de procesar cancións enteiras, as crianzas aprenden a afinar padróns curtos logo de ter traballado sobre sons individuais (Hedden, 2012). Recorrendo ás consideracións sobre a pedagogía do canto (Escudero, 1987, pp. 50-54), debemos ter en conta que, en primeiro lugar, a metodoloxía e a pedagogía do canto requiren dunha boa técnica, tempo e traballo; en segundo lugar, a técnica do canto baséase en dous aspectos fundamentais: técnica vocal e musical; e en terceiro lugar, recoméndase realizar os exercicios diante dun espello. Importante resulta non esquecer a distribución no espazo, especialmente cando se trata do canto en grupo. De acordo co parecer de María Luisa de la Calle (2014), “é moi habitual que os directores procuren que non haxa unha excesiva separación entre os extremos da formación, nin tampouco entre os propios cantantes, favorecendo coa disposición *en u* unha mellor escoita entre as cordas” (p. 65). Outros datos a destacar son os ofrecidos por exemplo por Phillips (1992b), que cre que as crianzas deben ser exercitadas para escoitar e recoñecer os cambios de calidade da súa voz, cos diferentes mecanismos. Resultaría para isto moi positivo dedicar tempos á escoita doutras crianzas, para ter unha imaxe sobre como soa a voz media ou aguda (por pór un exemplo) sen tensións. Non perder de vista a todo o alumnado, usando unha metodoloxía incluínte (Elorriaga, 2011a), resulta tamén básico, pois sempre se debe procurar o progreso das persoas menos adestradas, e non só o das máis avantaxadas. “Mostrouse que a participación e o xogo son moito máis efectivos que a instrución” (Williams, 2013, p. 46), de aí que a inclusión -para a que necesariamente debe existir a participación- e o carácter lúdico dos contidos sexan un alicerce firme do que partir.

A metodoloxía a seguir podería ser a seguinte (p. 51):

- Exercicios de relaxación e respiración. Stegman (2003) insiste no corpo e na postura, propondo exercicios concretos como “converternos” en marionetas e actuar como tal, de acordo con instrucións varias. Irene Bustos (2006) indica que a conexión pelve-pés,

“auténtico trípode do corpo humano” (p. 188) é ideal para a emisión do sopro fonatorio abdominal correcto en postura de pé.

- Exercicios de vocalización e impostación. De acordo con Sandra Stegman (2003), o quecemento é sempre un tempo ben investido. En canto ao contido, a vocalización podería estar vinculada ao repertorio a ensaiar; e en canto á duración, 10 minutos serían suficientes para un quecemento vocal efectivo. Sobre cada vocalización, esta autora recomenda elaborar unha *index card* ou tarxeta que inclúa datos de notación, texto, obxectivo, actividade cenestésica e fonte. Pilar Escudero (1987) diferencia entre dous tipos de vocalizacións:

- Sobre a vogal que resulte máis sinxela. A. Oren Gould (1968) propón iniciar a vocalización simple só cando as crianzas sexan quen de imitar cancións e padróns melódicos curtos.

- Sobre todas as vogais e despois con consoantes. Gallardo e Gallego (2000b), recomiendan a práctica de escalas ascendentes e descendentes, comezando por terceiras, aumentando a quintas ata chegar a oitavas, realizando variacións; para máis adiante poder pasar a arpejos ascendentes e descendentes de quinta e oitava. Quiñones (1997) cre que convén inicialos con sons monocordes, ascendendo e descendendo, para de aí pasar a segundas, terceiras, quintas e oitavas, formando escalas e arpejos. Especificamente para crianzas, Knight (2010) recomenda comezar co uso de padróns de tres notas dentro da escala pentatónica. E polo seu lado, Stene (1969) apunta que unha vez que o alumnado pode cantar coa boca pechada padróns de cinco ou seis notas, é posible cantar cancións que non pasen dunha extensión vocal dunha oitava, con treitos melódicos que se repiten e poucos saltos.

- Exercicios de axilidade e notas de adorno.
- Canto sen palabras, sobre unha sílaba ou coa boca pechada. Martenot (1993), Piñeros (2004), Stegman (2003), e Willems (2000) propoñen traballar o canto interiorizado e a audición interior interpretando cancións en alto e interiormente, alternando as partes.
- Canto con letra, articulando moito as palabras; facendo fincapé na dinámica, no estilo, no fraseo, na produción tonal e na cor da voz (Stegman, 2003).
- Estudo da canción popular dende o punto de vista da pedagogía musical, ou da canción lírica nos imos centrar no *bel canto*.
- Estudo da música moderna.

9. **A memorización de cancións.** Por un lado, a forte asociación da letra e melodía axuda ás persoas a lembrar e a aprender cancións, e, por outro, o adestramento con sílabas neutras pode tamén axudar na mellora da memorización musical e da afinación, así como a reprodución de ditas melodías en instrumentos melódicos, como a frauta e as brincadeiras en eco (Piñeros, 2004; Sobreira, 2017a). Na súa experiencia como docente, o profesor Graham Welch pedía ás crianzas que escribisen historias relacionadas coas cancións, o que tamén as axudaba a lembrar as letras (Sobreira, 2017b). Pola súa parte, Hemsy (1964) propón o uso de preguntas orientadoras para a interiorización dos textos.

10. **O uso de estratexias varias para afrontar a desafinación e a desentoación, e para a colocación da voz** (especialmente no rexistro de cabeza). Son múltiples as achegas sobre como abordar a desafinación. Imos ver algunhas. Dun lado, Sobreira (2017a) fala do uso de cores e luces, que poderían axudar á hora de ascender e descender nos fragmentos. Especificamente para a desafinación, Liao e Davidson (2016) acharon na súa investigación que o uso do xesto é un recurso potencialmente válido para auxiliar a afinación, atopándose “no limiar entre a oralidade e a escritura” (Vitale, 2011, p. 39); mentres que Susan Knight

(2010) afirma que mostrar a notación musical dos fragmentos que se están cantando perfecciona a exactitude na afinación, agregando curiosidade no desexo e vontade de aprender a ler música. Doutro lado, a representación mental de sons a través da percepción auditiva parece axudar no desenvolvemento vocal. Smith (2006) propón incentivar ás crianzas na escoita e na reflexión para a execución, e Forcucci (1975) suxire usar sílabas neutras e non palabras sobre as que traballar sons sustentados, para evitar que os textos desconcentren, o que facilitaría a fixación nas contornas melódicas. Ademais, ao usar palabras, as crianzas poden tender a ir ao rexistro da voz falada (Williams, 2013). Non obstante, a investigación no uso de sílabas neutras no canto ofrece resultados contraditorios. Así, a experiencia de Rutkowski (1997) indica tamén que cando as combinacións vogal-consoante dun texto son difíciles de cantar, o uso de sílabas neutras alivia este problema, á vez que algunhas crianzas mostran con frecuencia dificultade para cantar con sílabas neutras. Outras estratexias para traballar a desafinación teñen que ver coa colocación física. Así, Ana de Mena (1994) propón colocar a crianzas que desafinen entre dúas compañeiras afinadas. Outra estratexia que comentan tanto Idalete Giga (2004) como María José Fiuza (2013) é que o profesorado se sitúe detrás do alumnado e lle cante dende esta posición, emitindo a nota sobre o córtex cerebral, e pedíndolle posteriormente que tente reproducir cos ollos pechados o que escoitou. Alfonso Elorriaga (2012) para traballar a desafinación propón realizar actividades de percepción de discriminación de sons, e incluso desenvolver un repertorio adicional para o exercicio do canto con boca pechada e para o uso xeneralizado dunha vogal nunha determinada melodía. Trátase “de desenvolver determinadas habilidades vocais e auditivas a través de cancións especificamente deseñadas para tal fin” (p. 69). Este autor tamén sinala a reprodución de exercicios de coordinación vocal e corporal para a mellora da afinación. Lémbranos, asemade, que os estudos existentes indican que as cancións curtas con deseños similares aos das vocalizacións son moi funcionais, porque “permiten acoutar na memoria do estudante unha breve melodía sobre a que centrar a súa atención auditiva e adestrar unha determinada habilidade vocal” (Elorriaga, 2012, p. 69).

A desentoación, de acordo con de Mena (1994), é ben máis complexa e máis grave que a desafinación. Por iso, para corrixila débese traballar a base de exercicios moi concretos e segundo o caso, pois a maioría destes problemas “débense, en distinto grao, a unha confluencia dos factores vocal e auditivo” (Hemsey, 1964, p. 145). Comentarei deseguido algunhas tácticas para abordar a desentoación. Dun lado, Elin Stene (1969) recomenda o uso do *humming* ou boca pechada (en italiano, *boca chiusa*) para traballar a noción de altura, a entoación, e tamén a atención, así como o aumento da extensión vocal. Con efectos semellantes, Smith (2006) propón o *buzzing*, unha especie de son que se consegue facendo vibrar os beizos. Doutro lado, Betty Atterbury (1984) aconsella que en todas as aulas se traballen os rexistros vocais e os pasos entre estes: particularmente, se se pide ao alumnado que palpe certas partes do corpo (especialmente gorxa, cabeza, e peito) mentres emite algún son coa voz, espérase a consciencia dos cambios vocais. James Merrill (2002; en Boechat & Sobreira, 2017) indica que para pasar do rexistro medio ao agudo a vogal “u” resulta apropiada, mentres que o “a” parece ser máis efectiva cando se trata de abordar o rexistro grave da extensión vocal. Son varias personalidades do ámbito, como Giga (2004), Gould (1968), ou Roberts e Davies (1976), as que cren que é fundamental que o alumnado sexa consciente das diferenzas entre cantar e falar. Unha forma de conseguilo podería ser a través do que Galán (2010) denomina a escoita consciente. Outras propostas para estimular a diferenza entre voz cantada e falada concréntanse en:

- Murmurar, falar e cantar usando rimas, recitacións ou frases improvisadas para logo cantalas nunha altura fixa en primeiro lugar e, en segundo lugar, incluíndo a terceira descendente (Hemsey, 1964); imitar sons provenientes dos medios de transporte coa voz e

co corpo (Atterbury, 1984, p. 44), da natureza (Smith, 2006), ou da cidade ou do medio ambiente en xeral (Giga, 2004; Küntzel-Hansen, 1981; Smith, 2006).

- Facer exercicios para traballar o rexistro de cabeza que axuden a espertar a consciencia do espazo que temos detrás do nariz, empezando a usalo coa cantaruxada e cantando coas consonantes “m” ou “n”. Logo pasaríase a cantar sobre unha nota aguda, sen forzar o son, para pouco a pouco ir conseguindo un son máis brillante e sonoro (Escudero, 1987).
- Estimular a fala na voz de cabeza para aprender a cantar nese rexistro. Janice Smith (2006) suxire lecturas en alto de pequenas historias populares, conversas entre gatos, pantasmas, ou ronquidos e risadas de monstros. Williams (2013) propón traballar con onomatopeas, como “bramando, facendo chamadas⁵⁸, laiándose, miañando, zumbando, berrando, lagrimexando, apupando, murmurando” (Williams, 2013, p. 31). Hemsy (1964, p. 143) recomenda pedirle ás crianzas que canten con voz de “pito” ou que usen a voz “falsa” ou “a outra voz”. Débese destacar sempre o uso da voz aguda “para así establecer a súa existencia e o uso habitual do mecanismo lixeiro para cantar”, pois co uso do mecanismo lixeiro “poden ter unha mellor calidade de son e unha mellor afinación” (Piñeros, 2004, p. 100).
- Imitar voces de animais (Kim, 2000; Knight, 2010; Piñeros, 2004; Roberts & Davies, 1976; Phillips, 2014; Smith, 2006), usar *glissandos* ou sirenas (Giga, 2004; Hemsy, 1964; Knight, 2010, Piñeros, 2004; Smith, 2006), que faciliten a descuberta da voz e esperten o pracer e curiosidade sobre a voz cantada.
- Usar, en primeiro lugar, expresións e frases da vida cotiá (como “ola!” ou “bo día!”), elevando e baixando o ton, pois estas flutuacións posibilitan explorar as contornas melódicas da voz. En segundo lugar, experimentar as diferentes formas de emisión vocal: murmurio, fala, grito, e canto, sempre co profesorado como modelo (Piñeros, 2004). En terceiro lugar, o foco será mover os sons no acorde de tónica (Gould, 1968).
- Imitar as voces do profesorado usando expresións comúns como “que tal estás?”, comezando a facelo con voz contida para seguir con inflexións esaxeradas; descubrir as notas persoais de cada crianza (ou sexa, notas nas que cada persoa canta sen esforzo); facer exercicios usando as notas persoais de cadaquén, modificar estas notas en semitóns, ascendendo e descendendo, con diferentes padróns rítmicos; cantar pequenos intervalos (como a terceira menor, máis adiante a cuarta xusta, etc.) a partir das notas persoais, etc. (Roberts & Davies, 1976).

11. **O desterro de prexuízos provenientes das influencias culturais**, especialmente aquelas cuestións que teñen que ver co xénero. Hall (2005) advirte que a partir dos 7 anos de idade os nenos poden tender a rexeitar o canto por consideralo unha actividade feminina. Mizener (1993) recomenda o convite de cantantes masculinos para cantar e falar do canto con crianzas, a modo de exemplo; e Silvia Sobreira (2017a) propón como estratexias colocar como modelos a nenos que canten ben, ou mesmo proxectar filmes nos que aparezan nenos cantando. No exercicio docente en escolas, o profesor Welch creaba coros só masculinos para demostrar aos nenos que podían cantar, e que ademais era divertido e interesante⁵⁹ (Sobreira,

⁵⁸ Quiñones (1997, p. 52) explica a diferenza entre chamada e exclamación. Unha exclamación é un golpe seco de voz (idéntico ao que produce a tose), que provoca unha contracción moi rápida dos músculos abdominais. Esta contracción, ao seu remate, relaxa os músculos abdominais inmediatamente. As exclamacións son propias “para utilizar nun espazo pechado ou nun espazo aberto a unha distancia máis ben curta”. Ten sentido realizar chamadas cando precisamos que se nos escoite a longa distancia en espazos abertos. As chamadas precisan de inspiracións profundas que implican os músculos inspiratorios accesorios. Ao emitir a primeira sílaba, os músculos abdominais ténsanse. Esta tensión debe ser mantida mentres se emiten o resto de sílabas (de habelas), adoitando prolongarse o son da última.

⁵⁹ A profesora Silvia Sobreira entrevistou o profesor Graham Welch no *University College London-Institute of Education* en 2016. O adxectivo que se usa nesta entrevista é o termo brasileiro ‘*legal*’, que eu traducín por “divertido e interesante”.

2017b), proposta que tamén recolle Williams (2013). Elorriaga (2011b) estudou a construción da identidade masculina a través do canto coral na educación secundaria e evidenciou que os adolescentes varóns caeron na conta de que a súa identidade vocal é, de feito, unha ferramenta poderosa para a construción da súa identidade de xénero masculina.

12. **O crecemento profesional** en comunidades de práctica, grupos ou núcleos de traballo. Cristina Arriaga (2014) sinala que os cambios culturais e sociais tamén se reflicten na profesión docente. Deste xeito, inciden nas relacións entre o profesorado, as actitudes, a comunicación ou a formación en comunidade, e mesmo na autoformación. As posibilidades para compartir información hoxe en día son vastas e permítenos superar as barreiras espazotemporais en virtude dos escenarios virtuais, que favorecen tamén a colaboración (Area, 2012). O profesorado non debera traballar só. Boa conta disto nola ofrece Kenneth Phillips (2014), relatando unha experiencia patrocinada pola *Iowa Choral Directors Association* e realizada con *honors choirs*⁶⁰. “Boa parte do profesorado que se sentía só en numerosos lugares remotos do estado agora «pertencían» a un grupo crecente de educadoras e educadores con quen podían identificarse” (p. 51). Cecilia Björk (2016) tamén fai as súas achegas sobre traballo docente en colaboración. Nos datos obtidos froito das entrevistas realizadas a profesorado de música na súa investigación, detectouse que a posibilidade de formar grupos de colegas de confianza, onde as prácticas puidesen ser abertamente discutidas, foi altamente valorizado nas charlas. Dalgún modo, o feito de sentir apoio por parte de profesionais outorga confianza para alimentarse, crecer, innovar, contrastar ideas, etc. Os grupos que dispoñen iniciativas formativas para o profesorado poden chegar a fundar lazos entre este. Este é o caso da Asociación de Coros Escolares de Sevilla, a cal organiza xornadas sobre educación musical e proxectos de extensión comunitaria (Zamorano, 2012), que axudan a “crear comunidade” e a crecer profesionalmente.

A todo isto, ao meu entender, habería que sumarlle algo de **curiosidade, coraxe e descanso**. Se “só arriscando as/os cantantes poden cambiar e desenvolverse” (Williams, 2013, p. 40), a didáctica da educación vocal e do canto non pode obviar isto. Esta mesma autora tamén nos lembra a pertinencia dos descansos: “unha hora de ensaio con cinco minutos de descanso despois de cada dez minutos de traballo vocal é mellor que una hora con dez minutos de pausa cada vinte minutos dedicados ao canto” (p. 79).

Acabo de falar de boas prácticas en educación vocal e canto en xeral, ou de estratexias que probaron funcionar para solucionar certas problemáticas ou retos que o profesorado de voz e canto debe encarar frecuentemente. Recordemos que no apartado 2.2.2 desta tese expuxen e discutín os desafíos máis destacados que supón educar as voces (especialmente cantadas, pero tamén faladas) das crianzas. Estes quedaron tamén plasmados na Figura 2.5. Pois ben, na imaxe que segue (Figura 3.2), establezo algunhas relacións entre aqueles desafíos achados (sección 2.2.2, Figura 2.5) coas boas prácticas ou estratexias que puideran axudar a superalos.

⁶⁰ O concepto de *'honors choirs'* ten que ver cunha iniciativa liderada polo Dr. Kenneth Phillips no estado de Iowa entre 1992 e 2002. Malia que habitualmente os coros honoríficos están compostos por persoas que destacan polas súas calidades vocais, aos cales se accede maioritariamente a través dunha proba, a idea do equipo de Phillips era tornar este concepto máis inclusivo. Así, propuxéronse garantir no coro honorífico ao menos unha crianza por cada docente de música participante nun programa formativo sobre didáctica da técnica vocal para crianzas que crearon. Deste xeito, habería máis posibilidades de que se sumasen á proposta formativa máis docentes de música. Ao fin e ao cabo, isto era o máis interesante, proporcionar formación en voz e canto ao maior número de docentes de música posible á vez que se daba a oportunidade a estudantes dese grupo de docentes de facer parte do coro honorífico. (Estes datos foron amigablemente proporcionados polo Dr. Kenneth Phillips a través dunha comunicación por correo electrónico en setembro de 2018). No apartado 3.3.2 explicarei máis detalladamente o concepto de *'honor choir'* con especial relación co concepto de equidade.

A simple vista, a Figura 3.2 podería parecer un “caos” de relacións, máis que a ilustración dun esquema útil que nos guíase dende un problema cara a unha posible solución. É que en verdade, os factores que inciden na educación vocal e do canto (que, á súa vez, poden supoñer retos para os procesos de ensino e aprendizaxe) son tantos e están tan relacionados uns con outros, que é case imposible non vincular practicamente todos os desafíos a todas as propostas psicopedagóxicas de axuda. De aquí infírese que moi probablemente outra persoa estudosa desta temática puidera ter agrupado tanto os desafíos como as propostas psicopedagóxicas de forma diversa á que eu ofrezco (por exemplo, case todos os desafíos teñen que ver con cuestións formativas), así como que tería colocado as frechas de modo lixeiramente diferente a como eu fixen. Con isto quero dicir que, por exemplo, o problema referido aos baixos coñecementos sobre voz e canto do profesorado (desafío 1 da columna da esquerda da Figura 3.2) podería atopar “solución” en calquera das propostas da columna da dereita da Figura 3.2, pero eu só enlacei os desafíos da columna da esquerda coas propostas da columna da dereita que me pareceron máis significativas para cada desafío. Porén, este “caos” é intencionado, e o que ocorre coa educación da voz e do canto é un vivo reflexo do que sucede coa educación en xeral que, polo feito de atender a variables persoais e sociais ao mesmo tempo, á inter- e intraconexión entre factores e contextos que inciden nela (que son ben difíciles de cuantificar), xérase unha rede de vaivéns practicamente imposible de ilustrar nunha soa imaxe sen que pareza unha verdadeira “maraña”.

Este é o panorama que debera, entón, caracterizar as boas prácticas na educación vocal e do canto derivadas das investigacións máis destacadas no campo. Pero non podemos esquecer que a definición de “boa práctica” vén condicionada polo **contexto**, aspecto sobre o que insistín no Capítulo 1. Así nolo recorda, en xeral, Bent Flyvbjerg, e para o canto en particular, Alessia Vitale. O primeiro, sinala que “a dependencia do contexto parece implicar unha relación non concluínte e dependente entre contextos e accións e interpretacións” (Flyvbjerg, 2001, pp. 47-48). E a segunda, logo de observar minuciosamente a aprendizaxe da técnica vocal e do canto en ben diversos estilos musicais, achou tanto puntos en común como discrepancias entre as prácticas do profesorado, “posiblemente debido a factores socioculturais” (Vitale, 2008, p. 113; 2013b). Nas experiencias de Welch (2003) tamén se constatou o factor “contexto”. Este relata como os conceptos deben situarse social e temporalmente. Só así é posible entender por que certas prácticas pedagóxicas poden levar a comportamentos musicais apropiados ou non.

Pecharei este apartado coa definición de “clase de canto” e cos trazos que describen unha boa clase de canto.

Alessia Vitale define a **clase de canto** como “un tempo organizativo dos procesos de aprendizaxe e un espazo de activación das facultades mentais e sensoriomotrices, como o inconsciente” (2009, p. 294); e como “un espazo simbólico que desata o proceso de transformación progresiva da voz nun instrumento musical” (2008b, p. 91). É un lugar físico e psíquico no que moitas funcións cognitivas se activan, pois aprender a usar a propia voz implica pensar de forma moi diversa sobre aspectos como o propio corpo, a imaxinación, a auto-representación, o *habitus*, a autoimaxe inconsciente, etc. (Vitale, 2013b).

As **características dunha boa clase de canto individual** foron estudadas por Jenevora Williams (2013, p. 124), que a perfila como segue:

- Segue unha estrutura básica: quecemento, exercicios e repertorio.
- Inclúe lectura a primeira vista, teoría e adestramento auditivo, o cal pode introducirse noutros elementos da aula.

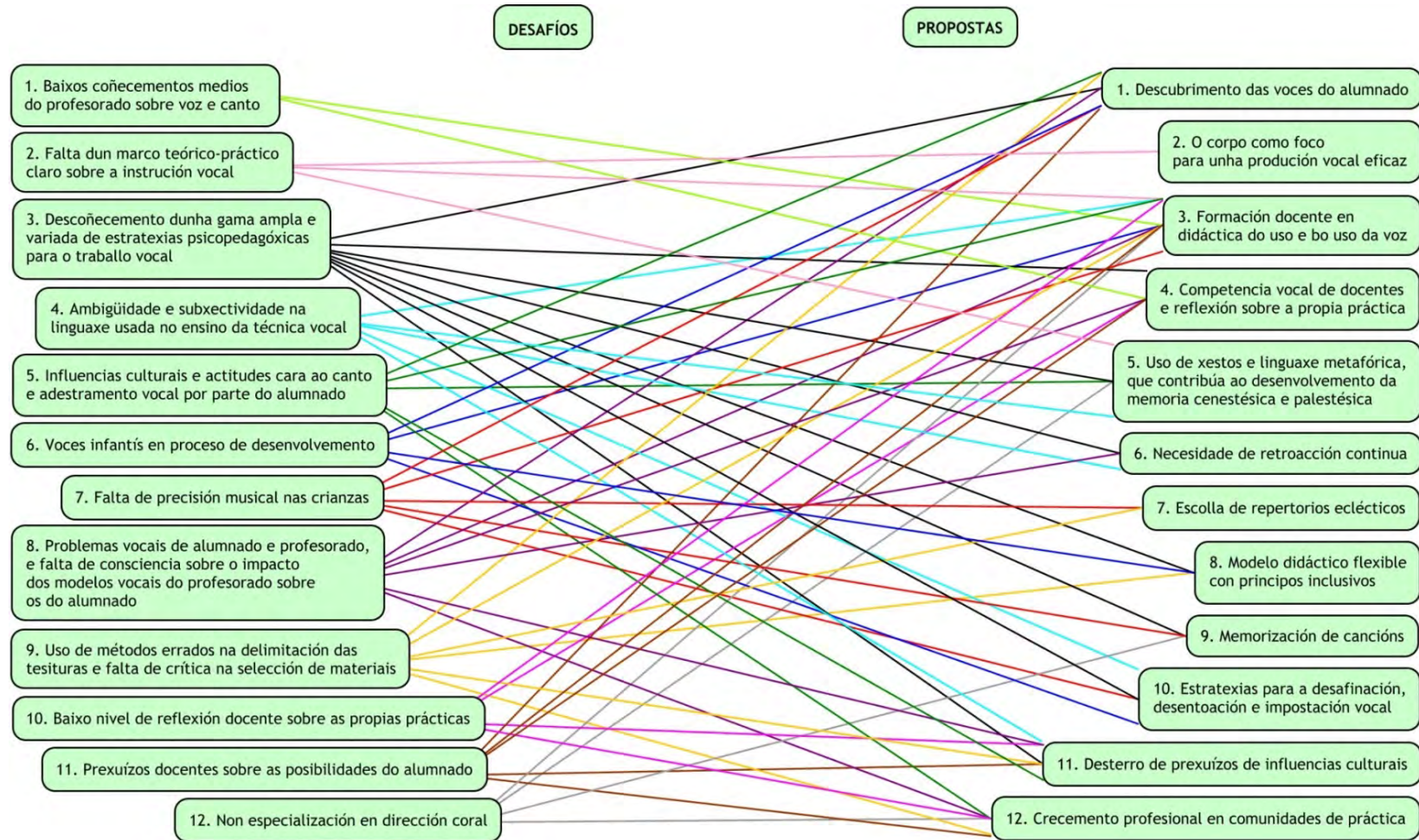


Figura 3.2. Propostas psicopedagóxicas para superar algúns desafíos que entraña o canto

Elaboración propia en base ás fontes detalladas ao longo do apartado 3.1.2

- Integra o corpo, a mente e a voz: materialización do proceso de canto ligado á imaxinación, comprensión e comunicación.
- Presenta unha ou ao menos dúas novas ideas nas cales traballar: isto débese comunicar claramente ao alumnado para que saiba como practicalas.
- Fai que o alumnado teña mellor voz ao final da aula que ao comezo (a voz falada será máis clara e brillante), e mostre unha mentalidade e estado de ánimo máis positivo. O alumnado ten que saber que o canto, que inclúe tamén a práctica na casa, faralle sentir mellor.

A continuación dedicarei uns parágrafos ás características das boas prácticas no ensino do canto que foron xa constatadas, alén das que veño de explicar por categorías recentemente. A diferenza é que agora enfocareino dende a perspectiva do canto grupal. Dou paso así ao penúltimo subapartado do primeiro epígrafe do Capítulo 3.

3.1.3 Boas prácticas en educación vocal e canto en grupo

Yarbrough e Madsen (1998; en de la Calle Maldonado, 2014) avaliaron o ensino en ensaios de coro hai uns 20 anos, sinalando como factores vencellados á **efectividade na educación coral** os seguintes:

- O ritmo de traballo, onde a puntualidade é un elemento de base. Sobre esta cuestión fala Héctor Nardi (1979, p. 23), acentuando que se trata dun aspecto a resgardar “non só por razóns prácticas de rendemento do traballo, senón tamén polo mantemento do principio de equidade e obrigas igualitarias que deben asumir todos os coristas, sen excepcións”. Quen dirixe o coro debe ser a primeira persoa en chegar ao ensaio, que comezará “á hora fixada, aínda cando o coro non se atope presente na súa totalidade”, para que o traballo vaia avanzando e non apareza a desmotivación.

- A personalidade marcada da dirección. Este factor é fundamental, pois “é un axioma bastante aceptado de que non existen bos ou malos coros senón «bos ou malos directores», pola importancia decisiva que asume a personalidade do director na formación en nivel dun organismo coral” (Nardi, 1979b, p. 22).

- O emprego de expresións de reforzo positivo. De novo, Nardi (1979b, p. 23) destaca que as persoas que dirixan un coro deben procurar as motivacións necesarias

para que cada ensaio se converta nun momento pracenteiro da vida do coro, onde cada integrante poida gozar sen restricións da súa capacidade e entrega á música, superando moi rapidamente as dificultades e sabores que soen traer aparelados os primeiros ensaios. Para isto valeráse do seu enxeño e experiencia, procurando converter o ensaio nun momento cordial e feliz, onde o corista obteña a recompensa sen reservas na palabra eloxiosa do Director nos bos momentos, como así mesmo, a seguridade de que non disimulará o seu desagrado, cando as equivocacións obedezan a descoído ou indiferenza.

- O entusiasmo. De acordo coa “Declaración de principios da Confederación Arxentina de Coros” (1965; en Nardi, 1979a, pp. 10-11), o canto coral “é unha achega importante nesta época de confusións e desorientación para lograr un obxectivo na vida da xuventude e da sociedade toda, espertando e fortalecendo ideais de superación humana”, así como que “educa a sensibilidade tanto dos coristas como do público, aumenta a alegría de vivir e procura goce espiritual”. Por este motivo un ensaio nunca deba converterse en algo negativo. A dirección “procurará establecer as bases necesarias de harmonía e orde para que se intensifiquen os lazos de amizade e compañeirismo do grupo, proxectando a súa acción en forma serea e continuada, cara á consecución dos obxectivos propostos” (Nardi, 1979b, p. 24). Recórdanos este mesmo autor que

para que un organismo coral cumpra cabalmente co seu cometido, debe posuír unha unidade espiritual de sólidos cimentos, constituída por lazos fraternais e de amizade entre os seus integrantes. A natureza de traballo compartido é propicia para crear ese estado de compañeirismo, onde a coincidencia de obxectivos permite establecer vínculos que soen ser perdurables. (Nardi, 1979b, p. 27)

Por estes motivos non parece haber dúbida de que o entusiasmo sexa unha das fontes máis esenciais da lóxica dun grupo vocal ou dun coro. De perderse, non estaríamos lonxe de equivocarnos predicindo o decrecemento do rendemento, da asistencia, ou da puntualidade, mesmo podendo chegar a darse baixas, levando moi probablemente ao empobrecemento da agrupación e incluso á desaparición.

As **boas ou excelentes aulas de canto colectivo** foron estudadas hai case dez anos por Saunders, Papageorgi, Himonides, Rinta, e Welch (2011). Este equipo conclúe que aínda que existen moitas formas de abordar o canto con éxito, os elementos nos que coinciden as boas aulas son (p. 42):

- A demostración dun modelo vocal seguro por parte do profesorado.
- A implicación activa do alumnado nunha alta porcentaxe do tempo ao longo da sesión.
- A predominancia das voces do alumnado na maior parte do tempo das clases, ben cantando ou preguntando, reflexionando ou revisando o seu propio progreso.
- O comezo e peche musical das aulas, establecido pola “maneira de actuar” ou ‘*way of being*’ do profesorado (líderes vocais).

O termo ‘*way of being*’ úsase para describir unha serie de elementos que un/ha líder vocal usa para establecer formas de traballar, límites aceptables e expectativas de aprendizaxe nunha sesión. Por exemplo, no caso mostrado⁶¹, a/o líder vocal estableceu inmediatamente un mundo sonoro musical no que o alumnado entrou e ao que se uniu. Alentouse a acción física, así como a experimentación coa voz. (Saunders et al., 2011, p. 24)

- Os criterios para obter bos resultados fanse explícitos e refórzanse ao longo da sesión.
- A interpretación do alumnado é guiada, avaliada e musicalmente informada a través de *feedback* instantáneo, con indicacións claras sobre como mellorar.
- Os logros son celebrados, valorados e relacionados cos criterios de éxito.
- A adecuación dos ritmos do desenvolvemento da aula é evidenciada, en función do tipo de sesión que se desenvolva: algunhas con ritmos en crescendo, e outras con ritmos intermitentes que outorgan espazos para debates e charlas.
- O uso de estratexias variadas que permitan a participación e o progreso de todo o alumnado, de acordo coa fase de desenvolvemento vocal na que se atope cada crianza.
- A ensinanza contextualizada coas experiencias do alumnado.

Sobre este último punto, Violeta Hemsy (1964, p. 154) recórdanos que “o proceso de aprendizaxe da música deberá facerse a partir daqueles elementos que se encontran xa vivos no neno, formando parte activa do seu ambiente e da súa experiencia auditiva habitual”.

⁶¹ Ver Saunders et al. (2011, pp. 24-26).

O mesmo grupo de investigación mencionado anteriormente (Saunders et. al., 2011) fai tamén referencia ás características das aulas con menos éxito en prácticas de voz cantada, que se resumen en (pp. 42-43):

- Celebración de resultados exitosos de forma xeral ou sen foco, a través de eloxios globais, sen retroacción concreta que permita ao alumnado mellorar.
- Lentitude e pouca forza no ritmo das clases.
- Adopción dun rol pasivo por parte do alumnado, mesmo mostrándose pouco implicado durante a maior parte do tempo que dura a aula.
- Excesivo consumo de tempo en intervencións do profesorado (é dicir, o profesorado fala moito durante as aulas), mentres que este inviste pouco tempo en demostracións vocais.
- Aprendizaxes ocorridas no baleiro (por exemplo, cando se cantan cancións que inclúen letras que o alumnado non entende).
- Pouca atención ás voces das crianzas.

En xeral, “as experiencias de alta calidade poden atoparse en calquera contexto escolar, tanto urbano como rural, con crianzas maiores ou máis pequenas, eticamente diversas ou non, e baixo o liderado de especialistas en música ou xeneralistas” (Saunders et al., 2011, p. 43). As conclusións ás que chegou este equipo do *iMerc-International Music Education Research Centre*, van na liña investigadora do ámbito da música e da educación en xeral. En harmonía co dito, o bo ensino, independentemente do tema en cuestión, caracterízase por un conglomerado de empatía, entusiasmo, explicacións, claridade, estruturación, e escolla do nivel e ritmo apropiados (Entwistle, 2009; Saunders et al., 2011).

Como vemos, a maioría das boas prácticas probadas a través de investigacións teñen que ver cos aspectos máis relevantes da psicoloxía no contexto dos problemas da práctica do ensino (Stones, 1979). De aí a miña insistencia na **Psicopedagogía** como disciplina que mellor pode resolver os dilemas xurdidos nos procesos de ensino-aprendizaxe que envolven a educación vocal e do canto, procesos indisolubles da práctica docente.

Para concluír este subepígrafe quixera facer referencia ao meu contacto co proxecto *Inspiring Music for All*⁶². Durante a miña estadía predoutoral en Londres, da man de Graham Welch, tiven a oportunidade de reunirme co equipo de dito proxecto. No encontro de xuño de 2016 na *Faber Music Academy* falouse de tres condicións que debían reunir as boas prácticas en educación musical en xeral:

- As posibilidades de adaptación ou reprodución da práctica noutros contextos, o que sen dúbida se refire á transferibilidade, concepto que se abordou especialmente no apartado 1.3.2.
- A inclusión de compoñentes musicais, sociais e persoais, polo cal cada práctica se enriqueza de ganancias a estes tres niveis.
- A evidencia de motivos de peso xustificables e que se poidan probar de que a práctica funciona, por exemplo a través de vídeos, mostrando o progreso, con certezas de que a clientela ou alumnado, en función do contexto, senten satisfacción cos resultados obtidos, etc.

Neste encontro, alén de falar de *best practices*, insistiuse tamén nas prácticas efectivas en educación musical e nos seus selos ou *hallmarks*. Estes concréntanse en que as prácticas teñen que...

⁶² Para saber máis sobre o proxecto cómpre consultar: <http://inspire-music.org/>, e a publicación de Zeserson, Welch, Burn, Saunders e Himonides (2014).

- ... ser lideradas por profesionais sensibles co seu traballo.
- ... deseñarse dende enfoques flexibles que permitan adaptacións.
- ... propiciar relacións positivas coa música e co grupo.
- ... ser culturalmente axeitadas ao grupo.

Todos estes trazos puideran e deberan ser transferidos ás boas prácticas en educación vocal e do canto.

Ao longo do Capítulo 1 tentamos discutir termos como “boas prácticas”, “praxes”, “mellores prácticas”, ou “prácticas efectivas” (educativas e/ou docentes) de forma xeral, que no presente capítulo tentamos levar ao mundo da educación da voz e do canto. E malia que conceptualmente os límites parecen estar delimitados, nunha das últimas teses doutorais sobre prácticas e música (Björk, 2016) perseverábase en que o que se entende por “bo” non está definido previamente, estando tamén a noción de “prácticas orientadas á mellora” aberta a discusión. Por estes motivos Cecilia Björk propón falar de “**boas relacións coa música**” e “**inspiración**”, conceptos para os cales é necesaria a educación e formación vocal (no caso da voz e do canto, foco desta tese), pois non podemos relacionarnos ben nin inspirarnos medianamente en algo sen ter unha base. A autora apunta que estes dous conceptos poden ser entendidos como mediadores filosóficos que apoian a transición dun indeterminado interese na música fronte ás formas específicas nas que a música pode vir a ser unha parte (co-) constitutiva da calidade de vida en cada persoa, coas súas circunstancias particulares.

Pois ben, neste punto do marco teórico cómpre deterse finalmente nos factores sociais e educativos que son de maior interese neste doutorado: a equidade e a innovación, respectivamente. Abordaranse xustamente estes dous conceptos en relación co canto e coa educación da voz no subpunto que segue.

3.1.4 Innovación e equidade nas prácticas educativas de voz e canto

Son moitos os factores e variables que afectan á educación da voz e do canto. En apartados anteriores deste estudo xa se foron explicando e exemplificando, con especial primor e de forma pormenorizada no Capítulo 2. Se facemos memoria, algunhas destas variables son as persoais, sociais, educativas, etc. Na Figura 2.6, incluída no Capítulo 2, amósanse estes factores e variables de forma esquemática, concentrados nos niveis de influencia social que afectan á educación vocal e á educación do canto, en vinculación cos ámbitos nos que esta se desenvolve. Estes niveis son catro: dous intrínsecos (o individual e interpersonal) e dous extrínsecos (o institucional e o cultural). Ámbolos factores (extrínsecos e intrínsecos) están influenciados pola sociedade, pois as persoas, como seres sociais que son, non poden deixar de actuar en escenarios sociais, onde teñen lugar os ámbitos de educación formal, non formal e informal. Son precisamente os factores sociais e educativos os que máis teñen que ver con esta tese, principalmente con Voces Ledas -proxecto psicopedagóxico cimeiro desta investigación-, pois están estreitamente ligados coa equidade e coa innovación, respectivamente, conceptos-base sobre os que precisamente se artella Voces Ledas.

Nos dous epígrafes que seguen a este (3.2 e 3.3) veremos que implica innovar e que implica a equidade na educación, en xeral, e na educación do canto e da voz, en particular. Nun primeiro momento faise de xeito separado, para ofrecer no apartado 3.4 unha relación das características máis destacables do conglomerado das iniciativas estudadas que inclúen elementos innovadores e de equidade na promoción do canto nos diversos escenarios sociais.

3.2 INNOVACIÓN NA EDUCACIÓN VOCAL E DO CANTO

Innovación e creatividade é case un binomio indisoluble que suscita un interese especial na indagación didáctica, de aí que cando se estuda un concepto é practicamente imposible non rozar elementos que implican o outro e viceversa. Estas cuestións son explicadas no primeiro subepígrafe que segue, para pasar a centrar o grosso da nosa atención (segundo subepígrafe) nalgúns proxectos, iniciativas e programas que, en diferentes partes do mundo, aínda que especialmente en Europa, promoveron e promoven o canto en todas as súas dimensións. Veremos que moitos deles fano particularmente dende a escola, e son de destacar polo que teñen contribuído coas súas achegas orixinais e innovadoras a dar un xiro de sentido á educación vocal e ao fomento do canto en ámbitos ben diferentes entre si.

3.2.1 Creatividade, innovación e indagación didáctica

“Podemos concepción a innovación como creatividade aplicada. Así, entendemos que a creatividade é anterior a toda innovación, cuxa desembocadura natural é de natureza social e para o social” (de la Herrán, 2008, p. 141). Comecemos entón por conceptualizar que é a creatividade.

Ben que a **creatividade** é un concepto complexo de definir por ser polisémico e empregado en moi diversas situacións e para referirse a múltiples obxectos ou fenómenos, Cristina Ceinos (2010) recórdanos que hai tres aspectos que, consensuados por unanimidade por parte de quen estuda este tema, fixan a creatividade:

- A polisemia, pois a creatividade non ten o mesmo significado desde a perspectiva humanística que desde a perspectiva psicométrica, por exemplo.
- A multidimensionalidade, xa que a creatividade é estudada desde diversas dimensións como a persoa, o proceso, o produto e o ambiente.
- A factorización, pois a creatividade implica diferentes formas de manifestarse segundo o contido ao que se aplique, alén de que “unha persoa pode ser creativa nun campo determinado e non noutros, como xeralmente sucede, o que depende de aspectos dimensionais da persoa” (Ceinos, 2010, p. 145).

O concepto “creatividade” foi evolucionando ao longo da historia. Primeiramente vencellouse coa sobredotación; máis adiante coa potencialidade persoal (que pode ser traballada, e consecuentemente mellorada); e por último, coa enculturación (adopción dos padróns de cultura presentes), e coa transformación e innovación social (Ceinos, 2010).

A creatividade é a integración paradoxal (Boden, 1996; Young, 1985) do lóxico co intuitivo, do facer co ser, de transformar en novo o vello, de achegar algo valioso encamiñado á mellora, a combinación da utilización do hemisferio dereito e esquerdo do noso cerebro, de facer real o noso potencial (Young, 1985). Á hora de conceptualizala, parecen darse dúas tendencias (Sanz de Acedo & Sanz de Acedo, 2007, p. 43):

- A que a entende como intrínseca do resultado creador, definíndoa como “capacidade para xerar solucións novas a problemas xa formulados”.
- A que a entende polo seu carácter social por excelencia, definíndoa como “proceso multidimensional que orixina un produto inédito estimado como útil pola sociedade”.

Unindo criterios de diversos trazos que determinan a creatividade, esta pode ser definida como “unha dimensión psicolóxica que as persoas posúen en maior ou menor grao, que pode ser traballada e polo tanto desenvolvida, e que serve para conseguir a autorrealización persoal e social” (Casal, 2017c, p. 184). Hoxe pódese dicir que a creatividade é “unha trama de actividades, relacións e cambios interiores” (Clouder, 2014, p. 30) ou a facultade que nos permite sobrevivir e progresar nunha contorna cambiante e acelerada, unha estratexia de supervivencia humana, e un compoñente básico da felicidade (Marina & Marina, 2013).

Ceinos (2010, p. 145) recolle as características que De la Torre (1991) considera sobre a creatividade:

- É intrinsecamente humana, supoñendo “a proxección do mundo interior sobre o medio” no que vivimos para transformalo; é intencional e direccional, pois pretende responder a unha necesidade concreta, precedendo o propósito á acción.
- É transformadora, pois “o cambio do medio e a transferencia de coñecementos dun contexto a outro son capacidades creativas”.
- É comunicativa, rematando o proceso creativo coa comunicación dos resultados acadados.
- É innovadora ou orixinal. “Unha resposta nova que implique unha transformación persoal, aínda que esta sexa mínima, poderá ser unha resposta creativa”.

Dalgún xeito, o traballo creativo levaríanos a desenvolver ideas que poderían proxectarse en verdadeiras innovacións, de aí a vinculación creatividade-innovación, e de aí que a creatividade en certa medida anteceda a innovación.

Atendendo a Rosales (2010), “a **innovación** na educación como noutras Ciencias Sociais enténdese como introdución de cambios para a mellora” (p. 354). Implica opoñerse ás rutinas que dan seguridade para arriscar e probar a implementar novas ideas, por iso a innovación debe entenderse como un proceso. Innovar en educación implica perseveranza, ilusión e tolerancia, e leva implícita a intencionalidade. O seu éxito, en boa parte, vén condicionado polos intereses conxuntos de profesorado e administración ao mesmo tempo. O que busca a innovación é “levar a cabo tarefas profesionais de distinta maneira para que a eficacia sexa maior” (p. 354). Destaca este mesmo autor que toda innovación xorde da reflexión, a cal implica analizar a realidade. “Na actualidade considérase que a innovación ten maiores posibilidades de desenvolverse e proxectarse eficazmente na realidade na medida en que xorde da colaboración entre diversos profesionais e institucións” (p. 355). Hoxe en día pódense considerar interesantes instrumentos de innovación no ensino as redes de escolas, como a Rede do Plan de Escolas Asociadas da UNESCO (*redPEA* ou *ASPnet*, en inglés), pois as escolas integrantes comparten prezadas experiencias e materiais sobre diferentes temáticas como a cultura, educación para a paz e a convivencia, a igualdade, a preservación do medio ou os dereitos humanos.

No ámbito educativo innovar é tamén enfocar os proxectos dende unha “perspectiva interdisciplinar e/ou global que responda realmente á proposta por competencias” (Garamendi & González, 2010, p. 42). Trátase de superar as materias para pensar nas competencias con eixo no alumnado; é transcender as limitacións da escola, “entrar en contacto cos axentes sociais e outras institucións artísticas e culturais” (p. 42).

Centrándonos na organización dos procesos de ensino-aprendizaxe, isto é, a didáctica e a creación de ambientes, a **innovación didáctica** pretende a mellora mediante a transformación ou o cambio de estruturas, propiciando a adopción práctica de ideas ou modelos novos que acolle o profesorado ou que implanta unha administración nun proceso de reforma, proceso que non se deba levar a cabo sen o profesorado (Alsina, 2010). Recórdanos a investigación do profesor Moreira (2011), con exemplo na escola católica⁶³, que calquera reforma ou

⁶³ Moreira (2011) recolle un extracto do *Gravissimum educationis* sobre a educación cristiá e a xuventude, promulgada polo Papa Pablo VI o 28 de outubro de 1965, como un dos principais cambios educativos e musicais derivados do Concilio Vaticano II: “teñan presente os mestres que, por riba de todo, deles depende que a escola católica poida levar á práctica a realización dos seus fins e do que emprende. Prepárense estes, pois, con especial coidado de sorte que posúan unha ciencia, o mesmo profana que relixiosa, garantida cos debidos títulos e se enriquezan a ton cos avances do progreso, na arte de educar á xuventude” (p. 11).

cambio pasa pola vontade do profesorado de executala, de levar á práctica a realización de determinados fins e/ou do que se pretenda.

Existe tamén unha estreita relación entre a innovación e a investigación educativa. Para Cohen e Manion (1985), o modelo introspectivo de **investigación-acción** levaría cara á innovación educativa. Isto explícase en que esta forma de investigar fíase arredor dun procedemento planificado de acción, observación, reflexión e avaliación, que ten un carácter cíclico, dirixido e negociado por axentes que se implican no proceso co fin de intervir na súa práctica educativa para melloralala ou modificala. Porén, este tipo de investigación é axeitada sempre que se busque un coñecemento específico para un problema concreto nunha situación tamén ben precisa.

O estudo da innovación didáctica resalta un feito que precede a que algo sexa considerado innovador. Manuel Fernández Cruz (2002) indica como condición para a innovación o éxito nun nivel previo de carácter experimental; de aí a lóxica dos proxectos ou **plans piloto**, cuxo deseño, implementación e avaliación puideran servir para poder innovar. Pero, que características han de reunir os proxectos educativos para que se consideren innovadores? Begoña Garamendi e Irene González (2010) recollen o que elas entenden por **proxectos de innovación**. Deste modo, para que así sexan considerados, os proxectos deben (pp. 42-43):

- Realizar a formación do profesorado de forma conxunta para que ninguén sexa imprescindible, de modo que todas as persoas implicadas aprendan a facer todas as funcións que un proxecto require.
- Organizarse de forma flexible e coherente, optimizando os recursos.
- Establecer criterios de avaliación precisos e medibles para comprobar se o cambio introducido mellora a práctica, para valorar a posible reorientación do proceso.

Os proxectos de innovación non deberan perder de vista as tendencias actuais en innovación (Garamendi & González, 2010, p. 43), as cales lembran que aprendemos...

- ... facendo.
- ... en contextos reais e significativos.
- ... comunicando o aprendido.
- ... sendo consciente do propio proceso de aprendizaxe.
- ... en interacción con outras persoas.

Dentro da lóxica que sustenta estes cinco principios, o alumnado debe aplicar coñecementos ante certas situacións de aprendizaxe dadas. Eses coñecementos a aplicar (ben conceptuais, procedementais ou actitudinais) adoitan darse en situacións reais ou próximas á vida real. É ao mesmo tempo moi útil que o alumnado sexa capaz de comunicar o aprendido a outras persoas para darlle sentido e funcionalidade ao que vén de ser traballado. Deste xeito, ao compartir impresións e verbalizar reflexións sobre unha temática dada con outras persoas, unificando ou diverxendo criterios e sumando ou contrarrestando ideas, o enriquecemento é maior. Tamén así é máis doado dar cabida á diversidade, e unha mellor resposta a esta, pois os procesos vanse tecendo de acordo coa propia evolución do grupo e do que pode achegar cada compoñente, cunha metodoloxía socioafectiva e experiencial. Consecuentemente, é tamén un xeito de orientar as prácticas cara á equidade, aspecto sobre o que profundaremos no apartado 3.3. Para trasladar as explicacións destes cinco principios á educación vocal e do canto, a modo de exemplo, porei por caso o descubrimento da voz de falsete do alumnado. Imaxinemos que logo da práctica de *glissandos* imitando a sirena dunha ambulancia, ou miañando (situacións reais, que se coñecen) facilmente o alumnado poderá comunicar que aprendeu e como. Está así manifestando o que experimentou (acto ao que precede a

reflexión); e tamén o que aprendeu, pois só se verdadeiramente aprendemos algo somos quen de poñelo en palabras, transmitilo, exemplificalo e relacionalo nun contexto dado.

Alguns proxectos que seguiron estas liñas no ámbito da educación musical levaron a moi bos resultados. Begoña Garamendi e Irene González (2010, pp. 46-47) destacan:

- O establecemento dunha rede de colaboración entre os axentes educativos da comunidade, procurando dar máis coherencia aos proxectos.
- A diminución de prexuízos cara a persoas con diversas habilidades, aumentando as expectativas sobre elas, así como a satisfacción das familias de ver como as súas fillas e fillos toman parte de forma igualitaria nas actividades, co resto de colegas.
- A creación de grupos de música escolares.
- O xurdimento de situacións de formación in situ para profesorado, proporcionando claves imprescindibles na innovación e na equidade da súa práctica docente, como por exemplo o achegamento a procesos de desenvolvemento da educación musical no ámbito da atención á diversidade.

Posto que todas as actividades relacionadas coa aprendizaxe son avaliadas, todas estas iniciativas, talleres, propostas... deben ser avaliadas. Para iso, é preciso formular uns criterios de **avaliación** que recollan aspectos como: os contidos que se pretende aprender, así como o seu nivel de logro; a pertinencia da/s actividade/s realizada/s, os aspectos organizativos, as incidencias, a opinión das persoas implicadas, profesorado e alumnado envolto, etc.; sen esquecer a autoavaliación que incumbe ao propio profesorado, aspecto que xa foi abordado no apartado 1.1.2 deste informe de investigación.

Fernández Cruz (2002, p. 357) afirma que

unha das funcións que se outorga ao profesorado, xunto á docente e titorial, nun sistema educativo que pretende ser de calidade, é a de indagar na propia práctica para incrementar o seu coñecemento sobre o proceso do ensino, valoralo de maneira reflexiva, identificar aqueles aspectos que resulten máis problemáticos, idear alternativas, e experimentalas e incorporalas ao seu modelo didáctico cando supoñan unha sensible mellora do ensino.

A isto chámasele **indagación didáctica**, ou sexa, o profesorado debera estar continuamente indagando na súa propia didáctica, de cara á mellora constante no desenvolvemento e innovación curricular. Un dos modelos máis recorridos para facelo é a investigación-acción, que puidera levarnos á innovación na psicopedagogía. Neste sentido, de acordo con González Moro (2002a), a reflexión durante e despois da práctica é a que nos axuda a (re)orientar a nosa acción. A reflexión permite abordar os problemas de forma sistemática, o que leva ao profesorado a facer o seu traballo de forma máis racional e axeitada, progresando nos seus coñecementos e construindo unha sólida base para a actualización, formación e desenvolvemento profesional, cuxos beneficios redundan no alumnado, protagonista por antonomasia da aprendizaxe.

Deste xeito, o profesorado investigador detectaría certa problemática sobre a que hipotetizaría na busca dunha solución, revisando a orixe desta e recompilando información útil na que basear as hipóteses e posibles propostas de mellora, para implementalas, poñelas a proba e sacar as debidas conclusións.

A Figura 3.3 ilustra a relación de conceptos que veñen de ser destacados e explicados neste subapartado 3.2.1.

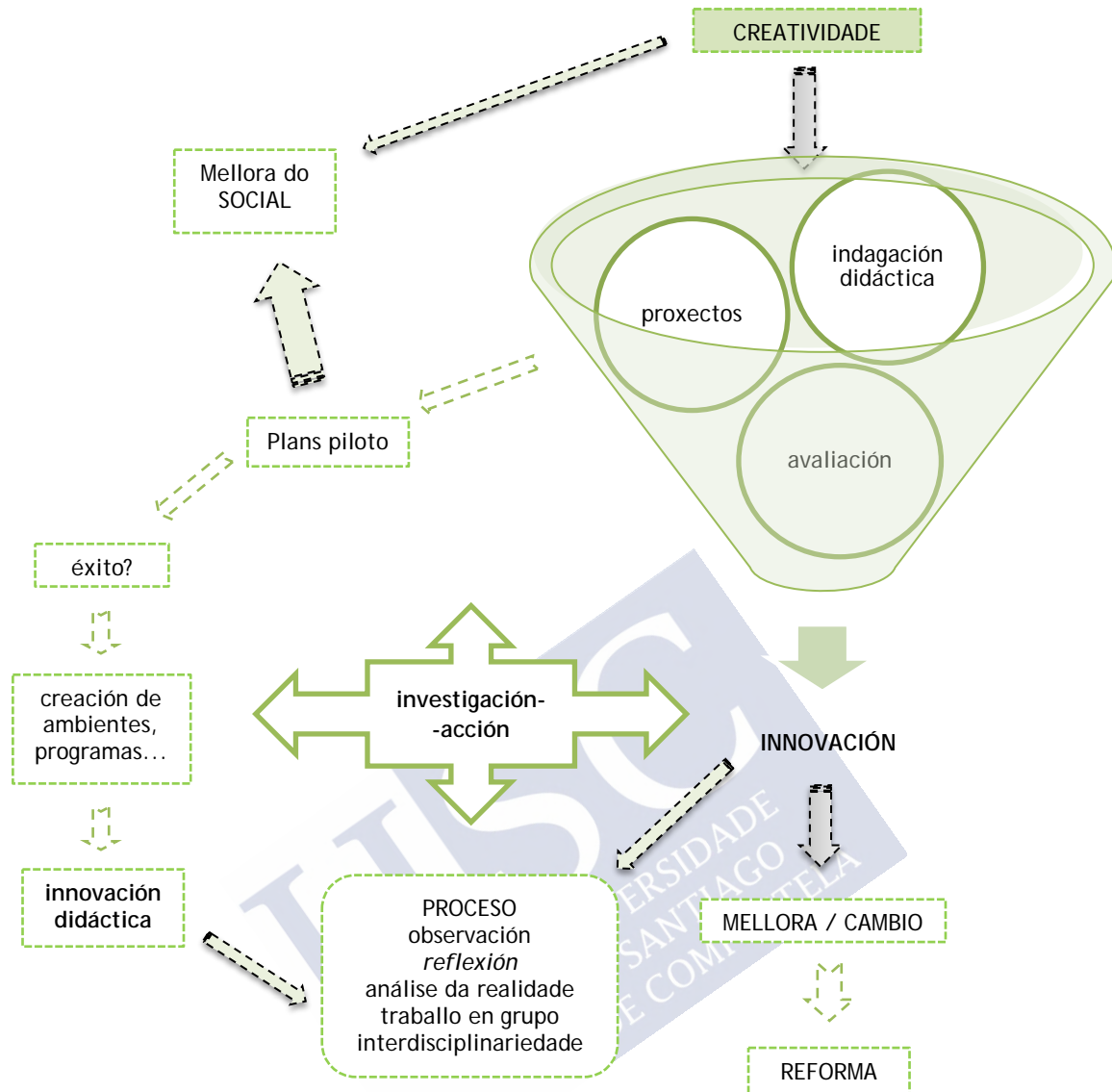


Figura 3.3. Investigación-acción na innovación didáctica

Elaboración propia en base a diversas fontes⁶⁴

Neste punto preguntámonos: é posible innovar na didáctica e nos proxectos que incumben á educación vocal e ao canto?

Ibarretxe (2007) fala dalgúns **proxectos innovadores para promocionar o canto** entre as xeracións máis novas. Por exemplo, en Bélxica, a través do programa *Attakatamoeva*, elaboráronse materiais especiais para profesorado de educación primaria, co fin de ofrecer orientacións para que este traballase o canto co seu alumnado. Trátase dunha colección de cancións con CD, clasificadas para diferentes grupos de idades. Pola súa parte, en Italia creouse *Giro giro canto* para primaria e *Teenc@nta* para secundaria, baixo o recoñecemento da necesidade de ofrecer un repertorio atractivo para coros infantís e xuvenís. Grazas a estes proxectos moitas cancións foron creadas con estes obxectivos.

⁶⁴ Estas fontes son: Cohen e Manion (1985), de la Herrán (2008), Fernández Cruz (2002), Garamendi e González (2010), González Moro (2002a), e Rosales (2010).

Especial atención merece Gran Bretaña, onde a *British Federation for Young Choirs* ten ofrecido o asesoramento por parte de persoas conselleiras para fomentar modelos educativos de canto co alumnado nas escolas, ou onde outros programas como *Sing Up*, *World Voice* (dos que falaremos máis en profundidade no Capítulo 7) ou *CânSing* se puxeron en práctica; e organizacións como *The Voices Foundation*, *The Sage Gateshead*, ou *Musical Futures* desenvolveron e desenvolven verdadeiros proxectos de innovación educativa en música e canto. Outras iniciativas son *Europa Cantat*, os proxectos impulsados por *Koor&Stem*, e outros con base en España, como o proxecto *Catània*.

Botemos un ollo a estes programas e a outros de interese para esta investigación.

3.2.2 Innovación na promoción do canto: algunhas iniciativas

Comezarei o percorrido por dous programas aos que darei trato en primeiro lugar, pois comparten con Voces Ledas a preocupación por unha lingua minoritaria, como a galega ou a galesa (programa *CânSing*⁶⁵); e o fomento do canto con foco no benestar e na saúde vocal (proxecto *Big Big Sing*).

*CânSing*⁶⁶ é un programa nacional de canto fundado polo *DCELLS-Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills* (Departamento para a Infancia, Educación, Aprendizaxe Permanente e Talento) do *Welsh Assembly Government* ou Goberno da Asemblea de Gales. Está orientado a alumnado dos cursos *Year 5, 6 e 7*, equivalentes aos nosos 6º de EP e 1º e 2º da ESO, comezando como experiencia piloto en xullo de 2009 (*CânSing*, 2016). Dirixido por Suzanne Barnes⁶⁷, *CânSing* chegou a centos de escolas en Gales. As súas singularidades poden centrarse:

- No desenvolvemento dun *toolkit* ou conxunto de recursos para o profesorado, cunha relación de boas prácticas que puidese axudalo no seu quefacer diario, e con recursos dixitais de carácter editable.
- Na escoita ás voces do alumnado participante de cara á mellora do programa e toma de decisións.
- No foco na cultura e lingua galesa, coa creación dun banco de cancións bilingüe para normalizar e fomentar o uso do galés entre as xeracións máis novas.
- Na avaliación externa.

Este programa desenvolveu múltiples concertos participativos e eventos, entre os cales se poden destacar o *National CânSing Day* (celebrado anualmente entre os anos 2011 e 2015), e a *National CânSing Week* (levada a cabo en 2016). Estes eventos contaron coa colaboración de artistas de referencia, como o produtor, rapeiro e *beat-boxer* Ed Holden (*CânSing*, 2014-2016), ou a pianista galesa Annette Bryn Parri. Froito destes acontecementos, *CânSing* elaborou boletíns a xeito de resumo nos que se recollen algúns testemuños e fotografías que dan conta das accións desenvolvidas, todos dispoñibles na web oficial do programa. É de especial destaque o segundo *National CânSing Day*, do ano 2012, no que o equipo docente de *CânSing* tamén estivo presente para asesorar ás escolas participantes. Encargóuselle a Owain Llwyd e a Meirion MacIntyre Huws, compositor e poeta respectivamente, a composición

⁶⁵ Polo interese que suscita o programa *CânSing* para esta tese en vinculación especialmente co proxecto psicopedagóxico de educación vocal e canto Voces Ledas, ofrécese información máis extensa no punto 14.4 dos Anexos.

⁶⁶ En galego podemos traducilo como “CanciónCanto”. Pode tamén entenderse como un xogo de palabras que puidera significar “PodoCantar”. Web oficial de *CânSing*: <http://www.cansing.org.uk/>

⁶⁷ Na páxina web do programa non aparecen actualizacións significativas dende 2016, ben se parece que as contas de *facebook* e *twitter* están activas. Para saber sobre o statu quo deste, envíei unha mensaxe ao enderezo electrónico que aparece no *facebook* do programa, pero non obtiven resposta. Tamén envíei unha mensaxe electrónica a Suzanne Barnes, usando o enderezo electrónico que figura na propia web, e malia que se amosou interesada e agradecida pola mensaxe recibida nun primeiro momento, non conseguín resposta sobre o statu quo de *CânSing*.

dunha canción bilingüe galés-inglés para ese día, que resultou en ‘*Os oes gen ti gĀæn-If you have a song*’⁶⁸ (CânSing, 2012-2013).

Os estudos derivados da implementación de *CânSing* en escolas galesas son variados. Entre eles podemos destacar algunhas ganancias expresadas polos centros participantes, como a mellora na alfabetización xeral e na competencia lingüística en particular, chegando a ter éxito tamén entre crianzas e adolescentes con necesidades educativas especiais⁶⁹.

Big Big Sing⁷⁰ é un proxecto do Reino Unido que, dado o potencial de diversión e beneficios que comporta o canto, tanto a nivel social como de saúde, trata de afoutar as persoas a cantar. En colaboración con diferentes personalidades -como o compositor Stephen Deazley, o músico Eugene Skeef, a directora Lucy Griffiths, o cantante Lea Cornthwaite, a cantante Ranjana Ghatak, e o pianista Dave Milligan-; organizacións -como *Hands Up for Trad*, *Love Music Productions*, *Children’s Classic Concerts*, *Choir of the Year*, *Voluntary Arts Week*, e *Making Music*-; lugares, festivais e redes de traballo xa establecidas para o impulso do canto, suman esforzos para que máis persoas e entidades se unan á iniciativa. Co apoio de *Creative Scotland*, *Glasgow UNESCO City of Music*, e *Spirit of 2012*, *Big Big Sing* foi parte do programa cultural de *Glasgow 2014* e tivo a calidade de “evento especial” no *Festival 2014*. É, en realidade, unha iniciativa do *Glasgow UNESCO City of Music* (Big Big Sing, s.d.a). *Big Big Sing* ofrece:

- Un libro de cancións. Publicado de forma aberta, proporciona música, letras, e vídeos formativos en liña.
- Días *Big Big Sing* no Reino Unido. Neles ofrécese á xente, independentemente da súa experiencia, a oportunidade de cantar facendo parte dun coro masivo, conducido por líderes corais capaces de “inspirar”, para aprender cancións do libro de cancións de *Big Big Sing*.
- *Performances* e *flashmobs* corais por todo o Reino Unido.

A páxina web oficial⁷¹ de *Big Big Sing* proporciona recursos en liña, incluíndo materiais instrutivos ou información sobre como empezar un coro⁷², entre outros temas. Rastrexaremos algúns deseguido.

O libro de cancións é unha pequena colección de temas accesibles ben para descargar ou escoitar en liña gratuitamente, co fin de quen acceda a eles poida aprendelos e cantalos onde desexe e cantas veces queira. Todos eles fan parte dos Días *Big Big Sing*, de xeito que cada persoa pode escoitalos e cantalos na súa casa, para memorizalos e poder cantalos de forma masiva con outras persoas nos Días *Big Big Sing*. Esta colección recolle cancións en boa parte coñecidas, como pode ser “*Amazing grace*”. De cada unha delas ofrécense exemplos de quecemento vocal, en sintonía coas particularidades músico-vocais de cada tema, así como tamén indicacións psicopedagóxicas de cara aos procesos de ensino-aprendizaxe destas cancións, incluíndo incluso algunha información sobre a composición (autoría, significado da letra, etc.), e a súa interpretación en linguaxe de signos (Big Big Sing, s.d.b).

De especial interese é o apartado chamado *Choir Doctor Resources* ou Recursos Médico-Corais. *The Choir Doctor Health Check* ou Control de Saúde Médico-Coral elaborouse para

⁶⁸ En galego, “Se tes unha canción”.

⁶⁹ Respectei e traducín literalmente o termo ‘*special education needs*’, tal e como se recolle en *CânSing* (2011-2012).

⁷⁰ Sendo conscientes de non achrhst unha tradución exacta, en galego podemos traducilo como “Canto Grande Grande”. Web oficial de *Big Big Sing*: <https://www.bigbigsing.org/>

⁷¹ Na páxina web do programa non aparecen actualizacións dende 2016, e as súas contas de *facebook* e *twitter* deixaron de actualizarse en 2017. Aínda que se enviou un correo electrónico ao enderezo que figura na páxina web oficial, usándose así mesmo o formulario-web para enviar mensaxes, non se obtivo resposta para saber sobre o statu quo deste proxecto.

⁷² O libro de Gallo, Graetzer, Nardi, e Russo (1979), é todo un referente na dirección coral, ofrecendo unha completa guía sobre como montar un coro.

axudar a manter a felicidade e a saúde nos coros. Filmouse a persoas do equipo médico-coral de *Big Big Sing* en visitas que realizaron a numerosos grupos vocais por todo Reino Unido, compartindo a súa experiencia e coñecemento. Na web de *Big Big Sing* é posible ver a membros deste equipo en acción, consultar consellos redactados por este equipo, e descargarse recursos para pór en práctica con outros coros. De acordo con *Big Big Sing* (s.d.c), o que indica o grao de “saúde” dun coro pódese desencartar en cinco temáticas:

- O coidado da voz. Este apartado está composto por consellos para manter a voz sa con técnicas simples de cara á mellora e ampliación da voz. Ofrécense varios vídeos nos que se poden ver exemplos de quecemento, onde unha “médica de coro” traballa in situ con coristas e aplica variadas estratexias. É posible tamén descargar dous arquivos en PDF co plan do taller e con consellos desta profesional.

- A unión voz-corpo. O foco desta temática está na postura corporal, algo que por veces se descoida no canto coral pero que é realmente importante para cantar de forma sa e alegre, ben individual, ben grupalmente. Nas propostas didácticas que se visualizan tanto nos vídeos dispoñibles como nun documento en PDF con consellos, insístese na visión integradora do corpo e voz como un só instrumento.

- A liberación musical da propia música. Neste apartado a atención ponse na diferenza entre a información árida que se pode extraer dunha partitura e o que está realmente no corazón da música: as ideas e as emocións. Nel poden verse dous vídeos cunha “médica de coro” en acción directa cun grupo vocal, e mesmo dous arquivos en PDF co plan da proposta de traballo e con consellos desta profesional para levar á práctica as iniciativas.

- O canto en equipo. Sobre o eixo desta temática xiran exercicios e consellos orientados á mellora da comunicación do coro en relación consigo mesmo e tamén coa audiencia potencial. Ao igual que no apartado inmediatamente anterior, na web oficial de *Big Big Sing* están dispoñibles dous vídeos nos que é posible observar o traballo dunha “médica de coro” cun grupo de persoas adultas, así como dous arquivos en PDF co deseño do plan do taller ou *workshop plan*, e os consellos máis destacados ou *Choir Doctor’s top tips* que ofrece esta profesional.

- A compartición de obxectivos e benestar. Por último, a esencia deste apartado é a construción de comunidades cantoras cheas de alegría, alentadoras, que ofrezan un bo equilibrio entre o traballo duro e o divertimento. Do mesmo xeito que no terceiro e cuarto apartados, dispónse de dous vídeos con exemplos prácticos de como levar á práctica este elemento, así como dous arquivos en PDF: un con consellos e outro cunha partitura a tres voces da canción tradicional surafricana “*We shall not give up the fight*”, cuxa letra estimula a non rendición.

Na páxina web oficial de *Big Big Sing* dispónse dunha sección chamada *Find me a choir!* (en galego, “Atópame un coro!”) no que, a través da colocación dun código postal, é posible acceder a un banco de coros no Reino Unido, cuxa busca tamén se pode facer a través de criterios de interese.

Suscita unha destacada curiosidade a sección *Choir Case Studies* ou Estudos de Caso de Coros. En liña co recollido en *Big Big Sing* (s.d.d), existen múltiples razóns para formar parte dun coro, alén do divertimento que produce o cantar. Nos estudos de caso que se recompilan en *Big Big Sing*, destácanse iniciativas inspiradoras sobre como e por que se formaron algúns coros, como funcionan, e que beneficios se derivan deles. Os estudos de caso destacados son:

- *Bristol Health Choir*⁷³, un coro no que non se fai selección, e que actualmente axuda ás persoas que forman parte del en problemas de saúde variados como a depresión ou a ansiedade.

⁷³ En galego podemos traducilo como “O Coro Saudable de Bristol”.

- *All the King's Men*⁷⁴, un grupo a capela con base no *King's College London*. Tendo sido premiado en varias ocasións, fundouse como respiro “cantor” para estudiantado deste colexio universitario.
- *Signed Songs R Us*⁷⁵, un coro formado por persoas xordas na cidade de Dundee, que se fundou logo dunhas sesións de traballo cunha intérprete de linguaxe de signos que foi contratada para ensinar un par de cancións a un grupo de persoas con discapacidade auditiva. Grazas a este feito, boa parte das persoas que o integran gañaron en autoconfianza.
- *Sing with Us*⁷⁶, que se trata dunha rede de traballo de case dúas decenas de coros formado por persoas que maioritariamente sofren de cancro. Esta iniciativa, con base en Gales, xurdiu como un proxecto de investigación da organización benéfica *Tenovus*, que co paso do tempo e dende 2010 ten confirmado os múltiples beneficios que cantar en coro achega a persoas que padecen cancro, como o sentido do logro e do progreso, o apoio, a comprensión entre iguais, etc.
- *Open Arts Community Choir*⁷⁷, un coro inclusivo con campamento base en Belfast. Está integrado por persoas de idades ben dispares entre si (dos 17 aos 70 anos, aproximadamente), con discapacidades diversas -ben mentais, ben físicas-, e dificultades de aprendizaxe. Aínda que para quen o dirixe é un reto constante, os beneficios a nivel persoal e social por parte do alumnado, así como aqueles persoais e profesionais por parte da dirección, son dun valor incalculable.
- *SoundSational*⁷⁸, un coro multitudinario, cun cento de voces, sendo un dos máis numerosos de Escocia. Sobre o 80% das persoas que o integran nunca cantaron previamente, polo que para entrar non se require saber música, non existindo requisitos de acceso. Os seus obxectivos son xuntar a xente co fin de cohesionar, facer comunidade e promover a inclusión social.
- *Roxane Smith*, docente que lidera 5 comunidades corais e desenvolve talleres de rehabilitación de persoas dependentes de drogas e alcohol. Ben que ao longo do tempo esta persoa traballou con colectivos tan variados como adolescentes, persoas con párkinson e escolares, a meta é sempre a mesma: facer que o canto sexa unha actividade harmoniosa, accesible e divertida, con alicerces nos seus programas que parten sempre dos principios da *Natural Voice Practitioners Network*⁷⁹. O sentido de conexión entre persoas dos coros e a sensación de relaxación son os aspectos que Roxane fai sobresaír das súas experiencias.

Outra sección de interese é *How to...* (en galego, Como...) con guías sobre catro temáticas. Estas son: como montar un coro -en xeral-, como crear un coro comunitario, como montar un coro xuvenil, e como iniciar un coro nun centro de traballo. Existe tamén outro pequeno apartado dedicado a recursos para escolas, e outro no que se salientan os motivos para cantar, con base nos beneficios mentais, físicos e sociais, profundamente estudados no epígrafe 2.5 desta tese. Entre estes, sinálanse como beneficios (Big Big Sing, s.d.e):

- Achega a xente nova. Os coros son unha forma estupenda de coñecer xente nova e facer novas amizades na nosa contorna.
- Beneficios para o noso corazón. O canto é un exercicio aerobio divertido que outorga ao corazón e aos pulmóns un fantástico adestramento.
- Felicidade. Cando se canta, o noso corpo produce unhas hormonas chamadas endorfinas capaces de espallar benestar e felicidade.

⁷⁴ En galego podemos traducilo como “Todos os Homes do Rei” ou “Todos os Homes do King” (do *King's College London*).

⁷⁵ En galego podemos traducilo como “As Cancións Signadas SOMOS Nós”.

⁷⁶ En galego, “*Canta con Nós*”.

⁷⁷ En galego podemos traducilo como “Coro Comunitario das Artes Abertas”.

⁷⁸ Trátase dun xogo de palabras entre ‘*sound*’ (son) e ‘*sensational*’ (sensacional). Así, en galego podemos traducilo como “SonSensacional”.

⁷⁹ En galego podemos traducilo como Rede de Profesionais pro-Voz Natural.

- Boa aparencia. O canto fai que se dispoña de boa aparencia. Mellora a postura, exercita os músculos faciais, e tonifica o noso ventre.
- Saúde. Usando o diafragma ao cantar foméntase un sistema linfático saudable, que á súa vez promociona un tamén saudable sistema inmune.
- Confianza. Unirse a un coro é unha forma excepcional de aprender novas destrezas, mellorar a autoestima, e a confianza.
- Relaxación. A respiración fonda que se require para cantar reduce a ansiedade e pode axudar a relaxar.
- Ronquidos. O canto mellora o ton muscular da larinxe, o que axuda na calma dos ronquidos e mellora o sono.

A continuación presentamos as propostas da Fundación benéfica inglesa *Aarya*⁸⁰. *Aarya* é unha organización sen ánimo de lucro cuxa misión é avanzar no coñecemento científico sobre canto, así como apoiar a educación musical a través do canto dende a infancia temperá, con motivos artísticos, de saúde, e comunitarios. A análise da realidade feita pola fundación fíxolle entender que as persoas necesitamos traballar o entendemento, a imaxinación, e a creatividade; e a ferramenta que reúne estes potenciais é sen dúbida a práctica do canto. Os seus compromisos con respecto a isto son (Singing Cities, 2009-2015a):

- Administración: construír unha herdanza para as futuras xeracións e levar á práctica todos os compromisos acordados con todas as persoas que apoian e cren na iniciativa.
- Equipo profesional: atraer a profesionais para unirse á proposta co fin de crecer e desenvolver unha actitude do tipo “si, pódese” para levar a cabo as propostas.
- Creación de valores: mellorar as vidas das persoas, crear relacións duradeiras nas que todo o mundo gaña, con foco na excelencia.
- Rede global: mobilizar o poder do traballo en equipo para ofrecer o mellor servizo en todo o mundo.
- Respeto: valorar a diversidade, asegurar contornas ricas e inclusivas, e tratar ás persoas do mesmo xeito que nos gustaría que nos tratasen a nós.
- Integridade: inspirar confianza asumindo responsabilidade, actuando de forma ética, e afoutando debates abertos e honestos.

As persoas que encabezan a *Aarya Foundation* son: Claudia Castro, frautista, educadora musical e axente artística internacional; Baz Chapman, corista, director musical e antigo director do programa *Sing Up*; Paul Cutts, pianista, cantante e editor artístico; e Philippe Rixhon, empresario dos campos artístico e tecnolóxico.

O comité científico desta fundación está formado por profesionais da voz, da política educativa, da acústica, da educación musical, e do canto. Traballan en diferentes universidades e centros de prestixio de Inglaterra, Alemaña, Bélxica ou Suecia. Algunhas persoas que o integran son: Stephen Clift, Stefan Koelsch, Gunter Kreutz, Griet Laureyns, Marc Pirlot, Johan Sundberg, Ruth Towse, Graham Welch e Katherine Zeserson.

Aarya desenvolve iniciativas pioneiras que demostran por primeira vez que a unión entre innovación, coñecemento científico sobre canto, educación musical a través do canto e tecnoloxía é posible. Esta fundación está formalmente asociada á UNESCO, sendo membro do *IMC-International Music Council* ou Consello Internacional de Música. O *IMC* é a rede de organizacións, institucións e persoas físicas máis ampla do mundo que traballan na música. Fundada en 1949 pola UNESCO, o *IMC* promociona a diversidade musical e o acceso universal á cultura; unindo a uns 150 países na construción da paz e do entendemento entre as persoas e todas as culturas.

⁸⁰ Máis información sobre a *Aarya Foundation*: <http://www.singingcities.net/p/about/aarya/>

O obxectivo fundamental que guía a *Aarya* é o progreso da ciencia artística do canto e a defensa e apoio da educación musical a través do canto. Co convencemento de que o ensino do canto ten que figurar no currículo de todas as escolas de infantil, primaria e secundaria como dereito de todas as persoas, *Aarya*⁸¹ investiga nos beneficios do canto e na definición dos principios de aprender e ensinar o canto de forma eficaz.

Un dos proxectos de máis renome que desenvolve *Aarya* para promover a práctica do canto, en colaboración con cidades como Berlín (Alemaña), Bruxelas (Bélxica), Gateshead (Reino Unido) e Namsos (Noruega), e co apoio do *Culture Programme* da Unión Europea, é o proxecto internacional *Singing Cities*⁸², que pretende ofrecer oportunidades para cantar en grupo a través de variadas celebracións e eventos. A iniciativa céntrase na promoción do canto nas cidades e vilas, a través da innovación, da sustentabilidade e da cooperación entre organizacións que se ocupan do canto, salas de concertos, profesionais da educación musical, persoal investigador e comunidades locais. A declaración de *Singing Cities* ciméntase en catro puntos, baseados todos eles nos artigos 22, 26, 27 e 31 da Declaración Universal dos Dereitos Humanos das Nacións Unidas, respectivamente (Singing Cities, 2009-2015d):

1. Todo o mundo, como membro da sociedade, ten dereito á seguridade social, e ten dereito á realización, a través do esforzo nacional e cooperación internacional e de acordo coa organización e recursos de cada estado, dos dereitos culturais, económicos e sociais indispensables para a dignidade e libre desenvolvemento da personalidade. Todo o mundo ten voz con capacidade para cantar.

2. A educación musical a través do canto e a interpretación debe ser dirixida ao desenvolvemento completo da personalidade humana, e ao fortalecemento do respecto polos dereitos humanos e liberdades fundamentais. Debe promover o entendemento, a tolerancia e a amizade entre os pobos, independentemente da súa condición relixiosa ou étnica.

3. Todo o mundo ten dereito a desfrutar libremente do canto e a participar libremente na vida cantora da cidade.

4. Cada cidade debe respectar e promocionar o dereito das crianzas a participar plenamente na vida cantora, e debe alentar a provisión de oportunidades apropiadas e igualitarias para a actividade do canto.

As principais actividades de *Singing Cities*⁸³ son (Singing Cities, 2009-2015b):

- Actividades comunitarias (*grassroots activities*). A provisión de actividades de canto en igualdade de oportunidades é un empeño a longo prazo. A unha cidade pode levarlle arredor dun ano estudar as existentes oportunidades de formación en voz cantada e as organizacións que a ofertan. Outro ano faría falta para formular os obxectivos e actividades a desenvolver con comunidades cantoras e non cantoras, para o deseño dunha “estratexia cantora”. Despois, a cidade cantora ou *singing city* comezaría a incrementar o alcance de ofertas máis potentes, para apoderar os bos servizos e establecer novas competencias. Finalmente, a cidade cantora aumentaría os seus esforzos e realizaría unha estratexia cantora máis completa, adaptada ás súas necesidades e ao seu ritmo.

- Festivais de voz anuais. Estes eventos promocionan a educación musical local coa interpretación e creación a través do canto. Son inclusivos, acollendo a todo tipo de persoas

⁸¹ Ata certo punto, debiera ter redactado este apartado en pasado. Segundo o rexistro de organizacións sen ánimo de lucro de Inglaterra e Gales, a *Aarya Foundation* foi inscrita o 9 de febreiro de 2009, e foi sacada do rexistro o 7 de xuño de 2018 (ver <http://beta.charitycommission.gov.uk/charity-details/?regid=1127953&subid=0>).

⁸² En galego, “Cidades Cantoras”.

⁸³ Na páxina web do programa non aparecen actualizacións dende 2016, de acordo cos últimos eventos anunciados. Malia que se enviaron mensaxes electrónicas aos enderezos que figura na páxina web oficial (ver Singing Cities, 2009-2015a), non se obtivo resposta para saber sobre o statu quo tanto da Fundación *Aarya* como do proxecto *Singing Cities*.

independentemente da súa idade, xénero, etnia, cultura, relixión, contexto socioeconómico, habilidades ou profesionalidade.

- A caravana cantora (*singing caravan*). Trátase dun vehículo que introduce as vilas na rede de *Singing Cities*, rexenerando o tecido social a través do canto colectivo. Diferentes artistas e axentes con vinculación profesional ao mundo artístico visitan as cidades e realizan actividades arredor do canto.

É de senlleiro interese unha das liñas que seguen en *Singing Cities*: a **visibilización de boas prácticas de actividades e/ou proxectos que promocionan o canto** dalgunha forma. Imos dar unha ollada aos proxectos⁸⁴ que se destacan na súa páxina web como *'best practices'* (*Singing Cities*, 2009-2015c).

1. ***JeKits-Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen***⁸⁵ (Alemaña). Situado en Renania do Norte-Westfalia (Alemaña), *JeKits* trata de poñer en contacto a escolas con outras persoas/organizacións (por exemplo, cun instituto de danza), buscando a conexión educativa entre diferentes institucións, para crear pontes entre o curricular e o extracurricular, e sempre arredor do canto, da danza e dos instrumentos musicais. Docentes de institucións alleas á escola achegaríanse a esta para compartir os seus saberes con alumnado e profesorado. As clases deste programa teñen un enfoque lúdico e ocorren en horario curricular unha vez por semana. O profesorado da institución externa dá a aula en colaboración co profesorado da escola. Para o alumnado, o primeiro ano é de participación obrigatoria e de toma de contacto, mentres que o segundo ten un carácter voluntario, no que quen o desexe pasaría a formar parte do coro *JeKits*, con dúas clases por semana impartidas só por profesorado externo. No curso 2015-2016 un cento de escolas de música en 111 cidades de Renania do Norte-Westfalia comezaron o programa para traballar con 720 escolas de educación primaria da área. A Fundación *JeKits* ten a súa sede central na cidade de Bochum, e para desenvolver o programa *JeKits* contou con financiamento do goberno deste territorio alemán, e coa participación dos concellos e das familias.

2. ***Singing Village Festival***⁸⁶ (Bélxica). Trátase dun festival dun día de duración no que se organizan actividades de canto como obradoiros, pequenos concertos ou *flashmobs* en bibliotecas, escolas ou supermercados, pois trátase de levar o canto a lugares onde as persoas desenvolven a súa actividade diaria, co fin de chegar a un maior número de persoas. Fanse *Songlines*, espectáculos nos que familias locais acompañadas por grupos musicais profesionais, nas que se interpretan músicas do mundo. Adoitan participar nestes festivais tamén escolas, coros e bandas locais. Búscase que todo tipo de persoas canten mesturadas, como podería ser o canto de cancións en conxunto dun grupo de escolares cun grupo de maiores dunha residencia da terceira idade. O proxecto piloto desta iniciativa deuse en outubro de 2014 en Hoeilaert, unha vila preto de Bruxelas, e nel víronse involucradas arredor de 300 crianzas. Este festival foi só o comezo de *The Singing Village Caravan*, que rodará levando o canto a máis vilas belgas e a outros lugares do mundo. *Singing Village* ten ofrecido cursos en liña para poder cantar dende a casa, chegando a editar un disco, "*Songlines I*", con 15 cancións fáciles de cantar.

⁸⁴ A orde en que se amosan as iniciativas é aleatoria, en base á que se dispón en *Singing Cities* (2009-2015c).

⁸⁵ En galego podemos traducilo como "Para cada crianza instrumentos musicais, baile e canto".

Web oficial de *JeKits*: <https://www.jekits.de/>

Máis información sobre *JeKits*: <http://www.singingcities.net/bp/632/jekits---instrument-dance-and-song-for-every-child>

⁸⁶ En galego podemos traducilo como "Festival de canto no pobo".

Máis información sobre o *Singing Village Festival*: <https://www.gastvrijegemeente.be/initiatieven/singing-village-festival>
<http://www.singingcities.net/bp/413/Singing%20Village%20Festival>

3. **Voces8 Method**⁸⁷ (Inglaterra). Co obxectivo de desenvolver as competencias clave e mellorar os procesos académicos de aprendizaxe do alumnado en todas as materias, o método *Voces8* contén actividades grupais baseadas no ritmo e na melodía que axudan particularmente na competencia lingüística e matemática. Este método, con base en investigacións levadas a cabo polo *UCL-Institute of Education* logo de analizar as necesidades observadas en múltiples escolas de todo o mundo, está pensado para traballar en pequenos grupos ou abranguendo toda unha escola. Non require experiencia musical nin un equipamento caro, estando apoiado por vídeos formativos gratuítos en liña. Dispón de sesións de formación continua ou *CPD training sessions* lideradas por persoal de *Voces8*. Os seus recursos están dispoñibles en inglés, francés, alemán, xaponés e chinés, de aí que sexa usado en máis de 1.000 escolas en todo o mundo. *Voces8* fai parte da *VCM Foundation*, que lidera tamén outras liñas de traballo como *Apollo5* e o *Gresham Centre*, co que as súas propostas acadan a milleiros de crianzas e xoves, a través dos programas que teñen en colaboración con escolas en Reino Unido, Bélxica, Francia, Suíza, Alemaña, Estados Unidos e Asia. O *Grasham Centre* é coñecido internacionalmente pola súa excelencia, proxección, inspiración educativa, e interpretación en música vocal.

4. **Den Syngende Skole**⁸⁸ (Noruega). É un programa educativo dirixido a crianzas de educación primaria. Está inspirado no inglés *Sing Up* (ver Capítulo 7 desta tese) e é unha das cinco estratexias do programa nacional noruegués *Krafttak for sang* (en galego, Poder para cantar). A través da iniciativa das escolas cantoras, a organización *MiS-Musikk i Skolen* (en galego, Música na escola), creada para fortalecer as artes na educación norueguesa, durante un período piloto entre os anos 2014-2016, estudou a adaptación do programa á realidade deste país. O obxectivo era crear contornas de aprendizaxe positivas a través de cancións e conseguir que todo o mundo involucrado (estudiantado, profesorado, familias e persoal en xeral) cantase máis e mellor, para que se trasladasen estas prácticas á comunidade e se creasen relacións sas entre as persoas e as súas voces. As escolas participantes recibiron recursos e formación. Posto que nos últimos anos as artes foron perdendo peso no sistema educativo noruegués, a organización *MiS* adoptou unha postura de persuasión política a través de artigos e documentación varia para restituír as artes nas escolas norueguesas.

5. **Singing belongs to everyone**⁸⁹ (Bélxica). Trátase dunha guía dispoñible en catro idiomas (inglés, francés, alemán, e holandés) que foi elaborada por *Koor&Stem*, unha organización de coros e música vocal belga sita en Flandes. En formato divulgativo, ofrece estratexias e ideas para conseguir que se cante máis, mellor, e durante toda a vida. A guía pódese descargar en *Singing Cities* (2009-2015f).

6. **Sindbad children's opera**⁹⁰ (Bélxica). A Casa da Ópera belga *La Monnaie* encargou ao compositor Howard Moody crear unha ópera comunitaria. Seguindo o éxito de *The Brussels Requiem*, Moody compuxo unha peza suxestiva para coro infantil e orquestra. A Orquestra Sinfónica de *La Monnaie* xunto con estudantes do Real Conservatorio de Bruxelas

⁸⁷ En galego, “Método Voces8”.

Web oficial de *Voces8*: <http://www.voces8.com/>

Máis información sobre *Voces8*: <http://www.singingcities.net/bp/591/voces8>

⁸⁸ En galego podemos traducilo como “Escolas cantoras”.

Web oficial de *Den Syngende Skole*: <https://www.syngendeskol.no/>

Máis información sobre *Den Syngende Skole*: <http://www.singingcities.net/bp/145/den-syngende-skole---singing-schools-in-norway>

⁸⁹ En galego, “O canto pertence a todo o mundo”.

Máis información sobre *Singing belongs to everyone* en *Singing Cities* (2009-2015f).

⁹⁰ En galego, “Ópera Infantil Simbad”.

Máis información sobre *Sindbad children's opera*: <http://www.singingcities.net/bp/80/sindbad-children-s-opera>

acompañaron a varios centos de escolares de diversos centros bruxelese na interpretación desta obra mestra. O equipo educativo estivo formado polo coreógrafo Thierry Thieû Niang, ao que se lle sumou unha parella especialista do baile e da canción, respectivamente, que se coordinou co profesorado das escolas das crianzas participantes para ligar as materias escolares co contido da ópera. Desta iniciativa elaboráronse programas para o alumnado e para persoas adultas, tanto en francés como en holandés; un DVD subtulado en holandés, francés e inglés cun documental e *making of*, con entrevistas e extractos dos ensaios, así como da actuación completa; sendo difundida tamén a partitura completa da obra. No proxecto inclúanse dúas sesións semanais co seguinte equipo formador: cantante, bailarín/bailarina e pianista, sesións co compositor da obra tanto na casa da ópera como nas escolas, e sesións co equipo artístico de *La Monnaie*, coa Orquestra Sinfónica de *La Monnaie*, e coa do Real Conservatorio de Bruxelas.

7. **SHANTI!SHANTI!**⁹¹ (Bélxica). É un grupo vocal composto por voces infantís de todas as partes do mundo. Comezou en setembro de 2010 en Bruxelas. O coro está dirixido por un/ha cantor/a profesional que implementa un repertorio baseado en música folk orixinal e tradicional de todo o mundo, polo que se canta en variadas linguas. Isto dá lugar a unha mestura de acentos e contextos musicais ben diversos que cada crianza achega. En setembro de 2013 creouse outro coro *SHANTI!SHANTI!* en Mons. Ámbolos coros contan cunha persoa que coordina os aspectos artísticos e con outra que dirixe o proxecto en xeral. Cada ano encárganselle cancións a profesionais da música, que logo traballan co alumnado. Tamén se realizan traballos conxuntos entre os coros, que logo interpretan en público nunha versión chamada XL. O tema central da produción artística é o amor e a paixón, pretendendo mostrar a través deste proxecto que na arte non existen barreiras lingüísticas nin culturais. Organizan tamén cursos de formación de variada duración con profesionais da danza e da música, sen custe para quen se anota. *SHANTI!SHANTI!* é unha coprodución entre *MET-X* e o Festival de Flandes, que organiza concertos co coro regularmente.

8. **Muzette - Muzeven**⁹² (Bélxica). O *Musée du Cinquantenaire* é un dos museos máis grandes de Bélxica. Consideran que a arte e a historia non son materias mortas, senón vivas e cheas de vitalidade, coas que podemos pasar tempos de lecer de forma pracenteira e instrutiva. O departamento educativo desenvolveu un proxecto con escolares para explorar o museo a través do canto. O obxectivo era tender pontes entre as escolas e as institucións educativas e mudar prácticas na atención a escolares nos museos, adaptando as visitas ás características destes grupos, facéndoa máis lúdica e cunha linguaxe máis accesible que as charlas ou visitas máis tradicionais. Escolléronse 14 cancións de dispaes partes do mundo en diferentes linguas, que foron adaptadas por un equipo. Estas serían as cancións que guiarían a visita a través das coleccións do museo. Na primeira parte do proxecto, as crianzas traballaban cunha persoa que as introducía en nocións arredor da voz cantada e algunhas cancións e danzas, a modo de quecemento, sendo estas practicadas ben nas escolas, ben en centros culturais próximos ao museo. Despois, estas cancións serían cantadas durante a visita educativa ao museo. Como apoio, foi tamén desenvolto un plan didáctico descargable da web do museo coas 14 cancións.

⁹¹ Non atopei interpretación belga para este nome; só consta que “shanti”, palabra de orixe hindú, significa “calma”.

Máis información sobre *SHANTI!SHANTI!*: <http://www.singingcities.net/bp/78/shanti-shanti>

⁹² Non atopei ningunha posible tradución/interpretación do nome desta iniciativa ao galego, mais intúo que é algún tipo de xogo de palabras arredor da palabra ‘*musée*’ (museo).

Máis información sobre *Muzette - Muzeven*: <http://www.singingcities.net/bp/76/muzette---muzeven>
<http://www.kmkg-mrah.be/nl/muzettemuzeven-project-voor-brusselse-lagere-scholen>

9. *Chorales Equinox*⁹³ (Bélxica). Este proxecto está comprometido co desenvolvemento de coros infantís. O obxectivo é compartir a excelencia artística da *Queen Elisabeth Music Chapel* con crianzas de barrios non privilexiados e multiculturais de Bélxica, ou de rexións pobres. Trátase de impulsar un encontro cultural e inculcar respecto mutuo, pois a música é un valor que contribúe a vivir mellor, co que debe ser accesible a todo o mundo. Invítase o alumnado a unirse a un coro para a adquisición gradual de hábitos e identidade musical, entendendo que este proceso promove a solidariedade entre as crianzas, o compañeirismo e o desenvolvemento da autoestima. Nun sentido amplo, búscase que cada persoa atope o seu lugar, e se vaia introducindo gradualmente nas persoas o sentido de cidadanía activa e o respecto polas demais persoas, nun contexto multicultural. Sendo algunhas actividades desvoltas coas familias, o repertorio reúne unha longa variedade de linguaxes e culturas, incluíndo tanto cancións tradicionais como pezas clásicas inspiradas na música popular, e de autorías variadas como Villa-Lobos, Béla Bartók ou Lopes Graça. Promóvese así o descubrimento doutras realidades a través da cultura. Esta iniciativa é tamén unha forma de que as familias recentemente chegadas a Bruxelas se sintan acollidas e atopen o seu lugar máis rapidamente na sociedade belga.

10. *The Chorister Outreach Programme*⁹⁴ (Reino Unido). Comezado na cidade de Truro, leváronse pequenos grupos de coristas a escolas de educación primaria no ano 2000 para que cantasen coas crianzas e lles ensinasen o que podían facer coas súas voces. A *CSA-Choral School's Association* reúne a escolas ligadas a catedrais, igrexas e capelas de colexios en Reino Unido. O principio que as guía é ofrecer unha educación excepcional en música e voz nos coros escolares. Esta proposta funcionou tan ben que chegou a traballar co goberno en numerosas ocasións, e incluso fixo parte do *Sing Up Programme* (que abordaremos con máis calma no Capítulo 7). Persoal de animación do servizo de música do condado ía polas escolas e ensinaba ao alumnado algunhas cancións, que logo pulirían co acompañamento de organistas de Truro, para celebrar concertos en conxunto.

11. *SuperTrieda*⁹⁵ (Eslovaquia). Esta iniciativa brinda unha nova achega ao entendemento do rol da música e da arte como base para a creatividade nos procesos sociais na educación primaria e secundaria. Dáse formación a crianzas e xoves para que elaboren interpretacións dramáticas e vídeos nos que expresen e reflectan variados temas sociais que se propoñen dende a organización. Con base en Eslovaquia, as alumnas e alumnos de educación primaria traballan durante todo o ano: debuxan, crean escenarios, deseñan vestimenta, escriben guións, compoñen música, cantan, bailan, gravan... para poder crear unha verdadeira *performance* e gravar un vídeo sobre ela. O alumnado de educación secundaria presentará unha *performance* que conteña ao menos dous diferentes tipos de arte (pintura, música, drama, cine, literatura...) coa posibilidade de usar multimedia ou vídeos arredor dos Obxectivos de Desenvolvemento do Milenio de UNICEF. Como todas as persoas teñen que participar, establécense mellores relacións entre o alumnado, sendo unha verdadeira ferramenta preventiva contra o *bullying*. Os obxectivos de *SuperTrieda* concréntanse en:

⁹³ Supoñendo que 'equinox' é unha variante de "equinoccio", o nome desta iniciativa levada ao galego podería ser algo así como "Corais do Equinoccio".

Web oficial de *Chorales Equinox*: <http://www.chorales-equinox.be/>

Máis información sobre *Chorales Equinox*: <http://www.singingcities.net/bp/73/the-equinox-choir-project>

⁹⁴ En galego podemos traducilo como "Programa de Divulgación Coral".

Web oficial de *The Chorister Outreach Programme*: <https://www.choirschools.org.uk/outreach/>

Máis información sobre *The Chorister Outreach Programme*: <http://www.westminstercathedralchoir.com/chorister-outreach-programme.php>; <http://www.singingcities.net/bp/71/chorister-outreach-programme>

⁹⁵ En galego podemos traducilo como "SúperClase".

Web oficial de *Super Trieda*: <https://supertrieda.com/english/>

Máis información sobre *Super Trieda*: <http://www.singingcities.net/bp/69/supertrieda>

incrementar o nivel cultural do alumnado, ensinándolles a sentir, pensar, crear, de cara ao seu benestar; darlles a oportunidade de autodescobrir as súas competencias, tentando sacar á luz os seus talentos; mellorar as relacións entre as crianzas de diferentes comunidades, previndo o *bullying* e motivándoas para ser activas e cooperativas co profesorado; facer máis interesantes as aulas de música, arte, educación física, lingua e tecnoloxías; e mellorar as competencias sociais e comunicativas como alicerce de novas perspectivas para o futuro profesional, pero tamén para a vida privada e para os roles a desenvolver dentro da comunidade. Este proxecto tivo moitísimo éxito, tendo sido seleccionado como exemplo de boas prácticas na *European Educational Network*, e téndose transferido a varios países. Foi tamén o representante de Eslovaquia no *European Year of Creativity and Innovation*, organizado pola Comisión Europea. Fai parte do currículo oficial eslovaco e é financiado polo Ministerio de Educación, Ciencia, Investigación e Deporte deste país.

12. *Zing met ons mee!*⁹⁶ (Países Baixos). Trátase dun proxecto neerlandés que implica a crianzas e familias a través do canto. É unha iniciativa da institución *Concertgebouw*, e ten por obxectivo ofrecer ás crianzas unha agradable experiencia musical, estimulando o canto na clase e incrementando a alegría de cantar conxuntamente coas familias. Cada ano desenvolve plans e estratexias instrutivas para profesorado, cos que se realizan ensaios co alumnado para a preparación dun concerto. As cancións poden tamén ser practicadas nos fogares coa axuda dun CD e libro de cancións, sendo incluso creados materiais para traballar post-concerto.

13. *Cantània*⁹⁷ (Cataluña). Con base no departamento educativo de *L'Auditori* de Barcelona, cada ano chega a case 40.000 crianzas e 600 docentes. Inclúe sesións formativas impartidas tanto por profesionais de fóra das escolas como aquelas que se dan nas propias escolas por docentes que traballan nelas, así como concertos que se celebran en dito auditorio barcelonés. O obxectivo final é organizar un evento que estea en harmonía coas necesidades do alumnado, no que este estea musicalmente envolvido, con músicas e músicos do auditorio, que lle poidan proporcionar ás crianzas unha experiencia musical inesquecible. O proxecto dá a oportunidade a crianzas e docentes de escolas de interpretar unha nova composición cada ano, escrita por algunha compositora ou compositor de recoñecido prestixio. Durante o evento, o alumnado é acompañado por profesionais da interpretación musical. Ao profesorado participante ofréceselle tres sesións formativas complementarias, que o goberno catalán acabou recoñecendo como formación suplementaria oficial de docentes. Alén das partituras, fanse cedés coas músicas e as cancións a aprender. Con orixe en Cataluña, esta iniciativa xa se estendeu a cidades alemás e belgas.

14. *Sing!*⁹⁸ (Alemaña). Este proxecto encargouse de estudar o futuro da música coral, entendendo que a única forma de asegurar un óptimo futuro da vida coral é dialogando coas novas xeracións. É por iso que *Rundfunkchor Berlin*, produtora responsable de *Sing!*, centra as súas actividades con escolares, estudantado e cantantes profesionais, e ofrece programas especiais para alumnado de primaria e secundaria, deseñados coidadosamente por profesionais da pedagogía e da docencia. Os elementos-base son: leccións regulares de canto

⁹⁶ En galego podemos traducilo como “Canta connosco”.

Web oficial de *Zing met ons mee!*: <https://www.concertgebouw.nl/educatie/participatieprojecten/zing-met-ons-mee>

Máis información sobre *Zing met ons mee!*: <http://www.singingcities.net/bp/68/zing-met-ons-mee-tempel-zonder-drempel>

⁹⁷ Non atopei ningunha posible tradución/interpretación do nome desta iniciativa ao galego, mais intúo que é algún tipo de xogo de palabras arredor da palabra “cantata”.

Web oficial de *Cantània*: <https://www.auditori.cat/es/cantania>

Máis información sobre *Cantània*: <http://www.singingcities.net/bp/67/cant-nia>

⁹⁸ En galego, “Canta!” ou “Cantade!”.

Web oficial de *Sing!*: <https://www.rundfunkchor-berlin.de/projekt/sing/>

Máis información sobre *Sing!*: <http://www.singingcities.net/bp/66/sing>

en grupo, conducidas semanalmente por docentes de música e persoal do programa, en calidade de mentoría e intervencións na feira da canción da *Rundfunkhaus*, unha sala de concertos berlinesa. O programa inclúe sesións de canto grupal regulares para docentes de educación primaria, principalmente de alumnado que canta no coro *Sing!* Nestes obradoiros, ensáíase o repertorio do programa con docentes de educación coral e discútese tamén sobre temas de saúde vocal. Docentes das escolas de música locais crean coros nas escolas de educación primaria, os cales ensaian semanalmente cunha metodoloxía fundamentada no xogo, no movemento, no ritmo e en repertorios multilingües. Fanse tamén intercambios con persoal experto do *Rundfunkchor Berlin*, que vai a escolas, para cantar e interpretar música co alumnado. Moitas veces este persoal acompaña o alumnado nos eventos que se celebran na *Rundfunkhaus*. Este proxecto desenvólvese grazas á colaboración de variados colexios, universidades, e a Academia de Música de Berlín (*Landesmusikakademie Berlin*), que proporciona educación continua para todas as persoas implicadas coa música: profesionais, afeccionadas e pedagogas.

15. *Kolibri-musiclabel*⁹⁹ (Suíza). Por instigación dun grupo de docentes de música, o Departamento de Educación, Cultura e Deporte (*DEKS*) do cantón do Valais, introduciu dende o ano 2008 este programa para garantir actividades de canto de alta calidade e para estimular o canto nas escolas de educación infantil e primaria. O Departamento de Educación deste cantón outorga premios a escolas que destaquen en canto, logo de mostrar as súas habilidades cantoras diante dun xurado composto, ao menos, por dúas persoas expertas no campo. Os criterios de avaliación son: a afinación, a graduación das dinámicas, a correcta acentuación e pronunciación ou mesmo o canto de memoria e sen partituras e/ou papeis, así como a alegría e fulgor desprendido durante a actuación, cuxa duración non pode pasarse dos 45 minutos. O profesorado tamén pode aplicar para ser avaliado.

16. *Cor Infantil Amics de la Unió*¹⁰⁰ (Cataluña). Establecido en 1996 na Escola de Música de Granollers, este coro de crianzas e adolescentes de entre 11 e 17 anos busca conectar as escolas desta vila catalá organizando obradoiros extraescolares. Mentres que coas crianzas máis pequenas a metodoloxía é máis ben lúdica, con foco na danza e no canto, para as adolescentes adóptase unha formación máis centrada na teoría musical, ben que o canto siga sendo o elemento central. Facendo parte da *Societat Coral Amics de la Unió*, conta cun programa para crianzas “minimúsicas”, de 3 a 5 anos de idade; e con outro para a creación de coros escolares; un programa de bolsas para crianzas en desvantaxe, para poder sufragar as matrículas en escolas de música de alumnado con potencial músico-vocal pero con dificultades económicas; e un proxecto pedagóxico que consiste en que anualmente, crianzas seleccionadas dunha escola local de educación primaria interpretan unha ópera infantil en colaboración coa Orquestra de Cámara de Granollers.

17. *Cor Vivaldi / Petits Cantors de Catalunya*¹⁰¹ (Cataluña). É unha escola coral dentro da escola concertada IPSI, onde as actividades corais son parte das actividades extracurriculares da escola, que tamén ofrece coro para nais e pais. O *Cor Vivaldi*, composto por crianzas e adolescentes de entre os 9 e 15 anos de idade, organiza tamén actividades e *performances* non vencelladas ao mundo escolar, facéndose coa presenza na vida social da cidade de Barcelona. Aquelas crianzas de entre 8 e 9 anos que non participan no coro teñen

⁹⁹ Máis información sobre *Kolibri-musiclabel*: <http://www.singingcities.net/bp/64/kolibri-musiclabel>
 Información relacionada co proxecto: http://fachberatung.phvs.ch/musik_theater/; <http://www.hepvs.ch/>

¹⁰⁰ Web oficial do *Cor Infantil Amics de la Unió*: <http://www.amicsdelaunio.org/en/choral-school/ciau>

Máis información sobre o *Cor Infantil Amics de la Unió*: <http://www.singingcities.net/bp/63/cor-infantil-amics-de-la-uni>

¹⁰¹ Web oficial do *Cor Vivaldi*: <http://corvivaldi.cat/>

Máis información sobre o *Cor Vivaldi*: <http://www.singingcities.net/bp/62/cor-vivaldi-petits-cantors-de-catalunya>

acceso a actividades cantoras a través de clases de canto e actividades de frecuencia semanal que fan parte do seu currículo na escola IPSI. O coro céntrase na renovación do repertorio e na calidade; e organiza tamén concertos, participando en eventos oficiais e en proxectos operísticos, ofrecendo así oportunidades musicais de corte profesional ás crianzas. Con inspiración no modelo británico de coros escolares, na Escolanía de Montserrat, no finlandés Coro *Tapiola*, e no *Wiener Sängerknaben* (Coro de Nenos de Viena), as bases foron establecidas hai unhas tres décadas.

18. ***Progetto Musica in Emilia Romagna***¹⁰² (Italia). O departamento de educación desta rexión italiana lanzou este proxecto en colaboración con outras entidades culturais e educativas. O seu obxectivo é estimular e desenvolver a música e o canto nas escolas a través de cursos para profesorado e actividades prácticas que implican a experimentación coa música, proxectos musicais en escolas de educación primaria e secundaria, seminarios, concertos, concursos, festivais, etc. Ben que se orixinou na rexión italiana de Reggio Emilia, tivo un impacto estatal, e centos de escolas se uniron á iniciativa en toda Italia, chegando a envolver a profesorado no exame das súas propias prácticas docentes. Con foco na documentación de prácticas educativas (sobre teatro musical, instrumentos, música e movemento, educación musical, etc.), recolléronse as mellores prácticas en bitácoras, wikis e webs de escolas, sendo clasificadas e indexadas para acabar ficando nunha base de datos de referencia de autoformación, investigación, comparación entre diferentes sistemas educativos, intercambio de opinións, e transferencia de achegas innovadoras no campo da música. Dentro deste proxecto, desenvolveuse outro que tiña por obxectivo establecer un coro por escola e talleres de música. A través de concursos, os centros que gañaban eran convidados a participar en óperas infantís, como “*Ragazzo col violino*”, escrita por Andrea Basevi e Roberto Piumini, e “*Te Deum*” de Berlioz, que dirixiu Claudio Abbado. Desenvolveuse tamén un programa de formación do profesorado de infantil e primaria, con módulos sobre metodoloxía, con foco no desenvolvemento dun laboratorio de educación musical e métodos activos para a educación musical; adestramento vocal, con contidos sobre voces infantís e formación vocal para crianzas; escoita activa; notación musical; actividades educativas con instrumentos; relación da música con outras disciplinas, etc. Á fin de cada programa formativo pasábase un test sobre competencia musical para comprobar as destrezas adquiridas durante a implementación do programa.

19. ***Chant’écôle***¹⁰³ (Francia). Desenvolto polo Conservatorio de Saintes e apoiado polas autoridades locais e rexionais francesas, a completamento do programa estima unha duración de 5 anos. Comeza cun curso preparatorio cunha lixeira introdución en canto e solfexo para crianzas de 6-7 anos, e continúa até o curso dirixido a alumnado entre 10-11 anos. A esa idade espérase que as crianzas teñan acadado un nivel equivalente ao final do primeiro ciclo da educación musical francesa, para poder validar os seus estudos e acceder directamente ao segundo ciclo do sistema dos conservatorios. Os coros están dirixidos e asesorados por un equipo artístico do conservatorio mencionado, concentrándose os seus obxectivos en: desenvolver coros de crianzas en escolas de educación primaria con apoio e baixo a dirección de dito conservatorio, para que o alumnado descubra e use as súas voces; experimentar cos diferentes parámetros da música a través dun repertorio especialmente adaptado, usando particularmente cancións tradicionais; aprender a ler e escribir música, crear composicións

¹⁰² Máis información sobre *Progetto Musica in Emilia Romagna*: <http://www.singingcities.net/bp/61/progetto-musica>
<http://discovery.ucl.ac.uk/10003955/>

Ligazón de interese relacionada co proxecto: <http://www.indire.it/progetto/musica-a-scuola/>

¹⁰³ En galego podemos traducilo como “Canto-escola”.

Web oficial de *Chant’écôle*: <http://www.ville-saintes.fr/enfance-jeunesse/chant-ecole/>

Máis información sobre *Chant’écôle*: <http://www.singingcities.net/bp/59/chant-ecole>

musicais, etc. Metodoloxicamente, o canto é visto como un xogo e os intervalos e os exercicios musicais ensínanse a través da melodía e ritmo. Pola súa parte, as cancións a veces son escollidas tendo en conta a opinión do profesorado das escolas, para poder ligar os contidos con outras materias. As aulas desenvólense en espazos especificamente equipados das escolas e durante a xornada escolar, adaptados ás necesidades das crianzas, ao igual que os materiais. O repertorio está composto por un compendio de cancións tradicionais francesas elaborado por Manuel Coley, director do primeiro ano de *Chant'école*, mentres que os exercicios foron deseñados por Helen Giblin, a persoa que sucedeu a Coley no seu posto.

20. *Choeur à l'école*¹⁰⁴ (Bélxica). Este proxecto, levado a cabo pola *ReMuA-Réseau de Musiciens-Intervenants en Ateliers*¹⁰⁵, consiste na preparación de talleres vocais centrados no desenvolvemento de repertorios, de escrita creativa, e de creación musical, nos que participa alumnado de educación primaria. Os obxectivos desta proposta parten de mellorar a competencia lingüística en francés, escribir cancións que nos identifiquen, dar un concerto e gravar un CD, así como estimular a integración do alumnado na vida escolar (e consecuentemente na sociedade), e axudalo no seu desenvolvemento, así como no aumento da súa autonomía e autoestima e na harmonía colectiva. Organízanse concertos para a comunidade escolar e para o barrio no que se localiza a escola, e grávanse as cancións que se producen, co fin de rexistrar repertorios para crianzas feitos por crianzas, que posteriormente circulan polas clases e escolas. No primeiro cuarto do ano escolar, o alumnado participa en oito talleres vocais, liderados por profesionais do canto e baseados en repertorio tradicional, clásico e músicas do mundo. Aprenden a cantar afinadamente, nocións básicas de música e a cantar por partes, insistindo en que o coro, finalmente, é un “nós”, interiorizando os principios do canto coral. Esta fase remata cun concerto na escola aberto a familias e amizades. No segundo cuarto, un/ha especialista en escrita e composición de cancións orixinais traballa co alumnado. Outra persoa diferente, que exerce a música profesionalmente, establece esas cancións en escrita musical durante o terceiro cuarto e, no último, celébrase un concerto que se grava en CD, para logo ser distribuído entre as escolas participantes. As excursións culturais a concertos de músicas e músicos que asesoran as escolas figuran tamén no elenco de actividades desta iniciativa que, á fin do proxecto, tamén distribúe material pedagóxico para profesorado.

21. *Zing'es*¹⁰⁶ (Países Baixos). O programa nacional de canto holandés foi parte da campaña nacional “*Muziek telt!*” (en galego, “A música conta!”), unha iniciativa do Centro de Música dos Países Baixos e do Fondo Participativo e Cultural Holandés. En 2011 desenvolvéronse dous proxectos piloto, aos que seguiron sesións informativas a equipos responsables das actividades culturais das escolas que se uniron. Deseñáronse e elaboráronse recursos para o profesorado, como partituras, letras, gravacións e vídeos instrutivos que animaron a máis escolas a sumarse paulatinamente, alén de ofrecer cursos de formación para docente. Ben que tivo unha curta duración, de pouco máis dun ano, o material xerado está aínda dispoñible na páxina web de *Orkest in de klas* (en galego, Orquestra na aula).

¹⁰⁴ En galego, “Coro na escola”.

Web oficial de *Choeur à l'école*: <https://www.remua.be/choeur-a-l-ecole>

Máis información sobre *Choeur à l'école*: <http://www.singincities.net/bp/58/choeur-l-ecole>

¹⁰⁵ En galego podemos traducilo como “Rede de Músicas/os-Actrices/Actores en talleres/seminarios”.

¹⁰⁶ En galego podemos traducilo como “Canta”.

Máis información sobre *Zing'es*: <https://www.orkestindeklas.nl/nl/page/434/zingen-in-de-klas>

<https://www.orkestindeklas.nl/nl/page/2767/instructiefilmpje-de-bananenkoopman>

<http://www.singincities.net/bp/57/zing-es>

22. *The Great Scots Song Treasure Hunt*¹⁰⁷ (Escocia). Encabezado polo compositor e educador Ewan McVicar, este proxecto creouse para desenvolver e probar unha achega innovadora que potencialmente podería axudar ao alumnado a involucrarse co ensino-aprendizaxe de cancións escocesas. Creouse para isto unha web que realza a cultura, identidade, lingua e historia escocesa. Pensada tanto para alumnado como para profesorado, esta web apóiase nun taller que ofrece a combinación de elementos electrónicos e tarefas prácticas para aprender e ensinar cancións en liña. Fíxose como banco temático de cancións escocesas que puideran axudar a profesorado e alumnado nas escollas, á hora de desenvolver proxectos sobre asuntos diversos nos centros escolares. Un exemplo de iniciativa derivada deste recurso é “*Stoney sangs*”. A cantante Christine Kydd e o cantor Ewan McVicar traballaron entre maio e xuño de 2013 con tres escolas de educación primaria en Stonehaven, unha das vilas máis antigas da costa escocesa. Con financiamento da *Creative Scotland's Youth Music Initiative (YMI)*¹⁰⁸, e da oficina da YMI de Aberdeen, puíéronse facer talleres de creación de cancións de seis días de duración en cada escola, con temáticas variadas, dende aquelas que se compoñen só para divertirse, receitas de comidas escocesas, até aquelas que relatan ou celebran aspectos ou elementos da comunidade de Stonehaven. Foron creadas un total de 24 cancións, que se presentaron posteriormente nunha velada con canto e baile folclórico escocés. Estas foron gravadas e colocadas na páxina web do programa, con ilustracións que evocan as propias cancións, feitas polo propio alumnado.

23. *Sing Up!*¹⁰⁹ (Inglaterra). Hoxe convertida nunha organización que dispón formación e diseña recursos para a pedagogía vocal e o seu traballo nas escolas, *Sing Up* foi o programa nacional de canto en Inglaterra. Posto que é de estudo específico nesta investigación -ver Capítulo 7-, non profundarei máis neste apartado sobre este programa.

24. *CânSing*¹¹⁰ (Gales). É o que o *Sing Up* para Inglaterra, é dicir, *CânSing* é o programa nacional de canto de Gales, con foco na elevación do estándar do canto nesa rexión e na extensión de oportunidades de mellora da calidade na pedagogía do canto nas escolas. Xa falei ao comezo do subepígrafe 3.2.2 del, por iso non me estenderei máis.

25. *Pädagogische Hochschule Luzern*¹¹¹ (Suíza). Dende o curso académico 2013-2014 o canto coral é obrigatorio para todo o profesorado en formación da Facultade de Formación do Profesorado da Universidade de Lucerna que optou por música. Sobre un 65% do estudantado de primeiro curso escolle música. As materias que se ensinan son pedagogía musical (teoría, canto, dirección, didáctica, Orff, materiais didácticos, etc.), instrumento (6 semestres de piano ou guitarra), e dous semestres de canto coral.

¹⁰⁷ En galego podemos traducilo como “A gran caza do tesouro de cancións escocesas”.

Web oficial de *The Great Scots Song Treasure Hunt*: <https://scotstreasurehunt.webs.com/>

Máis información sobre *The Great Scots Song Treasure Hunt*: <http://www.singingcities.net/bp/56/the-great-scots-song-treasure-hunt>

¹⁰⁸ *YMI-Youth Music Initiative*. En galego podemos traducilo como “Iniciativa de Música Xuvenil”.

¹⁰⁹ En galego podemos traducilo como “Canta alto”.

Web oficial de *Sing Up!*: <https://www.singup.org/>

Máis información sobre *Sing Up!*: ver *Singing Cities* (2009-2015e).

¹¹⁰ Como xa indicamos anteriormente, *CânSing* podemos traducilo ao galego como “CanciónCanto”.

Web oficial de *CânSing*: <http://www.cansing.org.uk/>

Máis información sobre *CânSing*: <http://www.singingcities.net/bp/53/c-nsing>

¹¹¹ Escola Superior de Pedagogía de Lucerna.

Web oficial da *Pädagogische Hochschule Luzern*: <https://www.phlu.ch/>

Máis información sobre a *Pädagogische Hochschule Luzern*: <http://www.singingcities.net/bp/50/p-dagogische-hochschule-luzern>

26. **Wy Sjonge!**¹¹² (Países Baixos). Este proxecto educativo, desenvolvido pola organización artística *Keunstwurk*¹¹³ dos Países Baixos, propónse que o alumnado de educación primaria cante máis frecuentemente. *Keunstwurk* colabora con dúas escolas de formación superior de Leeuwarden (*Stenden Hogeschool Leeuwarden* e *Pabo NHL Leeuwarden*), e co centro artístico *Ateliers Majeur*, así como co coro *Collegium Vocale Fryslân*. O proxecto, que leva un nome frisón, tamén foi organizado en colaboración co programa nacional de canto holandés *Zing'es*. A proposta comeza cun curso de formación para docentes, para incrementar a súa competencia musical e crear un grupo de traballo de música. Este curso foi preparado por estudantado universitario de Leeuwarden. Co profesorado participante nestas accións formativas formouse un coro, o *Fries Onderwijkskor*. Os obxectivos deste coro son gañar experiencia cantando con crianzas e aprender a dirixir coros en educación primaria. O coro focalízase na formación vocal do persoal, no repertorio para escolas primarias, no intercambio de pezas, na formación en dirección coral de crianzas, na formación sobre voces infantís e educación, e no adestramento e pedagogía vocal para crianzas. Cando este profesorado comeza a aplicar os coñecementos adquiridos nas súas aulas, recibe *coaching* persoal por parte de docentes profesionais con vinculación á organización *Ateliers Majeur*. O profesorado inicia tamén *performances* nas escolas e crea coros escolares, que son posteriormente invitados polo coro *Collegium Vocale Fryslân* para participar en festivais de coros escolares frisóns. O *Collegium Vocale Fryslân* é a entidade responsable da calidade deste proxecto. *Wy Sjonge!* estimula o desenvolvemento musical do profesorado, do alumnado e da contorna. Este programa é parte da estratexia de *Keunstwurk*, que quere impulsar actividades de lecer e tempo libre en Frisia, unha provincia que está a perder poboación.

27. **Wiener Chorschule**¹¹⁴ (Austria). É unha iniciativa da Universidade de Música e de Artes Dramática de Viena. Este coro ten por obxectivo ofrecer a crianzas talentosas a posibilidade de gañar experiencia no campo do canto en particular, e da música en xeral. Cantar neste coro significa recibir adestramento vocal por parte de especialistas pero tamén da man de estudantado de pedagogía musical, ao que se lle brinda a oportunidade de formarse in situ traballando directamente con crianzas e voces novas. Unha das ideas do proxecto é espallar a práctica de cantar como unha ferramenta de integración interxeracional, de aí que se tiveran organizado *performances* corais no *Wiener Musikverein* nos que crianzas, xoves, familias e persoas anciás cantaron en conxunto. Os grupos corais da *Wiener Chorschule* traballaron tamén individualmente en *performances* escénicas como óperas infantís, música clásica para coro, composicións orixinais, e arranxos de pop e jazz.

28. **The Voices Foundation**¹¹⁵ (Inglaterra). Trátase dunha organización benéfica nacional de música que traballa para o goberno inglés -aínda que tamén para concellos, centros de educación musical, e escolas ordinarias- na impartición de formación práctica sobre educación musical para a educación primaria. Posúe a súa propia metodoloxía para mellorar as competencias docentes do profesorado. *The Voices Foundation* ofrece programas escolares e formación continua tanto para profesorado xeneralista como para docentes

¹¹² En galego, “Cantamos!”.

Web oficial da *Keunstwurk*: <https://www.keunstwurk.nl/>

Máis información sobre *Wy Sjonge!*: <http://www.singingcities.net/bp/48/wy-sjonge>

¹¹³ En galego podemos traducilo como algo así como “Obra de arte”.

¹¹⁴ Escola coral de Viena.

Web oficial da *Wiener Chorschule*: <https://www.wiener-chorschule.at/>

Máis información sobre a *Wiener Chorschule*: <http://www.singingcities.net/bp/47/wiener-chorschule>

¹¹⁵ En galego podemos traducilo como “A Fundación Voces”.

Web oficial de *The Voices Foundation*: <http://www.voices.org.uk/>

Máis información sobre *The Voices Foundation*: <http://www.singingcities.net/bp/42/the-voices-foundation>

especialistas en música, e proporciona material de calidade para apoiar estes procesos. Os seus programas en escolas adoitan durar entre 2 e 3 cursos académicos, e todos eles envolven celebracións musicais onde se xuntan todas as crianzas para cantar e facer música en grupo. As estratexias de *The Voices Foundation* inclúen aproximacións didácticas que permiten ofrecer unha educación musical de calidade co uso de ideas musicais simples, para que con elas as crianzas poidan comprender conceptos e desenvolver competencias complexas. Ofrecen cursos intensivos e sesións de *coaching* dentro das aulas. Metodoloxicamente, usan a disciplina e a creatividade da educación musical para producir bos resultados académicos, sociais e musicais, tanto para o alumnado como para as escolas. O rango de plans que ofrecen inclúe:

- Plans dirixidos a escolares, centrados en programas curriculares de música de variada duración que, ademais de traballar co alumnado, procuran desenvolver a autoconfianza no profesorado e prove-lo de material valioso.
- Programas da fundación, que incorporan visitas de *coaching* dentro das aulas, desenvolvemento de festivais de canto, formación para todo o persoal, formación para responsables do desenvolvemento curricular musical, etc.
- Programas de progresión, deseñados a medida segundo as necesidades da escola en cuestión e seguindo un programa da fundación, sendo normalmente máis lixeiros que os habituais.
- Programas especiais, propostas flexibles e autónomas que permiten obter unha visión introdutoria á metodoloxía da organización, como paso previo á selección dun programa da fundación.
- Cursos de formación do profesorado, como pode ser o que está centrado nas bases musicais esenciais (un curso de 3-5 días de duración), outro sobre coñecementos básicos sobre dirección coral, e outros centrados na infancia temperá e nos *key stages 1* e *2*, períodos que comprenden entre os 5-7 anos e 7-11 anos, respectivamente.

Asemade, esta organización brinda cursos a medida e en función do que se solicite. *The Voices Foundation* publica materiais didácticos e recursos para a aprendizaxe e para profesorado, baseados na súa propia metodoloxía, con partituras e cedés que conforman unha serie chamada *Inside Music*. Estes recursos están especialmente deseñados para seren usados nas aulas, e están acompañados por programas escolares e cursos de formación. No ano 2007 esta organización foi escollida polo goberno británico a través do *Department for Children, Schools and Families* (Departamento da Infancia, Escolas e Familias; hoxe *Department for Education* -Departamento de Educación-) para desenvolver un proxecto piloto de tres anos de duración no que debía formar na súa metodoloxía a profesorado de educación infantil. Entre ese profesorado, debían tamén seleccionar aquelas persoas máis destacadas para que puidesen ser, á súa vez, formadoras doutras mestras e mestres doutras escolas infantís. Traballaron en común co equipo do *Sing Up Programme* e impartiron tamén *Singing Steps*, un programa concibido para impartir talleres curtos en 50 escolas de educación primaria en Inglaterra. En agosto de 2008 *The Voices Foundation* foi sinalada como unha das cinco organizacións principais de *Sing Up* para o período 2008-2010 para axudar, representar, desenvolver e diseminar boas prácticas en canto con alumnado de educación primaria. A comezos de 2010 fixeron un acordo coa Facultade de Educación da *Edge Hill University* para dar formación en conxunto. Tamén traballaron co *King's College School* de Wimbledon no apoio da súa implicación coa música nas escolas estatais en vinculación coa comunidade local. Durante o período 2010-2011 trazaron lazos con *The Bach Choir*, apoiando o seu programa de extensión coral en escolas nos barrios londinienses de Westminster e Kensington & Chelsea, desenvolvendo talleres corais para preparar as voces do alumnado para actuacións estelares como a sucedida en 2012, *The Angry Planet*, un traballo encargado ao compositor Bob

Chilcott. O seu cometido foi apoiar o traballo do coro nas escolas e en vinculación coa educación musical ofrecida nestas e co profesorado destas; á vez que o profesorado axudou no enriquecemento da competencia musical do alumnado mentres traballaban nas respectivas escolas sobre a *performance*.

29. *Singing Playgrounds*¹¹⁶ (Inglaterra). Esta proposta, organizada polo coro de cámara inglés *Ex Cathedra*, xira arredor do xogo, do canto, da creación e da compartición, como ben xa nos referimos a ela no epígrafe 2.3.1 desta tese (Ex Cathedra, 2018). A través da combinación de formación para docentes, de formación en liderado para crianzas, e recursos amplos e actividades para cada persoa da comunidade escolar, *Singing Playgrounds* converteuse nun proxecto altamente considerado e solicitado no Reino Unido, pero tamén noutros países como China, Tailandia ou Nova Zelandia. Envolve a todas as persoas que forman a comunidade escolar das escolas de educación primaria nas que actúa, e o seu obxectivo é poñer o canto no corazón de cada escola, permitindo a crianzas e docentes autodescubrirense como cantantes. Toda cultura cantora debe comezar coas propias cancións das crianzas, de aí que se animen a tocar, compartir e adaptar xogos con e a través do canto. No eixo do proxecto, un grupo selecto é equipado con destrezas de liderado e cancións, xogos e estratexias que precisan para ser “líderes” nos patios. Ao profesorado se lle ensina a facultar a crianzas no seu rol de líderes, a usar xogos de canto para complementar as súas actividades de aula diarias, e se lles dá tamén amplos recursos para continuar co proxecto. Estes inclúen un manual, plans de sesións para que o profesorado implemente con crianzas-líderes durante o ano, un cancionero con 50 xogos e actividades, e un DVD e CD de apoio, así como adhesivos *SongStop* para o patio, chapas e adhesivos para as crianzas-líderes, e un gran álbum. Todo isto permite que a comunidade escolar poida desenvolver o proxecto durante un ano académico completo. Pero a acción de *Ex Cathedra* non se limita só a escolas, senón que as súas propostas inspiradoras de amor polo canto non entenden de idades nin de contextos, chegando a actuar en hospitais e en calquera escenario comunitario, ofrecendo tamén oportunidades para perfilar o potencial de cantantes xoves. Todos os seus proxectos son conducidos por docentes con experiencia e por profesionais da dirección coral e do canto. Traballan da man de servizos musicais locais, festivais, escolas, salas de concertos e centros de saúde espallados por todo o Reino Unido.

30. *Muziek met een staartje*¹¹⁷ (Países Baixos). Trátase dun exemplo de proxecto colaborador entre escolas de educación primaria e docentes especialistas en música. A idea base é que o profesorado visite as escolas e as introduza no canto e nos instrumentos musicais. Ben que comezou no *Art Centre Amadeus*, profesorado do centro artístico *Nieuwe Nobelaer* guía o grupo co que vai traballar, proporcionando información e consellos sobre os instrumentos escollidos por cada escola. Este programa está dirixido a crianzas de 8-9 anos de escolas de educación primaria, así como ao profesorado deste. Desenvólvese material pedagóxico para docentes como apoio para as súas aulas, que ten a particularidade de que a totalidade das cancións e letras de *Muziek met een staartje* foron escritas por poetas, escritoras e escritores profesionais de literatura infantil.

¹¹⁶ En galego, “Patios Cantores”.

Web oficial de *Singing Playgrounds*: <http://excathedra.co.uk/education-participation/singing-playgrounds/>

Máis información sobre *Singing Playgrounds*: <http://www.singingcities.net/bp/40/singing-playgrounds>

¹¹⁷ En galego, “A música non parará”.

Web oficial do *Nieuwe Nobelaer*: <https://www.nieuwenobelaer.nl/>

Máis información sobre *Muziek met een staartje*: <http://www.singingcities.net/bp/36/muziek-met-een-staartje>

31. *Singt euch ein!*¹¹⁸ (Alemaña). A escola de música de Leipzig é a promotora desta iniciativa, que involucra a todas as escolas de educación primaria da cidade. O seu propósito é elevar a conciencia da importancia do canto na escola, sendo este considerado o cimento da educación musical e da creación musical ao longo de toda a vida. A través do canto, as crianzas teñen a oportunidade de descubrir a alegría da creación musical, podendo tamén ser estimuladas na aprendizaxe dun instrumento musical. Este programa organízase como un complemento ás aulas de música en escolas de educación primaria, cuxo contido focalízase no desenvolvemento das voces infantís e no movemento musical. Espérase que as crianzas cheguen a coñecer as súas voces mellor e aprendan a usalas a través de exercicios vocais accesibles e dun repertorio de cancións que comprende cancións alemás tradicionais populares, e incluso modernas cancións infantís, que van a veces acompañadas de pequenas coreografías, que conseguen que sexa máis doado para o alumnado aprender a melodía e o ritmo das cancións. *Singt euch ein!* decorre unha vez por semana no terceiro grao de educación primaria. As clases son impartidas por profesorado da escola de música de Leipzig e da propia escola ordinaria, o que leva a un intercambio de coñecemento entre profesionais, permitindo un constante enriquecemento e actualización coa disciplina. O máis extraordinario do proxecto é que a combinación do ensino do canto (adestramento das voces infantís, ritmo e canto coral) co ensino de música na escola ordinaria (o que implica traballar en gran grupo o contido curricular), fai posible que se adquira un adestramento vocal de alta calidade. Todas as crianzas se benefician disto, sen importar a situación familiar ou o contexto económico do que proveñan. Este ensino en equipo e coordinado permite o deseño de actividades a medida. Froito destas actuacións, o alumnado comeza a ser máis consciente da súa voz e do seu corpo, e séntese inspirado na participación en música colectiva feita na aula e en proxectos corais maiores.

32. *SingPause*¹¹⁹ (Alemaña). Este proxecto é o resultado dunha mesa redonda dunha conferencia sobre música e canto que organizou o departamento cultural da cidade de Düsseldorf en conxunto coa sociedade musical desta cidade en 2005. A súa meta sitúase en que as crianzas dos primeiros catro anos da educación primaria poidan traballar as súas voces con cantantes profesionais en sesións de 20 minutos dúas veces por semana. Un ano despois desa conferencia púxose en marcha, sendo transferido posteriormente a outras cidades. É fácil de implementar, pois o único instrumento preciso é a voz. Usando o método de educación musical para a educación primaria desenvolto por Justine Ward, en colaboración coa *Catholic University of America in Washington, D.C.*, o alumnado adquire os coñecementos básicos de música a través do canto de cancións internacionais. Co método *Solesmes* para o ritmo, usado por Ward e con base no canto gregoriano, estímase o interese e a alegría no canto e na composición musical. O método dota o alumnado con ferramentas para ser musicalmente independente e para crear unha imaxe interior dos sons, de modo que poida levar o ritmo de forma estable. Durante as sesións, o profesorado das escolas está presente, co cal tamén se beneficia da formación rítmica-vocal e do adestramento auditivo, así como que aprende cancións que posteriormente pode usar nas súas clases. Habitualmente fanse presentacións públicas das cancións aprendidas durante o curso académico, nas que todo o alumnado participa. Unha sesión de *singing break* ou recreo cantor organízase como segue: benvida (1 minuto), adestramento vocal (2 minutos), exercicios de entoación co axuda de imaxes (2 minutos), transcripcións auditivas e visuais (1 minuto), movementos rítmicos (2 minutos),

¹¹⁸ En galego, “Quecedo a voso voz”.

Web oficial de *Singt euch ein!*: https://www.musikschule-leipzig.de/singt_euch_ein-a-3589.html

Máis información sobre *Singt euch ein!*: <http://www.singingcities.net/bp/35/singt-euch-ein>

¹¹⁹ En galego podemos traducilo como “RecreoCantor”.

Web oficial de *SingPause*: <http://www.singpause.de/index.php?id=8>

Máis información sobre *SingPause*: <http://www.singingcities.net/bp/34/singpause>

exemplos rítmicos (2 minutos), transcripcións auditivas e visuais (1 minuto), improvisación (1 minuto), escritura en pentagrama convencional (1 minuto), e melodías/cancións (7 minutos).

33. *JEKISS-Jedem Kind seine Stimme*¹²⁰ (Alemaña). A idea e concepto pedagóxico desta proposta foron desenvoltas por unha pedagoga musical da escola de música de Westfälischen, chamada Inga Mareile Reuther. O singular deste programa, que comezou a súa experiencia piloto en 2007, é a combinación do traballo cun coro de crianzas cun coro avanzado para docentes, de xeito que sexa posible mobilizar a toda unha comunidade escolar na implicación musical. O maior reto é para o alumnado do coro escolar, que é o núcleo dunha verdadeira escola cantora. Este alumnado recibe adestramento vocal intensivo, do mesmo xeito que o recibe todo o profesorado da escola, independentemente da súa cualificación e materia que imparta. Esta formación permítelles usar o canto como unha “dieta” musical diaria nas escolas, que pode ser usada de múltiples xeitos. En cada clase hai unha ou varias persoas que están no coro escolar, o que fai que estean familiarizadas co repertorio e poidan axudar ao profesorado e a outro alumnado a cantar. Nesta liña, toda a escola convértese nunha escola cantora, e o canto tórnase unha actividade regular durante os eventos escolares, como festas ou actos relixiosos, axudando tamén a desenvolver o sentido de unión e solidariedade na escola. Algúns materiais didácticos foron publicados pola editorial Gustav Bosse Verlag, como “*JEKISS - Sing mit!*”, que contén un libro para docentes, cedés, un DVD e un cancionero. O libro ofrece consellos sobre a organización e os métodos de JEKISS, útiles para directoras e directores de coro e/ou para profesorado de música. O cancionero pode ser usado na aula cos cedés, e o DVD mostra técnicas docentes que poderían ser usadas para tal fin, con detemento especial no adestramento vocal e no uso da voz cantada. As cancións de JEKISS conteñen fáciles movementos e pasos de baile que acompañan os fragmentos.

34. *Barn och Sång*¹²¹ (Suecia). Comezou como un proxecto de colaboración entre especialistas en voz e en pedagogía musical, basicamente profesionais da medicina e da acústica da *Uppsala University Choral Centre* e do UNGIKÖR, a asociación de coros suecos de crianzas e xoves. A misión era descubrir cales eran os prerequisites das crianzas para cantar e como facer un uso práctico dese coñecemento, para logo compartir e expandir coñecemento sobre os diferentes aspectos que envolven as competencias cantoras na infancia. Organizáronse conferencias e cursos nacionais en 2003, 2007, 2008, 2011 e 2011-12, *Barn vill sjunga* (en galego, As crianzas queren cantar), que resultaron nun incremento significativo no interese polo canto por parte de crianzas e no nivel de coñecemento sobre este campo. No 2007 publicouse un libro, “*Barn och sång. Om röst, sångerna och vägen dit*” (en galego, “Infancia e canción. Sobre a voz, as cancións e a forma de abordalas”). O libro combina un fondo coñecemento sobre a anatomía das voces novas, do desenvolvemento musical e do canto, e sobre estudos históricos, lingüísticos e neurolóxicos sobre voz na infancia e requirimentos para o canto. Inclúe tamén métodos de canto na infancia que viraron a base dunha campaña sobre como cantar con crianzas, con particular atención na extensión e tesitura vocal destas. O coñecemento xerado grazas á investigación en voz e á experiencia pedagóxica combínase e demóstrase no libro, que se converteu nunha ferramenta importante para profesorado e público en xeral. Dende 2011, *Barn och sång* organiza cursos avanzados, arranxados pola organización coral UNGIKÖR e o centro coral da *Uppsala University*. Estes

¹²⁰ En galego, “Cada crianza, a súa voz”.

Web oficial de *JEKISS*: <https://www.bosse-verlag.de/reihen/jekiss/jedem-kind-seine-stimme/>

Máis información sobre *JEKISS*: <http://www.singingcities.net/bp/32/jekiss---jedem-kind-seine-stimme>

¹²¹ En galego podemos traducilo como “Crianza e Canción”.

Web oficial de *Barn och Sång*: <http://www.ungikor.se/barnochsang/>

Máis información sobre *Barn och Sång*: <http://www.singingcities.net/bp/31/barn-och-s-ng>

cursos pretenden inspirar no desenvolvemento das capacidades cantoras na infancia a xente que quere cantar con crianzas, incrementando o coñecemento sobre as voces infantís, organizando encontros sobre voces infantís e canto con crianzas, etc. *Barn och sång* marcou o inicio do proxecto *Rösträtt*, o cal se centra nas experiencias musicais de nenos e nenas pequenas, e onde persoal educador e crianzas crean música en conxunto con profesionais da composición, docentes de euritmia, directoras e directores de coro e persoal investigador. O obxectivo é crear un modelo para a participación musical, que poida servir como exemplo noutros lugares do país, e compartir coñecementos sobre o desenvolvemento vocal infantil. O proxecto quere tamén diseminar ideas sobre o canto comunitario e sobre como facer un uso debido da contorna cultural da crianza en relación coa súa experiencia musical e vocal, para desenvolvela axeitadamente. Para isto, cóntase con apoio económico por parte da Comisión Xeral de Fondos sueca, *Allmänna Arvsfonden*.

35. **123ZING**¹²² (Países Baixos). É un programa que traballa para escolas e docentes de educación primaria na rexión de Dordrecht, no norte de Holanda, e outras provincias neerlandesas. Baséase no método “ensina á/ao docente”, e a idea é que o profesorado cante máis nas súas aulas e dispoña dun bo material de canto. Comeza cun taller introdutorio dirixido ao profesorado dunha escola de educación primaria. Unha vez realizado, dúas persoas do claustro de docentes teñen a oportunidade de asistir a cursos de formación regular para despois converterse en embaixadoras ou embaixadores de canto nas súas escolas. Durante o decorrer dos cursos de formación, o profesorado aprende unha serie de cancións, recibe consellos sobre como cantalas nas súas aulas, e aprende a traballar coa web de *123ZING*, que foi deseñada exclusivamente para ser executada nun encerado intelixente ou dixital. Esta web contén un banco de cancións que se vai actualizando regularmente. Estas están ordenadas por grupos de idade dende os 4 aos 12 anos. Asemade, contén consellos pedagóxicos e material para docentes, así como vídeos, que poden ser usados para ensinar as cancións na aula. O profesorado desenvolve tamén un plan de acción para converter as súas escolas en escolas cantoras, que poden incluso participar en pequenas actividades externas organizadas por *123ZING*.

36. **Singen macht Schule**¹²³ (Austria). Baseado na idea de que o canto é esencial para alumnado de educación primaria, posto que contribúe ao desenvolvemento persoal e social, pátense de que as escolas de música non poden ofrecer a todo o alumnado de educación primaria unha introdución á educación musical e ao adestramento vocal. Por este motivo, é máis eficiente que o profesorado de educación primaria poida facelo nas súas aulas, o cal require formación específica para facelo. Porén, boa parte do profesorado móstrase remiso a participar en cursos de formación musical, polo que perde a oportunidade de desenvolver a súa competencia musical e vocal, de aí que necesite estar formado para poder adestrar o seu alumnado en música e voz. Desta maneira, requírese dunha estreita colaboración coas escolas de música para poder poñer en práctica un/ha *coach* persoal na aula, o que tamén fai posible garantir actividades vocais e musicais sostibles. Non só o alumnado sacará proveito dunha formación básica pero intensiva en competencia musical e vocal, senón que o sistema educativo en xeral se beneficiará disto, así como tamén as escolas e conservatorios de música, os centros de educación secundaria, as institucións de formación do profesorado e as

¹²² En galego podemos traducilo como “123CANTO”.

Web oficial de *123ZING*: <https://www.123zing.nl/>

Máis información sobre *123ZING*: <http://www.singingcities.net/bp/28/123zing>

¹²³ En galego podemos traducilo como “O canto fai escola”.

Web oficial do *Stimminstitut VOCE*: <http://www.voce.at/>

Máis información sobre *Singen macht Schule*: <http://www.singingcities.net/bp/26/singen-macht-schule>
<http://www.grundschuleemertgrund.de/singen-macht-schule/>

universidades de música. A través do programa *Singen macht Schule* o profesorado de educación primaria recibe adestramento vocal, musical, e métodos para facelo nas súas aulas, de man de profesionais da pedagogía especialistas en formación vocal para crianzas. A idea é que as actividades musicais e vocais sexan parte da programación diaria nas escolas, e non permanezan no fondo, desaparezan, ou sexan apartadas en favor doutras materias. Idealmente, o adestramento vocal e musical debora ser proporcionado diariamente, pero é o profesorado o que decide. Este traballa a voz e a música en sesións de 25 minutos, con foco especial no xogo, e varias veces por semana. *Singen macht Schule* intenta asemade mellorar as aptitudes vocais e musicais do profesorado de educación primaria. É máis, a formación que ofrece pode ser usada como unha medida preventiva para docentes, contribuíndo a elevar a consciencia sobre o uso da voz, e axudando a corrixir o mal uso desta. O obxectivo é tamén estimular o interese en profundar na formación músico-vocal a través de seminarios, por exemplo, en vinculación co instituto de voz *Stimminstitut VOCE*. No período que comprende os anos 1999 a 2004, deste programa beneficiáronse unhas 3.000 crianzas.

37. *Find din stemme*¹²⁴ (Dinamarca). Trátase dun proxecto da *DK-Den Jyske Sangskole*¹²⁵ da cidade de Herning, que trata de mellorar a calidade do canto e da súa educación nas escolas de educación primaria. Procura estimular a cultura cantora en escolas, así como impulsar o canto nas aulas, nos coros escolares, e durante as actividades escolares en xeral. Dispón de cursos, clases de canto e *coaching* persoais, impartidos por especialistas en pedagogía do canto, que visitan o profesorado e asisten ás súas clases. O proxecto crea así unha sinerxía entre docentes de canto e profesorado das escolas de educación primaria, cuxos encontros resultan nun intercambio de información sobre técnica vocal orientada ao canto e á xestión da aula para realizar actividades de voz cantada. O programa de formación docente inclúe contidos sobre como seleccionar repertorio interesante, como desenvolver o canto creativo na aula, como facer do canto algo divertido, como ensinar o repertorio a alumnado de diferentes idades, como funciona a voz das crianzas, e como introducir a crianzas e colegas en técnicas de canto e exercicios de quecemento. En colaboración coa Ópera e Conservatorio de Xutlandia, este programa comprende tres módulos. O primeiro consiste nunha xornada formativa dun día de duración. Nela, abórdase o adestramento vocal, os procesos de ensino-aprendizaxe, o traballo creativo con cancións coñecidas e descoñecidas, novas aproximacións ao canto na aula, e o intercambio de experiencias. O segundo comprende un módulo de seis meses de duración, con tres cursos e dúas visitas á escola por parte dunha persoa experta en pedagogía vocal. Trátanse métodos que axudan a cantar diariamente, o uso da voz por parte do profesorado e por parte do alumnado, novas cancións, a relación movemento-voz, e ideas para a aula. E por último, o terceiro, inclúe cursos, visitas a escolas e clases individuais de canto, de aí que a súa duración sexa dun ano. Os temas tratados son: a consciencia sobre o canto en profesorado e alumnado e técnicas para aplicarlas, características das “boas cancións”, formas de ensinar as cancións, a voz cantada nas crianzas, o canto e o movemento na aula, o canto no coro escolar, a práctica coas mozas do coro *MidtVest*, aulas de canto individual e técnicas para o ensino do canto. Este programa foi subvencionado polo Ministerio Danés de Cultura, entre outras institucións.

38. *Attakatamoeva*¹²⁶ (Bélxica). O canto é unha actividade divertida e necesaria a realizar nas escolas. Este é o alicerce sobre o que se tece a proposta de *Attakatamoeva*,

¹²⁴ En galego podemos traducilo como “Atopa a túa voz”.

Web oficial do *Fin din stemme*: <http://www.denjyskesangskole.dk/projekter/find-din-stemme>

Máis información sobre *Fin din stemme*: <http://www.singingcities.net/bp/24/find-din-stemme>

¹²⁵ En galego podemos traducilo como “A escola cantante de Xutlandia”.

¹²⁶ Non atopei interpretación para este nome, quizais sexa un nome derivado dalgunha palabra en xaponés.

Web oficial de *Koor&Stem*: <https://www.koorenstem.be/nl/nieuws/doewap-nu-ook-voor-kleuters>

desenvolta por *Koor&Stem*, que deseñou novo repertorio e material para alumnado de escolas de educación primaria. Esta organización planifica proxectos de canto nas escolas (normalmente en colaboración con escolas e autoridades locais que queren estimular a educación musical na súa cidade), durante os cales profesorado de canto de *Koor&Stem* ensina música e canto a profesorado e alumnado das escolas. Estes proxectos normalmente inclúen tres sesións por grupo de idade (6-7 anos, 8-9 anos, e 10-11 anos), pero cada proxecto pode adaptarse ás necesidades específicas da escola en cuestión. Estas sesións están centradas nos libros de cancións publicados por *Koor&Stem* e, durante elas, ensínanse cancións a través do traballo rítmico, melódico, do movemento, e dos textos. Deste modo, profesorado e alumnado aprenden a cantar e a facer música de diferentes xeitos, pero sempre usando a súa creatividade. Á fin de cada sesión, por veces organízanse pequenos concertos. O alumnado é estimulado para cantar tamén fóra da escola, mentres que o profesorado adquire ferramentas para traballar por si só coas cancións na aula. *Koor&Stem* desenvolveu un CD cunha versión vocal e instrumental das cancións, que resultan de grande utilidade para usar tanto nas aulas como nas casas. O programa chegou a unhas 22.000 crianzas de todo Flandes dende o ano 2002.

39. *Giro giro canto*¹²⁷ (Italia). Trátase dunha liña editorial dedicada a coros de voces brancas, realizada por Feniarco, a federación nacional italiana de asociacións rexionais corais. Os volumes conteñen composicións inéditas dunha a catro voces, para ser interpretadas a capela ou con acompañamento instrumental. Útiles para coros escolares de educación primaria e primeiros cursos da secundaria, estas composicións poden tamén ser usadas non só no ensino formal, senón no seo doutros coros infantís creados no ámbito non formal, como en asociacións. Son composicións breves, divertidas e con capacidade de ser un válido instrumento didáctico para a contemporaneidade. Existen na actualidade 5 volumes, con 101 cancións en total, editados entre os anos 2002 e 2014, todos eles acompañados cun CD que inclúe a execución das pezas.

40. *Teenc@nta*¹²⁸ (Italia). Trátase dunha colección editorial dedicada a coros xuvenís, creada co intento de fornecer composicións inéditas a tres ou catro voces, a capela ou con acompañamento instrumental, co obxectivo de ser de utilidade a coros escolares dos institutos de secundaria, pero tamén a coros de xoves de formación amadora. O primeiro volume conta cun CD coa execución dos temas, de corte divertido, innovador e contemporáneo. Até a data foron publicadas 23 cancións en dous volumes, un no 2004 e outro no 2014, baixo o soporte de Feniarco, ao igual que *Giro giro canta*.

Á parte de todo este elenco, e para pechar este subpunto, farei mención a *Musical Futures* polas singulares achegas que esta proposta significa en canto a innovación na educación musical en xeral e na educación vocal e do canto en particular.

*Musical Futures*¹²⁹ é un movemento de aprendizaxe musical innovadora e de eficacia comprobada na remodelación da educación musical, organizado por profesorado para profesorado. Baséase nunha pedagogía conducida pola cultura musical de base das persoas que participan nela, e está académica e cientificamente avalada polos traballos da recoñecida

Máis información sobre *Attakatamoeva*: <http://www.singingcities.net/bp/22/attakatamoeva>

¹²⁷ En galego podemos traducilo como “Volta volta canto” ou “Rolda rolda canto”.

Web oficial de *Giro giro canto-Feniarco*: <http://www.feniarco.it/it/editoria/giro-giro-canto>

¹²⁸ En galego podemos traducilo como “Adolescentec@nta”.

Web oficial de *Teenc@nta-Feniarco*: <http://www.feniarco.it/it/editoria/teenc-nta>

¹²⁹ En galego podemos traducilo como “Futuros musicais”.

Web oficial do *Musical Futures*: <https://www.musicalfutures.org/>

Máis información sobre *Musical Futures*: <http://www.singingcities.net/bp/17/musical-futures>

investigadora Lucy Green sobre aprendizaxe musical de músicas e músicos populares. Achega procesos de aprendizaxe de música do mundo real ás escolas e a outros escenarios formais, implicando e inspirando a todo o mundo e promocionando a inclusión e a diversidade (Musical Futures, 2017a). *Musical Futures* procura aplicar diversas formas de aprender, propias do ensino non formal e da aprendizaxe informal nun contexto escolar formal, a fin de intentar, deste xeito, ofrecer actividades musicais sostibles e relevantes. Así, o alumnado aprende cancións de oído, non sendo a lectura musical a actividade principal. É moi relevante que a música “encaixe” coa contorna do alumnado e este se sinta identificado con ela, á vez que se usan modernas aplicacións e tecnoloxía que son de interese para o alumnado. O rol do profesorado é o de facilitador, axudando a vivenciar auténticas experiencias musicais.

A filosofía de *Musical Futures* parte dos principios que rexen a aprendizaxe no mundo real, usando métodos que empregan as músicas e os músicos populares e practicantes da comunidade fóra dos escenarios formais e con base lúdica. Os valores que abandeira esta organización son:

- Inclusión: todo o mundo participa, independentemente das súas posibilidades e capacidades.
- Absorción: a aprendizaxe é práctica e activa.
- Relevancia: comézase sempre coa música coa que o alumnado se identifica e involucra.
- Sociabilidade: trabállase colaborando e con amizades.
- Informalidade: quen dirixe o proceso é o alumnado, mentres que o profesorado modela, guía e apoia.
- Variedade: o alumnado interpreta, actúa, escoita, compón, improvisa, traballa arredor de diferentes instrumentos e voces, usa tecnoloxía, e explora múltiples xéneros e estilos.
- Progresión: as experiencias de aprendizaxe musical son de alta calidade, auténticas e con rutas progresivas claras.
- Respeto: todo o alumnado, sen importar as súas habilidades ou experiencias, é tratado como músicas e músicos, e é apoiado para aprender e desenvolverse.

Musical Futures organiza cursos de capacitación e actualización para profesorado e diseña material didáctico inspirador para as súas propostas, como vídeos e cancións que poden ser usadas nas escolas. Dada a transferibilidade e sustentabilidade que caracterizan as súas propostas, hoxe *Musical Futures* converteuse nunha rede de traballo nacional e internacional que involucra a máis de 2.000 docentes e profesionais da educación, tanto do Reino Unido como de fóra del, que adaptan as estratexias psicopedagóxicas ás súas realidades. Arredor de 200.000 crianzas e adolescentes se benefician dos programas que dirixe cada ano. *Musical Futures* apoia escolas de educación primaria e secundaria na transformación da súa forma de impartir aulas de música. Comparte con elas sistemas de aprendizaxe, de desenvolvemento profesional, ferramentas e asesoramento preciso para abarcar un *ethos* de aprendizaxe musical innovadora, inspiradora e informal, tanto nas aulas como na comunidade.

Unha das súas misións é tamén crear cambios a nivel individual e social a través do “poder” da creación musical, estendendo lazos, acordos e colaboracións con outras entidades, tanto en contextos escolares como non escolares. É por iso que colabora con profesionais da tecnoloxía musical e se apoia na consultaría de *Sing Up* (ver Capítulo 7) para explorar e poñer a proba novas aproximacións ao canto e a tecnoloxía musical, especificamente para aulas con alumnado de entre os 10 e os 11 anos de idade. Centrarse no canto e nas tecnoloxías non é algo casual: esta liña de traballo foi aberta en base ás consideracións da inspección educativa

británica ou *Ofsted*¹³⁰, que vén subliñando que o canto e a tecnoloxía musical son dúas áreas febles na educación secundaria. E aínda que os esforzos de *Musical Futures* céntranse precisamente nelas, non existen moitas evidencias de traballo en gran grupo nas aulas que se centren no apoio e desenvolvemento de estudantado desta forma tan innovadora e fascinante (Singing Cities, 2009-2015c).

Musical Futures aspira a responder ás necesidades de docentes e profesionais en xeral que usen o seu enfoque. As catro bases que o sustentan son a formación e desenvolvemento profesional, a produción de recursos, as redes de traballo, e os proxectos especiais (Singing Cities, 2009-2015c), como *Find your voice*, que envolve tamén á organización *The Sage Gatheshead*. Esta xunto con *Musical Futures* elaborou ***Find Your Voice***¹³¹, proxecto materializado nunha aproximación práctica, activa e inclusiva para implicar no canto a estudantado de todas as idades. Os eixos desta proposta parten da deconstrución da música que o alumnado coñece para reconstruíla completamente coas súas voces, reproducindo o baixo, a melodía, a percusión, etc. (Singing Cities, 2009-2015c); e do traballo da voz en integración coa tecnoloxía, como poden ser os teléfonos móbiles. Os obxectivos de *Find Your Voice* (Musical Futures, 2017b), as aproximacións arredor das que traballa, e os principios do proxecto concréntanse na Táboa 3.

Táboa 3

Obxectivos, aproximacións, e principios do programa Find Your Voice

| Obxectivos | Aproximacións | Principios |
|--|---|--|
| Axudar a estudantado e profesorado a desenvolver a súa confianza á hora de usar as súas voces cantadas e a súa tecnoloxía móbil para explorar e crear música. | Explorar co estudantado o potencial tanto das súas voces como da tecnoloxía que usa a través de variadas actividades que integran a composición, a escoita, a improvisación e a interpretación. | O foco na aprendizaxe auditiva. A integración da escoita, da interpretación e da improvisación. |
| Implicar no canto a todo o alumnado nas aulas. | Recrear vocalmente a música que exploran usando tecnoloxía móbil, e aprender a descompoñer, analizar e recrear cancións da súa escola. | O comezo con músicas coas que o estudantado está familiarizado. |
| Romper barreiras a prol da inclusión e da creatividade a través do uso das tecnoloxías móbiles na aula de música, facendo valer o interese e experiencia do estudantado. | Crear a súa propia música. | O fomento da aprendizaxe independente. |

Find your voice é un programa impartido por docentes de aula, no que as estratexias focalízanse en primeiro lugar na exploración das posibilidades das voces do estudantado, isto é, o que poden facer. Para iso, fanse unha serie de actividades de improvisación, composición e interpretación. En segundo lugar, o foco pasa á exploración creativa do potencial das tecnoloxías móbiles: teléfonos intelixentes e tabletas, como ferramentas para crear e interpretar música. Todas estas estratexias están baseadas nas prácticas e principios de aprendizaxe informal e de ensino non formal de *Musical Futures*.

3.3 EQUIDADE NA EDUCACIÓN VOCAL E DO CANTO

Se damos unha ollada reflexiva, moitos dos principios que recollen os exemplos de boas prácticas de programas ou proxectos de promoción do canto innovadores que vimos de revisar levan implícitos valores de equidade. Por pór un exemplo, só catro da corentena examinada fan selección de voces para algunha das súas iniciativas: o *Cor Vivaldi* escolle as crianzas que o integran, o *Cor de Amics de la Unió* escolma crianzas para a realización dunha ópera

¹³⁰ *Ofsted-Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* é a inspección educativa do Reino Unido.

¹³¹ En galego, "Atopa a Túa Voz".

infantil, *Singing Playgrounds* selecciona entre as crianzas participantes aquelas que destacan especialmente para ser “líderes”, e o caso do coro da *Wiener Chorschule*, que só forman parte del crianzas talentosas.

Do resto de iniciativas, de derivarse subproxectos dentro delas (por exemplo un coro especial que xurde doutro máis numeroso), todas as crianzas son invitadas a participar, e fica na vontade destas unirse ou non a outras propostas, o cal denota gran valor a modo de incentivo, de participación e, xa que logo, de inclusión. Debido a isto, non faremos unha análise de programas de música e canto exhaustiva dende a equidade, pois, como vemos, practicamente todos os proxectos innovadores en promoción do canto teñen, dun xeito ou doutro, tinturas de equidade nos seus principios educativos e executivos.

Igualmente, botemos un ollo á equidade, facendo un percorrido sobre o que supón ter en conta este principio nos proxectos, programas ou iniciativas educativas que implican a promoción da música e do canto dende as escolas e dende outras instancias sociais.

3.3.1 Diversificación de oportunidades para a equidade e a inclusión educativa

O Dicionario da Real Academia Galega conceptualiza a “**equidade**” como a “calidade de quen ou do que é equitativo” (DRAG, s.d., parág. 1). Ao buscar “equitativo” neste mesmo dicionario, atopamos dúas acepcións. A primeira indica “que dá a cadaquén o que lle pertence, que xulga ou trata aos demais de acordo cos seus méritos ou deméritos [persoa]” (parág. 1); e a segunda, “que manifesta esta actitude [cousa]” (parág. 2).

O estudo deste termo no contexto educativo lévanos a denotar as súas particularidades, que parecen poder ser descompostas en ao menos dous ou tres elementos que a configuran. Por exemplo, Secada (2012) precisa de tres constructos para definir a “**equidade educativa**”, os mesmos sobre os cales a investigación e a práctica se teñen centrado maiormente para delinea-la. Estes tres constructos son: imparcialidade, propio interese “espertado” pola sociedade, e xustiza social:

- **Imparcialidade.** Aínda recoñecendo que os paradigmas de investigación teñen diferentes ideais de equidade, os temas máis concorridos sobre este concepto en vinculación coa equidade teñen que ver coa equiparación entre as palabras “equitativa/o” e “xusto/a”, mentres que os discursos centráronse máis en acadar a imparcialidade máis que a igualdade, pois esta última “pódese conseguir case mecanicamente” (Secada, 2012, p. 805). Tal e como Walter G. Secada exemplifica, o multiculturalismo é unha forma de equidade, porque a coexistencia e cohesión social de e entre diferentes culturas énos lexítima.

- **Propio interese “espertado” pola sociedade.** Este concepto refírese a todo o que se fai polo ben común e para o benestar público. Algúns exemplos refírense á disposición de programas que promocionan a igualdade educativa, para encarar algúns retos, como a cohesión social; programas que se adoitan desenvolver nos estados democráticos neoliberais.

- **Xustiza social.** Estudos sobre este tema acusan ao currículo e aos sistemas educativos de seren os vehículos potenciais da desigualdade, pois especialmente o sistema educativo é un espello das clases sociais que se dan fóra del. A equidade e a calidade non son senón ideas neoliberais que, levadas á educación, se traduciron na creación de escolas especiais ou no desenvolvemento de programas de diversificación que, en realidade, non axudan a todo o alumnado, cando a súa efectividade se deba garantir para todas as persoas. Demándanse outras ópticas dende as que asumir a xustiza social na educación, como por exemplo, dende o feminismo e todo o que implica aplicar ideas feministas á educación.

Field, Kuczera, e Pont (2007) perciben que a equidade en educación por definición inclúe dous elementos: imparcialidade e inclusión.

- **Imparcialidade,** entendida como a salvagarda de que as persoas non atopen obstáculos no seu proceso de desenvolvemento de potencial humano.

- Inclusión, o que implica a existencia e garantía dun estándar educativo mínimo para todo o mundo.

As persoas somos diferentes entre si, e o que nos singulariza fai que a atención educativa recibida deba ser individualizada, dado o dereito á educación que nos é lexítimo e dadas as características da equidade educativa. Os principios da equidade educativa deberan potencialmente garantir que a cada persoa se lle outorgue o que precise para desenvolverse, a través dos procesos e medios máis idóneos e de calidade, co fin de configurar a resposta educativa máis axeitada. Mais a realidade é que moitas persoas quedan fóra destes supostos sendo, dalgún xeito, excluídas ou segregadas da atención educativa que cumpre estas características, ou un mínimo dentro delas. Aínda podendo cualificarse de integradoras as prácticas que caracterizan a atención educativa que reciben algunhas persoas, os protocolos distan bastante do que vén a ser a inclusión, con todo o que iso implica. Lembremos que Field et al. (2007) determinan a equidade educativa en termos de imparcialidade, pero tamén de inclusión. Polo interese que provoca o termo inclusión en relación coa equidade educativa, referirémonos a el a continuación.

“A palabra inclusión significa unha parte de algo, formar parte do todo” (Barca, 2009, p. 107). De acordo con Mara Sapon-Shevin (2012, p. 1147), o termo **inclusión educativa** refírese á

forma de estruturar os servizos educativos para que todo o estudiantado, independentemente das etiquetas ou presuntas discapacidades, sexa educado en conxunto nunha comunidade educativa. [... Pero a inclusión non é unha simple cuestión administrativa, senón que é tamén] un compromiso ideolóxico e filosófico cara a unha visión das escolas e sociedades que son diversas e non excluíntes.

É por iso que esta concepción ten implicacións para a organización educativa que atangue á aula, ao clima escolar, ao currículo, á pedagogía, ao persoal (non só educativo), e á formación docente, por citar algúns exemplos. A inclusión ten un elemento clave sen o cal non pode darse, que é a **participación**. Así, organizar contornas ou propostas educativas sen barreiras non basta para incluír educativamente falando. Incluír significa implicar a todas as persoas, que poidan participar nas propostas e contornas educativas que se estean dando e/ou organizando. Para isto cómpre aceptar e valorar positivamente a diversidade, isto é, aceptar e posibilitar formas de comunicarse e expresarse dispares e, sobre todo, traballar baixo a idea de que nun contexto educativo no que hai persoas ben desiguais entre si (por moito que as diferenzas sexan moi acentuadas) gañan todas. Alfonso Barca (2009, pp. 105-106) resáltao deste xeito:

lograr un maior grao de igualdade e equidade educativas lévanos a avanzar cara á creación de escolas que implican educar na diversidade e que a entendan como unha fonte de enriquecemento e de mellora da calidade educativa e, en liñas xerais, de calidade de vida.

De acordo con estas ideas, “unha escola inclusiva parte dun modelo de cambio que propicia e constitúe un proceso de innovación educativa, [pretendendo] a reconstrución da escola dende un enfoque institucional-transformador” (Barca, 2009, p. 107; parafraseando a Arnaiz, 1996).

En conclusión, a equidade educativa non é só unha cuestión de necesidade económica nin de xustiza social. Como indican Field et al. (2007), cómpre tamén avaliar os custos financeiros e sociais das consecuencias a longo prazo da ausencia de equidade na educación, como pode ser o fracaso escolar, así como os retos que supoñen á cohesión social aqueles

derivados da migración, ou dos intentos falidos que os gobernos experimentaron á hora de integrar as poboacións minoritarias nos seus territorios, por exemplo. Por último gustaríame citar o **feminismo, como elemento crucial tamén na equidade educativa**. Son cada vez máis as críticas feministas á educación e ás súas prácticas, proporcionando alternativas e chamando a atención sobre o feito de que certos tipos de actividades instrutivas, por un lado, son consistentes coas formas de coñecer das mulleres e, por outro, proporcionan os principios do feminismo para as interaccións post-educativas. Posto que existen alternativas, é posible mudar o ensino e tornalo máis feminista e, de feito, urxe facelo, debido a todo o que os seus fundamentos implican para a equidade. Secada (2012) cita os traballos de Mary Field Belenky, Blythe McVicker Clinchy, Nancy Rule Goldberg, e Jill Mattuck Tarule, en *‘Women’s ways of knowing’*; e aqueles de Frances A. Maher e Mary Kay Thompson, en *‘The feminist classroom’*, que argumentan sobre estas cuestións que veño de relatar.

Ao longo desta tese aludiuse ás condicións socioeconómicas desvantaxosas que sofren moitas familias, e que afectan de forma nefasta á infancia e ás condicións da súa educación (Ch. Ball, 1994). Achegamos tamén datos sobre o estado da arte da pobreza¹³² en España e na Galiza, situación na que se atopa unha parte importante da nosa sociedade, que fai máis vulnerable aínda ás crianzas (Adroher & Vidal, 2009; Calero, 2006; Cruz, 2010; Martínez García, 2013; Vidal, 2009).

Como solución á pobreza, Antonio Alonso (1991; en Escudero Gómez, 2005) sinala a obriga dun reparto máis igualitario dos recursos entre as persoas, e do aproveitamento e diversificación das oportunidades. A **diversificación de oportunidades** é realmente unha das “respostas clave”, pois as oportunidades deberan tecerse en función das condicións de partida, de aí que deberan ser diverxentes e adaptadas ao colectivo ou persoa á que se destinan. Isto permitiría facer máis real a equidade na distribución e acceso aos recursos. Nesta liña, cómpre investir en educación dende as instancias públicas precisamente para que algún día no que se partira dunha situación semellante, se puidera falar de **igualdade de oportunidades**. Mentres tanto, deberamos falar de diversificación de oportunidades.

A distribución desigual foi estudada dende a antropoloxía e dende a socioloxía, e o foco dos discursos foi a **oportunidade**, entre outros conceptos como o capital cultural ou a cultura da pobreza. No estudo de James Coleman, *Equality of Educational Opportunity*, coñecido tamén como o Informe Coleman, escribiuse sobre o concepto de igualdade nas oportunidades educativas¹³³, mencionando que os temas morais e éticos foron evidenciados dada a existencia de resultados educativos baseados nas desigualdades entre os grupos (Secada, 2012). Os resultados deste informe de 1966 foron bastante desalentadores, na liña doutros traballos como o de Jenks et al. (1972; en Martínez Arias, 2009),

xa que puxeron de relevo que, unha vez eliminada a influencia de orixe étnica e social dos estudantes, as variables da escola explicaban en conxunto o 10% da varianza dos resultados e desta varianza, a maior parte era explicada pola composición do alumnado ou contexto da escola, é dicir, factores sobre os que a escola ten pouco control. (Martínez Arias, 2009, p. 87)

Por suposto que dende o campo educativo español tamén foi abordado o tema da **desigualdade**. Unha das figuras máis salientables neste eido é o catedrático da Universidade de Murcia Juan Manuel Escudero Muñoz (2017a), que elabora un fío argumental en torno ás desigualdades educativas poñendo de manifesto, en primeiro lugar, a persistencia de

¹³² Ver máis datos en Ayala (2008), Escudero Gómez (2005), e OCDE (2016).

¹³³ Aquí uso o termo “igualdade nas oportunidades educativas” a modo de respecto do orixinal e tradución literal de *‘equality of educational opportunity’*.

desigualdades, que el mesmo etiqueta como “indebida” (p. 3), posto que hai desigualdades que se poderían evitar. En segundo lugar, Escudero Muñoz fala da existencia de certa hexemonía do discurso *input-output*, xa que a maior parte das decisións que afectan ao sistema educativo “cócese” fóra del. Acaba de tecer os seus argumentos cuestionando o descoído, a elisión, e ata o desprezo dos marxes de acción e de posibilidade dentro do propio sistema educativo. Non esquezamos que o fracaso escolar non ten que ver só con temas que afectan ao propio sistema educativo (ao que o profesor Escudero chama “nivel meso”), senón que hai outros factores externos que inflúen nel (“nivel macro”), e que parecen conformar a parte explicativa máis pesada do fracaso escolar. “O fracaso escolar ten unha incidencia elevada e a súa distribución concéntrase nos grupos de menor renda. É esta unha das causas da dificultade no acceso á educación secundaria postobrigatoria” (Calero, 2006, p. 79). A este asunto hai que engadirlle que a realidade española presenta unha forte dualidade entre escolas privadas-concertadas e escolas públicas, polo que o sistema educativo está moi fragmentado, e vaise definindo en función da calidade de vida das persoas usuarias de cada escola. Porén, o problema reside en que dentro da escola pública hai tamén moita fragmentación, onde incluso poden chegar a darse auténticos guetos. Como indica Jorge Calero (2006), a separación crecente entre os centros privados concertados -onde as clases medias se aloxan- e os centros públicos, “que reciben unha proporción moi elevada de nenos e nenas inmigrantes e de alumnos e alumnas de baixo rendemento” (p. 79), cimenta a existencia de padróns diferentes de fracaso escolar en función dos grupos sociais.

Por todo o aquí explicado, a desigualdade, que se dá xa fóra da escola -pero que irremediamente tamén afecta nesta-, incide no fracaso escolar e non tanto ao revés, de aí que o fracaso veña condicionado pola desigualdade, a cal actúa fóra dos lindes escolares e en todos os escenarios sociais. Escudero Muñoz (2017a) lémbraunos que os estudos sobre fracaso escolar indican que este vén motivado por factores externos ao propio sistema educativo, como o nivel sociocultural familiar, as etnias de procedencia, ou o sexo. Todo isto, sen dúbida, dá lugar a diverxencias no acceso á educación, á calidade deste, e ao seu aproveitamento, derivando en desigualdades educativas que afectan ao presente da infancia, condicionando tamén o seu porvir e a súa calidade de vida. Posto que “a desigualdade educativa na que se encontran os sectores marxidados contribúe a perpetuar as desigualdades sociais, [...] faise] necesario transformar a contorna” (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002, p. 38).

É xusto coa LOPAGCD cando se persevera na lexislación educativa española en aspectos como a avaliación e no termo “**calidade**”, termo polisémico que depende en alto grao de quen o defina ou da perspectiva dende a que se analice (de Pueyes, 2009). A LOPAGCD é a Lei Orgánica 9/1995, de 20 de novembro, da Participación, a Avaliación e o Goberno dos Centros Docentes. Xorde como consecuencia dos cambios derivados da estrutura da LOXSE e céntrase tamén na xestión e goberno dos centros, profundando no concepto de participación. Entre as críticas recibidas figura a forte xerarquización e a supeditación do goberno dos centros á Administración. De acordo con Escudero Muñoz (2017a), as análises discursivas sobre estes movementos lexislativos derivaron en considerar que a socialdemocracia española, querendo ou sen querer, quedou contaxiada polas políticas neoliberais. No entanto, opina que se deu un balance con claroscuros pois, dende a LOXSE-Lei Orgánica 1/1990, de 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo, desenvolvéronse diversos programas “especiais” con base en políticas de prevención do fracaso escolar ou centradas en exclusións máis severas. Ditos programas esforzáronse tamén en outorgar respostas curriculares, organizativas e docentes máis axeitadas, así como tamén na restauración das “feridas” da escolaridade ordinaria. Grazas sobre todo aos programas de diversificación curricular deriváronse mellores taxas medias de graduación. Con todo, Juan Manuel Escudero (2017a, p. 7) explica os efectos colaterais destas accións. Entre elas, cita a desatención da investigación

oficial (sobre a que volve en Escudero, 2017b); a redución da “presión da ola” das aulas regulares; algunhas actuacións de carácter paliativo, reactivo e tardío; a derivación cara a fóra do currículo e do ensino ordinario, reforzando a “orde escolar” vixente e eludindo cambios profundos; as políticas de boas intencións por “dentro” que non aproveitan as marxes escolares de posibilidade nin alteran a “orde” estrutural por “fóra” (isto é, o goberno e a administración educativa); e os programas lexislados, pero cuxos procesos complexos de implementación, seguimento, e efectos se descoidaron.

Para **afrontar a cuestión das desigualdades educativas**, Escudero Muñoz (2017a) propón traballar a cinco niveis que afectan á exclusión. Na Figura 3.4 ilústrase o que vou explicar decontado, en vinculación co que veño desenvolvendo ao longo deste subepígrafe 3.3.1, polo que serve de síntese de todo o relatado nestes parágrafos. Cítanse deseguido os niveis¹³⁴, para despois ofrecer unha explicación destes:

- Nivel 1: políticas educativas macro, de profesorado e a súa formación.
- Nivel 2: organización, apoios, e axentes.
- Nivel 3: compoñentes da formación continuada.
- Nivel 4: aprendizaxes docentes.
- Nivel 5: incidencia no ensino e aprendizaxes do alumnado.

O problema da desigualdade na educación (sempre pensando na educación obrigatoria) debe partir das esferas máis altas: das políticas educativas marco e xerais, que afectan sen dúbida ao profesorado e á súa formación. Este sería o Nivel 1 (ver Figura 3.4) e debería estar configurado pola análise da realidade social que atangue á educación, que poderíamos sintetizar en conceptos que vimos de narrar nos parágrafos anteriores como: vulnerabilidade infantil, exclusión, desigualdades educativas indebidas, fracaso escolar, desconsideración do sistema educativo na toma de decisións que lle afectan, etc. O resultado de abesullar os factores que poderían clarexar esta realidade e a busca de solucións achegaríanos a constructos como: equidade educativa, imparcialidade, propio interese “espertado” pola sociedade, xustiza social, inclusión educativa, feminismo, xeración de oportunidades, calidade e inversión en educación, entre outros. En todo caso, para materializar o Nivel 1, debemos entón ordenar os dispositivos organizativos, os apoios, e os axentes que porían en práctica as políticas deste primeiro nivel. Estes elementos conforman o Nivel 2. Xusto neste nivel comeza unha roda interdependente entre o propio Nivel 2 e os que o seguen, ata o Nivel 5. Por un lado, a ordenación dos dispositivos do Nivel 2 influiría no Nivel 3, que se refire aos compoñentes da formación continuada e á incidencia no ensino e aprendizaxes do alumnado (Nivel 5). De non contar coas ferramentas necesarias para trasladar ás aulas o proposto nas políticas, levaríamos as directrices á fatal condena. O Nivel 3 (formación continuada) aplicado ao profesorado, conduciría a este colectivo a aprendizaxes (Nivel 4) que, de ser ben aplicados, incidirían nas súas prácticas de ensino e nas aprendizaxes do seu alumnado, isto é, o Nivel 5. Dende aquí, a roda volvería comezar (de esquerda a dereita): a ordenación dos mecanismos (Nivel 2) é precisa para levar á práctica as decisións tomadas no Nivel 1. A formación continua (Nivel 3) repercutiría nas aprendizaxes docentes (Nivel 4), o que permitiría un mellor desenvolvemento nos procesos de ensino-aprendizaxe (Nivel 5). E tamén á inversa (de dereita a esquerda): a planificación das accións e recursos (Nivel 2) para desenvolver o delineado dende o Nivel 1 incide nos efectos do ensino e nas aprendizaxes do alumnado (Nivel 5). Destas interaccións, o profesorado tamén aprende (Nivel 4), sendo estas ensinanzas do día a día pinceladas que fan igualmente parte da súa formación continua (Nivel

¹³⁴ Escudero (2017b) volve sobre estes niveis pero aplicados á formación continuada ou o desenvolvemento profesional docente, en base á proposta teórica de Guskey (2002; en Escudero, 2017b).

3). Dende logo, estas experiencias son de gran valor, pois axudan a delimitar novas necesidades formativas, dando ideas para (re)configurar os dispositivos do Nivel 2.

Da análise destas interrelacións deberan poder sacarse conclusións que permitan tomar decisións substantivas sobre un mínimo de tres aspectos.

- O primeiro, sobre os procesos, as accións de axentes con implicación nestes e sobre o deseño de proxectos.
- O segundo, o profesorado (profesionais con máis responsabilidade sobre as actuacións directas co alumnado), as condicións de traballo, e a formación e desenvolvemento profesional.
- E o terceiro, que se refire a todo o que se deriva destes dous elementos e que vai repercutir na propia aula: tarefas, actividades, relacións, avaliación, etc.

As determinacións procedentes destas análises¹³⁵ e conclusións acadadas deberan achegarnos información servible para crear propostas funcionais que nos permitan reaccionar ante o risco escolar e a exclusión. A finalidade disto é afrontar as desigualdades educativas, procurando que, de darse reformas substantivas procedentes do Nivel 1, non alteren a orde escolar. Desta forma, evitárase que o “feito” se teña que desfacer, pois iso non leva senón a idas e vindas mentres que o tempo pasa, as desigualdades se perpetúan, non permitindo que a equidade aconteza evitando que o mundo torne máis xusto.

Dentro deste esquema multifactorial e polirrelacional puidera parecer que todo o que suceda na educación vai, en boa parte, depender das políticas educativas marco e do profesorado en exercicio, isto é, o ámbito da educación máis formal. Cómpre neste punto evocar que no campo da educación foi moito o que fixeron as institucións e organizacións que se encargaron de organizar actividades educativas non formais ou pedagogías da sociedade civil. Rememoremos que a **educación non formal** reúne, seguindo a Colom (2002, p. 336),

actividades educativas que non están contempladas legalmente nos sistemas oficiais ou estatais de educación. [... Quen maiormente as impulsou foi a sociedade civil, que é] a outra cara da política, pois organízase autonomamente a fin de solucionar as necesidades, defender os dereitos e propiciar, en definitiva, a participación democrática das comunidades ou da sociedade en xeral.

Defender dereitos, solucionar necesidades e propiciar a democracia. Non se trata, entón, de promover a equidade? John Gaventa (2006, p. 26) entende por “espazos de cambio” as “oportunidades, momentos e canles onde a cidadanía pode actuar para incidir potencialmente nas políticas, discursos, decisións e relacións que afectan ás súas vidas e intereses”. Dentro dos que conceptualiza (espazos pechados, espazos de invitación¹³⁶, espazos creados/reclamados, e espazos conquistados, inducidos ou iniciado), a sociedade civil actuaría nos dous últimos modelos de espazos de actuación, que están intimamente ligados. Por un lado, os espazos creados ou reclamados emerxen de identificacións e preocupacións comúns, resultado da mobilización popular. E por outro lado, os espazos conquistados, inducidos ou iniciados son creados por institucións non gobernamentais ou pola sociedade civil.

¹³⁵ No punto 9.5 deste informe de investigación ofrécese un resumo do ciclo político de Stephen Ball (1994), que conforma unha proposta de avaliación e análise de políticas que podería tamén aplicarse ao ámbito da desigualdade educativa.

¹³⁶ Seguindo a Gaventa (2006), os espazos pechados, tal e como indica a palabra, son aqueles nos que a toma de decisións sobre certos aspectos está pechada a quen fai parte deles. Os espazos de invitación son aqueles aos que certas persoas seleccionadas son invitadas para participar na toma de decisións de certas cuestións.

3. Boas prácticas na educación vocal e do canto na infancia

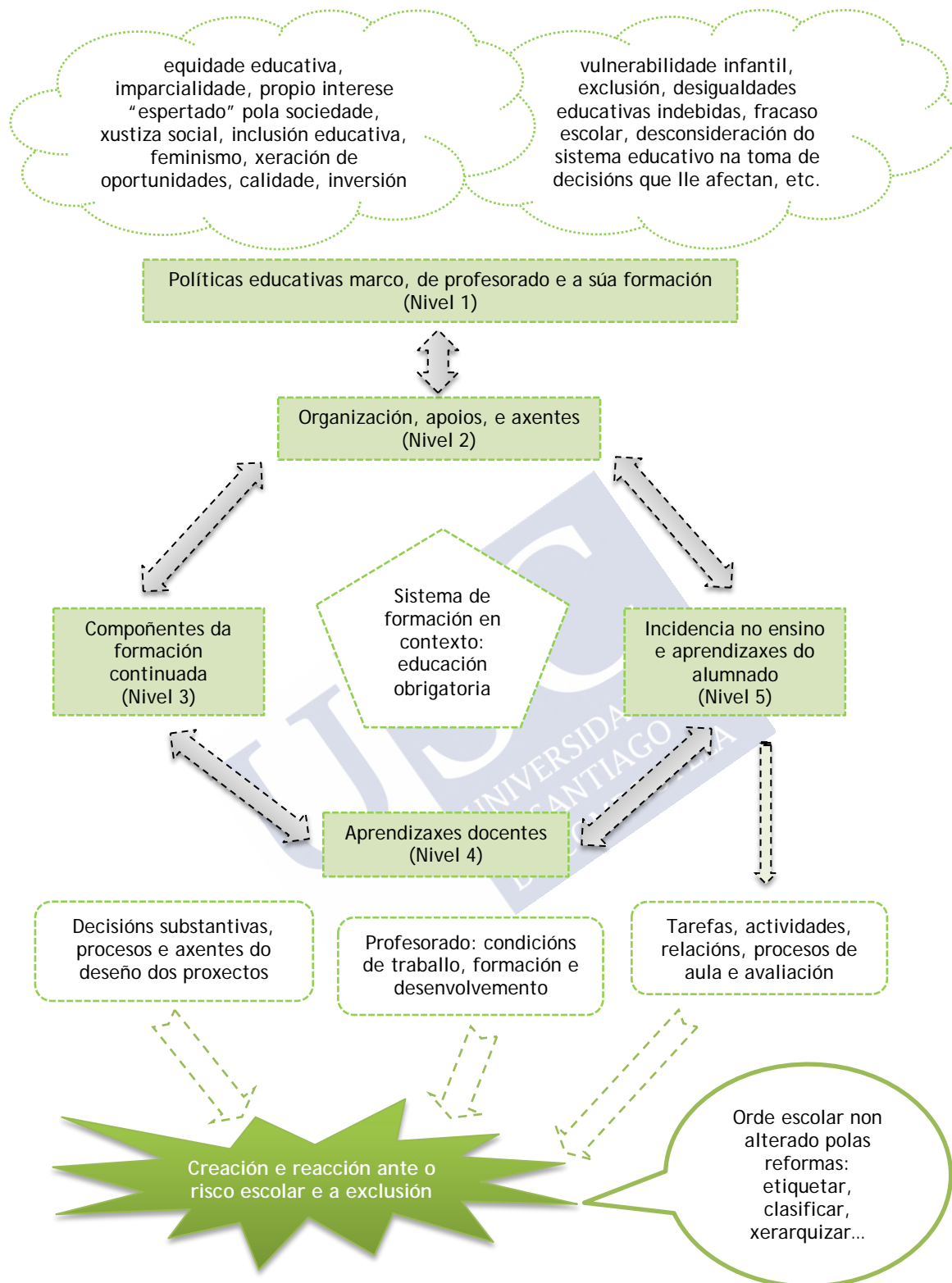


Figura 3.4. Niveis clave para afrontar as desigualdades educativas en relación coa exclusión

Elaboración propia en base a diversas fontes¹³⁷

¹³⁷ Estas fontes son: Adroher e Vidal (2009), Alonso (1991; en Escudero Gómez, 2005), Ch. Ball (1994), Cruz (2010), Field et al. (2007), Escudero Muñoz (2017a, 2017b), Martínez García (2013), Sapon-Shevin (2012), Secada (2012), e Vidal (2009).

Moitos esforzos da sociedade civil focalízanse en abrir os espazos pechados ou os espazos de invitación a través dunha maior implicación pública, transparencia, responsabilidade e rendición de contas. Non perdamos de vista que a sociedade civil forma parte do poder pero “encamiñase e maniféstase de forma diferente ao poder político institucionalmente” (Colom, 2002, p. 336).

Son moitos os motivos que vimos detallando ao longo do presente subapartado polos cales os sistemas e ámbitos que organizan a educación non deberan perder de vista a equidade, procurando minimizar a desigualdade de oportunidades no acceso á educación de calidade. **Pero, como impulsar a equidade no ámbito educativo?**

En primeiro lugar, cómpre estirar o **gasto público en educación** que, segundo a definición da OCDE (2016), comprende o desembolso en institucións educativas, a adquisición de servizos educativos, as axudas para cotas de aloxamento e/ou manutención do estudantado, e incluso outros gastos privados fóra das institucións. “Engloba así mesmo os gastos realizados por todas as entidades públicas, incluídos ministerios distintos do de Educación, e gobernos locais e rexionais, así como outros organismos públicos” (p. 245). No entanto, non hai unha forma universal de facelo, pois os países da OCDE utilizan e distribúen de forma distinta o diñeiro público en educación, podendo entregarse os fondos públicos directamente ás institucións ou canalizarse a estas a través de programas ou das familias.

En segundo lugar, a axuda ás familias é fundamental no impulso da equidade, pois a contorna familiar e todo o que ten que ver co status socioeconómico e co nivel de educación acadado por nais e pais inflúe no rendemento académico das fillas e fillos, mesmo nas súas decisións de proseguir cunha educación superior. Estudos como os de Behrman (1997) e Chevalier et al. (2013), ambos citados en OCDE (2016), mostran como o acceso e finalización da educación superior de fillas e fillos están influenciados polas súas nais e pais. Como sinalan Grossman (2006) e Hanushek e Wossmann (2006), citados en Martínez Arias (2009, p. 85), “a Economía da Educación puxo de relevo que a prosperidade económica e social dos individuos e das nacións radica na educación e formación”. Rosario Martínez (2009) xustifica isto afirmando que “o nivel de logros educativos dun país soe considerarse como un indicador das súas reservas de «capital humano»” (p. 85). Que en España o acceso á educación secundaria postobligatoria sexa moi reducido ten “consecuencias no ámbito dos procesos produtivos, pero tamén da equidade: a participación dos grupos de menor renda [...] e dos inmigrantes é moi limitada neste nivel e, como consecuencia, na educación superior” (Calero, 2006, p. 79), problema que se concentra de forma especial nos homes.

En terceiro lugar, reducir o número de estudantes con baixo rendemento non é só un obxectivo en si mesmo, senón tamén un modo eficaz de mellorar o funcionamento xeral do sistema educativo e de dar protagonismo á equidade, xa que a maior parte deste tipo de estudantes proceden de familias cunha situación socioeconómica desfavorecida. En Noruega, os gobernos nacionais e locais realizaron esforzos por promover o acceso a unha educación infantil de grande calidade a través do apoio ás familias pertencentes a minorías lingüísticas e con dificultades económicas. “Entre as iniciativas inclúense a redución ou exención das cotas e os programas piloto que ofrecen ata catro horas diarias gratuítas de gardería para as nenas e nenos de 3 a 5 anos” (OECD, 2015c; en OCDE, 2016, p. 80).

En cuarto lugar, promover a equidade é tamén investir no **benestar subxectivo** das persoas (OCDE, 2016). Bisquerra (2000) lémbra-nos que o benestar subxectivo foi estudado dende moi diversas disciplinas como a antropoloxía ou a economía, de aí que este constructo recibira ao longo do tempo diversos nomes como calidade de vida, felicidade ou satisfacción vital. Pero non todos eles son sinónimos entre si. Por exemplo, Averill e More (1993; en Bisquerra, 2000) diferencian entre felicidade e benestar subxectivo. Así, mentres que a felicidade é un constructo teórico que pode ser obxecto de investigación científica, “o

benestar subxectivo é unha categoría descritiva de carácter amplo” (p. 177). Pero o que parece claro é que no benestar subxectivo a avaliación realízase sobre a vida global, dándose este “cando experimentamos emocións positivas” (p. 175). Paralelamente, nel tamén inflúen os ingresos, o estado de saúde, o emprego, os acontecementos vitais sobrevidos, ou os padróns específicos de comportamento cotiáns, como a interacción con familiares e amizades, etc. (OECD, 2013b; en OCDE, 2016). No fomento do benestar subxectivo das persoas tiveron moito que ver as pedagogías da sociedade civil, ofrecendo e xestionando actividades co fin de encher as necesidades buxás da educación formal.

Un dos factores que inciden no benestar subxectivo das persoas é a **música** e as relacións que se poden chegar a orixinar con ela. Isto é algo que apoian personalidades destacadas como Kenneth Bruscia (1997), Leslie Bunt (2003), e moitas outras que se destacan nun capítulo escrito por Conxa Trallero (2013), como son: Clynes (1993), Davis, Mckay e Eshelman (1985), Daykin (2008), Gfeller e Thaut (2000), Laukka (2007), Maranto (1993), ou Pietrovsky (2007). Porén, a música non está nin estivo sempre ao doado alcance de calquera. Xa rastrexamos os atrancos que concirnen ao acceso a esta no Capítulo 2 desta tese, especialmente os referidos á formación. Pero estar en contacto coa música non é só estudala, senón tamén vivenciala.

Ata hai poucos anos eran escasas as posibilidades de que as crianzas puideran desfrutar da música en directo, mais a creación dos departamentos pedagóxicos en orquestras, teatros de ópera, museos ou fundacións mellorou substancialmente a oferta a escolares neste sentido. Por medio destas canles foron incluídas propostas dirixidas á infancia nas súas programacións (Galán, 2010), especialmente a través do **concerto pedagóxico**, “a principal manifestación de música en directo para os estudantes de educación primaria e secundaria” (p. 108). Malia que o elevado custe da música en directo é unha das dificultades que deben encarar os departamentos de auditorios ou centros de formación do profesorado, así como a xestión privada de concertos ou museos, “todos saben que promocionar concertos pedagóxicos é unha contribución á educación cidadá” (p. 112). Por iso adquiriron un pulo especial nos últimos 20 anos. Pero os gastos dos concertos pedagóxicos non sempre se subvencionan. Achegar a escolares a eles implica non só asumir os custes da propia función, senón tamén outros vencellados aos desprazamentos que a veces ocasiona a asistencia a este tipo de eventos. Neste caso, se algunha crianza non puidese acudir debido a dificultades económicas, Ángeles Galán (2010, p. 113) non dubida en afirmar que “hai que encontrar solucións”, ben con axuda do centro escolar ou mesmo da ANPA. Mais é importante que asista todo o alumnado a un concerto, porque esta actividade considérase “unha aprendizaxe básica que realiza o grupo en conxunto” (p. 113) que ninguén deba perderse pola importancia que ten. É necesario recordar neste preciso momento o argüído no punto 1.3.1 deste estudo sobre as “experiencias fortes” descritas por Zabalza (2008), como puidera ser a asistencia a un concerto, e os argumentos de Alsina (2010), que poñen de manifesto que moi probablemente os resultados máis significativos do traballo musical con escolares se vencellen máis co afectivo e co emocional, que adoitan brindar con máis frecuencia as experiencias musicais que se dan fóra da aula.

Unha das características principais da sociedade actual é a **diversidade**. Os poderes públicos, moi especialmente aqueles responsables da educación, deberan garantir a integración efectiva e a diversificación de oportunidades para que todas as persoas que conforman esa diversidade, e en condición de igualdade, tiveran as súas oportunidades. Isto é algo que se vén razoando ao longo da fundamentación teórica desta tese. Pero non esquezamos que quizais o máis confuso da palabra “diversidade” é que adoita levar implícita a connotación de “desigualdade”, cando en realidade deba entenderse como “diferenza”.

Milleiros de persoas físicas e organismos recoñeceron que **as artes poden axudarnos a superar algúns desafíos** que o marco social actual nos formula. Así, a UNESCO (2010) propón que a través da **educación artística** se contribúa á solución dos problemas culturais e sociais da contemporaneidade, co fin de fortalecer a promoción da responsabilidade e cohesión social, o diálogo, e a diversidade intercultural. A **música** “é un vehículo excelente para o entendemento cultural” (Cabedo, 2014, p. 101), para a transformación cara a sociedades de convivencia positiva. Mediante a diversidade musical, por exemplo, pódense inculcar valores de tolerancia e de respecto e valorización da diversidade en xeral. A escolla de repertorios de diferentes culturas e a potenciación da práctica musical compartida favorecen, así mesmo, actitudes de cohesión e tolerancia. O **canto**, polo seu lado, ao ser executado coa voz, instrumento máis democrático que existe, fai aínda máis viable a compartición de música (neste caso, música vocal), pois todo o mundo que pode falar pode cantar. Por este motivo a voz é o instrumento máis alcanzable, converténdose o canto, se cabe, no medio musical máis idóneo para transmitir ideas de igualdade, de diversidade, de cohesión ou de tolerancia, como necesarias para a boa convivencia da diversidade na nosa sociedade.

Isto foi xa evidente desde tempos ben remotos. Imos entón botar un ollo sobre como a música e o canto foron considerados unha ferramenta para “crear comunidade”, educar na paz e inculcar valores. Ben que xa no Capítulo 2 abordamos esta cuestión, no seguinte subpunto farase dende a dualidade promoción do canto e equidade no canto.

3.3.2 Equidade na promoción da música e do canto: algunhas iniciativas

A promoción do canto dende a óptica da equidade, da participación, e da inclusión social non é cousa nova. Para facer unha revisión histórica deste feito, recorro ao Traballo de Investigación Tutelado de Remigio Moreira, no que se testemuñan en varias pasaxes o relato de momentos nos que se deron estes feitos, que organizarei en dous temas: as axudas ou bolsas facilitadas a alumnado, e a accesibilidade das músicas para facilitar a participación do pobo na liturxia.

Logo da revisión das actas capitulares recollidas polo Pai López-Calo (1992), Moreira (2011) destaca algunhas na súa investigación, onde hai extractos de actas capitulares do s. XV da Catedral de Santiago de Compostela nas que se aprecian as “facilidades dadas polo cabido para que os mozos de coro estudasen música” (p. 19). Entre os seguintes extractos hai tamén tinturas que deixan entrever a vontade de ensinar a cantar a quen así o desexase entre o persoal da catedral, a quen van dirixidas as actas elaboradas na susodita catedral (p. 19):

30-8-1480: “Que se paguen 9.000 pares de brancas cada ano a Juan León «cantor», porque ensine a seis beneficiados e seis mozos de coro. Os que sinale o Cabido, e que veña a misa e vésperas con hábito”.

22-3-1499: “Concédese licenza a Jácome Álvarez, racioneiro, para que estude música, contándolle como se estivese presente”.

30-8-1499: 3.000 marabedís por un ano a Jácome de Carrión “cantor”, para que cante no coro nas festas e que cada día veña á igrexa a dar lección de música aos que quixesen aprender a cantar.

4-11-1502: Que Jácome, cantor, se lle paguen 5.000 marabedís cada ano porque veña á igrexa cando cantan canto de órgano, e cada día dúas veces por semana a dar lección aos beneficiados e mozos de coro que quixesen aprender a cantar; cada lección ha de durar ao menos unha hora.

9-1-1514: “os ditos señores recibiron polo seu cantor a Jácome de Carrión, en canto for a súa vontade; a tal condición que veña á igrexa a ensinar a cantar aos beneficiados e mozos de coro o que quixeran aprender”.

Con especial fixación no terceiro extracto deste elenco, puidera parecer que calquera con vontade de cantar accedería a esta formación, ben que fora esporádica. Mais non esquezamos que a selección estaba presente, ao menos para formar o coro de nenos. Por exemplo, para estudar a actividade pedagóxico-musical da Catedral de Santiago de Compostela, Moreira (2011) fai un repaso seguindo as seis grandes etapas históricas que López-Caló establece en *“La música en la Catedral de Santiago”*, obra publicada en 1992. Cando se refire á Época Barroca, Moreira comenta como “a primeira obriga de José de Vaquedano¹³⁸ ao chegar a Santiago foi facerse cargo dos nenos do coro [...]. El será o encargado de seleccionalos, de presentalos ao Cabido para que este dea o seu plázet” (p. 20). Entre as estratexias de selección para a escolanía *“Ángeles de Compostela”* estaba tamén o percorrido por escolas, na procura de voces, onde a selección era o método de chegar a elas. De feito, un dos momentos máis esplendorosos da escolanía da Catedral de Santiago de Compostela, considerada das mellores de España, foi baixo a guía musical de Nemesio García Carril, ben que fora fundada por Don Mariano Pérez Gutiérrez (López-Caló, 1992). Relata Moreira (2011, p. 25) que grazas ás achegas proporcionadas por Fernando Fernández, antigo escolán de Don Mariano Pérez, “sabemos que na primavera de 1963, Mariano visitou diferentes escolas privadas da cidade seleccionando nenos con boa voz”.

No Clasicismo déixase entrever a equidade algo máis, constando a modo de salario axudas a algún estudante para formarse co mestre de capela, como deixei entrever tamén no Capítulo 2 desta tese. Recóllese nunha das actas desta época:

con vista de memorial de Santiago Mercado, neno de coro que está tocando o instrumento de baixón, votado por fabas, se lle sinalan de salario cen ducados en cada un ano, e que siga na conformidade que ata aquí baixo o ensino e dirección do mestre de capela, con aplicación e aproveitamento, e en defecto suspenderáselle o soldo. (p. 21)

O profesor Miro Moreira (2011) dá conta na súa investigación de momentos nos que a Igrexa se decatou de que a música interpretada nas celebracións litúrxicas non podía ser captada e interpretada polo pobo. A participación do pobo reducíase a aclamacións vitoriosas, asentindo “ás oracións dos sacerdotes ou ao canto dos solistas, en tons e melodías de fácil execución a primeira vista¹³⁹, que dada a súa simplicidade, non chegaron a escribirse nunca” (p. 5).

Os nosos antigos códices visigóticos e monodias litúrxicas anteriores ao s. XII non podían ser interpretados pola masa, “... a participación activa do pobo na liturxia durante esta época, se existiu segundo o concepto actual, non está consignada nos nosos códices”. (Fernández de la Cuesta, 1975; en Moreira, 2011, p. 5)

Despois dun grao de dignificación da música nas nosas funcións litúrxicas tan elevado, déronse de conta de que o pobo: non canta!... Segundo a nova visión

¹³⁸ José de Vaquedano (1642-1711) foi un sacerdote compositor de orixe navarra, que foi mestre de capela en Santiago de Compostela. Foi famoso pola composición de panxoliñas para ser representadas e é considerado un dos maiores expoñentes da música barroca en España.

¹³⁹ O termo usado no texto orixinal é “repentización”. Decidín usar “execución a primeira vista” para evitar o castelanismo “repentizar”.

pastoral é necesaria a participación activa da asemblea, volver ás orixes¹⁴⁰. Se antano os nosos censores se preocupaban da teatralidade en exceso da música, agora a censura vai encamiñada cara ao grao de participación da asemblea. Dende un punto de vista pastoral, as nosas funcións litúrxicas serán mellores canto o grao de participación musical activa dos fieis a través do canto, sexa máis numeroso. (Moreira, 2011, p. 6)

Como precursor dunha nova corrente pastoral, o xesuíta Joseph Galineau dende Francia comeza un novo movemento litúrxico. En contraposición coa corrente conservadora¹⁴¹, que consideraba o canto como arte e adorno das celebracións relixiosas, debendo este ser interpretado por persoas especializadas, esta visión renovadora pretendía incluír o canto popular e a participación neste de toda a comunidade, aínda sen abandonar a tradición e a intención pastoral. Dalgún modo, o seu lema era que “sen intención de excluír as *scholae cantorum*, de ningunha maneira se debe privar ao pobo de expresarse a través do canto” (Moreira, 2011, p. 6).

A partir de 1963 aparece unha nova normativa litúrxico-musical no marco do Concilio Vaticano II, que busca un equilibrio entre estes dous movementos, alén de ter introducido as linguas vernáculas¹⁴² nas celebracións, co obxectivo de fomentar unha participación máis absoluta e dinámica da poboación fiel na liturxia.

Seguindo as directrices da [*sic*] SC¹⁴³ e MS¹⁴⁴ aprobada por Pablo VI en 1967, os mestres terán un novo reto: fomentar a participación activa de toda a asemblea dos fieis, abríndolle novas posibilidades ao exercicio da composición musical: “a Igrexa non rexeita nas accións litúrxicas ningún xénero de música sagrada, con tal de que responda ao espírito da mesma acción litúrxica e á natureza de cada unha das súas partes e non impida a debida participación activa do pobo”¹⁴⁵. (Moreira, 2011, p. 2)

Deste modo, queda nas mans do mestre a función pedagóxica que exerceu durante centos de anos mentres que, “dende o punto de vista pastoral o mestre debe fomentar a participación activa da asemblea” (Moreira, 2011, p. 2). Con respecto a isto, este mesmo traballo inclúe o seguinte extracto:

os compositores verdadeiramente cristiáns deben sentirse chamados a cultivar a Música sacra e a acrecentar o seu tesouro. Compoñan obras que presenten as características de verdadeira Música sacra que non só poidan ser cantadas polas maiores “*Scholae cantorum*”, senón tamén estean ao alcance dos coros máis modestos e fomenten a participación activa de toda a asemblea dos fieis... (S.C. 121, en Moreira, 2011, p. 2)

¹⁴⁰ Moreira (2011, p. 6), na nota a rodapé número 8, lévanos ao Salmo 88.16 que di: “Dichoso el pueblo que sabe cantar”, en galego, “Afortunado o pobo que sabe cantar”.

¹⁴¹ Sobre esta corrente Moreira (2011, p. 7) engade que “a invasión do «More Theatrico», no Canto Eclesiástico xera unha dicotomía que ocupou durante séculos aos Pais e Doutores da Igrexa e como non, aos teóricos, intérpretes e mestres que recomendaban un canto eclesiástico puro e devoto, sempre realizado por intérpretes profesionais”.

¹⁴² O SC 36, seguindo o traballo de Miro Moreira (2011, p. 13) argumenta que posto que o uso da lingua vulgar é moi útil para o pobo, “tanto na Misa como na administración dos Sacramentos e noutras partes da liturxia, poderáselle dar maior cabida, ante todo, nas lecturas e monicións, nalgunhas oracións e cantos”.

¹⁴³ SC (Sacrosanto Concilio - *Sacrosanctum Concilium*, constitución dogmática do Concilio Vaticano II sobre a Sagrada Liturxia, de 1963).

¹⁴⁴ SC (Sacrosanto Concilio); MS (*Musicam Sacram*, instrución da música na liturxia). “A Instrución *Musicam Sacram* sobre a música litúrxica foi aprobada por Pablo VI en 1967” (Moreira, 2011, p. 2).

¹⁴⁵ M.S. 9 (en Moreira, 2011, p. 2).

Outros datos de interese que recompila o profesor Miro Moreira no seu traballo de investigación con respecto á participación do pobo e a súa consideración no canto litúrxico son:

SC 13. A acción litúrxica reviste unha forma máis nobre cando os Oficios divinos se celebran solemnemente con canto e neles interveñen ministros sagrados e o pobo participa activamente. (p. 13)

SC 114. Consérvese e cultívese con sumo coidado o tesouro da música sacra. Foméntese diligentemente as Scholae cantorum, sobre todo nas igrexas e catedrais. Os Bispos e demais pastores de almas procuren coidadosamente que en calquera acción sagrada con canto, toda a comunidade dos fieis poida achegar a participación activa que lle corresponde, a tenor dos artigos 28 e 30¹⁴⁶. (p. 13)

QUINTO.- O canto popular relixioso.

SC 118. Foméntese con empeño o canto popular relixioso, de modo que nos exercicios piadosos e sagrados e nas mesmas accións litúrxicas, de acordo coas normas e prescricións das rúbricas, resoen as voces dos fieis. (p. 14)

Especificamente dentro da análise que fai Remigio Moreira (2011) sobre a actividade litúrxico-musical do Mestre Xavier Méndez Pérez da escolanía “*Ángeles de Compostela*” durante o ano 1983, destácanse cuestións con respecto á participación do pobo nos cantos e na promoción do canto. O “Capítulo II do 13 ao 26 da instrución MS (*Musicam Sacram*)” (p. 37) sinala que “os fieis cumpren a súa función litúrxica mediante a participación plena, consciente e activa que require a natureza da mesma liturxia” (p. 38), sendo dita participación tanto un dereito como unha obriga. Esta participación pode ser expresada interior e exteriormente, “por medio de xestos e as actitudes corporais, por medio das aclamacións, as respostas e o canto” (p. 38). “Nada máis festivo e máis grato nas celebracións sagradas que unha asemblea que, toda enteira, expresa a súa fe e a súa piedade polo canto. Por conseguinte, a participación activa de todo o pobo, expresada polo canto, promoverase diligentemente” (p. 38) a través de aclamacións, respostas ao saúdo e ás oracións, antífonas e salmos, aos versículos intercalares ou retrouso que se repite, himnos e cánticos. Farase tamén a través dunha pedagogía adaptada e/ou catequese, o que “levará gradualmente ao pobo a participar cada vez máis nos cantos que lle corresponden, ata lograr unha plena participación” (p. 38).

Porén, algúns cantos do pobo, sobre todo se os fieis non están aínda suficientemente instruídos ou se se empregan composicións musicais a varias voces, poderán confiarse só ao coro, con tal que non se exclúa ao pobo das outras partes que lle corresponden. Pero non se pode aprobar a práctica de confiar só ao grupo de cantores o canto de todo o Propio e de todo o Ordinario, excluindo totalmente ao pobo da participación cantada. (p. 39)

Entre os fieis, con coidado especial, fórmense no canto sagrado aos membros das asociacións relixiosas de segrares, de forma que contribúan máis eficazmente á conservación e promoción da participación do pobo. En canto á formación de todo o pobo para o canto, será desenvolta seria e pacientemente, ao mesmo tempo que a formación litúrxica, segundo a idade dos fieis, a súa condición, o seu xénero de vida e o seu nivel de cultura relixiosa, comezando desde os primeiros anos de formación nas escolas elementais. (MS 18, en Moreira, 2011, p. 39)

¹⁴⁶ O SC 30, de acordo con Moreira (2011, p. 14), di que “para promover a participación activa fomentaranse as aclamacións do pobo, as respostas, a salmodia, as antífonas, os cantos e tamén as accións ou xestos e posturas corporais. Gárdese, ademais, ao seu debido tempo, un silencio sagrado”.

Pola súa parte, ao coro, capela musical ou *schola cantorum* “perténcelle asegurar a xusta interpretación das partes que lle corresponden segundo os distintos xéneros de canto e promover a participación activa dos fieis” (MS 19, en Moreira, 2011, p. 39). Tamén o fomento de coros afeccionados foi tido en conta: “é igualmente oportuno establecer tales coros [coro, capela ou *schola cantorum*], incluso modestos, nas igrexas pequenas” (Moreira, 2011, p. 39).

A diversidade e consideración pola participación no canto durante a liturxia maniféstase tamén en relación coa consideración do pobo. Así, en primeiro lugar, tense en conta a diversidade de capacidades musicais, pero insístese en que malia que as músicas deberan ser accesibles a toda a sociedade, isto é, funcionais; non deba desatenderse a calidade musical. Deste xeito,

os compositores deberán prestar especial atención ao difícil cultivo da melodía, transmisora, potenciadora e realce primordial do texto en diversas linguas vernáculas, sen caer na simplicidade, capaces de convivir coas grandes melodías gregorianas e que ademais poidan ser executadas a primeira vista¹⁴⁷ polos fieis. (Moreira, 2011, p. 39)

En segundo lugar, a variedade musical aparece como unha “peza” fundamental desta estratexia de democratización cantora.

Baixo o marco da Constitución SC desenvolverán o oficio de compositor, e aplicarán ademais a súa formación no labor pedagóxico demostrando un profundo coñecemento e respecto da tradición musical da Igrexa e das modernas metodoloxías musicais, isto o demostra a cantidade de partituras non relixiosas de carácter popular, galego e internacional de todas as épocas presentes no arquivo musical, algunhas elaboradas polos propios mestres para o ensino da música aos nenos. (Moreira, 2011, p. 39)

E en terceiro lugar, o Sacrosanto Concilio refírese tamén á consideración da diversidade musical e ao respecto ás singularidades musicais locais, que de novo recolle Moreira (2011, p. 14):

SEXTO.- Estima da tradición musical propia.

SC 119. Como en certas rexións principalmente nas misións, hai pobos con tradición musical propia que ten moita importancia na súa vida relixiosa e social, déase a esta música a debida estima e lugar non só ao formar o seu sentido relixioso, senón tamén ao acomodar o culto á súa idiosincrasia, a tenor dos artigos 39 e 40.

Estes non son senón exemplos dalgunhas pinceladas de diversidade, participación, equidade e inclusión que dende hai séculos se foron deixando caer na promoción do canto. Son, ademais, valores-clave nos que as sociedades necesitan teimar para convivir harmonicamente.

A historia revela acontecementos nos que **a música foi usada para a transformación social**; por exemplo, para a solución de conflitos, para a colaboración ou cooperación ao

¹⁴⁷ O orixinal usa a palabra “repentizadas”, que traducimos por “executadas a primeira vista”, para evitar o castelanismo “repentizar”.

desenvolvemento. Neste sentido, os proxectos, acontecementos e prácticas elévanse á calidade de “praxe”, aquel concepto ideado por Paulo Freire (2002) que engade a plusvalía da muda cara a un mundo mellor ás prácticas e aos proxectos, concepto que xa revisamos no capítulo primeiro. Centrareime na música en xeral e non só no canto, pois boa parte dos proxectos e iniciativas que comentarei deseguido involucran o canto directa ou indirectamente.

No primeiro caso (música para a solución e/ou transformación de conflitos) podemos citar o festival *Woodstock*¹⁴⁸, celebrado nos Estados Unidos en 1969, ou os concertos *Paz sin Fronteras*, do ano 2008 en Colombia e Venezuela¹⁴⁹, e de 2009 en Cuba¹⁵⁰. Outros proxectos con fins parecidos son a *West-Eastern Divan Orchestra*¹⁵¹, que reúne profesionais da música de países como Israel, Palestina ou España.

No segundo caso (música para a colaboración ou para a cooperación ao desenvolvemento), a música entremétese en iniciativas que “teñen como finalidade a cooperación ao desenvolvemento, a busca de oportunidades para a integración social, a reconstrución do tecido social en situacións desfavorecidas ou o entendemento intercultural en espazos nos que un grupo de persoas presenta desvantaxes no benvivir” (Cabedo, 2014, pp. 112-113). O exemplo máis sonado foi o de José Antonio Abreu en Venezuela, coa posta en marcha do *Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles*¹⁵², que foi capaz de ensinar música e a tocar instrumentos a miles de crianzas, alén de “xerar interdependencia para construír beleza, sentido da harmonía, de orde, de ritmo e transmitir estética mediante unha linguaxe invisible” (Cabedo, 2014, p. 113). Demostrou que a música é un elemento socializador, con potencialidade para xerar espazos de comprensión mutua, harmonía e solidariedade. Alberto Cabedo (2014) cita no seu texto tamén o colombiano *Plan Nacional de Música para la Convivencia*¹⁵³, o *Proyecto Música en los Barrios*¹⁵⁴ (Nicaragua), e a *Fundación Sistema de Orquestas Infantiles y Juveniles de Argentina*¹⁵⁵ que, con foco en sectores máis vulnerables, organiza actividades formativas en coros e orquestras con xoves, procurando tamén favorecer a súa inserción laboral. Por suposto, e aínda que está en detrimento, non debemos obviar o *Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario*¹⁵⁶, que comezou en Arxentina da man do seu Ministerio de Educación.

En Europa¹⁵⁷, programas como o *Progetto Musica Regione Emilia Romagna* (Italia) tamén deron un froitos ben destacables. Comparados os efectos dese programa en crianzas que participaron nel, en contraposición con crianzas que non participaron nel, os resultados máis significativos apuntan a ganancias en sentimento de inclusión social (Welch, Preti, & Himonides, 2010), cuxos valores foron bastante máis altos naquelas crianzas que participaron neste proxecto.

¹⁴⁸ Máis información sobre *Woodstock*: <https://www.woodstock.com/about/>

¹⁴⁹ Máis información sobre o concerto *Paz sin fronteras* en Colombia e Venezuela:

<https://www.levante-emv.com/cultura/2008/03/17/200000-personas-asisten-concierto-paz-fronteras-promovido-juanes/420895.html>

¹⁵⁰ Máis información sobre o concerto *Paz sin fronteras* en Cuba: https://www.ecured.cu/Concierto_Paz_sin_fronteras

¹⁵¹ Web oficial da *West-Eastern Divan Orchestra*: <https://www.west-eastern-divan.org/>

¹⁵² Web oficial de *El Sistema*: <https://fundamusical.org.ve/el-sistema>

¹⁵³ Web oficial do *Plan Nacional de Música para la Convivencia*:

<http://www.mincultura.gov.co/areas/artes/planes-y-programas/pnmc>

¹⁵⁴ Máis información sobre o *Proyecto Música en los Barrios*: <http://c3mundos.org/es/programas/musica-en-los-barrios/>

¹⁵⁵ Web oficial da *Fundación Sistema de Orquestas Infantiles y Juveniles de Argentina*:

<https://www.sistemadeorquestas.org.ar/>

¹⁵⁶ Web do Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia e Tecnoloxía arxentino (*Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario*): <https://www.argentina.gob.ar/educacion/gestioneducativa/orquestas-coros>

¹⁵⁷ Non profundo máis en programas europeos, pois considero que xa se fixo un bo repaso no subepígrafe 3.2.2.

Alberto Cabedo (2014) faise eco do estado da arte tamén en España. Destaca o labor dos programas *MUS-E*¹⁵⁸, *Arte por la Convivencia*¹⁵⁹, *Enseñame África*¹⁶⁰, ou *Arte en escena*¹⁶¹, con finalidades que apuntan á construción da paz e á mellora da convivencia, con foco na prevención da violencia e do racismo; todos estes liderados pola *Fundación Yehudi Menuhin*¹⁶² desde Madrid. En Barcelona, non podemos deixar de mencionar o programa *Xamfrà*¹⁶³, que a través da *Fundación L'ARC, Taller de Música*, e baixo os principios de innovación educativa no ámbito musical, plástico e expresivo, busca intervenir no eido social e educativo; ou a *Asociación de Músicos por la Paz y la Integración*¹⁶⁴, que impulsa proxectos musicais dende 2004, con eixo na creación de espazos de carácter solidario para o ensino e a práctica artística da música para crianzas e xoves, tanto inmigrantes como locais de escasos recursos. En relación con esta asociación xurde a *Orchestra de Cambra Iberoamericana de Catalunya*, composta por profesionais de España e doutros países latinoamericanos, como símbolo de entendemento. Traballan pola difusión da música catalá e latinoamericana, para dar a coñecer o patrimonio cultural de ámbalas sociedades. Esta asociación tamén dirixe o proxecto *Veus i Musica per la Integració*, inspirado en *El Sistema* de José Antonio Abreu. O seu foco é o fomento da integración efectiva entre xoves inmigrantes e de Cataluña a través do canto coral e da práctica instrumental. Situamos nesta mesma comunidade a asociación sen ánimo de lucro *Integrasons*¹⁶⁵, que desenvolve algúns proxectos como *Orchestra Do d'acords*, *Orchestra La Marina*, *Orchestra Infantil i Juvenil Sant Genís i La Teixonera*, e *Orchestra Barris en Solfa*, cuxo foco é a sensibilización cara á desigualdade e a exclusión social.

Como ferramenta de transformación social, a música ofrece múltiples posibilidades, pero tamén retos. En España existen múltiples exemplos de variados talleres e proxectos musicais con calidade de “praxe”. Algúns exemplos acabámoslos de ver; outros, son o proxecto *LÓVA (La Ópera, Vehículo de Aprendizaje)*¹⁶⁶, *Adopta un músico*¹⁶⁷ (da Orquestra e Coro Nacionais de España), ou o *Proyecto Cantania*¹⁶⁸. En todos eles participa todo o alumnado da aula na que se desenvolva, independentemente das súas habilidades musicais e/ou vocais (Giráldez, 2014b).

Ángeles Galán (2010) profunda no proxecto *Adoptar un músico*, que se vén desenvolvendo en Madrid dende a metade da primeira década do s. XXI, grazas a un acordo entre o Auditorio Nacional, a Orquestra Nacional e o seu departamento pedagóxico, e o *Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF) Las Acacias*¹⁶⁹. Combina o traballo de análise e escoita en directo (asistindo a un ensaio da Orquestra Nacional), o desenvolvemento creativo dunha peza que realiza o alumnado na súa aula xunto coa súa profesora ou profesor, e coa axuda dunha música da Orquestra Nacional; e tamén a interpretación, con outro estudantado de educación secundaria.

Outras iniciativas que suscitan bastante atractivo para o alumnado poden ser os talleres da *Fundación Magistralia* ou os concertos participativos de *Obra Social La Caixa*. Outra interesante actividade da Comunidade de Madrid é *Trasdanza*¹⁷⁰, que pretende achegar o alumnado á danza contemporánea a través da asistencia a talleres con profesionais da danza.

¹⁵⁸ Web oficial de *MUS-E*: <http://fundacionyehudimenuhin.org/programas/mus-e/>

¹⁵⁹ Web oficial de *Arte por la convivencia*: <http://fundacionyehudimenuhin.org/programas/arte-por-la-convivencia/>

¹⁶⁰ Web oficial de *Enseñame África*: <http://fundacionyehudimenuhin.org/programas/enseñame-africa/>

¹⁶¹ Web oficial de *Arte en escena*: <http://fundacionyehudimenuhin.org/programas/arte-en-escena/>

¹⁶² Web oficial da *Fundación Yehudi Menuhin*: <http://fundacionyehudimenuhin.org/>

¹⁶³ Web oficial de *Xamfrà*: <http://xamfra.net/>

¹⁶⁴ Web oficial de *Asociación de Músicos por la Paz y la Integración*: <http://www.musicspauintegracio.entitatsbcn.net/>

¹⁶⁵ Web oficial de *Integrasons*: <https://integrasons.com/>

¹⁶⁶ Web oficial de *LÓVA*: <http://www.proyectolova.es/>

¹⁶⁷ Máis información sobre o proxecto *Adopta un músico*: <http://ocne.es/explora/adopta-un-musico>

¹⁶⁸ Máis información sobre o *Proyecto Cantania*: <http://laterapiadelarte.com/numero-25/reportajes/proyecto-cantania/>

¹⁶⁹ Web do *CRIF Las Acacias*: <http://crif.acacias.educa.madrid.org/>

¹⁷⁰ Web da Comunidade de Madrid (*Trasdanza*): http://www.madrid.org/clas_artes/danza/trasdanza/

A nivel escolar destacan especialmente as iniciativas da Asociación de Coros Escolares de Sevilla (Zamorano, 2012a), que realiza encontros anuais, así como outros proxectos, como poden ser actividades de formación, gravación de discos, etc.

No caso do canto e aquí na Galiza comezaron a aflorar as quedadas en masa para cantar nas prazas das cidades. Este é o exemplo da iniciativa *Supercantos*¹⁷¹ que, con base no Concello de Pontevedra, ofrece ensaios en diversos puntos da cidade para facilitar o acceso e a asistencia a estes, abandeirando os principios de a apertura e inclusión para que calquera con vontade poida participar.

Destacan tamén outras iniciativas como “No bico un cantar”¹⁷², que leva dende 2013 percorrendo algunhas vilas galegas como Santiago de Compostela, Celanova, Arousa, Cangas e Mondoñedo. Naceu da man do Consello da Cultura Galega da Consellería de Cultura e Educación co obxectivo de dar a coñecer figuras da poesía galega desde un punto de vista máis musical. Cada ano reúne a medio milleiro de crianzas procedentes de diversos conservatorios profesionais e escolas de música de toda Galiza.

Ultimamente, e da man da Deputación da Coruña, está tamén tendo bastante pulo “Quero cantar”¹⁷³, un concurso musical infantil que nace coa intención de promover e irradiar o uso da lingua galega e a creatividade musical e poética. Nel pode participar calquera grupo ou solista de ámbito galego que presente e interprete unha composición con letra e música orixinais e inéditas en galego. Existen dúas categorías: infantil, até 12 anos, e xuvenil, de 13 a 16 anos. Inclúe premios diversos, entre os cales se contemplan:

- Para as 5 primeiras propostas clasificadas en cada categoría: gravación en estudio da canción premiada e edición nun CD de carácter non comercial, que se distribúe polos centros escolares galegos, e descargable dende a páxina web de “Quero cantar”.
- Para o primeiro premio de cada categoría: gravación dun videoclip da canción gañadora e material musical e/ou produtos culturais en galego (como instrumentos, libros, discos, xogos, etc.) por valor de 1.500 €
- Para o segundo premio de cada categoría: material musical e/ou produtos culturais en galego por valor de 1.000 €
- Para o terceiro premio de cada categoría: material musical e/ou produtos culturais en galego por valor de 500 €

Para a valoración das cancións enviadas convócase a un xurado que, na primeira fase, estará composto por persoas de recoñecido prestixio no ámbito musical. Desta primeira creba pasan á final tres grupos por categoría. Para a segunda fase, o xurado serán 6 alumnas e alumnos de educación primaria e ESO, e os tres grupos por categoría clasificados deberán interpretar en directo as súas pezas.

Ben que existen algúns proxectos máis complexos que unen diferentes artes, como a iniciativa *El museo como inspiración musical*, que permite ver, sentir e comprender en directo as posibilidades da plástica como interpretación musical (Galán, 2010), todos estes proxectos dos que veño de falar teñen como denominador común a música e/ou o canto. Pero non debemos esquecer o trasfondo interdisciplinar que os rodea, xerándose deles aprendizaxes para a vida ligados á elevación cultural xeral, ao respecto, á convivencia, ou ao coñecemento

¹⁷¹ Ver web do Concello de Pontevedra, impulsor da iniciativa *Supercantos*: <http://www.pontevedra.gal/supercantos/>

¹⁷² A prensa fíxose eco deste evento: <http://www.lavanguardia.com/vida/20170313/42853503726/la-v-edicion-de-no-bico-un-cantar-reunira-un-coro-de-unos-500-ninos-en-mondonedo-para-cantar-a-cinco-de-sus-poetas.html>

¹⁷³ Web oficial de “Quero cantar”: <http://querocantar.gal/>

Máis información sobre “Quero Cantar”: <https://www.dacoruna.gal/cultura/premios/premio-quiero-cantar/>
<http://www.edu.xunta.gal/educa/novas/2018/quiero-cantar/>; <http://www.teatrocolon.es/es/evento/gala-final-quiero-cantar/>

da contorna, pero tamén á expresión e comunicación a través das diversas linguaxes artísticas, e non só da musical.

Da participación e vivencia de programas deste tipo non deberamos privar a ningunha crianza. “**Todos nós somos musicais; nós só precisamos de oportunidade**” (Welch, 2017, p. 41). Investigacións como a levada a cabo por Ferrer, Tesouro, e Puiggalí (2015), indican que as principais motivacións para cantar en coros infantís e xuvenís, en opinión de directoras e directores de coro, son (e por esta orde) a vontade propia, o feito de que a escola ofrezca a actividade, e a inscrición que fan as familias das súas crianzas, destacando especialmente as dúas primeiras razóns estando practicamente igualadas en canto ao peso que parecen ter. Gotzon Ibarretxe (2007, p. 43) apunta tamén á “falta de coñecemento e de experiencia coral previa dos nenos e nenas” como outro motivo polo que as crianzas non se apuntan a un coro. Neste senso, se unha escola non ofrece coro, moi probablemente as crianzas non asistirán a coro, e ata pode que non busquen outro fóra do contexto escolar, de aí a oportunidade, concepto sobre o que veño insistindo con especial énfase dende o inicio deste traballo de investigación. Entón, ofrecer experiencias deste tipo sería brindar oportunidades, en prol da equidade. Porei deseguido un exemplo concreto e real.

Tower Hamlets é unha área moi pobre no leste de Londres, onde “as escolas e os políticos locais teñen un compromiso moi forte cunha grande variedade de valores inclusivos diferentes” (entrevista a Graham Welch; en Sobreira, 2017b, p. 166), de aí que nun momento dado se decidira ofrecer música e reforzo das destrezas de lectura e escritura, o que mellorou o rendemento escolar. Destas iniciativas derívase que, a pesar da pobreza e variedade étnica, o desempeño educativo de crianzas provenientes de ambientes desfavorecedores como o de Tower Hamlets é moi alto se se compara ao de crianzas semellantes noutros lugares do país, porque corresponde exactamente á expectativa do sistema escolar local e das familias (entrevista a Graham Welch; en Sobreira, 2017b). Por este motivo, os esforzos que se efectúen sobre colectivos vulnerables en canto ao apoderamento das súas capacidades denotan a fe no seu desenvolvemento e as expectativas sobre eles, o que sen dúbida pode chegar a influír moi positivamente sobre os efectos acadados. Estas cuestións poñen de manifesto o feito de que os resultados da aprendizaxe do estudantado de orixe inmigrante ou que proceden de familias cuns niveis de educación baixos deberían ser unha área de interese para responsables de políticas educativas, especialmente en países ou rexións nos que ese estudantado presenta unhas taxas de finalización significativamente inferiores ás das súas compañeiras e compañeiros que non proceden dos mesmos grupos sociais.

Para pechar este subpunto sobre equidade escribirei brevemente sobre tres cuestións máis. A primeira refírese á equidade na formación musical en vinculación á oficialidade dos estudos. A segunda está centrada na importancia das palabras que usemos e a connotación que fagamos sobre elas á hora da docencia en técnica vocal, ou no desenvolvemento de programas de fomento do canto. E a terceira relaciónase co impulso do *crowdfunding*, o financiamento colectivo, o mecenado participativo ou o micromecenado, para sacar adiante propostas educativas para a infancia de fomento da música e do canto dende a equidade.

Con respecto ao primeiro asunto, a **diversificación das estratexias de formación e educación musical para a oficialidade dos estudos**, usarei o exemplo do *Colégio Pedro II-Campi Realengo*, sito no estado brasileiro do Rio de Janeiro, que tiveron o pracer de visitar durante a miña estadía de investigación no ano 2016. No centro Realengo II, ofrécese a posibilidade de cursar o que se denomina *Ensino Médio Integrado*, que permite a adolescentes de entre 15 e 17 anos cursar os estudos correspondentes á educación secundaria, á par de recibir formación en educación musical, co que acabarían titulando oficialmente en *Técnica/o em Instrumento*. Isto faise a través dos programas que a escola de música deste centro ofrece,

e dentro da proposta de “*Ensino Médio Integrado à Educação Profissional*”, regulamentada pelo Decreto 5154 en Brasil (de Paula et al., 2016, p. 1), á que se acollen tamén outros centros en todo Brasil.

De acordo coa páxina web oficial (CPII, 2018), a Escola de Música Realengo, coordinada pola profesora Ana Cristina Santos de Paula, foi creada no ano 2012. É un espazo destinado ao desenvolvemento de actividades técnico-musicais no ámbito do ensino, da investigación e da extensión. Está administrativamente dirixida polo director xeral do Campus Realengo II, e pedagoxicamente pola coordinadora xeral do Departamento de Educación Musical do *CPII-Colégio Pedro II*.

A presenza da música e do ensino musical remóntase ás orixes do *CPII*. Este colexio é unha referencia no ensino da música en todo o Brasil pois, desde a súa fundación, o 2 de decembro de 1837, a música é unha parte integrante do currículo. A Lei 11.769, que determina a obrigatoriedade do ensino da música na educación básica en Brasil é moi recente, do ano 2008. O *CPII* promove grupos de educación musical como corais, grupos de frauta doce e grupos instrumentais mixtos e de diversos tipos, coa idea central de impulsar e incentivar tamén as actividades extraescolares, con énfase na práctica musical. A isto, débenselle sumar as actividades musicais complementarias do *Espaço Musical do Complexo São Cristóvão* e na *Escola de Música do Complexo Realengo*, que atenden tamén á comunidade escolar, e non só ao alumnado (CPII, 2014).

Dende a apertura da escola de música no Campus de Realengo II, impártense aulas das disciplinas específicas de formación profesional para o alumnado de *Ensino Médio Integrado - Técnica/o em Instrumento Musical*, ademais dos *Cursos de Extensão para a Comunidade* (CPII, 2018).

Seguindo a de Paula et al. (2016), o ensino medio en Brasil é unha etapa que sufriu múltiples transformacións e cambios lexislativos, exercendo durante moito tempo unha función propedéutica ou profesionalizadora. O *Ensino Médio Integrado - Técnica/o em Instrumento Musical* son uns estudos que proporcionan ao alumnado o desenvolvemento curricular de formación xeral do ensino medio, comprendendo todas as áreas que o compoñen dentro da educación básica, que se asocia a unha formación profesional na área de música, formulada nun currículo profesionalizante. Este é “idealizado para que nun período de tres anos o alumno estea capacitado para actuar profesionalmente na área de música, diferentemente do ensino conservatorial que, na maioría das veces, obxectiva formar soamente o instrumentista ou conducilo ao Ensino Superior” (de Paula et al., 2016, p. 7). Os obxectivos deste plan de estudos condénsanse en dous: “propiciar a formación técnica, dirixida ao traballo musical e/ou continuidade no Ensino Superior de Música” e “desenvolver competencias e habilidades nas diversas áreas de coñecemento que compoñen o currículo do Ensino Medio” (de Paula et al., 2016, p. 3). Ten unha carga horaria de 5360 horas, e comprende un período de prácticas dunhas 400 horas. A metade desta carga horaria práctica debe facerse a través de titorías, participación en proxectos de extensión, participación en palestras, recitais, etc.; mentres que a outra metade cumprírase realizando un recital final co instrumento escollido dunha duración mínima de 30 minutos. As materias que integran esta titulación son: percepción musical, harmonía de teclado, práctica de conxunto, práctica coral, música/sociedade/cultura, e práctica instrumental individual, ben de piano, frauta traveseira ou guitarra, as especialidades que por agora se ofrecen neste centro. As aulas das materias profesionalizantes, cuxo equipo pedagóxico se compón de seis docentes, danse en quenda oposta a aquelas materias que integran o currículo do ensino regular.

Os proxectos de extensión, como o coro, o grupo de cámara de guitarra, o grupo instrumental e o grupo de frautas, dirixidos pola maioría do profesorado das materias profesionalizantes, funcionan como ámbito onde poden realizar parte das horas de formación

práctica. “Neses proxectos, dialogan prácticas informais, non formais e formais de aprendizaxe musical” (Arroyo, 2000; en de Paula et al., 2016, p. 5).

O alumnado fai presentacións e recitais frecuentes en festivais e eventos internos e externos, como poden ser o *Centenário do Samba, Kizomba*, e o *III Encontro de Educação Musical - X Encontro Regional Sudeste da ABEM-Associação Brasileira de Educação Musical*. O coro do campus tamén participa en festivais como o *Festival Internacional de Corais em Belo Horizonte (Minas Gerais)*. O *Choro no Bosque* é un encontro musical con base no choro e na samba, protagonizado por alumnado do ensino técnico integrado en música. Realízase co fin de reunir a comunidade escolar en torno á práctica musical. Ideado por dúas persoas do equipo docente, o *Choro no Bosque* “é realizado no último venres de cada mes e xa se tornou unha tradición no campus” (CPII, s.d.).

Para concluír estes estudos o alumnado debe ter aprobadas todas as materias específicas e regulares do currículo, así como ter cumprida a carga horaria mínima de prácticas. Á fin dos estudos de *Ensino Médio*¹⁷⁴ *Integrado - Técnica/o em Instrumento Musical* obterían o que na Galiza equivalería ao título de bacharelato máis un título equivalente aos ciclos da nosa Formación Profesional de Grao Superior, neste caso en instrumento.

A través de entrevistas que Ana Cristina de Paula et al. (2016) realizaron co alumnado que se formou nas primeiras promocións destes estudos integrados (dos anos 2014 e 2015), constatouse que a maioría actualmente frecuenta universidades de música, facendo estudos de licenciatura, bacharelato¹⁷⁵ en instrumento e bacharelato en rexencia. Algunhas exalumnas e exalumnos son músicos e músicos profesionais en conxuntos musicais, ben sexan bandas, conxuntos vocais e instrumentais, orquestras, etc.; actuando tamén de forma individual en diferentes espazos culturais e institucións, estudios de gravación ou medios de comunicación. Algunhas persoas que pasaron por esta formación exercen a instrución en cursos libres de música, mentres que aquelas que non desexaron acrecentar a súa formación musical proseguiron o seu camiño en áreas diversas noutros centros de ensino superior.

Que no mesmo centro no que se estuda a educación secundaria se lle ofrezca ao alumnado a posibilidade de formarse a nivel técnico nunha profesión, como pode ser nun instrumento musical, obtendo un título oficial á fin dos seus estudos, é unha opción moi positiva que ofrece ganancias a un mínimo de dous niveis. O primeiro, sería unha solución para poder estudar música de forma oficial dado o número insuficiente de prazas dos conservatorios, o que permitiría que máis persoas tiveran a oportunidade de formarse de forma oficial en música. O segundo, este ensino medio integrado consinte tamén que máis persoas poidan acceder á formación musical potencialmente, diversificando as oportunidades, pois que se imparta no mesmo centro onde se dá o ensino regular é un factor de bastante peso. Isto afecta moi positivamente no futuro do alumnado, xa que dá opción a formarse tecnicamente nunha profesión, o que aumenta o nivel de cualificación desas persoas, repercutindo firmemente tamén no seu grao de empregabilidade futura.

Eu creo que este modelo, como exemplo de boa práctica, podería perfectamente ser traído para a Galiza, do mesmo xeito que se fixo cos plans de potenciación de linguas, dos que eu mesma me beneficié na miña adolescencia. Grazas a isto, cursei o que no ano 2001 se chamaba ciclo medio de inglés, isto é, 3 anos do plan de estudos que contemplaban as ensinanzas de réxime especial para idiomas da Xunta de Galiza. Asistín a clases de inglés nas aulas do instituto onde eu cursaba a educación secundaria (IES Antonio Fraguas Fraguas), debendo ir examíname cada final de curso ao edificio principal da Escola Oficial de Idiomas de Santiago de Compostela. Cando quixen seguir cos estudos do ciclo superior debín

¹⁷⁴ Podemos considerar que o ensino medio en Brasil equivale ao noso bacharelato, cubrindo dos 15 aos 17 anos de idade.

¹⁷⁵ A trazos xerais, o bacharelato e a licenciatura son titulacións de nivel superior en Brasil. A diferenza é que o bacharelato ten un carácter xeneralista, para formar profesionais en xeral, mentres que a licenciatura está orientada á docencia.

inscribirme directamente na propia escola oficial de idiomas compostelá e acudir alí ás aulas, pero ao menos o ciclo medio púideno facer no meu barrio e no instituto no que eu estudaba a ESO.

Cando falaba en páxinas anteriores sobre o feito de que nunha escola se ofrezca coro ou non, a colación do artigo de Ferrer, Tesouro, e Puiggalí (2015) e das consideracións de Ibarretxe (2007) sobre a importancia das experiencias, non estaba senón a insistir sobre o concepto de oportunidade. Con bastante seguridade, se este plan de potenciación de linguas nos institutos non se tivera ofertado, eu non tería accedido a eses estudos. Por que non tramar estas posibilidades dende os centros de educación secundaria para o estudo da música? Dende logo que formular esta proposta, así como materializala, non sería senón tenderlle a man á equidade no acceso á educación e formación musical oficial.

Con respecto ao segundo asunto, recordarei neste punto o emprego de certas palabras usadas por autoras e autores que citei ao longo desta fundamentación teórica, que nos axudan a lembrar que **o uso dun vocabulario positivo**, que fomente a autosuperación e que non desanime, é tamén propio de docentes profesionais, pois o compoñente emocional non se debe perder de vista nunca nas boas prácticas educativas. Ademais, contribúe á equidade educativa, outorgando tempos e recursos específicos para que todo o alumnado consiga aprender e avanzar. Así, de acordo coas premisas de Rutkowski e Miller (2003), para evitar a desmotivación no traballo vocal cómpre realizar retroaccións que sutílicen algunhas expresións. Deste modo, resulta fundamental aprender a dicir “non usaches a túa voz cantada” nunha certa intervención, máis que usar expresións como “desafinaches” ou “desentoaches”, sobre todo nos casos de crianzas que non descubriron a súa voz de falsete ou de cabeza e aínda non poden cantar tan arriba como outras. Pola súa parte, Elorriaga (2012) fala dos mínimos de calidade que debe acadar o alumnado para sentirse cantantes exitosas e exitosos, e ao referirse a alumnas ou alumnos que desafinan, segue empregando a palabra “cantante”, usando o termo “cantantes imprecisas/os”. Cando María Luisa de la Calle (2014) argumenta sobre a disposición en “u” para cantar en coro, refírese ás e aos coristas como cantantes; mentres que Phillips (2014) fala de “cantantes de éxito”, aludindo a aquelas crianzas que dominan a voz de cabeza e a respiración.

Algúns programas que revisamos no punto sobre innovación na promoción do canto, coidan tamén o vocabulario das súas propostas, o cal denota un respecto crucial polas persoas involucradas nas actividades, tratándoas de músicas e cantantes. Por exemplo, en *Singing Playgrounds* preténdese que as persoas participantes se autodescubran como cantantes, e para falar sobre o alumnado, usan a palabra “cantantes xoves”. Pola súa parte, o programa formativo para educación infantil do *Cor Infantil Amics de la Unió* identifica as crianzas ás que vai dirixidas como “minimúsicas”; e en *Musical Futures* o respecto por todo o alumnado é un dos seus principios, considerando que cada alumna e cada alumno debe ser tratado como verdadeiras músicas e músicos.

É de sumo interese e curiosidade a experiencia levada a cabo por Kenneth Phillips que deseguido explicarei. Este profesor, que foi dende 1992 até o ano 2002 o Presidente do Coro de Crianzas no estado de Iowa dentro da rede da *ACDA-American Choral Directors Association* (Asociación Americana de Dirección Coral), creou un *honor choir* moi particular.

Logo da lectura do texto “*Another Perspective. Every Child a Singer*”, publicado en 2014 no *Music Educators Journal*, quedoume a dúbida sobre a intención do uso que o profesor Phillips facía neste texto sobre o concepto ‘*honor choir*’. Nun primeiro momento traducino por “coro honorífico”, pero non acababa de convencerme, por non casar coa intención que eu sospeitaba que el lle daba a ‘*honor choir*’ no susodito texto. Non sendo capaz de buscar un equivalente en galego co xiro de sentido que el lle outorgaba, decidín

escribirlle un correo electrónico co fin de que as súas aclaracións puideran iluminar as miñas ideas sobre este tema.

Grazas á súa fugaz resposta fun por fin quen de entender completamente a cuestión dos ‘*honor choirs*’. Usualmente as persoas que compoñen un coro honorífico adoitan ter formación e experiencia vocal, sendo profesionais ou semiprofesionais do canto, de aí que soen ser escollidas a través de probas específicas. Porén, o que pretendía o equipo de Phillips era facer un uso máis inclusivo da palabra ‘*honor choir*’. Froito da organización dunha serie de accións formativas para escolares e docentes sobre didáctica da técnica vocal para crianzas, creouse un “coro honorífico”, que viña a ser un dos alicerces dun evento patrocinado pola *ICDA-Iowa Choral Directors Association* (Asociación de Dirección Coral de Iowa). Estratexicamente, deste coro só facían parte algunhas crianzas que participaban nas susoditas accións formativas, seleccionadas a través de audicións ás que o profesorado as enviaba. Pero para que non só cantasen nel as mellores crianzas de entre todas as escolas participantes, propúxose garantir que no coro honorífico cantase ao menos unha crianza por cada docente de música participante no programa formativo dado, pois o que se buscaba era que máis docentes de música se sumasen á proposta. En moitos casos, as crianzas foron cualificadas cun 3 sobre 5 na audición de avaliación, que consistía en valorar a capacidade destas para cantar afinadamente e entoar. Aquí radica a diferenza máis substancial deste “coro honorífico” con respecto aos típicos coros honoríficos, nos que só as mellores crianzas logran entrar. Pero o equipo do doutor Phillips quería abrir o abano para envolver á maior cantidade de docentes posible, co fin de ofrecerlles boa técnica vocal para crianzas. E así foi que durante o primeiro ano que se puxo en marcha este proxecto, só 3 escolas non tiveron representación no primeiro coro honorífico estatal de crianzas de Iowa, mentres que si o conseguiron as outras 168.

Mentres que nesta iniciativa se traballaba con esta noción de coro honorífico, os outros coros honoríficos de Iowa estaban formados polas crianzas que mellor rendían nas probas selectivas. Xustamente isto era o que a *ACDA* quería, por iso se cuestionou o coro honorífico ideado por Kenneth Phillips e a súa concepción, pois verdadeiramente non se entendía que fora un coro honorífico como tal. Ante isto, Phillips reaccionou aducindo que era máis importante involucrar no proxecto ao maior número de escolas posible que centrarse no estrito filtrado de crianzas, para só quedarse coas que maior puntuación obtivesen nas probas. Desafortunadamente, a *ICDA* non o viu así, e insistiu en que só as crianzas máis destacadas foran aceptadas. Isto derivou nunha consecuencia que o doutor Kenneth Phillips xa soubera entrever: aquelas escolas que impartían boa instrución vocal tiñan moitas crianzas no coro, mentres que aquelas nas que se impartía unha educación vocal máis pobre non tiñan representación no coro honorífico. Non pasou moito tempo antes de que se renderan as escolas que non tiñan ningunha crianza no coro, deixando de enviar solicitudes para as audicións¹⁷⁶. Mentres que para o Comité de Música para Crianzas de Iowa -liderado polo doutor Phillips- o foco estaba na educación e na formación, para a *ACDA* o máis relevante era a *performance* ou o desempeño das crianzas.

E con respecto ao terceiro asunto, o financiamento colectivo, o micromecenado, ou o **mecenado participativo para o fomento da música e do canto dende a equidade**, escribirei sobre un proxecto¹⁷⁷ cuxa ideación vivín na miña pel durante a estadía de investigación realizada en Brasil a finais de 2016.

¹⁷⁶ Esta aclaración foi xentilmente proporcionada polo Dr. Kenneth Phillips a través dunha comunicación por correo electrónico en setembro de 2018, á cal estou moi agradecida.

¹⁷⁷ Toda a información que ten que ver con este proxecto foi proporcionada polo seu coordinador, Elias Amador, a quen coñecía a finais de 2016 como alumno da Licenciatura en Música do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO, coincidindo coa miña estadía de investigación en Brasil. Elias Amador forneceume documentos, entre os cales está un resumo dun traballo feito por un alumno universitario da PUC-Rio, sobre sustentabilidade socioambiental con base na Escola de Música Amar; un relatorio semestral de actividades da Escola de Música Amar, varios vídeos que están colgados na súa canle de *YouTube*

A Escola de Música Amar fai parte dun proxecto social desenvolvido en colaboración coa *MEBP-Missão Evangelizadora Brasil Portugal*. Tendo como obxectivo ensinar música a crianzas e adolescentes carentes e de comunidades adxacentes, a iniciativa é liderada polo profesor e coordinador Elias Alves Amador, graduado e licenciado en música pola *UNIRIO-Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro*, con traballo de fin de carreira (*TCC-Trabalho de Conclusão de Curso*) supervisado pola recoñecida doutora Silvia Sobreira.

Creada no inicio de 2017, foi idealizada pola *MEBP*, a mesma que se ocupa integralmente dos custes do proxecto. Ata o momento, a escola recibe doazóns de empresas e particulares nunha conta da *MEBP*, que presta todos os meses para os gastos da escola. Para dar conta do feito a responsables, doantes, persoas que axudan e invisten no proxecto, etc., creouse dende a fundación da escola unha páxina na rede social *Facebook* para que todas as persoas que queiran poidan estar informadas sobre as accións da escola. Asemade, o coordinador de actividades, Elias Amador, entrega posteriormente un relatorio do feito cada tres meses a modo de xustificación.

De acordo con Porto (2017), o principal incentivo xustificativo que levou á creación desta escola de música é un problema social, con base no Morro da Providência, que foi a primeira favela do Brasil. A ocupación deste outeiro comezou no ano 1897 cando a tropa federal volvía da Guerra dos Canudos. O goberno tiña prometido que, ao retornaren coa vitoria do confronto contra o movemento popular relixioso, garantiríanse vivendas para os soldados, mais iso non ocorreu, de aí que estes tomaran as providencias que estimaron oportunas e ocuparan a ladeira. A toma desta deflagrouse cando os plans de goberno dos alcaldes Barata Ribeiro e Pereira Passos se puxeron en práctica. Influenciados pola *Belle Époque*, o seu obxectivo era hixienizar a cidade, eliminando a cotra e derribando barracas. O problema foi que as demolicions destas chabolas provocaron que as persoas que alí estaban asentadas buscasen outros lugares para vivir. A consecuencia foi que case 4.000 inmigrantes e persoas escravas e pobres construíron casoupas nos arredores e no propio Morro da Providência, que así foi chamado posto que xustamente o que se pedía era providencia para unhas mellores condicións de vivenda.

Hoxe en día este outeiro é un espazo referente en canto a manifestacións artísticas e culturais, pero debido á súa historia, trátase dunha zona aínda violenta. Deste modo, a conxuntura social das familias fai que as crianzas que viven en contornas violentas teñan pouco acceso á educación, comprometendo a inclusión social e a educación infantil. Neste escenario, a Escola de Música Amar ten a función de axente paliativo ou asistencial dentro dese contexto (Porto, 2017).

Debido á persistencia de Elias Amador e a de Gustavo Leite da Costa, pastor da *Igreja Evangélica Fluminense* que trazou o proxecto e que asume a posición de director, e a determinación de ambos para ofrecer este tipo de servizo para esa parcela da sociedade, xuntos conseguiron fundar a Escola de Música Amar. Como semente dese traballo, diversas crianzas e adolescentes pasaron xa pola escola, que ofrece, de forma gratuíta, tanto actividades recreativas como deportes, “contar historias” e xogos; como actividades de ensino musical, teoría musical e diversos instrumentos como guitarra (*violão*), contrabaixo, guitarra eléctrica, ukelele, violín, teclado, saxo, fruta doce, fruta traveseira, canto e percusión. Funciona todos os luns e mércores en horario de 9 a 11h, e de 14 a 16h, ofrecendo 30 prazas para cada horario, de mañá e de tarde (Rufino, 2018). As aulas impártense nun andar da *Igreja Evangélica Fluminense* en Rio de Janeiro, sita na rúa Alexandre Mackenzie, número 60, moi cerca do *SAARA*, zona comercial do centro do Rio de Janeiro. Este andar consta de oito salas, que estaban sen arranxar, o que fixo que Elias fora, paseniño, facendo traballos para

(https://www.youtube.com/channel/UC0_Y4WsDly-pzIAgzUBjVYw), e recortes de entrevistas que lle fixeron en varios medios. Foi tamén moi amable ao contestar a todas as miñas dúbidas vía *whatsapp* e correo electrónico.

revitalízasas. A escola dispón tamén dunha vasta cantidade de instrumentos para a súa práctica, froito de doazóns e outros que Elias xa tiña, contando no día de hoxe cun total de 87 instrumentos.

Seguindo a información recollida por Leticia Rufino (2018), o proxecto específico da escola consiste en ensinar fundamentos básicos como lectura musical e cancións específicas para interpretar cos instrumentos. A escola parte da idea de que para un mellor resultado non se debe decidir polas crianzas, deixando que floreza a súa curiosidade sobre os instrumentos e as cancións. É por iso que os instrumentos son escollidos por estas, así como tamén as cancións que quere aprender. A misión da escola é facer brotar a musicalidade na vida do alumnado e sementar o desexo polo mundo musical.

Co fin de definir o rumbo das aulas de cada semestre, fanse postas en común e votacións entre as cancións que indica o alumnado. Estas son precisamente as que se preparan nos meses seguintes para enfocar os procesos de ensino-aprendizaxe e para realizar posteriores presentacións. Boa parte das cancións escollidas no primeiro semestre do ano 2018 foron cancións pertencentes a bandas sonoras de películas coñecidas. Co gallo de que o alumnado se familiarizase co contido didáctico para aprender música, creouse o *Día do Cinema*, para o que o equipo docente organizou unha sala onde proxectar os filmes, alén de preparar unha merenda propia do cine, con flocos de millo. Nese mesmo semestre celebrouse tamén o *Día das Mães*¹⁷⁸, para o que a escola preparou unha merenda e sesión fotográfica en homenaxe ás mamás, xusto no final das aulas da quenda de mañá e no inicio das aulas da quenda de tarde. Celebrouse tamén a *Festa Junina Amar*¹⁷⁹ para proporcionar ao alumnado un día de lecer e de integrar o alumnado, presentar un *feedback* das cancións preparadas para o público e responsables, e crear un ambiente de confianza e socialización para as familias. Houbo xogos, comida e bebidas; estas dúas últimas proporcionadas por responsables e docentes a modo de doazón. Tamén se fixo unha presentación musical do alumnado, coordinado por Elias Amador, que suscitou unha extrema gratitude e unha onda de emoción e choros de alegría tanto ao persoal responsable como ás familias (Rufino, 2018). A veces a escola tamén recibe visitas de músicas e músicos, como pode ser o caso de Ezequiel e Cassiano, dous músicos que un día Elias escoitou tocar no metro e que posteriormente decidiu convidar para impartir un taller na escola

A finais de xuño de 2018 a Escola de Música Amar realizou un concerto na UNIRIO, como actividade de fin de semestre. Por ser fóra da escola, para esta actividade solicitouse previamente ás familias a debida autorización. Sorprendentemente, no momento dese concerto o alumnado do *Colégio Pedro II - Unidade São Cristovão* estaba facendo unha visita guiada á UNIRIO. A coordinadora dese colexio interesouse ao ver as crianzas preparando os seus instrumentos e informouse sobre o que estaba acontecendo, proposta que adorou, o que fixo que decidira que o inicio da visita á UNIRIO comezaría con ver a presentación musical da Escola de Música Amar. Isto fixo que o público fose máis numeroso aínda. Á fin do concerto, incluso solicitouse a responsables da escola a intervención do alumnado nas aulas da UNIRIO, algo que foi aceptado. Outro feito interesante foi que nunha ocasión ofrecéuselles a oportunidade de dar un concerto para profesorado do Rio de Janeiro, a través da *Escola de Formação Paulo Freire*, centro de formación dependente do concello desta cidade que ten por misión formar o profesorado aprobado nos concursos para as prazas de docentes deste municipio.

Até no tempo de vacacións se ofrecen aulas, que conforman un programa que bautizaron co nome *Aulas de Férias*. Están tamén financiadas por doazóns para que, aínda en período de vacacións escolares, as crianzas non perdan o contacto coa educación musical, pois a

¹⁷⁸ O Día das Nais en Brasil celébrase anualmente no segundo domingo de maio.

¹⁷⁹ A *Festa Junina* en Brasil é o noso equivalente a San Xoán, coincidindo co solsticio de verán.

proximidade coa música implica oportunidades para coñecer novos instrumentos e aprendizaxes relacionadas coa música (Rufino, 2018).

O persoal do proxecto Amar conta con dirección (o padre Leite), o coordinador (Elias Amador), e docentes de instrumento así como auxiliares, persoal de apoio e secretaría, recibindo todas elas un salario simbólico. Porén, a escola dispón dunha cantidade de instrumentos maior do uso real, de aí que precise de máis docentes para poder ofertar máis prazas e dar máis uso aos recursos. En vista desta necesidade, a Escola Amar está procurando establecer vínculos con estudantado universitario para poder establecer un convenio de voluntariado. Unha das formas de conseguir man de obra é a través do alumnado matriculado na materia *Estágio Supervisionado*¹⁸⁰ da Licenciatura en Música da UNIRIO, unha materia que inclúe 400 horas de prácticas en institucións e organizacións formativas, que asistiría a Elias nos traballos docentes á vez que obtería carga horaria para esa materia.

Un alumno da *PUC-Rio-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro*, Fernando Porto, fixo un estudo-proposta de colaboración entre esta universidade e a Escola de Música Amar, a través dunha análise crítica sobre a viabilidade conceptual do proxecto e os puntos máis relevantes para facelo realidade, para sistematizar e crear unha ponte entre a escola e o alumnado da *PUC-Rio*, a partir da experiencia do traballo voluntario.

Porto (2017) argumenta que, sendo evidente que en período de crise conseguir un contrato de traballo, mesmo en prácticas, é especialmente difícil para a mocidade brasileira, principalmente para as persoas que están iniciando a súa carreira profesional, o traballo voluntario en xeral acaba sendo un atractivo para este público, que actualmente é extenso. Especificamente para a Escola de Música Amar, o alumnado da *PUC-Rio* que presente habilidades para a música (especialmente o que participa na coral universitaria) ou teña moito interese en aprender e compartir as súas experiencias como tal, terá unha maior empatía coa escola. Pero nada impide que as persoas que non teñan ningún tipo de relación coa música se mostren dispoñibles. En propias palabras do coordinador Elias Amador, “*toda ajuda é bem vinda*”, pois a escola ten outras necesidades como a melloría nas infraestruturas, a divulgación e xestión de recursos financeiros do proxecto, puntos nos que o alumnado da *PUC-Rio* podería contribuír, posto que a escola pode desfrutar de recursos de todas as áreas de coñecemento do alumnado desta universidade. Ben que Fernando Porto (2017) non puido acceder a estatísticas próximas sobre a realidade en canto a persoas relacionadas coa música da *PUC-Rio*, existe un factor que envolve a *PUC-Rio*, o cal pode ser determinante para a consistencia do proxecto, que é que este voluntariado conte como actividade para o currículo do estudantado. Reflexiona Fernando Porto que, de ser aprobado, isto suporía unha motivación a maiores para que o alumnado sexa voluntario, tendendo a axudar aínda máis á Escola de Música Amar; á vez que complementa os seus currículos, gañando en experiencia a través dunha actividade complementaria.

Ademais, é importante resaltar que tal medida pode ser implementada sen ter custos significativos para a universidade, máis ben todo o contrario: será unha forma de evidenciar que se valora o benestar da sociedade, velando por unha imaxe de institución socialmente responsable, xa que estará excedendo as expectativas tanto éticas, como comerciais e legais do ambiente social no que está inserida. Este xesto incidiría tamén no aumento do grao de responsabilidade social externa, promovéndose moi positivamente na sociedade. Entre os medios de difusión do voluntariado, Porto (2017) propón divulgación a través de carteis impresos, grupos no *Facebook*, e tamén pola radio e televisión da propia universidade. Deste modo, o alumnado interesado contactaría coa escola para axendar a súa visita, na que negociar a extensión do voluntariado, os horarios e as funcións a desenvolver, así como tamén recibiría

¹⁸⁰ Equivalente ás materias de Practicum nos estudos universitarios na Galiza.

orientación por parte da organización, especialmente sobre a filosofía de aprendizaxe coa que traballan.

Recapitulando, o proxecto Amar ten o propósito de promover a inclusión social de crianzas e adolescentes da *Comunidade da Providência* e da contorna principalmente a partir da musicalización. O principal obxectivo é espertar e desenvolver o gusto pola música, estimulando e contribuíndo á formación das nenas e dos nenos como seres humanos (Porto, 2017). O proxecto social que conforma a Escola de Música Amar ten extrema importancia na vida das persoas que acolle, pois o traballo que se fai alí é capaz de ofrecer unha perspectiva de traballo e de vida para o alumnado e ocupar a mente das crianzas con actividades positivas e construtivas, de aí que o seu lema sexa: “*Escola de Música Amar: Uma questão de atitude*”. Apunta Leticia Rufino (2018) que a Escola de Música Amar realiza un traballo intenso de ensino e de cariño cara ao alumnado. O proxecto desta escola reverteu en maravillosas presentacións e en ensinanzas que poderán mudar e influenciar para mellor a vida de todas as persoas involucradas arredor da escola. Elias Amador traballa a diario por sacar este traballo adiante, pois el foi un neno de rúa ata os 13 anos, e quere xuntar esforzos para dar oportunidades a crianzas de hoxe en día que están nunha situación similar á que el viviu de neno. Por exemplo, as crianzas asediadas polo tráfico, unha triste e violenta realidade que fai que certas mafias recrutem crianzas para envolverlas na vida criminal. En palabras do propio Elias, a escola propónse sacar as crianzas desa vida ofrecéndolles música. El foi un dos que se salvou no acontecemento de alcance mundial coñecido como a *Chacina da Candelária*¹⁸¹, cando só tiña 8 anos de idade.

Malia que na fin de 2018 Elias deixou o seu posto de coordinador ns Escola Amar para centrar a súa atención na creación noutros proxectos, a implicación e responsabilidade adquirida fixo que este formara a outras persoas para facer este labor, e pedira ao equipo da MEBP que ofrecese o posto de coordinación a outra persoa. Desde comezos de 2019 a MEBP conta cunha nova persoa encargada da coordinación e coas mesmas persoas que traballaban con Elias. Poren, el desde 2019 está inmerso noutras iniciativas como a Escola Sparta, que decorre nunha comunidade do Morro da Providência todos os mércores. Funciona baixo a mesma metodoloxía que aplicaba na anterior escola, participando nel unhas 90 crianzas. Ademais, fai parte doutro proxecto social chamado *Nova Esperança* en São Gonçalo (Rio de Janeiro), onde el foi acollido e educado pola MEBP¹⁸².

Logo deste repaso, podemos resumir que o papel da equidade na educación musical en xeral, ou da educación vocal e do canto en particular, refírese ao acceso potencial a este tipo de educación, proporcionando espazos e tempos para esta actividade. Trátase tamén de velar pola calidade desta educación, pero sobre todo do acceso a esta, sen barreiras e a través da diversificación, para que un maior número de persoas se poida valer da formación en voz cantada, dados beneficios que a súa práctica implica.

3.4 INNOVACIÓN E EQUIDADE NA PROMOCIÓN DO CANTO: CONSIDERACIÓNS EDUCATIVAS E DE INVESTIGACIÓN

Chegou o momento de unir as singularidades innovadoras e equitativas das iniciativas recompiladas nos apartados 3.2.2 e 3.3.2, e de deixar plasmada a relevancia do compromiso que debe asumir a educación na transferencia e visibilización das prácticas educativas innovadoras e equitativas con respecto á formación e investigación tanto en docencia como en boas prácticas.

¹⁸¹ Máis información sobre a *Chacina da Candelária*: <https://oglobo.globo.com/rio/25-anos-da-chacina-da-candelaria-22909211>; <http://olerj.camara.leg.br/retratos-da-intervencao/a-chacina-da-candelaria-25-anos-depois>

¹⁸² A información contida neste parágrafo foi proporcionada por Elias a través dunha comunicación persoal en maio de 2019.

3.4.1 Proxectos que unen innovación e equidade na promoción do canto: consideracións educativas

Facendo unha recompilación dos aspectos destacados nestes programas e iniciativas de innovación en educación vocal e canto que collín como exemplo, xunto con outros que comenta Welch (2009), **psicopedagoxicamente, innovar en educación vocal e canto significa:**

- Asumir que se aprende:
 - Dende as necesidades, intereses e niveis culturais do usuariado, ou sexa, dos seus coñecementos previos ou de base.
 - De forma activa e en contextos reais e significativos, isto é, “facendo”.
 - Comunicando o aprendido, para ser conscientes do que se aprende e do proceso que isto implica.
 - Interaccionando e socializando con outras persoas, onde as postas en común resultan fundamentais.
- Impulsar:
 - A educación para a saúde (insistindo na importancia do queceamento) e a superación de problemas, o benestar e a cohesión e inclusión social, “creando comunidade” a través do canto.
 - A creatividade, reforzando e valorando as achegas e os esforzos do usuariado. Posto que se aprende “facendo”, o pulo da creación debe ser primordial.
 - A formación de profesorado en formación e de profesionais con implicación nos proxectos, axudando a transformar as prácticas que precisen renovación ou cambio, incluso con *coaching* na aula, ou sexa, in situ. Isto posibilita tamén que o profesorado poida posteriormente formar a outro profesorado, compartindo experiencias, transferindo prácticas, creando grupos de traballo, etc.
 - A polivalencia do persoal, pois para o bo funcionamento dun proxecto ninguén deba ser imprescindible, evitando así que en caso de darse baixas ou incapacidades, este puidera seguir sempre funcionando.
 - A creación de redes e comunidades de práctica con diversos colectivos e organizacións a nivel local, nacional e internacional, e con personalidades destacadas (como puideran ser artistas), que amparen o proxectos e colaboren na organización de eventos en conxunto. Con isto gáñase en coherencia, véndose enriquecidos os programas.
 - A inclusión, diversificando as vías de colaboración para favorecer a participación. Sen participación non hai inclusión, por iso cómpre facilitar que as iniciativas permitan a participación de todo o mundo, flexibilizando e adaptando mecanismos e dispositivos, e mesmo establecendo bolsas de axuda, para que ninguén atope barreiras á súas singularidades persoais.
 - A intelixencia sociocultural e a intelixencia emocional, por exemplo a través da énfase emocional na interpretación de cancións e de (inter)conexión coral e coas audiencias potenciais, así como da exploración de diversos xéneros e estilos musicais, procurando o aumento na autoconfianza para cantar, respectivamente.
 - A linguas, especialmente as minoritarias, axudando a normalizalas, revalorizalas, e resaltando o seu valor cultural e patrimonial.
 - A involucración de participantes de diferentes idades, por exemplo, invitando á contorna a participar nas iniciativas, especialmente ás familias das persoas máis vencelladas a estas.

- A continuidade das propostas, co fin de construír e garantir unha herdanza para as futuras xeracións.
- O canto grupal, potenciando a formación en dirección coral da man do adestramento máis ligado á técnica vocal e á educación da voz cantada.
- Traballar:
 - Partindo das características que conforman a cultura da infancia, e das voces do alumnado que, aínda coa orientación profesional e capacidade pedagóxica docente na estruturación dos contidos, debера ser que dirixa a súa aprendizaxe.
 - De forma interdisciplinar. Compoñer e improvisar (creación musical), reproducir e interpretar música de autoría propia e de autoría allea (recreación musical e interpretación), actuar, escoitar, traballar con diversas voces e instrumentos, valerse da tecnoloxía... non son só accións únicas e exclusivas da música, senón tamén da literatura, das ciencias naturais, da educación física, etc.
 - Unindo e non desbotando diversas formas de aprender de contextos formais (en horario escolar), informais e non formais (en horario extraescolar) que preparen ao alumnado para a vida, valorando e fomentando a aprendizaxe independente, explorando a contorna a través do canto, e levando o canto a escenarios cotiáns (supermercados, prazas das cidades, centros de saúde, etc.); involucrando incluso a colectivos que cantan profesionalmente para que poidan ser “guías” nalgúñas iniciativas (exemplo: coros profesionais de crianzas e/ou xoves).
 - Avaliando os procesos e fases polas que se pasa, indagando na didáctica, reflexionado sobre a propia práctica e facendo, en definitiva, investigación-acción, de cara á mellora das prácticas educativas, tendo en conta as voces das persoas implicadas.
 - De forma inclusiva, atendendo tanto individual como colectivamente, dando resposta á diversidade de persoas que potencialmente puideran e quixeran verse involucradas; e educando en valores a través do lúdico.
- Diseñar, elaborar, implementar e validar:
 - Proxectos piloto antes de lanzar campañas e programas, que puideran proporcionarnos claves de mellora para un óptimo desenvolvemento.
 - Materiais e guías didácticas coidadas, con modelos psicopedagóxicos exemplo de boas prácticas e con repertorios educativos e atraentes, que se vailan das posibilidades que as tecnoloxías nos facilitan.
 - Programas de asesoramento a colectivos e organismos diversos, como escolas, que puideran solicitalo.
- Optimizar recursos; coidar a calidade; mostrar respecto en todo momento polas persoas implicadas, tratándoas como verdadeiras “músicas” e “cantantes”; visibilizar o traballo (a través de boletíns informativos, vídeos-resumo das actividades, publicacións varias, etc.); valorar a oficialización das aprendizaxes a través de validacións e homologacións; e procurar a coherencia e constancia das políticas educativas.

Na sección 9.5 deste informe de investigación descríbense os engadidos que achega Voces Ledas, o proxecto psicopedagóxico en educación vocal e canto -o xermolo desta tese-, ao significado de innovar en educación vocal e canto dende un punto de vista psicopedagóxico.

3.4.2 Investigar en boas prácticas na educación vocal e do canto: reflexións finais

Keith Swanwick (1994) sinala que dentro da educación musical veuse discutindo ao longo dos anos sobre as formas de investigación artística, en contraposición coas científicas, dando lugar a unha división entre “quen pensa” e “quen fai” (Phelps et al., 1993). As visións científicas centráronse na creación de coñecemento a través de vías formais, buscando leis e principios xerais. Sinala Reimer (2012) que foron os tests e as medicións as que predominaron. Pero en xeral e aínda que a investigación medrou exponencialmente, non tivo case influencia na práctica docente, sendo a relación entre investigación e práctica pouco arraigada, polo que boa parte do profesorado aínda hoxe usa os materiais e reproduce o xeito de impartir as aulas tal cal as recibiu (Teachout, 2012). Pola súa parte, as visións artísticas estiveron fundamentalmente centradas na creación de significado, máis que no descubrimento da “verdade”. Sobre a investigación baseada na práctica ou investigación como **práctica docente**, Swanwick (1994) entende que ámbalas vías (científica e artística) están intimamente ligadas. Así, producir arte ou componse é investigar, mentres que ensinar tamén o é, pois implica unha constante remodelación de materiais, actividades, e formas de ensinar. Deste modo, “no acto do deseño de actividades curriculares unha docente é por definición unha investigadora” (p. 68).

Dentro das grandes tradicións da investigación cualitativa, na súa vertente interpretativa, as prácticas docentes situaríanse no **interaccionismo simbólico**, pois tal e como o entende Evelyn Jacob (1987), a conduta humana está causada por unha reflexión e por unha interpretación derivada socialmente de estímulos internos e externos que están presentes. Isto quere dicir que a práctica educativa, como tamén a é a social, non é un proceso físico, observable e independente de quen a crea, senón unha construción que se realiza a través dos significados e símbolos que as persoas compartimos en interacción. Deste xeito, o acto educativo non pode ser explicado se non se observa á luz da interpretación das situacións que as persoas fan das súas interaccións. A sociedade moderna actual está caracterizada polo realce da **reflexividade**, que Cohen e Manion (1990) definen como o “modo en que todas as explicacións de posturas sociais -descricións, análises, críticas, etc.- e as posturas sociais que as ocasionan son mutuamente interdependentes” (p. 62). A orientación crítica cara ao discurso na vida ordinaria é unha manifestación da reflexividade moderna (Fairclough & Wodak, 1997), moi probablemente por influencias do movemento feminista, xa que reflexividade e a autocrítica teñen moito que ver coas reflexións metodolóxicas feministas (Stacey, 1988). A reflexividade permítenos identificar formas que nos axudarán a pensar sobre aspectos subxectivos dentro da nosa investigación e a nosa práctica diaria. Por exemplo, sobre política, experiencia persoal, asuncións epistemolóxicas e ontolóxicas, influencias docentes, académicas ou accións de colegas, etc. Todos eles poden influír no proceso investigador (como pode ser na formulación das preguntas), na recollida, na análise e descrición dos datos, na identificación de participantes, na materialización das prácticas, etc. (Stacey, 1988).

Pero cales son os obxectivos da reflexividade? Dunha banda, para Bourdieu (1999) a reflexividade ten por obxectivo evitar os efectos subxectivos na investigación, ou dito con outras palabras, axúdanos a encamiñarnos mellor cara á “verdade”. Doutra banda, para Butler (2001), o obxectivo da reflexividade é evitar facer afirmacións sobre outras persoas ou admitir a opacidade das cousas. Pero, como achegarse á reflexividade?

Judith Stacey (1988) fala dalgunhas técnicas para abordar a reflexividade: indica a utilización desta como un exercicio espiritual ou o uso dunha comunicación non violenta, así como a escoita á dimensión dual da conversa/linguaxe, un conduto para a información e o desexo. A reflexión é, polo tanto, un proceso de (intra)(inter)**comunicación**. E é que ao estudar as boas prácticas, estudamos tamén a comunicación, pois boa parte do que facer docente ten que ver coa linguaxe (tanto verbal como non verbal): como se usa, que énfase se outorga, a intencionalidade das inflexións vocais, os acenos faciais..., de aí que Alessia Vitale

(2011) insista tamén na significación da linguaxe non verbal nas situacións educativas. E non hai forma máis real nin realista de explorar a comunicación que centrarse nos problemas prácticos e teóricos que emerxen da interacción particular de quen investiga e do que se investiga (Bourdieu, 1999).

Á luz do que vimos de resaltar sobre o interaccionismo simbólico que envolve as prácticas docentes, González Moro (2002b, p. 419) indica que as **praxes** “son situacións vivas cargadas de intencións”. Se esas intencións non inclúen a innovación e a equidade como obxectivos transversais, como docentes corremos o risco de encascarnos nunhas prácticas sen avanzar, sen explorar, o que acabará tornando monótono o noso quefacer, á vez que serán, mesmo se non é a nosa intención, discriminatorias, non sendo inclusivas e ficando lonxe de ser xustas. A que me refiro con isto? A que a **práctica educativa** é unha construción, algo no que simpatizantes da hermenéutica e do método crítico están de acordo. Pero esta construción non é un proceso libre e voluntario, pois “vén mediatizada pola realidade sociocultural na que se recrea tal práctica” (González Moro, 2002b, p. 420). Por iso que se no noso país non se potencia a investigación en artes, e moito menos en pedagogía musical e vocal, non se valora a cultura e se inviste cada vez menos en educación para a equidade e, en definitiva, para a inclusión educativa, o profesorado inmerso nese contexto terá menos posibilidades de formarse, reflexionar e, consecuentemente, de mudar o seu quefacer para tornar as súas prácticas máis equitativas e máis innovadoras.

Para a antropoloxía, a **innovación** foi sinónimo de traballos feministas (Moore, 1991), pero no mundo educativo o feminismo aínda non está moi afincado na innovación. Begoña Garamendi e Irene González (2010) sinalan que innovar en educación ten que ver con cambios máis transversais, ligados a metodoloxía ou organización, e non tanto en relación aos contidos. Un proxecto de innovación debere tamén supoñer “a subordinación individual aos intereses colectivos” (p. 42). Pensar no interese colectivo por riba do individual é tamén adoptar un enfoque dende a **equidade**. O canto en grupo aliméntase tamén dese interese colectivo, adquirindo “un elevado sentido social ao unir nas agrupacións corais a seres humanos de diferentes círculos culturais, estratos sociais, ideoloxías, relixións, razas, sexos e idades” (3º punto da Declaración de principios da Confederación Arxentina de Coros de 1965, en Nardi, 1979a, p. 10). Este feito fai parte do significado sociocultural do canto coral.

Para pechar este apartado, e con el a fundamentación teórica deste estudo, fago dar unha vista atrás para lembrar as características das boas prácticas estudadas no Capítulo 1, entre as cales se atopaban a visibilización e a transferencia. Na visibilización vimos como tiñan un protagonismo indiscutible os procesos de compartición de prácticas, así como tamén apreciamos a influencia que a visibilización e a compartición cobraba na potencial transferibilidade desas prácticas. En realidade, non é posible transferir prácticas se previamente non se comparten e visibilizan pois, se fican no anonimato, é materialmente imposible transferilas a outros contextos.

As preguntas e dúbidas que emanan nun tipo de sistema educativo teñen implicacións para outros, e é vital que o coñecemento da aprendizaxe musical sexa compartido internacionalmente, á vez que se sexa consciente das sensibilidades de transplantar ideas ao longo dos contextos culturais. (Pitts, 2007, p. 771)

Asegurar que estas prácticas que se comparten e visibilizan cheguen ao máximo de persoas posible para que, sen distinción, estas se poidan valer dos beneficios que o exercicio da educación vocal e do canto outorgan e, dalgún modo, se transfiran, é un compromiso que tanto a innovación como a equidade, como factores que afectan á educación, deberan compartir.

III. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Capítulo 4

Delimitación do problema de investigación

No cuarto capítulo deste informe ofrécese a debida xustificación da investigación arredor dos tres temas ou dimensións que a alicerzan, e das cales se desprenden as preguntas de investigación e os obxectivos xerais e específicos, en vinculación coas finalidades, que foron debidamente explicitadas na Presentación deste traballo.

4.1 XUSTIFICACIÓN DA INVESTIGACIÓN

En palabras de Brown et al. (2000), a investigación educativa ten dous sentidos principais: o primeiro, informar sobre a comprensión de temas educativos, “desenvolvendo e extraendo teoría educativa” (p. 2); e o segundo, mellorar a política e práctica educativa, poñendo ao corrente xuízos e decisións educativas.

Na presente tese doutoral téñense en conta ámbolos dous sentidos que veñen de ser expresados. Deste xeito, por un lado, ofrecemos información sobre características das boas prácticas en educación vocal e canto na infancia, das que se xera coñecemento e teoría educativa e; por outro lado, expóñense certas medidas que poden facer mellorar o statu quo da cuestión, con foco en dous factores: a equidade e a innovación.

A profesora Lucy Green insistía nos seus seminarios sobre investigación en educación musical aos que tiven o pracer de asistir no ano 2016 no *Institute of Education* da *University College London*, que unha investigación en educación debe ter claros catro puntos: os temas a investigar, os campos ou áreas de investigación, as disciplinas que toca, e os métodos. Así, **toda investigación debe delimitarse en termos de tema, campo, disciplina, e método** (Green, 2014).

- En primeiro lugar, o tema ten que ver co “que” e co “por que”. Trátase de delimitar o feito: de que vai o traballo, por que importa, por que sucede, e por que hai que investigalo.
- En segundo lugar, o campo é unha área obxecto de estudo, que á súa vez pode ter subcampos. Sempre se debe xustificar a súa escolla e pensar en que outros campos poderían facer parte del.
- En terceiro lugar, a disciplina responde a unha fórmula que podería concretarse en “campo + método”. Ao igual que co campo, debe considerarse por que se elixiu, que outras poderían estar presentes na investigación e por que non foron escollidas.
- E por último, os métodos refírense ao “como” e “por que” se vai facer algo dunha forma determinada, concretando como se vai acceder aos datos.

Imos entón delimitar o estudo de investigación que se presenta nesta tese de acordo a estes puntos.

A miña tese, entón, ten que ver con temas vinculados á educación da voz e do canto nas escolas, e á innovación e equidade nas prácticas psicopedagóxicas dirixidas fundamentalmente á infancia. É importante investigar neste tema posto que os problemas de voz crecentes que se dan tanto en profesorado como en alumnado son unha realidade cada vez máis preocupante, así como o é a necesidade existente de democratizar as oportunidades de acceder a espazos e tempos para o exercicio do canto, dados os múltiples beneficios que foron probados, derivados da súa práctica. En canto ao campo, o meu estudo encádrase na

educación, sendo o subcampo a educación vocal e do canto. Este é estudado dende a disciplina da psicopedagogía, isto é, os procesos de ensino-aprendizaxe. Ben que podería abordarse dende a educación musical, o foco está centrado na educación para a saúde, máis que no único desenvolvemento da musicalidade das crianzas. E os métodos responden a estudos de caso nos que se dan entrevistas, observación (participante e non participante), e análise documental. Antes de afondar nos métodos, nos que me deterei no Capítulo 5 cómpre escudriñar un pouco máis os temas centrais desta investigación.

En harmonía con Henry L. Manheim (1982), para poder realizar o deseño dun estudo cómpre considerar algunhas das cuestións ou decisións principais ás que se enfrenta quen investiga. O primeiro é formular o **problema de investigación**, isto é, delimitar a fonte de ideas e temas, e localizalos nun punto de partida sobre o que formular as dimensións de investigación.

Na Figura 4.1 ilústranse os tres temas ou dimensións protagonistas desta investigación.

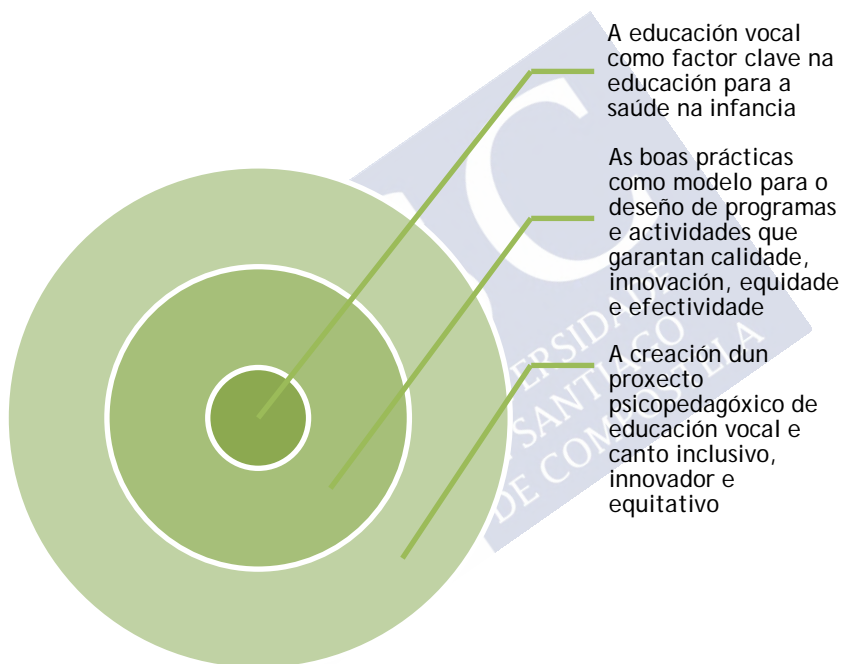


Figura 4.1. Temas da investigación

Son moitas e variadas as razóns polas que convén investigar na didáctica da educación vocal e do canto na infancia. Como recapitulación, **a presente investigación xustifícase nas seguintes evidencias**, artelladas de acordo coa Figura 4.1, arredor de **tres temas de investigación**:

1. **A educación vocal como factor clave na educación para a saúde na infancia.** Na fundamentación teórica desta tese xa vimos cómo estudos de diferentes campos como da educación, da pedagogía vocal, da educación para a saúde, da logopedia, da medicina, da psicoloxía educativa ou da educación musical (Anido et al., 2009; Borrágán et al., 1999; Cohen et al., 2012; Cámara, 2008; Cortázar & Rojo, 2007; Egg, 2016; Gutkin et al., 2016; Llinás, 1986; López de la Calle, 2007; Molina Hurtado et al., 2006; Welch, 2012a), confirman

que existen altas posibilidades de que a metade da poboación xeral presente nalgún momento da súa vida algún lance disfónico ou trastorno da voz, sufríndoos xa case un 10%. Sendo especialmente superior a prevalencia nas mulleres, o profesorado é o colectivo profesional que máis os padece. Hai case 20 anos xa se abordaba este tema dende un dobre punto de vista: interno e externo. Seguindo a Alves e Nuño (1996, p. 34), “a disfonía nos docentes é un grave problema real do que non se ten consciencia clara da súa magnitude”, nin sequera por parte das persoas ás que afecta. Hai unha década Anido et al. (2009) estimaban os trastornos de voz do profesorado superando o 60%. Cortázar e Rojo (2007) falaban dun 50% de docentes con esta contrariedade, mentres que situaban a incidencia na poboación xeral arredor do 5-7% (p. 19). Hoxe, o problema persiste (Bermúdez de Alvear et al., 2015; Castejón, 2014).

Estando as actividades cantadas no centro dos contidos,

Particularmente para o profesorado de educación infantil a voz cantada é un recurso de gran valor, pois o uso de actividades cantadas para a abordaxe dos contidos curriculares (non só musicais senón tamén doutras áreas) é unha estratexia moi útil para todo tipo de profesorado, tanto especialista como xeneralista. Aínda tratándose de elementos bastante específicos, que ligaríamos en primeira instancia á educación musical, o canto e a canción cobran á vez un carácter transversal, por seren utilizados como medios didácticos que se prestan para os procesos de aprendizaxe de calquera área disciplinar. Porén, Bermúdez de Alvear et al. (2015) acharon que a prevalencia das desordes vocais en docentes de infantil e primaria é máis alta -cifra no 62,7%- que a presentada noutros estudos como o de García Puig (2006), un traballo realizado en Barcelona que concluíu que máis do 34% do profesorado especialista en música non chegaba a fin de curso coa voz en boas condicións. Así a todo, non esquezamos que os estudos da vetusta titulación de maxisterio coa especialidade en educación musical contiñan unha materia específica sobre formación vocal e auditiva, mentres que o estudo de Bermúdez de Alvear et al. (2015) non se centrou en especialidades, analizando datos de 282 docentes de de educación infantil e primaria. As cifras desta investigación seguen sendo máis altas se as comparamos con outras dos anos 90 como as de Smith, Lemke, Taylor, Kirchner e Hoffman (1998) -onde os datos non sobrepasan o 32%-; e mesmo noutros estudos contemporáneos como o de Thibeault, Merrill, Roy, Gray, e Smith (2004) -que sinalan no 58% a porcentaxe de profesorado que sufriu desordes vocais durante a súa carreira-.

Confrontando estes dous últimos estudos que veño de citar, é curioso observar como no máis antigo se concluíu que exercer a docencia en educación física implicaba maior posibilidade de presentar disfonías, mentres que ensinar música, canto, ou teatro, ámbitos que requiren alta esixencia vocal “non estaba asociado cun risco significativamente maior de informar un problema vocal” (Smith et al., 1998, p. 484). Case vinte anos despois, Thibeault et al. (2004) recoñecen que o profesorado de educación física é dos que máis admite que berra, pero acharon que non son o grupo que máis probabilidade ten de ter un trastorno vocal. No que se refire á docencia en campos da música vocal, o teatro ou outras artes interpretativas, xunto coa química, resultaron ser as especialidades máis propensas a desenvolver unha desorde vocal, sendo as de tipo crónico máis preponderantes entre profesorado de música vocal. Neste mesmo estudo diferenciouse entre uso da fala tranquila e forte, onde o risco de ter problemas vocais deixou de ser significativamente elevado para profesorado de música vocal, teatro e artes interpretativas ou visuais, con pequenos cambios entre o profesorado de química ou de educación especial¹⁸³. Malia que os sistemas de amplificación vocal foron unha medida que axudou a facer decrecer o abuso vocal entre o profesorado, o problema non foi solucionado.

¹⁸³ Aínda que persoalmente non comparto o uso do termo “educación especial”, recollo a tradución de ‘*special education*’ tal e como figura na publicación.

A comparativa cronolóxica dos datos de Smith et al. (1998), de Thibeault et al. (2004), e de Bermúdez de Alvear et al. (2015), permite afirmar que as desordes vocais entre docentes incrementaron na última década. Neste último estudo (p. 31) conclúese que o profesorado que experimentou problemas vocais frecuentes (un 62,7%) manifesta inclusive demandas psicolóxicas que van en aumento, reducido control e influencia no traballo, así como baixo apoio social e pobres salarios. Todo iso pode levar sen dúbida ao estrés laboral. Aínda que xa dende o sexto decenio do s. XX se reivindicaban coñecementos foniátricos para exercer a docencia (González, 1963), se facemos unha revisión histórica, a materialización da educación vocal na formación do profesorado é bastante recente, alén de ser completamente insuficiente (Cuadrado & Rusinek, 2016; Gillanders & Guillán, 2014; Muñoz Rubio, 2013; Nix & Nelson, 2018; Stevens, 2003, en Heyning, 2011). En España, e como sinala Aída Terrón (2015), dende a *Sección Femenina* e a *Revista Consigna*, ás mestras transmitíanselle instrucións sobre como reducir a mortalidade infantil causada polas diarreas e trastornos dixestivos. En materia de educación para a saúde, a formación do profesorado tradicionalmente veu tecendo “un maxisterio que debería dominar os principios elementais da hixiene escolar e saber detectar os primeiros síntomas das enfermidades contaxiosas” (p. 41). Como vemos, historicamente a educación vocal non estivo dentro das prioridades formativas en materia de educación para a saúde na formación docente. Pero contemporaneamente a cuestión parece non ter mudado demasiado. No estudo de Gillanders e Guillán (2014) constatouse que dos 562 cursos ofertados pola Consellería de Educación galega no curso 2012-2013, só o curso “Coidado e Hixiene da Voz. Foniatría e Ortofonía” tiña que ver coa saúde vocal. A duración total era de 30 horas presenciais e a oferta limitábase a 20 prazas. “É dicir, menos do 1 % da oferta formativa, dato preocupante se temos en conta que máis da metade do profesorado sofre algún trastorno vocal” (Gillanders & Guillán, 2014, parág. 9).

O hábito na emisión da voz na infancia queda marcado nos primeiros anos de vida en función da fonación utilizada polas persoas coas que se convive e no colexio. Dentro da escola, o profesorado exerce o seu traballo fundamentalmente a través da súa voz. Posto que as nenas e nenos aprenden, en parte, por observación e imitación (Piaget, 1961), contar con bos referentes e modelos aos que observar para imitar resulta fundamental, sendo decisiva a imitación dos modelos vocais das persoas máis próximas para os futuros hábitos fonatorios. Durante o Capítulo 2 insistiuse na relevancia dos modelos vocais que especialmente a familia e a escola supoñen para as crianzas, evidenciándose en xeral abusos e malos usos da voz, e incluso ausentes ou baixos niveis de comprensión do impacto dos modelos de voz falada e cantada usada polo profesorado nas prácticas no seu alumnado (Cuadrado e Rusinek, 2016). É por iso que a saúde vocal do profesorado foi un tema de interese para moi variadas investigacións (Behlau & Oliveira, 2009; Bovo, Galceran, Petruccelli, & Hatzopoulos, 2007; Chen, Chiang, Chung, Hsiao, & Hsiao, 2010; Escalona, 2006a, 2006b; Ferreira et al., 2010; Franco & Andrus, 2007), centrándose algunhas delas no profesorado xeneralista. Neste último caso, a inmensa maioría dos traballos académicos achados proveñen de campos como a logopedia e a medicina (Centeno, 2010; Fiuza, 1996; García Calleja, 2000; Puyuelo & Llinás, 1992). Sendo advertidas múltiples dificultades nas voces do profesorado, onde a falta de formación é unha das máis destacadas, algúns programas prácticos foron desenvolto para axudar ao profesorado na mellora da súa saúde vocal, como así documentaron Gassull, Godall, e Martorell (2000), e Casals, Vilar, e Ayats (2011). Na tentativa de profundar máis no tema, foi tamén estudado o impacto do uso que fai o profesorado da súa voz, tanto cantada como falada, no seu alumnado (G. Green, 1990; Petzold, 1963; Price, Yarbrough, Jones, & Moore, 1994; Sims, Moore, & Kuhn, 1982; Small & McCachern, 1983; Yarbrough, Bowers, & Benson, 1992; Yarbrough, Green, Benson, & Bowers, 1991).

De moitas destas investigacións deriváronse propostas prácticas, centrándose na prevención, dada a pouca conciencia que existe sobre os problemas de voz (Anido et al.,

2009), e na mellora da formación inicial e continuada de docentes. É un bo exemplo o de Borragán et al. (1999): estes autores cren que o xogo que o profesorado faga coa súa voz será moi importante para cativar a atención do alumnado, a medida que vaia cambiando o volume, o ton, a duración ou a melodía da voz. Dedican un capítulo do seu libro a consellos sobre como manexar a voz na aula, estratexias de creación do silencio, educación na prevención de lesións de voz ou mesmo suxestións para apoiar a alumnado con rouquén (pp. 61-67). Entre elas, apúntase en primeiro lugar á utilización dun modelo correcto na emisión vocal, o que sen dúbida nos remite ao profesorado como modelo e exemplo de boas prácticas. Aínda recoñecendo que moitas veces non é unha realidade, Ana de Mena (1994) fala tamén da necesidade de que o profesorado “teña unha dicción pura” (p. 80), así como de saber tamén facerse imitar. Cómpre, á par disto, “a exercitación metódica e continuada [...] dunha serie de exercicios, graduados de acordo coas dificultades fonéticas” (de Mena, 1994, p. 80), de cara a conseguir unha pronunciación correcta. Ligado a isto, e non só dende a escola senón tamén dende o ámbito familiar, é preciso tamén corrixir as deformacións da linguaxe que mostren as crianzas pois, do contrario, puideran derivarse en dislalias conxénitas, con implicacións e consecuencias a nivel persoal e social bastante pexorativas.

Para o caso da voz cantada, Pilar Escudero (1982) indica que o profesorado non só debe ser un bo modelo, senón que debe ser o mellor modelo, tendo este que ser capaz de cantar e tocar as melodías das cancións. Sobre esta temática xustamente xurdiron estudos en España como os de Elgström: un focalizado nos modelos de voz cantada do futuro profesorado de música (2001), e outro nas formas de adaptar as voces do profesorado ás do alumnado (2007). É ben destacable tamén o traballo de Cuadrado e Rusinek (2016) sobre instrución en voz e canto na educación primaria, que xa foi citado anteriormente nesta tese. Nel, resulta curiosa a descrición que se fai de dúas persoas participantes, as cales parecían prestar máis atención a aspectos técnicos nas clases de coro que nas aulas regulares de educación musical que impartían. Así, unha profesora (p. 105) concentraba os seus esforzos en aspectos como a respiración, exercicios de adestramento vocal, emisión, afinación, articulación e dicción nas clases de coro, pero non nas aulas regulares; e un profesor (p. 106) usaba estratexias específicas para axudar ao alumnado a mellorar na súa competencia cantora nas sesións de coro, descoidando este aspecto nas aulas regulares.

De novo, Borragán et al. (1999) ofrecen unha serie de recomendacións para docentes que teñen que cantar ou facer teatro, considerando que o canto e o teatro son dúas actividades de alto risco para sufrir lesións vocais. Así, inciden na técnica vocal coidada e educada e no adestramento vocal, invitando a realizar controis profesionais por parte de foniatras, logopedistas ou docentes de canto. Das últimas publicacións destacadas no contexto español, cómpre subliñar a de María José Fiuza (2013). Neste libro dedícase un capítulo específico á preservación da saúde vocal no contexto escolar, con ricas explicacións e actividades prácticas (pp. 79-134), e outro á prevención e tratamento nas aulas da voz infantil (pp. 135-164). Esta psicóloga e logopedista é de recoñecido prestixio no estudo da educación vocal en escolas, tanto con profesorado como con alumnado. De recente creación é a Unidade de Educación da Voz sita na Facultade de Formación do Profesorado do Campus Terra de Lugo, pertencente á Universidade de Santiago de Compostela. Foi posta a andar grazas aos esforzos desta investigadora e profesora xunto con outra colega súa, Pilar Fernández, sendo a primeira unidade destas características con sede nunha facultade de formación do profesorado de todo o territorio español.

Porén, aínda que é imprescindible, o exemplo do profesorado non é suficiente. No estudo das prácticas vocais cantadas e/ou faladas non basta con examinar o quefacer habitual, a prevención ou a formación (ben sexa inicial ou permanente) do profesorado, senón que é preciso tamén estudar outros factores que poden aparentemente estar en segundo plano pero que, irremediabilmente, afectan nas prácticas vocais, como poden ser as emocións (Bustos,

2006). Nesta liña, xurdiron estudos como o de Heyning (2011), que se centraron na mellora das competencias cantoras en vinculación coa autoconfianza do profesorado. Non obstante, os aspectos emocionais con respecto á voz precisan de moitos máis estudos e de deseños que permitan afondar intensamente no tema (Welch, 2003).

Á vista de todos estes datos, e ante o número crecente de problemas vocais en docentes, non podemos evitar pensar nas nefastas condicións dos padróns vocais aos que é exposto o alumnado nas escolas, quen ten por exemplo ao seu profesorado. As disfonías afectan a case a metade das crianzas en idade escolar, tendo unha maior representación no sexo masculino que no feminino, nunha proporción de 2-3 casos a 1 (Bustos, 2000; en Moreno, 2004). Aínda que son máis frecuentes entre os 6 e os 10 anos, idade en que se cursa a primaria, hai que ter en conta que unha disfonía aparece cando xa se leva forzando a voz un tempo considerable. Isto lévanos a pensar que o feito de que se manifeste na primaria, quere dicir que moi posiblemente xa na etapa de infantil se deu un mal uso ou abuso da voz. Por iso convén traballar xa dende idades temperás a educación da voz falada e cantada, dende o punto de vista preventivo, de aí que sexa “importante que o medio escolar estea sensibilizado e preparado para poder detectar inicialmente un trastorno da voz infantil” (Molina et al., 2006, p. 100). Estes datos puideran tamén explicar en parte a prevalencia das disfonías na infancia, que hoxe está próxima ao 7% e cuxa orixe vén motivada frecuentemente pola sobrecarga fonadora, derivando en limitacións na participación e en problemas de autoestima (Connor et al., 2008; Tavares et al., 2011; Unda, 2013).

Miguel Anxo Santos (2016, p. 21) insiste en priorizar as pescudas “ao abeiro de razóns académicas, pero pragmaticamente conectados cos intereses da sociedade en xeral e das comunidades en particular”. Dadas as repercusións psicosociais que implican os problemas vocais cómpre investigar no impacto social dos problemas de voz (Cohen, 2010) e nas posibles estratexias que permitan palialos.

2. As boas prácticas educativas e proxectos que sirvan como modelo para o deseño de actividades que garantan calidade, innovación, equidade e efectividade ao mesmo tempo. A escola debe favorecer a práctica activa da música mediante o uso da voz e as posibilidades sonoras e de movemento do propio corpo (Pascual, 2006). Isto está escrito nos currículos e é defendido por múltiples profesionais da educación e da pedagogía musical. No caso da educación vocal, como acontece na educación física en relación co deporte e a educación para a saúde, o compromiso dun bo traballo escolar sobre a voz ten unha forte repercusión sobre o desenvolvemento da cultura e a sensibilidade musical dos grupos sociais. Pero, desafortunadamente, coñécense demasiados exemplos que apuntan a que o labor do profesorado parece non terse despojado de prácticas pedagóxicas vetustas e de non ter entrado en contacto co contexto social no que está inmerso o alumnado, con respecto ás súas experiencias musicais. Un recente estudo levado a cabo en España sobre prácticas docentes en voz e canto (Cuadrado & Rusinek, 2016) apunta a lagoas formativas por parte do profesorado para abordar estes procesos de ensino-aprendizaxe na infancia: referencias visuais ou verbais irrelevantes e carentes de significado para o alumnado, falta de proxección nas voces do profesorado, exemplos de emisión vocal errados e incorrectos, apoio en libros de texto e materiais con arranxos musicais non axeitados para as idades do alumnado co que traballar, etc. Á vez, diversos chamamentos en todo o mundo non deixan de alertar sobre a falta de voces e o estado de perigo en que se atopan as agrupacións corais. En 2004 celebrouse en Venecia unha conferencia organizada por *Europa Cantat*, na cal se apuntou á falta de persoal cualificado, de valoración deste e de instalacións apropiadas para o coralismo (Ibarretxe, 2007). Estas son algunhas das razóns polas que se evidencia que a educación vocal en xeral está sendo descoidada. Porén, paulatinamente foron xurdindo intentos de promover o canto (*Coros del Bicentenario, Sing Up, Singing Cities, CAnSing*, etc.) con bastantes bos resultados.

O problema destes programas é a continuidade e o seguimento, que ningún deles foi quen de garantir. É que, por un lado, non é doado mantelos nin asegurar a súa persistencia por parte de quen os organiza e financia. E por outro, para quen se beneficia deles poden quedarse nunha anécdota que, aínda que de seguro enriquecedora, non se compromete realmente coa educación vocal e co seu desenvolvemento que, como vimos no Capítulo 2, funciona como un *continuum*. Se a voz, entón, non se traballa na escola dende a idade infantil, faise imposible a garantía da atención que esta merece ao longo do desenvolvemento das persoas.

O profesorado debera asumir o compromiso persoal e profesional de sentirse parte da renovación da cultura musical e atender ás preocupacións e comportamentos culturais das crianzas de hoxe en día. As prácticas deben, entón, ser fundamentadas, coidadas e meditadas, non debendo exercerse baixo o lema de “todo vale”, nin moito menos verse atadas a propostas editoriais dificilmente significativas dada a singularidade descontextualizadora que as caracteriza. Evidentemente, é tarefa do profesorado adaptalas e contextualizalas á realidade da súa aula, para convertelas en prácticas significativas e vencelladas á realidade do grupo co que traballe. E velaquí o quid da cuestión: as prácticas educativas son o elemento máis singular para falar de calidade na investigación educativa.

A chave para avanzar e facer investigación educativa de calidade, con aspiracións de credibilidade social, pasa por tomar como gran referente a mesma práctica, de xeito que os propósitos da pescuda non se reduzan a sobrevoar, cando non a demorar *sine die*, cuestións de relevancia profesional que atinxen directamente a teoría da acción educativa, baseada na análise e reflexión derivada dos problemas reais que ocupan e preocupan nunha sociedade democrática. (Santos, 2016, p. 24)

Posto que “hai unha escaseza de estudos focalizados especificamente en como o profesorado canta e ensina a cantar” (Cuadrado & Rusinek, 2016, p. 102), e na tentativa de cubrir unha lagoa no coñecemento sobre esta didáctica, todo isto lévame a preguntarme cales son as boas prácticas docentes que se están a levar a cabo nos procesos inclusivos e innovadores de ensino-aprendizaxe da técnica vocal en xeral, e aplicada ao canto en particular. Así, co dezo de atopar moi bos modelos en docentes que gozan da consideración de seren “exemplo de boas prácticas docentes”, o problema de investigación trasladoume a dous países onde existen programas nacionais de canto de corte inclusivo nas escolas, e onde o acceso para o alumnado participante é libre, voluntario, non exclusivo e gratuíto, para observar e estudar a práctica docente in situ:

- *Arxentina - Programa Nacional de Orquestras y Coros para el Bicentenario (PNOCB)*: este programa está dirixido a alumnado de escolas localizadas en zonas de vulnerabilidade social de todo o país.
- *Inglaterra - Sing Up Programme*: este programa pretende promocionar o canto en contextos comunitarios, partindo das escolas, e diríxese a todo tipo de centros escolares.

Estudios derivados destes programas non só apuntan cara á mellora do uso da voz falada e cantada, senón da competencia musical, do autoconcepto, da inclusión social (Avenburg, Cibeá, & Talellis, 2017; Vázquez, 2017; Welch et al., 2010) e, especialmente no caso arxentino, comprobouse que o ensino colectivo axuda na retención escolar e a frear o absentismo escolar (Avenburg et al. 2017; DNPS, 2015a; Vázquez, 2017), o cal sen dúbida favorece a mellora do rendemento académico. Segundo a OECD (2013b; en OCDE, 2016), ademais dos ingresos e do estado de saúde, o benestar subxectivo pode gardar relación con outros factores como o emprego, determinados acontecementos ou circunstancias da vida (tales como unha discapacidade), ou padróns específicos de comportamento e mesmo cos sucesos cotiáns (como a interacción con amizades e familiares). E a redución da taxa de alumnado con baixo rendemento non é só un obxectivo en si mesmo, senón tamén un modo

eficaz de mellorar o funcionamento xeral do sistema educativo. Conforma tamén un xeito de promover a equidade, xa que a maior parte do estudiantado de baixo rendemento procede de familias cunha situación socioeconómica desfavorecida (OCDE, 2016). O modelo de programas que estudo nesta investigación incide na mellora de diversas esferas que rodean a vida de quen participa neles.

Sen dúbida, a atención a crianzas que proceden de familias cuns niveis de educación baixos deberan ser unha área de interese para as e os responsables das políticas educativas (OCDE, 2016), malia que a realidade española apunta a que somos un dos países da Unión Europea nos que menos diminúe a pobreza relativa, unha vez que se teñen en conta as diversas partidas políticas sociais (Ayala, 2008). No ano 2000 en España un 18,4% do total da poboación era pobre, e en Galicia o 51% das persoas perceptoras da RISGA (Renda de Inclusión Social de Galiza) vivían nas sete cidades principais, sendo as zonas urbanas onde se concentran as persoas con menos recursos (Escudero Gómez, 2005). No caso da desigualdade, actualmente os indicadores de pobreza seguen manténdose moi elevados no contexto europeo en xeral. Dentro da Unión Europea, España é o único país, salvo Irlanda, que partindo de altos niveis de pobreza non conseguiu reducións transcendentais das taxas. Así, os padróns de cronificación das carencias en necesidades básicas en España mostran maior xeneralización de pobreza permanente con respecto aos principais países da UE (Ayala, 2008).

A infancia é a idade de máis risco de pobreza e a máis daniña, pero está menos presente na axenda mediática e política (Martínez, 2013). Medrar nun fogar pobre inflúe para toda a vida, véndose limitado o acceso á educación e á saúde, dificultando tamén a integración laboral. É por iso que o gasto na mellora das condicións de vida da infancia é a inversión social máis rendible, pois mellora as perspectivas das persoas ao longo da vida. É máis efectivo intervir na infancia para reducir a desigualdade de oportunidades que en calquera outra etapa (Esping-Andersen, 2008; en Martínez, 2013).

Así, investir en programas nacionais de canto con base nas escolas ofrece oportunidades de acceso á educación musical, promove a educación para a saúde e funciona como atractivo para incentivar o alumnado a acudir ás aulas de forma regular.

3. A creación de Voces Ledas, un proxecto de educación vocal con orixe na transferencia das boas prácticas estudadas e a súa sustentación en principios inclusivos, innovadores e equitativos. Na revisión da literatura sobre se as crianzas poden e deben aprender a cantar existe consenso médico e educativo dende hai ben tempo (American Academy of Teachers of Singing, 2002; Phillips, 1992b; Sataloff & Spiegel, 1989), debendo este facerse de forma progresiva dende o control dos músculos que interveñen na fonación. Posto que “o canto é unha habilidade que pode ser aprendida [...] un maior control e coñecemento do aparello vocal promove a confianza e o pracer nas actividades cantadas” (Boechat & Sobreira, 2017, p. 119). O problema é que boa parte do profesorado pensa que o alumnado será quen de facelo de forma espontánea, dándose en ocasións situacións nas que docentes esixen ao alumnado mesmo o que o propio profesorado non é quen de facer (Cuadrado & Rusinek, 2016).

A aproximación ás investigacións máis significativas vinculadas á psicopedagogía da educación vocal e do canto na infancia fainos meditar sobre algunhas cuestións. Algúns estudos de investigación ocupáronse da instrución vocal ofrecida nas escolas (Cuadrado & Rusinek, 2016; Himonides, Saunders, Papageorgi, & Welch, 2011; Hughes, 2007; Lamont, Daubney, & Spruce, 2012; Saunders et al., 2012; Welch et al., 2009a; Welch, Preti, & Himonides, 2010). Outros estudos focalizaron a súa atención sobre programas educativos para a promoción do canto nas escolas (CânSing, 2016; Goetze et al., 1990; Gould, 1969; Saunders, Papageorgi, Himonides, Rinta, & Welch, 2011; Singing Cities, 2009-2015c; Welch

et al., 2009b; Welch et al., 2010; Welch et al., 2011). Sendo estes só algúns exemplos e “incluso coa considerable cantidade de investigación sobre voces infantís que tivo lugar nas últimas tres décadas, aínda quedan moitas crianzas nas nosas escolas que nunca aprenden a cantar” (Phillips, 2014, p. 50). Por iso cómpre poñer a atención na innovación, pero tamén na equidade, para que cada vez menos crianzas deixen de recibir a atención precisa para desenvolver as súas voces cantadas, e para que se xeren máis oportunidades onde facelo.

A miña investigación intenta beber de prácticas de éxito -como os programas arxentino e inglés que protagonizan esta tese e as características de moitos outros detallados nos epígrafes 3.2.2 e 3.3.2-, e tomalas como exemplo para así poder garantir na Galiza oportunidades e espazos para a voz e o canto de forma accesible, de acordo cos principios de equidade e educación inclusiva. Neste sentido, unha das intervencións que expoño é a posta en marcha dun proxecto piloto de formación nunha escola. Este podería servir de exemplo para a administración pública e as súas políticas educativas pois, de acordo coa OCDE (2016), os programas piloto están contemplados dentro da definición de gasto público en educación. Como se explicou no Capítulo 3 (ver especialmente a Figura 3.3 e a Figura 3.4, xunto coas súas explicacións), de dar bos resultados, os plans piloto poderían servir para a constitución e consolidación de programas educativos que as políticas educativas poderían organizar e xestionar dende os 5 niveis esenciais que se detallan na Figura 3.4, tendendo así á innovación, á mellora, e podendo chegar inclusive á reforma.

O que permite configurar un novo modelo de educación vocal e de canto pode ser dividido en dous elementos. O primeiro refírese á transferencia das boas prácticas estudadas, que garante a calidade metodolóxica. E o segundo ten que ver cos compoñentes engadidos á transferencia de boas prácticas, que as converten en máis innovadoras, inclusivas e equitativas, de acordo coas coordenadas da contorna na que se pretende implementar certo programa. Un factor psicopedagóxico e innovador fundamental que achega Voces Ledas é a atención individualizada ás voces, que por ben que puidera parecer unha “fantasía” ou un ideal ante a realidade do traballo e docencia en grupo en cuestións vocais, non é algo imposible a través do modelo que se propón. Posto que o retorno que o profesorado ofrece ao alumnado de xeito individual na escola é mínimo (Sobreira, 2017a), escoitar as voces das crianzas de forma individual e recibir *feedback* persoal ten que ver tamén coa equidade e coa inclusión educativa. Isto xustifícase en que cando unha crianza é escoitada e recibe orientacións sobre como respirar mellor ou como impostar de forma máis efectiva a súa voz, está dobremente sendo atendida dende a equidade, isto é, obtendo unha retroacción de acordo coas súas necesidades e co que precisa; e tamén dende a inclusión, porque esa resposta educativa permitiralle en boa lóxica participar de forma máis activa e con máis seguridade nas actividades de canto grupal.

Pouca investigación se preocupa do cotián concreto do profesorado e dos pedidos de socorro que este colectivo vai lanzando diariamente (Vieira, 2004). Ante esta realidade e por ter emerxido e desenvolto un compromiso especial e profundo co tema que me ocupa (o canto e a educación vocal), síntome na obriga e no interese de plasmar neste documento as ideas que me levan a pensar no que se pode facer; sempre dende a perspectiva e co obxectivo último de velar pola calidade da educación na primeira infancia, etapa altamente influínte na vida das persoas (Peralta, 2006; Torres & González, 2008). Son das que cre que a educación é un motor de cambio, que pode xerar benestar e progreso social e cultural. A investigación educativa pode e debe axudar na conquista de maiores cotas de xustiza social (Williamson, Rhodes, & Dunson, 2007).

4.2 DIMENSIONES E PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

O máis útil no comezo do deseño dunha investigación é poder identificar as súas dimensións, isto é, “un número mínimo de preguntas que hai que contestar a fin de deseñar de maneira adecuada e completa un proxecto de investigación” (Manheim, 1982, p. 139). Seguindo a Jennifer Mason (2002), unha pregunta de investigación é aquela á que a investigación se encamiña. En conxunto, as preguntas de investigación deben expresar a esencia da investigación. É xustamente a través das preguntas de investigación que se poderá conectar o “que” se desexa investigar co “como” se vai investigar.

De acordo cos tres temas ou dimensións principais obxecto de estudo deste doutorado, as preguntas da investigación concréntanse tal e como se pode apreciar na Táboa 4.

Táboa 4
Dimensións e preguntas de investigación

| |
|--|
| DIMENSIÓN 1: A educación vocal como factor clave na educación para a saúde na infancia |
| 1a. Cal é a conexión entre a educación da voz e a educación para a saúde? |
| 1b. Como pasar da educación vocal á educación do canto para contribuír á educación para a saúde? |
| DIMENSIÓN 2: As boas prácticas como modelo para o deseño de programas e actividades que garantan calidade, innovación, equidade, e efectividade¹⁸⁴ |
| 2a. Cales son os trazos máis singulares das traxectorias e das crenzas sobre prácticas docentes que posúe o profesorado exemplo de boas prácticas en educación vocal e do canto na infancia? |
| 2b. Cales son as características das boas prácticas na formación vocal e do canto do profesorado de educación infantil e primaria? |
| 2c. Cales son as características das boas prácticas na didáctica da educación vocal e do canto na infancia? |
| 2d. Cales son as peculiaridades da planificación de boas prácticas en programas nacionais de canto para unha organización e xestión eficaz? |
| DIMENSIÓN 3: A creación dun proxecto psicopedagóxico de educación vocal e canto inclusivo, innovador, e equitativo |
| 3. Cales poderían ser as bases psicopedagóxicas dunha educación vocal e do canto inclusiva, innovadora, e equitativa? |

4.3 OBXECTIVOS XERAIS

Para determinar as metas deste estudo e para dar cumprimento ás finalidades da investigación expostas na Presentación deste informe de investigación, indícanse a continuación os dous obxectivos xerais. Os obxectivos xerais deste estudo son:

- Descubrir, documentar, analizar, e facer visible a práctica docente de profesorado “exemplo de boas prácticas” na didáctica da educación vocal e do canto na infancia en países onde se desenvolven programas nacionais de canto.
- Establecer as bases psicopedagóxicas dun proxecto de educación vocal e canto para crianzas de corte inclusivo, innovador, e equitativo.

¹⁸⁴ As catro preguntas que dimanan desta dimensión ordenáronse como segue: (a) traxectorias e crenzas docentes, (b) formación docente, (c) boas prácticas docentes, e (d) boas prácticas organizativas. Esta secuenciación non é aleatoria, pois entendemos que as prácticas concretas non son o primeiro nin o máis importante, senón que debemos comezar indagando sobre crenzas e formación docente como factores condicionantes das prácticas. Asumimos que o máis básico nas boas prácticas docentes en educación vocal e canto é a boa concepción docente sobre o sentido que ten a propia educación da voz e o exercicio do canto no ámbito educativo e no desenvolvemento das crianzas, para despois poder describir e interpretar mellor as características das boas prácticas.

4.4 OBTIVOS ESPECÍFICOS

Os obxectivos xenéricos concréntanse en cinco obxectivos de carácter específico, cuxa resolución será o alicerce para poder alcanzar os obxectivos xerais.

- Coñecer, clasificar, e definir a estrutura, metodoloxía, e contidos seguidos polo profesorado “exemplo de boas prácticas” dos dous estudos de caso nas súas clases, así como as singularidades da súa traxectoria e pensamento docente.
- Elaborar un protocolo-guía de boas prácticas para a didáctica da voz cantada na infancia.
- Analizar as bases dos programas nacionais de canto de Arxentina e Inglaterra.
- Estudar os procesos de transferencia de boas prácticas.
- Diseñar, implementar, e avaliar un proxecto piloto sobre educación vocal e canto nun colexio de educación infantil e primaria en Santiago de Compostela, a modo de transferencia e adaptación de boas prácticas.

Na última figura deste capítulo expoño de forma visual a relación entre as preguntas de investigación, os obxectivos xerais e os obxectivos específicos (ver Figura 4.2).



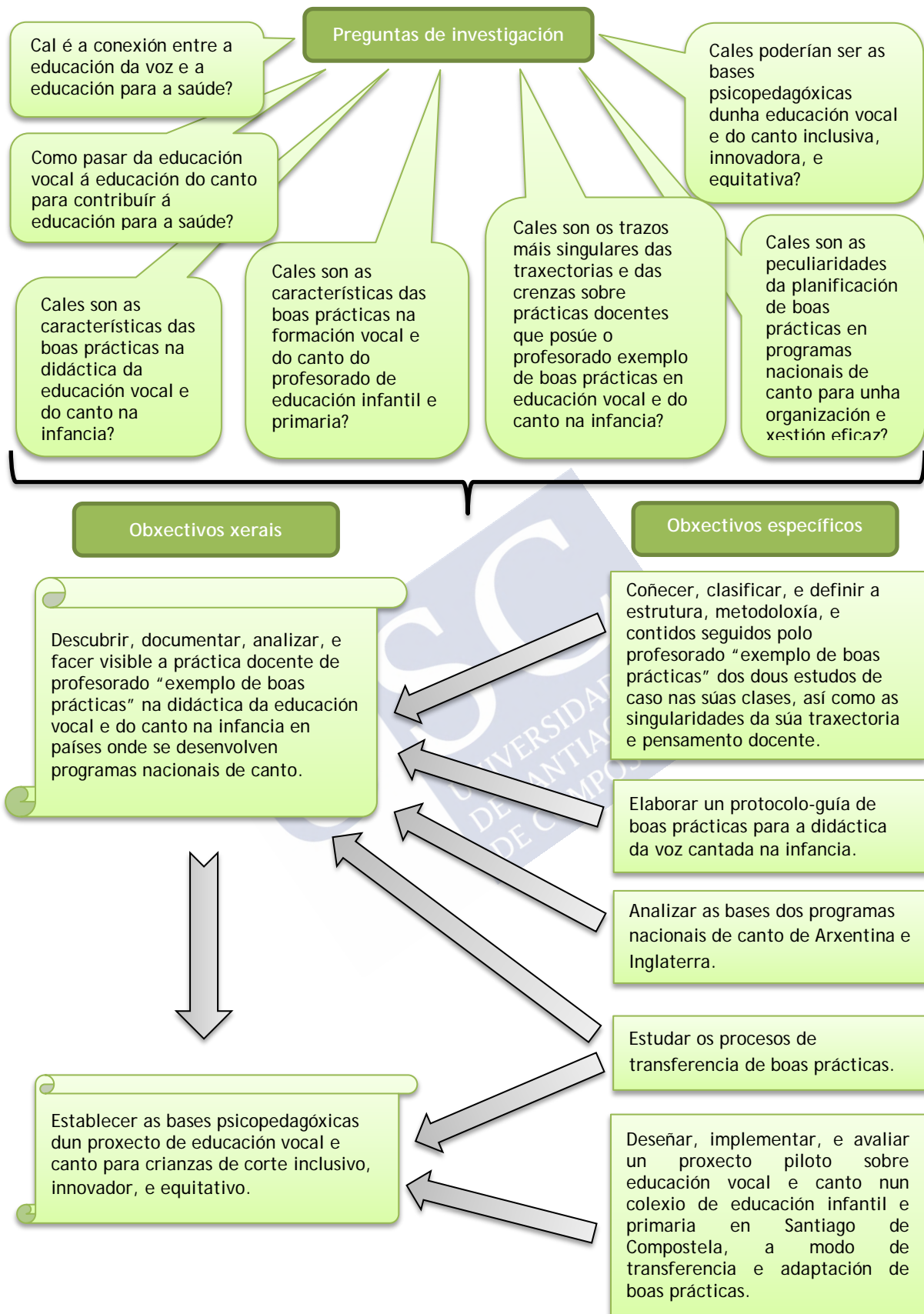


Figura 4.2. Relación preguntas de investigación - obxectivos xerais - obxectivos específicos

Capítulo 5

Deseño metodolóxico

Ben que exista unha “unidade de investigación educativa” (Bernardo & Calderero, 2007, p. 21) a heteroxeneidade terminolóxica¹⁸⁵ que se pode diferenciar no abano de perspectivas a adoptar (Cohen & Manion, 1990) é tamén unha realidade. Porén, en termos xerais e seguindo a Sabariego (2009a, p. 65), cóntase con diferentes paradigmas, “aproximacións ou modos de achegamento no estudo da realidade” para investigar en educación, que son complementarios entre si: o paradigma empírico-analítico, positivista, ou cuantitativo (que implica preferentemente unha metodoloxía cuantitativa); o paradigma hermenéutico, interpretativo ou cualitativo (que supón preferentemente o uso de metodoloxía cualitativa); e o paradigma crítico ou sociocrítico (cuxa metodoloxía preferente tamén é cualitativa).

Sabariego e Bisquerra (2009) ofrecen diferentes clasificacións e modalidades de investigación. Segundo o “criterio de datación ou a natureza dos datos” (p. 46), é posible delimitar o “enfoque desde o que se efectúa o estudo (cuantitativo ou cualitativo)” (Sabariego, 2009b, p. 156). O presente estudo encádrase no **enfoque cualitativo**, pois nesta investigación enténdese a realidade de forma holística, e preténdese comprendela en profundidade para poder transformala. Como detallaremos máis adiante, úsanse técnicas de observación, de entrevista, e de análise documental, o que achega fundamentalmente datos cualitativos: “información expresada en forma verbal e rexistrada como texto cuxa análise consiste en reducila e organizala en unidades conceptuais básicas (as coñecidas categorías), ao longo dun proceso cíclico entre observación e análise denominado análise cualitativa da información” (Sabariego & Bisquerra, 2009, pp. 46-47). O enfoque cualitativo céntrase non tanto na xeneralización dos resultados senón na transferencia do coñecemento xerado e adquirido en certos escenarios e colectivos a outros lugares e axentes similares.

Esta investigación ten dúas partes ben diferenciadas: a Parte A (o groso da investigación), que se enmarca na concepción cualitativa/interpretativa; e a Parte B, que se asume dende a concepción pragmatista; as cales remiten aos paradigmas cualitativo/interpretativo e sociocrítico, respectivamente. Tal e como se describe na Figura 5.1, a Parte B depende da Parte A.

- Na Parte A estudáronse as características das prácticas docentes en dous países onde existen programas nacionais de canto en escolas (Arxentina e Inglaterra), observando in situ o quefacer de docentes indicadas por persoal experto en pedagogía vocal como exemplos de boas prácticas.

- Na Parte B implementouse un proxecto piloto de educación vocal e canto nun colexio de educación infantil e primaria galego en base ás características estudadas na Parte A, en conxunción con outras achegas propias. O fin foi o establecemento das bases psicopedagóxicas dun proxecto de educación vocal e canto para crianzas, de corte inclusivo, innovador e equitativo.

¹⁸⁵ Por veces, constructos como “enfoque de investigación” ou “método” son concibidos de forma diversa. Por pór un par de exemplos, para Bernardo e Calderero (2007, p. 110) o estudo de casos é considerado un método, mentres que para Martínez Miguélez (2006, p. 89) este é unha técnica de traballo dentro do método do interaccionismo simbólico. E mentres que Sabariego (2009a) fala de “paradigma crítico”, González Moro (2002b) fala do “método crítico”. Isto pode abeirarse en que non hai unha única forma de interpretar e de entender a realidade e na heteroxeneidade de diferentes perspectivas que están á disposición de quen investiga nas Ciencias da Educación.

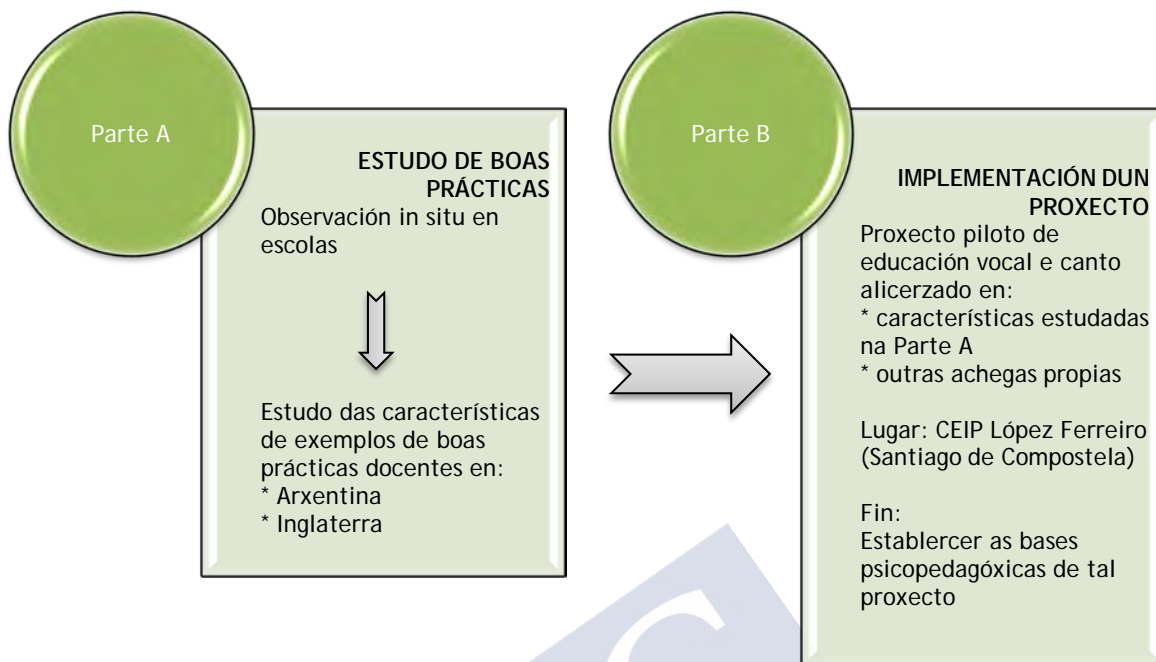


Figura 5.1. Partes do estudo

Nestas dúas partes, a forma de achegarnos ao coñecemento fíxose dobremente dende dende dúas concepcións, como se adiantou anteriormente: a interpretativa e a pragmatista, remitindo aos paradigmas nos que se encadran.

A presente investigación opta fundamentalmente pola concepción interpretativa, pois o propósito da Parte A é “interpretar e comprender os fenómenos educativos” (Bernardo & Calderero, 2007, p. 22), isto é, as características das boas prácticas na educación vocal e do canto na infancia; e entender como as persoas “experimentan, perciben, crean, modifican e interpretan a realidade educativa [...] admitindo a influencia dos valores” (p. 25), non sendo o coñecemento “aséptico nin neutro” (p. 96). Baixo esta modalidade de investigación educativa a realidade estúdase recorrendo aos puntos de vista das persoas implicadas nos fenómenos estudados. Quen investiga “comparte o mesmo marco de referencia que as persoas investigadas” (p. 25), sendo estas observadas no seu contexto natural e diario. Obtense deste xeito un coñecemento directo da realidade educativa a través de entrevistas, análise de relatos e documentos (Bernardo & Calderero, 2007). Por este motivo o coñecemento “non se descobre, senón que se produce” (p. 96).

Pola súa parte, a Parte B da investigación ten que ver coa concepción pragmatista, co “propósito de xerar coñecemento útil para a acción educativa” (Bernardo & Calderero, 2007, p. 22), e de “mellorar a práctica educativa real nun lugar determinado” (p. 26), de cara a reflexionar tamén sobre a práctica docente. Con respecto a isto último, esta investigación bebe das características das boas prácticas (Parte A do estudo) para transferilas e mellorar cuestións relativas á didáctica da educación vocal e do canto dirixida á infancia na realidade galega (Parte B).

Tal e como se salientou na Introducción deste traballo, este estudo foi enxeñado ante todo dende a educación para a saúde. Porén, indubidablemente, está intimamente ligado ao ámbito

da educación musical e especificamente ao canto. Por este motivo creo conveniente encadrarla tamén dentro dos tipos de investigación en educación musical e das liñas de investigación sobre canto.

Segundo Madsen e Madsen (1988) os tipos de investigación en educación musical son tres: filosófico, histórico e descritivo (dentro do que están os estudos de casos, os estudos causais comparativos, e os estudos correlacionados). Máis adiante, o “*Handbook of research on music teaching and learning*”, cuxo editor é Colwell (1992), entende por modos e técnicas de investigación as seguintes: cualitativa, filosófica, histórica, descritiva, experimental, e cuantitativa. Kemp (1993) achega tamén seis tipos: histórico, comparativo, experimental, observacional, estudo de casos, e investigación activa. Pola súa parte, Phelps, Ferrara e Goolsby (1993, p. 7) apuntan que “a maioría dos estudos en educación musical inclúense nalguna das seguintes categorías: estética, descritiva, histórica, filosófica, cualitativa, e experimental/cuasiexperimental (a veces chamada comportamental)”. No marco destas clasificacións, esta tese responde a unha investigación observacional e descritiva, de estudo de casos e investigación activa (investigación-acción, tal e como se adoita denominar), e meramente cualitativa.

Welch (2003) recolle as formas posibles en que se pode investigar o canto. De entre elas, esta investigación vincúlase coas seguintes liñas de investigación:

- Desenvolvemento de políticas. Con Voces Ledas (ver Capítulo 9) trato de desenvolver unha política da educación vocal e do canto no contexto dunha localidade.
- Deseño curricular para o canto. Con Voces Ledas sento as bases psicopedagóxicas da educación vocal e do canto, achegando propostas de innovación e equidade educativa con proxección sobre o deseño curricular.
- Procesos de ensino e aprendizaxe. Co estudo das boas prácticas seleccionadas a través dos estudos de caso, teorizo sobre algunhas formas de ensinar e aprender sobre educación vocal e canto.
- Oportunidades de acceso ou exclusión ao canto. Co estudo das boas prácticas educativas en programas de corte inclusivo, examino algunhas particularidades e vías de levar o canto á sociedade dende a filosofía que supón a equidade educativa.
- Desenvolvemento profesional de profesorado. Co estudo de boas prácticas no ensino-aprendizaxe do canto na infancia sento o que poderían ser as bases de modelos efectivos de formación docente con coros piloto, tanto para profesorado en activo como para profesorado en formación.

A continuación escudriñarei máis profundamente os detalles que concretan esta investigación, con especial detemento na metodoloxía e no deseño da investigación.

5.1 PARADIGMA, MÉTODO E METODOLOXÍA

Os paradigmas son “realizacións científicas universalmente recoñecidas que, durante certo tempo, proporcionan modelos de problemas e solucións a unha comunidade científica” (Kuhn, 1986, p. 13). En palabras de González Moro (2002b, p. 415), o paradigma de investigación é o “punto de vista que adopta un investigador á hora de achegarse á realidade social en canto á relación entre o suxeito e o seu contexto próximo e histórico”.

A Parte A desta investigación (o estudo das boas prácticas de educación vocal e canto que exercen docentes vencelladas a programas nacionais de canto) encádrase dentro do **paradigma cualitativo ou interpretativo**, que entende a realidade social atendendo á variabilidade de fenómenos sociais, que son “produto da intervención significativa das accións humanas” (González Moro, 2002b, p. 416). No contexto desta tese, eu como investigadora traballei directamente coa experiencia e o entendemento para teorizar sobre boas prácticas na educación vocal e do canto. Atendendo a Cohen e Manion (1990, p. 69), isto

quere dicir que “a teoría é emerxente e [elévase] dende situacións particulares”, ou sexa, dende aulas reais contextualizadas. A meta da investigación científica é “entender como este traballo sobre a realidade pasa nun momento e nun lugar [comparádoos] co que pasa en diferentes momentos e lugares” (p. 69), de aí que os dous estudos de caso que se presentan nesta investigación foran en diferentes países: Arxentina e Inglaterra.

De acordo con Denzin e Lincoln (1994), a investigación interpretativa realízase no seu marco natural, no que se procura captar o que a xente di e fai. Miles e Huberman (1994) caracterizan a investigación interpretativa deste xeito:

- Investígase contactando directamente co fenómeno a estudar, que reflicte a súa realidade no seu contexto.
- A investigación tenta extraer datos a través das percepcións dos axentes mediante a atención e comprensión, procurando eliminar preconcepcións; e pretende explicar a forma na que as persoas comprenden, realizan, dan conta ou manexan as situacións diarias.
- Úsanse poucos instrumentos estandarizados, sendo quen investiga o principal instrumento, e tendo por obxectivo acadar unha visión holística do contexto estudado, a súa lóxica e regras, tanto implícitas como explícitas.
- O material apanado ten múltiples interpretacións, que se fan maioritariamente a través de palabras, podendo seren organizadas, contrastadas, comparadas, analizadas... establecendo padróns e categorías nas que os resultados poden ser agrupados.

A Parte B deste estudo vencéllase co **paradigma sociocrítico ou crítico**, que ten como base filosófica propiciar un cambio social. Defínese como unha investigación orientada á acción, integrando contribucións neomarxistas, investigación feminina, a investigación participante, ou o desenvolvemento comunitario (Porto Castro, 2004).

Céntrase na relación teórico-práctica en educación dun xeito moi diferente a como o fai a ciencia social positivista ou postpositivista, o que Habermas denominou ciencia social crítica. Neste senso, preocuparíase da teoría e da investigación en educación, co obxectivo de transformar o traballo tanto nas escolas como nos sistemas educativos. (p. 96)

Todo o que ten que ver co proxecto psicopedagóxico de educación vocal e canto Voces Ledas (Parte B desta tese de doutoramento) encadraríase neste paradigma sociocrítico. O motivo principal céntrase en que Voces Ledas supón, en primeiro lugar, unha forma de crítica social e cultural e, en segundo lugar, porque concibo este proxecto como un primeiro paso cara ás formas de acción política que poden reparar algunhas inxustizas, aceptando que en calquera sociedade existen certos grupos privilexiados (Porto Castro, 2004), como sucede no acceso á educación da voz e do canto. Mais, en certo modo, toda investigación deste tipo é interpretativa porque está dirixida por un tipo de crenzas e sentimentos sobre o mundo e como este debe ser comprendido e estudado (Denzin & Lincoln, 1994). Isto ampárase na miña inclinación a favor da educación vocal e do canto como ferramenta favorecedora da educación para a saúde e da educación emocional dende as escolas, entre moitas outras razóns.

Alessia Vitale (2009) analizou decenas de aulas de canto coa teima de atopar respostas que axudasen a entender a necesidade de buscar alén de nós mesmas no estudo da nosa voz. Por seren este un campo inexplorado previamente, a investigadora veuse na necesidade de apoiarse nun novo paradigma -epistemolóxico e metodolóxico á vez- onde o espazo (físico e psíquico) e o tempo constitúen unha interface nodal. Nel, a voz atópase horizontalmente entre o preverbal e o verbal, e verticalmente entre o corpo e o inconsciente, á vez que é estudada co valor dun instrumento musical, o que ela bautiza como “instrumento-voz” (*instrument-voix*).

O estudo da fenomenoloxía da organización lévaa a profundar nas fases da lección de canto. A fenomenoloxía é entendida por English & English (1958; en Cohen & Manion, 1990, p. 59) como “un punto de vista teórico que avoga polo estudo da experiencia directa tomada no seu valor facial; e que ve o comportamento como determinado polos fenómenos da experiencia en vez de pola realidade externa, obxectiva e fisicamente descrita”. Noutro dos seus textos, Vitale (2008) ponlle nome a ese paradigma novo, que denomina **fenomenoloxía da mellora**. Aquí precisamente é onde se sitúa esta investigación: o estudo das boas prácticas na educación vocal e do canto para logo seren transferidas, sempre dende a intención de mellorar o statu quo da cuestión, especialmente na comunidade galega.

Antes de pasar aos métodos, cómpre reparar no significado de dous enfoques ou perspectivas que tamén alicerzan esta investigación: a etnometodoloxía e o interaccionismo simbólico en vinculación coa fenomenoloxía, e a súa ligazón co estudo das prácticas docentes.

A etnometodoloxía preocúpase por como a xente concibe o seu mundo diario. Máis especialmente, diríxese aos mecanismos polos que os participantes alcanzan e sosteñen a interacción nun encontro social, as asuncións que fan, as convencións que utilizan e as prácticas que adoptan. (Cohen & Manion, 1990, p. 61)

No subepígrafe 3.4.2 xa se explicaron as relacións entre o estudo das prácticas docentes e a idoneidade de facelo dende o interaccionismo simbólico, pois toda conduta humana está causada por reflexións e interpretacións, polo que as prácticas docentes veñen sendo construcións de significados e símbolos que se fan a través da reflexividade, como proceso inter- e intracomunicativo. Woods (1974; en Cohen & Manion, 1990, pp. 63-65) lémbraunos os postulados do interaccionismo simbólico, que son:

- As persoas actúan respecto ás cousas sobre a base dos significados que teñen para elas.
- Esta atribución de significados aos obxectos a través de símbolos é un proceso continuo.
- Este proceso ten lugar nun contexto social.

Tanto a fenomenoloxía (no caso desta tese, fenomenoloxía da mellora, como xa se puntualizou con anterioridade), como a etnometodoloxía e o interaccionismo simbólico, de acordo con Cohen e Manion (1990), son propostas atractivas para quen investiga en educación, posto que “son capaces de preservar a «integridade» da situación á que se apliquen [e] «encaixan» naturalmente coa clase de acción concentrada en aulas e escolas” (p. 65), xa que alumnado e profesorado atópanse continuamente actuando, cambiando, axustando, pactando, avaliando, etc.

A Figura 5.2 ilustra o esquema que integra os elementos que articulan a presente investigación, elementos que asumimos para poder recoller datos e responder ás preguntas de investigación deste estudo. Pasamos deseguido aos métodos.

“Por **métodos** entenderemos esa gama de aproximacións empregadas na investigación educativa para reunir os datos que van empregarse como base para a inferencia e a interpretación, para a explicación e a predición” (Cohen & Manion, 1990, p. 71), ou sexa, as “técnicas e procedementos empregados no proceso de obtención de datos” (p. 72). Dito con outras palabras, os métodos son os modos xerais de achegarse a un problema de investigación ou as formas de aprehender a realidade social que quen investiga pon en xogo (Beltrán, 1985). Estas remiten a un paradigma ou punto de vista básico, e á posta en acción de técnicas e

instrumentos de recollida de información para poder tratala, analizala, e presentala axeitada e sinteticamente.

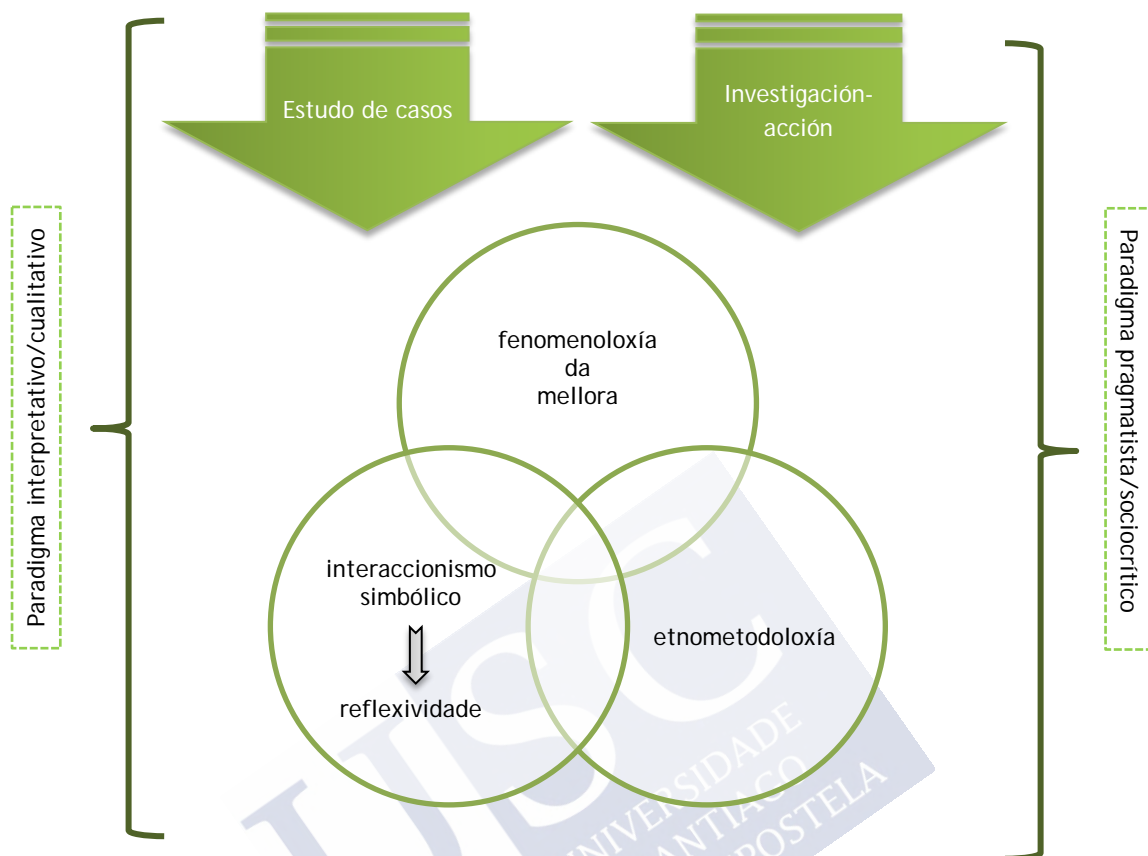


Figura 5.2. Esquema da investigación

A investigación levouse a cabo co uso de métodos cualitativos. Recórdannos Bernardo e Calderero (2007, p. 97) que a investigación cualitativa é xenuína no método, pois trata “de ir redefinindo e reelaborando os instrumentos e categorías segundo o requiran o obxecto de estudo e as demandas da realidade”, de aí que se optase por un deseño emerxente de investigación, dado o “carácter aberto a cambios e redefinicións” (p. 98) constantes que a propia investigación foi denotando.

Comezouse con algunhas ideas a partir das estadias de investigación e dos estudos de caso realizados nestas, que me levaron a acabar deseñando o meu propio proxecto psicopedagóxico sobre educación vocal e voz cantada. Ao ser un **deseño emerxente e flexible** (Bernardo & Calderero, 2007), pode darse sobre a marcha a necesidade de introducir cambios, en parte inesperados, no plan inicial de investigación. Non obstante, estes cambios non deben ser acollidos como algo negativo, senón que en realidade nos poden levar a beneficios que, aínda non sendo previstos, non deixan de ser ganancias para a investigación, pois sempre achegan datos. Isto é un pouco o que pasou con Voces Ledas, xa que no deseño inicial non estaba prevista esta fase pero, logo da proposta do profesor Miro Moreira de poñer este proxecto en marcha, decidín montarme no barco e incluílo como cimeira da miña investigación doutoral. Todo isto quere dicir que durante o proceso continuo de recollida e análise de datos foise delimitando a propia investigación, dende os focos de indagación e interese á estratexia de mostraxe (Albert, 2006).

Non cabe dúbida que toda esta investigación é unha **investigación de campo**, o que quere dicir que foi efectuada nun marco natural do que extraer información valiosa para responder ás preguntas de investigación. “Os datos que se apanian ou a conduta ou actividades que se están estudando son perfectamente normais ou rutineiras” (Manheim, 1982, p. 170). Este prototipo de investigación ten múltiples beneficios, pois permite adquirir experiencia e coñecemento de primeira man sobre as persoas ou procesos que se estudan, ofrecendo un achegamento á vida cotiá pertinente e inmediato; pero tamén implica dificultades prácticas, como o control das influencias no proceso de investigación ou o elevado custe que adoitan supoñer, tanto en diñeiro como en tempo.

O **método** escollido para a Parte A desta investigación, atopándose dentro da investigación de campo, é o **estudo de caso**, que pretende retratar e analizar detalladamente unidades individuais, sociais, ou entidades educativas que son únicas, implicando a análise desa senlleira situación real. Yin (2009) describe o estudo de caso como unha estratexia para investigar un fenómeno particular e contemporáneo dentro do seu contexto real, usando múltiples fontes de obtención de información. É un método apropiado para estudar unha situación intensamente nun período curto de tempo (Walker, 1983; en Bernardo & Calderero, 2007); e unha óptima estratexia cando quen investiga ten pouco control sobre o que sucede, e cando nos preguntamos “como” e “por que” algo ocorre (Yin, 2009). Este método foi escollido tamén pola súa natureza holística, empática, e interpretativa.

O obxectivo investigador do estudo de caso soe ser unha descrición analítica dunha organización social complexa. Non se trata simplemente dunha descrición xornalística, senón que «é principalmente unha aplicación e modificación empírica da teoría científica e non unha proba eficiente e poderosa de dita teoría, posto que no estudo só está implicado un caso -por complexo que este sexa-». (McCall & Simons, 1969, p. 3; en Manheim, 1982, p. 171)

Aínda cando o estudo de casos puidera supoñer múltiples vantaxes de cara á obtención dunha grande cantidade de datos ricos sobre unha situación dada, conta tamén con críticas ás súas costas. Nunha vasta documentación de metodoloxía da investigación cualitativa insístese na imposibilidade de xeneralizar conclusións extrapoladas de estudos de caso, en relación coa validez externa (Abercrombie, Hill, & Turner, 1984; Campbell & Stanley, 1966; Flyvbjerg, 2006; Yin, 2009). Non obstante, a xeneralización pode incrementarse a través da selección estratéxica deses estudos de caso, e non ao azar. Así o afirmou hai algo máis de tres décadas Beveridge (1951, en Kuper & Kuper, 1985, p. 95), aseverando que “máis descubrimentos teñen xurdido de observacións intensas que de estatísticas aplicadas a grandes grupos”. Parece entón haber interpretacións equivocadas en canto ao estudo de caso como método. Neste sentido Flyvbjerg (2006) ábrenos a mente argumentando que é un equívoco pensar que:

- O coñecemento xeral e teórico que é independente aos contextos é máis válido que o coñecemento práctico e concreto, dependente dos contextos.
- Os estudo de caso non pode contribuír ao desenvolvemento científico porque non podemos xeneralizar datos baseándonos en resultados de casos individuais.
- O estudo de caso é máis útil na xeración de hipóteses durante as primeiras fases dunha investigación, mentres que outros métodos son máis apropiados para probar as hipóteses e construír a teoría.
- O estudo de caso contén nesgos en canto á verificación, e quen investiga tende a confirmar as súas nocións preconcebidas.
- Con frecuencia é difícil resumir e desenvolver proposicións xerais e teorías baseadas en estudos de caso específicos.

O texto deste autor non é senón revelador, pois todos os argumentos que achega deconstrúen o que ao seu entender son interpretacións erradas do significado e potencial real do estudo de caso como método na investigación, insistindo en que “o estudo de caso é útil tanto para xerar como para pór a proba hipóteses” (Flyvbjerg, 2006, p. 229), non estando limitado só a estas actividades de investigación.

En todo caso, esta parte da investigación apostou polo estudo de casos como método de aproximación aos datos que axudarían a responder ás preguntas formuladas. O enfoque que se lle deu á investigación foi instrumental. Así, unha variada e equilibrada mostra de casos foi seleccionada para responder ás preguntas de investigación (Stake, 1995). A exploración e descrición destes estudos de caso sérvenos non só para comprender cada caso, senón tamén para captar as boas prácticas na educación vocal e do canto en xeral. Fixéronse dous estudos de caso vencellados a programas nacionais de canto en escolas de Arxentina e Inglaterra, que incluíron observacións a varias docentes por cada caso coa intención de verificar ou contrastar as categorías emerxentes entre elas sobre as características das súas prácticas docentes. Decidín escoller diverxentes escenarios e profesoras dentro de cada caso estudado para poder responder aos principios de relevancia, obxectivos teóricos, e saturación teórica (Glaser & Strauss, 1999). Por este motivo, finalmente observáronse aulas de tres docentes por cada caso. Así a todo, na tese non se incorporaron exemplos de todas elas, por seren suficientemente representativos os que se decidiron incluír nos Anexos, dada a suficiente representatividade e saturación de categorías que se acadou cun par de exemplos por caso. Seguindo a Stake (2005), posto que acudimos a informantes de dous países diferentes, atopámonos ante un estudo de casos múltiple, pero non tanto dende un punto de vista comparativo, senón sumativo ou acumulativo de datos (neste caso, de características das boas prácticas da educación vocal e do canto). Como se pode ver nos Capítulos 6 e 7, dedicados ao caso arxentino e inglés respectivamente, ámbolos casos preséntanse a modo de estudo de caso comentado, onde parte dos resultados, da análise e da discusión poden acharse dentro de cada capítulo -asociado a cada caso-, e de forma sumativa no Capítulo 8, na análise intercasos.

Optouse por facer os estudos de caso de modo transversal, isto é, “nun momento determinado” (Bernardo & Calderero, 2007, p. 110), e non de modo lonxitudinal. Isto debeuse principalmente a motivos espaciais, pois os casos realizáronse fóra da Galiza e as estadias de investigación víronse condicionadas polos permisos outorgados pola Universidade de Santiago de Compostela e as bolsas obtidas para tal fin.

Michael Bassey (1999) identifica as sete fases do deseño de estudos de caso, que irei describindo ao longo do Capítulo 5. Estas son:

- Identificar o problema, tema ou hipóteses.
- Delimitar as preguntas de investigación e trazar as orientacións éticas.
- Recoller e almacenar os datos.
- Xerar e pór a proba a información analítica.
- Interpretar e explicar a información analítica.
- Decidir os resultados e escribir o informe do caso.
- Finalizar e publicar o caso.

Así, a primeira parte da investigación, o estudo das boas prácticas, é de natureza interpretativa, pois nela describo como é a realidade observada e interpretada por min.

Os estudos de caso son «un paso para a acción». Empezan nun mundo de acción e contribúen a ela. As súas intuicións poden interpretarse directamente e poñerse en práctica; para o autodesenvolvemento individual ou do persoal, para a realimentación dentro das institucións; para [a] avaliación formativa e para o desenvolvemento da política educativa. (Cohen & Manion, 1990, p. 194)

Seguindo esta lóxica, os estudos de caso desenvoltoos nesta tese serviron de “paso para a acción”, para deseñar, implementar e, ao fin e ao cabo, idear Voces Ledas, do que falarei deseguido.

O realizado con Voces Ledas (Parte B deste estudo, que se detalla no Capítulo 9), encádrase dentro do **método investigación-acción**, pois tratouse dunha “intervención a pequena escala no funcionamento do mundo real e un exame próximo dos efectos de tal intervención” (Halsey, 1972; en Cohen & Manion, 1990, p. 271). De acordo con Cohen e Manion (1990), “a principal xustificación para o uso da investigación na acción no contexto da escola é a mellora da práctica” (p. 279). Isto é xustamente o que se pretendeu facer no colexio de educación infantil e primaria onde tivo lugar o proxecto piloto de Voces Ledas. Este tipo de investigación é axeitado cando se require un coñecemento específico para un problema tamén específico e nunha situación tamén específica, e cando se vai incorporar un novo método nun sistema xa existente. Dentro das áreas da vida escolar nas que Cohen e Manion (1990, p. 283) sitúan a investigación-acción, as accións levadas a cabo con Voces Ledas teñen que ver con métodos de ensinanza, estratexias de aprendizaxe, e formación durante o exercicio.

A investigación-acción atópase dentro da concepción pragmatista (que remite ao paradigma sociocrítico), a cal ten por fin a mellora da sociedade humana, sendo a función da teoría emanada (isto é, a teoría crítica) “comprender as relacións entre os valores, intereses e accións co obxecto de ir cambiando o mundo, non simplemente describilo” (González Moro, 2002b, p. 425). A parte desta tese que incumbe a Voces Ledas (Parte B) enmárcase dentro desta concepción, pois é unha proposta de educación vocal e canto con cambios significativos dende a innovación e a equidade. É tamén un chamamento a democratizar a educación musical en xeral, que está sendo patrimonio de certos colectivos sociais, cando non debiera ser así pola inxustiza que implica. Voces Ledas é unha actividade xustificada dende o compromiso co cambio de acción educativa, á luz de valores ineludibles no momento histórico e nas coordenadas socioestruturais nas que se inscribe esta tese. Voces Ledas é, quizabes, unha proposta que puidera inspirar a transformación da práctica non só dende un punto de vista psicopedagóxico, senón político e social.

De acordo con Bernardo e Calderero (2007, p. 113), “a etnografía constitúe un medio moi eficaz para a análise crítica da práctica docente” pois, seguindo a Goetz e Lecompte (1988, p. 41; en Bernardo & Calderero, 2007, p. 112), “o seu obxectivo é achegar valiosos datos descritivos dos escenarios educativos, actividades e crenzas dos participantes neles”. Malia que os nosos estudos de caso teñan unha lixeira inspiración etnográfica¹⁸⁶ -de aí a etnometodoloxía á que me referín páxinas atrás-, o obxectivo principal da nosa investigación é a descrición das boas prácticas e o establecemento das bases psicopedagóxicas dun proxecto de educación vocal e canto dende a innovación e a equidade, e non tanto a análise crítica e reflexiva das prácticas. Por iso acho máis certo identificar esta investigación co estudo de caso máis tradicional e coa investigación-acción. En todo caso, e seguindo a Cohen e Manion (1990) -que entenden a cualitatividade e reflexividade como nocións empregadas na etnometodoloxía-, nesta investigación si se recorre a nocións de cualitatividade, esta última referida ás “maneiras en que as accións e afirmacións se relacionan cos contextos sociais

¹⁸⁶ No estudo de Wald (2001) sobre os límites e as potencialidades de dous proxectos de orquestras xuvenís arxentinas con fins de inclusión social para influír en distintos aspectos da vida do usuariado ao que ían dirixidos, esta autora fala dun enfoque metodolóxico cualitativo, interpretativo, e de inspiración etnográfica, pois a presenza de quen investiga no terreo onde teñen lugar as prácticas que se analizan e o traballo coas representacións e sentidos das persoas que actúan neses escenarios foron esenciais nesta investigación, sendo propias do método etnográfico. Este é xustamente o noso caso e o motivo polo que xustificamos a inspiración etnográfica no presente estudo.

producíndoos; e ao modo cómo os seus significados son compartidos polos participantes pero non necesariamente se definen explicitamente” (pp. 61-62). Tamén se apela á reflexividade (termo xa definido no apartado 3.4.2) en vinculación con interaccionismo simbólico.

A **metodoloxía** refírese aos “proprios instrumentos e técnicas de tratamento da información” (González Moro, 2002b, p. 416). A súa mira está na descrición e análise dos métodos escollidos, incluíndo a análise das súas posibilidades e limitacións, aclarando as consecuencias do seu uso e relacionando as súas posibilidades (Kaplan, 1973; en Cohen & Manion, 1990). Está relacionada co proceso en si mesmo da investigación.

Encadro esta investigación coa **metodoloxía fenomenolóxica** (Báez, 2007) **cualitativa-interpretativa**, posto que busco entender os fenómenos educativos dende a propia perspectiva das persoas implicadas neles, a través do acceso á realidade tal e como é vivida por elas. Interésome tamén por coñecer a percepción da realidade e necesidades que estas persoas perciben dende a súa subxectividade, optando por un achegamento á evidencia a través da declaración, o testemuño e a afirmación destas. É por iso que a metodoloxía cualitativa foi escollida preferentemente, posto que o que interesa nesta investigación é:

- A comprensión dos procesos: cómo profesorado que é exemplo de boas prácticas, de acordo coa opinión experta coa que se conta neste estudo, educa as voces cantadas de nenas e nenos pequenos. “O que importa é a descrición e comprensión do que é único e particular no que é obxecto de estudo” (Bernardo & Calderero, 2007, p. 95), abordado dun modo holístico, pois quen investiga considera as persoas e os escenarios obxecto de investigación coma un todo. Ten un carácter idiográfico, pois “importa o específico, o propio de cada caso” (p. 96) e a comprensión detallada, profundando nos motivos dos feitos a través de descrições ricas, usando información proveniente das palabras das persoas e da conduta observable.

- As experiencias das persoas relacionadas coas súas prácticas profesionais (Gibbs, 2012), isto é, do profesorado seleccionado como exemplo de boas prácticas na educación vocal e do canto na infancia.

- O estudo de documentos (Gibbs, 2012), especialmente aqueles vencellados aos proxectos educativos dos programas nacionais de canto e a investigacións derivadas destes programas.

- O acceso á realidade a través do discurso. O discurso é descrito por Gee (1996, p. 128) como un *kit* de identidade ou “formas de falar, escoitar... actuar, interactuar, crer, valorar, e usar ferramentas e obxectos, en lugares particulares en tempos específicos para expoñer e recoñecer unha identidade social particular”. Destaca Báez (2007, p. 37) que o obxecto da investigación cualitativa é o coñecemento da realidade, sendo o máis frecuente que se acceda a ela “a través do discurso, entendendo por discurso (R. Muchinelli) todo texto producido por alguén nunha situación de comunicación interpersonal, sexa esta oral, escrita ou filmada”. De acordo con este autor, para converter os datos en información recórrese á análise dese discurso. Nesta investigación preténdese, efectivamente, coñecer a realidade, é dicir, como se ensina a usar a voz cantada ás nenas e nenos en idade infantil de forma efectiva. Para acceder a este coñecemento recorreremos á observación de aulas impartidas por profesionais baixo recomendación experta, pero tamén á realización de entrevistas. Tal e como nos lembra Zabalza (1987), non basta con ver como traballa o profesorado ou analizar os seus produtos para comprender a súa práctica docente, senón que “necesitamos coñecer o pensamento que está detrás desa actuación e que lle dá sentido así como o tipo de influencias sociais que condicionan o seu «significado»” (pp. 158-159). E unha forma de acceder a este pensamento é a través da entrevista coas docentes, que deriva en discursos producidos polo profesorado (o público informante), para posteriormente seren analizados tematicamente co fin de extraer as debidas conclusións. En definitiva, a linguaxe será a substancia clave do discurso.

- O traballo coa indución: seguindo a José Bernardo e J. Fernando Calderero (2007, p. 95) “as conclusións e sínteses vanse obtendo das informacións particulares e concretas” que quen investiga obtén das persoas participantes na investigación. Juan Báez (2007, p. 45) explica dunha forma cristalina: “as mostras cualitativas [...] para a obtención de información toman casos particulares, buscando que sexan representativas dos grupos. [...] Da análise de casos chégase a principios xerais, seguindo un proceso que vai do particular ou concreto ao universal ou xeral”. Tendo en conta isto, a nosa mostra está composta por profesoras que foron seleccionadas a través do xuízo experto, sendo representativas do grupo obxecto de estudo: profesorado-exemplo de boas prácticas na educación vocal e do canto. A teoría que se constitúe vén sendo unha reflexión en e dende a práctica, onde o que se observa, sumado aos significados e interpretacións intercomunicativas das persoas que participan no proceso de investigación, que interactúan “de modo natural e non intrusivo” (Bernardo & Calderero, p. 97), dá lugar a padróns ou regras que “xorden como consecuencia de compartir significados e interpretacións sobre a realidade” (p. 95). Dalgún xeito, a teoría emanada desta investigación é froito da miña reflexión e interpretación en e dende a práctica educativa, centrándose na identificación de regras pedagóxicas que subxacen e gobernan os fenómenos educativos nun contexto dado (González Moro, 2002b). Consecuentemente, esta investigación é interpretativa, pois as conclusións xeradas son o froito da análise e da interpretación dos resultados que realizo eu como investigadora. Porén, resulta relevante non esquecer que a interpretación sempre asume o risco de non ser única nin unívoca, estando suxeita a posibles lecturas; pero a aplicación de estratexias de triangulación diversas permite a explicación, que fundamenta a propia interpretación. É por isto que neste informe final coidouse a inclusión dunha gama de recursos narrativos cos que se expoñen, revelan, aclaran, glosan, puntualizan, relatan, e exemplifican os modos en que as persoas comprenden as situacións particulares polas que se lle pregunta, cómo as prefiren e cómo actúan nelas (Báez, 2007), para que dalgún xeito as súas prácticas queden debidamente descritas, contextualizadas e fundamentadas.

A pesar de que inicialmente a metodoloxía propiamente cualitativa sufriu dun desprestixio considerado no ámbito científico-académico, tal e como apunta Gloria Pérez (1994a), co tempo fóronse probando e desenvolvendo estratexias que axudaron a fortalecela en fiabilidade e validez, gañando consecuentemente en consideración e prestixio. De feito, dende hai xa varias décadas, a investigación cualitativa goza dun renome igual ou maior que a positivista, ao menos no ámbito das Ciencias Sociais. Tal e como indican Greene, Caraceli, e Graham (1989), os métodos cualitativos son “incluso preferidos para un amplo abano de avaliación de escenarios e problemas” (p. 255), de aí que se dera unha crecente popularidade nestas últimas décadas (Attride-Stirling, 2001; Denzin, 1994).

A metodoloxía cualitativa considérase empírica porque está orientada “ao traballo de campo, a beber das fontes primarias de información, preguntando directamente aos fazedores dos fenómenos que se estudan e tratando de influír o menos posible nos informantes” (Báez, 2007, p. 44). Nesta investigación bébese das fontes primarias, pois acódeuse á voz de profesionais con implicación directa nos programas nacionais de canto dirixidos á infancia e á observación directa de prácticas docentes. A investigación cualitativa ten tamén predilección polas expresións cualitativas, que son “as designacións imputadas a unha ocasión social particular polos participantes co fin de localizar o acontecemento na esfera da realidade” (Cohen & Manion, 1990, p. 62), como as descrições. Pon especial interese na propia linguaxe de quen informa, no observado, e no que Juan Báez (2007, p. 45) denomina *verbatim*, “fragmentos de texto literais extraídos das transcripcións” que adoitan incluírse nos informes das investigacións como apoio e exemplificación dos resultados interpretados. Nesta investigación tamén se fai uso de descrições detalladas, especialmente valéndonos do uso de viñetas narrativas (ver os epígrafes 11.1, 11.2 e 12.2 dos Anexos), e tamén de *verbatim* para

exemplificar e/ou discutir algúns dos resultados (ver especialmente os subepígrafes 6.3.2 e 7.3.2).

Non debemos perder de vista que tamén existen as investigacións nas que se usan metodoloxías mixtas, apostando pola irmandade de estratexias e instrumentos cuantitativos e cualitativos ao mesmo tempo. Xa a mediados do século pasado Merton e Kendall (1946, en Cohen & Manion, 1990), e máis recentemente Manheim (1982), ou Cook e Reichardt (1986; en Pérez Serrano, 1994a), destacaban a combinación de datos cualitativos e cuantitativos, coa vantaxe de poder facer uso dos trazos máis valiosos de cada tipo. Nesta investigación apóiome nalgúns datos cuantitativos para explicar os cualitativos (para responder a unha pregunta en concreto, das sete que se formulan neste estudo), pero non sitúo este estudo en métodos mixtos pois, en verdade, os números só axudan a establecer o “peso” dalgunhas das variables¹⁸⁷ estudadas (ámbitos de traballo, tipos de actividades e exercicios por ámbito, etc.). Pero por si sós os números non ofrecen explicación ningunha sobre o que se pretende estudar, nin responden ás preguntas de investigación. Indica Manheim (1982) que “os diversos procedementos estatísticos son simplemente axudas para a toma de decisións que o investigador utiliza para apoiar as súas afirmacións: son probas utilizadas para indicar a probabilidade de que as súas afirmacións sexan verdadeiras” (p. 284). Emporiso, a significación substantiva ou interpretación dos achados debe ir separada. Por estas razóns, os datos cualitativos -isto é: a lóxica, a importancia, o fundamento, a riqueza, e a singularidade de cada unha das variables- son os que realmente permiten responder ás preguntas de investigación formuladas.

5.2. FASES E ESTRATEXIAS

Noman Denzin e Yvonna Lincoln (1994, pp. 2-3) describen o persoal investigador cualitativo como mañoso: son profesionais ‘*bricoleurs*’ que deberan ser conscientes do proceso interactivo que supón facer investigación cualitativa con respecto á súa historia persoal, o seu xénero ou a súa clase social, con todas as relacións de poder que implica facer ciencia, alén das implicacións políticas. O produto que deben crear é unha complexa bricolaxe densa, reflexiva, froito das súas imaxes, coñecementos e interpretacións que fan do mundo ou do fenómeno que analizan.

Velaquí a colaxe que tramei para a presente investigación, que se realizou entre os anos 2014 e 2019. A organización do traballo respondeu ás seguintes seis **fases** coas súas correspondentes actividades e **estratexias**, que se visualizan na Figura 5.3 e se describen nas páxinas que lle seguen.

A planificación temporal organizada en fases para os anos de estudo predoutoral parte, en realidade, do ano 2013, momento en que me incorporei como investigadora en formación e perfeccionamento ao Grupo Interuniversitario de Estudos (Grupo de Investigación GI-1444) do catálogo de investigación da Universidade de Santiago de Compostela, liderado polo Prof. Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza, codirector e titor desta tese de doutoramento. Foi neste momento cando comecei a asistir a congresos e a publicar os meus primeiros textos académicos, alentada pola Dra. Mery Muñoz Cadavid, profesora que me tiña dirixido o traballo de fin de mestrado do Máster en Procesos de Formación da USC. Dadas as baixas expectativas que tiña de conseguir un contrato predoutoral, a finais de 2013 decidín irme cos meus medios a Italia a facer unha estada a Italia, á *UNIMIB-Università degli Studi di Milano-Bicocca*, baixo a supervisión da Profa. Dra. Monica Guerra. Durante o tempo que vivín en Milán visitei variadas escolas infantís do concello de Milán e fixen observacións de prácticas

¹⁸⁷ Por ser un estudo cualitativo baseado na teoría fundamentada, as variables non se establecen ao cen por cen de antemán, senón que saen da análise de datos.

pedagóxicas kodalianas da man da cantante Monika Lukàcs, do *Progetto Bucaneve*, coordinado pola *Associazione di Musica Onlus*, nunha escola milanesa.

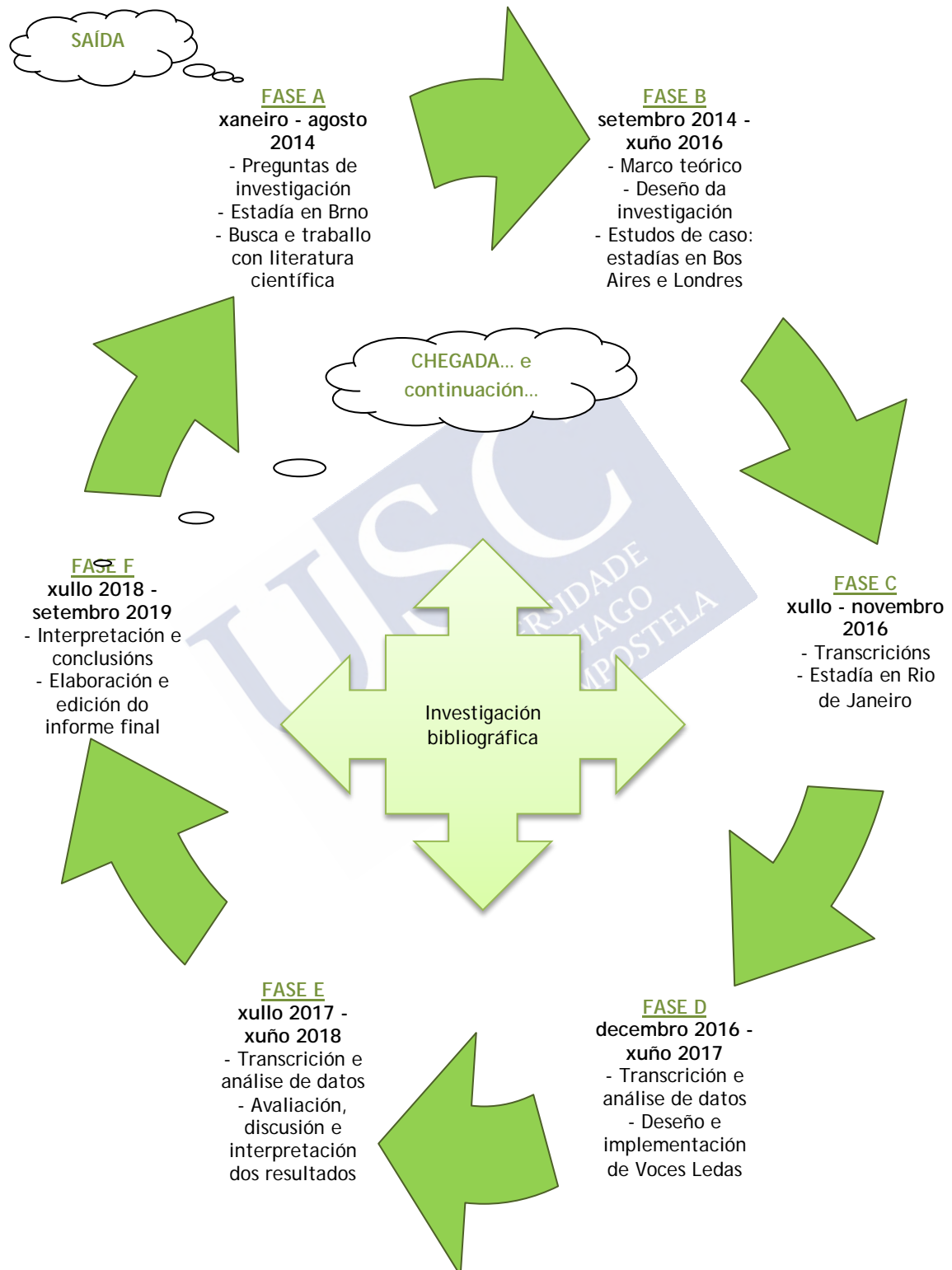


Figura 5.3. Fases da investigación

Traballei tamén activamente con dous grupos de investigación en educación infantil: o liderado pola antedita profesora italiana na súa universidade, especialmente dentro do proxecto “*MILANO - Infanzia e linguaggi teatrali*”; e o *Gruppo territoriale della Lombardia*, dentro do *Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia*, o cal me permitiu entender mellor os procesos de investigación propios da metodoloxía cualitativa, foco central da miña tese e destes grupos. Na *UNIMIB* recibín formación personalizada sobre xestión bibliográfica e asistín a aulas das materias “*Mediazione didattica e strategie di gruppo con laboratorio*” e “*Pedagogia del gioco*”, podendo tamén visitar as instalacións da súa propia escola infantil. En Milán tiveron incluso a oportunidade de traballar en temas de cantoterapia e terceira idade coa psicóloga Mirella de Fonzo, do *Centro di Neurocanto* de Brugherio; e de impartir aulas de técnica vocal no *Centro di Aggregazione Giovanile Piamarta*. Grazas ás xestións da Dra. Guerra, presentouseme a ocasión de achegarme a Roma e a Carpi. A Roma fun observar prácticas docentes en escolas montessorianas dentro dos servizos educativos do propio concello, e en Carpi visitei escolas infantís reggioemilianas xestionadas pola *Cooperativa Argento Vivo*, da man da coordinadora pedagóxica Flaminia Raiteri.

Ao remate desta estada conseguín unha axuda predoutoral do Ministerio de Economía e Competitividade español (referencia: BES-2013-063624), ligada ao proxecto de investigación “*Diseño Curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar*” (referencia: EDU2012-30972), no que Miguel Ángel Zabalza Beraza actuou como IP (investigador principal). Grazas a ela gocei dun contrato predoutoral cunha duración total de 4 anos completos (2014-2017). Durante este tempo tiveron a posibilidade de formarme como investigadora non só na Galiza, senón tamén no estranxeiro. Isto foi grazas a catro bolsas de investigación compatibles co contrato predoutoral que conseguín por concorrencia competitiva. No inicio deses catro anos empecei tamén a centrar o plan de investigación no estudo das boas prácticas na educación vocal e no canto na infancia. Deseguido explico as fases que me levaron a concretar a miña investigación doutoral.

1. **Fase A: xaneiro 2014 - agosto 2014.** Durante esta primeira fase fixen unha toma de contacto inicial co marco teórico vencellado á temática do estudo, e realicei unha investigación preliminar para coñecer o estado da arte da didáctica da educación vocal e do canto na infancia na realidade galega. Esta investigación materializouse na Memoria para a Colación do Grao de Licenciada en Psicopedagogía e titulouse “A formación vocal na educación infantil”. Foi dirixida polo Prof. Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza e defendida na Universidade de Santiago de Compostela en xullo de 2014 (ver Casal, 2014a). Entrementes, realicei o primeiro estudo de caso para o proxecto de investigación sobre boas prácticas na educación infantil no seo da compostelá Escola de Música Alfaia. Estudei as boas prácticas na educación musical do profesor Tomás Rábanos Muro, observando as súas aulas e entrevistándoo. Esta foi a primeira toma de contacto co modelo de entrevista do proxecto de investigación anteriormente citado, e coa familiarización do uso do vídeo e da observación tanto participante como non participante no estudo de prácticas docentes. Neste mesmo ano conseguín unha bolsa dos Cursos de Verán de Estudos Eslavos do Ministerio de Educación, Xuventude e Deporte da República Checa. Á vez que estudei checo na cidade de Brno puíden dedicar tempo á investigación na *Masarykova Univezita* baixo a titoría da Profa. Dra. Milada Rabušicová. Así, desenvolvín o segundo dos casos achegados para o proxecto de investigación sobre boas prácticas: estudei as características do currículo checo para a educación infantil e contei coa participación da docente da escola infantil *Mateřidouška Skolka*, Kristina Psotova, para o estudo, nesta ocasión, das boas prácticas na educación infantil integral en inglés a través do traballo das intelixencias múltiples. A realización destes dous estudos de caso sobre boas prácticas na educación infantil (Tomás Rábanos na educación musical, e Kristina Psotova na educación infantil en inglés), servíronme para familiarizarme coas técnicas de recollida de datos establecidas no proxecto (entrevista

semiestruturada a profesorado e observación directa de prácticas docentes), a modo de adestramento para realizar os estudos de caso da miña tese. Podería incluso considerarse como unha fase piloto, de exercitación e/ou preparatoria. Por suposto, neste momento comezou o proceso de elaboración do marco teórico, que non finalizou até a Fase F pois, como se pode apreciar na Figura 5.3, a consulta e investigación bibliográfica está no centro de todo o proceso. Isto xustifícase en que en todas e cada unha das fases fóronme xurdindo cuestións e dúbidas para cuxa comprensión ou resolución debín recorrer á literatura existente. En harmonía coas palabras de José Bernardo e J. Fernando Calderero (2007, p. 99), “a revisión documental ha de realizarse durante todo o tempo que dura a investigación”. Esta fase tamén foi moi relevante en canto aos contactos xerados, pois supuxo o achegamento a docentes especialistas en educación musical da USC como Carol Gillanders, Cecilia Portela, Martín Leránz e Miro Moreira, que sempre mostraron a súa apertura e dispoñibilidade a apoiarme en todo o que me fora preciso durante os meus anos de estudo. Especialmente o profesor Miro Moreira comentoume das súas intencións de retomar un proxecto de educación vocal e canto do que el xa tiña participado, e da vontade de contar comigo para a súa nova posta en marcha. Por suposto que non dubidei en mostrar o meu interese.

2. **Fase B: setembro 2014 - xuño 2016.** Nesta segunda fase realicei unha nova aproximación ao marco teórico e tamén, debido ao carácter musical da miña investigación, decidín incluír á Profa. Dra. Carol Gillanders como codirectora da tese. Este período foi moi frutífero e activo en canto a presentación de traballos en congresos e publicacións. Asemade, nesta etapa sentei as bases do deseño da miña investigación, que partiron do modelo que establece Zabalza (2015) para o estudo das boas prácticas (ver Figura 1.5): a xustificación do enfoque (para o que se precisa facer unha fonda inmersión na literatura científica), a identificación e a análise das boas prácticas (para o que se deberon facer as debidas estadías, nas que se recolleron os datos co fin de logo seren estudados concienciadamente), e a representación e visibilización das boas prácticas (a través de fichas-síntese, figuras, e mapas conceptuais, principalmente). Velaquí as etapas do deseño:

- Deseño da investigación bibliográfica. A información proveniente da investigación bibliográfica son datos que se atopan en espazos como bibliotecas, arquivos ou bases de datos. Como xa se salientou previamente, a investigación bibliográfica estivo presente en todo o proceso da investigación (ver Figura 5.3). Posto que a precisión dos datos achados nestas fontes “non está baixo o control do investigador; este debe confiar na capacidade, habilidade, motivación e técnicas dos que recolleran orixinalmente os datos” (Manheim, 1982, p. 175). De acordo coas orientacións de Bernardo e Calderero (2007, pp. 134-136), o deseño da investigación bibliográfica incluíu:

- O coñecemento e exploración do conxunto de fontes susceptibles de serme útiles. Usei diferentes bases de datos como Eric, *Teacher Reference Center*, Google Académico, Dialnet ou CSIC-ISOC; catálogos de centros de investigación e/ou universitarios como o Catálogo Iacobus da Universidade de Santiago de Compostela, ou o da *Newsam Library* do *IoE-Institute of Education* da *UCL-University College London*; repositorios como o *DERA-Digital Education Resource Archive* do *UCL-IoE*, o SEDICI, da *Universidad Nacional de La Plata*; o Hórus da *UNIRIO-Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro*, ou o *BOA-Bicocca Open Archive* da *UNIMIB-Università degli Studi di Milano-Bicocca*; así como catálogos nacionais como REBIUN e internacionais como WorldCat.

- A lectura das fontes dispoñibles. En primeiro lugar fíxose unha lectura discriminatória, para facilitar a ordenación do material de acordo cos puntos a tratar na investigación e co interese desta. Tempo despois fíxose unha lectura con detemento de todo o que fun seleccionando: tanto a literatura gris como a científica, que inclúe

libros e artigos maioritariamente. Toda esta documentación foi clasificada en carpetas, tal e como se pode visualizar na Figura 5.4.

○ Recolección e ordenación dos datos. Nas carpetas ás que me referín no parágrafo anterior, en relación á Figura 5.4, gardáronse os documentos orixinais ou os resumos e esquemas feitos cos datos máis interesantes das lecturas arquivadas, asociando a cada un deles palabras-clave, que logo me axudarían a localizar a información e clasificala de cara a decidir o esquema e xerarquización da información para elaborar o marco teórico. De cada esquema ou resumo elaborado, fíxose unha ficha bibliográfica coa referencia completa do documento. Nela anotáronse tamén citas, tanto directas como indirectas, dalgúns ideas clave que axudarían a fundamentar a investigación. Nalgúns ocasións fun tamén colocando algunha palabra clave ou comentario propio en ficheiros á parte ou nos propios documentos, que me servirían para interpretar ou discutir os datos máis adiante, en vinculación cos datos orixinais que estaba obtendo na parte empírica do traballo.

○ Cotexo da información obtida e extracción de conclusións. Unha vez fun escribindo o marco teórico, o esquema inicial deste foi sufrindo múltiples modificacións, a medida en que os contidos dos diversos esquemas e resumos manifestaban a necesidade de integrarse nos primeiros tres capítulos desta tese. De aí xurdiu a organización final dos datos, froito da investigación bibliográfica, elaborada dende o meu punto de vista respecto a cada parte do estudo. O interesante desta fase foi esclarecer a problemática e o statu quo do que pretendo investigar, para deixar claro o punto de partida e a necesidade de facelo.

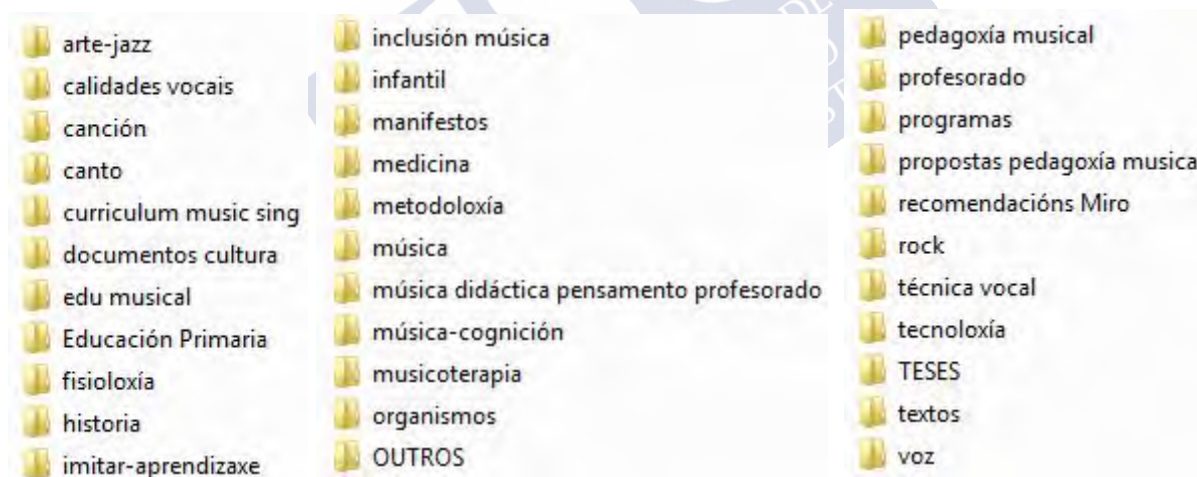


Figura 5.4. Investigación bibliográfica: organización de documentos por temáticas de interese

- Selección dos lugares/escenarios e dos casos. Para asegurar os obxectivos da investigación recorreuse ao procedemento do xuízo experto de personalidades destacadas no ámbito da pedagogía da voz e do canto para a selección do profesorado que así considerasen como exemplo de boas prácticas. No xuízo ou mostraxe de elección experta, quen investiga “selecciona os casos a incluír na mostra sobre a base da súa familiaridade coas situacións combinada co seu xuízo supostamente experto” (Manheim, 1982, p. 251). Para o caso arxentino (ver Figura 5.6), e a través da miña codirectora de tese, a Dra. Carol Gillanders, accedín ao contacto de Analía Bas, profesora de conxunto vocal e linguaxe musical, e presidenta da sección arxentina do FLADEM-Foro Latinoamericano de Educación Musical entre 2008 e 2012. Esta, á súa vez, púxome en contacto con Analía

Miranda, profesora de lectura a primeira vista para cantantes do *Departamento de Artes Musicales y Sonoras* da *UNA-Universidad Nacional de las Artes* de Bos Aires, e directora de coro así como seleccionadora e capacitadora do *Programa Nacional de Orquestas y Coros para el Bicentenario* do Ministerio de Educación arxentino. Grazas a Analía Miranda coñecín a Jorgelina Almeida e Marianela Tucci, docentes de canto neste programa. En Inglaterra tiven por supervisor no *IoE-Institute of Education* da *UCL-University College London* a Graham Welch, director do *iMerc-International Music Education Research Centre*. Este profesor é recoñecido internacionalmente polas súas investigacións en canto e infancia, e foi o principal avaliador de *The National Singing Programme Sing Up!* Para o caso inglés foi o Dr. Graham Welch quen me puxo en contacto con persoal deste programa (ver Figura 5.7). Deste modo, Shelly Ambury, responsable de aprendizaxe (*Head of Learning*), e Amy Armstrong, executiva de aprendizaxe (*Sing Up Learning Executive*) e dos premios *Sing Up*, foron as encargadas de indicarme as tres docentes que consideraron ser exemplo de boas prácticas en voz e canto na infancia en Inglaterra. Pola súa parte, Bridget Whyte e Elinor Kruse (asesora musical e administradora do programa *World Voice*) encargáronse de explicarme nunha amigable entrevista as claves organizativas dos programas de canto do *British Council*. Todo isto permitíame asegurar as condicións que a investigación esixía e centrar a esollas dos casos, que finalmente serían Arxentina e Inglaterra, por teren ámbolos dous países programas nacionais de fomento do canto en escolas -con profesorado destacado exercendo neles-, e pola significatividade e importancia que cada caso suscitou.

- Selección do método, das estratexias e das técnicas. Adoptouse o estudo de caso, de acordo coa natureza do problema e os recursos dispoñibles, pois o obxectivo é “comprender as realidades cuxa natureza e estrutura dependen das persoas que a viven e experimentan” (Martínez Miguélez, 2006, p. 68), apoiándonos para a recollida de datos en instrumentos do proxecto de investigación “*Diseño Curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar*”. Os estudos de caso concretáronse no exame de boas prácticas educativas de profesorado sinalado dentro dos programas de canto nacionais anteriormente sinalados. Inclineime polo uso de estratexias múltiples, de acordo cos “argumentos persuasivos en favor do uso de métodos múltiples” aos que se refire Henry L. Manheim (1982, p. 134), e coa triangulación metodolóxica que propón Denzin (1970). Estas estratexias vanse ir describindo ao longo deste Capítulo 5 (especialmente no apartado 5.4), pero en xeral podo afirmar que no proceso de selección das técnicas de obtención da información velouse porque con elas se puidera apanar a información necesaria para comprender o fenómeno a estudar, o que repercutiría positivamente na validez interpretativa. Isto fíxose fundamentalmente a través de observacións e entrevistas. Tívoise tamén presente o tempo dispoñible en cada unha das estadias de investigación, para asegurar de que o tempo de aplicación que requirían ditas técnicas fora efectivo (Bernardo & Calderero, 2007).

- Temporización do estudo. Estableceuse un primeiro plan de traballo que sufriu incontables reconfiguracións debido a imprevistos e contratempos que foron xurdiron, especialmente debido á subestimación do tempo preciso para as transcripcións das sesións observadas e das entrevistas, e ás dificultades e cambios constantes no formato de presentación destas. Se ben Lofland (1971; en Cohen & Manion, 1990, p. 171) indica que o rexistro das notas de campo pode levar “ao menos tanto tempo como se invista na observación real”, no caso das transcripcións dos audios e vídeos este tempo multiplícase exponencialmente (algo que tamén destacan Andréu, García-Nieto, & Pérez, 2007), de aí as reconfiguracións temporais da tese. Orixinalmente estimáronse uns 9 meses para cada

estudo de caso. Así, para o estudo arxentino fixouse o último cuadrimestre do ano 2015 e o primeiro trimestre do ano 2016 (sendo a estadía realizada entre o 16 de setembro e o 23 de novembro de 2015); e para o estudo de caso inglés estimouse o período comprendido entre abril e decembro de 2016 (ocupando a estadía entre o 1 de abril e o 1 de xullo de 2016). Porén, a oportunidade que xurdiu sobre a marcha de poder ir estudar a Brasil as características de programas de educación musical dende o punto de vista da equidade educativa (que ocupou practicamente os últimos catro meses do ano 2016), así como outras obrigas da profesión, ocasionaron o retraso do plan establecido nun primeiro momento. Dende o ano 2011 son profesora de técnica vocal orientada ao canto e traballei en dúas escolas de música ao mesmo tempo que desfrutei o meu contrato predoutoral. Grazas a esta experiencia profesional, os meus estudos científicos sobre educación vocal, canto e a súa didáctica gañaron en calidade, alén de seren máis auténticos, por estar en contacto coa realidade da docencia neste ámbito. Isto, ligado á docencia exercida na universidade, a asistencia a congresos, a preparación de textos académicos, ou as reconfiguracións da propia investigación causadas polo que intrinsecamente foron suxerindo os datos recollidos e outras oportunidades que se foron manifestando, causaron cambios e retrasos no plan de traballo. Este carácter flexible propio da investigación cualitativa explica e xustifica estes axustes que deberon ser feitos (Bernardo & Calderero, 2007).

- Negociación e preparación do acceso aos escenarios. Unha vez obtiven os nomes das persoas indicadas como “exemplo de boas prácticas” grazas ao proceso de xuízo experto, tiven en conta e apliquei estratexias de entrada aos escenarios, como pode ser a preparación dos contactos iniciais coas persoas que se pretendían observar. Isto fíxeno sempre a través de correo electrónico, por atoparme en Galiza no momento de planificación das estadías. Nestas mensaxes electrónicas fixen unha presentación persoal, indicando como obtiven os contactos e o desexo de realizar a parte empírica da miña tese nas aulas das persoas ás que contactei, procurando sempre usar unha comunicación respectuosa, cooperante, sinxela e sincera, de acordo coas indicacións que recollen Bernardo e Calderero (2007, p. 116). Os exemplos de mensaxe electrónica enviados solicitando permiso para a entrada nos escenarios poden consultarse no Anexo 11.4.1 (caso Arxentina) e 1ª e 2ª parte do Anexo 12.4.1 (caso Inglaterra). Nesta fase de preparación establecéronse unhas categorías iniciais que permitiron unha análise inicial das “vertentes ou dimensións do problema que se estuda” (Bernardo & Calderero, 2007, p. 111) que foron, por un lado, a tipoloxía de actividades desenvoltas polas docentes escollidas, a distribución temporal destas actividades nas aulas observadas, e as estratexias didácticas e metodolóxicas para a educación vocal e do canto na infancia. A isto, Marvin Harris (1976) chámalle categorías *etic*. Porén, co paso do tempo, estas categorías foron gañando en precisión e riqueza, así como que foron xurdindo outras novas dos propios datos da investigación, as denominadas categorías *emic*.

- Estancia nos escenarios. Seguindo as suxestións de Bernardo e Calderero (2007), nesta fase procurouse mostrar en todo momento sensibilidade cara aos ritmos e normas das persoas e entidades coas que se traballou, adaptándose aos horarios e sesións propostas e aos cambios suxeridos polo profesorado que me acolleu, como non podía ser doutro xeito. A actitude e mente aberta foi xustamente a postura coa que entrei, acompañada de moita ilusión e determinación no campo de traballo. De feito, a incorporación a este estudo das entrevistas a responsables dos programas de canto do *British Council* non estaba prevista, isto é, xurdiu en Londres durante a estadía. Coincidiu que a asesora musical do *Sing Up*, Bridget Whyte, nese momento desempeñaba o seu traballo nun novo programa, o *World Voice*. Ben que a entrevista a esta muller non estaba no plano inicial de traballo, o Dr.

Graham Welch -o meu titor en Londres- así mo recomendou, e abofé que foi de verdadeira utilidade. Este non é senón un dos variados exemplos que foron mudando o plano inicial de tese, que confirma tamén o seu deseño emerxente. Durante as estadias en Arxentina e Inglaterra comezou o primeiro paso no acceso ao campo para apañar os datos, así como a súa transcripción, accións que me levaron a unha primeira aproximación á análise destes pois, atendendo ás verbas de Bernardo e Calderero (2007, p. 102), “a recollida e análise de datos son procesos simultáneos e interactivos, xa que o resultado de cada análise condiciona a recollida posterior, e viceversa”, de aí que o seu carácter se conciba como en desenvolvemento, iterativo e xerativo; e non como un proceso linear que só ocorre ao final da investigación. En principio, partín de poucas, difusas ou máis ben ningunha hipótese. Vitale (2013b), parafraseando a Piaget, declara que evitando hipóteses iniciais descubrimos fenómenos inesperados. Aínda que en metodoloxía cualitativa debemos absternos “de establecer ao principio un concepto claro do que se estuda e de formular hipóteses para sometelas a proba” (Gibbs, 2012, p. 13), “a mente humana dificilmente traballa cunha ausencia total de hipóteses” (Martínez Miguélez, 2006, p. 74). Por iso, de primeiras, eu levaba en mente ás sesións observadas algunhas categorías *etic*, a modo de hipóteses, que podemos cualificar de borrosas, pouco precisas ou abertas. Mais, en verdade, explica Miguel Martínez (2006) que en metodoloxía cualitativa non se formulan hipóteses que se van verificar porque a persoa que investiga está aberta a todas as hipóteses plausibles, esperando que deste xeito brote do estudo a mellor delas, imponéndose ás outras debido á súa forza convincente. Indican Bernardo e Calderero (2007) que as observacións van cambiando segundo se avanza nesta etapa de estadía nos escenarios, partindo da recollida xeral de datos para, engorde, ir centrando a atención en certos aspectos de cara a profundar neles. Dalgún modo, todo isto determina as observacións posteriores, emanando deste proceso as categorías. Deste modo, o comezo da transcripción dunha sesión suxeríame a necesidade de ir comentando segundo se ía describindo o observado, de aí que a análise de datos tamén comezara nesta fase. Porén, o tempo no estranxeiro non foi suficiente para finalizar as transcripcións, pois “o dato cualitativo esixe unha coidadosa e complexa descrición de situacións” (p. 111), o que esixe dunha innumerable cantidade de horas dedicadas tan só á propia transcripción. Cómpre salientar que para realizar o primeiro estudo de caso recibín unha bolsa para estadias breves do Ministerio de Economía e Competitividade español, mentres que para o segundo tiveron unha axuda económica da Fundación Barrié para estadias de investigación. Nos puntos 11.4.3 e 12.4.3 dos Anexos ofrécese cadansúas relacións de actividades levadas a cabo durante os períodos de estadía en Arxentina e Inglaterra, respectivamente.

- Retirada dos escenarios. En todas as estadias realizadas, e seguindo as advertencias de Bernardo e Calderero (2007), procurei deixar aberta a posibilidade de volver (neste caso, sobre todo, a posibilidade de facer consultas posteriores vía mensaxe electrónica, videoconferencia ou telefónica, por se á hora da transcripción ou interpretación dos datos xurdisen dúbidas. Sinalan estes autores que esta fase de retirada procede “unha vez que dos datos obtidos e da súa análise se obteñen teorías relevantes e comprensibles” (p. 118). No meu caso non puido ser así. A meirande parte da transcripción dos datos e boa parte da análise debeu facerse logo da retirada do escenario, pois o tempo de estadía viña limitado dende o principio e condicionado polo permiso de estadía e polas condicións económicas das bolsas coas que puideron desprazarme. Coa previsión de necesitar contactos futuros barallei a intención de explicar ás persoas participantes na miña investigación a posibilidade de volver contactar con elas nun futuro próximo. Pero isto non fixo falta, pois todas elas se ofreceron a seren contactadas todas as veces que o precisase para puntualizar algunhas cuestións. Isto, unido ás emocións que suscitou para min facer dous estudos de

caso con inspiración etnográfica, e en especial o caso arxentino, foi altamente gratificante e conmovedor, de aí que me retirase dos campos con moita satisfacción e felicidade, á vez que os sentimentos de tristura por deixar aqueles lares me remordían por dentro.

3. **Fase C: xullo 2016 - novembro 2016.** Rematada a recollida de datos para os estudos de caso e de volta en Santiago de Compostela pouca marxe tiven para dedicarlle á parte empírica da tese. Xusto a principios de 2016 resolvéronse as axudas para estadias de investigación ligadas ao meu contrato de formación predoutoral e, novamente, foime outorgada unha bolsa para pasar un período de formación na *UNIRIO-Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro*, co fin de seguir formándome -esta vez no seo do grupo de investigación *GEPEAMUS-Grupo de Pesquisas “Práticas de Ensino e Aprendizagem e Música”*, baixo a titoría da Dra. Inês de Almeida Rocha-. Por iso, durante os meses de xullo e agosto só tiven tempo de escribir algunha comunicación para congresos nos que participaría en Brasil, así como de atar algunhas xestións ligadas á viaxe e á miña estadia en Rio de Janeiro. Foi de especial valor o tempo traballado coa Dra. Silvia Sobreira, docente da UNIRIO, sobre todo de cara ao marco teórico da miña tese, que se veu enriquecido coas valiosas achegas que esta profesional me suxeriu. Esta estadia, que tivo lugar do 29 de agosto ao 4 de novembro de 2016, foi fundamental para sentar as bases da relación da presente tese de doutoramento coa equidade educativa. Exemplos fundamentais foron a posibilidade de participar en proxectos de educación musical para crianzas de rexións desfavorecidas, e a indagación na organización dos estudos do *Ensino Médio Integrado - Técnica/o em Instrumento Musical* que tiven o pracer de vivenciar no *Colégio Pedro II*, no que traballa a Dra. Rocha, estudos aos que me referín no epígrafe 3.3 deste informe de investigación. No punto 14.1 dos Anexos é posible consultar a relación de actividades desenvolvidas durante a estadia de investigación realizada en Brasil.

4. **Fase D: decembro 2016 - xuño 2017.** Logo da estadia en Brasil e dando por finalizada a recollida de datos, dispoñéndome a transcribir as entrevistas e as sesións observadas, un novo capítulo da miña investigación estaba a esperarme en Santiago de Compostela. Durante o tempo no que vivín en Brasil, o profesor Miro Moreira -ao que me referín en numerosas ocasións ao longo desta tese- tiña formalizado aquel proxecto do que me falara no ano 2014 e sobre o que tiña intencións de retomar, ao que aludín no último parágrafo da descrición da Fase A desta investigación. Xa tiña todo montado e acordado para levar a cabo unha experiencia piloto no Colexio de Educación Infantil e Primaria López Ferreiro, a carón do noso centro de traballo, a Facultade de Ciencias da Educación do Campus Norte da USC. Pero o profesor Moreira precisaba de alguén para encargarse da coordinación psicopedagóxica, convidándome deste modo a formar parte da iniciativa. Coas portas abertas a esta oportunidade, decidín dividir o meu tempo entre transcribir os datos obtidos dos estudos de caso e o embarco no que meses máis tarde bauticei como *Voces Ledas*, unha investigación-acción arredor dunha experiencia psicopedagóxica de educación vocal e canto con escolares de primaria a modo de proxecto piloto. Trátase dunha investigación-acción porque, como se detalla deseguido e tamén no Capítulo 9, traballouse de forma colectiva, crítica, e autorreflexiva co fin de comprender e mellorar a práctica educativa nun contexto determinado (Kemmis & McTaggart, 1988; en Cohen, Manion & Morrison, 2011). O equipo de *Voces Ledas* experimentaba, por vez primeira, a vontade de pór en práctica principios metodolóxicos innovadores de forma conxunta, como pode ser a abordaxe directa do traballo das medidas de hixiene e coidado vocal ou a atención individualizada ás voces das crianzas (ver Capítulo 9). Entrementres, isto supoñía unha experiencia de formación in situ para a mestra especialista en educación musical que nos acompañaba, así como a participación do colexio nun proxecto de innovación en colaboración coa universidade. Esta investigación-

acción deu comezo no último trimestre de 2016 e finalizou en xuño de 2017. Nesta fase foi na que traballei máis arreo os elementos de innovación ligados á tese. Para esta última etapa da parte empírica, que só máis adiante decidín incluír no informe final da tese, seguí os procedementos para a investigación-acción que propoñen Cohen e Manion (1990, pp. 289-291):

- “Identificación, avaliación e formulación do problema percibido como crítico nunha situación de ensino diaria” (p. 289). Este primeiro paso foi efectuado polo profesor Miro Moreira (docente da área de Educación Musical da USC, especialista en formación vocal e auditiva), quen xa coñecía á mestra de educación musical do CEIP López Ferreiro, Diana Capelo, onde tivo lugar Voces Ledas. Posto que a especialidade desta mestra é o piano e non a voz, e coa vontade de crear un coro na escola, o profesor Miro Moreira entendeu que unha formación in situ para ela sería óptimo, á vez que se constituía o ansiado coro escolar. Ademais, a filosofía de Voces Ledas comprende a introdución dunha innovación para a escola á vez que para o equipo de Voces Ledas, primeira vez que traballaba deste xeito.

- Estudo preliminar e negociación entre as partes interesadas. Este segundo paso tamén foi feito polo profesor Miro Moreira, quen se puxo en contacto coa mestra de educación musical do colexio antes mencionado, así como co director deste, José Ramón Carril. En presenza do presidente da Asociación Orfeón Terra a Nosa, Miro Moreira (director do coro de dita asociación) presentou o proxecto no colexio. Tratábase dunha actividade de educación vocal e canto en formato “coro escolar” cunha frecuencia dunha sesión semanal. A singularidade máis rechamante do que se formulaba é que habería dúas persoas traballando ao mesmo tempo. Así, a cantante Mariola González ocuparíase da formación vocal e da atención individualizada e en pequenos grupos ao alumnado que se apuntase á actividade, mentres que Miro Moreira asumiría o traballo máis grupal co coro. Esta última tarefa acabaría sendo ocupada por min mesma á miña volta da estadia en Brasil. Porén, esta encomenda non foi inmediata, senón que a tomei logo de observar a Miro Moreira durante unha sesión completa de traballo in situ co coro. Isto foi necesario para que el pasase a ser o asesor músico-vocal do proxecto e adoptase o rol de apoio. Deste modo, eu pasaría a deseñar e implementar as sesións de coro grupais, alén de responsabilizarme da coordinación psicopedagóxica do proxecto.

- “Revisión da literatura de investigación para encontrar o que se poida aprender de estudos comparables, os seus obxectivos, procedementos e problemas encontrados” (p. 290). Neste sentido, Miro Moreira, en calidade de asesor e/ou consultor músico-vocal fixo as debidas recomendacións tanto a min como a Mariola, en canto a lecturas e investigacións, froito da súa experiencia, para ir guiando e facendo os apoios que a propia práctica nos facía sentir como necesarios. Esta revisión da literatura e experiencias realizada até a data foi vital á hora de planificar semanalmente cada sesión, para que cada exercicio formulado e cada actividade deseñada estivese ligada á fundamentación da lóxica dos procesos de ensino-aprendizaxe vencellados á educación vocal en xeral (como boa práctica de educación para a saúde), e á voz cantada en particular (como boa práctica tanto no traballo vocal grupal como no individual).

- “O cuarto paso pode comprender unha modificación ou redefinición da declaración inicial do problema feita no primeiro paso” (p. 290). Neste caso cómpre salientar que a miña incorporación ao proxecto supuxo algunhas modificacións, como a redefinición das aulas colectivas: refírome ao tratamento directo das medidas de hixiene e coidado vocal como compoñente definitorio de Voces Ledas. Así, deseñei un conto a través do cal unha vez por mes se puidesen ir explicando medidas de hixiene e coidado vocal ás crianzas

participantes no coro piloto. A educación para a saúde, como se detalla máis profundamente no Capítulo 9 desta tese, é fundamental en Voces Ledas, sendo, en realidade, o que dá sentido ao propio proxecto psicopedagóxico. En verdade, nada ten sentido na pedagogía vocal se non coidamos o noso corpo, poñendo especial atención na saúde vocal. Nesta fase foron de especial apoio as orientacións da Dra. Carol Gillanders.

- “O quinto paso pode ser relativo á selección dos procedementos de investigación - mostraxe, administración, elección de materiais, métodos de ensino e de aprendizaxe, dotación de recursos e tarefas, desenvolvemento do persoal ensinante e outros-” (p. 290). Para isto eu, como coordinadora, fun deseñando cada sesión e implementándoa logo da validación desta por Miro Moreira, no seu papel de asesor, e sempre tendo en conta tamén as apreciacións da cantante Mariola González. Para a elección do repertorio fíxose unha enquisa ao alumnado, preguntando abertamente polas cancións que lle gustaría traballar. Despois deste primeiro paso fíxose unha análise musical e de contido das letras destas. Das que se considerou que por contido e música poderían ser aptas para traballar, o equipo seleccionou unha para incorporar ao repertorio, correspondéndose tamén coa que a maioría do alumnado coñecía. As outras cancións que formaron parte do repertorio foron recomendadas polo asesor músico-vocal do proxecto dado o interese que suscitaban para o traballo vocal, e dada a conexión destas cancións coa lóxica curricular da educación musical na educación primaria. Isto non foi senón un xesto de vencellar o noso traballo co da escola. Os métodos de ensino-aprendizaxe foron tamén consensuados e comentados con Diana Capelo, mestra de música do colexio, así como a elección dos materiais. Cómpre salientar que foi sobresaínte a implicación desta mestra na dotación de recursos para a aula de música de cara ao bo desenvolvemento do taller, atendendo sempre ás nosas peticións, como a incorporación á aula dun espello.

- “O sexto paso ocupárase da elección dos procedementos de avaliación que se empregarán e necesitará tomar en consideración que a avaliación debe ser continua nese contexto” (p. 290). Para isto, a cantante Mariola González e máis eu avaliamos por pares individualmente o alumnado, aplicando como guía as escalas *Singing Voice Development Measure (SVDM)* ou Medida do Desenvolvemento da Voz Cantada (Rutkowski, 1997), e o *Revised model of vocal pitch-matching development* ou Modelo revisado de desenvolvemento da afinación (Welch, 1998), ás que xa me referín no epígrafe 2.1.1., logo de adaptalas ao galego. Os motivos que xustifican a escolla destas escalas apóianse en que ámbalas dúas son consideradas como dúas escalas de clasificación, verificadas e consolidadas no tempo, e elaboradas por dúas figuras destacadas nos estudos que incumben á voz e á infancia, como son a doutora estadounidense Joanne Rutkowski e o doutor anglosaxón Graham Welch. Ademais, outras investigacións demostraron que as dúas escalas poden ser usadas á vez para investigar aspectos complementarios do desenvolvemento cantor (véxase Mang, 2006; en Welch et al., 2008). Porén, o que nos serviu realmente para comprobar a efectividade do programa foron as retroaccións obtidas pola mestra de música (que aos catro meses de ter comezado coa actividade foi quen de ver e notificar os progresos), a propia observación directa semanal, e os vídeos recollidos nas sesións, que deixaron pegada das habilidades vocais do alumnado no paso do tempo. Os encontros e conversas periódicas coa mestra de música ao longo do curso e as reunións mensuais do propio equipo (Mariola González, Miro Moreira, e máis eu) enriqueceron e axudaron na reorientación das prácticas e decisións adoptadas. Por iso, os resultados obtidos das escalas anteriormente mencionadas servíronnos como un dato máis dentro da avaliación continua e observación constante no desenvolvemento semanal das aulas. A reflexión sobre a propia práctica foi absolutamente fundamental para entender cal era o

camiño correcto. Neste proceso foron merecedoras de valoración as achegas da Dra. Carol Gillanders, sempre prudente e con azos para nos alentar. Todas estas estratexias servíronnos, a modo de triangulación, para extraer as conclusións máis proveitosas na autoavaliación do propio proxecto.

- Aplicación do proxecto en si, isto é, implementación do proxecto. Cabe resaltar sobre este punto que boa parte das consideracións comentadas nos pasos anteriores fixéronse mentres se desenvolvía o proxecto, non tendo sido todo atado antes da posta en marcha. Durante o desenvolvemento deste, o equipo xuntouse en numerosas ocasións para avaliar as condicións e os métodos de recollida de datos, as propostas de mellora, a toma de decisións variada, o seguimento de tarefas, a clasificación ou a análise dos datos que se ían obtendo. Cómpre subliñar que todo isto foi feito sempre en triangulación co colexio a través da mestra de educación musical e o director, e co soporte da Dra. Gillanders.

- Interpretación dos datos, extracción de inferencias e avaliación xeral do proxecto. Nesta fase tentouse reflexionar sobre todo o cavilado durante o camiño, o que derivou na consolidación das bases psicopedagóxicas de Voces Ledas, que se detallan no Capítulo 9. Estas non son senón froito dunha miscelánea de consideración de erros ou aspectos susceptibles de mellora, de recomendacións, de toma de medidas para a difusión dos resultados, de pros e contras sobre os pasos dados, de intercambios de información entre as diversas persoas implicadas, de escoitar a voz do alumnado e do profesorado implicado, de reflexión sobre a propia práctica e sobre a xestión do proxecto piloto, de resultados de aprendizaxe, etc.

5. Fase E: xullo 2017 - xuño 2018. Esta fase foi especialmente dedicada ás transcricións das entrevistas e das observacións, así como ao proceso de análise dos datos, que inevitablemente leva a comezar a discutilos, en vinculación coa literatura científica existente. Por un lado, e como xa tiña previsto dende a Fase B, debín recorrer a contactos telemáticos e telefónicos coas persoas ás que observei e/ou entrevistei para puntualizar algunhas dúbidas que me foron xurdindo. Por outro lado, foron moitos os cambios que fixen até chegar a un formato de presentación das entrevistas e sesións -coa debida categorización de exercicios e actividades- que me convencesen e que fose claro ao mesmo tempo. Escudriñadas todas as aulas estudadas, finalmente decidín presentar para esta investigación, xunto cos datos provenientes das xornadas formativas de Bariloche, catro sesións en escolas: aquelas máis representativas en canto a variedade de datos, para evitar as redundancias. Isto ten que ver co que Adler e Adler (1994) denominan saturación teórica, ou sexa, cando os datos novos que se van obtendo remiten ás categorías xa existentes. É neste momento cando se debe dar por finalizada a lista de categorías coas que organizaremos e presentaremos os nosos datos posteriormente. Dito doutro xeito, estas catro sesións seleccionadas, xunto coas aulas das xornadas formativas ás que asistín na provincia arxentina de Río Negro, recollen e representan as categorías do total de sesións observadas, que poden considerarse 11¹⁸⁸ sesións por caso. Deste modo, esgotan as categorías, facéndoas colapsar, polo que non tería xurdindo

¹⁸⁸ Do caso inglés puiden observar 6 sesións da docente Kira, 3 da docente Charis, e 2 da docente Winona, isto é, un total de 11 sesións. No caso arxentino as observacións concéntranse en 11 días, ben que o feito de ter participado das xornadas formativas de Bariloche (de carácter intensivo durante toda unha fin de semana), a efecto, poderíase dicir que en realidade observei varias sesións por día. En todo caso, puiden observar 6 sesións de Analía Miranda, 3 sesións de Jorgelina Almeida e 2 de Marianela Tucci. Débese ter en conta, en primeiro lugar, que dúas sesións foron compartidas por Analía Miranda e Jorgelina Almeida na escola de José León Suárez, polo que para o cómputo outorgueille unha sesión a cada docente. E en segundo lugar, cómpre aclarar que en ámbolos dous días en que caeron as xornadas formativas (sábado e domingo) observei tanto a práctica de Analía Miranda como a de Marianela Tucci en varias ocasións ao longo de cada día, de aí que para este recuento se lle outorgara unha sesión a cada unha.

ningunha nova se se tiveran incluído as transcricións completas doutras sesións. Dende un punto de vista teórico, isto indica que coas categorías emanadas das xornadas formativas de Bariloche e desas catro sesións é posible integrar os datos “ata conseguir unha explicación da realidade rigorosa e coherente” (Bernardo & Calderero, 2007, p. 103), capaz de xerar as conclusións pertinentes. Como xa se sinalou en fases precedentes, a conveniencia de aplicar estratexias de triangulación na recollida, procesado e análise de datos é altamente recomendada en todos os manuais metodolóxicos de investigación social e educativa (Flick, 1998; Gibbs, 2012; Lincoln & Guba, 1985; Yin, 2009). Dada a súa utilidade na clarificación de significados a través da identificación de diversas formas nas que o fenómeno obxecto de estudo é visto (Flick, 1998; Silverman, 1993), nesta tese tamén se recorre a técnicas de triangulación, aplicadas dende a Fase B á Fase F. Estas técnicas serán amplamente explicadas nos epígrafes 5.4 e 5.6 do presente informe. Nesta fase tamén se levou a cabo a avaliación do proxecto psicopedagóxico de educación vocal Voces Ledas, ao que tamén se lle comezou a dar visibilidade en encontros de innovación educativa e en congresos. É de subliñar tamén que en xaneiro de 2018, e aos 17 días despois de finalizar o contrato predoutoral, fun contratada como profesora interina por substitución na USC, incorporándome así ao cadro docente da Facultade de Formación do Profesorado do Campus Terra de Lugo, dentro da área de Didáctica e Organización Escolar. Esta área está adscrita ao Departamento de Pedagogía e Didáctica da USC, departamento no que tiña desenvolto o meu traballo como investigadora en formación e perfeccionamento. O feito de ter que preparar materias que nunca antes impartira nesta nova andaina laboral fixo que o meu tempo de dedicación á tese se reducira, a prol da docencia tanto na USC como na Escola de Música Alfaia. Porén, a docencia en técnica vocal que exercín fóra da USC durante a miña formación como investigadora en formación estaba intimamente vinculada con esta investigación. Non querendo deixar de exercer, para non descoidar a conexión da tríade teoría-investigación-práctica, e aínda que ben paseniño, fun dando algúns pasos cara adiante, comezando tamén coa redacción do informe final.

6. Fase F: xullo 2018 - setembro 2019. Nesta fase procedeuse á revisión da categorización e análise de resultados. Foi moi importante o establecemento dunhas categorías iniciais, que logo se foron perfeccionando e modificando segundo se ían analizando os datos. Esa comparación constante co modelo inicial e a súa reformulación periódica foi o que me levou aos resultados finais. Recórdannos Bernardo e Calderero (2007, p. 102) que “a información vaise analizando á vez que se vai obtendo”, por iso para esta investigación a adopción do método comparativo constante resultou esencial, posto que “esixe conceptualizar, categorizar, relacionar, con obxecto de ver as evidencias e as discrepancias” (p. 102). Isto fai referencia especialmente aos dous primeiros pasos que propoñen Glaser e Strauss (1999) para o *constant comparative method* ou método comparativo constante, de corte indutivo, que fala de catro etapas. A primeira consiste en comparar os incidentes aplicables a cada categoría; a segunda, en integrar as categorías e as súas propiedades; a terceira, en delimitar a teoría; e a cuarta, en escribir a teoría. Este método asegura que quen investiga revisa continuamente os datos, analiza e codifica a información permanentemente, o que reforza a xeración teórica que posteriormente terá lugar. O beneficio máis inmediato de usar este método é que a investigación comeza con datos en bruto e, grazas ás comparacións constantes, a teoría emerxente será máis próxima á realidade obxecto de estudo (Glaser & Strauss, 1999). Este método permítenos asegurar o rigor e a credibilidade da información porque permite redefinir e afiar de forma continua as categorías e a relación entre elas, mellorándoas cada vez máis. Este cotexo ininterrompido axuda tamén a redefinir o problema e as cuestións de investigación, para perfilar de forma máis precisa os temas de investigación e, con isto, as dimensións e/ou as preguntas de investigación. Fai, tamén, que se deba traballar sempre da man do marco teórico para atopar as etiquetas máis axeitadas a cada categoría, de

forma que a súa nomenclatura se axuste da forma máis correcta e fiel aos conceptos que se están manexando. Este método comparativo constante foi usado especialmente para extraer as características das boas prácticas das aulas observadas. Non obstante, para a análise de datos provenientes das entrevistas valíame dunha dobre vía. Por un lado, comecei analizando en bruto dun xeito máis tradicional as entrevistas mentres as ía transcribindo, proceso que comezou na Fase C. Fíxeno asociando comentarios e cores a extractos de interese dentro do propio procesador de texto, e valéndome dos apartados do 2º informe (ver epígrafe 14.2 nos Anexos) que había de entregar cada investigadora participante no proxecto “*Diseño Curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar*”, para cada unha das tres prácticas que individualmente se debían achegar a este. Os apartados deste 2º informe servíronme para dar un primeiro paso sobre a análise das entrevistas. Por outro lado, e arredor de seis meses despois, usei o programa MAXQDA. Decidín facelo así para deixar repousar os datos un tempo e poder analizalos coa axuda dunha ferramenta informática pois, o manexo dos datos a través do uso de estratexias diferentes e en tempos dispaes permitiríame contrastar a propia análise. Este programa foi de utilidade para organizar e analizar os datos cualitativos das entrevistas en base á súa transcripción, realizada con anterioridade ao uso deste software. Isto permitiu a análise das entrevistas valéndome dos códigos e anotacións (*memorándums*) das diferentes partes da ventá de traballo do MAXQDA. As funcións que este soporte lóxico ofrece de visualización e de exportación facilitaron tamén o agrupamento e presentación dos resultados. As ferramentas cuantificadoras das categorías tamén foron proveitosas para ver o peso das categorías, isto é, os temas máis recorrentes. Tal e como indiquei con anterioridade, e malia que ao principio pretendín facer todo de forma manual, finalmente procurei facer unha simbiose de uso entre diferenciadas tecnoloxías dende o seu sentido amplo e dende o seu sentido máis restrinxido, tal e como as entende Selwyn (2011). Así, e como tecnoloxía no seu sentido amplo, usei ferramentas tradicionais como “o papel, os bolígrafos ou lapis de cores, as fichas, as fotocopias, as notas de chamada pegadas en follas” (Andréu et al., 2007, p. 136) para etiquetar, codificar e seleccionar datos. Isto implica un proceso máis tradicional e rudimentario de traballo, pero é curioso descubrir que “Glaser [pai da teoría fundamentada] é máis partidario da utilización destas ferramentas que a utilización de software informático” (p. 136). E como tecnoloxía no seu sentido restrinxido, apoieime no MAXQDA (versión 2018.2) para traballar cos datos das entrevistas, como anunciei recentemente. Disto dá conta a Figura 5.5. Porén, debemos lembrar que a finalidade do software informático na investigación cualitativa é servir de axuda na axilización de moitas das tarefas implicadas na análise de datos. Ofrece así posibilidades de segmentación, de codificación, de escritura de comentarios, etc., pero a propia análise e interpretación debe ser feita por quen investiga, e isto nunca pode ser substituído por un soporte lóxico. É máis: ben que se adoita considerar que o uso de programas informáticos para a análise de datos cualitativa outorga obxectividade no proceso (Mauthner & Doucet, 1998), en realidade, quen etiqueta e clasifica a información non é o programa, senón quen investiga, polo que a selección, codificación e categorización de datos non deixa de ser unha decisión tomada por persoas, e non por máquinas. En definitiva, deste modo todos os datos desta investigación foron seleccionados, categorizados, comparados, interpretados e sintetizados para poder extraer as debidas conclusións, consideracións finais e explicar e responder ás preguntas de investigación formuladas.

7. Tal e como resaltan Bernardo e Calderero (2007, p. 111) “o estudo persoal e interpretación dos datos apanados debe desembocar na redacción dunhas conclusións que expliquen as causas e natureza do problema estudado e, no seu caso, de liñas ou estratexias de acción para o futuro”. Apunta Manheim (1982) que as preguntas importantes ás que debe responder quen investiga son: “Que significa todo isto? Cal é a verdadeira importancia da

investigación? En que contribuí a investigación? En que medida se avanzou no coñecemento [...]?” (p. 283).

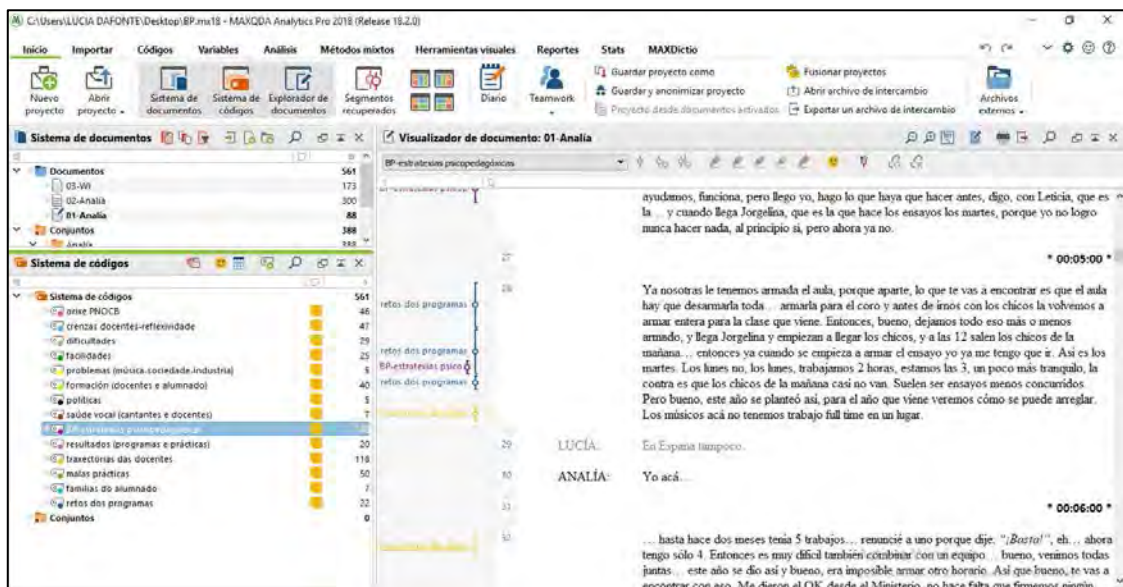


Figura 5.5. Exemplos de uso do programa MAXQDA para a análise das entrevistas

Dalgún xeito, as medidas de asociación ou as probas de significación que se usan na análise de datos “poden indicar que os resultados de investigación dificilmente poden terse producido por casualidade ou que existe realmente una relación entre as variables” (pp. 283-284). Foi nesta última fase na que se redactaron os resultados finais, se acabou a discusión e a interpretación de datos e se escribiron as debidas conclusións e consideracións finais, ben que xa se contaba con ideas en bruto redactadas ao longo de fases previas. Tamén se deu por pechado o informe final de investigación, coa súa debida edición e revisión, proceso que xa comezara na Fase E.

En todo caso, a elaboración do informe de investigación implica, en parte, recorrer a procedementos propios da investigación bibliográfica, isto é, acceder a datos secundarios para elaborar especialmente a versión final do marco teórico. Así, para escribir os primeiros tres capítulos valínme de moi variada literatura para poder elaborar as bases que fundamentan a necesidade deste estudo, debendo para isto relacionar datos xa existentes co fin de proporcionar “unha visión panorámica e sistemática dunha determinada cuestión elaborada en múltiples fontes dispersas” (Bernardo & Calderero, 2007, p. 133). “A investigación bibliográfica consiste na busca, recompilación, organización, valoración, crítica e información de datos bibliográficos” (p. 134). Isto foi precisamente o que eu fixen para confeccionar o marco teórico desta tese.

Alén da revisión da literatura, o informe final de investigación inclúe tamén a explicación do problema que se estuda, a metodoloxía utilizada, a descrición dos procesos, a discusión dos resultados e as limitacións do estudo (Bernardo & Calderero, 2007). Todos estes elementos, en conxunción con outros, foron tidos en conta e incluídos para a redacción deste documento conclusivo. Exclusivo esmero tentei poñer nas pautas que amosa Manheim (1982) sobre a redacción de informes finais dunha investigación. Estas son:

- Uso, na medida do posible, dunha “linguaxe académica, obxectiva e desapaixonada” (p. 290), malia que este último adxectivo foi difícil de medir, dado o enorme interese persoal

e profesional que non podo ocultar con respecto ao tema de investigación e á miña involucración académica e emocional para con el.

- Escrita xeneral en terceira persoa, evitando a narrativa persoal. Ben que por veces recorro á terceira persoa, fundamentalmente usei a primeira persoa, posto que son a única autora deste informe, e só eu debo defender o realizado ante un tribunal e, de obter o título de doutora, este será unipersoal á miña persoa. Alén disto, é case imposible evitar a narrativa persoal, posto que non se debe esquecer que esta tese está feita a través do método estudo de casos con inspiración etnográfica, tendo sido eu a única investigadora responsable.
- Uso de modelos para a redacción de informes. Esta tese tomou formato de acordo co modelo de edición suxerido polo CIEDUS-Centro Internacional de Estudos de Doutoramento e Avanzados da USC, e seguiu a estrutura de propostas como as incluídas nas publicacións de Bernardo e Calderero (2007), Cohen e Manion (1990), ou Manheim (1982).

5.3 POBOACIÓN, MOSTRA, ÉTICA E ADMINISTRACIÓN

Enténdese por poboación “o agregado de todos os elementos, é dicir, de todo o grupo ou colectividade sobre o que se busca información” (Manheim, 1982, p. 247). De acordo con esta definición, a **poboación** deste estudo esténdese a todo o profesorado susceptible de ser considerado, por xuízo experto, como exemplo de boas prácticas na educación vocal e do canto nas coordenadas temporais de comezos do s. XXI. Ante a imposibilidade de estudar a todas as persoas que profesionalmente cumpriran con este requisito, debín recorrer á selección de docentes que representasen a esta poboación para a conformación da mostra.

A **mostra** “é unha parte da poboación que se observa a fin de sacar inferencias sobre a poboación enteira” (Manheim, 1982, p. 247). Existen variadas estratexias para seleccionar a mostra dun estudo, implicando inevitablemente unha a toma de decisións controvertida e supeditada a ter sempre moi presente todas as vantaxes e inconvenientes que entraña cada tipo de estratexia seleccionada. Sinala María José Albert (2006) que ocasionalmente a mostra “non se determina ata que se realizou a inmersión inicial no campo” (p. 178), chegando a variar segundo transcorre o estudo, asumindo esta un carácter flexible. Isto é xustamente o que aconteceu no presente estudo. Deseguido se explica o proceso.

“Unha das decisións mostrais que o investigador soe ter que barallar é a selección de contextos relevantes ao problema de investigación” (Valles, 1997, p. 90). Eu seleccionei como contextos relevantes dous países nos que se desenvolvían programas nacionais de canto en escolas ordinarias, Arxentina e Inglaterra, coa certeza de atopar alí profesorado exemplo de boas prácticas. Partín da posta en contacto co profesorado que supervisaría as miñas estadias no estranxeiro -o profesor Nicolás Alessandroni, da *Universidad Nacional de La Plata*, e o profesor Graham Welch, do *University College London-Institute of Education*-, como expertos máis próximos. Conteí tamén co asesoramento da profesora Carol Gillanders, codirectora da presente tese doutoral. A partir dos xuízos e recomendacións destas persoas fun contactando con profesionais de interese para esta investigación.

O xuízo experto defínese como unha opinión informada de persoas con traxectoria nun ámbito de coñecemento (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008). Meyer e Booker (2001) afirman que a técnica de xuízo de persoas expertas permite responder a cuestións técnicas coas respostas de persoal experto nun ámbito. Estas persoas son recoñecidas por outras como expertas cualificadas nun espazo de coñecemento determinado, e poden dar información, evidencia, xuízos e valoracións en calidade da súa bagaxe formativa e profesional. Debido a que o meu interese investigador se trataba dunha área moi específica, sen dubidalo, tiven que recorrer a esta técnica, pois só as persoas especialistas e profesionais dun ámbito, e que ademais teñan experiencia na investigación, van estar na universidade ou ligadas a ela a través dalgunha persoa con vinculación ao ámbito académico.

No caso arxentino foi de vital importancia o contacto xerado pola doutora Gillanders con Analía Bas, profesora de linguaxe musical e conxunto vocal. Por teren desenvolto a función de presidenta da sección arxentina do FLADEM-Foro Latinoamericano de Educación Musical no período 2008-2012, Analía Bas resultaría unha experta a consultar de amplo interese, polos contactos que ela puidese ter en Arxentina. Isto foi xustamente como se esperaba, pois esta indicou á profesora Analía Miranda, especialista en dirección coral, directora de coro, capacitadora e seleccionadora de profesorado do *Programa Nacional de Orquestas y Coros para el Bicentenario*. Analía Miranda, á súa vez, indicoume a Jorgelina Almeida e Marianela Tucci, como expertas en pedagogía do canto e da voz na infancia, traballadoras tamén de dito programa por aquel entón (ano 2015). A través de Analía Miranda tamén accedín á práctica docente de Inés Rapoport durante as xornadas formativas de Bariloche, como especialista en didáctica da linguaxe musical; e por medio de Marianela Tucci puiden observar unha sesión de traballo súa na escola María Sánchez de Thompson, en Isidro Casanova (Bos Aires), así como unha sesión de traballo da docente de linguaxe musical P.M. A Figura 5.6 ilustra a rede de contactos para o caso arxentino.

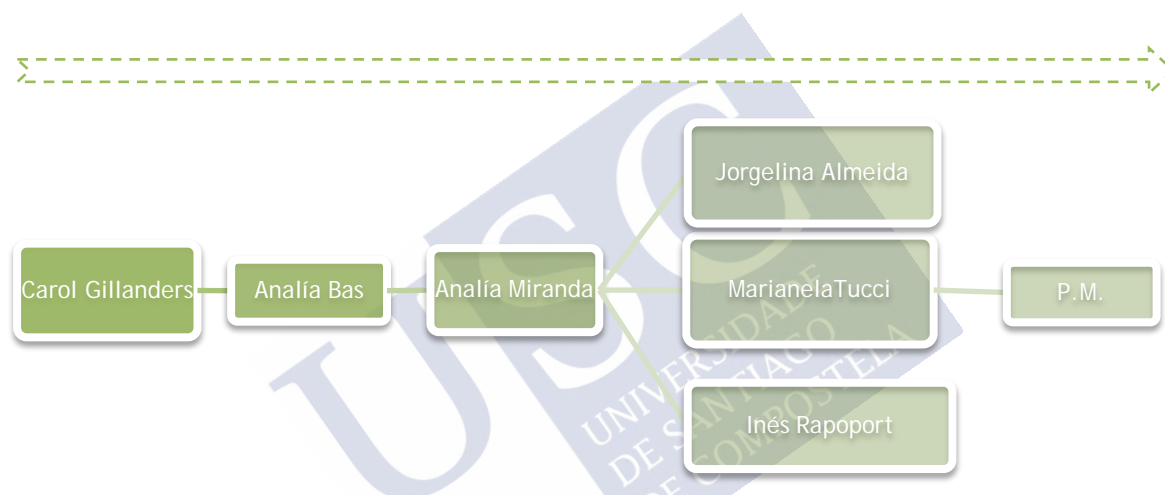


Figura 5.6. Informantes do caso Arxentina: proceso da técnica “bóla de neve”

No caso inglés, o equipo do doutor Graham Welch do *iMerc-International Music Education Research Centre* foi terminantemente esencial, pois a principal avaliación do programa *Sing Up* recaeu neste grupo, liderado polo profesor Welch. Foi este quen me facilitou o contacto directo con Shelly Ambury, a responsable de aprendizaxe ou *Head of Learning* do *Sing Up*, e con Amy Armstrong, executiva de aprendizaxe e dos premios *Sing Up* ou *Sing Up’s Awards and Learning Executive*. Esta última foi a encargada de facer a selección das tres docentes con vinculación ao programa que o equipo de *Sing Up* considerou seren exemplo de boas prácticas en voz e canto na infancia en Inglaterra, alén de teren a condición de estar dispoñibles para o estudo. As docentes indicadas foron Kira, Winona e Charis¹⁸⁹. As dúas últimas foron escollidas polo persoal de *Sing Up* por pertenceren a escolas con Recoñecemento Platino, dentro dos *Sing Up Awards* (ver subepígrafe 7.1.1), alén de seren as únicas docentes de música das súas escolas; e a primeira, pola súa implicación destacable con *Sing Up* e labor de difusión, activismo e visibilización de prácticas docentes, especialmente a través de redes sociais e campañas varias. A propia Kira recoñeceu nunha conversa informal que tivemos que non conseguira ningún premio *Sing Up* porque requiría de elaborar tarefas moi burocráticas que prefería non facer, antepoñendo o uso do seu tempo na

¹⁸⁹ Os nomes Kira, Winona e Charis son nomes inventados por motivos éticos.

preparación de aulas, concertos, etc. Foi tamén o profesor Welch quen me convidou entrevistar a Bridget Whyte, que fora asesora musical do *Sing Up* e actual responsable do *World Voice Programme* no *British Council*. Esta muller foi quen me presentou a Elinor Kruse, *project manager* ou administradora do programa *World Voice*. A Figura 5.7 amosa a rede de contactos xerados para o caso inglés.

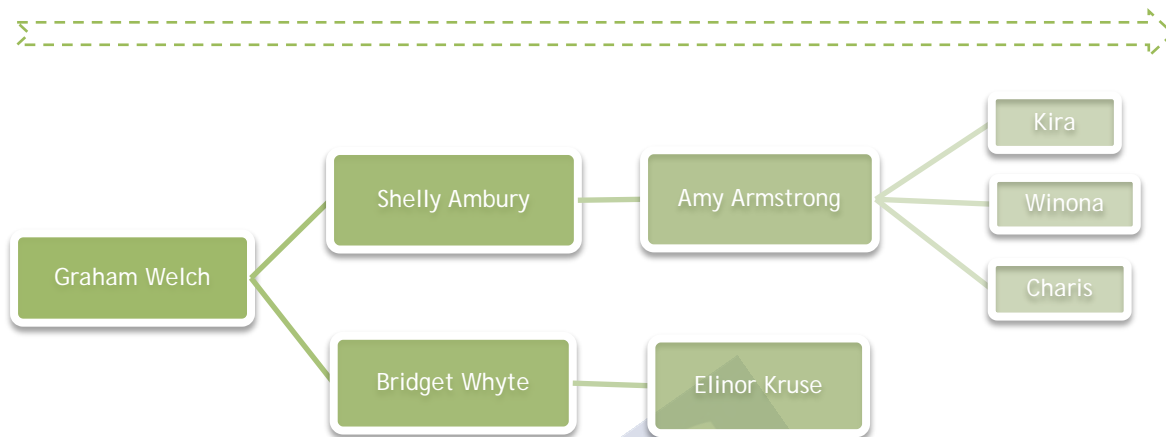


Figura 5.7. Informantes do caso Inglaterra: proceso da técnica “bola de neve”

As figuras 5.6 e 5.7 manifestan que as persoas expertas das que se partiu leváronnos a outras. Deste xeito, a mostra foi elixida intencionada e coidadosamente, a través da técnica de mostraxe denominada “bola de neve”, mediante a cal quen investiga identifica un pequeno número de persoas que cumpren algunha característica que nos interesa. A partir desta primeira condición, estas persoas úsanse como informantes para sinalar ou poñer a quen investiga en contacto con outras persoas que consideran que deben incluírse no estudo “e estas, á súa vez, identifican tamén a outras” (Cohen, Manion, & Morrison, 2011, p. 158). Así, unha persoa conduce a outra como unha bola de neve, de aí a metáfora. Como indica María José Albert (2006, p. 178), “desta forma pódense localizar participantes ou escenarios distintos aos primeiros producíndose así un proceso emerxente e secuencial”. Esta mostraxe é, entón, intencional (Bernardo & Calderero, 2007), posto que a selección das persoas participantes veu determinada polo xuízo experto de man das persoas contactadas inicialmente. A mostraxe intencional (*purpose sampling*) úsase a miúdo para acceder a xente que ten un coñecemento fondo sobre temas particulares, sobre todo en conexión coa súa profesión, poder, acceso a redes de traballo ou experiencia (Ball, 1990; en Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Este tipo de mostraxe está moi en vinculación co xuízo experto que expliquei máis arriba, e é o que mellor se axusta para esta investigación dada a necesidade de que a mostra sexa satisfactoria coas necesidades específicas da investigación (Cohen, Manion, & Morrison, 2011).

Así se foron seleccionando as persoas ás que observar e entrevistar, vindo a súa elección motivada por parte dunha persoa de referencia que a hipotética persoa entrevistada e/ou observada xa coñecía. Isto, sen dúbida, fixo máis doado o criterio de accesibilidade á mostra. O criterio de heteroxeneidade tamén se cumpriu. No caso arxentino, Analía Miranda e Jorgelina Almeida actuaban en Bos Aires. A propia Analía foi observada tanto nunha escola das aforas, en José León Suárez, como nunha escola dun barrio da Cidade Autónoma de Bos Aires (CABA), que eu denominei por temas éticos como Colexio CABA. As docentes Inés Rapoport (especialista en didáctica da linguaxe musical, afincada en Salta), Marianela Tucci

(especialista en didáctica da técnica vocal, afincada en Ramos Mejía, Bos Aires) e Analía Miranda (especialista en dirección coral, afincada en CABA), foron tamén observadas nunhas xornadas formativas en Bariloche, na provincia de Río Negro. A propia Marianela Tucci tamén foi observada nunha escola en Isidro Casanova, na provincia de Bos Aires, así como a especialista en linguaxe musical do coro desa mesma escola, P.M. No caso inglés, foron tres as docentes observadas: Kira¹⁹⁰, mestra nunha escola pública do sur de Londres; Winona, mestra dunha escola pública do centro de Londres; e Charis, mestra nunha escola privada do norte de Londres. Cómpre lembrar que as sesións de Charis e de Marianela Tucci na escola de Isidro Casanova non se incluíron neste estudo no apartado de Anexos debido ao colapso de categorías que se deu na sumativa das catro sesións escollidas e das sesións de observación feitas nas xornadas formativas de Bariloche. A heteroxeneidade das persoas participantes neste estudo que conforman a mostra é evidente, pois cóntase cun elenco de observacións feitas tanto en escolas públicas como privadas; con docentes afincadas e traballando en diversos contextos da cidade de Londres e da provincia de Bos Aires -e actuando nalgúns casos noutras provincias, como Salta ou Río Negro-; e cunha liña formativa similar pero con percorridos profesionais e idades tamén dispares entre si, dende os 27 até pasados os 50 anos de idade.

De acordo con Bernardo e Calderero (2007), o meu estudo responde dobremente á “mostraxe por tipos de casos” (p. 101), pois seleccionei casos significativos (participantes dentro de dous programas nacionais de canto); e “mostraxe de rede”, pois algunhas persoas propuxeron a outras para contactar, na liña da técnica de mostraxe “bóla de neve” anteriormente citada. Tratouse, entón, dun tipo de mostraxe non probabilística, denominada tamén intencionada ou de xuízos polo que, a través das persoas consideradas de referencia, se foron concretando a aquelas que deberían seleccionarse “para proporcionar a información máis axeitada que responda ao propósito da investigación” (McMillan & Schumacher, 2005, p. 142). Tal e como advirte Manheim (1982, p. 251) “as mostras de non probabilidade deben utilizarse só naquelas circunstancias en que as súas vantaxes [...] son o bastante grandes para contrapesar as superioridade básica das mostras de probabilidade”. No caso desta investigación, as limitacións espazotemporais, condicionadas polas bolsas de investigación recibidas para viaxar e manterme nas estadias, e os países con programas nacionais de canto para escolares aos que se puido acudir -que reunisen tamén a condición de ofrecer posibilidades de acceso a informantes-, delimitaron que os estudos de caso foran Arxentina e Inglaterra.

Seguindo as figuras 5.6 e 5.7, a mostra inicial partiu dun total de 15 persoas informantes: dúas que asumiron o papel de xeración de contactos preliminar (a doutora Gillanders e o doutor Welch); tres que serviron de ponte entre as informantes finais e as xeradoras de contactos iniciais (Analía Bas, Shelly Ambury e Amy Armstrong); e 10 que foron as propias informantes (no caso arxentino, Analía Miranda, Jorgelina Almeida, Marianela Tucci, Inés Rapoport e P.M.; e no caso inglés, Bridget Whyte, Elinor Kruse, e as docentes Kira, Winona e Charis). Porén, para este informe de investigación só se achegan resultados sobre oito delas, polos motivos que foron expostos con anterioridade:

- Datos das aulas observadas de:
 - 1. Analía Miranda (ver subepígrafes 6.3.1.1, 6.3.1.3, 6.3.2.1, e dos Anexos, os 11.1, e 11.2.2). Esta docente tamén foi entrevistada (ver subepígrafe 6.3.2.2, e dos Anexos, o 11.3).
 - 2. Jorgelina Almeida (ver subepígrafe 6.3.1.2, e dos Anexos, o 11.2.1).
 - 3. Marianela Tucci (ver subepígrafes 6.3.1.1, 6.3.2.1, e dos Anexos, o 11.1).

¹⁹⁰ Para garantir a privacidade e anonimato, e por cuestións éticas, os nomes Kira, Winona e Charis son nomes inventados.

- 4. Inés Rapoport (ver subepígrafes 6.3.1.1, 6.3.2.1, e dos Anexos, o 11.1).
- 5. Kira (ver subepígrafe 7.3.1.1, e dos Anexos, o 12.2.1).
- 6. Winona (ver subepígrafes 7.3.1.2, e dos Anexos, o 12.2.2). Esta docente tamén foi entrevistada (ver subepígrafe 7.3.2.2, e dos Anexos, o 12.3).
- Datos das entrevistas a:
 - 7. Bridget Whyte (ver subepígrafe 7.3.2.1, e dos Anexos, o 12.1).
 - 8. Elinor Kruse (ver subepígrafe 7.3.2.1, e dos Anexos, o 12.1).

Para as entrevistas usei a mostraxe por cota, que “consiste en entrevistar a certos individuos de categorías particulares que esbozou o investigador” (Cohen & Manion, 1990, p. 184). Así, a categoría á que debían responder as docentes entrevistadas para ser seleccionadas foi ser exemplo de boas prácticas na didáctica da educación vocal e do canto, de acordo cos criterios das persoas expertas no ámbito, que farían esta selección. Para o caso das responsables dos programas de canto do *British Council*, e de cara a analizar os elementos clave da organización de programas nacionais de canto, as informantes non puideron ser mellor escollidas e indicadas polo Dr. Welch.

Delimitada a mostra do estudo de investigación, dou paso ás cuestións éticas que a entrañan. Manheim (1982) concibe a **ética** como “unha cuestión que é de interese ao longo de todo un proxecto de investigación” (p. 176). Chama especialmente a atención sobre tres contextos (que eu interpreto como audiencias) que se vinculan intimamente coa ética: as persoas que participan nela, a comunidade científica e a sociedade en xeral. É por este motivo que non se debe descoidar a ética en ningún destes tres niveis nos que unha investigación pode ter impacto. Para que a miña investigación cumprise os estándares éticos máis altos, seguíndo con rigor as directrices divulgadas pola Asociación Británica de Investigación Educativa ou *British Educational Research Association* (BERA, 2011). Deste xeito, en trazos xerais, abordei a miña investigación cunha ética de respecto non só cara ás persoas coas que traballei ou das que recollín datos, senón tamén cara ao coñecemento xerado grazas ás súas achegas, coa máxima calidade posible nos pasos da investigación, abandeirada por valores democráticos, ben que sempre con liberdade académica.

En trazos concretos, o punto de mira partiu do concepto consentimento informado voluntario ou “*voluntary informed consent*” (BERA, 2011, p. 5) -tamén coñecido como consentimento plenamente informado-, como condición previa á investigación a través da que as persoas participantes entenden e están de acordo coa súa participación no estudo sen coerción. Manheim (1982) recórdanos que traballamos con persoas con dereitos propios. Precisamente por estes motivos nesta investigación explicáronse a todas as persoas responsables dos contextos nos que se recolleron datos para a investigación tanto os obxectivos desta, como a posibilidade de abandonar a investigación no momento en que desexasen (poñéndose en contacto comigo e comunicándome), e a vontade ou desaprobación de que figurasen os nomes propios das persoas participantes ou institucións de acollida nos informes da investigación, en calidade de garantías de privacidade. Inicial e maioritariamente fixéronse acordos verbais¹⁹¹, pois estas persoas manifestaron que bastaría facelo deste modo, agás cunha persoa do estudo de caso arxentino, no que a docente entrevistada a fondo (Analía Miranda) debeu deixar constancia escrita da súa aprobación. Isto débese a que a súa entrevista fixo tamén parte do proxecto “*Diseño Curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar*”, o cal requiría da súa sinatura. Ofrecécese no epígrafe 11.4.4 dos Anexos un exemplo do modelo de permiso do proxecto sobre boas prácticas da USC asinado por Analía Miranda, cuxo orixinal se atopa custodiado dende

¹⁹¹ Á hora de redactar o informe final da investigación reconfirmáronse os consentimentos informados a través de mensaxe electrónica.

2016 polo Grupo GIE da USC. Á hora de presentarme ante os grupos sobre os cales faría observacións, tomaría notas e fotografaría ou gravaría en audio e/ou vídeo, todas as persoas que me facilitaron os consentimentos informados voluntarios explicaron as miñas intencións e os usos que se poderían derivar do material alí recollido, cando así se me permitiu. Boa parte do meu cometido levouse a cabo en aulas e observando o traballo de docentes e crianzas. De acordo cos artigos 3 e 12 da Convención dos dereitos da infancia (ONU, 1989), os intereses das crianzas primarán sobre calquera outros. Por esta razón débese facilitar e adaptar a información que se transmite á idade e madurez do grupo de menores co que se vaía investigar para facilitar e facer comprender o consentimento plenamente informado. Así, o persoal que liderou as sesións nas contornas nas que fixen observacións para a miña tese encargouse de aclarar a miña profesión, o que ía facer alí e o uso académico que eu faría da información que alí apañaría. Na meirande parte das ocasións, isto traducíuse en explicar que eu era unha estudante universitaria que quería descubrir como se traballaba en certas aulas que destacaban polo seu bo quefacer práctico na docencia da educación vocal e do canto, para poder aprender e mellorar como profesora e axudarlle a moitas outras a progresar. Aínda que a participación en investigacións sempre debe ser voluntaria, ás crianzas coas que se traballou non se lles pediu que verbalizasen explicitamente se querían ou non participar, debido á súa condición de minoría de idade. Outro motivo que explica isto é que este tipo de aclaracións ou decisións non repousan nelas, senón nas familias, que en todos os casos tiñan o consentimento depositado para todas as actividades desenvoltas e aceptadas polas escolas de referencia. Entre estas actividades estaban incluídas as visitas de persoas alleas ás institucións que, co debido permiso das responsables dos centros de acollida, podían recoller datos para a súa divulgación sempre que as intencións respondesen a fins académicas, formativas, e respectando as regras de cada centro.

Sempre procurei facer observación participante nos lugares onde se me permitiu gravar, ben en audio, ben en vídeo. Porén, nunha das escolas non se me permitiu recoller ningún tipo de material (nin en audio nin en vídeo), polo que non me quedou senón a opción de optar pola observación non participante. Defínea Manheim (1982, p. 220) como “calquera situación de observación na que o investigador non actúa como parte da situación que está observando”. Neste caso sempre procurei sentarme nalgunha esquina da aula dende a cal tivera boa visibilidade sobre as actuacións docentes e discentes, procurando reducir o sentido de intrusión e minimizar o impacto da investigación no funcionamento e traballo normal das participantes (BERA, 2011). Normalmente escollín lugares preto do profesorado, o que me permitía tamén observar o alumnado de fronte.

Pola miña parte sempre fixen constar que, ao remate da investigación, lles faría chegar ás docentes os resultados, a modo de retroacción e tamén de agradecemento, algo que é considerado pola BERA (2011) como exemplo de boas prácticas. Especialmente en Inglaterra debín adherirme á normativa nacional con respecto á investigación educativa en xeral e, en especial, cumprir cos requisitos para entrar a escolas británicas e estar en contacto con menores, como foi a debida presentación dos meus antecedentes penais ante as institucións de acollida.

Outros termos clave dentro dos aspectos éticos son a franqueza e a divulgación. Apunta Manheim (1982, p. 181) que

un problema ético sobre o que hai bastante menos desacordo é o de asegurar que se dá o recoñecemento axeitado a todas as persoas apropiadas pola súa parte na realización da investigación. A honradez e integridade científicas esixen que se dea recoñecemento público a aqueles que contribúen de maneira importante a un proxecto.

Con respecto a isto, si se cumpríu na súa totalidade no caso arxentino, pois todas as persoas implicadas na investigación deron consentimento para publicar o seu nome nesta investigación, de aí o recoñecemento explícito que se fai a cada unha delas. Nalgún caso tamén se estableceron propósitos sobre a realización de proxectos e/ou publicacións en conxunto no futuro sobre os datos che permitiron levar a cabo a investigación. Porén, para o caso inglés e por normativa do seu goberno, resulta imposible publicar os nomes das docentes observadas, ben que non se deixe de agradecer a súa amigable hospitalidade nas escolas acolledoras. Con todo, deste caso, si foi posible publicar os nomes das responsables dos programas de canto do *British Council* e das traballadoras do *Sing Up* e, con isto, agradecer e recoñecer as achegas feitas.

A ética na investigación en xeral e na educativa en particular require dunha meticulosidade especial, xa que a investigación que se realiza en contextos educativos adoita ser bastante complexa, tratando case sempre con persoas. Por iso, a transmisión ou publicación de información de datos concernentes ás persoas que participan nunha investigación dada débese facer de forma que esas persoas sexan respectadas como “seres humanos que teñen dereito á dignidade e privacidade” (Brown et al., 2000, p. 4). Sobre esta cuestión xa insistía Manheim (1982) hai máis de tres décadas: “facer pública calquera información que poida resultar prexudicial ou embarazosa para os suxeitos dunha investigación é contrario ao valor da «valía e dignidade humanas»” (p. 178), de aí a importancia de informar de forma plena e precisa sobre a investigación. Por este motivo, á hora de transcribir (por exemplo, nas entrevistas), e cando achei datos confidenciais ou que puideran xerar algún tipo de conflito, corroboré sempre por correo electrónico coas persoas interesadas a vontade e/ou ratificación de que eses datos figurasen, ofrecendo tamén a posibilidade de suprimilos. É importante puntualizar que estes datos sempre estiveron ligados a opinións, que non interferían en absoluto cos resultados da investigación, de aí que a súa presenza ou ausencia sería totalmente insignificativa de cara á resposta ás preguntas de investigación.

En definitiva, o máis importante con respecto aos asuntos éticos na investigación é minimizar a probabilidade de que xurdan problemas con respecto a estes temas tan delicados. Neste sentido, creo que nesta investigación todas estas cuestións foron coidadas ao máximo.

Por último, en canto á **administración**, dende un inicio formulouse unha temporización do estudo a modo de calendario, así como a preparación que eu mesma precisaría para facer a investigación, a loxística, o transporte aos contextos obxecto de estudo (e o financiamento a través das bolsas de investigación), ou os aspectos burocráticos. Pero a “análise crítica do camiño”, á que se refire Manheim (1982, p. 182), fixo reestruturar os tempos e as estratexias debido a imprevistos e redeseños da investigación que xurdiron no desenvolvemento da investigación. Porén, isto é común en investigación, sendo “importante ver que o deseño de investigación non é algo estático” (p. 183).

5.4 RECOLLIDA DE DATOS: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Non existe un método perfecto de recollida de datos -cada un ten os seus puntos febles e as súas fontes de erro, así como as súas vantaxes-. Cando os erros inherentes en determinado método son compensados polo uso doutros métodos, os custes e o tempo adicionais pode [sic] resultar, dende logo, un prezo pequeno a pagar. (Manheim, 1982, p. 135)

Tendo en conta esta afirmación, e para evitar o problema da “limitación do método” do que advirten Cohen e Manion (1990, p. 332), apostouse por un estudo multi-instrumental e multi-técnica, co fin de garantir a confianza nos achados. Isto ten que ver co concepto de

triangulación de métodos de recollida de datos, que estes mesmos autores definen como “o uso de dous ou máis métodos de recollida de datos no estudo dalgún aspecto” (p. 331). Posto que o corazón deste estudo é o estudo das boas prácticas e, por engadido, a súa visibilidade e transferencia, acudíuse a profesionais que cumpren este trazo -ser exemplo de boas prácticas na educación vocal e do canto- co obxectivo de capturar a aplicación dos seus coñecementos, a modo de *knowledge capturing*.

Dalkir (2013) describe as fases fundamentais dos procesos de xestión ou manexo do coñecemento, referíndose á captura, creación, codificación, compartición, acceso, aplicación, e reutilización do coñecemento dentro e entre organizacións, tamén aplicable a colectivos como o profesorado. Isto é xusto o que se pretende con esta tese, capturar o que facer de docentes exemplo de boas prácticas para poder visibilizar o seu traballo e compartilo, co fin de que outras persoas se poidan valer del e utilízalo nas súas aulas. En verdade, este, como xa anunciei noutros puntos da tese, non é senón tamén un interese persoal e profesional, como docente de técnica vocal con ansia de perfeccionarme e enriquecerme. Becerra-Fernández e Sabherwal (2010) concretan en catro os procesos de xestión ou manexo do coñecemento, en vinculación con estes pasos que veño de sintetizar brevemente. Os catro procesos que sinalan son os que seguen, e constan, á súa vez, de dous subprocesos cada un:

- *Knowledge discovery*, ou descubrimento do coñecemento, que inclúe os subprocesos de socialización e combinación.
- *Knowledge capture*, ou captura do coñecemento, que inclúe os subprocesos de externalización e internalización.
- *Knowledge sharing*, ou compartición do coñecemento, que inclúe os subprocesos de socialización e intercambio.
- *Knowledge application*, ou aplicación do coñecemento, que inclúe os subprocesos de dirección e rutinas.

Estes procesos son xustamente os que seguí para realizar esta investigación. Seguindo á profesora Kimiz Dalkir (2013), da universidade canadense McGill, no manexo do coñecemento precisamos considerar o coñecemento que sabemos que está presente nunha organización, para logo capturalo e presentalo. Por este motivo, primeiro de todo debín descubrir onde estaba o coñecemento que eu precisaba. Despois, debino capturar. E logo da síntese e análise deste é cando cómpre pasar á fase de compartición e visibilización, para que ese traballo feito e ese coñecemento xerado poida ser aplicado, tanto por min mesma como por outras persoas que hipoteticamente se vaian e puideran valer del. Tal e como indica Dalkir, “o coñecemento organizativo complementa o coñecemento individual, facéndoo máis forte e amplo” (2013, p. 79), de aí a importancia de conectar as potencialidades do profesorado nos seus centros e viceversa.

En diferenza con Irma Becerra e Rajiv Sabherwal (2010), para Kimiz Dalkir (2013) a captura de coñecemento ou *knowledge capture* é a primeira fase de alto nivel do ciclo da xestión do coñecemento. Porén, concordan en distinguir entre a propia captura ou identificación do coñecemento existente (*knowledge discovery*) e a creación de novo coñecemento. En todo caso, a captura de coñecemento é o proceso polo que o coñecemento tácito se converte en explícito, chegando así a residir dentro das persoas ou organizacións. Porén, o proceso tamén pode darse á inversa: dende as persoas e/ou organizacións cara fóra. Apunta Dalkir (2013) que isto faise a través dos así chamados procesos de externalización e internalización. Malia que esta autora explica estes termos dende o punto de vista dos estudos e teorías da información, podemos aplicalos ao noso campo de estudo: as boas prácticas e a súa transferencia. Así, a externalización é o subproceso a través do que se captura o coñecemento implícito, podendo documentarse, verbalizarse e compartirse, cuxa complexidade xustifícase na dificultade de articulación que entraña. Mentres tanto, a

internalización é o subproceso a través do que as persoas adquiren coñecementos tácitos, en vinculación coa representación da noción tradicional de aprendizaxe.

Para explicar a captura de datos que fixen para esta tese elaborei a Figura 5.8, na que se detallan graficamente as técnicas en vinculación cos instrumentos que usei para recoller datos. Debo adiantar que as técnicas e instrumentos de recollida de datos por veces coinciden dende o punto de vista lingüístico. Así, temos a técnica da entrevista (como forma na que achegarnos a recoller datos) e a entrevista como instrumento, isto é, o propio deseño da entrevista e as preguntas que a compoñen, especialmente cando é estruturada ou semiestruturada. Cando explica a etapa de recolección de datos dunha investigación, María José Albert (2006) fala de tres actividades relacionadas entre si: a primeira, “seleccionar un instrumento ou método de recolección de datos [que sexa válido e fiable; a segunda,] aplicar ese instrumento ou método para apanar os datos [necesarios; e a terceira,] preparar observacións, rexistros e medicións obtidas para que se analicen correctamente” (p. 63). Na Figura 5.8 expóñense as técnicas escollidas e os instrumentos usados que me permitiron deixar constancia dos datos apanados.

Para Albert (2006), a observación (p. 64, p. 181), a entrevista (p. 64, p. 181) e a análise de contido (p. 64) e de documentos (p. 181) son instrumentos ou ferramentas para recoller información. Porén, tamén considera a entrevista unha técnica (p. 121). Aclara máis adiante no seu libro que existen diferenzas entre método e técnica usando como exemplo a observación, que pode ser método cando ten a entidade suficiente para obter coñecemento científico, e pode ser técnica cando é “unha estratexia de recollida de determinado tipo de datos subordinada ás directrices doutra metodoloxía observacional” (p. 232), como é o noso caso, pois nesta tese úsanse outras formas de recollida de datos e non só a observación. Onde esta investigadora atopa diferenzas claras é entre as técnicas ou instrumentos e “a unidade de observación ou rexistro” (p. 180).

Comezarei entón por explicar as **técnicas** que usei para recuperar datos valiosos que me axudarían a responder ás preguntas de investigación. Cómpre lembrar que nesta investigación non se realizou un protocolo de observación previo, non se partía de hipóteses. Así, o que se fixo foi entrar nos escenarios, observar e gravar (cando así foi posible; do contrario, tomáronse notas a man), para despois transcribir todo o que se observou nas sesións co fin de categorizalo e analizalo máis adiante. As técnicas que eu usei para a presente investigación son, fundamentalmente, directas. Isto quere dicir que permitiron o acceso á realidade sen intermediación. Ben que en menor proporción, algunhas técnicas cualitativas indirectas foron usadas para acceder á información, sobre todo para a revisión documental. De acordo con Martínez Miguélez (2006), unha técnica é a denominada “principios e técnicas da gramática, a sintaxe, a semántica e a pragmática [... para a análise documental e do discurso, o que permite] descubrir a importancia que o texto falado ou escrito ten na comprensión da vida social” (p. 68). Estas técnicas serviron para realizar unha revisión e exame profundos do statu quo da temática a investigar e, en concreto, das publicacións e documentos institucionais en relación aos dous programas nacionais de canto estudados. Xa profundei sobre esta cuestión na descrición da Fase A da investigación, no apartado 5.2 da presente tese de doutoramento. Por este motivo, nos seguintes parágrafos centrareime en perfilar, entón, as técnicas cualitativas directas, que son: a observación, a consulta de documentos ou indagación documental, e a entrevista, que, segundo Pérez Serrano (1994b), non deixan de ser todas elas técnicas de observación de “rexistros non sistematizados” (p. 29). Irei describindo deseguido unha a unha.

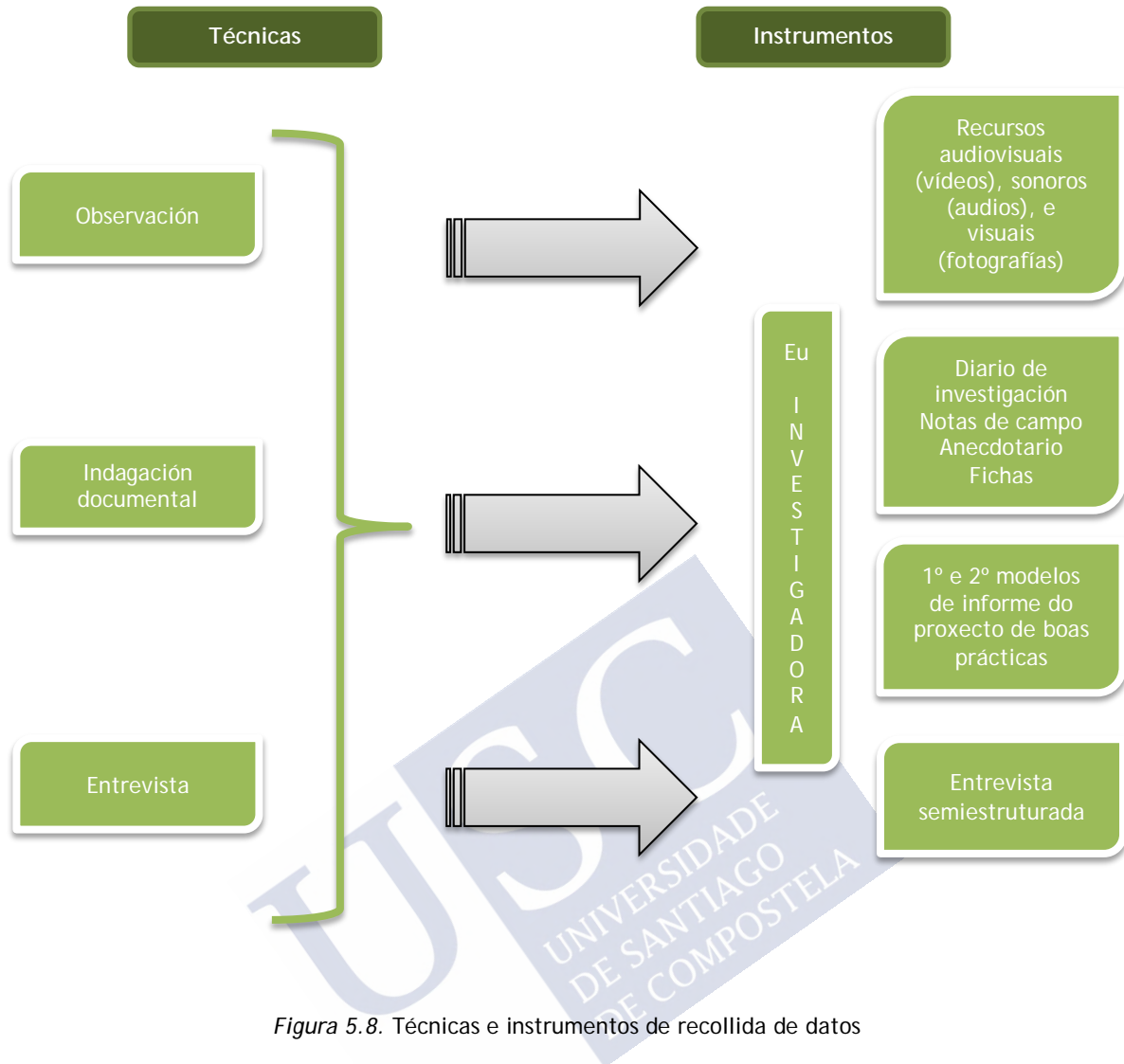


Figura 5.8. Técnicas e instrumentos de recollida de datos

- A observación. Contextualizada nesta investigación, a observación é unha estratexia “para a obtención de información cualitativa” (Sabariego, 2009a, p. 81). Na meirande parte dos casos procedeuse coa observación participante, que Manheim (1982, p. 217) entende como “método [que] foi amplamente utilizado en estudos de casos e en investigación antropolóxica”, mentres que Cohen e Manion (1990, p. 193) consideran que “é mellor entendida como termo máis xenérico que describe unha aproximación metodolóxica máis que como un método específico”. Martínez Miguélez (2006) tamén a considera como unha técnica, máis que como método. Sexa como sexa, a observación cobrou nesta investigación un rol absolutamente fundamental, máis ben, o primordial. De acordo con Woods (1987), a observación participante é un medio válido para chegar á comprensión e explicación profunda da realidade, penetrando na experiencia dun grupo ou institución, isto é, tomando parte na situación que observa. Quen observa “participa na vida do grupo ou organización que estuda, entrando na conversa cos seus membros e establecendo un estreito contacto con eles, de maneira que a súa presenza non perturbe ou interfira dalgún xeito o curso natural dos acontecementos” (Bernardo & Calderero, 2007, p. 115). A observación participante é “útil para achegar unha visión alternativa e complementaria á que mantén un docente sobre o que ocorre na súa clase” (Fernández Cruz, 2002, p. 367), visión que realiza alguén que se incorpora a un colectivo desempeñando un papel activo no ensino, que interacciona co grupo-

clase e toma notas escritas para logo analizalas. Só nunha escola inglesa (na escola do norte de Londres, na que observei as boas prácticas da docente Charis) non se permitiu ningún tipo de gravación nin posibilidade algunha de tomar fotografías, por iso neste caso só se optou pola observación non participante. Así, nas tres sesións que observei neste colexio, sentei nunha esquina da aula, con boa visibilidade da profesora e do alumnado, para anotar todo o que puiden nun diario de investigación, incluso as duracións aproximadas dos exercicios. Emporiso, no resto de sesións valíame tanto da observación participante pasiva, isto é, estando presente e tomando notas ou só observando ou interaccionando moi pouco; como da observación participante activa, sendo unha alumna ou unha docente máis, en función dos casos. A inclinación pola observación participante activa foi o caso da maior parte das aulas, posto que nelas estaba permitida a gravación –ben en vídeo, ben en audio–, así como a toma de fotografías. Debo resaltar que dende o primeiro contacto coas docentes a observar sempre mantiven o que Denscombe (1977; en Cohen & Manion, 1990) denomina “a identidade dun educando, isto é, a de un que busca consello e necesita a axuda de mestres experimentados” (pp. 309-310), o que sen dúbida facilitou a presenza da miña persoa como investigadora nas aulas. Tamén é certo que para min este proceso supuxo unha formación in situ, de aí que o que Denscombe propón non deba ser interpretado nesta tese como unha estratexia para lograr a aceptación das escolas, senón como unha verdadeira necesidade e interese profesional e persoal. Nesta investigación atopei algunhas dificultades á hora de observar. O seguinte par de incidentes sucederon nalgunha das seis sesións que foron observadas da docente Kira na Escola Londres-Sur. O primeiro ten que ver con que a gravación dos audios dalgunhas sesións colléronse comezados. Así, o inicio dalgunhas cancións coas que se abrían as sesións saen cortadas nas gravacións. Isto non é senón atribuíble á imposibilidade de saber o momento exacto no que a mestra ía comezar a aula, para eu darlle ao teléfono móbil a gravar. O segundo refírese a varios momentos durante a observación das sesións nos que non puiden anotar o título das cancións traballadas, feito que ocorreu con outras docentes tamén. Nalgún momento solicitouse este dato ás profesoras e, non estando seguras da resposta, recomendáronme preguntar directamente a *Sing Up* (no caso das escolas nas que se traballaba con recursos desta organización) ou mirar por internet. Logo das conseguíntes pescudas, nalgún caso foi posible achar o título, mentres que noutro non, especialmente nos casos nos que non se me permitiu gravación ningunha que me posibilitase posteriormente recordar a canción. Ben que non son obxecto de análise nesta tese as boas prácticas observadas na Escola Londres-Norte, cómpre comentar que no caso deste centro (coa docente Charis), o uso de aparatos electrónicos estaba vedado nas aulas, especialmente os teléfonos móbiles. Polo tanto, non puiden facer gravación ningunha das sesións. A observación non participante sen permiso nin sequera para gravar en audio as sesións obrigoume a só tomar notas de campo e escribir o máximo posible o máis rápido que puiden. Por este motivo, case non foi posible observar as crianzas directamente, posto que debía estar máis atenta á profesora, para anotar todas as actividades o máis detalladas posible, pois o foco da investigación é a práctica docente. Ante esta situación, e para logo poder facer unhas transcripcións o máis fieis e verosímiles ás clases, entre sesións e cando o tempo o permitiu, optei por dirixirme á aula de profesorado –onde o uso dos móbiles si estaba permitido– para gravar no meu teléfono particular as melodías que recordaba das cancións traballadas na clase. Neste punto cómpre subliñar que o problema máis grave da observación participante, paradoxalmente e por estraño que pareza, ocasionase pola mesma participación, pois quen observa tamén interactúa, podendo influír na conduta das persoas dese grupo no que se imbuíu. Non podemos esquecer que a observación científica debe ser precisa, pero cando observamos, nós, as persoas que investigamos, somos outro instrumento de investigación que, aínda sen vontade, pode nesgar a obxectividade. O problema de conseguir a obxectividade, apunta Manheim (1982, p. 214), “radica en que hai que ter sempre en conta os procesos de percepción do observador”. Albert

(2006) sinala como vantaxes da observación participante a apertura e flexibilidade como modelo, o estudo de realidades sociais naturais, a posibilidade de estudar profundamente un caso, ou a posibilidade de compartir de forma directa as vivencias das persoas observadas. Non obstante, esta compartición directa pode tamén ser un inconveniente, pois é susceptible de conducir á subxectividade na interpretación dos datos, alén do proceso custoso que implica a propia observación, especialmente en tempo, sobre todo no referente ás transcrisións.

- A indagación documental ou consulta de documentos supón o traballo con “material relevante para documentar un determinado problema” (Pérez Serrano, 1994b, p. 31). Esta mesma autora indica algunha das súas vantaxes, como que “proporciona un bo marco de referencia para un estudo [, sinalando tamén inconvenientes como que] esixen busca e dedicación” (p. 31). A esta técnica recorreuse en todo o proceso investigador, ante a aparición de necesidades que me levaron a ela en múltiples puntos durante o avance do traballo.

- A entrevista. A entrevista é unha ferramenta específica de investigación. Tradicionalmente veu sendo definida como “un diálogo iniciado polo investigador co propósito específico de obter información relevante para a investigación e enfocado por el sobre o contido especificado polos obxectivos de investigación de descrición, de predición ou de explicación sistemáticas” (Cannel & Kahn, 1968; en Cohen & Manion, 1990, p. 378). Para Manheim (1982, p. 193) é unha “situación que implica forzosamente unha interacción directa entre el [o investigador ou a investigadora] e o seu suxeito, durante a recollida de datos –xa sexa nunha situación cara a cara ou por teléfono, e xa sexa cun só individuo ou cun grupo–”. Escollo a entrevista cara a cara como técnica porque creo que é a forma máis doada de entender e chegar aos pensamentos das persoas en xeral, e porque creo que permite obter respostas máis honestas ou reais que a través doutros medios, como o teléfono ou internet. Declaran Taylor e Bogdam (1994; en Bernardo e Calderero, 2007) que “a entrevista cualitativa realízase mediante encontros cara a cara entre o entrevistador e os informantes, dirixidos á comprensión das perspectivas que estes teñen respecto das súas vidas, experiencias ou situacións, tal como as expresan coas súas propias palabras” (p. 120). As entrevistas que eu levei a cabo encádranse dentro das así denominadas entrevistas en profundidade, que conseguen obter declaracións da persoa ou colectivo entrevistado (por exemplo, docentes) “sobre a súa visión do ensino, as súas crenzas arredor da boa ensinanza, as súas descrições da práctica ou a súa posición ante os aspectos problemáticos” (Fernández Cruz, 2002, p. 367). Apostei por este tipo porque permite “profundar nas cuestións que se escapan á observación e matizar algún fenómeno observado á vez que soluciona problemas ou situacións derivados do difícil que é en ocasións observar directamente un suceso” (Albert, 2006, p. 243). Suxire Jenny Ozga (1990) que é importante xuntar análises estruturais de sistemas e políticas educativas, a nivel macro, coa investigación a nivel micro, e especialmente coa que ten en conta as percepcións e experiencias da xente. Como parte desta investigación tamén ten que ver co desenvolvemento dun proxecto psicopedagóxico dende o punto da equidade, indirectamente tamén tocamos dalgún xeito a política educativa, de aí o interese en escoitar a diversas persoas implicadas para con estes temas, e non só a docentes. Para a presente tese usouse a técnica da entrevista en catro ocasións: dúas coa docente Analía Miranda (unha inicial e outra de peche ou conclusión), unha coa docente do caso inglés (a profesora Winona), e outra con Bridget Whyte e Elinor Kruse, responsables dos programas de canto do *British Council*. Seguindo os fins que sinalan Cohen e Manion (1990) desta estratexia, a entrevista neste estudo doutoral sérvenos para saber o que pensan as docentes observadas, como recurso explicativo para axudar a identificar variables e relacións, e para profundar nalgunhas cuestións que incumben a pedagogía vocal e do canto, tanto nos aspectos vinculados á súa didáctica como á organización de programas de educación vocal e canto.

Todas elas foron entrevistas presenciais e de carácter semiestruturado. Como veremos máis adiante, cando fale do propio instrumento que usei para a técnica da entrevista (o guión e contido detállase ao remate da explicación das técnicas, cando se trate o tema dos instrumentos), apreciaremos que as preguntas-base das entrevistas son fundamentalmente de carácter aberto. Isto quere dicir que ás persoas entrevistadas non se lles propuxeron uns valores concretos aos que adscribirse, precisamente para descubrir a “orde das informacións, a súa xerarquización e a valoración dos datos” (Báez, 2007, p. 96). Asemade, un xeito fundamental de conseguir datos nesta investigación tivo lugar a través de conversas en grupos de discusión informais e espontáneos, ben para aclarar cuestións, ben para comentar aspectos relevantes que ían xurdindo sobre a marcha. Nas viaxes en coche, en metro ou camiñando, dende as escolas até as nosas casas, moitas veces recorríase a este tipo de entrevistas máis indeliberadas pero moi útiles. Para seguir a liña da perspectiva feminista na miña investigación, concibín as entrevistas seguindo as indicacións de Anne Oakley (1981). Isto quere dicir que as asumín non dende unha postura estática, xerárquica, obxectivadora, e falsamente obxectiva, que entende as entrevistas como neutrais e impersoais (postura imposible e indesexable), senón que as enxeñei dende a empatía e mutualidade, valores propios das investigacións significativas e feministas. Cómpre ter presente que ao estar estudando prácticas docentes quizais o profesorado sente que unha investigadora vai observar para logo axuizar a súa práctica docente, de aí o receo ocasional por parte de docentes a participar en investigacións. Porén, nesta investigación non foi exactamente isto o que aconteceu. Fíxenlles saber ás docentes xa dende o primeiro contacto que foran escollidas por expertas como exemplo de boas prácticas, o cal creo que sen dúbida axudou na creación dun clima, de entrada, agradable, por ser un recoñecemento á súa boa práctica. Por último, centrareime nas vantaxes e inconvenientes que presenta a entrevista como estratexia. Velaquí algunhas vantaxes (Albert, 2006): tratándose de relacións interpersoais, supoñen un gran valor empático, son flexibles en tanto que quen entrevista pode irse adaptando ás necesidades da persoa entrevistada; permite a observación da linguaxe non verbal (no caso de entrevistas presenciais); posibilita o rexistro de grandes cantidades de información; e propicia a recollida de información de persoas que moi probablemente non puidera facerse doutro xeito. De acordo con Cohen e Manion (1990), as vantaxes das entrevistas apuntan a que permiten máis profundidade na recollida de datos con respecto a outras estratexias, ofrecen oportunidades de personalizar as respostas, e presentan unha alta taxa de devolución. Non obstante, as entrevistas tamén presentan algún inconveniente, como a tendencia á subxectividade e polarización por parte de quen entrevista e investiga, o requirimento de man de obra (persoas que entrevistan), a custosa codificación, ou o limitado número de informantes que se poden acadar. En canto ás desvantaxes que destaca Albert (2006) atopamos, en primeiro lugar o custe, tanto en tempo como en esforzo polas persoas implicadas; en segundo lugar, a interferencia de nesgos de diversa índole tanto por parte de quen entrevista como da persoa entrevistada; e en terceiro lugar, a precaución que se debe ter á hora de analizalas para discernir entre o que se di que se fai ou cre ao que realmente se fai ou se cre. Existen algúns problemas con respecto ao uso de entrevistas na investigación que especialmente afectan á validez, de aí que se adoite describir a validez das entrevistas como superficial, debido á complexidade que implica medir o que as entrevistas en principio pretenden ou parecen medir, tendendo á parcialidade. Para isto, tal e como propoñen Cohen e Manion (1990) recorrín á validez converxente, comparando o que se di na entrevista coas observacións das prácticas feitas in situ nas aulas, a modo de triangulación.

Os procedementos máis importantes para captar con obxectividade os procesos e eventos, co fin de contrastar o significado e interpretación destes, son a triangulación, a observación persistente, as comprobacións periódicas, as revisións, e a descrición copiosa (Guba, 2008),

sendo as gravacións audiovisuais, os diarios ou as entrevistas os instrumentos máis usados para aprehender os acontecementos que suceden, por exemplo, nun aula. Sostén Albert (2006) que tendo clara cal será a unidade de análise (no caso desta tese, as prácticas docentes), é o momento de seleccionar os instrumentos. En conexión coas técnicas descritas anteriormente, detállanse decontado os **instrumentos** usados na recollida de datos: a miña persoa como investigadora; os recursos audiovisuais (o rexistro de imaxe, son, e vídeo, isto é, as fotografías, os audios, e os vídeos como rexistros mecánicos); o diario de investigación, as notas de campo, o anecdotario (como rexistros narrativos, a través do diario de investigación), e as fichas; o 1º e 2º modelo de informe do proxecto de boas prácticas do Grupo GIE; e as entrevistas semiestruturadas. Deseguido afóndase sobre cada un deles.

- Eu como investigadora. “Os mesmos investigadores son unha parte importante do proceso de investigación, ben dende o punto de vista da súa propia presenza persoal como investigadores, ben dende o das súas experiencias no campo” (Gibbs, 2012, p. 13). É por isto que cómpre comezar comentando que o primeiro instrumento de recollida de datos son eu mesma como investigadora. Entón, deste modo, asumo eu, en calidade de investigadora e autora desta tese, ser o principal instrumento de investigación (Albert, 2006; Woods, 1987), tanto para a recollida de datos (converténdome nun instrumento de observación, de toma de notas, de entrevista, de rexistro de imaxes, sons e vídeo, e de consulta de documentación), como para a asociación e interpretación da información. Entre as vantaxes de seren eu mesma un instrumento desta investigación debo salientar a motivación, o enorme interese polo tema de investigación, e a cautela e meticulosidade que me caracteriza en canto á esixencia, sistematicidade, compromiso pola miña formación e empeño no traballo. Os inconvenientes derivan da inexistencia da neutralidade en virtude do meu carácter humano á hora de interpretar ou de tratar o tema da investigación, dado o meu interese persoal e profesional pola infancia, a educación vocal e o canto, así como as miñas propias experiencias formativas e vitais, que xa vin comentando ao longo do traballo e que resumo a Parte IV deste informe de investigación. Todo isto, especialmente coa posta en práctica da reflexividade, trazo característico dos estudos feministas, vese compensado.

- Recursos audiovisuais, sonoros, e visuais (vídeos, audios, e fotografías). En harmonía con Fernández Cruz (2002), as gravacións permiten obter evidencias concretas dos procesos que se dan nas aulas, sen pasar polo filtro do profesorado que as protagoniza nin polo de quen observa. Seguindo a Pérez Serrano (1994a), estes instrumentos vincúlanse coas técnicas ou estratexias de observación que denomina como “técnicas de carácter audiovisual” (p. 189) e “rexistros mecánicos” (1994b, p. 30). Dependendo de se se trata de gravación en audio ou en vídeo, obtemos información que combina imaxe en movemento e son, ou só son. “O interese polas fotografías e as películas de vídeo é relativamente recente, facéndose un lugar entre as estratexias de recollida de datos [...], resultando ser moi útil para recoller ou complementar a información apañada por outros medios” (Albert, 2006, p. 254). Fundamentalmente usouse o vídeo, por achegar ao mesmo tempo información máis completa, combinando imaxe dinámica con son. De acordo con Judith Lapadat (2000), o vídeo permite a inclusión de datos contextuais, de aí a súa importancia. Adams e Biddle (1970; en Cohen & Manion, 1990, p. 187) sinalan as vantaxes principais dos vídeos. En primeiro lugar, “proporcionan un rexistro extremadamente comprensivo do comportamento na aula”. En segundo lugar cualifican como boa a fidelidade do sistema; e en terceiro lugar, a posibilidade de deter o vídeo e poder volver sobre unha escena “permite que as secuencias de comportamento se vexan e volvan ver ao noso gusto durante a codificación de datos” (p. 187). Estas características resultaron cruciais na busca da maior calidade á hora de transcribir as pasaxes didácticas que observei. Fotografar foi tamén moi útil en situacións concretas. A veces, cando unha docente me estaba a explicar algo nunha conversa informal, sentín a

necesidade de inmortalizar intres, recursos, ou materiais co fin de ser quen de rememorar máis adiante eses detalles ou momentos que considerei significativos. Isto, sen dúbida, axudoume na elaboración de viñetas narrativas e transcripcións máis completas e ricas en contido e pormenores. Nalgunhas aulas non se me permitiu gravar en vídeo, pero si en audio. Ben é certo que o audio, comparado co vídeo, é unha forma de rexistro máis incompleta. Porén, ao teren feito observación participante, a escoita do audio logo das sesións apoiou sen dúbida algunha a lembranza das aulas, sendo tamén útil para poder contabilizar a duración de cada exercicio. Algúns problemas experimentados con respecto a estes instrumentos, sobre todo de cara á transcripción, refírense a que, os ruídos externos fixeron que por veces minguase a calidade do audio, dificultando a comprensión do que se dicía e/ou sucedía; e noutros casos (aínda que moi poucos) a gravación activouse comezada a sesión (perdéndonos o comezo da canción coa que se abría unha clase, por exemplo). Isto remediouse recollendo nun caderno en forma de notas de campo algunha idea clave que nos axudase a recordar a secuencia das aulas, xa que polo audio ou vídeo non sería capaz de facelo; ou ben preguntando ás entrevistadas directamente pola dúbida en cuestión. Con todo, noutros momentos foi imposible recuperar a información, ben que deba recoñecer que este asunto non impediu para nada a codificación dos datos, posto que se trataba de retrincos verdadeiramente puntuais e curtos. Todo o contido dos vídeos, audios, e imaxes usadas nesta investigación foi recollido co uso dunha cámara de fotografías e vídeos, así como co meu teléfono móbil particular. Os rexistros de dito contido foron transcritos electronicamente a través dun editor e procesador de textos. De acordo con de la Calle Maldonado (2014), o emprego de gravacións de vídeo dáse cada vez con máis frecuencia en investigacións sobre educación coral para avaliar a dirección coral e a calidade da interpretación dos coros. Na miña investigación serviron para extraer as prácticas docentes dende un punto externo como observadora e investigadora que analiza boas prácticas. Non obstante, este material foi proporcionado ás docentes protagonistas deles e dende logo que podería servirles para a autoavaliación e autoanálise e/ou autorreflexión sobre a propia práctica. En canto ás fotografías, fóronme útiles principalmente para apoiar algún dos procesos de transcripción e documentación psicopedagóxica en canto á capacidade de rememoración dalgunhas pasaxes, obxectos, ou instantes que detectei como especialmente singulares.

- O diario de investigación, as notas de campo, o anecdotario, e as fichas. O diario “constitúe unha ferramenta importante nos procesos de investigación observacionais en canto que axuda a comprender, dende un punto de vista persoal, os procesos que se están desenvolvendo nos contextos que se estudan” (Albert, 2006, p. 235), permitindo tamén “arquivar relatos da experiencia en formato de autoinformes sucesivos” (Fernández Cruz, 2002, p. 367). O diario de investigación foise facendo grazas a teren apañado anécdotas e notas de campo puntuais, tanto durante as entrevistas como durante as sesións observadas e implementadas (no caso de Voces Ledas). A principal forma de recoller datos son as notas de campo. “Trátase de rexistrar as narracións que se producen no contexto do modo máis completo e exacto posible” (Bernardo & Calderero, 2007, p. 117). Diferentes palabras ou expresións clave fóronse anotando nun caderno cando a observación foi participativa e activa, e tamén durante as entrevistas (pois puidéronse gravar todas elas en audio). Cando a observación foi máis ben pasiva, dada a imposibilidade de recoller a sesión gravada, as notas de campo foron as verdadeiras protagonistas. En todo caso, estas anotacións foron de diversos tipos. De acordo coa clasificación que establece Grinnell (1992; en Albert, 2006, pp. 234-235), a maioría foron de observación directa do que estaba acontecendo, pero tamén fixen algunha anotación de carácter interpretativo (recollendo emocións e comentarios persoais), e mesmo temáticas (con palabras clave vinculadas co marco teórico, ou que serían de axuda para a discusión dos datos ou a análise posterior). A principal vantaxe que ten a toma de notas de

campo ou a utilización do anecdotario é que son instrumentos que nos permiten recoller a información rapidamente no aquí e agora, debendo escribirse no momento. Mentres tanto, o inconveniente máis destacable é que se se depende destes instrumentos para toda a investigación, o proceso farase moi lento, requirindo, así mesmo, moito esforzo. Ademais, as palabras ou ideas que se anotan deben escollerse ben, para que despois, de volta no estudo, se poida recuperar rapidamente a idea co fin de redactala da forma máis precisa posible no diario de investigación. A redución que caracteriza estas notas tamén fai que se deba atopar un tempo máis ben próximo á anotación para poder transcribila na súa forma máis completa. Do contrario, é moi probable que se esqueza a intención do escrito ou se perda detalle á hora de plasmala no diario. A toma de notas de campo e o anecdotario implica varios retos, entre eles, o desenvolvemento dunha análise de datos coherente posterior pois, ao tempo que estamos tomando notas, dalgún xeito, ben consciente ben inconscientemente, filtramos e seleccionamos información, ante a imposibilidade de rexistrar absolutamente todo, de aí a necesidade de recoller datos dende varias ópticas, por exemplo, triangulando co uso do vídeo. Xustamente por este motivo, para rexistrar narracións, accións e interaccións sempre convén utilizar vídeo e audio, á vez que se poden anotar impresións ou aspectos rechamantes in situ, ben a man, ben nun dispositivo electrónico, como pode ser unha tableta. Tal e como vén de comentarse, todo o contido do diario foi recollido a través do rexistro de anécdotas (anecdotario) e a toma de notas de campo fundamentalmente a man, para seren posteriormente trasladado a un formato electrónico usando un editor e procesador de textos, co fin de sistematizar a información. O uso do diario é vantaxoso posto que permite organizar a información e os datos de interese para a investigación de forma cronolóxica, rápida e sintética, o que logo pode ser de gran apoio á hora de enriquecer os datos en bruto ou inspirar a interpretación. Porén, insisto en que a recollida desta información non é neutral, posto que é feita por unha persoa (eu mesma) que, de forma máis ou menos consciente, filtra o que escribe e escolle as accións ou feitos que suceden coas palabras que estima máis apropiadas, sendo xa partícipe da interpretación persoal do que está a suceder. Por último, as fichas servíronme para organizar e clasificar a información achada durante a indagación documental co fin de elaborar o marco teórico ou rescatar información relevante para a discusión e interpretación dos datos. Estas foron elaboradas dixitalmente a través de documentos editables acomodados en diferentes carpetas.

- Modelos do primeiro e segundo informe de cada práctica do proxecto sobre boas prácticas do Grupo GIE. Trátase de dous informes que o Grupo GIE enviou a cada investigadora participante no proxecto *“Diseño Curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar”* (referencia: EDU2012-30972). De cada un dos tres exemplos de boas prácticas que cada investigadora debía achegar ao proxecto, cumpría cumprimentar dous modelos de informe. No primeiro debía especificarse un título para a boa práctica, a localización da escola, a identificación da boa práctica (traducida no aspecto que se pretendía analizar), a xustificación da elección e a autorización do centro. No segundo, que adopta un formato de ficha, tratábase de achegar datos sobre o nome da persoa investigadora que seleccionou e analizou a boa práctica dada, o título da boa práctica, os datos identificadores da persoa creadora da boa práctica e do centro no que a desenvolve, a información sobre a boa práctica en si (como por exemplo a temática, a metodoloxía, a avaliación, os resultados obtidos, etc.), a valoración da boa práctica (puntos fortes, febles, indicadores de calidade e desenvolvemento que fomenta), e perspectivas de futuro da boa práctica. Ámbolos modelos de informe poden consultarse no epígrafe 14.2 dos Anexos. A continuación da exposición dos resultados das entrevistas ás docentes nos capítulos 6 e 7, preséntanse o modelo de primeiro informe e o modelo de segundo informe cubertos para cada un dos casos. É de especial interese o modelo de segundo informe, que nos

serve de síntese de cada entrevista. Contén, polo tanto, os trazos máis característicos das prácticas estudadas en relación a unha serie de ítems como definitorios de boas prácticas e para a análise destas, identificados previamente polo grupo de investigación do proxecto ao que me referín antes.

- A entrevista semiestruturada. Trátase dun tipo de entrevista que parte “dun guión que determina de antemán cal é a información relevante que se precisa obter” (Massot, Dorio, & Sabariego, 2009, p. 337). Así, trabállase “cuns contidos e unha orde preestablecida, deixando aberta a gama de posicións que desexe manifestar o entrevistado” (Báez, 2007, p. 97). As entrevistas foron de carácter semiestruturado que, por ben que presenten un carácter máis aberto que as de corte pechado, precisan igualmente dunha coidadosa planificación. Segundo Manheim (1982), as preguntas das nosas entrevistas, por ser semiestruturadas, teñen un final aberto nas que a persoa entrevistada é libre de contestar nas súas propias palabras. As entrevistas semiestruturadas teñen variadas vantaxes, como que permiten seguir un guión con cuestións que nos interesan saber, mentres que ao mesmo tempo outorgan certa liberdade tanto para quen entrevista como para a persoa que é entrevistada. Así, quen é obxecto de entrevista ten posibilidades de ligar o seu discurso con temas polos que non se lle pregunta directamente, podendo enriquecer e complementar as respostas, e quen entrevista pode tamén, moitas veces e en función destes comentarios, reorientar a entrevista e facer preguntas que nun principio non tiña anotadas, pero que no aquí e agora lle resultan interesantes e pertinentes. Entre os inconvenientes destes instrumentos, Manheim (1982) salienta o aseguramento de que se cobren todos os puntos precisos, o alento e facilitación para que quen é obxecto de entrevista dea respostas completas e abertas, e tamén o rexistro das respostas, que por veces pode resultar complexo. Isto pode explicar a necesidade de revisar o guión de cando en cando para non perderse na liña dos puntos de interese para a investigación, ou o uso de estratexias de volta ao discurso, para perfilar algunhas das respostas máis vagas e pouco concretas ou mesmo evasivas. Ante estas, moitas veces tiven que preguntar o mesmo doutro xeito, para que a persoa respondera á pregunta. Isto é coñecido como a técnica do embude, á que se debe recorrer cando non se chega a obter á primeira unha resposta clara con respecto a algún determinado apartado, debendo especificar mellor as preguntas até chegar a concretar ben a cuestión que se desexaba coñecer. En canto ao rexistro, e dado que todas as persoas entrevistadas para esta investigación permitiron a gravación en audio, non se atopou problema algún. De acordo cos procedementos que recollen Cohen e Manion (1990, pp. 393-397), para a concreción e aplicación deste instrumento seguíronse os seguintes 2 pasos:

1. Concreción dos guións das entrevistas. Unha vez delimitados os obxectivos da investigación, tanto xerais como específicos, cumpriu “traducir os obxectivos de investigación en preguntas que formarían o corpo principal” (p. 393), especificando as variables de interese para o estudo. Delas deberan saír as preguntas, sobre as que cumpriría pensar en canto ao seu formato e ao modo de resposta. Debo salientar que no caso desta investigación non houbo que construír a entrevista dende cero, nin tampouco se debeu validar, pois seguiu o guión de entrevista usado no proxecto de investigación “*Diseño Curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar*”, con referencia EDU2012-30972 (financiado polo Ministerio de Economía e Competitividade), proxecto ao que se ligou o contrato predoutoral que desfrutei no período 2014-2017. Os guións usados para a entrevista semiestruturada poden consultarse nos Anexos, no subpunto 11.4.2 (modelo da entrevista semiestruturada á docente en castelán-caso Arxentina), e subpunto 12.4.2 (1ª parte: modelo da entrevista semiestruturada á docente en inglés, e 2ª parte: modelo de entrevista semiestruturada a responsables dos programas de canto do *British Council*-caso Inglaterra). Este último modelo aplicado a responsables de programas ingleses de canto foi unha

adaptación que fixen do modelo de entrevista a docentes validado polo equipo de investigación do antedito proxecto de investigación, aprobado tamén polo ministerio correspondente. Como se pode observar nestes anexos, o modelo de entrevista a docentes consta de 7 bloques entre os que se distribúen os 31 apartados ou preguntas totais da entrevista. Na Táboa 5.1 amósanse os bloques e número de apartados/preguntas dentro deles. Pola súa parte, o modelo de entrevista a responsables dos programas de canto do *British Council* consta exactamente dos mesmos bloques e apartados/preguntas, pero cun enfoque diferente. Como veño de resaltar, este último modelo foi elaborado por min mesma, tomando de base o modelo de entrevista a docentes do proxecto de investigación antes citado, con suxestións por parte da Dra. Carol Gillanders. Como se pode comprobar, todas as preguntas son de carácter aberto que, por definición, “subministran un marco de referencia para as contestacións dos informantes, e poñen un mínimo de restrición sobre as contestacións e a súa expresión” (Kerlinger, 1970; en Cohen & Manion, 1990, p. 384). As preguntas abertas teñen variadas vantaxes, como por exemplo, a súa flexibilidade, permitindo aclarar dúbidas ou comprobar coñecementos. Permiten tamén achegarse ás crenzas da persoa entrevistada dunha forma máis certa, cooperando no establecemento dunha relación de confianza, etc. Evidentemente, tamén presentan desvantaxes, como a necesidade de reorientar o discurso cando a persoa entrevistada non responde ao que se lle pide e se descentra do punto de interese, ou mesmo o consumo de tempo, tanto na propia entrevista como no momento da transcripción. As preguntas do modelo de entrevista son, maioritariamente, directas, ben que tamén existen algunhas preguntas indirectas. Un exemplo deste último caso é a penúltima pregunta do Bloque 7 do modelo de entrevista a docentes (ver exemplo no subepígrafe 11.4.2 dos Anexos): “*También en su opinión y en términos generales, ¿qué están haciendo bien los centros escolares/empresas argentinas en cuanto a las actuaciones en educación infantil y qué están haciendo mal?*”. Pois ben, a través desta pregunta indirecta podemos obter información da opinión da persoa entrevistada (e sen preguntarlle directamente) sobre como cre que se deba actuar na educación infantil. Tamén hai variedade en canto á xeneralidade ou especificidade das cuestións a abordar, existindo bloques de cuestións máis xerais e outros sobre aspectos máis específicos.

Táboa 5.1

Bloques e apartados do modelo de entrevista do proxecto de investigación sobre boas prácticas

| Nº DE BLOQUE | DENOMINACIÓN DO BLOQUE | NÚMERO DE APARTADOS/PREGUNTAS |
|--------------|--|-------------------------------|
| 1 | Datos de identificación | 4 |
| 2 | Aspectos xenéricos | 1 |
| 3 | Itinerario formativo | 6 |
| 4 | Datos concretos sobre a boa práctica | 10 |
| 5 | Exemplo dun apartado ou sesión da boa práctica | 3 |
| 6 | Impacto da boa práctica | 4 |
| 7 | Preguntas de clausura | 3 |

Elaboración propia en base aos puntos 11.4.2 e 12.4.2 dos Anexos

2. Establecemento e dirección das entrevistas. Este segundo paso está en estreita vinculación á técnica da entrevista explicada anteriormente. As entrevistas foron aplicadas presencialmente nas cidades onde foron levados a cabo os estudos de caso: Bos Aires e Londres. Usouse a gravación, previo acordo e co consentimento oral ou escrito das interesadas, coa finalidade de poder realizar a transcripción do xeito máis fiel posible

posteriormente, e para que a conversa fora máis fluída. Atendendo ás fases que indican Bernardo e Calderero (2007), tivéronse en conta as seguintes cuestións:

- Antes da entrevista fíxose a oportuna petición para levala a cabo, explicando para que precisabamos a súa participación e permiso, incidindo na importancia da súa contribución e garantindo o anonimato nos casos nos que se solicitou. Isto fai referencia ao concepto de consentimento plenamente informado do que xa se falou con anterioridade, pois “os participantes na investigación deben coñecer exactamente para que é aquilo no que se están metendo, que lles sucederá durante a investigación e que lle sucederá aos datos que proporcionen despois de que a investigación remate” (Gibbs, 2012, p. 27). No caso das docentes, a solicitude fíxose verbalmente no primeiro encontro persoal, para concertar un momento que de mutuo acordo fora idóneo para ámbalas partes. Con respecto ás responsables dos programas de canto do *British Council*, a petición fíxose a través de correo electrónico (ver 2ª parte do subepígrafe 12.4.1 nos Anexos). En ámbolos casos sempre se explicaron previamente os obxectivos da realización das entrevistas e a súa utilidade, así como algún exemplo de pregunta. Insistiuse tamén na garantía do secreto profesional.
- No momento do encontro, seguindo as indicacións de Tuckman (1972; en Cohen & Manion, 1990, pp. 395-396), informei de novo sobre a natureza da entrevista e o modo de rexistro formulado. Durante a entrevista procurei sempre facer as preguntas favorecendo a libre expresión da persoa entrevistada, tentando non condicionala de ningunha forma, atendendo ás recomendacións de Pérez Serrano (1994b). Neste sentido, Báez (2007, p. 37) recórdanos que do grupo de informantes “precísase da manifestación o máis libre e espontánea posible”. Por iso, na medida das miñas posibilidades, sempre pretendín transmitir confianza, empatía, e absoluta curiosidade, interese e naturalidade (Woods, 1987) por todo o que se relataba. Ante a dúbida, preguntei detalles para aclarar certos aspectos, e recorrín á técnica do resumo, parafraseando algunhas cuestións comentadas, co fin de asegurarme da comprensión de certos feitos que foron xurdindo nas conversas. Tal e como xa se recalcou noutros momentos, todo iso foi recollido en audio, co debido e previo acordo oral ou escrito das persoas entrevistadas. Á vez, e cando así sentín a necesidade, tomei algunha pequena nota a man que me pareceu importante no propio momento, nun diario de campo. Seguindo as indicacións de Manheim (1982, p. 203), ao final de cada entrevista sempre agradecín a disposición e o tempo outorgado por parte das entrevistadas, facendo o posible por asegurarme de que estas quedaban “cunha imaxe favorable non só desa entrevista en particular senón dos entrevistadores de investigación en xeral”.
- Despois da entrevista procedeuse, en primeiro lugar, á transcripción, momento no que, en parte, xa se comezou tamén coa análise, extraendo dos datos algunha categoría, relación entre categorías, etc. Para a transcripción usouse un editor e procesador de textos. Durante este proceso inevitablemente foron xurdindo dúbidas que decidín reunir nun documento para poder posteriormente aclaralas coas entrevistadas, especialmente a través de correo electrónico. Cada unha das entrevistas que se presentan neste traballo consta dunha pequena ficha de datos sobre esta expresada nunha táboa: a data e hora onde se produciu, as persoas presentes na entrevista (quen a realizou –a entrevistadora-, e a quen entrevistou –a/s persoa/s entrevistada/s-); e o lugar onde se desenvolveu. A continuación, e en carácter xeral, aparecen en letra de cor gris as intervencións da entrevistadora, e en negro, as da entrevistada. Remito aos apartados 11.3, 12.1 e 12.3 dos Anexos para comprobar estas cuestións. En segundo lugar pasouse á codificación, definida por Kerlinger (1970; en Cohen & Manion, 1990, pp. 396) como “a tradución das respostas ás preguntas e a

información dos informantes a categorías específicas para o obxectivo da análise”, que se fixo case á par da análise e interpretación dos datos, á luz dos obxectivos de investigación. Non obstante, non afondaremos nesta cuestión neste apartado, senón que se fará no epígrafe 5.5, sobre procesamento e análise de datos.

Todas as técnicas e instrumentos aquí comentados foron aplicados en ámbolos dous estudos de caso (chamados situacións -S-, ver Figura 5.9), pero en momentos lixeiramente diferentes (chamados tempos -T-). Atendendo aos tipos de deseños de estudos descritivos que ilustra Manheim (1982, p. 150-151), pódese incluír o presente estudo nun deseño de dúas células consistente na “recollida de datos dunha situación nun momento e doutra situación noutro momento” (p. 150), isto é, a S_1 e S_2 (os estudos de caso). Un terceiro momento (S_3) correspondería á investigación-acción (de aí a cor verde escura diferenciada do verde máis claro dos estudos de caso na Figura 5.9), levada a cabo en Santiago de Compostela co desenvolvemento do proxecto psicopedagóxico de educación vocal e canto Voces Ledas. O esquema do deseño sería, entón, tal como se pode ver na Figura 5.9.

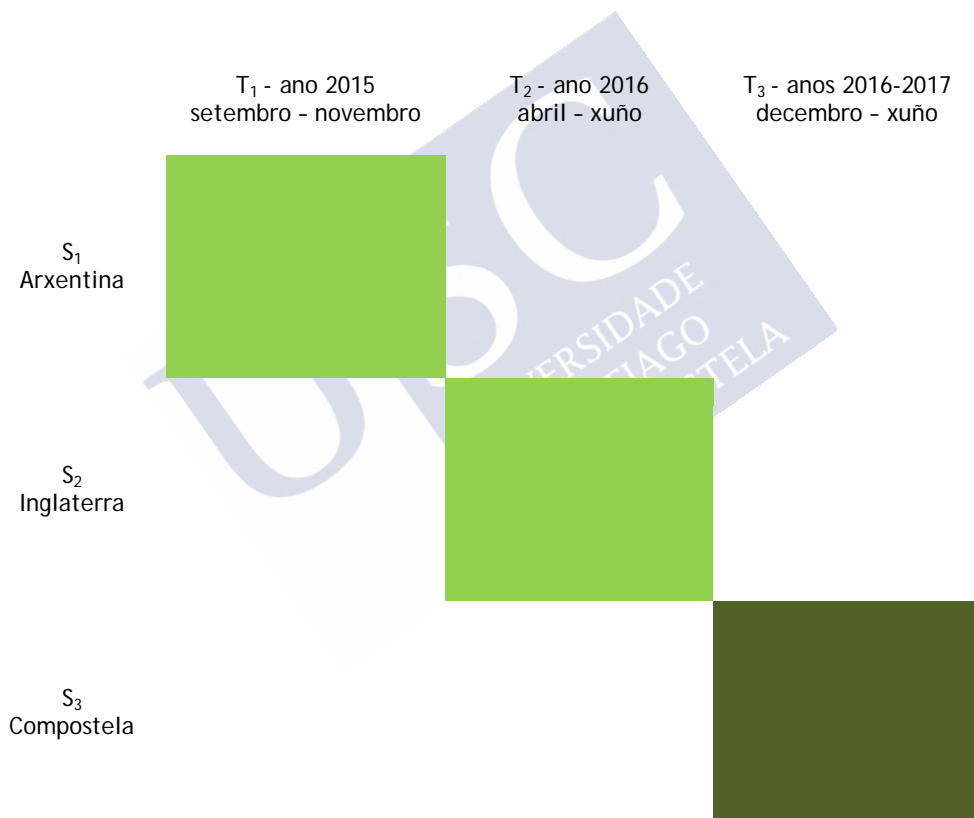


Figura 5.9. Deseño da investigación (situación-tempo)

Elaboración propia en base a Manheim (1982, p. 151)

A recollida de datos para esta investigación pódese dicir que comezou en 2014 coa primeira aproximación ao campo e coa realización da tesina, con respecto aos datos de carácter bibliográfico, isto é, a revisión da literatura. A recollida de datos máis empírica e orixinal tivo unha duración parella ás estadias: uns 2 meses a arxentina e 3 meses a inglesa, mentres que a investigación-acción realizada con Voces Ledas prolongouse durante 7 meses. Por este motivo, o sumatorio dos meses concreta a duración total da recollida de datos nun

ano completo. Durante a observación das sesións e a realización das entrevistas procurouse recoller datos usando diferentes instrumentos como o diario de investigación, vídeos, audios, fotografías, tomadas en diferentes momentos, para poder triangular a información, tal e como vén de ser explicado. Non podendo deixar no tinteiro as barreiras que me atopei durante a recollida de datos, procedo a explicalas. Aínda que algunhas xa foron detalladas previamente, en vinculación coas técnicas e instrumentos usados, quixera resaltar os factores políticos que tamén incidiron nesta fase de recollida de datos.

Para a realización das observacións nas aulas ou mesmo das entrevistas, debo honestamente recoñecer que a sincronización de axendas foi especialmente difícil entre eu mesma e as persoas a observar e/ou entrevistar. E en parte nisto influíu a situación política dos países que visitei. Durante a miña estadía en Arxentina vivenciei en primeira persoa a campaña electoral Macri vs. Scioli, confirmándose un día antes de irme a vitoria de Macri. As altas posibilidades que apuntaban a Macri como gañador, e especialmente no ámbito académico e educativo no que eu me movía, mantiñan ás persoas verdadeiramente preocupadas, con paros, folgas, protestas... ante os recortes que lles esperaban no eido público da investigación e da educación. Isto fixo que algunha sesión de observación marcada nas escolas se suspendera, tirando abaixo a planificación inicial. Tamén influíron algúns días nos que o profesorado dalgúna escola na que fixen observacións en Arxentina tiñan formación pois, nese día, a escola pechaba e as crianzas debían permanecer nas súas casas, anulando tamén as sesións de coro. En canto á estadía en Londres foi obvia a tensión provocada polo *Brexit*, tempo durante o cal respirei ámbalas dúas posicións, sendo maioritaria a opción de que o Reino Unido quedase na Unión Europea nas esferas nas que eu me desenvolvía. Como alumna do *UCL-Institute of Education*, no que eu cursaba o programa de formación investigadora, recibín apoio constante por parte do equipo de goberno e do profesorado. E en Brasil tiveron tamén o infortunio de vivir ao pouco da miña chegada a caída da hoxe expresidenta Dilma. Foron uns meses axitados en Brasil, con fortes folgas de transportes que me impediron chegar a algúns lugares para estudar procesos de educación musical dende a equidade, o que dificultou a programación exitosa das miñas chegadas aos lugares de interese. Todas estas singularidades, sen dúbida, afectaron ao bo ritmo do meu traballo de campo, especialmente en Arxentina, onde tal e como veño de comentar, nos días de formación do profesorado as escolas pechaban, non asistindo o alumnado a estas, e onde os paros de docentes foron tamén abundantes por causa das reivindicacións das melloras das condicións. Por este motivos podo afirmar que durante a recollida de datos vivín situacións de sensación de intrusión e intromisión nos sistemas de relacións cotiás dos lugares e institucións onde eu me vin inmersa, sentimentos que Judith Stacey (1988) reclama como inherentes durante o traballo de campo.

5.5 PROCESAMENTO E ANÁLISE DE DATOS

“Unha vez recollida toda a información, procede analizala para poder sacar as oportunas conclusións” (Bernardo & Calderero, 2007, p. 122). Para isto, cómpre dispoñer os datos “de modo que proporcionen respostas ás preguntas, solucións aos problemas ou probas adecuadas das hipóteses” (Manheim, 1982, p. 271), que apareceron na declaración de obxectivos específicos e que serviron de punto de partida para a investigación.

Apunta Manheim (1982) que “non hai unha separación distinta entre procesado de datos e análise de datos” (p. 274). O procesado pon a énfase nos pasos preliminares, mentres que para a análise “non existe unha lista de procedementos precisos e específicos [pois] serán determinados polas particularidades do proxecto e polos datos” (p. 275). Emporiso, si se poden establecer algúns pasos con este fin.

5.5.1 O procesamento de datos

Para analizar os datos cómpre, en primeiro lugar, “manipular ou manexar os datos brutos dalgunha maneira para facelos analizables. Isto é o que significa o termo xeral «**procesado de datos**»” (Manheim, 1982, p. 272). Para procesar os datos débese seguir unha lóxica que pasa polas seguintes fases que este mesmo autor propón:

1. “Proporcionar algún medio de almacenar, transportar, arquivar ou manipular” (p. 272) os datos en bruto. Por exemplo, as entrevistas e as observacións das sesións foron gravadas, cando así se puido, en vídeo ou audio, alén de seren completadas con notas escritas a man a modo de diario de campo ou anecdotario. Con estes datos en bruto o que se fixo foi proceder á transcripción, velando sempre polas condicións de almacenamento e precaucións con respecto a isto, facendo copias de seguridade de todo o material da tese, ao menos, cada mes. Recorreuse a transcribir todos os datos de forma electrónica porque así a análise dos datos veríase así facilitada. Tal e como indica Graham Gibbs (2012) a forma máis común de dato cualitativo utilizada na análise é o texto, posto que se trata dunha forma sinxela de rexistro. Para o estampado das observacións das sesións na escrita decidiuse executar ao mesmo tempo a transcripción e a codificación dos datos. Deste xeito, nos Anexos poden ser consultadas as transcripcións das sesións coas actividades e exercicios xa debidamente codificados (ver epígrafes 11.1.2, 11.1.3, 11.1.4, 11.2.1, 11.2.2, 12.2.1 e 12.2.2). Para as transcripcións das sesións recorreuse tamén á elaboración de viñetas narrativas, mentres que para as entrevistas valémonos da realización de autorreportaxes seguindo especialmente o 2º modelo de informe do proxecto de boas prácticas (ver nos Anexos o punto 14.2). Porén, a interpretación dos datos amósase en cada estudo de caso e tamén, de modo xeral, no capítulo oitavo, na análise intercasos.

2. “Recorrer os datos a fin de asegurarse de que están completos, de que non hai incoherencias nin omisións” (Manheim, 1982, p. 272), isto é, revisar e corrixir as transcripcións, comprobando que non hai erros e que os datos están en forma apropiada para a codificación. No momento de revisar todos os datos transcritos, cando houbo dúbidas ou se precisaron aclaracións, recorreuse ao contacto coas persoas observadas/entrevistadas para poder reparar estas cuestións.

3. Decidir os tipos de procedementos analíticos que se van utilizar. Neste caso inclineime pola análise temática para afondar nos aspectos clave das sesións e das entrevistas, procedemento axustado á fundamentación teórica dos constructos a estudar. A análise temática decidiuse usar para informar sobre o que se pretende: as características das boas prácticas, incluíndo os liderados e as formas de ensinar que as representan, as concepcións do profesorado sobre os procesos de ensino-aprendizaxe, o grao en que cada profesora e profesor toma interese no seu desenvolvemento profesional, a organización dos programas nacionais de canto, etc.

4. Codificar os datos. A codificación é o modo en que se define de que tratan os textos que se están a analizar. Defínea Manheim (1982, p. 273) como “o proceso de asignar un número ou outro símbolo a cada pedaciño de dato, e cada un destes símbolos designa unha clase ou categoría específicas”. É “unha forma de relacionar os nosos datos coas nosas ideas sobre eses datos” (Coffey & Atkinson, 1996, p. 27), e implica identificar e rexistrar unha ou máis pasaxes de texto, ou outros datos, que exemplifican a mesma idea teórica ou descritiva. En definitiva, a categorización é un proceso que permite situar a realidade, e as categorías “serven para contextualizar os feitos e comportamentos onde adquiren todo o seu significado” (Bernardo & Calderero, 2007, p. 97). Normalmente identifícanse varias pasaxes a través da descomposición *-breakdown-* ou redución *-reduction-*, tal e como sinala Attride-Stirling

(2001). Logo, estas pasaxes vincúlanse cun nome para esa idea ou código, que proporciona un foco para pensar sobre o texto e a súa interpretación. O código ou “a unidade de codificación é o segmento máis básico, ou elemento, dos datos ou da información primaria que pode ser valorada de forma significativa con relación ao fenómeno” (Boyatzis, 1998, p. 63). Sinala este autor que un bo código é aquel que logra captar a riqueza cualitativa do fenómeno a estudar. Nesta investigación prescindíuse dos números ou combinacións alfanuméricas en prol do uso de palabras clave a modo de códigos. Seguindo o proceso de codificación que se usou noutras investigacións (como as de Fereday & Muir-Cochrane, 2006; e de Liljedahl, 2009), comezouse por identificar treitos de interese para a investigación nas transcricións, aos cales se lle foron asignando palabras clave a modo de nomes dos códigos. A cada código se lle atribuíu unha definición inicial que se foi enriquecendo descritivamente segundo se foi atopando información nos datos¹⁹². Unha vez establecidos, os códigos fóronse agrupando en temas¹⁹³, debendo estes últimos tamén seren nomeados e definidos. A partir de aí seguiu o bucle, identificando máis códigos e máis temas, chegando incluso a recodificar algúns códigos e temas cando así foi preciso. Precisamente Jennifer Attride-Stirling (2001) a este proceso denomíno *‘refine themes’* (refinar temas). Desta forma, xurdiron as categorías da propia información obtida (que nesta investigación coinciden cos códigos¹⁹⁴), nas que se foron aglomerando os datos, o cal quere dicir que non foron delimitadas previamente, malia que se partira dalgúns hipóteses previas sobre as sesións ou dos guións das entrevistas. Débese subliñar que o nomeado tanto de códigos como de temas estivo sempre supeditado á revisión constante da literatura, na busca e axuste permanente dos termos máis axeitados.

Un dos enfoques de uso máis común para a codificación é a teoría fundamentada. Trátase de xerar indutivamente ideas teóricas ou hipóteses novas a partir dos datos, en contraposición á comprobación de teorías especificadas de antemán. Son teorías fundamentadas porque xorden dos datos e estes as apoian. Na explicación da teoría fundamentada, Strauss e Corbin (1990; en Gibbs, 2012, p. 76) presentan ideas e técnicas para lograr unha análise fundamentada. Eu seguí as etapas que propoñen, que foron ben útiles especialmente para a creación dos temas e das redes:

- Codificación aberta, na que se le o texto de xeito reflexivo para identificar categorías pertinentes.
- Codificación axial, na que as categorías se precisan, se desenvolven e se relacionan ou interconectan.
- Codificación selectiva, na que a “categoría nuclear” ou central que une todas as demais na teoría forma unha historia que se identifica e relaciona con outras categorías.

Deseguido abordarei algúns elementos con respecto ás transcricións que me foron de proveito para o procesamento dos datos.

As transcricións foron nesta investigación as verdadeiras protagonistas no procesamento dos datos, pois foi o modo a través do cal se pasou a información das notas de campo e das

¹⁹² No punto 14.3 dos Anexos móstrase un exemplo de establecemento de códigos e descrición de cada un deles. Trátase da Táboa 14.1, na que se indica o número, o nome, e a descrición dos códigos suscitados das entrevistas a docentes exemplo de boas prácticas na educación vocal e do canto.

¹⁹³ Fereday e Muir-Cochrane (2006), e Liljedahl (2009) falan de “temas”, pero a complexidade terminolóxica fainos achar outras propostas na literatura sobre investigación cualitativa. Por exemplo, King e Horrocks (2010) propoñen usar o termo “área temática” (p. 172).

¹⁹⁴ Ao respecto, Seidman (2006, p. 128) indica que as pasaxes de interese para a investigación deben marcarse cun termo que as sitúa nunha categoría, podendo algúns fragmentos axustarse razoable e simultaneamente dentro de varias carpetas nas que se organizan, ou sexa, nos temas. Isto dáse sobre todo cando nun mesmo fragmento concorren dous ou máis códigos, derivando na súa presenza en temas diferentes, como sucedeu nas entrevistas que realizamos para esta investigación (ver capítulos 6 e 7).

gravacións á escrita, para poder, en boa lóxica, traballar con datos cualitativos. Indícanse decontado algunhas **cuestións xerais sobre as transcripcións**.

Aínda que a “transcripción é un proceso integral na análise cualitativa de datos lingüísticos” (Lapadat, 2000, p. 203), e é amplamente usada na investigación do eido social, a súa teorización e implicacións metodolóxicas recibiron relativamente pouca atención. Porén, non debera entenderse como unha forma simple de capturar, representar ou presentar algo, senón como un acto construtivo e representativo no que quen investiga irremediamente adopta unha posición (Green, Franquiz, & Dixon, 1997). Por iso, resulta imprescindible non esquecer que toda transcripción está cargada de teoría e nunca está libre de valores, de aí que Gibson e Brown (2009) a conciban como unha representación que envolve un proceso de tradución que evoca unha interacción social para os obxectivos da análise. O propio proceso de transcribir está delimitado polos intereses analíticos e pola orientación teórica de quen investiga, por iso é de suma importancia a reflexividade constante durante a investigación.

Esta investigación é de corte meramente cualitativo e, como tal, emprégase a linguaxe como dato esencial no estudo, e “o primeiro paso habitual en facer a lingua falada manexable é transcribirla como texto escrito” (Lapadat, 2000, p. 204). É dicir que, por un lado, para poder analizar o discurso das profesoras no manexo das aulas, cómo explican, a distribución dos tempos, etc., e, por outro lado, para poder examinar a fondo as entrevistas (crenzas, percorridos profesionais, centros de interese, etc.); resultoume moi útil a transcripción, por iso recorrín a ela. Persoalmente, e aínda podendo terme beneficiado dalgún programa informático que me transcribira automaticamente as entrevistas e observacións, preferín facelo nunha primeira aproximación á vella usanza: escoitando, parando e escribindo, volvendo atrás, retomando, deténdome, corrixindo, reescribindo, etc; posto que sabía que me axudaría a revivir as clases, a ter presentes os datos, a cuestionarme certos aspectos e, en definitiva, a familiarizarme máis aínda con cada aspecto, e a ir vinculándoo coa teoría.

Ben é certo que houbo intentos de chegar a acordos (na literatura anglosaxoa, *conventions*) co fin de promover o entendemento compartido para as transcripcións, a modo de modelo de transcripción estándar. Algúns exemplos son *The Jeffersonian Transcription System*, desenvolvido por Gail Jefferson e usado na análise de conversas; o sistema de modelos para a transcripción de discursos orais de Dressler e Kreuz (2000); ou o modelo establecido por Lindsay (1996) para conversas diádicas, usualmente dadas na investigación en contextos educativos. Isto sen dúbida facilitaríaa utilización dos datos, pero establecer regras ou acordos para a transcripción é problemático, pois no ámbito da investigación recóllense moi diferentes tipos de datos para ben diverxentes obxectivos a acadar. É por isto que Lapadat (2000, p. 205) entende que “un sistema completo e exhaustivo que se adapte a todos os fins non é posible”. En suma, cada investigadora pode escoller un modelo de transcripción e adaptalo ao seu gusto e necesidades, ou mesmo crear o seu propio, en función do interese da propia investigación. Eu avoguei por esta última opción, o deseño dun modelo propio tanto para as transcripcións das entrevistas como para a transcripción das sesións observadas. Mais para asegurar un bo proceso de transcripción das entrevistas e sesións, segúin os pasos indicados por Judith Lapadat (2000). Así, logo da gravación e/ou toma de notas procedeuse á transcripción das observacións e dos *verbatim*s das entrevistas, que logo codificaríamos e interpretaríamos. En sintonía co que vén de ser relatado, pasouse por un mínimo de **5 fases do proceso de transcripción**:

- A primeira, na que se foi escoitando e escribindo en bruto e de forma tradicional o que tiña anotado no meu diario de campo e no que se percibía nas gravacións feitas, incluso tomando nota das repeticións e palabras entrecortadas, titubeos, etc. Para isto usei un reprodutor de audio e vídeo, un editor de texto e uns auriculares pechados, deseñados para illar ás oíntes do mundo exterior. Usei uns auriculares de tipo diadema que envolven o pavillón auricular completamente. Deste modo, o son non se escapaba cara fóra, precisando

dun volume non moi alto para traballar e escoitar á perfección, penetrando directamente no oído. Nesta transcripción inicial procurei deixar inmortalizados todos os datos, aínda que sen un tipo de formato fixo. Apostei por unha transcripción de tipo desenfocada, cuxo obxectivo é reproducir o que foi dito sen prestar moita atención a representar como foi dito.

- A segunda, na que se reescoitaron e revisualizaron as gravacións, para comprobar o escrito en bruto. Nesta fase caín na conta da necesidade de explicar os matices sobre como se dixo algo (por exemplo, unha explicación), dando lugar a un tipo de transcripción focalizada. Este tipo de transcripción focalizada cobrou unha importancia maior nas transcripcións das sesións observadas, nas cales é posible atopar múltiples viñetas narrativas das escenas vivenciadas.

- A terceira, na que se releron os textos para acomodalos, co fin de facer unha lectura máis lixeira e simple, o cal facilitaría a posterior análise. Os elementos que considerei como non obxecto de interese nin de análise para a investigación (como as risas, os retrousos ou os bordóns), alí onde se estimaron insignificativos foron elididos. Os textos das transcripcións seguiron a puntuación e a ortografía estándar tanto do galego, como do castelán e do inglés, pois isto, á par da omisión da falta de fluidez e de falsos comezos, facilita a lectura (Lapadat, 2000).

- A cuarta, na que se editaron os textos, onde se xogou coa tipografía, cores, isto é, o formato.

- A quinta e sucesivas (todas as que fixeron falta, imposibles de enumerar), nas que se foi cambiando o formato en función das propostas de mellora que, froito da reflexión, foron xurdindo ao longo da investigación.

Como veño de comentar, aínda que existen programas informáticos que axilizan e facilitan o proceso de transcripción, decidín facer todas as transcripcións manual e tradicionalmente sen títubeos. A medida que ía escoitando, parando a gravación, corroborando as notas e as melodías, rebobinando, escribindo... non podía evitar a reflexión, a anotación de comentarios a xeito de pregunta ou de recordatorio (as anotacións ou *memos*), ou a modo de vinculación coa literatura estudada ou aquela por indagar, para non esquecerme de asuntos importantes a tratar. Creo que de non telo feito deste xeito a provocación de ideas e a deliberación xurdida tería sido bastante ben máis pobre.

Preocupábanme especialmente que a forma de transcribir pola que optase, isto é, que a forma de representación das narrativas e *verbatim*s puidera suxerir implicacións para a interpretación dos datos. E é que o feito de que unha investigadora decida qué transcribir e cómo representar un audio ou un vídeo non é senón unha decisión tanto interpretativa como política (Green et al., 1997), alén de que as transcripcións non deixan de ser interpretativas per se (Mishler, 1991). Por iso, co paso dos meses transitei por varios tipos de edición ata chegar ao formato final adoptado, na busca da máxima fidelidade do observado, pero tamén da practicidade á hora de manexar os datos, ademais da estética, que tamén ten a súa relevancia. Velaquí algunhas características das decisións tomadas respecto do **modelo de transcripción adoptado** neste estudo, cos seus debidos fundamentos, que se foi confeccionando de acordo coas necesidades da investigación:

- Os datos contextuais en canto a día de recollida de datos, lugar, etc. aparecen ao inicio de cada entrevista ou sesión. No transcurso destas procurouse non mesturar elementos contextuais e de fala, para evitar o impacto na lexibilidade da transcripción (Lapadat, 2000). Algunhas estratexias usadas foron as aclaracións puntuais entre corchetes ou en notas a rodapé.

- Na versión final das transcripcións non recollín elementos que considerei como non obxecto de interese nin de análise para a investigación (ver máis arriba a fase terceira do proceso de transcripción).

- En canto ás partituras elaboradas ou referencias á altura de notas, a afinación debера entenderse seguindo os índices acústicos do Sistema franco-belga, onde o La 440 Hz é o La₃, da escala central. Todas as partituras foron elaboradas con MuseScore, software de notación e composición musical libre.

- Por razóns de ética e respecto á privacidade, en ocasións substituíronse nomes de persoas por letras de forma aleatoria (como A, B ou C, ver exemplo no subepígrafe 11.3.1 dos Anexos -entre o minuto 32 e 33-); e elidíronse os nomes reais dalgúns centros onde traballan as persoas entrevistadas. Así, por exemplo, o Coro CABA e o Colexio CABA son nomes inventados a petición da propia docente observada (ver exemplo na Táboa 11.3 do subepígrafe 11.2.2 dos Anexos).

A continuación indícanse na Táboa 5.2 algúns **símbolos adoptados e usados nas transcrisións** que, de acordo co principio de parsimonia ao que se refiren Dressler e Kreuz (2000), procurei que non foran demasiados:

Táboa 5.2
Significado dos símbolos usados nas transcrisións dos Anexos

| SÍMBOLO | SIGNIFICADO | EXEMPLO |
|---------|--|---|
| ∅ | De aparecer, quererá dicir que non se entendeu na gravación algunha sílaba, palabra ou pequeno grupo de palabras e, polo tanto, non se poden transcribir. A maioría destes casos débéronse á fala simultánea de entrevistadora e entrevistada, ás risas dunha que dificultan a comprensión do que a outra estaba dicindo, e a ruídos ambientais. | Ver subepígrafe 11.3.1 dos Anexos (minuto 7). |
| * | Indícase a temporización entre estrelas minuto a minuto para que, de ser o caso, sexa máis fácil localizar partes concretas da entrevista na gravación. | Ver calquera das entrevistas nos Anexos. Ver exemplo das observacións no punto 11.2.1 dos Anexos (exercicio 1-disposición corporal). |
| [] | Algunha vez, e entre corchetes, engadíronse palabras para facilitar a comprensión do discurso. | Ver punto 11.3.1 dos Anexos (entre o minuto 14 e 15). |

Deseguido cito algúns elementos que adoptei para velar pola **calidade das transcrisións**:

- Con respecto ás observacións das sesións nas escolas, na meirande parte dos exercicios que se detallan nas transcrisións procurei concretar a súa singularidade. Por exemplo:

- Dentro dun vocalizo dado indiquei o que se fixo especificamente con el, isto é, a súa execución máis concreta. Por exemplo, a execución dun vocalizo por quinta descendente con “uia” (ver o punto 11.2.2 dos Anexos, exercicio 7).
- Dentro dunha canción dada indiquei o que se fixo con ela, por exemplo, un recitado métrico (ver o punto 11.2.2 dos Anexos, exercicio 11 e 11a).

- É importante resaltar que as transcrisións non son os datos, senón que os propios datos dunha investigación son as gravacións, ás cales quen investiga ten que recorrer e incluso reescoitar (Psathas & Anderson, 1990), máis que depender e confiar cegamente nas transcrisións. Por iso, en innumerables ocasións e ante algunhas dúbidas, loxicamente debín recorrer ás gravacións para comprobar certos treitos que, nalgúns casos, non transcribira correctamente ou me xeraran dúbidas.

- Describín e transcribín as características das aulas observadas con apoio en diferentes recursos: nos audios e/ou vídeos de cada sesión, as notas de campo tomadas, e outros datos recordados desta, como recursos usados, momentos específicos, narrativas das explicacións, etc.

Alén de non seren os puntos que seguen absolutamente significativos para a calidade da presente investigación, son consciente da susceptibilidade de mellora que supoñen. Por iso agora centrareime en describir algúns **problemas e barreiras que atopei á hora de realizar as transcricións**, e as medidas que fun adoptando, de ser o caso.

Aínda que fun consciente no propio decorrer das aulas observadas, o momento de transcripción significou tamén lembrar algunhas dificultades sufridas na recollida de datos, que se describen no punto 5.4 desta tese. Por exemplo, nalgúns sesións que observei de Kira (caso inglés) faltan algúns detalles nas transcricións das sesións. Por exemplo, algunhas descricións dos xestos asociados a certas cancións que se cantaron están ausentes, así como algún dos títulos destas, pois na escola de Kira estaba prohibido filmar. Menos aínda se atopou algún vídeo na rede que puidera axudar a recordar esta información, ben cando se deron estas circunstancias, as docentes nos recomendaran buscar por internet, ante a imposibilidade de concretárnola. Isto é o que xustifica a ausencia dos títulos dalgunhas cancións nas transcricións ofrecidas nos anexos deste traballo ou a descrición dos xestos asociados. Véxase como exemplo a canción do Exercicio 8 do punto 12.2.1 dos Anexos, cuxo título é inventado, ou a canción do Exercicio 12 deste mesmo documento, cuxo título está ausente. Como exemplo de ausencia de descrición de xestos temos o Exercicio 19 do punto 11.2.1 dos Anexos. Non contando tampouco con tempo suficiente para rexistrar absolutamente todo por escrito no momento de realizar as observacións, perdéronse detalles como os que veño de relatar. Non obstante, son consciente de que a ausencia destes datos non mingua a calidade dos resultados desta investigación. Malia que non se incluíron para esta investigación, pode ser que as transcricións das sesións da docente Charis sexan as menos ricas en detalles, posto que recordemos que no centro no que ela traballaba (Escola Londres-Norte) non se permitía o uso de aparatos electrónicos nas aulas, de aí que tivera que observar e manuscibir todo ao instante, sen posibilidade de gravar sequera en audio.

Referireime deseguido ás particularidades das **transcricións das sesións** froito das observacións das aulas.

- En todas as observacións amósase en primeiro lugar dentro dunha táboa, e nesta orde, información sobre o día en que tivo lugar esta sesión, o horario, as persoas que recibiron a formación, o lugar onde se levou a cabo, e o persoal docente que participou nelas. Deseguido adoitan ofrecerse algúns apuntes contextualizadores e, a partir de aí, dáse paso á relación de actividades e exercicios feitos. Ao longo da transcripción poden atoparse algúns símbolos que eu decidín incluír, cuxo significado se pode consultar na Táboa 5.2.

- O contido das sesións organízase en torno a actividades, que están numeradas en cor azul. De contar só cun exercicio dentro dese tipo de actividade, ofrecerase a duración deste e un nome que eu mesma concretei (a modo de etiqueta ou código) para poder precisalo, de xeito que as persoas que desexen traballar con este material poidan identificar o exercicio polo seu nome directamente.

- O sangrado é recomendado por Cohen e Manion (1990) para ordenar e distinguir a información. Por iso, de haber diferentes exercicios dentro das actividades, a nivel formato estarán lixeiramente tabulados, para que se entenda dentro de que actividade foron feitos. Neste caso, sempre que se conte coa duración total da actividade ofrecerase a nivel xeral. A duración tamén será precisada de cada exercicio se se conta con tal información, pois non sempre foi posible, xa que nalgún caso tomáronse notas a man e a duración non puido ser

recollida. Por este motivo, nalgúns exercicios transcritos non se indica a duración destes debido á imposibilidade de ter recollido tal dato.

- Os microdescansos non aparecen numerados como actividade, pois son momentos que xorden e, evidentemente, non se levan preparados. Ademais, estes só se detallan cando se puido recoller en vídeo e/ou audio a sesión ou exercicios concretos, de aí que non se precisen todos e cada un dos microdescansos que aconteceron nas sesións observadas.

- Algunhas chamadas de atención tampouco aparecen numeradas como actividade: van dentro da actividade dentro da cal se dan ou como ponte entre actividade e actividade. Moitas teñen que ver con problemas de disciplina que se dan nos coros, así denominadas por Nardi (1979b), por iso foron clasificadas como actividades de “Disciplina coral”. Por esta etiqueta, entón, deberan ser entendidos os momentos dedicados a explicar certos aspectos que implican o bo desenvolvemento dun coro: puntualidade, compromiso para co grupo e coas actuacións, bo comportamento, etc.

- Como describíñ anteriormente, nalgunhas das sesións non se me permitiu recollida de audio nin de vídeo, por política interna dos centros. Por iso debín tomar posición como observadora non participante e tomar notas da mellor forma que boamente puiden. Noutras, si se me permitiu audio, e non vídeo, como no Colexio CABA. Cómpre resaltar neste punto que os ensaios do Coro CABA realizábanse nunha sala grande cun teito bastante alto, o cal provocaba un molesto eco e rebote dos sons, aspecto que afectou negativamente á calidade das gravacións. Non obstante, grazas á miña presenza en calidade de observadora non participante, tomando notas no meu anecdotario -o que reforzaría o contido do audio-, a transcripción puido ser feita con éxito.

- Dende logo que o audio, a pesar da mala acústica dalgunhas aulas -o que interferiu na calidade da gravación-, axudou á hora de transcribir, pois isto permitíume participar nas aulas como observadora participante, cantando e traballando coas crianzas directamente. Nestes casos e debido á falta de medios a través dos cales se puidera dar información contextual, intentei describir as características da escola e da aula, para que a interpretación fora o máis axustada posible. Non obstante, nas sesións nas que puiden gravar con vídeo o traballo foi bastante máis doado, pois o vídeo permite a inclusión de información contextual (Lapadat, 2000).

Con respecto ás sesións e ao tratamento que se fixo cos datos das transcripcións, cómpre salientar o uso das viñetas narrativas.

O contido dun episodio que é interesante para o investigador etoxénico inclúe non só o comportamento percibido como o xesto e o discurso, senón tamén os pensamentos, os sentimentos e as intencións daqueles que toman parte nel. E o discurso que explica aqueles pensamentos, sentimentos e intencións debe concibirse no máis amplo sentido da palabra. (Cohen & Manion, 1990, p. 301)

Cos datos das notas de campo e anecdotarios (e tamén a veces co apoio das gravacións), con calma de volta no estudo, foi posible escribir coidadosamente no diario electrónico as viñetas narrativas das pasaxes dos propios exercicios e das situacións vividas na aula. A modo de recapitulación do expresado no Capítulo 1, as viñetas narrativas son como láminas viventes de momentos que se dan na vida cotiá, nas que se describe a visión do que se fai ou se di nese instante (Campos, 2013), por iso dalgún modo non deixan de ser interpretacións dun acontecemento con fixación específica, dada a imposibilidade de recollelo absolutamente todo. Para Fernández Cruz “é un bo xeito de resumir as notas de campo tomadas nas observacións” (2002, p. 367), de aí a relación entre as notas de campo e as viñetas narrativas. Dado o seu potencial, e en relación coa transcripción focalizada que expliquei nas fases das

transcricións, boa parte das transcricións das sesións observadas recollen numerosas pasaxes a modo de viñetas narrativas das situacións de ensino-aprendizaxe que tiveron a honra de presenciar.

A continuación centrareime nas singularidades que afectan ás **transcricións das entrevistas** realizadas.

- As catro¹⁹⁵ entrevistas en profundidade usadas para esta investigación foron debidamente transcritas manualmente, sen usar ningún programa de transcrición. Decidín facelo así, a pesar das vantaxes que supón usar software específico para isto, porque doutras experiencias previas que tiña de ter transcrito outras entrevistas, sentín que a transcrición manual me facía sentir máis imbuída na entrevista e, xa que logo, nos datos. Alén disto, escoitar variadas veces as voces, volver atrás, repensar os testemuños, e revivir os momentos da entrevista e as estadias no estranxeiro, foi tamén emocionalmente positivo e un incentivo dentro da ardua tarefa de realizar un doutorado. Sumado a isto, facer a transcrición por min mesma fixo que a presenza dos datos e a relación entre eles estivera sempre fiándose na miña mente, mellorando o proceso de análise e interpretación. De acordo con Judith Lapadat (2000) “o proceso de facer a transcrición tamén promove a familiaridade intensa cos datos, o que leva a que o pensamento metodolóxico e teórico sexa esencial para a interpretación” (p. 204).

- Nos puntos 11.3, 12.3 e 12.1 dos Anexos pódense consultar as transcricións feitas das entrevistas á docente arxentina, á docente inglesa e ás responsables dos programas do *British Council*, respectivamente. En todas elas amósase dentro dunha táboa, e nesta orde, información sobre o día en que tivo lugar a entrevista, o horario, as persoas que estaban presentes, e o lugar onde se levou a cabo. A continuación, aparecen algunhas notas contextualizadoras, as cales poden incluso aparecer no desenvolvemento da entrevista ou mesmo ao final; seguidas da temporización minuto a minuto e das declaracións literais das conversas: en gris as da entrevistadora (eu mesma) e en negro as da/s entrevistada/s. Durante a transcrición aparecen tamén algúns símbolos que eu mesma decidín usar, e aos que lles atribuí un significado necesario, que se describen na Táboa 5.2.

5.5.2 A análise de datos

En investigación cualitativa non existe un modelo universal de analizar os datos. De feito, tal e como indica Gloria Pérez Serrano (1994b), a análise de datos pode ser tan singular que quen investiga deba inventar unha forma de sistematizar e presentar a información. En todo caso, a etapa de análise de datos é na que se busca sistematicamente a información e se reflexiona sobre ela. O obxectivo disto é organizar os datos en unidades manexables, buscando padróns regulares, descubriendo o verdadeiramente importante e as achegas da investigación en curso. Por iso, o sentido da análise é “reducir, categorizar, clarificar, sintetizar e comparar” (Pérez Serrano, 1994b, p. 102) a información para obter unha panorámica completa da realidade obxecto de estudo. Neste subepígrafe 5.5.2 explicaremos en primeiro lugar as fases que seguimos para a análise xeral de datos, para despois centrarnos na explicación da análise específica dos datos provenientes das entrevistas e dos datos froito das observacións das aulas nas escolas.

Para o caso desta investigación usouse esencialmente a **análise temática**. Trátase dun método para a identificación e presentación de tendencias ou temas dentro dos datos e con orixe nestes, buscando temas que son importantes para a descrición dun fenómeno (Daly, Kellehear, & Gliksman, 1997). Seguindo a Jennifer Attride-Stirling (2001), “as análises

¹⁹⁵ En realidade, de tres situacións diferentes saíron catro entrevistas. A primeira, á docente Analía Miranda (caso Arxentina), que foi dividida en dúas entrevistas: unha inicial e outra final. A segunda, á docente Winona (caso Inglaterra). E a terceira, a Bridget Whyte e Elinor Kruse, responsables dos programas de canto do *British Council* (caso Inglaterra).

temáticas buscan desenterrar os temas destacados dun texto a diferentes niveis, e as redes temáticas teñen por obxectivo facilitar a estruturación e representación deses temas” (p. 387), por iso a aplicación de redes temáticas (isto é, conexións entre os temas) é unha forma de organizar a análise temática de datos cualitativos. En todo caso, este proceso implica a identificación de temas a través da “lectura coidadosa e relectura dos datos” (Liamputtong & Ezzy, 1999, p. 258), e pode facerse tanto dun xeito indutivo, cando os temas xorden da análise dos datos; como dedutivo, cando os temas veñen determinados a priori de acordo con certos intereses teóricos ou tipoloxías (Manheim, 1982). Boyatzis (1998) denomina estes tipos como ‘*data-driven*’ e ‘*theory driven*’, respectivamente. Porén, estes enfoques poden combinarse na análise híbrida de códigos temáticos (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). A conexión destes códigos é o proceso que se debe seguir para descubrir os temas que os conforman e os padróns nos datos (Crabtree & Miller, 1999), temas entroncados coas preguntas de investigación ás que se tenta responder nesta tese. O último paso, de acordo con estes autores, é a corroboración, isto é, o proceso de confirmación dos resultados pois, como así indican, construír as evidencias é un problema na interpretación dos datos, dada a tendencia do persoal investigador a atopar o que espera atopar, ben que este proceso sexa non intencional e inconsciente. En estreita vinculación con isto, cómpre resaltar que os métodos de análise de datos non son técnicas neutrais, senón que levan impregnadas asuncións teóricas, epistemolóxicas, ontolóxicas e incluso sobre concepcións de suxeitos e subxectividades, de como o coñecemento é construído e producido, etc. (Mauthner & Doucet, 2003).

A análise temática pode centrarse en características compartidas (temas dentro dun conxunto de datos), diferenzas (peculiaridades e contrastes dentro dun conxunto de datos), e/ou vínculos (relacións entre os temas dentro dun conxunto de datos). Nesta investigación abórdanse tanto as similitudes e diferenzas entre os temas xurdidos en cada estudo de caso, porén, a énfase está nas relacións entre os diversos temas achados na análise das prácticas docentes e dos programas nacionais de canto. Así, as características das boas prácticas escudriñadas obteñen un carácter sumativo, que quedará patente especialmente nos capítulos 6, 7 e 8.

Yin (2009) presentou catro principios para producir unha análise de datos da maior calidade: mostrar que a análise se apoiou en todas as evidencias relevantes; incluír as maiores interpretacións “rivals”; abordar os aspectos máis significantes do estudo de caso; e usar o coñecemento experto de quen investiga para promover a análise. Estes principios foron aplicados durante as catro fases do **proceso de análise de datos** que propón Renata Tesch (1987), e que decidín seguir neste estudo (ver os catro bloques da parte inferior da Figura 5.10). Para esta investigación seguiuuse de forma preliminar a guía de análise temática de Virginia Braun e Victoria Clarke (2006), que consta de seis fases, xusto as que se ilustran en forma de escada na Figura 5.10. Porén, debo admitir que para a primeira toma de contacto coa análise só se seguiron os 5 primeiros pasos, deixando en boa lóxica o último (a produción do informe) para o final de todo. A partir dos parágrafos que seguen a esta figura detallarase o proceso de análise de datos ao completo, desagregado en tan só catro fases ás que veño de referirme. Como veremos, estas catro fases engloban todas as descritas na Figura 5.10. No texto que segue pormenorízoas de forma máis fonda.

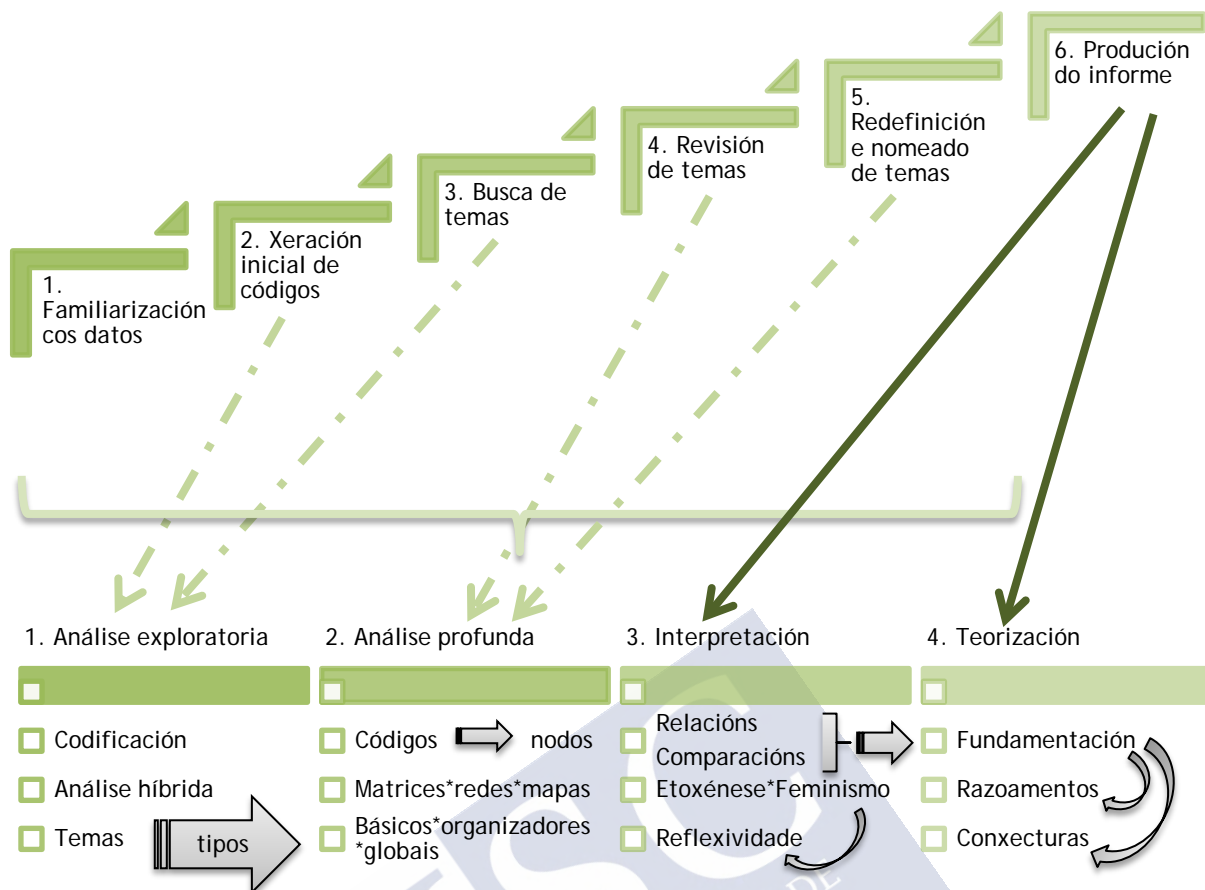


Figura 5.10. Fases da análise de datos

Elaboración propia en base a Braun e Clarke (2006), Tesch (1987) e outras fontes¹⁹⁶

1. A primeira é a análise exploratoria. Esta fase refírese á abreviación dos datos, isto é, ao desenvolvemento e aplicación de categorías. “Trátase de reducir os datos a unidades significativas, e para isto precisamos elaborar códigos ou categorías que nos faciliten a organización e recuperación da información” (Bernardo & Calderero, 2007, p. 123). Os códigos son “abreviaturas ou símbolos que, a modo de etiquetas ou rótulos, indican as distintas unidades de significado relevante de que constaría a información recibida” (Bernardo & Calderero, 2007, p. 123). De acordo con Manheim (1982), existen tres tipos diferentes de situacións de investigación nos que deben categorizarse os datos. O noso estudo relaciónase co primeiro e terceiro suposto que menciona este autor. O primeiro ten que ver coa situación na que “os datos están completamente non estruturados ou indiferenciados” (p. 279), como pode ser nas entrevistas. Posto que estas teñen un carácter semiestruturado, moitas veces as respostas dunhas preguntas levan a contestar outras preguntas que aínda non foron expostas, de aí que a información non vaia xurdindo na orde prevista, e a necesidade de facelo logo da transcripción. No terceiro tipo, quen investiga “forma categorías sobre a base das consideracións teóricas que fundamentan a investigación ou algunha outra información dispoñible antes da recollida de datos. Estas categorías son coñecidas como tipoloxías” (p. 280). Isto está vencellado á técnica do modelo analítico (*template analytic technique*) que propoñen Crabtree e Miller (1999). Trátase dunha técnica de corte dedutivo, pola que se aplican aos textos uns códigos establecidos a priori coa intención de identificar unidades de

¹⁹⁶ Estas fontes son demasiadas como para recollelas nesta nota a rodapé, pero detállanse ao longo dos seguintes catro parágrafos.

texto significativas. Esta forma de categorizar fixo que debera recorrer á literatura científica existente para etiquetar da forma máis exacta posible cada actividade e/ou exercicio detectado nas sesións, por exemplo. É por iso que algunhas categorías toman o nome técnico usado no campo da educación somática, da educación vocal, da educación musical ou da educación coral. Isto ten que ver coa noción de *'theory driven'* de Boyatzis (1998), que vimos de explicar. Porén, tamén se deu o caso de achar outras categorías para as que non topei nome na literatura revisada, debendo acuñarllas eu mesma en base á discusión e fundamentación debida dos constructos cos que se vencella cada unha (ver especialmente o epígrafe 8.2.1 desta tese). Estas últimas fan referencia á idea de *'data-driven'* de Boyatzis (1998), que tamén se explicou recentemente neste capítulo. Posto que usamos categorías de ámbolos dous tipos (*data-driven* e *theory driven*), a nosa análise é sen dúbida de natureza híbrida (Fereday & Muir-Cochrane, 2006), tal e como se indicou nalgúns parágrafos anteriores. Como xa adiantei no detalle da Fase F do apartado 5.2, as transcricións foron preliminarmente analizadas de forma manual, e pasados uns seis meses, analizáronse novamente co uso dun programa coa ansia de contrastar e mellorar os resultados. Os códigos desenvolto rexistráronse a modo de nodos, aos cales durante o proceso de codificación dos textos se lle foron unindo segmentos da información seleccionada que entendín como representativa de cada código. Atendendo a estas circunstancias, estes segmentos de texto foron despois clasificados e, a través dun proceso de recuperación de datos, os códigos e/ou os clústeres de códigos foron organizados en temas. Esta primeira fase foi ben custosa, en continuo cambio e perfeccionamento, na procura das etiquetas máis idóneas para cada realidade, e sempre tendo moi presente o método de comparación constante co anhelos de acadar unha uniformidade nas categorías, así como tamén a etiqueta máis axustada.

2. A segunda é a análise en profundidade ou descrición. Esta fase “refírese á exposición e presentación da información (datos) de forma sistemática e intuitiva” (Bernardo & Calderero, 2007, p. 124). Trátase dunha fase complexa, tal e como constatan Cohen e Manion (1990), pois os datos dun estudo de casos son difíciles de organizar. Co precedente da primeira fase, froito da categorización chegouse a un número de racionalizacións totais que colapsaron nun conxunto de temas emerxentes. Cada un destes temas proporcionou información sobre as preguntas de investigación formuladas. A partir de aí, resumíuse a distribución das racionalizacións á par de seren exemplificadas. “As formas que normalmente se utilizan son as matrices, as redes e os mapas conceptuais” (Bernardo & Calderero, 2007, p. 124). Nesta investigación as matrices, as redes de datos e os mapas conceptuais apoiaron a sistematización e exemplificación dos datos en bruto, o que foi de grande utilidade para a organización e posterior descrición dos resultados.

- “As matrices defínense mediante filas e columnas e poden elaborarse con moi variadas formulacións e obxectivos” (p. 124). Nesta tese foron usadas para a descrición das boas prácticas docentes¹⁹⁷. En relación coas matrices están os procesos de redución e substrución dos que fala Henry L. Manheim (1982). Cando “certas combinacións de posicións nas dimensións son combinadas nunha soa categoría” (p. 280) falamos de redución, isto é, cando “algunhas das células da disposición orixinal se ven colapsadas” (p. 280). Polo seu lado, a substrución “refírese ao procedemento inverso de atopar o espazo atributo orixinal a partir dun sistema determinado de tipos” (Manheim, 1982, p. 280). Nesta tese teñen cabida ámbolos dous procesos. Por exemplo, recorreuse á redución posto

¹⁹⁷ Ver exemplo de matriz na Figura 8.7 do capítulo oitavo. A través da matriz de códigos xeral con datos das entrevistas realizadas ás dúas docentes exemplo de boas prácticas na educación vocal e do canto na infancia (unha por cada estudo de caso), podemos ver o peso dos diferentes códigos representados por cadros de diferentes tamaños e cores nas entrevistas realizadas, peso que se determina a través do número de codificacións. Así, a maior número de codificacións, maior peso do código.

que as diferentes categorías de actividades foron abeiradas baixo os paraugas dos diversos ámbitos cos que se vencellan. Así, as actividades de respiración e as de relaxación colapsaron nun tipo de ámbito da educación vocal e do canto que rubriquei como ámbito Corpo e Mente (ver Figura 8.1 no Capítulo 8). Un exemplo con respecto ao proceso de substrución pode verse claramente nos tipos de actividades que se poden abordar dentro da etiqueta máis ampla “traballo vocal xeral”. Entre as diversas actividades de traballo vocal que se acharon detectei diferenzas significativas na natureza das execucións vocais, orixinando así desemeallanzas entre actividades que nomeei como vocalizos, exploracións ou interaccións vocais. Ámbolos exemplos que veño de citar poden observarse de forma máis clara no epígrafe 8.3.

- “As redes temáticas son ilustracións en forma de rede que resumen os temas principais que constitúen un texto” (Attride-Stirling, 2001, p. 385), e teñen por obxectivo explorar a comprensión dun tema ou o significado dunha idea, posto que “descobren e clarifican datos mediante unha ordenación de categorías” (Bernardo & Calderero, 2007, p. 125). Bliss, Monk, e Ogborn (1983) entenden a análise de datos cualitativos como unha análise sistemática de rede. Empregando o concepto de rede relacional, esta implica o “desenvolvemento dun sistema elaborado de categorías, por medio da clasificación de datos cualitativos e a conservación da complexidade e agudeza esenciais dos materiais investigados” (Cohen & Manion, p. 310). Entre outras, pódese empregar a “técnica de anotacións para xerar estruturas tipo rede, que mostra as interdependencias das categorías segundo se desenvolven” (p. 310). Tivéronse en conta os criterios que caracterizan unha “boa rede”, atendendo a Bliss et al. (1983). Procurei deste modo que o sistema de descrición adoptado fora válido (apropiado na súa forma, suficientemente completo e fiel); fiable (velando para que o uso do sistema de rede axude na descrición dos datos); claro, minucioso e autoconsistente, con suficiencia de detalle e con capacidade de que a rede sexa ensinada a outras persoas, de ser aprendida, e de comprobación (isto é, sendo susceptible de ser comparada coa teoría existente e viceversa). Cohen e Manion (1990) aconsellan en termos de expresividade e persuasión a elección dun modo de codificar expresivo ou un uso ordenado do sangrado ou de chaves e corchetes, pois “o código realmente non di máis que o que a rede distingue” (p. 312). O que eu fixen nesta investigación é precisamente isto, ordenar e xerarquizar os códigos, valéndome de ferramentas ofimáticas para isto, tendo en conta os sangrados, as viñetas¹⁹⁸, etc. E especificamente para a xeración das redes valínme das opcións do software MAXQDA e do CmapTools. De todo isto dáse conta especialmente no Capítulo 8. Para Jennifer Attride-Stirling (2001) as redes temáticas sistematizan a extracción de temas básicos, temas organizativos, e temas globais, que despois se representan en mapas a modo de rede, que representan os temas e as relacións entre eles. Distingue entre tres niveis (*basic themes*, *organizing themes*, e *global themes*):
 - Temas básicos: premisas de orde menor dos textos.
 - Temas organizadores: categorías de temas básicos agrupados para resumir principios máis abstractos.
 - Temas globais: temas privilexiados que encapsulan as principais metáforas no texto coma un todo. “Un tema global é como unha declaración porque é un principio conclusivo ou final” (p. 389).

¹⁹⁸ Nos capítulos 6 e 7 os exercicios, actividades, e tipos de actividades dentro de cada ámbito de traballo da educación vocal e do canto foron expostos en táboas e tamén en viñetas sangradas en diferentes niveis, segundo a xerarquía (de máis xeral a máis concreto: ámbito, actividade, tipo de actividade, e exercicio). Estes son aglutinados na sección 8.2.2 do presente informe de investigación.

Unha vez que se teñen clasificados os tipos de temas, pódense construír as redes temáticas ou viceversa: mentres se constrúen as redes temáticas tamén se pode ir descubriendo e diferenciando entre os distintos tipos de temas. En todo caso, seguindo o ciclo indicado por Attride-Stirling (2001), os pasos seguintes inclúen a ordenación dos temas, a selección dos temas básicos, e a reorganización dos temas organizadores. De aí deducíronse os temas globais, ilustráronse as redes temáticas, e verificáronse e perfeccionáronse as redes, a través do repaso dos procesos. Descritas e exploradas as redes os padróns foron resumidos e interpretados.

- “Os mapas conceptuais son ferramentas gráficas para organizar e representar o coñecemento dunha forma organizada” (IHCM, 2019). Son recursos esquemáticos nos que “os puntos de confluencia son os conceptos importantes, que se escriben dentro de elipses ou recadros. Todos os conceptos relacionados únense mediante unha liña, e o sentido desa relación aclárase con palabras-enlace” (Bernardo & Calderero, 2007, p. 125). Para os mapas conceptuais usei o programa CmapTools (ver exemplo nas figuras 8.10 e 8.11).

3. A terceira é a interpretación. “A interpretación é o momento máis arriscado do proceso, dado que interpretar supón integrar, relacionar, establecer conexións entre as diferentes categorías, así como posibles comparacións” (Pérez Serrano, 1994b, p. 107). Implica creatividade, contraste de hipóteses (de habelas), a inserción da información nun marco teórico, aceptando sempre a posibilidade e risco de equivocación. Esta fase é moi importante, pois levará á toma de decisións sobre a transformación da realidade e a elaboración das debidas conclusións, por iso esixe “rigor e prudencia” (Bernardo & Calderero, 2007, p. 127). O rigor na análise cualitativa atende, de acordo con Margarete Sandelowski (1986), a catro factores: valor verdadeiro, aplicabilidade, consistencia e neutralidade; sendo os criterios para estes respectivamente a credibilidade máis que a validez interna, idoneidade ou adecuación máis que validez externa, auditabilidade máis que fiabilidade, e confirmabilidade máis que obxectividade. É fundamental ter sempre presente que as experiencias de quen investiga afectan en como se le (Elliott, 2011) e se interpreta a información. De feito, dúas persoas poden chegar a interpretar o mesmo texto de forma diferente en función de factores sociais e perspectivas diversas dende as que interpreten (Denzin, 1994). A postura etoxénica implica unha “multiplicidade de significados que poden terse para o mesmo comportamento” (Menzel, 1978; en Cohen & Manion, 1990, p. 327). Menzel comenta nesta publicación outro problema relacionado cos significados das persoas como fonte de polarización, de aí que a consideración que se dea aos significados das persoas ao expresar explicacións dos acontecementos debe ser profundamente meditada. Para isto, propón algunhas solucións, como especificar a quen e para quen certos actos ou situacións teñen uns significados determinados, á vez que se deba aceptar a responsabilidade na asignación deses significados a eses actos ou acontecementos. Asemade, as explicacións deben respectar os significados dos feitos. A lóxica de todo isto descansa na busca da observación sistemática obxectiva (McIntyre & MacLeod, 1978; en Cohen & Manion, 1990). Porén, o estudo etoxénico ten tamén beneficios como o feito de que se empregue “un método observador en curso que se centra sobre procesos en vez de sobre produtos” (Cohen & Manion, 1990, p. 329). A ética investigadora e o respecto pola verdade, que Brown et al. (2000, p. 4) denominan “*academic integrity*” (integridade académica), require escrupulosidade en canto á evitación da distorsión de evidencias ou asercións febles baseadas na relación de resultados. É por isto que recorrín á aplicación de estratexias que me permitisen administrar con delicadeza estes aspectos. Para a interpretación de datos tanto das observacións como das entrevistas, tratei de poñerme no verdadeiro pensamento das persoas informantes e extraer o máis significativo do cúmulo de información recollida (González

Moro, 2002b) que formaría o contido temático. Procurei facelo adoptando a perspectiva de xénero na investigación, cun grao importante de reflexividade que isto implica, seguindo a “mirada honesta” (*honest gaze*) da investigación reflexiva que propón Frosh (2010). Deste modo, tentei analizar as implicacións culturais entre quen observa ou entrevista e quen é obxecto de observación ou de entrevista, ou a influencia na construción de significados en función das accións levadas a cabo. Porén, a autoanálise está limitada pola capacidade de xerar unha distancia crítica suficiente da experiencia de quen investiga. No meu caso, alén de embarcarme no doutoramento para poder conseguir o título de doutora, o interese de facer esta investigación tamén radica nunha curiosidade persoal e profesional de coñecer outras experiencias, en relación coa miña formación continua, pois a vida conducíume a dedicarme á educación da voz das persoas. O atoparme nunha posición de investigadora novel, que ademais vai estudar prácticas docentes de profesorado que foi escollido por xuízo de expertas, levoume á autoadjudicación dunha posición de absoluta inferioridade. Nalgúns casos, esta posición non foi tanto académica, pero si profesional, en vinculación tamén coas miñas condicións de traballo e status laboral como investigadora e contratada predoutoral, que non nos fai senón máis vulnerables (Goode, 2006). Especialmente unha área onde a reflexividade é integral á análise de datos é a análise do discurso (Fritz & Kitzinger, 1998), protagonista por antonomasia nos datos das observacións e das entrevistas. Indican Potter e Wetherell (1987; en Cohen & Manion, 1990, pp. 312-313) que “a análise de discursos ou análise de conversas, como algunha vez se lle denomina, céntrase na charla da xente. A súa preocupación principal relaciónase coas maneiras en que se producen e manexan diferentes tipos de accións”. A miña convicción sobre a necesidade de investigar dende unha perspectiva feminista indubidabelmente intercedeu na interpretación. Mesmo co baixo número de informes de análise de datos que traballaron coa reflexividade dentro das Ciencias Sociais (Mauthner & Doucet, 2003), a miña tese bebe abondo desta reflexividade que, dende a asunción crítica e feminista da investigación, non pode nin debe ser evitada. Non obstante, é difícil facela operativa, posto que hai unha “falta de ferramentas teóricas e metodolóxicas coas cales operativizar a reflexividade” (p. 414). Consecuentemente, non existe un canon uniforme de principios de investigación feministas. Porén, “a maioría das académicas feministas avogan por unha aproximación ao coñecemento integrante e transdisciplinar que fundamenta a teoría no contexto dos terreos concretos das vidas diarias das mulleres” (Stacey, 1988, p. 221). O estudo das boas prácticas levoume a isto precisamente, pois coincidiu que as catro docentes sinaladas como exemplo de boas prácticas na educación vocal e do canto son mulleres. Todo isto irremediabilmente afecta na validez da investigación que, en estudos cualitativos adoita chamarse credibilidade -cando falamos de validez interna-, e idoneidade ou adecuación -cando nos referimos á validez externa- (Sandelowski, 1986). A validez é de por si unha construción social, é “un xuízo producido nas relacións establecidas entre a autora dun texto, os seus suxeitos, e as lectoras” (Page, 1997, p. 151). Na interpretación dunha investigación a validez dependerá precisamente da capacidade de demostrar como se chegou a esas relacións e interpretacións (Mason, 2002). Para interpretar correctamente o que sucede, “precisamos observar a interacción entre todos os elementos da situación tal e como operan no seu contexto natural” (Bernardo & Calderero, 2007, pp. 95-96). Algunhas experiencias (Mauthner & Doucet, 2003) dan conta que só a través da distancia emocional e intelectual dos proxectos de investigación se pode chegar a unha comprensión profunda da reflexividade. Non obstante, isto resulta case imposible, posto que “as intencións da autora, emocións, psique, e interioridade non só son inaccesibles ás lectoras, son con probabilidade inaccesibles tamén á mesma autora” (Grosz, 1995, p. 13). Especialmente no caso arxentino, a ligazón coas docentes foi forte, chegando a vivir con elas momentos profesionais e persoais moi significativos durante a recollida de datos, mantendo até hoxe en día o contacto¹⁹⁹. Sendo

¹⁹⁹ Comenta Goode (2006) que ao facer investigación sempre fican “residuos” de material que queda sen analizar ou que se

consciente disto, recorrín a estratexias como a triangulación ou a integración de descrições cualitativas, usando citas textuais extraídas da información orixinal como ilustración dos resultados comentados, para apoiar a interpretación destes. Recórdanos Gibbs (2012, p. 131) que “un informe de investigación bo e reflexivo demostrará con claridade como se fundamenta nos datos recollidos e interpretados”. Unha maneira de facer isto, tal e como veño de apuntar, é proporcionar ás audiencias os datos en forma de citas extraídas das notas de campo, das entrevistas, ou doutra documentación que se teña recollido. A inclusión de citas acostuma ao público lector á estética das contornas e das persoas que se estudaron, así como que lle permite aproximarse aos datos. Isto posibilita mostrar con exactitude cómo as persoas que foron obxecto de estudo expresan as ideas ou teorías que quen investiga está analizando. Para Manheim (1982, p. 284) a interpretación “consiste nas conclusións ás que chegou o investigador con referencia aos obxectivos específicos da investigación”. Este sociólogo propón estas preguntas e tarefas, que poden orientar na redacción da interpretación (pp. 284-285), as mesmas que tiven en conta no momento de interpretar os datos, especialmente nos capítulos 6, 7, 8 e 10. Estas son:

- Conseguíronse os obxectivos? En que medida?
- Resolveuse o problema orixinal de investigación? Respondeuse á pregunta?
- Afirmouse a hipótese?
- A que niveis de precisión e confianza se manteñen estas conclusións?
- Relacionar os achados da investigación coa teoría da que arrincaban as hipóteses orixinais.
- Explicar a relación entre os achados co outro coñecemento sociolóxico (no noso caso, educativo).
- Se os resultados son similares a outros resultados de investigación, que significa isto? Como pode explicarse a medida en que os resultados difiran doutros achados de investigación?
- Cales son as implicacións e inferencias resultantes destas conclusións?

4. E a cuarta, a teorización ou formulación de conxecturas. Esta fase consiste en “formular xuízos e razoamentos baseados nas relacións xurdidas a partir das conexións realizadas entre categorías ou datos” (Bernardo & Calderero, 2007, p. 127). Esta fase é a última do proceso investigador e cobra especial protagonismo no Capítulo 8. O máis importante nela é non perder de vista fundamentar todo sobre o que se teorice ou explique, o cal afirma que a teoría procede da investigación, e non a precede (Glaser & Strauss, 1999).

Abordarei deseguido o tratamento e a análise realizada dos datos obtidos nesta investigación en primeiro lugar, con respecto ás entrevistas, e en segundo lugar, con respecto aos resultados obtidos da observación de sesións en vivo.

Como xa se comentou en apartados anteriores, a análise das entrevistas foi apoiada polo uso de software de análise de datos cualitativos, o programa MAXQDA, sen deixar os métodos máis tradicionais altamente defendidos polo cofundador da teoría fundamentada, Barney G. Glaser, tal e como nolo recordan Andréu et al. (2007). Hycner (1985; en Cohen e Manion, 1990, pp. 401-407) recolle as normas de **análise fenomenolóxica de datos procedentes de entrevistas**, que foron as que se seguiron nesta investigación:

analizou moi superficialmente. Salienta tamén que quen investiga pode encariñarse emocionalmente para coa investigación, pois o persoal investigador é un instrumento máis que mentres traballa non deixa de ser persoa (Butler, 2001). Porén, “a infravaloración dos datos emocionais implica perdas profesionais e oportunidades perdidas para unha análise reflexiva de datos e escritos, así como custes persoais” (Elliott, 2011, p. 18). Por iso, e para que unha investigación gañe en reflexividade, elemento que lle outorga autoridade (Mauthner & Doucet, 2003), o emocional non deba esconderse.

1. Transcrición. Como xa se explicou no punto 5.5.1 de procesamento de datos, todas as entrevistas deste estudo foron debidamente transcritas da forma máis fiel posible, para facer os datos manexables e facilitar así a súa análise coas súas debidas revisións e adecuacións de formato.

2. Agrupamento e redución fenomenolóxica. Mentres transcribía fun facendo unha primeira análise, etiquetando algúns parágrafos con códigos ou palabras clave, identificando temas, etc. É unha primeira aproximación para “entender o que está dicindo o entrevistado” (p. 403).

3. Escoita das entrevistas con sentido dun todo. Rematada a transcrición inicial fixéronse varias escoitas das entrevistas co fin de revisar os textos, á vez que se foron identificando unidades específicas de sentido e temas novos. Esta primeira codificación propiamente dita foi de carácter aberto, pois a cada extracto significativo dos datos asignóuselle unha etiqueta descritiva e de significado, en relación coas categorías *etic* desta investigación. As categorías *etic* con respecto ás docentes estaban preestablecidas no modelo do 2º informe de cada práctica, usado no proxecto sobre boas prácticas do Grupo GIE (ver nos Anexos o punto 14.2); mentres que as categorías *etic* con respecto á organización de programas nacionais de canto viñan delimitadas polos temas propostos no modelo de entrevista (ver a 2ª parte do apartado 12.4.2 dos Anexos). Porén, foron detectados algúns temas que tamén se consideraron de interese para a investigación e, posto que xurdiron dos propios datos, deron lugar a categorías *emic*. Isto foi amplamente descrito no detalle da Fase B da investigación, polo que remito ao epígrafe 5.2 deste traballo, especialmente aos puntos “negociación e preparación do acceso aos escenarios” e “estancia nos escenarios”.

4. Deseño de unidades de significado xeral. Neste paso tentouse condensar o que se falou usando palabras literais das persoas entrevistadas, para cada código e dentro de cada tema, a modo de ilustración dos contidos.

5. Deseño de unidades de significado relevante para o tema da investigación. Logo da identificación de unidades de significado xeral (códigos/etiquetas xerais), estas foron reducidas a unidades de significado relevante (códigos/etiquetas relevantes) para o asunto da investigación. Esta segunda codificación foi de carácter axial, conectando o despregue vasto de códigos abertos en categorías definidas de forma máis rigorosa, tanto de categorías *etic* como *emic*.

6. Verificación de unidades de significado relevante. Hycner (1985; en Cohen e Manion, 1990, p. 405) fala de “adestrar a xuíces independentes” para facer esta verificación. Neste caso fíxeno eu mesma, valéndome da axuda das persoas que dirixen esta tese e do profesorado que me supervisou no estranxeiro.

7. Eliminación de redundancias. Neste paso comprobouse a lista de significados relevantes, procedendo a eliminar aqueles redundantes respecto a outros previamente relacionados. Isto fixo que algúns que estaban repetidos se suprimisen.

8. Agrupación de unidades de significado relevante. As unidades de significado relevante (códigos/etiquetas relevantes para a investigación) foron agrupadas en temas. Isto responde á codificación selectiva, identificando unha categoría central que agrupase a maioría das características e dimensións dos elementos capturados no proceso de codificación axial (Gibbs, 2012; Liamputtong & Ezzy, 1999).

9. Determinación de temas procedentes de grupos de significado. Examináronse os grupos de significado co fin de descubrir como se vencellan cos temas centrais da investigación. Foron, deste xeito, redefiníndose e axustándose máis a unha denominación máis acertada, así como que se estableceron relacións, como xerarquizacións e interdependencias entre eles.

10. Resumo de cada entrevista. Fíxose un breve resumo de cada entrevista realizada, a modo de autorreportaxe, no que se resaltan os temas fundamentais tratados en cada unha

delas, recorrendo basicamente ao parafraseo e sinopse, o que implica ler, escoitar e sintetizar os datos en bruto. Porén, tal e como advirte Boyatzis, (1998), débese ter moita cautela con este tipo de transformación, que dá lugar a un novo tipo de información dentro do procesado de información tanto consciente como inconsciente. Pero para garantir a fiabilidade da síntese de ideas aportadas por cada persoa, esta foi cotexada coas notas orixinais tomadas das entrevistas. Para as autorreportaxes con respecto ás entrevistas a docentes seguiu-se o modelo do 2º informe do proxecto sobre boas prácticas do Grupo GIE (ver nos Anexos o punto 14.2); mentres que para o persoal do *British Council* as autorreportaxes foron elaboradas seguindo os temas propostos no modelo de entrevista (ver nos Anexos a segunda parte do apartado 12.4.2), en conxunción con outros temas de carácter *emic* que xurdiron da propia investigación, aspectos sobre os que xa falei previamente.

11. Devolución ás persoas entrevistadas dos resumos e temas. No caso arxentino as entrevistas foron devoltas á docente, que non fixo obxección ningunha sobre a transcripción, de aí que non se lle enviase o resumo. No caso inglés non foi posible facelo debido á excesiva carga de traballo e falta de dispoñibilidade por parte da docente. Para este paso, Cohen e Manion (1990, p. 407) recomendan tamén facer unha segunda entrevista a modo de “comprobación para ver se se captou precisa e completamente a esencia da primeira entrevista”. Porén, isto non foi levado a cabo na nosa investigación por falta de tempo, pero sobre todo tamén por temas operativos e para evitar demandas desmesuradas ás entrevistadas.

12. Modificación de temas e resumo. De facer unha segunda entrevista, e de obter datos novos, neste paso modificaríanse os temas e o resumo de cada unha. Porén, como non se repetiu a entrevista, este paso foi obviado nesta investigación.

13. Identificación de temas xerais e únicos para todas as entrevistas. Os temas únicos e individuais de cada entrevista poden ser consultados nos subepígrafes dos Anexos 6.3.2.2 (docente do caso Arxentina), 7.3.2.2 (docente caso Inglaterra), e 7.3.2.1 (responsables dos programas de canto do *British Council*). Os temas comúns a elas atópanse no Capítulo 8. No epígrafe 8.4 expóñense os das docentes de ámbolos casos; mentres que no caso das responsables dos programas de canto -posto que soamente se obtiveron datos dun caso-, só se sintetizan no subpunto 7.3.2.1, e se resumen no epígrafe 8.5.

14. Contextualización dos temas. Neste punto os temas foron interpretados dentro dos contextos ou horizontes dos cales saíron, os propios estudos de caso dentro dos países correspondentes en xeral; e en particular, dentro da realidade de cada centro. Por iso os resultados atribuíbles a cada programa nacional de canto examinado figuran no capítulo dedicado a cada estudo de caso (Capítulo 6 e Capítulo 7), topándose a simbiose de ambos no Capítulo 8.

15. Resumo composto. Os resumos que integran os temas comúns ás entrevistas fixéronse, tal e como se acaba de especificar no punto 13 desta relación, no Capítulo 8. En primeiro lugar resumíronse as singularidades que teñen que ver coa formación e pensamento docente en educación vocal e canto na infancia dos dous casos (epígrafe 8.4) e, en segundo lugar, sintetizáronse as claves psicopedagóxicas e organizativas de programas nacionais de canto dirixidos á infancia, froito da entrevista levada a cabo coas responsables dos programas de canto do *British Council* (epígrafe 8.5).

A análise de datos froito da observación das aulas foi cíclica e recorrente, así como informada por técnicas de teoría fundamentada (en inglés, *grounded theory*), como a realización de comparación constante de categorías (Glaser & Strauss, 1999). De acordo coas distincións que establece Harris (1976), comezouse cunhas tres categorías establecidas por min mesma e baseadas na literatura existente (*etic categories*):

- A tipoloxía de actividades desenvoltas polas docentes escollidas (quecemento, explicación de medidas de hixiene e coidado vocal, etc.)

- A distribución temporal destas actividades nas aulas observadas.
- As estratexias didácticas e metodolóxicas para a educación vocal e do canto na infancia (secuencia dos contidos e rutinas nas sesións, as tácticas usadas polo profesorado para resolver problemas vocais, o *feedback* ofrecido ao alumnado, etc).

Porén, ao longo do proceso de recollida de datos, foron aparecendo novas categorías xurdindo do propio estudo (*emic categories*) como a falta de apoio institucional, a necesidade de establecer diferentes tipos de exercicios dentro da categorización xeral de actividades (en función do aspecto singular traballado), a falta dunha formación sólida en técnica vocal por parte do profesorado que exerce en infantil e primaria en xeral, a necesidade da formación continua... Todo isto axudoume a comprender a relación entre os modelos vocais do profesorado, a súa formación e a práctica de aula. Porén, ben que os resultados saíron da miña interpretación dos datos como investigadora, as diversas categorías emerxeron directamente dos datos, máis que seren maioritariamente establecidas anticipadamente, de aí que o carácter sexa meramente indutivo.

Para Cohen e Manion (1990) as transcricións son, ao fin e ao cabo, informes. Para analizar informes citan a Kitwood (1977) e os oito métodos que propón. Esta investigación é unha mestura entre o cuarto e quinto método. Así, de acordo co método 5 (seguimento dun tema), aspirei a reunir unha alta cantidade de datos relevantes para cada tema de interese da investigación (por exemplo, ámbitos de traballo e tipos de actividades que teñen lugar na educación vocal e do canto), que foron analizados posteriormente co que propón o método 4 (categorización do contido), desenvolvendo categorías nas que encaixe todo o material dispoñible e nas que concretar os temas (por exemplo, tipos de exercicios concretos dentro das actividades de educación vocal e do canto). Este sistema de categorías e a súa nomenclatura foi sendo modificado e reconfigurado a medida que se ían transcribindo as sesións observadas, usando o *constant comparative method* (Glaser & Strauss, 1999) ou método de comparación constante. Isto implica que segundo ía escribindo, ía analizando e extraendo categorías nunha lista susceptible de ser mellorada segundo avanzaba a investigación. Así, cando cría que xurdía unha nova categoría, en función desa lista, pensaba en como nomeala, recorrendo á literatura existente en caso de dúbida. De encaixar nalgún dos códigos existentes sen sentir que a nomenclatura de dito código era a axeitada, volvía entón a buscar respostas na literatura, na procura duns códigos máis acertados. Unha vez que esas categorías ou códigos acadaron nomenclaturas fundamentadas, e sempre que non se acharan máis (isto é, que se dera o colapso), chegouse ao que Cohen e Manion (1990) chaman “un sistema final de categorías” (p. 307). Precisamente por isto, do total de observacións que recollín para o estudo (unhas 22), só presento a análise profunda de catro, alén das xornadas formativas completas que tiveron lugar en Bariloche (Arxentina).

Nalgunhas investigacións cualitativas que envolven primariamente a categorización e a tematización, como é o caso da presente investigación, a extensión e o detalle dos datos dificultan a visión do padrón global de resultados. É por iso que nestes casos pode resultar útil cuantificar parte da información dispoñible aínda que os datos principais da investigación sexan cualitativos e se analicen de forma cualitativa. Procederíase entón a tratar os datos cualitativos (froito da análise temática) de forma cuantitativa para informar posteriormente a análise temática cualitativa, tal e como se ilustra na Figura 5.11.

Os métodos mixtos poden definirse como o uso rigoroso, estruturado e planeado de recollida de información e métodos de análise cuantitativa e cualitativa no mesmo estudo para responder ás preguntas de investigación. Halcomb, Andrew, e Brannen (2009) indican que as

investigacións que usan métodos mixtos son as que recollen tanto datos cualitativos como cuantitativos nun estudo, integrándoos no proceso de investigación.

Entre os motivos polos que usar os métodos mixtos atópanse, de acordo con Greene et al. (1989), a triangulación, a complementariedade, o desenvolvemento, a iniciación, e a expansión. Nesta investigación decidiuse recorrer como apoio aos métodos mixtos debido especialmente ao segundo motivo, a complementariedade. Isto quere dicir que a análise cuantitativa nesta investigación axudoume a clarificar e ilustrar os resultados achados a través dos métodos cualitativos, achegando, ao mesmo tempo, lexitimidade á investigación (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007).

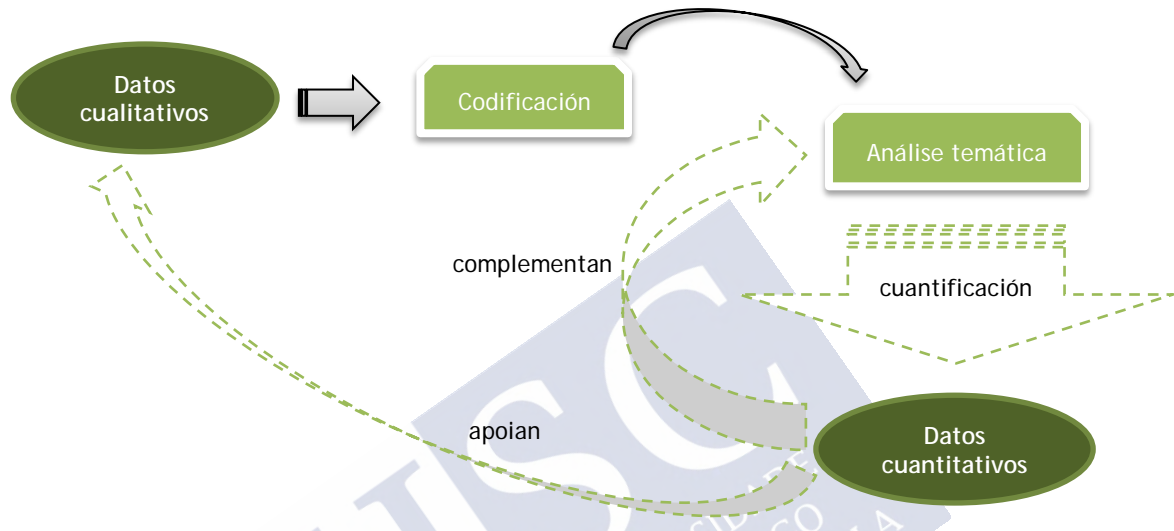


Figura 5.11. A análise de datos das aulas observadas: a relación entre os datos cualitativos e cuantitativos

Pode dicirse que, de prescindir da achega cuantitativa na investigación, esta quedaría até certo punto incompleta pois, malia que a énfase estea nos datos cualitativos, os números, neste caso, permiten explicar o peso e a distribución dos diferentes ámbitos de traballo das boas prácticas na educación vocal e do canto na infancia. O deseño de investigación vén sempre motivado polo carácter das preguntas de investigación. Recordemos que unha das preguntas desta investigación -a que se vencella cos datos obtidos das observacións das aulas- é: “Cales son as características das boas prácticas na didáctica da educación vocal e do canto na infancia?” (ver Táboa 4 e Figura 4.2). Ben que esta pregunta non implique de primeiras unha resposta cuantitativa, a combinación de datos cuantitativos con datos cualitativos permite achegar unha resposta máis completa. Só durante a fase de análise de datos xurdiu esta necesidade de cuantificar -de aí que a decisión fora emerxente, como explicaremos no parágrafo que segue aos retos máis abaixo-, é por iso que incluí esta información no presente epígrafe. Tamén é certo que a cuantificación de datos só se vencella cunha parte da investigación, isto é, coa información extraída das catro sesións observadas nas escolas inglesas e arxentinas. Seguindo os modelos que presentan Creswell e Plano (2011), esta parte da investigación casaría co *embedded design* ou deseño incrustado (modelo *QUALquan* ou *CUALcuan*), no que o cuantitativo está inserido dentro do cualitativo, polo que a interpretación baséase fundamentalmente no cualitativo; mentres que os datos cuantitativos cobran un papel secundario. Non obstante o seu uso mellora e/ou realza o estudo. Este deseño imbuído presenta algúns beneficios e retos como os que describen Creswell e Plano (2011, pp. 94-95). Algúns dos beneficios son:

- O consumo de tempo e de recursos, xa que os datos cualitativos e cuantitativos non teñen a mesma prioridade. Por iso, o que se dedica ao cuantitativo require menos esforzo e afondamento que o empeñado no cualitativo.
- A adición de datos suplementarios, véndose mellorado o deseño xeral da investigación.
- Permite diversificar o traballo en equipo sempre que así se traballe, para que cada investigadora poida escoller con que tipo de datos prefire traballar, de acordo coas súas inclinacións.
- A posibilidade de publicar os datos cuantitativos e cualitativos de forma separada, e a atracción que pode supoñer de cara á obtención de financiamento, en relación coa lexitimidade que este tipo de deseños comportan.

Velaquí algúns dos retos:

- A necesidade de que o equipo investigador posúa formación e experiencia no tratamento de datos cuantitativos e cualitativos individualmente, e no traballo con métodos mixtos. De aquí tamén o mester de saber integrar habilmente os resultados que responden ás diferentes preguntas de investigación.
- A introdución do tratamento dos negos na intervención debido á recolección adicional de datos.

Pode dicirse que este deseño imbuído é emerxente, pois “o uso dos métodos mixtos xorde debido a temas que se desenvolven durante o proceso de dirección da investigación” (Creswell & Plano, 2011, p. 54), de modo que non estaba definido de antemán: xurdiu no proceso de análise temática, tal e como comentei en parágrafos anteriores. Posto que nas catro sesións de observacións nas escolas se puido cuantificar o tempo dedicado a cada exercicio e actividade, sobre a marcha do estudo decidiuse incluír o peso proporcional dos diferentes ámbitos de traballo presentados na investigación. Así, e resumindo, os datos cualitativos son usados para a exploración inicial de identificación de variables, constructos ou instrumentos e para a creación de tipoloxías. E posteriormente estes son usados como marco de referencia para a análise cuantitativa, a modo de aproximación secuencial, tal e como se reflexa na Figura 5.11.

As investigacións de métodos mixtos con vontade de integrar as análises dos datos cualitativos e cuantitativos poden apoiarse nunha multitude de paquetes de software. Ben é certo que, seguindo a Patricia Bazeley (2009, p. 205) “usar un ordenador para a análise non garante a integración das fontes nin analiza -moito menos garante a calidade da análise-”, pero pode axudar. Cuantificar datos cualitativos axuda na análise cualitativa, permitindo o control da fiabilidade, podendo usarse para contar e comparar a frecuencia dos temas, permitindo tamén a análise estatística dos datos. Como ben se destacou en páxinas anteriores, para a análise dos datos cualitativos recorreuse a técnicas tradicionais e manuais, alén de facer uso do soporte lóxico MAXQDA. Mentres tanto, para os datos cuantitativos valémonos do Excel, tanto para os cálculos como para a xeración dos gráficos posto que “o Excel é unha ferramenta extensamente xeneralizada e moi usada para tarefas de métodos mixtos” (Niglas, 2007; en Bazeley, 2009, p. 205), outorgándome deste xeito confianza nela.

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J |
|----|---------------|---|------------|---|------------|---|--------------------|---|--------------------------|---|
| 1 | Corpo e Mente | | Fonación | | Repertorio | | Outras Actividades | | Outros Tempos | |
| 2 | | | | | | | | | | |
| 3 | 0:00:46 ok | | 0:00:22 ok | | 0:01:24 ok | | 0:05:44 ok | | 0:02:01 ok-comezo sesión | |
| 4 | 0:00:37 ok | | 0:00:04 ok | | 0:01:28 ok | | | | 0:07:55 Microdescansos | |
| 5 | 0:01:08 ok | | 0:00:05 ok | | 0:03:19 ok | | | | | |
| 6 | 0:00:19 ok | | 0:00:13 ok | | 0:02:05 ok | | | | | |
| 7 | 0:00:16 ok | | 0:02:07 ok | | 0:00:45 ok | | | | | |
| 8 | 0:00:35 ok | | 0:04:21 ok | | 0:01:57 ok | | | | | |
| 9 | 0:00:38 ok | | 0:00:10 ok | | 0:00:42 ok | | | | | |
| 10 | | | 0:01:04 ok | | 0:02:20 ok | | | | | |
| 11 | | | 0:01:33 ok | | 0:04:42 ok | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | |

| L | M | N | O |
|---------------------------|---------|---|---------|
| Ambitos | s. 1 | | |
| | 0:40:45 | | 100,00% |
| Corpo e Mente | 0:04:08 | | 10,14% |
| Fonación | 0:09:36 | | 23,56% |
| Repertorio | 0:14:57 | | 36,69% |
| Outras Actividades | 0:02:41 | | 6,58% |
| Outros Tempos (descansos) | 0:09:23 | | 23,03% |

Figura 5.12. Exemplos de uso da folia de cálculo Excel para o tratamento dos datos cuantitativos

5.6 BASES CIENTÍFICAS DO ESTUDO

Cohen e Manion (1990, pp. 37-43) recollen as **características da ciencia**. Imos citalas e relacionalas co presente estudo, o que soporta o seu carácter científico:

- O determinismo. “Os feitos teñen causas, [...] os acontecementos están determinados por outras circunstancias [...] e] a ciencia avanza na crenza de que estes lazos causais poden finalmente descubrirse e entenderse, [...] sendo] explicables os feitos en termos dos seus antecedentes” (p. 38). Así, o fin último de quen investiga é formular as leis para explicar os acontecementos do mundo, “proporcionándolle así unha base firme para a súa predición e control” (p. 38). Posto que esta tese ten un carácter interpretativo, na análise e discusión dos datos explícanse as circunstancias nas que se dan as boas prácticas estudadas, para poder explicalas en relación ao contexto no que se dan, en vinculación cos seus antecedentes, que sentan as bases do statu quo, podendo, en parte, explicalo. A este respecto, tanto a BERA (2011) como Brown et al. (2000) lémbrennos a importancia de xustificar as escollas dos métodos e analizar as ganancias e perdas que supón optar ou non por eles, algo que foi recollido ao longo deste capítulo.

- O empirismo. Sostense a través deste segundo suposto que “certas clases de coñecemento fiable só se poden obter pola experiencia” (p. 38). As características das boas prácticas, como vimos no Capítulo 1, están condicionadas polo contexto, de aí que o empírico deste estudo estea intimamente ligado ao contexto no que foi estudado, pois esas boas prácticas só poden entenderse nesa localización, coas súas circunstancias e singularidades. “«Empírico» significa aquí o que é verificable mediante observación; e «evidencia», os datos que proporcionan probas ou forte confirmación, en termos de probabilidade, dunha teoría ou hipótese dentro dun ambiente de investigación” (p. 38).

- O principio de economía. “Deben establecerse as teorías en termos sinxelos: tal teoría é a que mellor explica o máximo da maneira máis sinxela” (p. 42). Especialmente no Capítulo 8 procurei explicar os resultados da maneira máis clara e simple, apoiándome en imaxes que ilustran a síntese de resultados.

- A xeneralidade. Facendo observacións do particular, quen investiga maniféstase para xeneralizar o que achou, coa preocupación por diante de, ante todo, explicalo, e coa precaución de dita xeneralización; mais na miña opinión, sen desmerecela. Como explica Zetterber (1965; en Manheim, 1982, p. 284), na tentativa de xeneralizar desde un caso a unha poboación diferente “seguramente se pode dicir que é máis probable que os mesmos resultados sexan certos respecto á nova poboación que os resultados opostos”.

Sabariego e Bisquerra (2009, pp. 21-23) sintetizan as concepcións máis destacadas sobre o que pode ser o **coñecemento científico** en xeral. Nomeareinas deseguido e relacionareinas tamén co presente estudo:

- A orixe empírica. O presente estudo parte da observación de feitos para identificar e definir un problema inicialmente, e tamén para analizar as propostas de mellora que, neste caso, son plasmadas nas bases dun proxecto psicopedagóxico de educación vocal e canto.

- A aplicación do método científico. A epistemoloxía ou filosofía da ciencia é “a rama da filosofía que estuda a investigación científica e, en consecuencia, o método científico” (Ibarretxe, 2006, p. 8). Non obstante, indica este autor que non hai un só método científico. Por iso, combinando diferentes estratexias, a través da metodoloxía formulada propónse unha investigación que proporciona rigorosidade, sistematización e fiabilidade das técnicas utilizadas, sendo examinadas todas e cada unha delas nos seus usos, fortalezas e debilidades.

- A obxectividade. Neste estudo garantiuse un acordo imparcial entre diferentes puntos de vista e técnicas, de aí as estratexias de triangulación que ao longo deste capítulo se foron explicando e que se sintetizan ao final deste.

- O carácter analítico. Fragmentouse a realidade en elementos básicos, as variables, para a rigorosidade e precisión, que foron maiormente xurdindo ao longo da análise temática, e explicadas a través de matrices, mapas conceptuais e redes.

- A especialización da información ofrecida. Malia que en educación é difícil explicar fenómenos complexos de forma parcelada, a especialización dos datos que se ofrecen nesta tese derivan do carácter analítico da investigación. Asemade, trátase dun tema bastante orixinal, que une equidade e innovación á vez no estudo das boas prácticas na educación vocal e do canto.

- O mantemento da dúbida metódica, do carácter autocorrectivo desta tese e o coñecemento xerado de índole hipotética e incerta. Nesta tese asúmese que o coñecemento que se achega é validado pero sempre susceptible de ser perfeccionado. Por iso, a información achegada concíbese como verdades definitivas neste aquí e agora, e nos contextos nos que se investigou. Porén, asúmese que estas verdades son susceptibles de modificación en investigacións futuras.

- O coñecemento científico xerado desta investigación é preciso, comunicable, práctico e útil, pois utiliza linguaxe específica, axeitada e clara, ao servizo da realidade social onde se desenvolve, contribuíndo á mellora nas condicións da práctica docente.

De acordo con Lincoln e Guba (1985), os **criterios que aseguran o rigor científico na investigación cualitativa** son catro: a veracidade ou credibilidade, a aplicabilidade ou transferibilidade; a consistencia ou dependencia, e a neutralidade ou confirmabilidade. Para aseguralos, valínme de estratexias como as que propoñen José Bernardo e José F. Calderero (2007, pp. 105-107):

- A veracidade ou credibilidade. “En toda serie de medicións ou observacións xorde sempre a cuestión de canto de aceptables ou correctas son ditas medicións ou observacións” (Manheim, 1982, p. 141). Isto ten que ver co que se chama a validez dos datos que, en palabras deste investigador, máis que seren avaliada debe maximizarse. Creo firmemente que os datos apanados nesta tese responden e identifícanse coa realidade, isto é, son cribles, pois foron recollidos con diversos instrumentos e contrastados tamén coas persoas implicadas na investigación. As estratexias que se adoptaron para maximizar a validez foron:

- O método de “validez facial, coñecido de maneira máis formal como o método da análise lóxica” (Manheim, 1982, p. 141). Alén de seren o método de validez máis sinxelo, e de acordo cos argumentos deste sociólogo, “este enfoque resulta útil cando os datos están baseados na observación directa do referente e non se requiren inferencias” (p. 141). Pensando nas observacións feitas das aulas in situ, as observacións do que alí ocorreu non implicaron inferencias para realizar as transcripcións, por exemplo. Estas transcripcións, entón, teñen un carácter válido, malia que logo se codificara cada actividade e cada exercicio da forma que achei máis conveniente e exacta (coa súa debida fundamentación), pero sen deixar de representar o que ocorreu na aula.

- A comparación de datos con criterios independentes, isto é, o método pragmático ou “método de grupos coñecidos” (Manheim, 1982, p. 142). No caso desta tese, os meus datos foron comparados cos obtidos a través doutras medicións válidas, de estudos realizados por personalidades destacadas no campo. Deste modo, as categorías e os seus nomes foron validados comparándoos con teorizacións e conceptos desenvolto en traballos da educación somática, da logopedia, da educación da voz, da foniatría, ou do canto.

- A validez ecolóxica. Welch (2003) fala que na investigación en canto é moi importante non perder de vista este tipo de validez, é dicir, “asegurar que o comportamento observado é o máis ‘real’ posible” (p. 185), por iso decidín observar aulas ordinarias en escolas ordinarias.

- A “validez do informante” (McCormick & James, 1983; en Cohen & Manion, 1990, p. 342; Yin, 2009). Cando quen participa nunha investigación recoñece a autenticidade da interpretación que se fixo dos datos, estamos ante un indicio de validez do estudo. Isto só se puido levar a cabo no caso arxentino, pois segundo fun interpretando os datos estiven en permanente contacto especialmente cunha das docentes observadas e tamén entrevistada en profundidade, Analía Miranda, que me foi achegando as súas reflexións sobre o que eu ía argumentando e interpretando.

- A continua comparación entre os datos e as categorías principais (*constant comparative method*). Isto fíxose para asegurar que as categorías estaban expresamente relacionadas cos datos contidos nelas.

- A observación perseverante, para penetrar intensamente nos aspectos pertinentes, do que dan conta especialmente as transcripcións dos Anexos deste traballo.

- O xuízo crítico de profesionais da investigación no proceso de interpretación e xeración de conclusións, como poden ser as persoas que dirixen esta tese, o profesorado-supervisor durante as estadías de investigación no estranxeiro, e outras colegas que investigan no ámbito educativo e que me achegaron en momentos puntuais o seu parecer sobre o proceso, o que é chamado triangulación de persoal investigador. Isto ten que ver coa validez teórica e interpretativa. Porén, non se puido pór en práctica ningunha estratexia para velar pola validez descritiva, pois non se contou con diferentes persoas a min que gravasen e describisen as sesións, por exemplo.

○ A utilización de material referencial, ou sexa, os vídeos, fotografías, gravacións en audio, documentos varios e diarios de campo realizados para contrastar as miñas impresións como observadora en sesións posteriores á asistencia ás aulas presenciadas, e en vinculación cos testemuños recollidos nas entrevistas, de acordo coa validación converxente (Cohen & Manion, 1990), proceso que se explicou no epígrafe 5.4

○ Comprobacións feitas coas participantes na investigación, a través de momentos posteriores ás observacións e entrevistas nos que contrastar ou aclarar cuestións relativas aos datos e interpretacións formuladas. Segundo Yin (2009), isto, xunto co uso de múltiples fontes de evidencia, axudaría a conseguir a validez de constructo (*construct validity*). No caso arxentino, por exemplo, a transcripción da entrevista foi enviada á persoa entrevistada para obter retroacción sobre o escrito. A validez de constructo está intimamente relacionada coa validez das informantes ás que me referín seis parágrafos máis arriba.

○ A triangulación é un proceso que consiste en usar diferentes percepcións para clarificar o significado, verificando a repetibilidade dunha observación ou interpretación e/ou tomando datos dunha mesma situación dende diversas perspectivas (Flick, 1992). Tivéronse en conta os tipos de triangulación propostos por Denzin (1970), que son:

- A triangulación temporal, observando aulas da mesma docente en diferentes momentos durante varias semanas, para recoller os elementos constantes da súa metodoloxía, así como aqueles que varían.

- A triangulación espacial, recollendo e analizando datos en diferentes lugares, para detectar as similitudes e as diferenzas neste caso entre Inglaterra e Arxentina.

- A triangulación de teorías²⁰⁰, comparando os datos con propostas alternativas que ofrece a literatura existente.

- A triangulación metodolóxica, usando diferentes estratexias para obter e analizar a información: vídeos, diarios, entrevistas, observación directa, Excel, MAXQDA..., para apreciar coincidencias e discrepancias, e analizar dende a etnografía, o feminismo, a análise de conversas ou a teoría fundamentada (Gibbs, 2012, p. 127).

- A triangulación de persoal investigador (da que falei recentemente), contrastando a interpretación dos meus datos e o visionamento de extractos de certos vídeos coas persoas que me supervisaron durante as estadias no estranxeiro ou co profesorado que me dirixe esta tese.

- Niveis combinados de triangulación, dándose momentos de recollida de datos tomados de persoas individuais, de conversas en pequenos grupos ou de momentos de observación en gran grupo, cando se deu a ocasión oportuna.

- A aplicabilidade ou transferibilidade. A información xerada é transferible, posto que é posible aplicar os resultados obtidos a outros contextos. Un exemplo claro é o expresado no Capítulo 9. Para isto, apañei abundante información e describín densa, minuciosa e exhaustivamente as observacións escollidas para analizar (ver nos Anexos os apartados 11 e 12), o que me permitiu ver as correspondencias entre uns contextos e outros, para poder xerar conclusións.

²⁰⁰ A este tipo de triangulación Bernardo e Calderero (2007) chámana “triangulación especulativa”.

- A consistencia ou dependencia. Se a investigación fora repetida obteríanse os mesmos resultados, pois a realidade dos estudos de caso é dependente dos contextos nos que se desenvolveu a investigación. Para garantir a dependencia ou estabilidade da información, procedín á revisión constante dos procesos e métodos seguidos, para asegurarme da solidez das interpretacións, contando coa titoría continuada do meu director e da miña directora de tese, á vez que usei métodos solapados, usando diferentes estratexias para obter a información, a modo de triangulación.
- A neutralidade ou confirmabilidade, pois discutíronse e confirmáronse os resultados con algunhas das persoas coas que se estudou o problema de investigación, dende o profesorado observado e entrevistado até o profesorado supervisor das miñas estadías de investigación no estranxeiro. Para amparar este criterio utilicei fontes de información o máis obxectivas posible, como vídeos, audios orixinais e transcripcións textuais.

En estreita vinculación con estes criterios que veño de relatar, que aseguran o rigor científico na investigación cualitativa, Elliott, Fischer, e Rennie (1999) expoñen os exemplos de **boas prácticas para a publicación de estudos de investigación cualitativa**. Estas son:

- Admisión da propia perspectiva (*owning one's perspective*). Quen escribe debe explicar quen é (formación, experiencias persoais...) e describir as orientacións metodolóxicas, teóricas e persoais así como as súas crenzas sobre o tema que investiga. Disto dáse conta ao longo do traballo, dende a Presentación até a Parte IV, con forte presenza da reflexividade, neste sentido.
- Contextualización da mostra (*situating the sample*). Resulta fundamental describir as características das persoas que conforman a mostra, as súas circunstancias vitais, para que quen lea poida xulgar o rango de persoas a quen os resultados poderán resultar relevantes. Nos dous estudos de caso e na investigación-acción que se presenta identificouse a mostra en canto a xénero, clase social, idade, etc.
- Fundamentación en exemplos (*grounding in examples*). Usei exemplos dos datos para ilustrar tanto os procesos analíticos usados neste estudo, a comprensión desenvolta á luz destes, como a exemplificación dos temas xurdidos en vinculación cos resultados.
- Proporción de verificacións de credibilidade (*providing credibility checks*). Tal e como se relatou en subepígrafes anteriores dentro deste capítulo, usáronse variados métodos para comprobar a credibilidade das categorías e temas xurdidos na investigación, como pode ser a comprobación da comprensión dalgúns cuestións coas propias informantes orixinais, a triangulación dos datos a través das entrevistas e das observacións directas, e comparándoos dende diferentes perspectivas cualitativas.
- Coherencia (*coherence*). A comprensión represéntase de forma que os resultados mostran coherencia e integración, a través do apoio en figuras que ilustran a relación entre os diferentes temas -co uso de matrices, redes e mapas conceptuais-, de modo que se vai construíndo o coñecemento.
- Realización de tarefas de investigación xerais vs. específicas (*accomplishing general vs. specific research tasks*). No caso da comprensión xeral dos fenómenos, baseeime nun apropiado rango de exemplos, facendo sempre fincapé nas limitacións destes. En relación á comprensión específica dos casos, cada un estúdase e descríbese de forma sistemática e integral, para proporcionar unha comprensión completa, destacando tamén as limitacións deste. É importante destacar que as conclusións só se aplican aos estudos de caso feitos, e dentro desas propias circunstancias.
- Facilitade de comprensión dos textos para as audiencias (*resonating with readers*). O material preséntase de forma que quen revise a investigación ou quen a lea poida xulgalas como que nela se representa de forma precisa e exacta o tema de investigación, de forma clarificadora e con apreciacións expandidas da comprensión deste.

O traballo de Kitwood (1977) sobre as **garantías dos informes** que se usan nas investigacións é citado por Cohen e Manion (1990, pp. 308-309). Ben que estas garantías insisten sobre temas xa abordados neste subepígrafe, considerei reexpoñelos dende a perspectiva dos informes. Apoiándome nestas páxinas, os elementos que corroboran a garantía dos informes son dous:

- Comprobación cruzada entre profesionais da investigación “como precaución contra unha polarización constante pero non recoñecida nas mesmas entrevistas” (p. 308). Nesta investigación procurouse sempre contrastar a interpretación das entrevistas co profesorado supervisor das estadías que realicei, así como o profesorado que me dirixe esta tese, como xa comentei con anterioridade en varias ocasións.

- “Tests dos membros, isto é, devolver aos mesmos participantes ou a persoas nunha situación similar á deles as hipóteses e problemas sen resolver para o seu comentario” (p. 308). A maioría das feministas etiquetarían como crucial o feito de discutir e negociar a narrativa final cos resultados que implican ás persoas entrevistadas (Stacey, 1988) nunha investigación dada. Con respecto a isto, cómpre engadir que as transcrisións poden (e deben) ser devoltas ás persoas que participan nelas (como entrevistadas e/ou observadas) de cara a clarificar treitos problemáticos ou confusos, ou incluso para discutir interpretacións emerxentes (Ponsford & Lapadat, 2001). Isto na literatura anglosaxoa é coñecido como *participant validity check* (Patton, 2002), ou comprobación da validez por parte das participantes, e serviríanos para saber se o estudo ten sentido para elas, actuando como amigas críticas ou *critical friends*. Isto só se fixo nun caso debido aos diferentes niveis de confianza establecidos coas persoas participantes, e ao coñecemento pola miña parte do alto nivel de esixencia e traballo ao que estaban expostas as persoas participantes na investigación. Outro motivo tamén foi a evitación da saturación, pois a sobrecarga é un dos factores dos que máis adocece o profesorado (Department for Education, 2010). Só no caso arxentino foi posible devolver a entrevista completa transcrita á docente entrevistada, que non puxo pega algunha con respecto a dito documento. Foron seleccionados certos parágrafos da entrevista onde se atopou certa información comprometida, sobre a cal ela nos deu a devolución oportuna, consideracións que se tiveron en conta á hora de difundir os resultados e presentar o informe final. En todo caso, e sobre a marcha e desenvolvemento das sesións observadas, fóronselle preguntando detalles a esta docente para asegurarme da comprensión das súas bases de acción. E a outras persoas, de forma puntual, si se enviaron ou consultaron cuestións específicas a través de correo electrónico, co fin de aclaralas.

A ciencia apunta ao coñecemento obxectivo no sentido de que este sexa intersubxectivamente certificable, independentemente da opinión ou preferencia individuais, sobre a base de datos obtibles mediante experimentos ou observacións axeitadas (Hempel, 1965, p. 141; en Manheim, 1982, p. 23). A investigación completa intenta comprender como son os procesos de educación vocal e do canto da man de profesorado sinalado como exemplo de boas prácticas neste eido, as características das súas aulas, as estratexias, o *feedback*; a súa formación e pensamento sobre esta didáctica; e a organización e transferencia de programas que fomenten de forma efectiva o canto na infancia, tendo especial conta dos factores de innovación e equidade. Creo firmemente que as estratexias de obtención de información para resolver as preguntas propostas foron acertadas e coidadas, por todos os motivos que se expresan no presente epígrafe, de aí que o seu carácter científico quede delimitado de forma precisa e unívoca. No próximo par de capítulos preséntanse e analízanse as boas prácticas dentro dos programas estudados, ilustrando as aproximacións atopadas en ámbolos estudos de caso.



Capítulo 6 Caso 1 - Arxentina

As boas prácticas no Programa Nacional de Orquestras y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario

Os resultados máis directos e visibles da aplicación das políticas de axuste estrutural en Arxentina durante a década dos 90 foron a xeración de diversas formas de exclusión social, que afectaron a amplos sectores da poboación. O panorama resultante estivo marcado pola exacerbación da marxinación e o acerbo descenso na calidade de vida de boa parte do pobo arxentino, que veu motivado polo aumento do desemprego, pola precariedade das condicións laborais e polo descoido das funcións sociais por parte das autoridades. Así, os milleiros de crianzas e adolescentes de familias de baixos recursos ficaron nunha situación de alta vulnerabilidade, con crecentes dificultades para desenvolver as súas potencialidades e acadar unha vida digna. Porén, estas circunstancias non se manifestan tan só na privación de bens básicos, senón tamén noutras

formas intanxibles tales como a desigualdade de oportunidades para desenvolver as súas capacidades e recursos para o traballo; o illamento, carencia ou pobreza de redes e vínculos sociais; as menores ou nulas posibilidades de acceder aos bens e servizos culturais; a subestimación das actividades e tarefas que realizan, [e o] menor recoñecemento social e poder para expresar opinións e desenvolver proxectos persoais ou colectivos. (Goberno de Río Negro, 2013, p. 1)

[Non obstante, na Arxentina do 2003] comezouse a conformar un novo modelo político, económico, social e cultural que privilexia a distribución do ingreso, a inclusión e a xustiza social. A educación consolidouse como un dos eixos centrais desta transformación coa convicción de que o cambio só é posible cun Estado activo e presente. (Garay, s.d., p. 5)

A inclusión debe entenderse neste modelo transformador como “categoría de análise e obxectivo de políticas públicas tendentes a aumentar as cotas de participación cidadá mediante a ampliación de dereitos” (Vázquez Cepeda, 2017, p. 97). Este panorama político, denominado Kirchnerismo e caracterizado “como un período de aumento de dereitos” (p. 87), foi o responsable dalgúns fitos nas políticas socioeducativas e culturais como a *Ley de Educación Nacional N° 26.206* no ano 2006 ou a xerarquización da Secretaría de Cultura da Nación a nivel de ministerio (Decreto presidencial 641/2014). Caracteriza a este período o “desprazamento da preocupación pola equidade a unha maior preocupación pola inclusión, a «igualdade» e a necesidade de reinstalar políticas de inspiración universal” (Feldfeber & Gluz, 2011, p. 349; en Vázquez Cepeda, 2017, p. 98). Deste modo o Ministerio de Educación asumiu a obriga de desenvolver políticas a prol dunha educación de calidade dende un punto de vista inclusivo²⁰¹.

Resalta Garay (s.d.) que mentres que antes de 2003 o orzamento dedicado á educación supoñía menos do 3% do produto interior bruto, co paso do tempo foise incrementando até chegar ao 6,47% no ano 2011. Neste período construíronse máis de 1.400 escolas,

²⁰¹ Como veremos máis adiante, o programa obxecto de estudo neste capítulo propónse como “desafío pedagóxico soste un traballo rigoroso e de calidade que non deixe a ninguén fóra” (Finnegan & Serulnikov, 2015, p. 12).

entregáronse 45 millóns de libros e máis de 2 millóns de *netbooks* ou computadores miniportátiles, e estendeuse a obrigatoriedade escolar desde os cinco anos até a finalización da educación secundaria, beneficiando a aproximadamente 480 mil alumnas e alumnos. Tamén neste lapso temporal o goberno puxo en marcha outras políticas transformadoras como o rexurdimento da educación técnica²⁰², a implementación da Asignación Universal por Fillo (en castelán, AUH), a mellora salarial e a capacitación docente. Asumindo os desafíos en termos de afondamento de dereitos, entre outras medidas polas que o Kirchnerismo avogaba atopábase a ampliación do ciclo lectivo ou calendario escolar, a universalización das aulas de infantil para crianzas de 4 anos, a oferta educativa para bebés desde os 45 días até os 3 anos, a posta en práctica da xornada estendida na educación primaria, e a construción dunha escola secundaria máis inclusiva.

A creación en 2008 da *DNPS-Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas* foi tamén obra deste goberno. A DNPS é un departamento dentro do ministerio de educación arxentino (*Ministerio de Educación de la Nación*) que se propón promover políticas para a inclusión, a igualdade e a calidade educativa nos termos expresados na *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Trátase de programas e proxectos que apuntan ao fortalecemento das traxectorias educativas de crianzas e adolescentes en contextos socioeconómicos vulnerables a través da asignación dos recursos necesarios que contribúan á igualdade de oportunidades, á ampliación dos universos culturais e a unha educación de calidade. A DNPS busca así profundar nos vínculos entre as escolas, as familias, as organizacións sociais e a comunidade mediante a implementación de proxectos colectivos. Co obxectivo de contribuír a unha educación de calidade con igualdade, a DNPS “acompaña as escolas mediante a xeración de propostas pedagóxicas que amplíen o espazo e o tempo escolar; a creación de estratexias que profunden os vínculos entre a escola, a familia e a comunidade; e a achega de recursos materiais” (Garay, s.d., p. 5). Todas estas son políticas socioeducativas que cobran unha importancia singular nos percorridos e experiencias, tanto de carácter social, familiar, comunitario ou mesmo cultural, posto que impactan nas traxectorias educativas dunha incontable cantidade de cativas e cativos.

A antedita lei pon ao Estado ante o desafío de garantir unha educación de calidade para a infancia e mocidade de Arxentina. Neste marco, a DNPS leva adiante diversas accións de apoio e acompañamento dirixidas a estudantado, escolas e provincias. Dende a DNPS trabállase tamén en conxunto con outros sectores do estado arxentino (a nivel nación e provincias), e con organizacións da sociedade civil co propósito de coordinar políticas que dean resposta integral aos problemas que obstaculizan as traxectorias escolares. Seguindo as verbas de Alejandro Garay (s.d., pp. 5-6), isto fai parte dunha política nacional integral para a infancia e a mocidade, que pretende “fortalecer a integración coas políticas sociais que levan adiante o Estado Nacional e os Estados Provinciais, e ao mesmo tempo profundar o traballo cos niveis educativos, as familias e as organizacións da comunidade”. Para isto, cómpre sen dúbida realizar un traballo conxunto, promovendo a capacidade e iniciativa das xurisdicións, os municipios, as organizacións sociais e as escolas para integrar as súas accións, sempre co o obxectivo común de garantir a crianzas e xoves a mellor educación posible e as maiores oportunidades. Neste sentido, as **liñas de acción** da DNPS (2015b) son:

- Apoio económico para o alumnado (bolsas escolares).
- Achegas para traslados do estudantado.
- Provisión de libros de texto, materiais didácticos, e útiles para as escolas e o alumnado.

²⁰² A educación técnica en Arxentina forma parte do ciclo secundario (educación secundaria), e inclúe formación profesional e competencias científicas. É considerado como o secundario máis difícil (en particular o industrial, que ten unha duración de 6 anos); porén, o alumnado sae moi ben preparado.

- Apoio a iniciativas curriculares e proxectos socioeducativos escolares que acompañen as traxectorias de crianzas e adolescentes.
- Actividades formativas para crianzas (Centros de Actividades Infantís; Turismo Educativo e Recreación; Xadrez; e Orquestras e Coros).
- Proxectos de extensión educativa para a xuventude (Xadrez; Centros de Actividades Xuvenís; Orquestras e Coros; e Parlamento Xuvenil).

O **destinatariado** da DNPS divídese en tres subgrupos de acción:

- Apoio a escolas: distribución de 11.000 bibliotecas de literatura infantil con máis de 90 títulos para as escolas infantís (ou xardíns de infancia) situados nos contextos de maior vulnerabilidade social de todo o país.
- Soporte a docentes: distribución de materiais pedagóxicos con suxestións para a lectura e o deseño de proxectos socioeducativos; accións de formación e intercambio realizadas de maneira conxunta coa Dirección Nacional de Nivel Inicial, o Plan Nacional de Lectura, a *Biblioteca del Maestro*, e a área de Desenvolvemento Profesional Docente do Instituto Nacional de Formación Docente.
- Fortalecemento da relación escola-comunidade: colaboración para o desenvolvemento de proxectos con diferentes axentes da comunidade que contribúan a mellorar os vínculos interxeracionais que apunten á inclusión social e educativa de todas as nenas e nenos.

Os **programas e recursos** da DNPS son 16, e entre eles atópase o *Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario*, cuxo interese ocupa unha boa parte desta tese. Como se pode observar na clasificación anterior, este programa ten unha dobre acción: está pensado como actividade formativa (para crianzas) pero tamén como actividade de extensión educativa (para adolescentes). Os programas e proxectos da DNPS desenvólvense dentro das 24 xurisdicións en máis de 22.000 escolas urbanas e rurais dos niveis inicial, primario e secundario, de educación especial, e en escolas con albergue anexo (Garay, s.d.). Eses 16 programas son (DNPS, 2015c):

- Desenvolvemento infantil.
- Centros de Actividades Infantís (CAI).
- Extensión Educativa “*Abrir la escuela*”.
- Centros de Actividades Xuvenís (en castelán, *CAJ*).
- Turismo Educativo.
- Parlamento Xuvenil do Mercosur.
- Orquestras e Coros Infantís e Xuvenís para o Bicentenario²⁰³.
- Xadrez educativo.
- Educación Solidaria.
- Mesas Socioeducativas para a Inclusión e a Igualdade.
- Rede de Organizacións Sociais polo Dereito á Educación.
- Achegas para a Mobilidade.
- Apoio a Escolas de Educación Especial.
- Apoio Socioeducativo a Escolas con Albergue Anexo.
- Libros: Textos escolares, Obras literarias e coleccións de aula.
- Ludotecas.

²⁰³ Florencia Finnegan e Adriana Serulnikov (2015, p. 8) sitúan o *Programa Nacional de Orquestas y Coros para el Bicentenario* na “Coordinación de Programas para a inclusión e a Retención”, dentro da DNPS, dependente do Ministerio de Educación da Nación.

6.1 O PNOCB - *PROGRAMA NACIONAL DE ORQUESTAS Y COROS INFANTILES Y JUVENILES PARA EL BICENTENARIO*



Figura 6.1. Logo do Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario

Fonte: Páxina web do Ministerio de Educación e Dereitos Humanos do Goberno de Río Negro²⁰⁴

O *PNOCB-Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario*²⁰⁵ é unha iniciativa dirixida a crianzas e adolescentes que asisten a escolas localizadas en zonas de vulnerabilidade social das diversas xurisdicións de Arxentina (DNPS, s.d.). Intenta conformar espazos onde crianzas e adolescentes poidan transitar distintas experiencias de corte cultural, expresivo, recreativo ou comunicativo, concorrentes co escolar pero en horarios non escolares. Ten como **obxectivos** os seguintes (DNPS, s.d.; Goberno de Río Negro, 2013; PNOCB, 2015):

- Mellorar o acceso de crianzas e adolescentes aos bens e servizos culturais.
- Tender pontes cara á reinsertión da mocidade na escola, optimizando a oferta escolar e fortalecendo as traxectorias escolares, colaborando especialmente coa retención escolar da infancia e mocidade cuxa permanencia está en situación de vulnerabilidade.
- Promover, incrementar e estimular o acceso, o contacto e o desfrute de crianzas e adolescentes coa música.
- Propoñer alternativas de enriquecemento da oferta educativa escolar.
- Mellorar os hábitos e costumes do alumnado.
- Propiciar o traballo en equipo.

Para dar cumprimento aos obxectivos do programa promóvese o ensino musical de crianzas e adolescentes “que integran orquestras e coros, organízanse xornadas de capacitación xurisdiccional, nacional e internacional para o persoal docente, xéranse espazos de intercambio de experiencias, e transfírense recursos financeiros para o mantemento dos instrumentos musicais e a adquisición de elementos accesorios” (DNPS, s.d., p. 13). O ensino musical colectivo que caracteriza este programa é útil como ferramenta educativa, ofrecendo a posibilidade de vincular a xuventude que se encontra fóra do sistema educativo coa escola (DNPS, s.d.), axudando a frear absentismo escolar, de acordo cos obxectivos do programa. Este tipo de ensino implica “a incorporación dunha dimensión social para pensar o ensino musical” (Carabetta, Rincón, & Serrati, 2017, p. 132), en vinculación coa equidade. A **filosofía** parte da idea de que o acceso aos bens culturais modifica certas condutas e hábitos que transcenden a vida cotiá de quen participa delas, con particular reflexo no fortalecemento da autoestima, a aprendizaxe do traballo en equipo, a responsabilidade, e a proxección cara a un futuro de realización. A oportunidade de formarse e de descubrir o propio potencial a través da música amplía os horizontes de expectativas e posibilidades, producindo un forte

²⁰⁴ Páxina web do Ministerio de Educación e Dereitos Humanos do Goberno de Río Negro: <https://i.gal/gobernoRioNegro>

²⁰⁵ De aquí en diante, por economía da linguaxe, PNOCB (*Programa Nacional de Orquestas y Coros para el Bicentenario*).

impacto na subxectividade de quen a practica e na das persoas do seu redor, como familia e amizades. Detención especial merece a idea de “horizontes de expectativas”, que Wald (2017) explica detidamente, citando a Reinhart Koselleck (2004), a quen lle atribúe esta noción. Trátase do que cada persoa espera para si mesma do porvir, aludindo á esperanza, ao desexable, ás posibilidades, e á vontade. Todo isto incide moi positivamente nas traxectorias escolares deste alumnado. As orquestras e os coros ofrecen a posibilidade de tender unha ponte cara á reinserción na escola de quen deixou de asistir a esta, así como de acadar un logro dunha eficaz retención cando a permanencia está en situación de risco (PNOCB, 2015).

Para a súa **organización**, o proxecto conta cun equipo central na DNPS do Ministerio de Educación da Nación, que centraliza os quefaceres organizativos e a coordinación pedagóxica do programa. Estes labores son sempre realizados en coordinación cos departamentos provinciais que as xurisdicións previamente designen. Seguindo a Finnegan e Serulnikov (2015), o PNOCB “como política que se concreta en cada xurisdición, conta cun referente provincial que está ao cargo tanto da xestión central como do seguimento de cada unha das Orquestras e Coros locais” (p. 14). Funcionalmente, este referente depende da área socioeducativa do organismo educativo provincial. Desde este núcleo organizador do programa tamén se xerarán as actividades de capacitación e organización dos encontros nacionais de orquestras e coros (Goberno de Río Negro, 2013). O peculiar destas capacitacións é o foco na orientación pedagóxica. Esta, en boca do condutor nacional do PNOCB, é “limpar os prexuízos que teñen os músicos sobre o talento [...] [deixando moi claro] que isto non é un alcouve para formar no futuro unha orquestra profesional” (Finnegan & Serulnikov, 2015, p. 16).

Cada ministerio local determina en que escolas se instalan os ensambles, priorizando as localidades con traxectorias escolares descontinuas e con índices altos de fracaso escolar. Unha vez que as direccións das escolas aceptan acoller un coro e/ou orquestra, deben asumir certos requirimentos como a responsabilidade civil do material ou a organización dos espazos (Finnegan & Serulnikov, 2015). Unha vez formalizadas, ábrese a crianzas e xoves de toda a zona. O Ministerio de Educación arxentino contempla convocatorias para as prazas de docentes, que se seleccionan a través de valoración de currículo vitae e de probas para avaliar o desempeño a través dun coloquio e da impartición dunha clase real. Logo, propóñense capacitacións docentes para que poidan aprender estratexias psicopedagóxicas acordes á filosofía de ensino-aprendizaxe pola que avoga este programa. É tal a potencialidade desta que “algúns dos mozos que integran os ensambles durante unha cantidade considerable de anos logran adquirir [...] maior facilidade para ensinar que os músicos que teñen outra traxectoria” (Finnegan & Serulnikov, 2015, p. 15). É de resaltar a peculiaridade das localidades pequenas normalmente afastadas dos centros urbanos, onde o recrutamento e continuidade do profesorado faise complicado.

Para a **conformación e equipamento** de orquestras nas escolas, o Ministerio de Educación da Nación impulsa o traballo xunto aos ministerios provinciais, a Fundación Banco Nación, a Organización de Estados Iberoamericanos, e outras organizacións non gobernamentais (Vázquez Cepeda, 2017). A carteira nacional (ou sexa, os orzamentos nacionais) desenvolve accións de capacitación para docentes, e organiza mostras provinciais, xiras e encontros nacionais e internacionais. Os ministerios provinciais, pola súa parte, contribúen ao sostemento do programa cun equipo de especialistas encargado de coordinar os coros e as orquestras para as tarefas de ensino, e de arranxar as instalacións para o desenvolvemento das actividades. Por último, a Fundación Banco Nación subministra instrumentos musicais e accesorios, e brinda apoio económico e loxístico para a realización de

eventos, de aí que todos os instrumentos musicais sexan provistos polo programa (PNOCB, 2015).

As instancias organizativas encárganse de achegar recursos ao programa dende os diferentes niveis organizativos que comportan, sendo toda unha cadea de responsabilidades a que se xera para o bo desenvolvemento deste. A través do “Programa Social de Orquestras Infantís e Xuvenís” (Goberno de Río Negro, 2013, p. 2), a Secretaría de Cultura da Nación entrega anualmente instrumentos que complementan o patrimonio das orquestras, contratando tamén artistas para que realicen asistencias técnicas. A rede socioeducativa de orquestras e coros vén xestada dende o Ministerio de Educación da Nación, o cal deberá achegar (p. 3):

- Instrumentos musicais e accesorios.
- Accións de capacitación para docentes.
- Honorarios das persoas que exerzan a dirección das orquestras e os coros.
- Loxística e medios para a realización de xornadas, eventos, festivais, etc., onde participen diferentes coros e orquestras.

Pola súa parte, os ministerios provinciais encargaranse de prover:

- Unha parella de especialistas para a coordinación dos coros e orquestras das provincias.
- Instalacións para o desenvolvemento das actividades.
- Honorarios docentes para as tarefas de ensino.
- Recursos para o mantemento dos instrumentos.
- Protección e garda dos instrumentos musicais.

E pola súa parte as organizacións non gobernamentais teñen por cometido conseguir:

- Instrumentos musicais e accesorios.
- Apoio económico e loxístico para a realización de eventos, xiras, etc.

Como parte da cristalización do traballo que realizan as distintas agrupacións musicais de todo o país, “lévanse adiante encontros de orquestras e coros infantís e xuvenís de alcance internacional, que reúnen a miles de mozos e mozas arxentinos e de países do Mercosur” (DNPS, s.d., p. 13), nos que se adoita contar coa participación de artistas, docentes e talleristas de renome. Neles desenvólvense clases e obradoiros para que o alumnado adquira novos coñecementos musicais. Tamén se asiste a concertos de artistas de prestixio, tendo incluso a posibilidade de compartir actuacións nun mesmo escenario (DNPS, s.d.; PNOCB, 2015), conxunturas que un contexto desigual non ofrece.

6.1.1 Orixe e evolución do programa

O modelo colectivo de ensino musical véñse desenvolvendo con profusa intensidade por toda América Latina nas últimas décadas. Sendo Chile²⁰⁶ e Venezuela os países pioneiros suramericanos dende hai uns 40 anos (Carabetta et al., 2017; Escribal, 2017; Wald, 2017), seguíronlle outros países como Brasil, Escocia, Italia, Colombia, Ecuador ou Sudáfrica (Avenburg, Cibeá, & Talellis, 2017) na articulación de sistemas nacionais de orquestras infantís e xuvenís dentro das políticas de inclusión educativa e social, o que “na axenda pública se denominou inclusión, integración ou transformación social” (p. 15). Seguindo a Alejandra Vázquez (2017), en Arxentina, a experiencia da *Orquesta Escuela de Chascomús* no 1997 supuxo un antecedente, pero realmente este país uniuse a este movemento creando en 1998 -independente pero simultaneamente- as tres primeiras orquestras xuvenís con miras de

²⁰⁶ A proposta chilena, a máis pioneira, xurdiu nos anos 60 en *La Serena*, pero a diferenza co PNOCB, sostiña “un certo criterio de selección” (Finnegan & Serulnikov, 2015, p. 11).

inclusión social na Cidade Autónoma de Bos Aires, en Bariloche e en San Salvador de Jujuy (Wald, 2017). Foi co Programa ZAP-Zonas de Acción Prioritaria do Ministerio de Educación do Goberno da Cidade de Bos Aires cando se inicia a experiencia do POIX-Proxecto de Orquestras Infantís e Xuvenís (Escribal, 2017; Vázquez Cepeda, 2017) no barrio de Villa Lugano, replicándose posteriormente a outros barrios como Retiro, Mataderos e Flores, tomando como modelo *El Sistema* venezolano²⁰⁷, e tendo por obxectivo “achegar a experiencia orquestral e a música académica a sectores da poboación que, salvo excepcións, non tiveran acceso a elas” (Wald, 2017, p. 61). A partir de aí, estas iniciativas vanse contaxiando polo resto do país, chegando a provincias como La Pampa, Neuquén, Santa Fe, Chubut, San Juan ou Santa Cruz (Goberno de Río Negro, 2013). A través de diferentes iniciativas xurde así un sistema de orquestras e coros infantís e xuvenís en Arxentina como unha **ferramenta educativa** capaz de beneficiar a xuventude que habita en áreas en risco, de aí que este tipo de ensino supoña un incentivo para que o alumnado enganche cos estudos e se implique na súa formación académica. Cómpre engadir que dada “a **multiplicidade de institucións e as modalidades de articulación**”, o panorama é ben complexo e heteroxéneo (Avenburg et al., 2017, p. 21). As diferentes iniciativas que as implementan dependen de organismos do propio sector público, do privado ou mesmo de organizacións do terceiro sector, dándose á vez posibilidades de articulación variadas como de xestión única ou xestión articulada. Esta última divídese en xestión mixta (isto é, entre entidades públicas, privadas e/ou do terceiro sector), e xestión integrada (cando dous ou máis axentes públicos localizados en distintas áreas de políticas públicas articulan dentro do mesmo nivel de administración política, isto é, nacional con nacional, provincial con provincial, etc.). As diferentes dependencias xeran tamén diversas formas de contratación, xerando agravios comparativos entre as “condicións laborais máis estables e mellor remuneradas propias doutros ámbitos institucionais, de orquestras municipais, provinciais ou das forzas de seguridade, por exemplo, e dos cargos docentes en institucións educativas” (Finnegan & Serulnikov, 2015, p. 16).

Avenburg et al.²⁰⁸ (2017) recollen o panorama da inserción institucional dos proxectos e programas estatais de orquestras infantís e xuvenís no Gran Bos Aires durante o ano 2015, que resulta da seguinte maneira:

- Nivel Nacional
 - Goberno Nacional
 - Ministerio de Cultura
 - *Programa Nacional de Orquestas Infanto Juveniles* (1994-1998)
 - *Programa Social de Orquestas y Bandas Infantiles y Juveniles* (2004-)
 - *Programa Social Andrés Chazarreta* (2006-)
 - *Programa de Orquestas Típicas Juveniles Aníbal Trollo* (2013-)
 - Ministerio de Desenvolvemento Social
 - *Orquesta Infanto Juvenil de la SENNAF* (1996-)
 - Ministerio de Educación
 - *Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario* (2010-)

²⁰⁷ “*El Sistema* autoadxudícase ter logrado a democratización da música clásica [...] [entendendo as orquestras sinfónicas e os coros como] instrumentos de organización social e de desenvolvemento humanístico” (Finnegan & Serulnikov, 2015, p. 11).

²⁰⁸ Ora que neste artigo se exprese que “actualmente o noso equipo está en proceso de actualizar os datos e incluír tamén os coros infantís e xuvenís” (Avenburg et al., 2017, p. 20), até a data (maio de 2019) non se acharon publicacións ao respecto, de aí que nos apoiemos nos datos que existen sobre as orquestras maioritariamente. En todo caso, apuntan Finnegan e Serulnikov (2015) que a liña dos coros tomou como base as experiencias das orquestras.

- Nivel Provincial
 - Gobierno da Provincia de Bos Aires
 - Dirección Xeral de Cultura e Educación
 - *Programa Provincial de Orquestas-Escuela* (2005-)
- Nivel Local
 - Gobierno da Cidade de Bos Aires
 - Ministerio de Educación
 - *Proyecto Orquestas Infantiles y Juveniles* (1998-)
 - *Orquestas y Coros para la Equidad* (2013-)
 - *Orquestas de gestión asociada* (2013-)
 - Ministerio de Cultura
 - *Programa de Orquestas Juveniles* (2004-)
 - Gobiernos Municipais dos Partidos do Gran Bos Aires
 - Varias secretarías (cultura, educación, xuventude, políticas socio-educativas, promoción das artes)
 - Varias orquestas e proxectos de orquestas

Esta multiplicación de experiencias descentralizada e non coordinada, entre outros motivos por falta de apoio institucional; apoiada por organizacións non gobernamentais locais ou da sociedade civil, ou mesmo por profesionais da música independentes, fai que non existan “datos sobre a cantidade de orquestas en funcionamento nin a cantidade de participantes que estas convocan” (Wald, 2017, p. 61). De feito, o caso relatado por Alejandra Vázquez (2017) recolle a participación da veciñanza e familiares das persoas participantes na *Orquesta Puerto Musical*, en calidade de axudantes para a preparación de merendas, dándose unha certa articulación informal entre estes colectivos e a orquestra, contando esta tamén con integrantes adultas. Ben é certo que malia que os colectivos vulnerables son o público destinatario preferente, pode darse o caso no que asista rapazada non só da escola na que ten a súa base, senón doutras escolas, incluso privadas, evitando a estigmatización. Isto tamén o recollen Finnegan e Serulnikov (2015) no seu informe: “as Orquestas [os Coros] abren a convocatoria ao barrio e a outras institucións educativas” (p. 19). Xustamente este é o caso da orquestra que vén de ser citada.

De acordo co estudo de Avenburg et al. (2017), as orquestas teñen **obxectivos comúns** como a práctica musical colectiva; a dimensión da inclusión, integración e/ou transformación social; o vínculo coa educación; e finalmente as dimensións do colectivo (a sociabilidade) e do individual (subxectividades). Mentres tanto, os **temas específicos nos que difiren** algúns proxectos son “as orquestas como saída laboral ou a súa dimensión de prevención” (p. 40). Pola súa parte, a práctica musical colectiva é entendida como medio (especialmente de inserción) e como fin (proporcionando o acceso á práctica musical colectiva da mocidade de zonas vulnerables sen selección de aptitudes). A **poboación destinataria** destas propostas adoita vir condicionada polo alcance da súa área de inxerencia, apuntando xeralmente cara a alumnado de primaria e secundaria “de xestión estatal” (Vázquez, 2017, p. 90), sendo principalmente dirixidas a “poboacións en situacións socioeconómicas caracterizadas como «de vulnerabilidade social», «historicamente marxinas»” (Avenburg et al., 2017, p. 48). Non obstante, apúntase neste estudo que “termos como o de «inclusión» aparecían con máis frecuencia en anos anteriores a 2015 [...] [moi probablemente debido ao cuestionamento da] idea de inclusión [dentro dun] sistema que se considera desigual ou ineficiente” (p. 40). Por iso algunhas orquestas pretenden aplicar estratexias para lograr o equilibrio e a estabilidade sen modificar o sistema considerado “inxusto, excluínte e/ou de mal funcionamento” (p. 51). A concepción educativa tamén pode ser entendida diversamente, podendo ser esmiuzada en

dúas dimensións: “a formación musical e a mellora do rendemento escolar ou o reforzo da escolaridade” (p. 42). En canto ao repertorio, a gran maioría das orquestras combina repertorio de diferentes xéneros musicais, creando e empregando arranxos para adaptar as obras ao destinatariado se for preciso, co fin de que todas as persoas poidan tocar en conxunto xa desde o seu ingreso.

Vázquez Cepeda (2017) e Finnegan e Serulnikov (2015) datan no 2008 o comezo do PNOCB, como liña de acción da DNPS, tratándose dunha estratexia que estimula o recoñecemento das dimensións de benestar social coa cultural da propia educación artística, especificamente, da música.

En canto á **estrutura das orquestras e dos coros**, cómpre salientar que a carga e a cantidade de docentes, así como a cantidade de instrumentos e de encontros, é definida en función da realidade de cada escola. Todas as prazas para traballar no PNOCB foron convocadas por parte do goberno dende o seu inicio, e foron cubertas a través de procesos de selección de corte moi similar. Dende o ano 2012 é posible consultar algúns dos chamamentos na páxina de Facebook “*Colectivo de Trabajadores de las Orquestas y Coros del Bicentenario*”²⁰⁹, espazo no que tamén se convocaron masivas mobilizacións en denuncia do truncamento do programa. De acordo con Vázquez Cepeda (2017), a conformación dos equipos de traballo está composto pola dirección (de orquestra ou coro), docente de linguaxe musical e de instrumentos (no caso dos coros, docente de técnica vocal), ao que se agrega o rol de docente integrador/a²¹⁰, que merece a súa debida atención dada a novidade que achega. Detalla o Goberno de Río Negro (2013, p. 5) que a función da figura de asistente (ou docente integrador/a) será “establecer vínculos coas familias dos participantes, o seguimento da asistencia, a organización das saídas, [e] a entrega dos instrumentos”. Xustamente as persoas que asumen o papel de docentes integradoras entrañan a figura específica encargada de articular a convivencia das diferentes persoas involucradas nun coro ou nunha orquestra, como alumnado adulto, veciñanza, crianzas de diferentes escolas ou realidades sociais dispaes, etc., máis que seren simplemente asistentes. Así, esta figura buscaría integrar “aspectos sociais e institucionais do Programa [...] [realizando tamén tarefas administrativas, e sendo incluso] o vínculo institucional coa escola, a comunidade educativa, as familias, as organizacións de barrio”, [etc., contribuíndo así] con outras «miradas» sobre o Programa” (Vázquez Cepeda, 2017, p. 100), como poden ser as cuestións vencelladas á incorporación de contidos transversais, como a educación sexual integral, no espazo dunha orquestra ou dun coro xuvenil.

En termos xerais, a cantidade de beneficiarias e beneficiarios por orquestra estímase en 100 crianzas e adolescentes, requirindo cada orquestra de (Goberno de Río Negro, 2013):

- 1 persoa que asuma a dirección.
- 10 docentes de instrumentos e de linguaxe musical.
- 2 persoas que asuman a asistencia técnica.
- Dotación de instrumentos:
 - 24 violíns
 - 10 violas
 - 6 violonchelos
 - 3 contrabaixos
 - 4 frautas

²⁰⁹ Páxina de Facebook do *Colectivo de Trabajadores de las Orquestas y Coros del Bicentenario*: <https://www.facebook.com/colectivoorquestasycoros>

²¹⁰ Apuntan Finnegan e Serulnikov (2015) que esta función é denominada así no nivel central, mais, por veces, e segundo a provincia, o nome é asistenta técnica ou asistenta pedagóxica, etc.

- 4 clarinetes
- 1 óboe
- 4 trompetas
- 4 trombóns
- 1 batería e accesorios de percusión
- 1 xilófono
- 1 *glockenspiel*

Para o primeiro ano de traballo, os ensaios e talleres de aprendizaxe das orquestras constarían de tres sesións semanais para os ensaios, para a aprendizaxe instrumental e para a práctica da linguaxe musical. Establécese a carga horaria de traballo para docentes e asistentes como segue (Goberno de Río Negro, 2013):

- Dirección: 30 horas
- Docente de violín-viola: 24 horas
- Docente de violonchelo: 18 horas
- Docente de contrabaixo: 12 horas
- Docente de fruta traveseira: 12 horas
- Docente de clarinete: 12 horas
- Docente de óboe: 9 horas
- Docente de trompeta: 12 horas
- Docente de trombón: 12 horas
- Docente de percusión: 12 horas
- Docente de linguaxe musical: 24 horas
- Asistente: 24 horas

No caso dos **coros**, requírese das seguintes figuras profesionais:

- 1 persoa que asuma a dirección.
- 1 docente de educación vocal.
- 1 docente de linguaxe musical.
- 1 persoa que asuma a asistencia técnica.

A cantidade de crianzas beneficiarias por coro establécese en 60, e a carga horaria para o equipo traballador fíxase na seguinte (Goberno de Río Negro, 2013):

- Dirección-coordinación: 24 horas
- Docente de educación vocal: 18 horas
- Docente de linguaxe musical: 18 horas
- Asistente (isto é, docente integrador/a): 18 horas

Os **ensaios** e talleres de aprendizaxe dos coros no primeiro ano de traballo, ao igual ca o das orquestras, constarán de 3 encontros semanais nos que se realizarán os talleres de ensaio, aprendizaxe vocal e práctica da linguaxe musical.

Nos alicerces máis salientables deste programa sitúanse a **formación do profesorado** e os **concertos e mostras**.

Sobre a formación do profesorado, cómpre salientar que dende o inicio foron deseñadas accións de capacitación, materializadas como segue (Goberno de Río Negro, 2013):

- 3 cursos destinados a cada equipo de orquestra, composto por unha persoa na dirección, 10 docentes e 2 persoas na asistencia técnica.

- 3 cursos destinados a cada equipo de coro, composto por unha persoa na dirección, 1 docente de educación vocal, 1 docente de linguaxe musical e 1 persoa na asistencia técnica.

Sobre as mostras das orquestras e coros, estableceuse dende o inicio a realización de “2 mostras provinciais anuais e 2 encontros nacionais coa participación de delegacións das diferentes provincias” (Goberno de Río Negro, 2013, p. 5).

Co paso do tempo, as diversas iniciativas de coros e orquestras foron medrando de forma exponencial especialmente a partir do ano 2004, ben que “o número total de orquestras que existen no país descoñécese” (Avenburg et al., 2017, p. 15). Con respecto ao PNOCB, tal e como se recolle no documento do Goberno de Río Negro (2013), só no trienio 2008-2010 o programa foi quen de crear 60 orquestras e 60 coros infantís e xuvenís en zonas postergadas de diferentes provincias arxentinas. Durante o ano 2009 rematáronse de formar 21 coros e 20 orquestras nas provincias de Jujuy, Mendoza, Chaco, Salta, Tucumán, San Juan, Córdoba, Chubut, Santa Fe, Santa Cruz, La Pampa e Neuquén. No primeiro semestre de 2010 proseguíuse coa creación de 20 novas orquestras e 35 coros en Corrientes, Formosa, Catamarca, La Rioja, Santiago del Estero, Provincia de Buenos Aires, Entre Ríos e Misiones.

Coa intención de afondar nas políticas educativas e celebrar un novo aniversario da patria, o Ministerio de Educación creou en 2010 a Orquestra e o Coro Nacional e Xuvenil do Bicentenario, que integraron adolescentes de todo o país (DNPS, s.d.; PNOCB, 2015; Vázquez Cepeda, 2017). Esta iniciativa reuniu arredor de 100 instrumentistas e 70 coristas de entre 17 e 25 anos, e impulsou xiras nacionais da orquestra e coro do Bicentenario (DNPS, s.d.). Estas agrupacións, “xestionadas pola instancia central do Programa, [...] preparan, para presentar nas rexións arxentinas, un repertorio sinfónico-coral variado e de relativa complexidade, que ten a intención de resultar formativo e estimulante para o desenvolvemento dos CeO [Coros e Orquestras] locais” (Finnegan & Serulnikov, 2015, p. 16). Neste marco realizáronse ensaios xerais didácticos para que o estudantado de distintas escolas coñecera dende dentro o traballo orquestral. Todos os concertos foron gratuítos e congregaron a unhas 15.000 persoas.

En relación ao PNOCB, se ben data do ano 2008 -como se sinalou anteriormente-, o seu crecemento dáse a partir do ano 2012. Un ano despois, no 2013, creouse a Orquestra e o Coro Infantil do Bicentenario (Vázquez Cepeda, 2017), formada por crianzas de distintas provincias que participan do programa con idades comprendidas entre os 7 e os 14 anos.

No momento en que eu recollín os datos da miña investigación (ano 2015), a coordinación pedagóxica xeral e a dirección do programa recaía en Claudio Espector (Ministerio de Educación de Arxentina), mentres que a coordinación administrativa era levada por Christian Rodríguez. A coordinación nacional dos Coros, ámbito de maior interese para este doutorado, corría a cargo de Pablo Piccini. Nese mesmo ano, o Programa contaba con 132 orquestras e 155 coros. Ben que dende o seu lanzamento se estimaba como beneficiariado 6.400 adolescentes e crianzas en todo o país (Goberno de Río Negro, 2013), no 2015 foi posible reunir a cerca de 10.000 crianzas e xoves para quen a música abriu unha nova dimensión social e pedagóxica (DNPS, 2015a). O informe oficial redactado por Finnegan e Serulnikov (2015) cifra en 142 orquestras e 151 coros, dos que fan parte 10.000 adolescentes e crianzas, para este mesmo ano. Ante estes datos, é obvio que “a información cuantitativa é contraditoria en canto á cantidade de orquestras e coros que creou o Programa, feito que é tamén mencionado por outras investigacións sobre programas similares (Wald, 2012; Avenburg et al., 2015)” (Vázquez Cepeda, 2017, p. 89), o que suxire unha desactualización de datos nas páxinas web e nos informes oficiais.

A pesar da amplitude e extensión de iniciativas como o sistema de orquestras xuvenís con fins sociais ou do propio PNOCB, moi pouco se estudou sobre estes (Wald, 2017), ora que se dispoñen de máis datos sobre as orquestras que sobre os coros. Outros estudos aínda están en curso²¹¹, como é o caso que cita Vázquez Cepeda (2017), e cuxo obxectivo básico é describir o programa, a súa articulación e o seu significado “en tanto política pública socioeducativa e cultural” (p. 85) dende a perspectiva das persoas involucradas nel: funcionariado, docentes e alumnado.

A única **investigación sobre os coros do PNOCB** atopada até a data é a de Finnegan e Serulnikov (2015), cuxos datos máis relevantes se resumen decontado.

Historicamente os coros do PNOCB inscribíense no movemento musical dos anos 80 da Arxentina, “no contexto dunha política nacional de expansión da música popular arxentina” (Finnegan & Serulnikov, 2015, p. 17). De acordo coa publicación destas autoras, a selección do equipo que integra cada coro realízase conxuntamente entre a xurisdición e a coordinación nacional a través dun procedemento prescrito polo PROMEDU-Programa de Apoio á Política de Melloramento da Equidade Educativa. O que se busca especialmente na figura da dirección coral é “que teña pulo, coñecemento e carisma para pararse e levar adiante o Coro” (p. 18). A xestión central do programa subministra instrumentos que a actividade coral puidera requirir, como caixón peruano, teclado e diapasón. A diferenza coas orquestras, “para cantar non resulta imprescindible a lectura de partituras [...] [e] tampouco se esixe ao xove que sosteña unha práctica individual xa que esta realízase grupalmente” (p. 18). Por este motivo as clases e os ensaios poden ocorrer o mesmo día, xa que os límites son menos definidos. Sinala o coordinador nacional de Coros neste estudo que o alumnado “ten acceso non só a cantar, senón tamén a formarse vocalmente e tamén a aprender a linguaxe musical” (p. 18), de aí que a concepción da actividade de coro dentro do PNOCB se alongue da versión máis afamada de coro escolar. Ao non haber probas selectivas, aos coros pode acceder calquera crianza que o desexe, formulándose deste xeito “o desafío de traballar con distintos rexistros de voz e o requirimento de despreparar estratexias pedagóxicas adecuadas a cada grupo etario” (p. 19), ben que “cando o desbalance é moi marcado, apélase á subdivisión en dous Coros” (p. 19).

Malia os poucos traballos de investigación sobre o PNOCB, é posible establecer un paralelismo cos **resultados e efectos** que proporcionaron outros programas sociais e culturais de corte similar (como o caso das orquestras xuvenís da Cidade de Bos Aires); por seren compatibles en canto á tríade de políticas con propósitos culturais, sociais e educativos que os alberga, tal e como sinala Villalba (2010; en Vázquez Cepeda, 2017). Estes foron estudados por Wald (2011, p. 2; en Escribal, 2017, p. 119), quen indica que alén de existiren “distancias entre aquilo que os programas se propoñen e aquilo que os mozos e familias perciben como consecuencia de participar nas orquestras”, os resultados concretos de participación e socialización son evidentes.

Sinala Eduardo Méndez (directo executivo da *Fundación Simón Bolívar de El Sistema*) que estudos como o do *Programa de Naciones Unidas* (PNUD), *Banco Interamericano de Desenvolvemento* (IDB) e outras investigacións, tales como as de Oswaldo Burgos, Mariela Urrieztieta, Zahira García, Ender Burgos, José Cuestas... evidencian que “a práctica colectiva leva ao individuo a desenvolver altos valores humanos” (Carabetta et al., 2017, p. 139). “*El Sistema* ensina valores familiares e comunitarios que favorecen e impulsan a organización, a igualdade de xénero, o traballo en equipo, a disciplina e a solidariedade, achegando a música aos sectores máis vulnerables” (Carabetta et al., 2017, p. 140). Outros valores que abarca son

²¹¹ Froito da lectura do artigo de Karen Avenburg, Alina Cíbea, e Verónica Talellis (2017), con datos tan interesantes sobre as orquestras do Bicentenario, decidín escribir unha mensaxe electrónica ás autoras en abril de 2019 para saber se dispoñían de datos sobre os coros do PNOCB. Rapidamente recibín noticias de Verónica Talellis, quen amablemente contestou como segue: “*En este momento parte del equipo se encuentra trabajando con coros, pero lamentablemente no tenemos ningún material publicado para enviarte. A mitad de este año esperamos contar con la publicación de un artículo sobre coros*”.

“o respecto, o esforzo sostido, [...] e a multidisciplinaria que o impulsa a desenvolverse en paralelo, con gran habilidade social, tanto na orquestra como na súa práctica como membro de fila ou solista, nos seus estudos teóricos da música (impartidos dentro de *El Sistema*), e por suposto nos seus estudos regulares académicos, ademais de todas as súas actividades como membro de familia e individuo activo dunha comunidade” (Carabetta et al., 2017, pp. 140-141). Mentres tanto, as persoas que non deciden seguir formándose profesionalmente na música, trasladan o vivenciado amosando excelencia e elevado compromiso no que fan, con constancia, autovaloración, autoestima, solidariedade e esforzo polo logro común.

Gabriela Wald (2017) fala de que as persoas que participan destes programas aprecian positivamente as actividades desenvolvidas neles porque adquiren coñecementos novos que son socialmente valorados, proporcionan desfrute e supoñen un lugar diferente de encontro con pares do barrio; permitindo tamén (especialmente grazas aos encontros organizados) coñecer novos ámbitos do país ou da cidade, así como a actores sociais con quen doutro xeito dificilmente sería posible interactuar. Outros motivos apuntan a que a actividade permite demostrar e mostrar o que antes non podían, como manifestar a través da acción e non da palabra, descubrir vocacións ou levar adiante unha carreira vencellada á música, con especial apoio do equipo docente. Estas actividades de tipo compartido fan que o feito de que as valoren (por iso asisten), convertendo ao usuariado en interdependente entre si. “As orquestras constrúen «nós» a través dunha experiencia estética” (Wald, 2017, p. 71) e intensa (Avenburg et al., 2017), o que fai que se comprendan mellor as relacións grupais así como a propia individualidade; por iso non só son prácticas situadas socialmente. Dáse así unha “imbricación entre a práctica orquestral e os procesos de construción identitaria” (Wald, 2017, p. 72). Para as familias, as orquestras son apreciadas como lugares seguros para as súas fillas e fillos. Esta mesma autora concreta que o alumnado participante nestas iniciativas desenvolve apropiacións heteroxéneas nas representacións, nas prácticas, nas identidades que xera ou mesmo nos horizontes de expectativas futuras. Con respecto a isto, desenvolveu unha tipoloxía con catro sentidos típicos vencellados ás consecuencias para o presente e para o futuro do alumnado participante (Wald, 2017):

- Á primeira chámalle profesionalizante (ou en vías de profesionalizar), e nela engloba a todas as persoas que deciden emprender unha carreira profesional musical, ben a través de traballos ou co comezo de estudos superiores de música.
- A segunda recibe o nome de “dobre vocación”, coa que se identifican rapazas e rapaces que ora que incorporaron a música á súa vida, esta non será o seu principal quefacer.
- Á terceira, Wald chamouna “a orquestra como un saber, «outra cultura»” (2017, p. 68), na que a práctica orquestral implica un saber máis entre outros moitos que se poden adquirir, pero non fai/fará parte dos proxectos laborais presentes nin futuros das persoas ás que afecta.
- E por último, está quen asume que a orquestra é un xeito de diversión e/ou entretemento. Tocar na orquestra implica benestar e adopta un carácter lúdico, pero nin os traballos/estudos presentes nin as aspiracións futuras teñen nada que ver coa música. Deste modo, o participar neste tipo de programas fai que o usuariado se apropie destes proxectos ampliando, reformando e modificando as ideas das persoas que os impulsaron (Wald, 2017).

En definitiva, Florencia Finnegan e Adriana Serulnikov (2015, p. 8) describen o PNOCB como un “programa altamente valorado tanto polos mozos participantes e os seus referentes adultos como polos profesionais a cargo das actividades”. Asemade, as escolas nas que sentan base, as numerosas institucións coas que establece contacto e as localidades ou barrios nos que se asentan sinalan a potencialidade do programa. Deste modo, estes programas de educación musical colectiva impactan integrando a adolescentes e crianzas na sociedade. Pensemos que estes programas de ensino colectivo implican constancia, alta frecuencia

semanal de aulas e ensaios, interferencia con horarios que probablemente alteren as rutinas familiares, e a dispoñibilidade para asistir a concertos, entre outras cuestións. Por iso especialmente se traballan valores meritocráticos como a perseveranza, o esforzo, a responsabilidade, a honestidade ou o sacrificio, valores que desapareceran nos sectores populares a consecuencia dos rexos cambios estruturais que orixinaron procesos de fragmentación e exclusión social (Wald, 2017). Pola súa parte, Karen Avenburg, Alina Cibeá, e Verónica Talellis (2017) indican ganancias a nivel colectivo (sociabilidade) como a solidariedade, a amizade, o compromiso, o liderado, a convivencia e o respecto, así como no subxectivo ou individual, aludindo ao desenvolvemento persoal e ao fortalecemento da autoestima.

Porén, algunhas persoas entrevistadas por estas investigadoras sinalaron que

este tipo de miradas estigmatizan a poboación destinataria, o que finalmente reforzaría prexuízos sociais funcionando como unha forma máis de violencia simbólica en lugar de previr estas situacións de violencia cotiá -que, dito sexa de paso, existen en distintos grupos socioculturais e nas diversas profesións-. (p. 46)

Este tipo de olladas estigmatizantes e romantizadas, en palabras de Gabriela Wald (2009a, 2011, en Avenburg et al., 2017, p. 46), “son cuestionadas por moitos mozos participantes das orquestras”.

Máis información sobre o programa, arredor de temáticas como dispositivos e procesos educativos e sociais que se desenvolven nos grupos, as achegas que estes fan en clave de democratización cultural, ampliación de dereitos e igualación educativa, os logros e desafíos sobre a participación igualitaria e outros asuntos como as capacitacións e os encontros poden atoparse no informe de Finnegan e Serulnikov (2015). Nel ofrécense interesantes datos dende “a perspectiva que sosteñen os principais actores involucrados nas propostas, respecto das contribucións específicas e as restricións que presenta o Programa” (p. 9), para unha mellor comprensión desta política.

6.1.2 Statu quo do programa

Durante a recollida de datos que fixen en Arxentina (finais de 2015), o programa xa estaba experimentando diversas **dificultades**: docentes sen cobrar, falta de especialistas nos coros ou orquestras (sen ir máis lonxe, o coro da escola de José León Suárez, na que eu estiven, non tiña docente de linguaxe musical), falta de dotación (instrumentos, fotocopias...), etc. Días antes do 22 de novembro de 2015, segunda volta das eleccións presidenciais en Arxentina, creouse un evento en Facebook titulado “*Sábado 14/11 Suena la Música en todo el país!*”²¹², no que se animaba ás orquestras e coros do bicentenario a soar e actuar en todo o país de forma simultánea, co fin de reivindicar o acceso ao dereito á música e á cultura para todas as crianzas e adolescentes do país. Non continuando no goberno o Kirchnerismo a partir desa votación, o **cambio do goberno nacional** supuxo a provincialización do programa, o troco de autoridades, e a recrudescencia da precarización das condicións laborais (Vázquez Cepeda, 2017). En palabras desta investigadora, “estas medidas bloquearon a continuidade do programa” (p. 85). Medio ano despois, Analía Miranda (docente entrevistada e observada para este caso), comentábame a través dunha nota de audio enviada ao meu móbil persoal que o programa a nivel nacional deixara de existir, pois os últimos contratos venceran a 30 de abril de 2016. Informoume tamén que, a partir dese momento, ían pasar a responsabilidade ás provincias, comezando así un proceso de descentralización, dato que tamén confirma a literatura específica no tema (ver Avenburg et al., 2017). Vázquez Cepeda (2017) encadra esta

²¹² O evento aínda está dispoñible en Facebook nesta ligazón: <https://i.gal/eventoPNOCB2015>

descentralización no ano 2014, momento no que tomou partida na Provincia de Bos Aires, implicando “fundamentalmente o traslado dos fondos para os soldos docentes aos municipios” (p. 91). Isto significaría a perda do espírito federal así como os encontros e capacitacións que xuntaban grupos de diferentes partes de Arxentina. En palabras de Grassi et al. (1995, p. 23; en Vázquez Cepeda, 2017, pp. 88-89), “esta política de transferir os servizos educativos que dependían da Nación ás xurisdicións provinciais foi unha das vías de redución do gasto público nacional”, funcionando, á par, como dobre discurso: como expresión de federalismo e como xeito de acelerar a toma de responsabilidade destas. Porén, desconsideráronse as características e a capacidade financeira dos diversos contextos de cada xurisdición. Cada provincia, entón, faríase cargo das súas orquestras e coros, sacando diñeiro para isto dun orzamento xeral que xira Nación a estas para outras cousas que, en palabras de Analía, “van competir con esta actividade”²¹³. Deste modo, cada provincia debeu instaurar un mecanismo para decidir qué coros e orquestras seguen e cales non, para convocar a postulación de novos postos docentes, de ser o caso, ou para renovar contratos ou mesmo extinguilos. Dito con outras verbas, as provincias herdarían as orquestras e coros que creou o programa nacional, mais ficando na potestade delas decidir o que facer con esta cuestión. Ante a pouca viabilidade da nova xestión, Analía Miranda decidiu renunciar. Unha vez que o seu contrato finalizaba o 30 de abril de 2016, en maio de 2016 resolveu por comunicar oficialmente a vontade de non asinar un novo contrato. Neste mesmo ano o director do programa, Claudio Espector (que xa tivera coordinado o proxecto de Orquestras Infantís e Xuvenís do programa ZAP-Zonas de Acción Prioritaria), foi tamén despedido, mentres as orquestras non deixaban de desarticularse (Vázquez Cepeda, 2017).

A partir de aí o **desmantelamento de coros e orquestras** en toda Arxentina foi continuado, apuntando sobre todo a **motivos** arredor de:

- Impagamentos ou retrasos de meses por parte do goberno para sufragar gastos operativos derivados do programa, o que afectou, entre moitos outros elementos, á proporción de merendas (que se contemplaban dende o inicio do programa en todos os coros e orquestras).
- Cambios no modelo de xestión do programa. Tal e como se apunta nalgunhas das renuncias de docentes do PNOCB aos seus cargos (ver punto 11.4.6 nos Anexos), o programa pasou de promover unha educación musical federal gratuíta, inclusiva, de calidade e alternativa ao ensino máis puramente escolar e tradicional, a converterse nun programa centrado na avaliación de resultados, facendo un seguimento continuo de cada coro e orquestra para valorar a rendición nas escolas ordinarias do alumnado participante do PNOCB. Isto traducíuse nunha desagradable e innecesaria burocratización dos procesos, coa consecuente e inevitable desaparición de orquestras e coros, o que é interpretado dende as esferas máis críticas como unha xogada para desmantelar o programa, sendo manexado, asemade, con moi pouco interese e seriedade. Trasládouse así a filosofía inicial a un modelo de rendición de contas e de cumprimento de obxectivos, determinando a continuidade dos coros en función dos elementos que veñen de ser citados, entre outros. Avenburg et al. (2017, p. 43) refírense a isto citando a Belfiore (2002, 2006), Barbieri, Partal, e Merino (2001) como “discusións en torno á instrumentalización das políticas culturais [...] [pois] non hai, nin ten por que haber, unha relación directa entre a participación nas orquestras e o rendemento escolar” (p. 43).
- Muda de paradigma na mirada aos sectores máis desfavorecidos por parte do estado, envorcado basicamente na eliminación directa dos orzamentos destinados a estas actividades.

²¹³ Comunicación persoal.

- Recorte progresivo de elementos do programa como as capacitacións docentes e os encontros e concertos rexionais.
- Xeración de incerteza constante tanto de profesionais que traballan no PNOCB como do alumnado e das súas familias con respecto á continuidade dos coros e das orquestras, tendo que soportar períodos de até un ano completo sen espazos onde ensaiar (debendo improvisar lugares para isto), e mesmo sen material tan básico como un teclado. Detectáronse incluso contradicións “entre o discurso de continuidade das autoridades actuais e a non resolución de temas concretos como pago de salarios, firma de contrato e entrega de materiais para a realización das actividades” (Vázquez Cepeda, 2017, p. 102).
- Demora nas contratacións e precarización das condicións laborais, chegando ao punto de non querer pagar máis soldos por medio de contratos artísticos, e cambiando as condicións retributivas, supoñendo, nalgúns casos, a redución dun terzo nas cantidades que se pagaban até o momento. Isto, sumado a pasar a depender doutras administracións e escolas, e á non valorización nin a contemplación dos logros acadados, pese ás condicións nas que traballaron moitos equipos, levou á renuncia de boa parte das persoas en cargos de dirección, asistentes ou docentes, logo de sufrir até ano e medio de maltrato laboral.
- Tensións internas, conflitos e expulsión de persoal traballador . “O caso do Programa do Bicentenario resoou moito na esfera pública durante o 2016, aínda que non é o único que se viu envolto na dinámica política conxuntural” (Avenburg et al., 2017, p. 52).

As protestas foron múltiples dados os beneficios educativos e sociais que supuxo a implantación deste programa. Especialmente as redes sociais cobraron un protagonismo singular a través de grupos de Facebook, ou da páxina “*Amigos de las Orquestas y Coros para el Bicentenario*” desta mesma rede social. Consignas como “*Sin sueldo no hay Felices Fiestas*” (usada en decembro de 2016), ou “*Por la continuidad del Programa de Orquestas y Coros*” (Vázquez Cepeda, 2017); e o uso de cancelos como #NoNosSaquenNuestroFuturo, #NoNosSaquesLaMúsica, #NiUnCoroMenos, #NiUnaOrquestaMenos, ou #LaJuventudSePoneEnMarcha, foron outro modo de mostrar disconformidade. Outros vestixios de rexeitamento, a modo de queixa simbólica, foron as congregacións de decenas de coros e orquestras nas rúas²¹⁴, para tocar e cantar en sinal de protesta, á par de múltiples recollidas de firmas en apoio ao programa²¹⁵. Remito neste mesmo momento á páxina de Facebook chamada “*Colectivo de Trabajadores de las Orquestas y Coros del Bicentenario*” (ver nota a rodapé 209), onde se recalcan as ganancias que supón para a cidadanía arxentina a continuidade do programa, e se denuncian todos os problemas derivados principalmente da nefasta xestión política deste. Outras formas de protesta “incluíron a realización de ensaios nos barrios, nos municipios e fronte ao ministerio de Educación da Nación” (Vázquez Cepeda, 2017, p. 102). Invito tamén ao acceso á noticia que se recolle no subepígrafe 11.4.5 dos Anexos, sobre Marianela Tucci, capacitadora de técnica vocal nas xornadas de Bariloche ás que asistín, e profesora nun dos coros na Provincia de Bos Aires, e aos logros que se fan constar na Figura 11.38 do apartado 11.4.6 dos Anexos. Fago tamén un alto nas persoas de Sandra Calamano e Rubén Rodríguez, vicedirectora e auxiliar da escola 49 Nicolás Avellaneda (Bos Aires) que, tristemente, faleceron por mor dunha explosión dun escape de gas que previamente fora denunciado, aspecto polo cal este fatal suceso foi duramente criticado: “isto non foi un accidente. É produto da desidia dos gobernos na educación e demostra a soidade e fidalguía na que traballan os docentes hoxe en día” (Página12, 2018,

²¹⁴ Na seguinte ligazón é posible visualizar unha das actuacións simbólicas en sinal de protesta do Coro *Leones Bonaerenses*, que foi considerado neste estudo de caso: <https://i.gal/eventoPNOCB2016>

²¹⁵ Nesta ligazón é posible visualizar un manifesto e os nomes dos centos de persoas que o asinaron: <https://i.gal/manifestoPNOCBsinaturas>

parág. 5). Ten relación con isto o que sinala Villalba (2010; en Escribal, 2017, p. 120), e é que aínda cando a maioría das crianzas involucradas en programas deste tipo evidencian melloras palpables, non deixa de haber “tamén traxectorias de fracaso ou de desatención por parte dos responsables de situacións de conflictividade social e vulneración de dereitos”. No apartado 11.4.6 dos Anexos amósanse algunhas evidencias do proceso de desgaste do PNOCB que puiden recoller.

6.2 ACCIÓNS LEVADAS A CABO EN ARXENTINA

A relación completa de actividades desenvolvidas durante a miña estada en Arxentina é posible consultala nos Anexos, concretamente no epígrafe 11.4.3. Non obstante, neste apartado e na seguinte figura ilústranse tan só as actividades relacionadas cos datos que se presentan única e exclusivamente nesta tese de doutoramento.

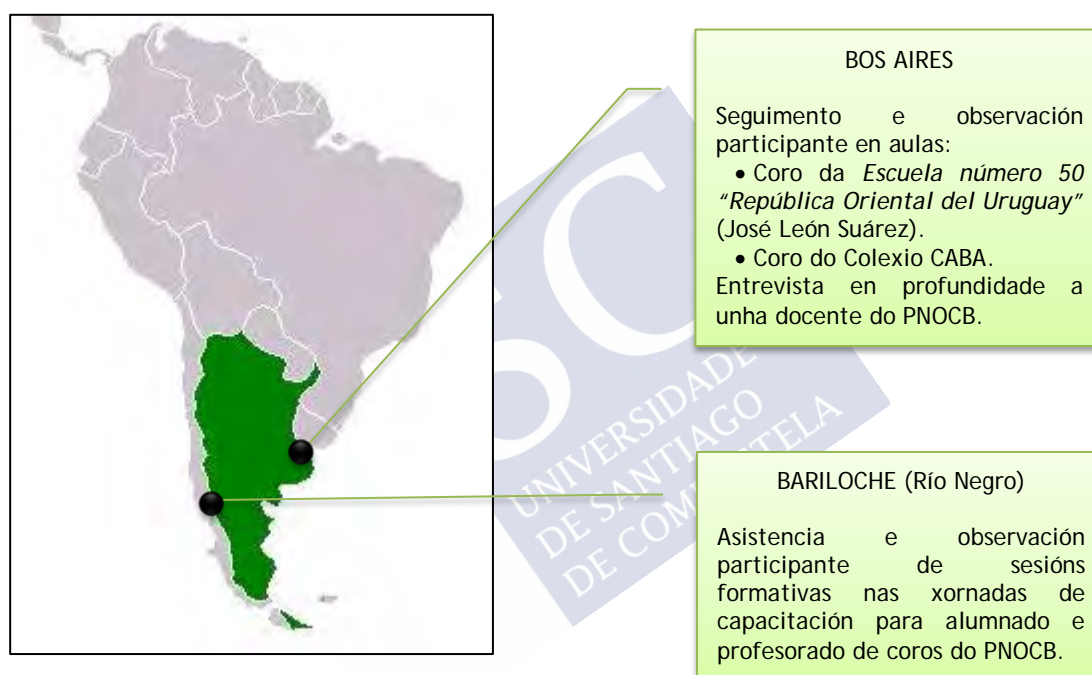


Figura 6.2. Accións levadas a cabo para a investigación durante a estada en Arxentina

De acordo coa Figura 6.2, para o estudo deste caso servínome do traballo en dous centros, tarefa central na recollida de datos e na xeración dos resultados máis fundamentais con respecto ás boas prácticas:

- A Escola número 50 de José León Suárez (Provincia de Bos Aires), onde ensaia o Coro *Leones Bonaerenses*, participante do PNOCB. Nas sesións observadas foron tres as docentes²¹⁶ coas que tiveron o pracer de traballar:
 - Analía Miranda, directora do coro e arraxadora.
 - Jorgelina Almeida, profesora de técnica vocal.
 - Leticia Caccavo, docente integradora, cuxa función estaba centrada en velar pola boa organización e disposición do alumnado nas clases, de atender os descansos, de non perder de vista as relacións sociais entre as coristas, de

²¹⁶ Por motivos descoñecidos polas mesmas profesoras que formaban o equipo docente deste coro, este non contaba con docente especialista en Linguaxe Musical, de aí que este labor ficase na responsabilidade de Jorgelina Almeida e de Analía Miranda.

repartir as merendas, ou de entregar as crianzas ás familias unha vez rematados os ensaios.

- O Colexio CABA, onde ensaia o Coro CABA. Nas sesións observadas foron dúas persoas en calidade de docentes coas que tiveron o pracer de traballar:
 - Analía Miranda, directora do coro e arranzadora.
 - N.T., pianista acompañante.

Asemade, valínome da entrevista en profundidade a Analía Miranda, docente indicada como exemplo de boas prácticas na educación vocal e do canto na infancia e escollida para este estudo de caso.

Dispuxen tamén de datos da observación directa e participante das boas prácticas que puiden recoller no seo dunhas xornadas formativas xestionadas polo PNOCB en Bariloche, coordinadas polo recoñecido músico e director M.F., nas que actuaron en calidade de capacitadoras as seguintes profesionais, coas súas debidas especialidades:

- Analía Miranda, capacitadora especialista en Dirección Coral.
- Marianela Tucci, capacitadora especialista en Técnica Vocal.
- Inés Rapoport, capacitadora especialista en Linguaxe Musical.

6.3 O ESTUDO DAS BOAS PRÁCTICAS NO PNOCB

Este punto 6.3 está dividido en dúas grandes partes. Cóntase por un lado con resultados das boas prácticas docentes aplicadas á formación do alumnado e, por outro, destinadas á formación do profesorado. Achegámonos tamén a esta formación, a experiencia e crenzas da docente escollida para este estudo de caso como bo exemplo, para caracterizar as súas boas prácticas e entendelas dende o interese psicopedagóxico que suscitan.

6.3.1 Formación do alumnado

A organización interna deste subepígrafe 6.3.1 responde aos dous contextos nos que se recolleron datos para esta tese: as xornadas formativas de Bariloche e as observacións en aulas escolares. Por este motivo, expóñense e coméntanse en primeiro lugar os resultados das boas prácticas na formación do alumnado no encontro formativo (punto 6.3.1.1) e, en segundo lugar, os resultados das boas prácticas na formación de alumnado en aulas impartidas por docentes indicadas como seren exemplo de boas prácticas (puntos 6.3.1.2 e 6.3.1.3).

Nas táboas que seguen amósanse os exercicios e tipos de exercicios concretos, clasificados por actividades e tipos de actividades, que se levaron a cabo tanto nas xornadas formativas de Bariloche co alumnado como nas sesións observadas nas escolas arxentinas. Cómpre salientar que o alumnado asistente ao encontro de Bariloche, en moitas das actividades que se van mostrar deseguido estaba acompañado por docentes dos seus coros. Estes exercicios foron clasificados en función do ámbito de traballo²¹⁷ ao que ao meu criterio pertencen. Estes ámbitos son:

- Corpo e Mente, no que se prima a preparación mental e corporal para a exercitación da voz cantada.
- Fonación, no que o interese se focaliza na preparación da voz para o canto, a modo de quecemento.
- Repertorio, no que se traballa sobre cancións.

Trato á parte e ao final merecen as accións que, ao meu entender, non son clasificables nos ámbitos de traballo Corpo e Mente, Fonación e Repertorio, de aí que as colócase baixo o paraugas de:

²¹⁷ No apartado 8.1 defínese cada un dos ámbitos de traballo.

- Outras Actividades, nas que se acostuman realizar actividades educativas que non están vencelladas directamente coa voz.
- Outros Tempos, que adoitan estar vencellados a tempos libres, descansos ou de actividades non dirixidas.

Esta separación débese a que este tipo de accións non son obxectivo primordial deste doutoramento; non sendo tampouco foco particular das xornadas formativas nin das sesións nas escolas en si. Ben que poderían ter sido abordadas dentro de calquera dos tres ámbitos de traballo (por exemplo, tempos de descanso dentro das actividades do ámbito Corpo e Mente), non se encontran ligadas directamente a estes ámbitos de traballo da voz en grupo.

Para as táboas de datos sobre o encontro de formación e sobre as observacións das sesións debera terse en conta a seguinte lenda.

Táboa 6.1

Lenda para os datos expostos nas táboas de resultados dos estudos de caso

| SÍMBOLO / INDICACIÓN | INTERPRETACIÓN / SIGNIFICADO |
|----------------------|---|
| - | A duración non puido ser rexistrada |
| * | A duración é aproximada |
| ETP | Explicación teórico-práctica |
| ET | Explicación teórica |
| FMC | Figuras musicais co corpo |
| H:MM:SS | A duración de cada exercicio exprésase en horas, minutos e segundos |

Por último, débese sinalar que as nomenclaturas das categorías de actividades, exercicios e tipos de exercicios que foron xurdindo ao longo do proceso de categorización aparecen definidas de forma detallada no apartado 8.3 desta tese de doutoramento.

6.3.1.1 Prácticas nas xornadas formativas

Alén da clasificación á que veño de referirme sobre os tres ámbitos de traballo fundamentais, no caso das xornadas formativas os exercicios tamén foron clasificados como segue, en función do tipo de sesión no que se desenvolveron:

- Sesións de TV - Técnica Vocal²¹⁸, lideradas pola capacitadora Marianela Tucci.
- Sesións de DC - Dirección Coral²¹⁹, lideradas pola capacitadora Analía Miranda.
- Sesións de LM - Linguaxe Musical²²⁰, lideradas pola capacitadora Inés Rapoport.

Comezo amosando as táboas dos **exercicios traballados co alumnado nas xornadas formativas** dentro da especialidade de TV.

²¹⁸ Por economía da linguaxe, de aquí en diante, cando nos refiramos á especialidade de Técnica Vocal colocaremos a súa abreviación, TV.

²¹⁹ Por economía da linguaxe, de aquí en diante, cando nos refiramos á especialidade de Dirección Coral colocaremos a súa abreviación, DC.

²²⁰ Por economía da linguaxe, de aquí en diante, cando nos refiramos á especialidade de Linguaxe Musical colocaremos a súa abreviación, LM.

Táboa 6.2

Categorización e exemplos de actividades de CORPO E MENTE realizadas en Técnica Vocal co alumnado nas xornadas formativas do PNOCB

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|--------------------------|----------------------------|--------------------------------------|---|-------------------------------------|
| Estirada corporal | Varias estiradas corporais | Miscelánea | Exercicio 1, apartado 11.1.2-Anexos | - |
| | | Con bocexo | Exercicio 1a, apartado 11.1.4-Anexos | 0:00:05 * |
| | | Torso e brazos | Exercicio 1b, apartado 11.1.4-Anexos | 0:00:40 |
| Relaxación | Do pescozo | "non sei" | Exercicio 2a, apartado 11.1.2-Anexos | - |
| | | "non" | Exercicio 2b, apartado 11.1.2-Anexos | - |
| | | Rotación | Exercicio 3, apartado 11.1.4-Anexos | 0:00:34 |
| | Corporal | Miscelánea | Exercicios 3 e 18, apartado 11.1.2-Anexos | - |
| | De ombreiros | Afrouxamento | Exercicio 9, apartado 11.1.2-Anexos | - |
| | Facial | Masaxe na cara | Exercicio 10a, apartado 11.1.2-Anexos | - |
| | | Sacar a lingua | Exercicio 10b, apartado 11.1.2-Anexos | - |
| | | Engurrar a cara | Exercicio 10c, apartado 11.1.2-Anexos | - |
| | | Sacar a lingua - Engurrar a cara | Exercicio 10d, apartado 11.1.2-Anexos | - |
| | Respiración | Expiración | Toques enérxicos | Exercicio 4, apartado 11.1.2-Anexos |
| | | | Exercicio 5, apartado 11.1.4-Anexos | 0:00:32 |
| "br" de cabalo | | | Exercicio 7, apartado 11.1.2-Anexos | 0:00:16 * |
| Relaxación - Respiración | Combinacións | Exhalar e soltar brazos | Exercicio 2a, apartado 11.1.4-Anexos | 0:00:05 |
| | | Rotación de ombreiros con exhalación | Exercicio 2b, apartado 11.1.4-Anexos | 0:00:23 |
| Disposición corporal | Impostación corporal | De pé: ETP | Exercicios 5 e 11, apartado 11.1.2-Anexos | 0:00:20 ²²¹ 0:00:18 |

Táboa 6.3

Categorización e exemplos de actividades de FONACIÓN realizadas en Técnica Vocal co alumnado nas xornadas formativas do PNOCB

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|------------|--------------------|--|--|----------------------|
| Vocalizos | "m" | Execución por grao conxunto ascendente e descendente | Exercicio 6, apartado 11.1.2-Anexos | 0:00:19 * |
| | "br" | Execución por arpejo ascendente e descendente | Exercicio 8, apartado 11.1.2-Anexos | 0:00:24 * |
| | "iui" | Execución por grao conxunto e salto descendente | Exercicios 12a e 12c, apartado 11.1.2-Anexos | 0:00:27 0:00:21 * |
| | | | Exercicios 4a, 4d e 4f, apartado 11.1.4-Anexos | 0:00:08 0:00:53 |

²²¹ Este minutado refírese ao Exercicio 5, e o que está inmediatamente debaixo, ao Exercicio 11. Así debéra entenderse para outros casos nos que se dean varios exercicios iguais pero con duración diferente, ben real, ben aproximada.

| | | | 0:02:58 |
|--|--|--|---------------------------------|
| ETP: activación facial | Exercicio 12b, apartado 11.1.2-Anexos | | 0:00:59 |
| ETP: cantar forte vs. gritar | Exercicio 12d, apartado 11.1.2-Anexos | | - |
| ETP: metáfora "embazar o espello" | Exercicio 4b, apartado 11.1.4-Anexos | | 0:00:26 |
| ETP: o peito e o abdome durante o canto | Exercicio 4c, apartado 11.1.4-Anexos | | 0:00:57 |
| ETP: metáfora "comer unha hamburguesa" | Exercicio 4e, apartado 11.1.4-Anexos | | 0:00:35 |
| Execución por grao conxunto descendente e arpejo | Exercicios 21, 22a e 22c, apartado 11.1.2-Anexos | | 0:00:35 * 0:00:15 0:00:24 |
| ETP: posición "beizos de biquiño" | Exercicio 22b, apartado 11.1.2-Anexos | | 0:00:50 |
| "rí, rí" | Execución por grao conxunto ascendente e descendente | Exercicio 13, apartado 11.1.2-Anexos | 0:00:10 * |
| "rí" | Execución por grao conxunto ascendente e descendente | Exercicio 14, apartado 11.1.2-Anexos | 0:01:05 * |
| "piribiri" | Execución por salto ascendente e grao conxunto descendente | Exercicios 19a e 19c, apartado 11.1.2-Anexos | 0:00:18 0:00:29 |
| | ETP: activación facial | Exercicio 19b, apartado 11.1.2-Anexos | 0:00:12 |
| "po" | Execución por salto ascendente e grao conxunto descendente | Exercicio 20, apartado 11.1.2-Anexos | - |
| "riui" | Execución por grao conxunto ascendente e descendente | Exercicio 6, apartado 11.1.4-Anexos | 0:02:21 |

Táboa 6.4

Categorización e exemplos de actividades de REPERTORIO realizadas en Técnica Vocal co alumnado nas xornadas formativas do PNOCB

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|----------------------------|------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|----------|
| Cancións | <i>"Mi burrito cordobés"</i> | Recitado medido | Exercicio 23a, apartado 11.1.2-Anexos | 0:00:44 |
| | | Atención á dirección | Exercicio 23b, apartado 11.1.2-Anexos | 0:00:54 |
| | | ET: definición de coro piloto | Exercicio 23c, apartado 11.1.2-Anexos | 0:00:57 |
| | | Ensaio | Exercicio 23d, apartado 11.1.2-Anexos | 0:01:00 |
| <i>"Ya lloviendo está"</i> | | ET: cantar coa voz grande | Exercicio 24a, apartado 11.1.2-Anexos | 0:00:26 |
| | | Ensaio | Exercicio 24b, apartado 11.1.2-Anexos | 0:01:08 |
| <i>"Debajo un botón"</i> | | Interpretación | Exercicio 25a, apartado 11.1.2-Anexos | - |
| | | Estudo por repetición | Exercicio 25b, apartado 11.1.2-Anexos | - |

Prosigo ensinando as táboas dos exercicios traballados co alumnado no encontro formativo dentro da especialidade de DC. Debo adiantar que non se clasificaron nin

actividades nin exercicios propiamente ligados á fonación dentro desta especialidade, de aí a ausencia dunha táboa específica.

Táboa 6.5

Categorización e exemplos de actividades de CORPO E MENTE realizadas en Dirección Coral co alumnado nas xornadas formativas do PNOCB

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|------------|--------------------|-----------------------|--------------------------------------|----------|
| Relaxación | Escoita consciente | A escoita do silencio | Exercicio 15, apartado 11.1.2-Anexos | 0:00:20 |

Táboa 6.6

Categorización e exemplos de actividades de REPERTORIO realizadas en Dirección Coral co alumnado nas xornadas formativas do PNOCB

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|---|---|--|--|----------------------|
| Canciós | "El día" | Temática | Exercicios 16a e 16f, apartado 11.1.2-Anexos | 0:00:17 0:00:12 * |
| | | Estudo por repetición | Exercicios 16b e 16e, apartado 11.1.2-Anexos | 0:00:17 0:00:56 |
| | | ETP: voz de cabeza | Exercicio 16c, apartado 11.1.2-Anexos | 0:00:34 |
| | | Interpretación | Exercicio 16d, apartado 11.1.2-Anexos | - |
| | | ETP: vibración dos beizos ao cantar | Exercicio 34, apartado 11.1.2-Anexos | 0:00:33 * |
| | | Ensaio ²²² | Exercicio 8a, apartado 11.1.4-Anexos | 0:00:51 * |
| | | ET: estrutura da canción | Exercicio 8b, apartado 11.1.4-Anexos | 0:00:43 |
| "Ya lloviendo está" | Ensaio | Exercicio 35a, apartado 11.1.2-Anexos | 0:01:24 | |
| | | Exercicio 9a, apartado 11.1.4-Anexos | 0:01:24 | |
| "La flor de la cantuta" | Ensaio | Exercicios 35b, apartado 11.1.2-Anexos | 0:01:03 | |
| | | Exercicio 9b, apartado 11.1.4-Anexos | 0:01:51 | |
| "Debajo un botón" | Interpretación - Ensaio | Exercicio 36a, apartado 11.1.2-Anexos | 0:00:44 * | |
| | | Exercicio 36b, apartado 11.1.2-Anexos | 0:01:02 * | |
| | Ensaio | Exercicio 36c, apartado 11.1.2-Anexos | 0:02:59 * | |
| | | Exercicio 9d, apartado 11.1.4-Anexos | 0:01:51 | |
| | Ensaio ²²³ das capacitadoras | Exercicio 36d, apartado 11.1.2-Anexos | 0:01:10 | |
| | Ensaio xeral | Exercicio 11a, apartado 11.1.4-Anexos | 0:01:14 * | |
| | Posta en escena | Exercicio 11b, apartado 11.1.4-Anexos | 0:00:45 | |
| "La flor de la cantuta" - "Debajo un botón" | Ensaio do enlace | Exercicio 9c, apartado 11.1.4-Anexos | 0:01:01 | |

²²² De aparecer "Ensaio", como neste caso, debe entenderse por un ensaio que se fai desa canción co alumnado.

²²³ En contraposición con "Ensaio" (ver nota a rodapé anterior), o "Ensaio das capacitadoras" exclúe ao alumnado do propio acto de ensaiar, malia que estivera presente.

| | | | | |
|-------------------------|--|------------------------------------|---------------------------------------|---|
| | "El día" - "Ya lloviendo está" - "Mi burrito cordobés" - "La flor de la cantuta" - "Debajo un botón" | Ensaio do repertorio | Exercicio 17, apartado 11.1.2-Anexos | - |
| | | | Exercicio 10b, apartado 11.1.4-Anexos | - |
| | | Ensaio do saúdo | Exercicio 10a, apartado 11.1.4-Anexos | - |
| | | Ensaio xeral | Exercicio 10c, apartado 11.1.4-Anexos | - |
| Canto coral | Indicacións varias | Miscelánea | Exercicio 33, apartado 11.1.2-Anexos | - |
| Cuestións organizativas | Explicación | Orde do repertorio na mostra final | Exercicio 7, apartado 11.1.4-Anexos | - |

Deseguido expoño as táboas dos exercicios traballados co alumnado nas xornadas formativas dentro da especialidade de LM. Cómpre avanzar que non se clasificaron nin actividades nin exercicios propiamente ligados ao corpo e mente nin á fonación dentro desta especialidade, de aí a falta de táboas exclusivas para tal fin.

Táboa 6.7

Categorización e exemplos de actividades de REPERTORIO realizadas en Linguaxe Musical co alumnado nas xornadas formativas do PNOCB

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|------------|--|---|---------------------------------------|----------|
| Cancións | "El día" - "Ya lloviendo está" - "Mi burrito cordobés" - "La flor de la cantuta" - "Debajo un botón" | Recoñecemento de cancións a través do ritmo | Exercicio 27a, apartado 11.1.2-Anexos | - |
| | | Modificación de cancións | Exercicio 27b, apartado 11.1.2-Anexos | - |
| | | Identificación de figuras | Exercicio 27c, apartado 11.1.2-Anexos | - |
| | | Identificación de acentos | Exercicio 27d, apartado 11.1.2-Anexos | - |
| | "Ya lloviendo está" | Ritmo con canto e pulso con palmadas | Exercicio 28a, apartado 11.1.2-Anexos | 0:01:24 |
| | | Ritmo con palmadas e canto interiorizado | Exercicio 28b, apartado 11.1.2-Anexos | 0:01:53 |
| | "Debajo un botón" | FMC: negra e corchea | Exercicio 31a, apartado 11.1.2-Anexos | 0:00:34 |
| | | FMC: negra e silencio de negra | Exercicio 31b, apartado 11.1.2-Anexos | 0:02:33 |
| | | FMC: negra, silencio de negra e branca | Exercicio 31c, apartado 11.1.2-Anexos | 0:01:19 |
| | | FMC: negra, corchea e branca | Exercicio 31d, apartado 11.1.2-Anexos | 0:01:46 |

Táboa 6.8

Categorización e exemplos de OUTRAS ACTIVIDADES realizadas en Linguaxe Musical co alumnado nas xornadas formativas do PNOCB

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|---------------------------------|---------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|-----------|
| Linguaxe corporal | Códigos compartidos | ETP: silencio en xesto | Exercicio 26, apartado 11.1.2-Anexos | - |
| Linguaxe musical ²²⁴ | Ritmo | FMC: negra e corchea | Exercicio 29, apartado 11.1.2-Anexos | 0:05:00 * |
| | | Adiviñanza de ostinatos | Exercicio 30, apartado 11.1.2-Anexos | - |
| | Pulso e ritmo | FMC: negra, corchea e semicorchea | Exercicio 32, apartado 11.1.2-Anexos | 0:01:18 * |

Seguidamente sintetizo e comento o contido das táboas.

A paisaxe que nos brinda a especialidade de **Técnica Vocal** no traballo específico con alumnado, froito das observacións dentro do encontro formativo, lévanos aos seguintes tipos de actividades e exercicios, categorizados por ámbitos:

ÁMBITO CORPO E MENTE

- Estirada corporal
 - Varias estiradas corporais
 - Miscelánea²²⁵
 - Con bocexo
 - Torso e brazos
- Relaxación
 - Do pescozo
 - “non sei”
 - “non”
 - Rotación
 - Corporal
 - Miscelánea
 - De ombreiros
 - Afrouxamento
 - Facial
 - Masaxe na cara
 - Sacar a lingua
 - Engurrar a cara
 - Sacar a lingua - Engurrar a cara
- Respiración
 - Expiración
 - Toques enérxicos
 - “br” de cabalo
- Relaxación - Respiración
 - Combinacións
 - Exhalar e soltar brazos
 - Rotación de ombreiros con exhalación

²²⁴ Actividades de linguaxe musical non vencelladas co repertorio do encontro.

²²⁵ Neste estudo úsase a palabra “miscelánea” cando o exercicio integra diferentes tarefas. Neste caso, as estiradas corporais non se centran nunha soa parte do corpo.

- Disposición corporal
 - Impostación corporal
 - De pé: explicación teórico-práctica

ÁMBITO FONACIÓN

- Vocalizos
 - “m”
 - Execución por grao conxunto ascendente e descendente
 - “br”
 - Execución por arpezo ascendente e descendente
 - “iui”
 - Execución por grao conxunto e salto descendente
 - Explicacións teórico-prácticas
 - ✓ Activación facial
 - ✓ Cantar forte vs. gritar
 - ✓ Metáfora “embazar o espello”
 - ✓ O peito e o abdome durante o canto
 - ✓ Metáfora “comer unha hamburguesa”
 - ✓ Posición “beizos de biquiño”
 - Execución por grao conxunto descendente e arpezo
 - “río, ri”
 - Execución por grao conxunto ascendente e descendente
 - “ri”
 - Execución por grao conxunto ascendente e descendente
 - “piribiri”
 - Execución por salto ascendente e grao conxunto descendente
 - Explicación teórico-práctica: activación facial
 - “po”
 - Execución por salto ascendente e grao conxunto descendente
 - “riui”
 - Execución por grao conxunto ascendente e descendente

ÁMBITO REPERTORIO

- Cancións
 - Cancións varias
 - Recitado medido
 - Atención á dirección
 - Explicacións teóricas
 - ✓ Definición de coro piloto
 - ✓ Cantar coa voz grande
 - Ensaio
 - Interpretación
 - Estudo por repetición

Cabe resaltar dous aspectos en canto ao tipo de actividades realizados nas sesións de TV dentro dos ámbitos.

A primeira cuestión ten que ver coa posibilidade de que se dean combinacións de diferentes tipos de exercicios, como pode ser o caso da simbiose dun exercicio que traballe tanto a respiración como a relaxación (véxase o caso do Exercicio 2a e 2b, apartado 11.1.4-Anexos).

A segunda cuestión vincúlase co peso dos ámbitos. Obsérvase que en TV os ámbitos Corpo e Mente e Fonación teñen o verdadeiro protagonismo con respecto ao Repertorio, tanto dende o punto de vista cuantitativo como cualitativo. De acordo coa lóxica da técnica vocal, antes de poñerse a cantar ou ensaiar cómpre preparar a mente e o corpo e quecer a voz, é dicir, facer exercicios fonatorios. Ámbolos dous días que conforman as xornadas, e de acordo coa programación e horarios destas, comezaban sempre cunha sesión de TV para todas as persoas participantes, cumprindo así coa lóxica da fase preparatoria para o canto (actividades de Corpo e Mente e de Fonación). Unha vez pasada esta fase preparatoria, o alumnado e o profesorado xa estaban en condicións de traballar nas sesións de DC e LM, abordando dende diferentes ópticas o repertorio. O foco das sesións de TV é, sen dúbida algunha, é o quecemento, ben corporal-mental, ben fonatorio.

O panorama que nos ofrece a especialidade de **Dirección Coral** no traballo específico con alumnado, froito das observacións dentro das xornadas formativas, fálanos dos seguintes tipos de actividades e exercicios, categorizados por ámbitos:

ÁMBITO CORPO E MENTE

- Relaxación
 - escoita consciente
 - A escoita do silencio

ÁMBITO FONACIÓN

Non se clasificaron nin actividades nin exercicios propiamente ligados á fonación, de aí a ausencia de información neste ámbito.

ÁMBITO REPERTORIO

- Cancións
 - Cancións varias
 - Temática
 - Estudo por repetición
 - Explicacións teórico-prácticas
 - ✓ Voz de cabeza
 - ✓ Vibración dos beizos ao cantar
 - Interpretación
 - Ensaio
 - ✓ Co/do alumnado
 - ✓ Das capacitadoras
 - ✓ Xeral
 - ✓ Do enlace (entre varias cancións)
 - ✓ Do repertorio
 - ✓ Do saúdo
 - Explicación teórica: estrutura da canción
 - Posta en escena
 - Combinacións
 - ✓ Interpretación - Ensaio
- Canto coral
 - Indicacións varias
 - Miscelánea
- Cuestións organizativas
 - Explicación

- Orde do repertorio na mostra final

Cómpre comentar catro aspectos que singularizan o traballo das sesións de DC nas xornadas formativas.

O primeiro relaciónase co traballo fonatorio nas sesións de DC. A fonación per se non tivo lugar nestas sesións. Isto non quere dicir que non se abordara en absoluto, pero as actividades feitas ligadas á fonación foron todas contextualizadas dentro do traballo do repertorio. Freer (2008; 2009; en de la Calle Maldonado, 2014) así o recomenda, animando a directoras e directores de coro a realizar unha preparación específica do quecemento vocal para cada sesión, axeitándoa ás necesidades do repertorio, reiterando que deseñando as sesións en relación á forma musical ou estrutura da obra a ensaiar “foméntase a musicalidade de maneira integral, promóvese unha experiencia estética e emprégase de modo eficaz o tempo de ensaio” (p. 66). Así por exemplo, dentro da canción “*El día*”, que formaba parte do repertorio do encontro formativo, explicouse a voz de cabeza no Exercicio 16c (apartado 11.1.2-Anexos), e a vibración dos beizos ao cantar no Exercicio 34 (apartado 11.1.2-Anexos). Ámbolos dous exemplos son fenómenos vencellados co ámbito da fonación, mais nas sesións de DC enfocáronse e traballáronse dentro do contexto dalgunha das cancións que formaban o repertorio.

En segundo lugar, obsérvase que o traballo que ten que ver co ámbito Repertorio fundaméntase maioritariamente sobre cancións. Non obstante, emanaron dúas categorías máis: indicacións varias, que inciden sobre respiración, articulación e non dependencia de partituras á hora de cantar en coro (Exercicio 33, apartado 11.1.2-Anexos); e cuestións organizativas, momentos - neste caso- usados para decidir a orde do repertorio na mostra final (Exercicio 7, apartado 11.1.4-Anexos). Estas dúas categorías poderían ter sido consideradas como xeneralidades, a clasificar dentro do ámbito Outras Actividades, e incluso poderían teren sido abranguidas nunha sesión de LM ou, mellor aínda, nunha de TV, dada a súa relación directa coa fonación, especialmente as explicacións sobre respiración e articulación. Ata podería mesmo ser máis oportuno que fora a docente especialista en técnica vocal a que decidira a orde do repertorio, pois en boa lóxica quizais as cancións deberan ser ordenadas en función da esixencia vocal. Porén, as tres capacitadoras das xornadas, alén das reunións previas ás xornadas, estiveron continuamente coordinadas e en contacto, e tomando decisións sobre a marcha; co cal, aínda que foi definida e transmitida ao alumnado nunha sesión de DC, a orde do repertorio foi previamente consensuada entre as tres capacitadoras. En definitiva, estas actividades non se consideraron dentro do ámbito Outras Actividades posto que estas indicacións déronse nunha sesión de DC en vinculación co traballo do Repertorio protagonista das xornadas formativas, alén de abordaren cuestións vinculadas coa voz.

O terceiro ten que ver co xurdimento de exercicios que combinan diferente tipo de actividades, ao igual que en TV. Por exemplo, nalgunha ocasión traballouse á vez na interpretación e no ensaio dunha mesma canción, como pode ser o Exercicio 36a (apartado 11.1.2-Anexos), mentres se preparaba a canción “*Debajo un botón*”.

E o cuarto entróncase co peso dos ámbitos. Obsérvase que en DC os ámbitos Corpo e Mente e Fonación teñen moi pouco protagonismo, tanto cualitativa como cuantitativamente. Naturalmente, isto está relacionado coa propia programación e horarios do encontro, pois antes das sesións de DC sempre se traballaba a voz nas aulas de TV, onde se incidía maioritariamente nos primeiros dous ámbitos de traballo: Corpo e Mente e Fonación, é dicir, a fase preparatoria da lóxica da técnica vocal. Polo tanto, ás sesións de DC o alumnado xa viña preparado para abordar o repertorio, posto que xa traballara o corpo, a mente e a voz previamente. O foco das sesións de DC é, sen dúbida, a perfilación do repertorio.

Froito das observacións nas xornadas formativas, o traballo específico con alumnado dentro da especialidade de **Linguaxe Musical** lévanos aos seguintes tipos de actividades e exercicios, categorizados por ámbitos. Novamente, non se clasificaron actividades nin exercicios vencellados á fase preparatoria, correspondente aos ámbitos Corpo e Mente e Fonación, dada a súa ausencia nas sesións de LM, de aí a falla destes ámbitos na seguinte clasificación. Porén, xurde un novo ámbito: o ámbito Outras Actividades, no que se encadran outras actividades educativas que non teñen vinculación directa co traballo vocal, e que por ese motivo non entran nos tres ámbitos iniciais: Corpo e Mente, Fonación e Repertorio.

ÁMBITO REPERTORIO

- Cancións
 - Cancións varias
 - Recoñecemento de cancións a través do ritmo
 - Modificación de cancións
 - Identificación
 - ✓ De figuras
 - ✓ De acentos
 - Ritmo
 - ✓ Con canto e pulso con palmadas
 - ✓ Con palmadas e canto interiorizado
 - Figuras musicais co corpo
 - ✓ Negra e corchea
 - ✓ Negra e silencio de negra
 - ✓ Negra, silencio de negra e branca
 - ✓ Negra, corchea e branca

ÁMBITO OUTRAS ACTIVIDADES

- Linguaxe corporal
 - Códigos compartidos
 - Explicación teórico-práctica: silencio en xesto
- Linguaxe musical²²⁶
 - Ritmo
 - Figuras musicais co corpo: negra e corchea
 - Adiviñanza de ostinatos
 - Pulso e ritmo
 - Figuras musicais co corpo: negra, corchea e semicorchea

En relación ás actividades e aos exercicios feitos nas sesións de LM coas crianzas, cómpre aclarar tres peculiaridades.

A primeira, destacar que o máis significativo sobre as sesións de LM dirixidas ao alumnado é a ausencia de exercicios e actividades particulares do ámbito de traballo Corpo e Mente e Fonación, da fase preparatoria da abordaxe da voz cantada, en favor da centralización dos exercicios e actividades nos ámbitos Repertorio e Outras Actividades ao 100%. Posto que tanto alumnado como profesorado acudía ás sesións de LM sempre despois de teren asistido a sesións de TV (onde se tiña abordado sempre a fase preparatoria para a voz cantada, que inclúe actividades e exercicios dos ámbitos de Corpo e Mente e de Fonación), as persoas participantes nas xornadas non precisaban volver facer quecemento tamén nas sesións de LM. É por iso que nas sesións de LM só se traballou maioritariamente sobre o repertorio, en

²²⁶ Actividades de linguaxe musical non vencelladas co repertorio das xornadas.

vinculación con elementos da linguaxe musical, e sobre outras cancións non vinculadas ao repertorio, pero sempre en conexión con algún concepto musical.

A segunda, subliñar a integración teoría-práctica desde a óptica coa que se aborda o ensino da linguaxe musical neste encontro. Deste xeito, por exemplo, traballando dende as diferentes cancións do repertorio (que o alumnado xa coñece ben) e realizando xogos de identificación de acentos, aprovéitase para recordar e/ou explicar o concepto de acento en música, dende a propia vivencia e experimentación in situ. Este é o caso do Exercicio 27d (apartado 11.1.2-Anexos).

A terceira, evidenciar o xurdimento dun novo ámbito de traballo bautizado como Outras Actividades como ámbito diferenciado de Corpo e Mente, Fonación e Repertorio. Comento deseguido a súa singularidade.

Só nas sesións LM se acharon exercicios non clasificables, ao meu entender, nos ámbitos de traballo Corpo e Mente, Fonación e Repertorio: trátase doutras accións levadas a cabo nas xornadas co alumnado que denominei Outras Actividades. A decisión de abrir unha nova categoría así chamada ten que ver con que o tipo de accións aquí incluídas non son obxectivo primordial das xornadas formativas en si, ademais de que todas elas poderían perfectamente ser atinxidas en calquera dos tres tipos de sesións e, polo tanto, non están intimamente ligadas ás especialidades dos tres ámbitos de referencia (Corpo e Mente, Fonación e Repertorio). Os meus argumentos e reflexións son as que seguen.

En primeiro lugar, o código compartido que se establece no Exercicio 26 (apartado 11.1.2-Anexos), é un exercicio que se observou nunha sesión de LM. Non obstante, en TV e en DC tamén se usan este tipo de códigos, malia que non sexan universais. Isto quere dicir que o xesto que se use para indicar silencio (ou o código “silencio en xesto”) non ten por que coincidir entre os usados polas profesoras. De feito, Vitale (2008), nas súas investigacións sobre semiótica do xesto no traballo do canto, e logo de investigar un bo número de profesorado, concluíu que non é posible establecer unha semiótica do xesto en técnica vocal e canto porque cada docente e incluso cada discente ten os seus propios códigos xestuais. Ben que existan algúns puntos en común hai tamén discrepancias, moi probablemente debidas a factores socioculturais.

En segundo lugar, os exercicios que se fixeron sobre contidos propios da linguaxe musical (Exercicios 29, 30 e 32, apartado 11.1.2-Anexos) dentro dunha das sesións de LM non tiñan relación directa co repertorio das xornadas. Son polo tanto, exercicios xerais de traballo da linguaxe musical.

Farei agora mención ao desenvolvemento do **exemplo de mostra** levada a cabo como conclusión do encontro formativo de Bariloche. Paréceme importante incluílo porque dentro das boas prácticas de ensino-aprendizaxe en educación musical e da voz cantada deberan ter lugar as presentacións ou mostras públicas. Porén, non podemos esquecer que moitos coros non contemplan a realización de concertos, o cal non exime do feito de que no seo deles se poidan dar exemplos de moi boas prácticas, de aí que a mostra de coros -neste caso- sexa considerada dentro do ámbito Outras Actividades pero con mención á parte.

Dentro deste exemplo de **mostra de coros** pública final ou conclusiva das xornadas, atopamos a seguinte estrutura (ver Táboa 6.9):

ÁMBITO OUTRAS ACTIVIDADES: MOSTRA DE COROS

- Proba de sala
- Desenvolvemento da mostra
 - Estrutura
 - Presentación

- Intervencións dos coros participantes
- Agradecementos
- Actuación conxunta
- Despedida

Táboa 6.9

Categorización e exemplos de actividades de OUTRAS ACTIVIDADES realizadas na Mostra de Coros co alumnado nas xornadas formativas do PNOCB

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | MOMENTO ²²⁷ | EXEMPLO | DURACIÓN |
|--|--------------------|---------------------------------------|--|----------|
| Proba de sala | - | - | Exercicio 12, apartado 11.1.4-Anexos | 1:30:00 |
| Desenvolvemento da mostra ²²⁸ | Estrutura | Presentación | Exercicio 13a, apartado 11.1.4-Anexos | - |
| | | Intervencións dos coros participantes | Exercicios 13b, 13c, 13d, 13e, 13f e 13g, apartado 11.1.4-Anexos | - |
| | | Agradecementos | Exercicio 13h, apartado 11.1.4-Anexos | - |
| | | Actuación conxunta | Exercicio 13i, apartado 11.1.4-Anexos | - |
| | | Despedida | Exercicio 13k, apartado 11.1.4-Anexos | - |

Son dúas as actividades²²⁹ fundamentais para o bo desenvolvemento dunha mostra: a proba de sala e o desenvolvemento da propia mostra. A proba de sala permite testar o son e que o grupo se familiarice co espazo no que debe actuar, para sentirse a gusto e con confianza no momento da actuación. O propio desenvolvemento da mostra de coros reúne as intervencións musicais programadas propiamente ditas, con público.

Sinala Hentschke (2009, p. 43) que os concertos didácticos son unha das actividades educativas máis importantes no ensino musical, pero “estes deben ser parte dun proxecto maior, onde existen metas, obxectivos específicos, metodoloxías e, sobre todo, un proceso de avaliación da eficacia destes”. Así é neste caso, a presentación, mostra ou concerto público faise para pór o broche final ás xornadas formativas, que se encadran ao abeiro dun programa maior, o PNOCB. Dentro das clasificacións de tipos de concertos didácticos que establecen Malagarriga e Neuman (2009), esta mostra de coros encádrase, pola súa finalidade, nun concerto para escoitar (por parte das persoas que asisten a el), e para actuar (por parte das persoas que cantan). En canto ás partes, Assumpció Malagarriga e Víctor Neuman (2009, pp. 92-93) pregúntanse e contéstanse:

Quen decide o tipo de protocolo dun concerto? Normalmente o repertorio, xa que esperamos unha reacción determinada do público segundo o tipo de música que programamos. E quen debe facilitalo? Normalmente a organización. Onde se realiza, o ambiente que se crea ao seu redor, como se anuncia, etc., son aspectos que invitan a vivilo nun ambiente ou noutro.

²²⁷ Cambiamos a palabra “exercicio” por “momento” nesta columna, por parecernos máis apropiada no contexto da mostra de coros.

²²⁸ Aínda que non está establecido no programa, onde só figura a hora de comezo da mostra (18 h), como observadora non participante podo afirmar que tivo unha duración de aproximadamente 1 hora e 30 minutos.

²²⁹ Estes momentos son definidos máis amplamente no apartado 8.3.

Ante estas palabras concluímos que as circunstancias dun concerto didáctico, incluíndo a súa estrutura, veñen entón delimitadas por factores como a organización ou polo propio repertorio. Porén, M^a del Carmen Ortega (2009, p. 45) sinala algúns elementos fundamentais no deseño e produción de concertos didácticos, que serían:

un guión previo onde se enmarque o total da proposta, a calidade interpretativa e dramática dos intérpretes e da selección musical, un presentador e un guión (se é pertinente) e a poder ser, contemplando e coidando a participación do público asistente sen o que o concerto didáctico deixaría de ter sentido.

Botando a vista atrás, podemos deducir que a mostra de coros e a súa preparación ao longo das xornadas recolle estes elementos: foi traballada a calidade interpretativa e dramática (ver nos Anexos os exercicios 16d, 25a, 36a e 36b no epígrafe 11.1.2; e o Exercicio 9d no epígrafe 11.1.4); da selección musical fíxose cargo Analía Miranda, como docente capacitadora especialista en Dirección Coral das xornadas, logrando un axustado balance entre dinámicas, estilos, rexistros e ritmos; houbo unha planificación a modo de guión (ver Exercicio 7 do apartado 11.1.4 dos Anexos); a presentación foi feita por Analía; e a participación do público nunca deixou de terse en conta (ver vídeo en da Fonte, 2017, marzo, 7). Deste xeito, a mostra de coros analizada é un exemplo de boas prácticas a modo de concerto didáctico.

Antes de mergullarnos de cheo nas boas prácticas froito das observacións nas escolas, ofrezco unha táboa e unha figura nas que se pode ver o **peso dedicado ás diferentes ocupacións** (sesións de TV, DC, LM, TL ou tempo libre, e M, tempo investido na mostra final), de acordo cos horarios da programación, cuxo desenvolvemento se axustou ao previsto.

De acordo co programa (ver apartado 11.1.1-Anexos), as xornadas formativas tiveron unha duración de aproximadamente 21 horas. Na Táboa 6.10 e Figura 6.3 é posible captar a distribución e ocupación do tempo para o alumnado nestas xornadas.

Táboa 6.10

Tempos dedicados á formación do alumnado nas diferentes ocupacións durante os dous días das xornadas formativas do PNOCB

| OCUPACIÓNS | DÍA | HORARIO | DURACIÓN | DURACIÓN ACUMULADA |
|--|---------|--------------|------------------------|--------------------|
| TV - Técnica Vocal | Sábado | 9-9:30h | 0:30:00 | 0:30:00 |
| | | 14:30-16h | 0:45:00 ²³⁰ | 1:15:00 |
| | Domingo | 9:30-10h | 0:30:00 | 1:45:00 (Total) |
| DC - Dirección Coral | Sábado | 9:30-10:30h | 1:00:00 | 1:00:00 |
| | | 11-12:30h | 1:30:00 | 2:30:00 |
| | | 17-18h | 1:00:00 | 3:30:00 |
| | Domingo | 10-11h | 1:00:00 | 4:30:00 |
| | | 11:30-12:45h | 1:15:00 | 5:45:00 (Total) |
| LM - Linguaxe Musical | Sábado | 14:30-16h | 0:45:00 ²³¹ | 0:45:00 (Total) |
| TL ²³² - Descansos, almorzos, | Sábado | 10:30-11h | 0:30:00 | 0:30:00 |
| | | 12:30-14:30h | 2:00:00 | 2:30:00 |

²³⁰ Só se computan 45 minutos porque o alumnado durante esa hora e media rotou por grupos; é dicir: o grupo de contraltos primeiro fixo TV de 14:30 h a 15:15 h (45 minutos), e despois LM de 15:15 h a 16 h (45 minutos). O grupo de sopranos fixo á inversa, co cal a formación en TV e LM para cada grupo foi de 45 minutos respectivamente.

²³¹ Só se computan 45 minutos polos motivos expostos na nota a rodapé inmediatamente anterior.

²³² Por economía da linguaxe, de aquí en diante, TL (tempo libre).

| | | | | |
|--|-------------------|--------------------------|---------|------------------|
| lecer e tempo libre, etc. | | 16-17h | 1:00:00 | 3:30:00 |
| | | 18-20h | 2:00:00 | 5:30:00 |
| | Domingo | 11-11:30h | 0:30:00 | 6:00:00 |
| | | 12:45-14h | 1:15:00 | 7:15:00 (Total) |
| <hr/> | | | | |
| M - Mostra | Traslado á escola | 14-16:30h | 2:30:00 | 2:30:00 |
| | Proba de sala | 16:30-18h | 1:30:00 | 4:00:00 |
| | Mostra final | 18-19:30h ²³³ | 1:30:00 | 5:30:00 (Total) |
| Sumatorio de horas das diferentes ocupacións (TV+DC+LM+TL+M) | | | | 21:00:00 (TOTAL) |

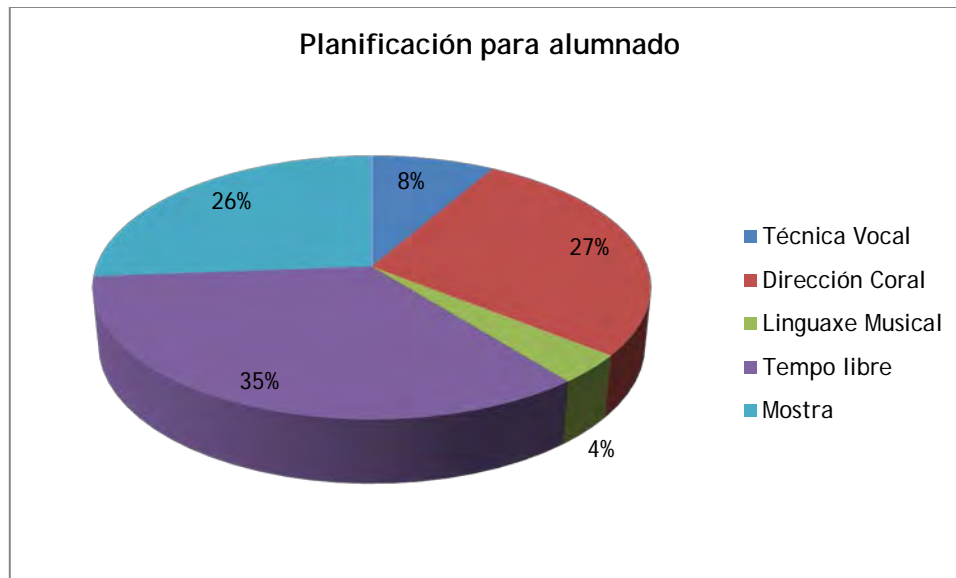


Figura 6.3. Distribución e ocupación do tempo para o alumnado nas xornadas formativas do PNOCB

Nunha primeira mirada aos datos, é posible que o que chame máis a atención sexa que no programa deste encontro a maior porcentaxe de tempo programado diúrno se lle dedique ao que eu etiquetei como TL, que inclúe, en xeral, descansos, almozos, lecer e tempo libre, ocupando un 35% (7 horas e 15 minutos) das horas totais programadas (21 h). Pois ben, para a voz resulta fundamental o **descanso** (Appleman, 1967; Kovács & Pásztor, 2010; Williams, 2013), e sobre todo o tempo libre para que as persoas poidamos render entre sesión e sesión, alén dos (micro)descansos²³⁴ que comentarei especialmente nos resultados concernentes ás observacións das sesións en escolas ordinarias.

Sánchez Cerezo (1988) indica que a necesidade do descanso vén determinada polo cansazo que provoca a fatiga despois de realizar un esforzo, así como polo biorritmo que caracteriza aos seres vivos, precisando alternar tempos de vixilia e de sono, así como interromper as actividades produtivas de forma periódica. Sinala tamén que

²³³ Duración aproximada.

²³⁴ No apartado 8.3 deste informe de investigación explícase con detemento e fundamentación o porqué do uso de parénteses nesta palabra. Resumidamente, e a modo de adianto, decidín usar parénteses porque aínda que maioritariamente os descansos aos que me refiro ao usar o termo “(micro)descanso/s” son de moi curta duración (normalmente poucos segundos), a veces alónganse sobrepasando o minuto de duración. Nin sequera Kovács e Pásztor (2010), que falan na súa obra de microdescansos, establecen a diferenza entre descanso e microdescanso, moito menos en canto a duración. Posto que non é obxecto desta tese discutir esta cuestión, e para non entrar a delimitar algo tan complexo como a duración dun microdescanso en comparación coa dun descanso, decidiuse usar o concepto “(micro)descanso/s” para evitar a confusión, de modo que inclúa ambos.

no campo escolar, resulta tamén necesario planificar a interrupción da actividade académica, inserindo períodos de *xogo e tempo libre. [Engade que] debe terse tamén en conta que o cambio de actividade supón xa de por si unha certa relaxación, [... e que o descanso é] unha excelente oportunidade para o libre desenvolvemento das *afeccións nun traballo produtivo; neste sentido, o d. [descanso] debidamente aproveitado ofrece oportunidades para o estímulo á *creatividade. (p. 387)

Aínda que argumentando sobre o tempo de recreo, así o declara Vila (2010, p. 117): “o alumnado presta máis atención ás leccións e diminúese o comportamento interruptor despois do descanso”. Este alto número de horas programadas como TL dá conta da consideración cara ás persoas, especialmente cara á infancia e das súas necesidades, e do recoñecemento do preciso repouso que a mente e o corpo precisan para poder funcionar axeitadamente, podendo entender por “repouso” facer outras actividades que non sexan as especificamente ligadas cos contidos do programa. O mero feito de cambiar de actividade ou de ocuparse en tarefas non dirixidas ou non estruturadas é xa unha forma de desconectar e de distenderse. Fernando J. Vila (2010) fala de beneficios emocionais, físicos e cognitivos dos recreos a través de varios exemplos. Engade Clements (2000; en Vila, 2010) que a participación en actividades non estruturadas facilita no alumnado o desenvolvemento de habilidades sociais, emocionais, cognitivas e físicas que este precisa para ter éxito tanto na escola como na sociedade en xeral. O tempo libre é valioso tamén para practicar habilidades para a vida, como pode ser a resolución de conflitos, a cooperación, o respecto polas regras e as quendas, o uso da linguaxe para comunicarse efectivamente e resolver problemas en situacións reais, ou mesmo para aprender a compartir (Vila, 2010). Seguindo a Joan Newman, Pamela J. Brody, e Heather M. Beauchamp (1996), o recreo é unha especie de tempo terapéutico no que o alumnado pode aprender a autoconecerse: descubrir as propias habilidades, a responsabilidade, a autoaceptación, a autodirección ou a perseveranza. Estas tres autoras afirman que a interacción entre alumnado fomenta o desenvolvemento do carácter, pois aumenta a súa responsabilidade social individual en tanto que mellora a habilidade para tomar mellor decisións morais. Vila (2010) cre que talvez exista unha correlación entre participar con iguais en actividades non estruturadas de xogo e mellores puntuacións nos test de intelixencia, aínda que non necesariamente unha relación de causa-efecto. Todos estes argumentos con respecto á necesidade dos descansos entre actividades que necesitamos as persoas, especialmente na infancia, encontran as súas bases nas tres teorías principais sobre o descanso en contextos escolares ou formativos dirixidos á infancia: a Teoría da Enerxía Sobrante, a Teoría da Novidade e a Hipótese da Madurez Cognitiva de Evans e Pellegrini (1997; en Vila, 2010).

A seguinte ocupación que máis horas tomou do programa foron as sesións de DC. É bastante evidente que o canto en conxunto é o foco das xornadas, de aí que se lle dedicara o 27% do total de horas, unhas 5 horas e 45 minutos.

O tempo dedicado á M (mostra) é moi similar ao de DC, ocupando unhas 5 horas e 30 minutos, o que supón un 26% das horas planificadas para as xornadas. É importante salientar que aínda que cuantitativamente teñen un peso análogo, cualitativamente si existen diferenzas entre estas ocupacións. Como podemos ver nas táboas anteriores, as actividades e exercicios dos tempos dedicados á DC (ver Táboa 6.5 e Táboa 6.6) son bastante máis variados que aqueles da M (ver Táboa 6.9). Porén, é natural que o tempo empregado sexa moi semellante, pois a mostra final é case como un espello a modo de rendemento de contas do que sucedeu durante o encontro formativo, por iso os tempos investidos na chegada, familiarización co espazo onde se vai cantar e acomodación do lugar non son en vano, reclamando intervalos temporais importantes para facelo todo o mellor posible e con calma.

As especialidades ás que menos espazo se lle dedica son a TV e LM, cun 8% e 4% respectivamente de peso nas xornadas formativas, e cunha hora de diferenza entre elas. Así, para TV ocupouse sobre 1 hora e 45 minutos, mentres que para LM, tan só 45 minutos. É totalmente esperable que o tempo dedicado a LM sexa menor que a TV, pois a cerna das xornadas é a voz e o canto. Neste sentido, a linguaxe musical é un complemento que axuda a contextualizar o que se canta dentro da linguaxe inherente á música, isto é, a linguaxe musical. E polo seu lado, as sesións de TV e o traballado nelas é só un primeiro paso para abordar o repertorio, formando parte da fase preparatoria, que se abesulla con detemento no apartado 8.1 desta tese. Dende logo que o miolo do encontro debe ser o repertorio, e as cancións, as verdadeiras protagonistas, o que dá entón para entender a información contida na Táboa 6.10 e na Figura 6.3.

No apartado 6.3.2.1, sobre formación de docentes nestas xornadas formativas, amósase na Figura 6.15 un gráfico comparativo entre a ocupación dos tempos por grupos (alumnado, docentes de TV, docentes de DC, e docentes de LM) e tipos de sesión (sesións de TV, sesións de DC, sesións de LM, e sesións dedicadas ao tempo libre e á mostra) dentro das xornadas.

Deseguido expoño, tamén en táboas, os **exercicios traballados co alumnado nas sesións observadas en escolas**. Desta volta non as ofrezco clasificadas por especialidades (TV, DC e LM) por dous motivos básicos. O primeiro ten que ver co feito de que na meirande parte das escolas nas que fixen observacións non se dispoñía de especialistas e só unha persoa asumía o traballo completo. O segundo relaciónase co feito de que o interese central desta tese é a técnica vocal, e non tanto a dirección coral nin moito menos a linguaxe musical. Emporiso, si que detallarei as actividades e exercicios por ámbitos de traballo, que é a fonte capital de proveito deste doutorado. Para este estudo de caso, contextualizado en Arxentina, tomo como exemplo dúas sesións completas da man de dúas docentes sinaladas como exemplo de boas prácticas e que exercían no momento de recollida de datos (ano 2015) dentro do *Programa Nacional de Orquestras y Coros para el Bicentenario*.

Na Sesión 1²³⁵ a protagonista é Jorgelina Almeida. As súas prácticas foron observadas dentro dunha das aulas do Coro *Leones Bonaerenses*, coro pertencente ao PNOCB (ver máis información no punto 11.2 dos Anexos). Recordemos que a observación da práctica docente desta profesora foi recomendada por Analía Miranda, sendo esta última á vez indicada por Analía Bas, persoa experta da que se partiu para o acceso ao profesorado exemplo de boas prácticas en Arxentina, dada a súa salientable bagaxe e experiencia, alén de teren sido presidenta da sección arxentina do FLADEM-Foro Latinoamericano de Educación Musical entre 2008 e 2012.

Na Sesión 2²³⁶ a protagonista é Analía Miranda²³⁷. As súas prácticas foron observadas dentro dunha das aulas do Coro CABA, coro que non pertence ao PNOCB, tendo a súa base nun colexio do centro de Bos Aires. Porén, decidiuse analizar esta sesión dadas as achegas interesantes que se subtraeron dela, e dado que o obxecto de análise son as boas prácticas desta docente, que tamén actúa como directora do Coro *Leones Bonaerenses*.

Deseguido estudarei, analizarei e discutirei as singularidades de ámbalas sesións de xeito individual. Debo salientar que nas táboas de clasificación de actividades e exercicios usarei a mesma lenda incluída na Táboa 6.1.

²³⁵ Pódese consultar o desenvolvemento completo desta sesión no apartado 11.2.1 dos Anexos.

²³⁶ Pódese consultar o desenvolvemento completo desta sesión no apartado 11.2.2 dos Anexos.

²³⁷ Cómpre lembrar que foi tamén a capacitadora especialista en Dirección Coral durante o encontro formativo de Bariloche, e compoñente dos tribunais de selección de profesorado dos coros da rede do PNOCB.

6.3.1.2 Prácticas na Sesión 1

Comezo amosando as táboas dos exercicios traballados co alumnado nesta Sesión 1, clasificados por ámbitos: Corpo e Mente, Fonación, Repertorio, Outras Actividades e Outros Tempos.

Exprésase dentro de cada táboa o nome da actividade, o tipo de actividade, o nome de cada exercicio concreto, o exemplo dun ou varios exercicios concretos que se refiren a ese exercicio específico (e que nos levan ás transcrisións das sesións), a duración de cada un deles e a duración total dos exercicios realizados en cada ámbito. A excepción atópase no ámbito Outros Tempos, no que en vez expresar o seu contido en termos de actividades faise en termos de momentos.

Na última liña de cada táboa inclúese o número de descansos e microdescansos que se deron dentro das actividades de cada ámbito de traballo, a duración de cada un, e a duración total. Esta duración total de (micro)descansos, a efectos de computación e diferenciación de ámbitos, conta nun ámbito á parte chamado Outros Tempos. Porén, podo avanzar que na categoría Outros Tempos inclúense todos os (micro)descansos dos ámbitos de traballo nos que se abordan actividades de educación vocal e canto, ou por exemplo os comezos de sesión como a benvida, na que non se fai ningún tipo de traballo vocal ou musical.

Antes de expoñer as táboas quixera facer dúas aclaracións:

- Cómpre resaltar que ben que a duración desta sesión estimábase nunha duración de 1 hora e 45 minutos (ver Táboa 11.2 no apartado 11.2.1 dos Anexos), o tempo de pasar polas aulas de ámbalas escola nº 50 e escola nº 51 para ir buscar crianzas, e a organización e xestión do espazo (ver o relatado no apartado 11.2.1 dos Anexos), fixo que a sesión de traballo propiamente dita se reducira a 40 minutos e 5 segundos, de acordo coa gravación da que dispoño.
- A sesión de traballo comezou cun tempo dedicado á miña presentación. Este tempo, ao igual que o dos descansos e microdescansos, foi computado dentro do ámbito Outros Tempos ao que veño de referirme. Este comezo da clase durou 2 minutos e 1 segundo, e contou con dous (micro)descansos de 5 e 28 segundos, respectivamente (ver transcrisión da Sesión 1 no apartado 11.2.1 dos Anexos, pp. 2-3).

Táboa 6.11

Categorización e exemplos de actividades de CORPO E MENTE realizadas na Sesión 1 (caso Arxentina)

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|----------------------|----------------------|----------------------------------|--------------------------------------|----------|
| Disposición corporal | Impostación corporal | De pé: fío imaxinario | Exercicio 1, apartado 11.2.1-Anexos | 0:00:46 |
| | | Posición "sentada bombeiro": ETP | Exercicio 7, apartado 11.2.1-Anexos | 0:00:37 |
| Relaxación | De ombreiros | Miscelánea | Exercicio 3, apartado 11.2.1-Anexos | 0:01:08 |
| | Facial | Tensión-distensión | Exercicio 4, apartado 11.2.1-Anexos | 0:00:19 |
| Respiración | Como respirar | ETP | Exercicio 2, apartado 11.2.1-Anexos | 0:00:16 |
| | Expiración | Con "sh" | Exercicio 5, apartado 11.2.1-Anexos | 0:00:35 |
| | Inspiración | Inspiración consciente | Exercicio 17, apartado 11.2.1-Anexos | 0:00:38 |
| | | | Duración total dos exercicios | 0:04:19 |
| 1 (micro)descanso | Duración: 0:00:11 | Total (micro)descansos | | 0:00:11 |

Duración real dos exercicios [duración total – (micro)descansos²³⁸] 0:04:08

Táboa 6.12
Categorización e exemplos de actividades de FONACIÓN realizadas na Sesión 1 (caso Arxentina)

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|--|----------------------------------|--|--------------------------------------|----------|
| Exploracións vocais | En <i>glissando</i> longo-lento | “u” | Exercicio 6, apartado 11.2.1-Anexos | 0:00:22 |
| | En <i>glissando</i> curto-rápido | “uia” | Exercicio 9a, apartado 11.2.1-Anexos | 0:00:04 |
| | | “iu-hu-hu” en <i>staccato</i> | Exercicio 9b, apartado 11.2.1-Anexos | 0:00:05 |
| | | “br” | Exercicio 12, apartado 11.2.1-Anexos | 0:00:13 |
| Adestramento auditivo-vocal | Con números | Números variados | Exercicio 8a, apartado 11.2.1-Anexos | 0:02:07 |
| | | “Me gusta cantar, chimpún” (exemplo de texto suxestivo con cadencia V-I) | Exercicio 8b, apartado 11.2.1-Anexos | 0:04:21 |
| Vocalizos | “la” | Execución por quinta ascendente e descendente | Exercicio 10, apartado 11.2.1-Anexos | 0:00:10 |
| | “pi” | Execución por arpejo ascendente e descendente | Exercicio 11, apartado 11.2.1-Anexos | 0:01:04 |
| | “ma-me-mi-mo-mu” | Execución na nota Sol ₃ en <i>staccato</i> | Exercicio 13, apartado 11.2.1-Anexos | 0:01:33 |
| Duración total dos exercicios | | | | 0:09:59 |
| 2 (micro)descansos | Duración: 0:00:13 0:00:10 | Total (micro)descansos | | 0:00:23 |
| Duración real dos exercicios [duración total – (micro)descansos] | | | | 0:09:36 |

Táboa 6.13
Categorización e exemplos de actividades de REPERTORIO realizadas na Sesión 1 (caso Arxentina)

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|------------|------------------------|---|---|--|
| Cancións | “Mi burrito cordobés” | Ensaio da voz de contralto | Exercicio 14a, apartado 11.2.1-Anexos | 0:01:24 |
| | | Ensaio da voz de soprano | Exercicio 14b, apartado 11.2.1-Anexos | 0:01:28 |
| | “Debajo un botón” | Ensaio | Exercicio 15, apartado 11.2.1-Anexos | 0:03:19 |
| | “Acuarela” | Ensaio | Exercicios 18a, 18c e 18e, apartado 11.2.1-Anexos | 0:02:05 ²³⁹ 0:00:45 0:01:57 |
| | | Estudo da letra por repeticións recitadas | Exercicio 18b, apartado 11.2.1-Anexos | 0:00:42 |
| | | Ensaio en pequenos grupos | Exercicio 18d, apartado 11.2.1-Anexos | 0:02:20 |
| | “Me miro en el espejo” | Ensaio | Exercicio 19, apartado | 0:04:42 |

²³⁸ Á duración total dos exercicios de Corpo e Mente réstaselle a duración dos (micro)descansos, para obter a duración real do tempo dedicado aos exercicios deste ámbito en plena actividade. Así se procedeu no resto de táboas.

²³⁹ Este minutado refírese ao Exercicio 18a, e o que está inmediatamente debaixo, ao Exercicio 18b. Así debora entenderse para outros casos nos que se dean varios exercicios iguais pero con duración diferente.

| 11.2.1-Anexos | | | | |
|--|-------------------|-------------------------------|------------------------|---------|
| | | Duración total dos exercicios | | 0:18:42 |
| 6 (micro)descansos | Duración: 0:00:46 | 0:00:26 | Total (micro)descansos | 0:03:45 |
| | 0:00:48 | 0:00:19 | | |
| | 0:00:17 | 0:01:09 | | |
| Duración real dos exercicios [duración total – (micro)descansos] | | | | 0:14:57 |

Táboa 6.14

Categorización e exemplos de actividades de OUTRAS ACTIVIDADES realizadas na Sesión 1 (caso Arxentina)

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|--|--------------------|-----------|--------------------------------------|----------|
| Dinámica | Grupal | Nomes | Exercicio 16, apartado 11.2.1-Anexos | 0:05:44 |
| Duración total dos exercicios | | | | 0:05:44 |
| 1 (micro)descanso | Duración: 0:03:03 | | Total (micro)descansos | 0:03:03 |
| Duración real dos exercicios [duración total – (micro)descansos] | | | | 0:02:41 |

Táboa 6.15

Momentos do ámbito OUTROS TEMPOS da Sesión 1 (caso Arxentina)

| MOMENTO | ÁMBITO | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|---------------------------------------|--------------------|-----------|----------------------------------|------------------------|
| Comezo da sesión | | | Apartado 11.2.1-Anexos (pp. 2-3) | 0:02:01 ²⁴⁰ |
| (Micro)descansos | Corpo e Mente | | | 0:00:11 |
| | Fonación | | | 0:00:23 |
| | Repertorio | | | 0:03:45 |
| | Outras Actividades | | | 0:03:03 |
| | Outros Tempos | | | 0:00:33 ²⁴¹ |
| Total (micro)descansos ²⁴² | | | | 0:07:22 |
| Total Outros Tempos | | | | 0:09:23 |

Seguidamente sintetizo e comento o contido das táboas.

A paisaxe que nos brinda o catálogo de actividades e exercicios de traballo específico con alumnado, froito da observación en detalle dunha sesión de traballo nunha escola con alumnado participante no PNOCB, é a que segue. Amoso a continuación os tipos de actividades e exercicios, categorizados por ámbitos:

ÁMBITO CORPO E MENTE

- Disposición corporal
 - Impostación corporal
 - De pé: fío imaxinario

²⁴⁰ Sen os dous (micro)descansos incluídos neste Comezo de sesión (de 5 e 28 segundos de duración, ou sexa, un total de 33 segundos), a duración do Comezo da sesión sería de 1 minuto e 28 segundos. Non obstante, tomouse a súa duración total -2 minutos e 1 segundo, incluíndo a duración dos (micro)descansos- por térense dado estes dous (micro)descansos dentro dese tempo de actividade non programada, de aí que fora incluída en Outros Tempos. O resto de (micro)descansos pertencen a ámbitos de traballo ligados directamente ao traballo da educación vocal e do canto.

²⁴¹ Estes 33 segundos non son computados no total da duración dos (micro)descansos, pois xa están incluídos na duración do Comezo da sesión (ver nota a rodapé anterior).

²⁴² Polos motivos que se indican na nota a rodapé inmediatamente anterior, non se computan neste sumatorio os (micro)descansos de Outros Tempos.

- Posición “sentada bombeiro”: explicación teórico-práctica
- Relaxación
 - De ombreiros
 - Miscelánea
 - Facial
 - Tensión-distensión
- Respiración
 - Como respirar
 - Explicación teórico-práctica
 - Expiración
 - Con “sh”
 - Inspiración
 - Inspiración consciente

ÁMBITO FONACIÓN

- Exploracións vocais
 - En *glissando* longo-lento
 - “u”
 - En *glissando* curto-rápido
 - “uia”
 - “iu-hu-hu” en *staccato*
 - “br”
- Adestramento auditivo-vocal
 - Con números
 - Números variados
 - “*Me gusta cantar, chimpún*” (exemplo de texto suxestivo con cadencia V-I)
- Vocalizos
 - “la”
 - Execución por quinta ascendente e descendente
 - “pi”
 - Execución por arpejo ascendente e descendente
 - “ma-me-mi-mo-mu”
 - Execución na nota Sol₃²⁴³ en *staccato*

ÁMBITO REPERTORIO

- Cancións
 - Cancións varias
 - Ensaio
 - ✓ Da voz de contralto
 - ✓ Da voz de soprano
 - ✓ En pequenos grupos
 - Estudo da letra por repeticións recitadas

ÁMBITO OUTRAS ACTIVIDADES

- Dinámica
 - Grupal
 - Nomes

²⁴³ Lémbrese que nesta investigación séguense os índices acústicos do Sistema franco-belga, onde o La 440 Hz é o La₃.

ÁMBITO OUTROS TEMPOS

- Comezo da sesión
- (Micro)descansos

Deseguido procedo a comentar o peso dos ámbitos de traballo en canto á asignación dos tempos dedicados a estes.

Para isto mostro, en primeiro lugar, a Figura 6.4, que recolle a distribución e ocupación do tempo na Sesión 1 por ámbitos de traballo, de acordo coa información contida na Táboa 6.11 (ámbito Corpo e Mente), Táboa 6.12 (ámbito Fonación), Táboa 6.13 (ámbito Repertorio), Táboa 6.14 (ámbito Outras Actividades), e Táboa 6.15 (ámbito Outros Tempos).

En cor azul clara nesta Figura 6.4 móstrase a porcentaxe de tempo de accións desenvoltas dentro do ámbito Outros Tempos con respecto á duración total da sesión (uns 40 minutos e 45 segundos, de acordo coa gravación). Na lenda coloquei a palabra “descansos” entre paréntese neste ámbito porque, logo de analizar o contido dos momentos incluídos no ámbito Outros Tempos, decateime de que na súa inmensa maioría eses momentos corresponden a microdescansos ou descansos, isto é: tempos nos que, aínda sendo de duración variada, non se solicita ou propón ao alumnado a realización de ningún tipo de exercicio e/ou tarefa. Isto pode verse perfectamente na Figura 6.5. Por estas razóns na Figura 6.4 deberamos interpretar a zona coloreada de azul claro, correspondente a Outros Tempos, practicamente como momentos para o descanso que se dan dentro da sesión e de forma intercalada entre os diversos exercicios.

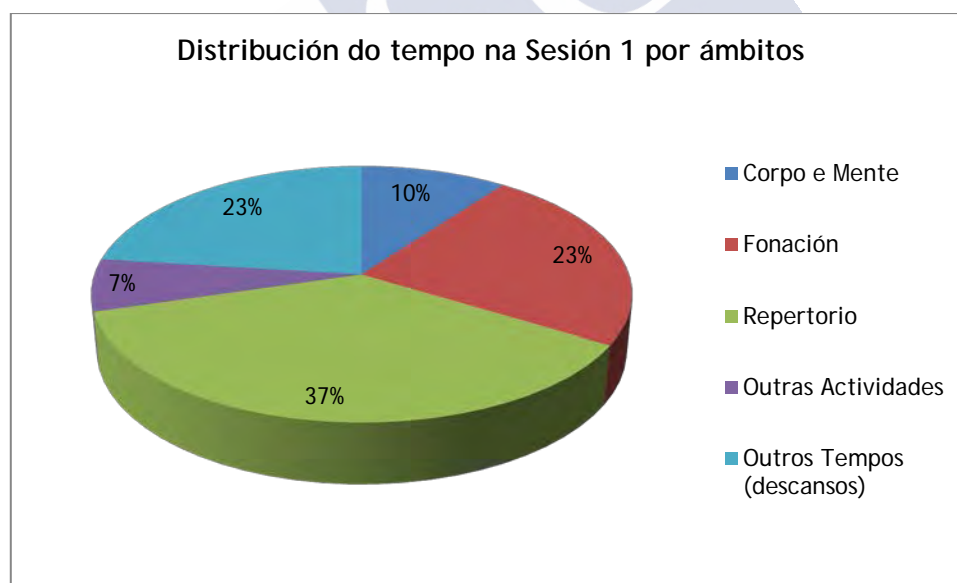


Figura 6.4. Distribución e ocupación do tempo na Sesión 1 por ámbitos de traballo²⁴⁴

Logo destas aclaracións, procedo entón a comentar os resultados desta sesión.

A Figura 6.4 ofrece de forma moi clara a repartición dos tempos da sesión por ámbitos de traballo. O que máis destaca é o ámbito de traballo Repertorio, que ocupa o 37% da sesión, seguido do ámbito Fonación e Outros Tempos, cun 23% ambos os dous. Tratándose dunha actividade de coro escolar e dentro dunha sesión específica levada a cabo cunha docente especialista en técnica vocal, é até certo punto natural esperar que máis da metade da sesión

²⁴⁴ As porcentaxes exactas son: Corpo e Mente (10,14%), Fonación (23,56%), Repertorio (36,69%), Outras Actividades (6,58%), e Outros Tempos (23,03%). As cantidades do diagrama son aproximacións que o Excel ofrece de forma automática.

sexa dedicada á voz e ao canto de cancións: se xuntamos os ámbitos Fonación e Repertorio atopámonos a suma dun 60%.

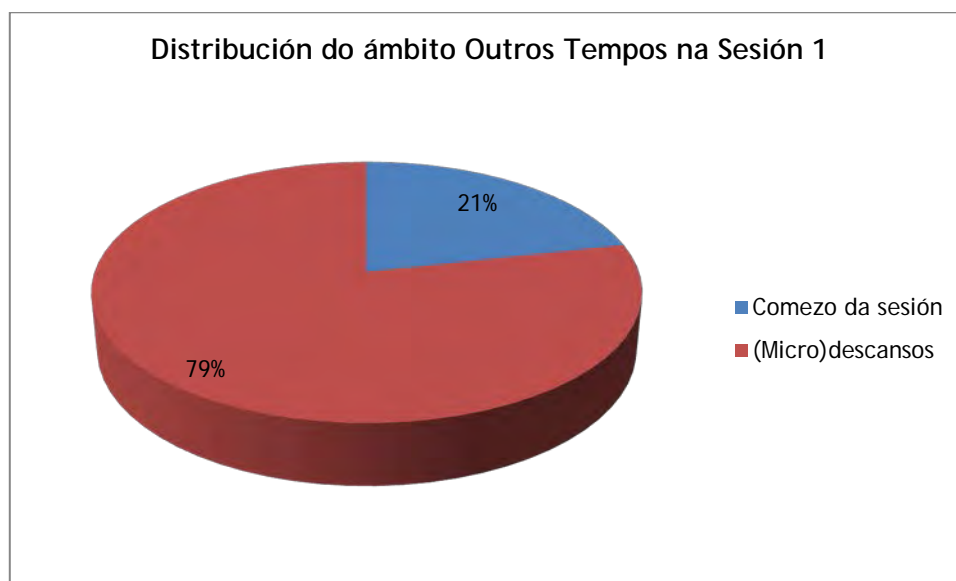


Figura 6.5. Distribución e ocupación do tempo no ámbito Outros Tempos da Sesión 1²⁴⁵

O ámbito Outros Tempos, entendido como momentos de repouso, denota tamén a relevancia dos descansos e microdescansos, sobre o que xa se discutiu no subepígrafe 6.3.1.1, xusto despois da Figura 6.3. Tanto na análise da formación do encontro formativo de Bariloche como na análise desta sesión, contextualizada nunha escola ordinaria (Sesión 1), obsérvase como os tempos de descanso ou tempos libres ocupan unha parte fundamental da repartición dos bloques temporais, ben en primeiro lugar (como é no caso das xornadas formativas de Bariloche), ou ben en segundo lugar, en igualdade de importancia co traballo fonatorio (como é o caso da Sesión 1). Por último, aos ámbitos aos que se lle consagra menos espazo é á preparación corporal e mental e a outras actividades educativas, cun 10% e 7%, respectivamente.

En resumo, seguindo as boas prácticas desta docente, unha sesión de coro escolar deba, e por esta orde de ocupación dos tempos (de maior a menor), cubrir os seguintes ámbitos de traballo: Repertorio, Fonación e Outros Tempos (descansos), Corpo e Mente, e Outras Actividades. Deste xeito, pódese concluír que nunha clase de coro escolar, o que máis se debe facer é cantar cancións, cun tempo semellante entre aquel dedicado á exercitación vocal máis técnica e aos descansos, e cunha preparación corporal e mental dunha duración lixeiramente menor. A outras actividades de corte educativo pero non musical nin vocal, que puideran, por exemplo, axudar a “crear grupo”, non se lle deba dedicar máis dunha décima parte da duración íntegra da sesión.

Botemos agora un ollo á Figura 6.6.

A simple vista, esta figura puidera parecerse ben semellante á Figura 6.4. E realmente así é, cunha tenue desemeianza. Aquí os ámbitos aparecen agrupados por fases, de acordo co contido da sección 8.1 desta tese. Con isto quero dicir que no traballo vocal con crianzas deberamos seguir a lóxica da técnica vocal xeral, que consta de dúas fases principais, como

²⁴⁵ As porcentaxes exactas son: Comezo da sesión (21,49%), e (Micro)descansos (78,51%). As cantidades do diagrama son aproximacións que o Excel ofrece de forma automática.

vimos no subapartado 2.1.2.2 desta tese, no que se describiron os tipos de actividades preparatorias e outras máis ligadas ao repertorio en si.

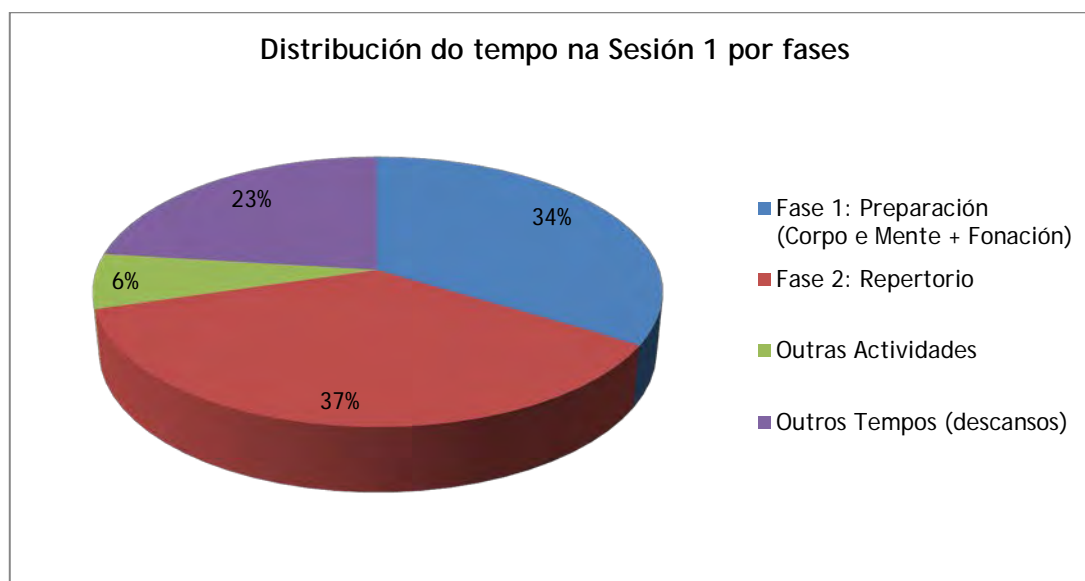


Figura 6.6. Distribución do tempo na Sesión 1 por fases²⁴⁶

Deste xeito, as observacións realizadas constatan a existencia de dúas fases amplas (ambas relacionadas co traballo da voz, protagonista desta tese por antonomasia), ás que eu lle chamo como segue: Fase 1, de carácter preparatorio, e Fase 2, de traballo do repertorio. Deste modo, na Figura 6.6 podemos ver a ocupación da Fase 1 (que une os ámbitos Corpo e Mente e Fonación), e da Fase 2, destinada exclusivamente ao ámbito Repertorio. Os ámbitos Outras Actividades e Outros Tempos non forman parte de ningunha fase, pois non teñen que ver directamente co traballo vocal.

Logo destas consideracións, é fácil advertir como os exercicios directamente vencellados á voz ocupan o 71% da duración absoluta da sesión (isto é, Fase 1, 34%, e Fase 2, 37%), mentres que o 29% restante é dedicado a tempos de descanso e outras actividades educativas. Cotexando a Fase 1 coa Fase 2 reparamos no case perfecto balance que se dá entre elas, sendo o transcurso da Fase 2 liviamente maior. En liña co denotado na Figura 6.4 e na Figura 6.6, e aínda xuntando dous ámbitos (como é o caso da Figura 6.6, no que unimos na Fase 1 os ámbitos Corpo e Mente e Fonación), o repertorio é sen dúbida o elemento sobranceiro do traballo vocal con crianzas, de acordo coas boas prácticas analizadas froito desta Sesión 1.

6.3.1.3 Prácticas na Sesión 2

Ao igual que fixen coa Sesión 1, amoso en primeiro lugar as táboas dos exercicios traballados co alumnado nesta Sesión 2 por ámbitos: Corpo e Mente, Fonación, Repertorio, Outras Actividades e Outros Tempos.

²⁴⁶ As porcentaxes exactas son: Fase 1 (33,70%), Fase 2 (36,69%), Outras Actividades (6,58%), e Outros Tempos (23,03%). As cantidades do diagrama son aproximacións que o Excel ofrece de forma automática.

Táboa 6.16

Categorización e exemplos de actividades de CORPO E MENTE realizadas na Sesión 2 (caso Arxentina)

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|----------------------|---------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|----------|
| Disposición corporal | Disposición para o canto grupal | De pé en semicírculo | Exercicio 2, apartado 11.2.2-Anexos | 0:00:18 |
| | | Impostación corporal | Exercicio 4, apartado 11.2.2-Anexos | 0:00:21 |
| | | Posición "sentada bombeiro": ETP | Exercicio 10, apartado 11.2.2-Anexos | 0:00:31 |
| Estirada corporal | Varias estiradas corporais | Miscelánea | Exercicio 3, apartado 11.2.2-Anexos | 0:02:08 |
| Respiración | Expiración | Fío de aire | Exercicio 5a, apartado 11.2.2-Anexos | 0:01:04 |
| | | Con "sh" | Exercicio 5b, apartado 11.2.2-Anexos | 0:00:28 |
| 0 (micro)descansos | | | Duración total e real dos exercicios | 0:04:50 |

Táboa 6.17

Categorización e exemplos de actividades de FONACIÓN realizadas na Sesión 2 (caso Arxentina)

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|---------------------|----------------------------------|----------------------------------|--|------------------------|
| Exploracións vocais | En <i>glissando</i> longo-lento | "a" bocexado | Exercicio 6a, apartado 11.2.2-Anexos | 0:00:13 |
| | En <i>glissando</i> curto-rápido | "uia" | Exercicios 6b e 8, apartado 11.2.2-Anexos | 0:00:24 ²⁴⁷ |
| Vocalizos | "uia" | Execución por quinta descendente | Exercicio 7, apartado 11.2.2-Anexos | 0:00:13 |
| | | Execución por arpexo descendente | Exercicio 9, apartado 11.2.2-Anexos | 0:03:37 |
| | | | Duración total dos exercicios | 0:04:31 |
| 1 (micro)descanso | Duración: 0:00:15 | | Total (micro)descansos | 0:00:15 |
| | | | Duración real dos exercicios [duración total – (micro)descansos ²⁴⁸] | 0:04:16 |

Táboa 6.18

Categorización e exemplos de actividades de REPERTORIO realizadas na Sesión 2 (caso Arxentina)

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|------------|--|--------------------------|---------------------------------------|----------|
| Cancións | "Me miro en el espejo" | Recitado medido | Exercicio 11a, apartado 11.2.2-Anexos | 0:00:55 |
| | | Estudo por repetición | Exercicio 11b, apartado 11.2.2-Anexos | 0:03:37 |
| | | Ensaio | Exercicio 11c, apartado 11.2.2-Anexos | 0:01:26 |
| | | Ensaio con xestos | Exercicio 13a, apartado 11.2.2-Anexos | 0:09:50 |
| | | Temática | Exercicio 13b, apartado 11.2.2-Anexos | 0:01:57 |
| | "El niño caníbal" - "Carnavalito quebradeño" | ET: estrutura da canción | Exercicio 14a, apartado 11.2.2-Anexos | 0:01:53 |
| | | Ensaio | Exercicios 14b e 16, | 0:01:50 |

²⁴⁷ Este minutado refírese ao Exercicio 6b, e o que está inmediatamente debaixo, ao Exercicio 8. Así debéra entenderse para outros casos nos que se dean varios exercicios iguais pero con duración diferente.

²⁴⁸ Á duración total dos exercicios de Fonación réstaselle a duración dos (micro)descansos, para obter a duración real do tempo dedicado aos exercicios en plena actividade. Así se procedeu no resto de táboas, ao igual que se fixo cos datos da Sesión 1.

| | | | | | |
|---------------------|-----------------------|---------|---------|--|---------|
| | | | | apartado 11.2.2-Anexos | 0:16:26 |
| "Lollipop" | Ensaio | | | Exercicio 17, apartado 11.2.2-Anexos | 0:09:49 |
| "El día" | Ensaio | | | Exercicio 18a, apartado 11.2.2-Anexos | 0:01:44 |
| | Recitado medido | | | Exercicio 18b, apartado 11.2.2-Anexos | 0:02:17 |
| | Estudo por repetición | | | Exercicio 18c, apartado 11.2.2-Anexos | 0:03:52 |
| | | | | Duración total dos exercicios | 0:55:36 |
| 26 (micro)descansos | Duración: 0:00:17 | 0:00:56 | 0:00:26 | Total (micro)descansos | 0:19:34 |
| | 0:00:37 | 0:00:28 | 0:01:04 | | |
| | 0:00:23 | 0:00:58 | 0:01:33 | | |
| | 0:00:06 | 0:02:22 | 0:01:56 | | |
| | 0:00:54 | 0:00:20 | 0:00:17 | | |
| | 0:00:09 | 0:00:37 | 0:00:15 | | |
| | 0:00:08 | 0:00:13 | 0:00:19 | | |
| | 0:00:49 | 0:00:25 | 0:00:16 | | |
| | 0:00:54 | 0:02:52 | | | |
| | | | | Duración real dos exercicios [duración total – (micro)descansos] | 0:36:02 |

Táboa 6.19

Categorización e exemplos de actividades de OUTRAS ACTIVIDADES realizadas na Sesión 2 (caso Arxentina)

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|-------------------------|------------------------|---------------------|--|----------|
| Disciplina coral | Saber estar, saber ser | Reflexións | Exercicios 1 e 15, apartado 11.2.2-Anexos | 0:01:30 |
| Cuestións organizativas | Conversa | Próximas actuacións | Exercicio 12, apartado 11.2.2-Anexos | 0:01:05 |
| | | | Duración total dos exercicios | 0:03:53 |
| 1 (micro)descanso | Duración: 0:00:37 | | Total (micro)descansos | 0:00:37 |
| | | | Duración real dos exercicios [duración total – (micro)descansos] | 0:03:16 |

Táboa 6.20

Momentos do ámbito OUTROS TEMPOS da Sesión 2 (caso Arxentina)

| TEMPO | ÁMBITO | DURACIÓN |
|------------------|---------------------|------------------------|
| (Micro)descansos | Corpo e Mente | 0:00:00 |
| | Fonación | 0:00:15 |
| | Repertorio | 0:19:34 |
| | Outras Actividades | 0:00:37 |
| | Outros Tempos | 0:00:00 ²⁴⁹ |
| | Total Outros Tempos | 0:20:26 |

A continuación resumo e comento o contido das táboas que veñen de ser expostas.

O panorama que nos ofrece a categorización de actividades e exercicios de traballo específico con alumnado, froito da observación en detalle dunha sesión de traballo coa docente protagonista do estudo de caso Arxentina (como exemplo de boas prácticas na educación vocal e do canto), é a que segue. Mostro deseguido os tipos de actividades e exercicios clasificados por ámbitos:

²⁴⁹ O ámbito Outros Tempos nesta sesión está composto unicamente por (micro)descansos, de aí que non teña sentido incluír os (micro)descansos que puidera haber dentro dos propios (micro)descansos detectados na sesión, por iso compútase cunha duración de 0 minutos.

ÁMBITO CORPO E MENTE

- Disposición corporal
 - Disposición para o canto grupal
 - De pé en semicírculo
 - Impostación corporal
 - De pé: explicación teórico-práctica
 - Posición “sentada bombeiro”: explicación teórico-práctica
- Estirada corporal
 - Varias estiradas corporais
 - Miscelánea
- Respiración
 - Expiración
 - Fío de aire
 - Con “sh”

ÁMBITO FONACIÓN

- Exploracións vocais
 - En *glissando* longo-lento
 - “a” bocexado
 - En *glissando* curto-rápido
 - “uia”
- Vocalizos
 - “uia”
 - Execución por quinta descendente
 - Execución por arpejo descendente

ÁMBITO REPERTORIO

- Cancións
 - Cancións varias
 - Recitado medido
 - Estudo por repetición
 - Ensaio
 - ✓ Con xestos
 - Temática
 - Explicación teórica: estrutura da canción

ÁMBITO OUTRAS ACTIVIDADES

- Disciplina coral
 - Saber estar, saber ser
 - Reflexións
- Cuestións organizativas
 - Conversa
 - Próximas actuacións

ÁMBITO OUTROS TEMPOS

- (Micro)descansos

Deseguido procedo a comentar o peso dos ámbitos de traballo en canto aos tempos dedicados a estes na Sesión 2, seguindo en boa lóxica o fío argumental que encamiñou o subepígrafe 6.3.1.2 sobre a Sesión 1.

Cómpre en primeiro lugar botar un ollo á Figura 6.7, que expresa a distribución e ocupación do tempo na Sesión 2 por ámbitos de traballo, de acordo coa información contida na Táboa 6.16 (ámbito Corpo e Mente), Táboa 6.17 (ámbito Fonación), Táboa 6.18 (ámbito Repertorio), Táboa 6.19 (ámbito Outras Actividades), e Táboa 6.20 (ámbito Outros Tempos).

Ao igual que na Sesión 1 (Figura 6.4), nesta Figura 6.7 e en cor azul clara móstrase o tempo expresado en porcentaxe das accións desenvolvidas dentro do ámbito Outros Tempos con respecto á duración total da sesión que, de acordo coa gravación da que se dispón, é de 1 hora 8 minutos e 50 segundos. Na lenda aparece o termo “descansos”, polo que eu entendo como tempos de duración variada nos que non se solicita nin se propón ao alumnado a realización de ningún tipo de exercicio e/ou tarefa. Na Sesión 1 (apartado 6.3.1.2) ofrecín na Figura 6.5 a distribución do ámbito Outros Tempos entre o tempo investido no comezo da sesión e os (micro)descansos. A diferenza coa Sesión 1, para esta Sesión 2 non cómpre mostrar gráfica ningunha sobre a distribución do ámbito Outros Tempos, posto que o 100% corresponde aos (micro)descansos. Por iso, na gráfica da Figura 6.7 débese apor a zona coloreada de azul claro (correspondente ao ámbito Outros Tempos) a momentos para o descanso que se dan dentro da sesión e de forma intercalada entre os diversos exercicios.

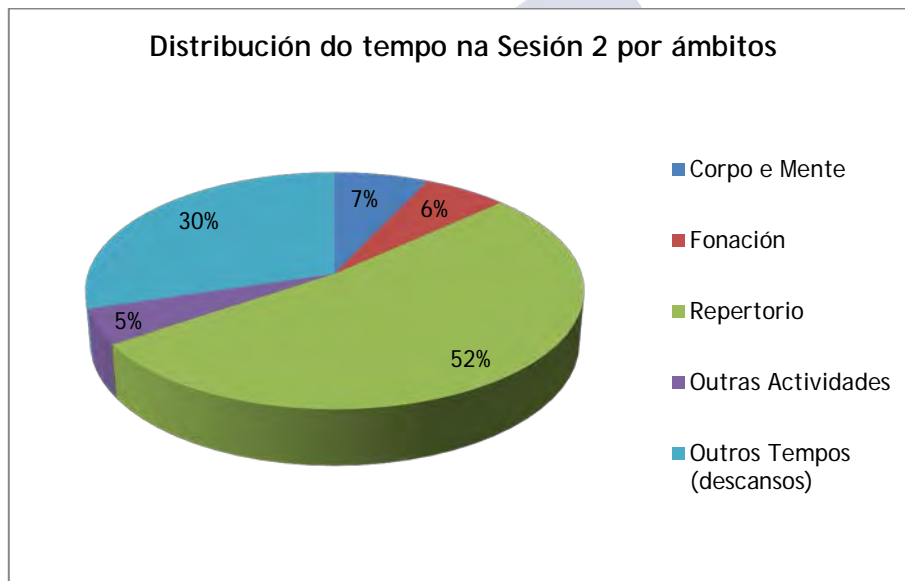


Figura 6.7. Distribución e ocupación do tempo na Sesión 2 por ámbitos de traballo²⁵⁰

Aclaradas estas cuestións, abesouro deseguido os resultados desta sesión.

A Figura 6.7 ofrece de forma moi visual a repartición dos tempos da sesión por ámbitos de traballo. Coincidindo coa Sesión 1, o que máis sobresaie é o ámbito de traballo Repertorio, que ocupa o 52% da sesión, seguido do ámbito Outros Tempos (isto é, os descansos), cun 30%. As porcentaxes en orde descendente son seguidas polo ámbito Corpo e Mente (7%), Fonación (6%) e Outras Actividades (5%). Evidentemente, e como se comentou no apartado 6.3.1.2 con respecto á Sesión 1, posto que se trata dunha actividade de coro escolar era de esperar que máis da metade da sesión fora dedicada á voz e ao canto de cancións: os ámbitos Fonación e Repertorio xuntos supoñen o 58% da sesión. Xa se discutiu no apartado dedicado ás xornadas formativas a relevancia dos descansos e microdescansos, de aí que o ámbito Outros Tempos volva reafirmarse ocupando unha porcentaxe pesada nos tempos das sesións.

²⁵⁰ As porcentaxes exactas son: Corpo e Mente (7,02%), Fonación (6,20%), Repertorio (52,35%), Outras Actividades (4,75%), e Outros Tempos (29,69%). As cantidades do diagrama son aproximacións que o Excel ofrece de forma automática.

Especialmente nesta sesión a porcentaxe é ben alta, un 30%. Se observamos nos Anexos a transcripción desta Sesión 2 (ver epígrafe 11.2.2), é doado percibir a intensidade, o detalle e a importancia que se lle dá á pulidez dos matices no traballo do Repertorio, así como tamén aos exercicios de quecemento vocal, recollidos no ámbito Fonación. Por último, os ámbitos aos que se lles consagra menos espazo son os ámbitos Corpo e Mente, Fonación e Outras Actividades, cun 7%, 6% e 5%, respectivamente.

En harmonía coas boas prácticas desta docente, unha sesión de coro escolar debera cubrir os seguintes ámbitos de traballo, e por esta orde de ocupación dos tempos (de maior a menor): Repertorio, Outros Tempos (descansos), Corpo e Mente, Fonación e Outras Actividades. Resumindo, e coincidindo coas boas prácticas da docente da Sesión 1, as actividades máis recorridas nun coro escolar son as vencelladas ao repertorio. En orde descendente en canto a menor dedicación, os descansos seguirían ao repertorio, para vir detrás a preparación corporal e mental, e a abordaxe da técnica vocal. A outras actividades de corte educativo pero non explicitamente ligadas á música ou á voz, como as necesarias reflexións sobre competencias do saber ser e saber estar -implícitas á disciplina que un coro debe pór en práctica (Nardi, 1979b)- dedícaselle a menor parte do tempo da duración total da sesión.

Imos agora analizar os datos desta sesión por fases de traballo vocal. Para iso cómpre observar en primeira instancia a Figura 6.8.

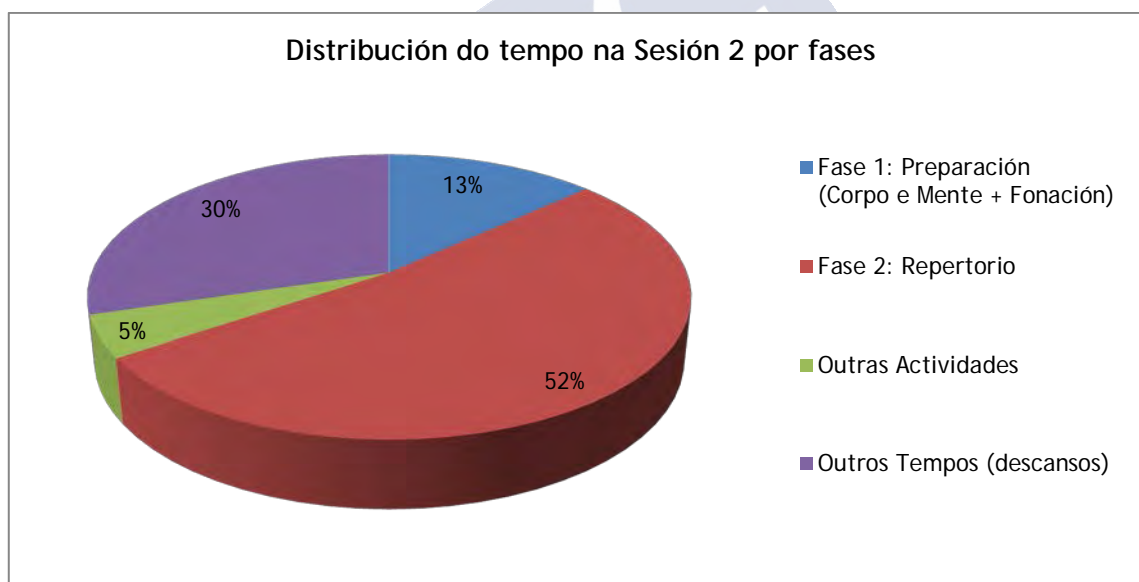


Figura 6.8. Distribución do tempo na Sesión 2 por fases²⁵¹

En liña coa lóxica da técnica vocal e a súa abordaxe, o traballo vocal de calidade debe incluír como mínimo unha fase preparatoria (Fase 1) e outra de traballo centrado no repertorio (Fase 2). A análise das boas prácticas da docente Analía Miranda, que liderou a Sesión 2 que me atopo agora mesmo comentando, indican novamente que á Fase 2 (do repertorio) debe outorgárselle máis tempo que á Fase 1 (a preparatoria): 52% fronte ao 13%, respectivamente. Ámbalas fases xuntas sumarían un 65%. Isto quere dicir que as boas prácticas desta docente descríbense, en primeiro lugar, na ocupación do 65% da sesión en actividades vocais, en boa lóxica coa singularidade dun coro. O 35% do tempo restante non se liga a ningunha fase, pois

²⁵¹ As porcentaxes exactas son: Fase 1 (13,22%), Fase 2 (52,35%), Outras Actividades (4,75%), e Outros Tempos (29,69%). As cantidades do diagrama son aproximacións que o Excel ofrece de forma automática.

dedícase a actividades non vencelladas á voz: este destínase maiormente aos descansos (30%) e a outras actividades educativas (5%).

Recapitulando, o tempo dedicado a actividades directamente vencelladas á voz ocupan o 65% da duración absoluta da sesión: Fase 1, 13%; e Fase 2, 52%. Polo seu lado, o 35% restante é cedido a tempos de descanso e outras actividades educativas. Botando a vista atrás, na Sesión 1 dábase un equilibrio case perfecto entre a Fase 1 e a Fase 2. Porén, na presente sesión observamos unha diferenza significativa entre as cargas concedidas a cada fase. Neste caso, a Fase 1 (que reúne os ámbitos de traballo Corpo e Mente e Fonación) non chega nin á terceira parte do valor outorgado á Fase 2. En sintonía cos resultados provenientes da Sesión 1, e de acordo coa Figura 6.7 e Figura 6.8, o repertorio volve sobresaír como o ámbito senlleiro do traballo vocal con crianzas.

6.3.2 Formación do profesorado, pensamento e boas prácticas docentes

A presente sección divídese en dúas partes ben diferenciadas. En primeiro lugar ofrécese e interprétase un exemplo de organización de formación docente no ámbito da educación vocal e do canto, en base a información subtraída das xornadas do PNOCB en Bariloche. En segundo lugar expóñense os resultados provenientes das dúas entrevistas en profundidade feitas á docente exemplo de boas prácticas para este estudo de caso, Analía Miranda. Froito da análise destas é posible enmarcar o PNOCB na historia da música en Arxentina e examinar a súa traxectoria e crenzas docentes, o que fundamenta as bases dos trazos que caracterizan as súas boas prácticas. Por cuestións de practicidade, deixamos a interpretación dos datos relativos a estas entrevistas para o Capítulo 8, onde se abordarán dentro da análise intercasos (caso Arxentina e caso Inglaterra).

6.3.2.1 Prácticas nas xornadas formativas

Neste apartado amósanse en táboas os exercicios e tipos de exercicios, clasificados por actividades e tipos de actividades, que se levaron a cabo nas xornadas formativas de Bariloche especificamente con profesorado. Porén, cómpre non esquecer que moitas veces este acompañaba ao alumnado nas actividades especialmente pensadas para traballar en gran grupo. Os exercicios foron clasificados, ao igual que no apartado referido a alumnado (punto 6.3.1.1):

- En primeiro lugar, en función do tipo de sesión no que se deron:
 - Sesións de TV, lideradas pola capacitadora Marianela Tucci.
 - Sesións de DC, lideradas pola capacitadora Analía Miranda.
 - Sesións de LM, lideradas pola capacitadora Inés Rapoport.
- E en segundo lugar, en función do ámbito de traballo ao que ao meu criterio pertencen:
 - Corpo e Mente.
 - Fonación.
 - Repertorio.

Dáselle un trato á parte ás accións que estimo como non clasificables nos tres ámbitos que veñen de ser citados, de aí que as denominase Outras Actividades, por ser accións que non son obxectivo central nin da tese nin das xornadas formativas, podendo vincularse, ademais, a calquera tipo de sesión: TV, DC ou LM, e dentro de calquera dos tres ámbitos de traballo fundamentais.

Para as táboas, ao igual que se fixo coa formación do alumnado, debéra terse en conta a lenda da Táboa 6.1, incluída no apartado 6.3.1.

Comezarei a análise e discusión das **boas prácticas na formación docente** coas actividades que desenvolveu a capacitadora especialista en TV, Marianela Tucci, con docentes de TV.

Táboa 6.21

Categorización e exemplos de actividades de CORPO E MENTE realizadas con docentes de Técnica Vocal nas xornadas formativas do PNOCB

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|-------------|---|-------------------|--------------------------------------|-----------|
| Respiración | IRED (Inspiración, Retención, Expiración, Descanso) | IRED en 4 | Exercicio 3a, apartado 11.1.3-Anexos | 0:00:39 * |
| | | Pranaïama cadrado | Exercicio 3b, apartado 11.1.3-Anexos | 0:00:34 * |

Táboa 6.22

Categorización e exemplos de actividades de FONACIÓÑ realizadas con docentes de Técnica Vocal nas xornadas formativas do PNOCB

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|--------------------|--------------------|--|--|----------------|
| Cuestións docentes | Reflexións e ETP | Cantar "a toda voz" | Exercicios 2a e 7c, apartado 11.1.3-Anexos | - 0:00:26 * |
| | | A lóxica da técnica vocal | Exercicio 2b, apartado 11.1.3-Anexos | - |
| | | Facer sirenas coa voz | Exercicio 4a, apartado 11.1.3-Anexos | - |
| | | Sensación de bocexo para cantar | Exercicio 4b, apartado 11.1.3-Anexos | - |
| | | Cantar "i" con boca de "u" | Exercicio 4c, apartado 11.1.3-Anexos | - |
| | | Uso de metáforas para cantar | Exercicio 4d, apartado 11.1.3-Anexos | - |
| | | Meter un dedo na boca | Exercicio 4e, apartado 11.1.3-Anexos | - |
| | | Colocación da voz | Exercicio 4f, apartado 11.1.3-Anexos | - |
| | | Coidados para voces de cantantes | Exercicio 4g, apartado 11.1.3-Anexos | - |
| | | A voz do profesorado como modelo para o alumnado | Exercicio 7a, apartado 11.1.3-Anexos | - |
| | | Desenganche da voz | Exercicio 7b, apartado 11.1.3-Anexos | 0:00:31 * |
| | | Metáfora "embazar o espello" | Exercicio 7d, apartado 11.1.3-Anexos | 0:00:53 * |

Táboa 6.23

Categorización e exemplos de actividades de REPERTORIO realizadas con docentes de Técnica Vocal nas xornadas formativas do PNOCB

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|------------|--------------------|-----------------------|-------------------------------------|----------|
| Cancións | ²⁵² | Recitado medido | Exercicio 1, apartado 11.1.3-Anexos | - |
| | "El día" | Estudo por repetición | Exercicio 5a, apartado | - |

²⁵² Non puido ser recollido o nome da canción sobre a que se fixo o recitado medido.

| | | 11.1.3-Anexos | |
|----------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|-----------|
| | Estudo da melodía con "lu" | Exercicio 5b, apartado 11.1.3-Anexos | - |
| "El día" - "Mi burrito cordobés" | Ensaio conxunto (docentes de LM+TV) | Exercicio 9, apartado 11.1.3-Anexos | - |
| "Debajo un botón" | Estudo | Exercicio 10, apartado 11.1.3-Anexos | 0:01:05 * |

De primeiras, chama a atención o feito de que non se dispuxera de actividades de DC que Analía Miranda, en calidade de coordinadora e capacitadora desta especialidade, levase a cabo coas persoas encargadas da dirección dos coros participantes. Isto débese a que toda a formación ofrecida a este profesorado foi feita in situ co gran grupo ou con parte do alumnado (a veces con sopranos e a veces con contraltos), pero sempre co alumnado, agás no intervalo do sábado de 14:30-16 h²⁵³. Neste intervalo, mentres as voces de sopranos e contraltos fixeron sesións de LM e TV respectiva e alternativamente, o profesorado de DC gozou dunha hora e media de formación só con Analía. Posto que eu nese horario me atopaba observando as clases de LM e TV con contraltos, non me foi posible recoller actividades e exercicios realizados con docentes de DC sen alumnado. É por este motivo polo que non se recollen neste apartado actividades específicas de DC dirixidas só a profesorado desta especialidade.

Prosigo, polo tanto, coas actividades que desenvolveu Inés Rapoport con docentes de LM.

Táboa 6.24

Categorización e exemplos de actividades de FONACIÓN realizadas con docentes de Linguaxe Musical nas xornadas formativas do PNOCB

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|--------------------|--------------------|---|--|-----------|
| Cuestións docentes | Reflexións e ETP | Equilibrio linguaxe musical - técnica vocal | Exercicio 6c ²⁵⁴ , apartado 11.1.3-Anexos | 0:00:59 * |

Táboa 6.25

Categorización e exemplos de actividades de REPERTORIO realizadas con docentes de Linguaxe Musical nas xornadas formativas do PNOCB

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|--------------------|----------------------------------|---|---|------------------------|
| Cuestións docentes | Reflexións e ETP | Relación linguaxe musical - repertorio | Exercicio 6b, apartado 11.1.3-Anexos | - |
| Cancións | "El día" | Estudo por repetición | Exercicio 8, apartado 11.1.3-Anexos | - |
| | "El día" - "Mi burrito cordobés" | Ensaio conxunto (docentes de LM+TV) | Exercicio 9 ²⁵⁵ , apartado 11.1.3-Anexos | - |
| | "Ya lloviendo está" | Reflexión: Organización do traballo co gran grupo | Exercicio 11b-Extractos 2 e 3, apartado 11.1.3-Anexos | 0:00:41 * 0:01:08 * |

²⁵³ Ver Programa das xornadas formativas no apartado 11.1.1-Anexos.

²⁵⁴ O Exercicio 6c (apartado 11.1.3-Anexos) leva por nome "Equilibrio linguaxe musical - técnica vocal; traballo vs. xogo". Aparece inicialmente clasificado nesta Táboa 6.24 como "Equilibrio linguaxe musical - técnica vocal". Porén, cómpre aclarar que máis adiante volverá aparecer na Táboa 6.26 como "traballo vs. xogo" porque nel tamén se dá a abordaxe de cuestións psicopedagóxicas xerais sobre a diferenciación entre tempos de traballo e de xogo nas clases de linguaxe musical.

²⁵⁵ Este exercicio aparece tanto dentro das actividades de formación feitas con profesorado de TV como dentro das actividades realizadas con profesorado de LM, posto que se realizou en conxunto con docentes de ámbalas dúas especialidades.

| | | |
|--|---------------------------------------|-----------|
| Reflexión: Percepción da altura con quironimia: corpo e aire | Exercicio 11d, apartado 11.1.3-Anexos | 0:00:45 * |
| Reflexión: Percepción da altura: onomatopeas e sílabas | Exercicio 11e, apartado 11.1.3-Anexos | 0:00:45 * |

Táboa 6.26

Categorización e exemplos de OUTRAS ACTIVIDADES realizadas con docentes de Linguaxe Musical nas xornadas formativas do PNOCB

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|--------------------|---|--|--|-----------|
| Cuestións docentes | Reflexións - ETP (Clases de linguaxe musical) | Desfrute como punto de partida | Exercicio 6a, apartado 11.1.3-Anexos | - |
| | Reflexións - ETP (procesos de ensino-aprendizaxe) | Identificación de tonalidades. Sensación de tónica e dominante | Exercicio 6d, apartado 11.1.3-Anexos | 0:00:56 * |
| | | Uso do Do móbil | Exercicio 11a, apartado 11.1.3-Anexos | 0:00:05 * |
| | | Organización do traballo co gran grupo | Exercicio 11b-Extracto 1, apartado 11.1.3-Anexos | 0:00:16 * |
| | | Reforzo dos contidos | Exercicio 11c, apartado 11.1.3-Anexos | 0:00:54 * |
| | | Asociación de graos con números. Identificación de alturas dende o canto | Exercicio 11f, apartado 11.1.3-Anexos | 0:01:50 * |
| | | Traballo vs. xogo | Exercicio 6c ²⁵⁶ , apartado 11.1.3-Anexos | 0:00:59 * |

Seguidamente sintetizo e comento o contido das táboas.

A paisaxe que nos brinda a especialidade de **Técnica Vocal** no traballo específico con docentes lévanos aos seguintes tipos de actividades e exercicios, categorizados por ámbitos:

ÁMBITO CORPO E MENTE

- Respiración
 - IRED (Inspiración, Retención, Expiración, Descanso)
 - IRED en 4
 - Pranaiaama cadrado

ÁMBITO FONACIÓN

- Cuestións docentes
 - Reflexións e explicacións teórico-prácticas
 - Cantar “a toda voz”
 - A lóxica da técnica vocal
 - Facer sirenas coa voz

²⁵⁶ O Exercicio 6c (apartado 11.1.3-Anexos) leva por nome “Equilibrio linguaxe musical - técnica vocal; traballo vs. xogo”. Aparece inicialmente clasificado dentro da Táboa 6.24 como “Equilibrio linguaxe musical - técnica vocal”, pero volve aparecer na Táboa 6.26 porque nel tamén se abordan aspectos psicopedagóxicos xerais sobre a diferenciación entre tempos de traballo e de xogo nas clases de linguaxe musical, isto é, a parte de “traballo vs. xogo”.

- Sensación de bocexo para cantar
- Cantar “i” con boca de “u”
- Uso de metáforas para cantar
- Meter un dedo na boca
- Colocación da voz
- Coidados para voces de cantantes
- A voz do profesorado como modelo para o alumnado
- Desenganche da voz
- Metáfora “embazar o espello”

ÁMBITO REPERTORIO

- Cancións
 - Cancións varias
 - Recitado medido
 - Estudo
 - ✓ Por repetición
 - ✓ Da melodía con “lu”
 - Ensaio conxunto (docentes de linguaxe musical e técnica vocal)

Sobre as actividades de TV observadas e desenvoltas con profesorado especialista neste campo obsérvase a falla de realización de exercicios prácticos de relaxación no ámbito Corpo e Mente. Malia que de primeiras puidera renxer, non é de todo sorprendente se lembramos que antes das súas sesións de formación particulares o profesorado sempre participaba dunha sesión de preparación, traballando en actividades e exercicios propios dos ámbitos Corpo e Mente e Fonación, en conxunto co alumnado e co profesorado das outras especialidades. Isto pode dilucidar que tampouco se fixesen quecementos vocais propiamente ditos nas aulas de formación de docentes especialistas en TV. Non obstante, a nivel teórico-reflexivo si se abordou a relaxación, propia do ámbito Corpo e Mente. Así por exemplo, no momento en que Marianela explica a lóxica da técnica vocal (Exercicio 2b, apartado 11.1.3-Anexos), comeza falando da relaxación, insistindo en que non só é importante para o relaxamento dos músculos da larinxe ou do corpo, senón tamén para calmar o alumnado. Así o verbaliza a propia docente: “*para baixar as crianzas, que chegan excitadas*”²⁵⁷.

Advírtese tamén que no ámbito Fonación a abordaxe da TV faise en torno a explicacións teórico-prácticas e reflexións arredor de cuestións que afectan aos procesos de ensino-aprendizaxe do control da voz, ocupando as reflexións a meirande parte dos exercicios feitos.

No caso do Repertorio, o traballo xira en torno ás cancións. As características destas son abordadas dende o recitado medido ao estudo de fragmentos que causan certos problemas de afinación. Algunhas das estratexias usadas para esta fin son a escoita e a repetición de certos fragmentos musicais, cambiando a letra da canción (por exemplo, cantando a melodía con outras sílabas, como “lu”, que puideran contribuír a asegurar a memorización da melodía). O uso de sílabas neutras é proposto tamén por Rosa Agazzi (1936), Samuel Forcucci (1975), Violeta Hemsy (1964), Silvia Sobreira (2017a), ou Justine Ward (1962).

Á vista das actividades realizadas nas sesións para docentes con especialidade en **Linguaxe Musical** estes son os tipos de actividades e exercicios extraídos e categorizados por ámbitos:

²⁵⁷ Ver Exercicio 2b, apartado 11.1.3-Anexos.

ÁMBITO FONACIÓN

- Cuestións docentes
 - Reflexións e explicacións teórico-prácticas
 - Equilibrio linguaxe musical - técnica vocal

ÁMBITO REPERTORIO

- Cuestións docentes
 - Reflexións e explicacións teórico-prácticas
 - Relación linguaxe musical - repertorio
- Cancións
 - Cancións varias
 - Estudo por repetición
 - Ensaio conxunto (docentes de linguaxe musical e técnica vocal)
 - Reflexións
 - ✓ Organización do traballo co gran grupo
 - ✓ Percepción da altura con quironimia: corpo e aire
 - ✓ Percepción da altura: onomatopeas e sílabas

ÁMBITO OUTRAS ACTIVIDADES

- Cuestións docentes
 - Reflexións e explicacións teórico-prácticas
 - Clases de linguaxe musical
 - ✓ Desfrute como punto de partida
 - Procesos de ensino-aprendizaxe
 - ✓ Identificación de tonalidades. Sensación de tónica e dominante
 - ✓ Uso do Do móbil
 - ✓ Organización do traballo co gran grupo
 - ✓ Reforzo dos contidos
 - ✓ Asociación de graos con números. Identificación de alturas dende o canto
 - ✓ Traballo vs. xogo

O máis salientable sobre esta especialidade é que non se observou a realización de exercicios do ámbito Corpo e Mente de forma separada con profesorado de LM durante as xornadas, de aí a inexistencia dunha táboa que os recolla e a súa ausencia nesta relación de actividades e exercicios. Ao igual que en casuísticas anteriores, isto xustifícase en que antes das sesións formativas específicas para profesorado todas as persoas implicadas nas xornadas facían un queceamento corporal e vocal en conxunto.

No ámbito da Fonación só se apañaron algunhas reflexións sobre como deberían ser as aulas do PNOCB, onde traballa o profesorado que recibe a formación, insistindo no necesario equilibrio entre o tempo dedicado á linguaxe musical e o consagrado á técnica vocal. En opinión da capacitadora de LM (Inés), se a sesión dura unha hora, resulta óptimo dedicar 30 minutos á linguaxe musical e outros 30 á técnica vocal e ao repertorio coral, pois este reparto non fatiga as crianzas. O traballo rotatorio por grupos parece ser outra boa opción, é dicir: namentres un grupo fai a súa sesión de linguaxe musical, o outro fai técnica vocal e viceversa. Ao final, o gran grupo xuntaríase para perfilar o repertorio en conxunto. En función da opinión do profesorado, parece resultar máis efectivo o traballo previo da linguaxe musical ao

da técnica vocal: nunha das súas reflexións que compartiu co grupo o PLM1²⁵⁸ afirma: “*e tamén por iso nós Ø eliximos que sexa primeiro a clase de linguaxe e despois técnica, porque é difícil facelas baixar*”²⁵⁹.

Sobre o Repertorio xurdiron maioritariamente reflexións. De acordo coa capacitadora de LM, o repertorio debera ser un pretexto para incidir na linguaxe musical. Debera tamén buscarse relación entre as cancións e os contidos de linguaxe musical que se vaian tratar. Aínda así, non está de máis traballar sobre aspectos xerais da linguaxe musical, mesmo se non están vinculados coas cancións do repertorio. Sobre as cancións e as reflexións xeradas arredor delas despréndense iniciativas de traballo en grupo e compartición de ideas psicopedagóxicas e didácticas arredor dos contidos a ensinar ao alumnado nas xornadas do PNOCB. En canto ao traballo en grupo, teñen que poñerse de acordo sobre que contido vai traballar cada docente, isto é, coordinarse; debendo tamén discutir sobre como abordar pedagoxicamente os contidos seleccionados e, amais, chegar a puntos en común sobre supostos que fundamentan o que van facer dende o coñecemento técnico da pedagogía musical. O estudo por repetición, no que xa insistían tanto Kodály (1952) como Ward (1962) no século pasado, ou a quironimia e fononimia para interiorizar as alturas dos sons ou para a introdución na entoación (Kodály, en Cartón e Gallardo, 1994; Hemsy, 1964), así como o uso de onomatopeas para tal fin proposto por Martenot (1993), son outras das cuestións destacadas.

Dentro do paraugas Outras Actividades poden ser comentadas cuestións relacionadas coa docencia. Divididas en clases de linguaxe musical en xeral e procesos de ensino-aprendizaxe. Sobre a primeira, arguméntase sobre a necesidade de enfocar as aulas de linguaxe musical sempre dende o desfrute. Sobre a segunda, razónase sobre propostas psicopedagóxicas para o ensino da linguaxe musical. Algunhas que foron xurdindo relaciónanse con propostas de figuras clásicas da pedagogía musical. Por exemplo, o uso do Do móbil foi destacado xa no seu momento por Zoltán Kodály (ver Pascual, 2002) ou Justine Ward (1962), así como tamén o foi o significado pedagóxico da asociación de graos con números (Hemsy, 1964). Esta autora tamén insiste na identificación de tonalidades dende a comprensión da relación tónica-dominante, aspecto que saíu tamén nas reflexións docentes que estamos a analizar. As tácticas para a identificación de alturas dende o canto son así mesmo destacadas por Willems (1978) e Hemsy (1964). En canto á diferenciación traballo vs. xogo da que se fai eco o profesorado de LM nas súas conversas durante o encontro, é clave a organización da propia xornada. Comenta o profesorado que se se comeza unha sesión facendo xogos, especialmente coa voz, é difícil que logo o grupo “baixe” para ser quen de centrarse no traballo da linguaxe musical, mesmo se este se aborda de xeito lúdico. Xa desde comezos do século pasado a proposta de Dorothee Günther, Gunild Keetman, e Karl Orff, como indicamos no apartado 2.3.4 desta tese, perseveraba no ensino da música a través do xogo. O xogo²⁶⁰ resulta elemental na proposta Günther-Keetman-Orff debido a varios motivos: permite a comunicación e a interacción social, a involucración sincrónica da mente e do corpo; consentindo tamén a confluencia de ingredientes inherentes á infancia, como pode ser a fantasía. Todos estes compoñentes conflúen magnificamente á hora de conectar co canto, coa danza, co movemento e co teatro. Xogar coa voz tamén é posible. Para Willems (2000), o xogo vocal permite explorar a vocalidade, facilitando a aprendizaxe da lingua; e para Justine Ward isto configura unha forma de traballar a improvisación rítmica e melódica sobre padróns. Bannan e Woodward (2009) constatan que tanto no xogo libre como no canto estruturado danse moitos comportamentos musicais, por exemplo, á hora de reproducir ou mesmo inventar formas

²⁵⁸ PLM1 (Profesor de Linguaxe Musical 1).

²⁵⁹ Ver Exercicio 6c, apartado 11.1.3-Anexos.

²⁶⁰ A perspectiva lúdica na proposta Günther-Keetman-Orff debera entenderse dende o punto de vista do traballo do contido a través doutro tipo de actividades. Un exemplo pode ser a asociación do ritmo do fraseo usando palmadas, a modo de novidade para a época (primeira metade do s. XX).

rítmicas e/ou melódicas. Pola súa parte, Maffioletti (2015) lémbra-nos que as cancións e os xogos infantís levan implícitos numerosos elementos básicos de composición musical. Todos estes non son senón exemplos de evidencias de que mesmo se como docentes cremos que estamos xogando de máis nas nosas aulas coas crianzas, en realidade eses xogos cantados ou musicais están transmitindo moitísima información musical ás crianzas. Sempre que a selección deses xogos se faga coidadosamente, a súa execución e vivencia en primeira persoa sentará as bases do que máis adiante poderá ser abordado desde un punto de vista máis académico e técnico (Hemsey, 1964; Maffioletti; 2015). Harmonicamente opino que a diferenciación traballo vs. xogo non é xustificable, ao menos cando falamos de educación musical e crianzas, pois ambos conceptos intermestúranse e dificilmente poden separarse. Porén, recoñezo que certos xogos necesitan quizais un nivel de concentración e de relaxamento maior que outros. A miña experiencia, ratificada por figuras relevantes do campo como Smith (2006), dime que as crianzas dalgún modo excítanse ao facer exploracións vocais ou certas vocalizacións e/ou vocalizos. Resultálles gracioso facelo, inventan as súas propias, emociónanse descubrindo as posibilidades da súa propia voz, investigando e desvelando a súa vocalidade... Por iso quizabes cumpra comezar as sesións con xogos máis calmados, ligados a contidos da LM máis que á propia fonación, porque despois “baixar” ao alumnado, tal e como comenta o profesorado, é ben máis difícil, véndose prexudicados os procesos de ensino-aprendizaxe. É preciso salientar que a lóxica da técnica vocal explorada no apartado 2.1.2.2 desta tese confire prioridade á relaxación con respecto á fonación, por pór un exemplo. Pero isto non quere dicir en absoluto que malia ter practicado a relaxación ao comezo da aula esta non puidera efectuarse durante o desenvolvemento da sesión novamente, sempre que o profesorado perciba a súa necesidade. Ninguén mellor que o profesorado coñece as características do grupo co que traballa, para poder sentirse con plena capacidade e dispoñer de ampla xustificativa baseada no seu coñecemento, como para decidir sobre a marcha o que tecnicamente precisa o alumnado e implementalo.

Antes de adentrarme na mostra e análise dos tempos dedicados ás diferentes ocupacións pensadas para a formación de profesorado nas xornadas (ver táboas 6.27, 6.28 e 6.29), cómpre non esquecer as actividades realizadas con profesorado e alumnado simultaneamente, e que non son exclusivas da formación específica pensada para profesorado nin na programada excepcionalmente para alumnado. Por iso debe quedar claro que neste apartado 6.3.2.1 só categoricei actividades e exercicios que se desenvolveron unicamente con profesorado. Non podemos descoidar as accións dirixidas a todas as persoas participantes nas xornadas formativas, especialmente aquelas recollidas no apartado 11.1.4 dos Anexos, que xa expuxen e comentei no apartado 6.3.1.1 sobre formación do alumnado neste encontro formativo.

Neste contexto, ao meu entender, teñen especial valor as iniciativas do profesorado en formación á hora de intervir in situ no traballo co alumnado e baixo a guía, orientación e acompañamento das capacitadoras. Así, por exemplo, nun momento dado durante a execución dun vocalizo, unha docente de TV decidiu intervir poñendo un exemplo didáctico que podería axudar ao alumnado a entender mellor ese vocalizo. Estou a falar en concreto do que ocorreu no Exercício 22b (apartado 11.1.2-Anexos). Estas oportunidades son realmente un valor engadido no traballo con coros piloto dentro da formación docente.

Denantes de mergullarme nos resultados obtidos froito das entrevistas realizadas a Analía Miranda (apartado 6.3.2.2), amoso unhas táboas e figuras nas que se pode ver a carga dedicada ás diferentes ocupacións na formación do profesorado (sesións de TV, DC, LM, TL ou tempo libre, e M, tempo investido na mostra final), de acordo cos horarios da programación, que se cumpriron dun xeito bastante fiel.

En harmonía co programa (ver apartado 11.1.1-Anexos), as xornadas formativas tiveron unha duración de aproximadamente 21 horas. Nas táboas e figuras que seguen é posible ver a distribución e ocupación do tempo para o profesorado no devandito encontro formativo.

As táboas 6.27, 6.28 e 6.29 recollen datos do profesorado das especialidades de TV, DC e LM respectivamente. Comprobaremos que a distribución horaria formativa difire lixeiramente en función das especialidades, algo observable tanto nas figuras como nas táboas que as preceden. Xustamente no final deste apartado 6.3.2.1 expóñense dous gráficos nos que se pode visualizar en conxunto o que foi previamente analizado de forma individual. Trátase, en primeiro lugar, da Figura 6.15, que contén información sobre a ocupación dos tempos por cada colectivo participante no encontro (alumnado, profesorado de TV, profesorado de DC e profesorado de LM) e tipo de sesión ao que asistiu (sesións de TV, sesións de DC, sesións de LM, e horas dedicadas ao tempo libre e á mostra). En segundo lugar, aparece a Figura 6.16, que inclúe datos sobre os tempos de capacitación docente con e sen alumnado por especialidades. Porén, antes de nada verémolo de forma individual cos datos que incumben a cada especialidade docente. Comezaremos polas **horas de formación do profesorado de Técnica Vocal** dentro das xornadas formativas.

Táboa 6.27

Tempos dedicados á formación do profesorado de Técnica Vocal nas diferentes ocupacións durante os dous días das xornadas formativas do PNOCB

| OCUPACIÓNS | DÍA | HORARIO | DURACIÓN | DURACIÓN ACUMULADA |
|--|----------------------|--------------|--|--------------------|
| TV - Técnica Vocal | Sábado | 9-9:30h | 0:30:00-c/a ²⁶¹ | 0:30:00 |
| | | 9:30-12h | 2:00:00 ²⁶² - s/a ²⁶³ | 2:30:00 |
| | | 14:30-16h | 1:30:00 ²⁶⁴ -c/a | 4:00:00 |
| | Domingo | 9:30-10h | 0:30:00-c/a | 4:30:00 |
| | | 10-11:30h | 1:00:00 ²⁶⁵ -c/a | 5:30:00 (Total) |
| DC - Dirección Coral | Sábado | 12-12:30h | 0:30:00 | 0:30:00 |
| | | 17-18h | 1:00:00 | 1:30:00 |
| | Domingo | 11:30-12:45h | 1:15:00 | 2:45:00 (Total) |
| LM - Linguaxe Musical | - | - | - | 0:00:00 (Total) |
| TL ²⁶⁶ - Descansos, almorzos, lecer e tempo libre, etc. | Sábado | 10:30-11h | 0:30:00 | 0:30:00 |
| | | 12:30-14:30h | 2:00:00 | 2:30:00 |
| | | 16-17h | 1:00:00 | 3:30:00 |
| | | 18-20h | 2:00:00 | 5:30:00 |
| | Domingo | 11-11:30h | 0:30:00 | 6:00:00 |
| | | 12:45-14h | 1:15:00 | 7:15:00 (Total) |
| M - Mostra | Traslado á escola | 14-16:30h | 2:30:00 | 2:30:00 |
| | Proba de sala | 16:30-18h | 1:30:00 | 4:00:00 |

²⁶¹ Por economía da linguaxe, de aquí en diante, c/a (con alumnado).

²⁶² Só se computan 2 horas, e non 2 horas e media, porque aínda que no programa consta que só o alumnado faría un descanso de media hora, o profesorado tamén o fixo.

²⁶³ Por economía da linguaxe, de aquí en diante, s/a (sen alumnado).

²⁶⁴ O profesorado de TV dividiu o seu tempo. Estivo os primeiros 45 minutos co grupo de contraltos, de 14:30 h a 15:15 h, e despois, de 15:15 h a 16 h estivo co grupo de sopranos outros 45 minutos.

²⁶⁵ Só se computa 1 hora, e non 1 hora e media, porque aínda que no programa consta que só o alumnado faría un descanso de media hora, o profesorado tamén o fixo.

²⁶⁶ TL (tempo libre).

| | | | |
|--|--------------------------|---------|------------------|
| Mostra final | 18-19:30h ²⁶⁷ | 1:30:00 | 5:30:00 (Total) |
| Sumatorio de horas das diferentes ocupacións (TV+DC+LM+TL+M) | | | 21:00:00 (TOTAL) |

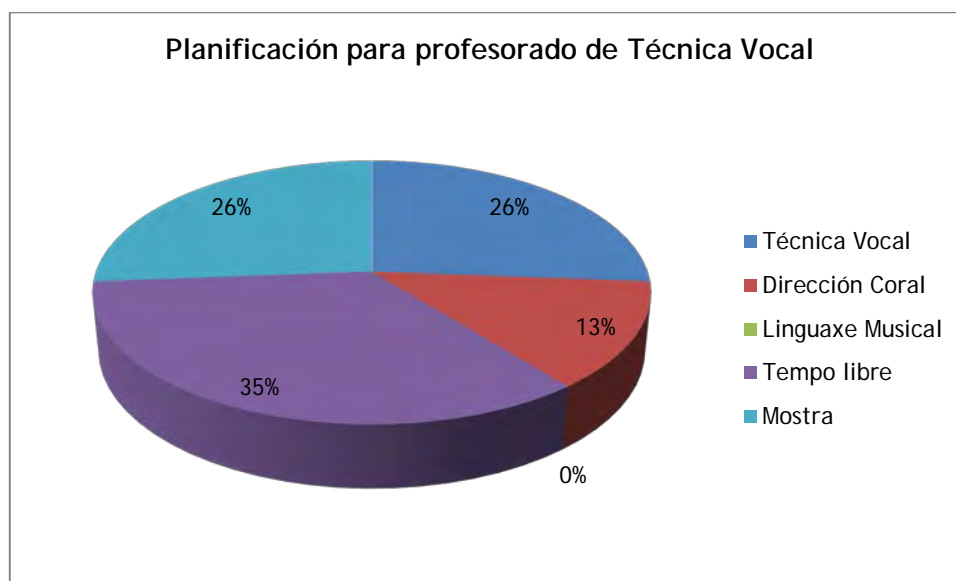


Figura 6.9. Distribución e ocupación do tempo para profesorado de Técnica Vocal nas xornadas formativas do PNOCB

A formación do profesorado con especialidade en TV dentro das xornadas formativas distribuíu o seu tempo de forma parella con respecto ao alumnado. No apartado 6.3.1 xa foi discutida a importancia do tempo libre, ocupación que recibe o maior número de horas dentro da programación do encontro, polo que non volveremos sobre esta cuestión.

En igual peso (26% das 21 horas totais programadas) as ocupacións que máis horas tomaron do programa en segundo lugar foron as sesións de TV e as horas dedicadas á M (mostra). Mais aínda tendo un peso cuantitativamente parello, as actividades e exercicios que se dan neste tipo de sesións son heteroxéneas. Isto pode comprobarse nas táboas 6.21, 6.22, 6.23 (referidas a actividades de Corpo e Mente, Fonación e Repertorio, realizadas con docentes de técnica vocal) e Táboa 6.9 (actividades realizadas na mostra), onde se desagregan o tipo de actividades e exercicios feitos en ámbolos tipos de sesións. Evidénciase así que ao ser profesorado de técnica vocal cabe esperar que sexa esta a que cobre un peso destacable no tempo de formación destinado a este grupo de docentes.

Un pouco menos de dedicación se emprega nas sesións de DC (13%), mentres que para linguaxe musical ningunha hora foi programada. Con respecto a isto último creo que, ben que o profesorado de TV non imparte linguaxe musical dentro do PNOCB (ao menos a efectos teóricos²⁶⁸), non se lle debera privar dalgunha experiencia formativa de didáctica da linguaxe musical, por mínima que fora. Lembremos que para alumnado o tempo dedicado á formación en linguaxe musical foron 45 minutos, ou sexa, un total do 4% das xornadas. Suxiro eu, en

²⁶⁷ Duración aproximada.

²⁶⁸ Se revisamos os artigos de Avenburg, Cibea e Talellis (2017) ou de Vázquez Cepeda (2017), ou outros documentos como a publicación de Finnegan e Serulnikov (2015), queda claro que a lóxica do PNOCB é que cada coro teña catro docentes das seguintes especialidades: dirección coral, técnica vocal, linguaxe musical e integración. Porén, a realidade é que moitos coros carecían dalgunha figura docente, como un dos coros dos que se fala neste capítulo (Coro *Leones Bonaerenses*, de José León Suárez). Cando eu recollín datos para este doutoramento este coro non tiña asignada ningunha persoa especialista en LM para impartir estas aulas, polo que tiñan que facelo a especialista en DC, Analía Miranda, e a especialista en TV, Jorgelina Almeida.

calidade de investigadora participante e oínte, que quizais unha proposta de mellora neste sentido sería sacrificar un 4% do tempo dedicado á dirección coral para que o profesorado de TV puidese asistir a unha sesión de traballo de linguaxe musical co alumnado, co fin de ver in situ e poder comprender e aprender sobre boas prácticas da didáctica da linguaxe musical na infancia.

Detención especial merece a ollada ás horas de formación específicas dedicadas á propia técnica vocal deste grupo de docentes especialistas en TV. Como xa se comentou con anterioridade, a formación deste profesorado dividiuse entre sesións exclusivas para docentes e sesións con alumnado e profesorado á vez. Na Táboa 6.27 determínanse as horas dedicadas á técnica vocal con alumnado (c/a) e sen alumnado (s/a). Deses datos elaborei a seguinte figura, onde se pode visualizar a distribución de carga formativa de técnica vocal na que o profesorado de TV recibiu formación docente a soas, en comparación coa carga formativa de técnica vocal na que o profesorado de TV recibiu formación en conxunto co alumnado e ao mesmo tempo ca este.

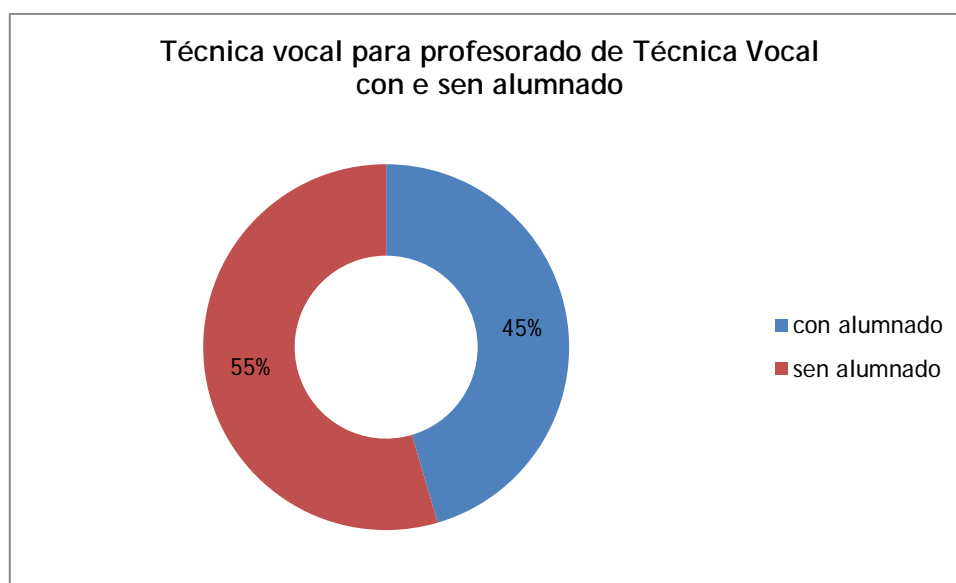


Figura 6.10. Distribución do tempo de formación en técnica vocal para profesorado de Técnica Vocal con e sen presenza de alumnado

Na figura 6.10 advírtese un balance en canto ás horas de formación de técnica vocal con presenza de alumnado e en solitario, momentos nos que as docentes de TV traballaron a soas coa capacitadora de TV. Este reparto paréceme axustado e congruente dado o carácter formativo destas xornadas e de cara á utilidade da formación. Dunha banda, resulta moi interesante gozar de tempos para a reflexión e práctica exclusiva e unicamente docente, nos que discutir e compartir experiencias, actividades e exercicios que ademais inclúen teoría e práctica, baixo a guía dunha capacitadora experta no ámbito. Doutra banda, é enriquecedor que á vez se poida ter a oportunidade de aplicar as novas prácticas in situ co alumnado (de aí a necesidade e a plusvalía que supón traballar con coros pilotos²⁶⁹) e co apoio da capacitadora, que pode orientar cara á mellora no “aquí” e no “agora”. Isto, ao meu entender, reforza o atrevemento e coraxe á hora de pór en práctica exercicios novos, posto que de xurdir algunha dificultade sempre teremos o apoio dispoñible da capacitadora no propio momento. Á vez,

²⁶⁹ O valor do traballo con coros piloto foi pouco indagado, mais algúns textos refírense directa ou indirectamente a el. Este é o caso dos traballos de Freer e Elorriaga (2013) e de Phillips (2014).

isto achega un grao de seguridade para poder levar ditos exercicios a cabo e en solitario nas prácticas habituais, de modo que poidamos probalos con outra liberdade, modificalos e adaptalos ás nosas necesidades, podendo ou non incorporalos á nosa práctica docente, conseguindo así ser máis versátiles como profesionais e aumentando o noso repertorio de estratexias para traballar eficazmente. Por estes motivos a distribución paréceme equilibrada e útil tendo en conta o tipo de formación que se busca ofrecer e a súa lóxica nestas xornadas.

Imos seguir coa presentación e análise das **horas de formación do profesorado de Dirección Coral** das xornadas formativas do PNOCB.

Táboa 6.28

Tempos dedicados á formación do profesorado de Dirección Coral nas diferentes ocupacións durante os dous días das xornadas formativas do PNOCB

| OCUPACIÓNS | DÍA | HORARIO | DURACIÓN | DURACIÓN ACUMULADA |
|--|-------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------|
| TV - Técnica Vocal | Sábado | 9-9:30h | 0:30:00 | 0:30:00 |
| | Domingo | 9:30-10h | 0:30:00 | 1:00:00 (Total) |
| DC - Dirección Coral | Sábado | 9:30-12h | 2:00:00 ²⁷⁰ -c/a | 2:00:00 |
| | | 12-12:30h | 0:30:00-c/a | 2:30:00 |
| | | 14:30-16h | 1:30:00-s/a | 4:00:00 |
| | | 17-18h | 1:00:00-c/a | 5:00:00 |
| | Domingo | 10-11:30h | 1:00:00 ²⁷¹ -c/a | 6:00:00 |
| | | 11:30-12:45h | 1:15:00-c/a | 7:15:00 (Total) |
| LM - Linguaxe Musical | - | - | - | 0:00:00 (Total) |
| TL - Descansos, almorzos, lecer e tempo libre, etc. | Sábado | 10:30-11h | 0:30:00 | 0:30:00 |
| | | 12:30-14:30h | 2:00:00 | 2:30:00 |
| | | 16-17h | 1:00:00 | 3:30:00 |
| | | 18-20h | 2:00:00 | 5:30:00 |
| | Domingo | 11-11:30h | 0:30:00 | 6:00:00 |
| | | 12:45-14h | 1:15:00 | 7:15:00 (Total) |
| M - Mostra | Traslado á escola | 14-16:30h | 2:30:00 | 2:30:00 |
| | Proba de sala | 16:30-18h | 1:30:00 | 4:00:00 |
| | Mostra final | 18-19:30h ²⁷² | 1:30:00 | 5:30:00 (Total) |
| Sumatorio de horas das diferentes ocupacións (TV+DC+LM+TL+M) | | | | 21:00:00 (TOTAL) |

A primeira cuestión rechamante sobre os tempos planificados en canto á formación do profesorado con especialidade en DC é a similitude entre as horas dedicadas á propia rama e aquelas programadas para o tempo libre en horario diúrno (34% e 35%, respectivamente, dun total de 21 horas de programa)²⁷³. É esperado que as horas dedicadas á especialidade dun grupo de profesionais sexa se non o maior, do maior número de horas atribuídos a esta

²⁷⁰ Só se computan 2 horas, e non 2 horas e media, porque aínda que no programa consta que só o alumnado faría un descanso de media hora, o profesorado tamén o fixo.

²⁷¹ Só se computa 1 hora, e non 1 hora e media, porque aínda que no programa consta que só o alumnado faría un descanso de media hora, o profesorado tamén o fixo.

²⁷² Duración aproximada.

²⁷³ Pode verse un gráfico comparativo por ocupacións e porcentaxe de horas dedicadas ás diferentes ocupacións por grupos a Figura 6.15.

formación determinada. Non volverei sobre os tempos dedicados á mostra e ao tempo libre e a súa importancia (ver apartado 6.3.1), pois xa foron discutidos en parágrafos previos. Tendo en conta isto, non hai moito máis que comentar.

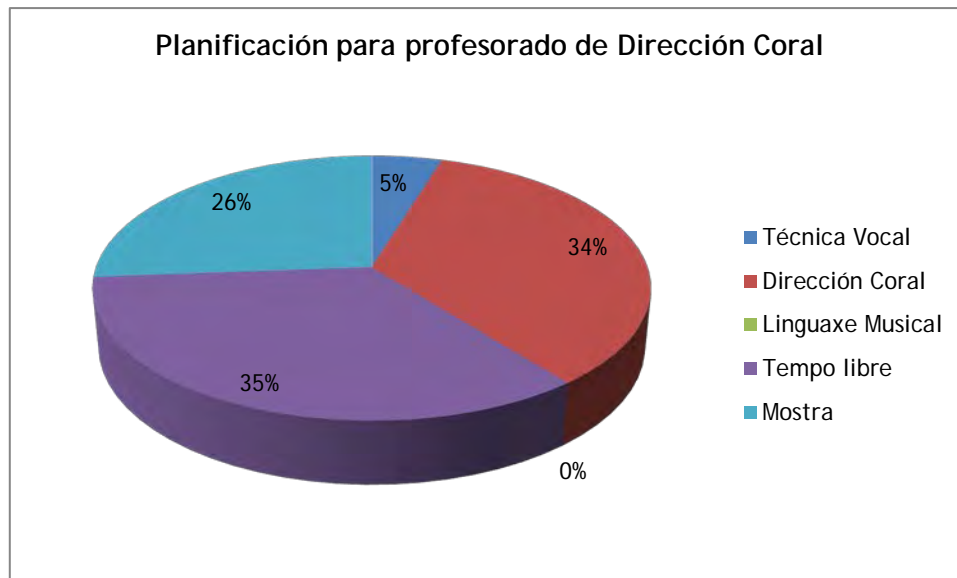


Figura 6.11. Distribución e ocupación do tempo para profesorado de Dirección Coral nas xornadas formativas do PNOCB

Os tempos que menos protagonismo cobran dentro da formación docente desta especialidade son os destinados a TV e LM, cun 5% e 0%, respectivamente. Quizais cumprira sacrificar nun 7% a redución de horas na formación específica de DC, en favor dun incremento dun 3% dedicado á TV (para acadar o 8%); e dunha dedicación mínima para a LM dun 4%. Este 8% e 4% que veño de rescatar coinciden cos tempos totais dedicados a TV e LM respectivamente na formación do alumnado, de aí que sexan as cantidades que propoño. O que observei nas sesións deste programa dentro das escolas (ver apartados 6.3.1.2 e 6.3.1.3), e que corroborei nas entrevistas realizadas coa profesora deste estudo de caso (ver apartado 6.3.2.2) é que, en boa parte das ocasións, a preparación vocal e dirección coral dun grupo de coristas é asumida por unha única persoa. Por iso, unha persoa especialista en DC deba contar cunha boa formación en TV, ou ao menos deba garantir uns coñecementos mínimos que lle permitan traballala cunha base estable e con seguridade; de aí que a dedicación á TV nas xornadas non deba ser menor que a que recibe o alumnado. Con respecto á LM, e ao igual que comentei nos resultados das horas dedicadas á formación do profesorado especialista en TV, aínda que o profesorado de DC non imparta LM, deba recibir algunha orientación didáctica sobre a LM, aínda que fora en calidade de oínte. Deste modo podería enriquecerse con exemplos de boas prácticas da didáctica da linguaxe musical na infancia. Isto parécese moi importante porque podería axudar a resolver problemas rítmicos ou de entradas, por exemplo, na execución de certos treitos dalgunhas pezas musicais.

Deseguido botaremos un ollo tamén ás horas de formación específicas dedicadas á propia dirección coral deste grupo de docentes especialistas en DC. Ao igual que ocorreu co caso do profesorado de TV, as horas de formación de profesorado de DC distribuíronse en dous tipos de sesións: con presenza e sen presenza do alumnado. Na Táboa 6.28 fíxanse as horas dedicadas á dirección coral con alumnado (c/a) e sen alumnado (s/a), ao igual que fixen cos

datos concernentes ao profesorado de TV. Esta información é plasmada na Figura 6.12, que se amosa a continuación. Nela apréciase porcentaxe de repartición horaria de sesións de DC na que o profesorado de DC recibiu formación sen alumnado, en contraposición coa formación recibida coa presenza de alumnado.

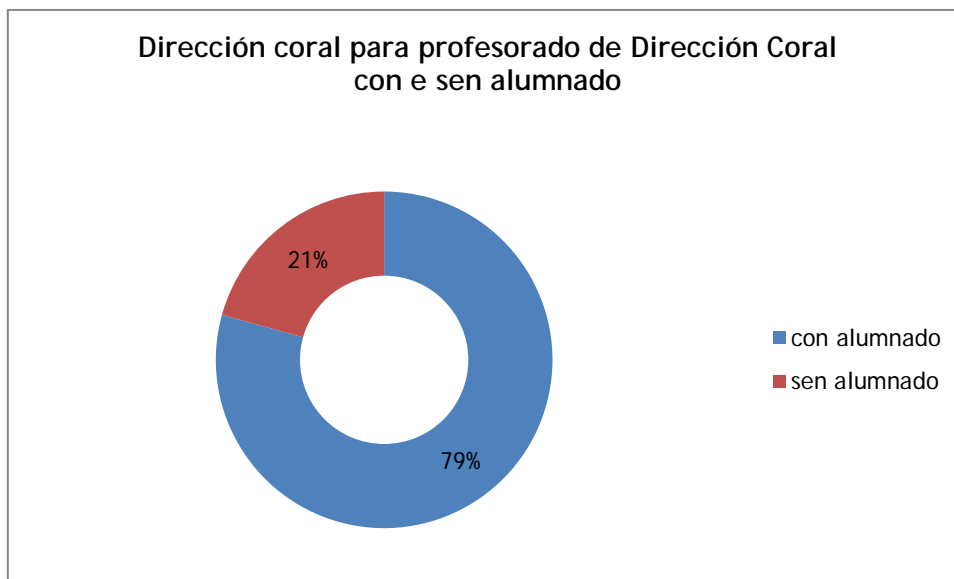


Figura 6.12. Distribución do tempo de formación en dirección coral para profesorado de Dirección Coral con e sen presenza de alumnado

Ao contrario do que sucedía coa correspondente figura para o profesorado de TV (Figura 6.10)²⁷⁴, en DC non existe un equilibrio entre as horas de formación do profesorado con alumnado e sen alumnado. Alén do que foi comentado a respecto da formación docente en TV con e sen alumnado, é natural que case un 80% do tempo de formación do profesorado que se dedica á dirección coral sexa con crianzas, pois a dirección coral é unha actividade colectiva, e nunca individual. Por esta mesma razón creo que os tempos para comentar e reflexionar estratexias e experiencias psicopedagóxicas a soas coa capacitadora son suficientes tal e como están establecidos. A diferenza da técnica vocal, na que ten cabida a atención individualizada que puidera darse de xeito puntual, a dirección coral só ten sentido pensada en grupo. Nesta liña, que mellor xeito de formarse cun grupo de coristas, con quen observar in situ e poder pór en práctica o aprendido?

Continuaremos coas **horas de formación do profesorado de Linguaxe Musical** dentro destas xornadas formativas.

Táboa 6.29

Tempos dedicados á formación do profesorado de Linguaxe Musical nas diferentes ocupacións durante os dous días das xornadas formativas do PNOCB

| OCUPACIÓNS | DÍA | HORARIO | DURACIÓN | DURACIÓN ACUMULADA |
|--------------------|---------|----------|----------|--------------------|
| TV - Técnica Vocal | Sábado | 9-9:30h | 0:30:00 | 0:30:00 |
| | Domingo | 9:30-10h | 0:30:00 | 1:00:00 (Total) |

²⁷⁴ Pode verse un gráfico comparativo por especialidades e tempos de formación docente con e sen alumnado na Figura 6.16, ao final deste apartado 6.3.2.1.

| | | | | |
|--|----------------------|--------------------------|-----------------------------|------------------|
| DC - Dirección Coral | Sábado | 12-12:30h | 0:30:00 | 0:30:00 |
| | | 17-18h | 1:00:00 | 1:30:00 |
| | Domingo | 11:30-12:45h | 1:15:00 | 2:45:00 (Total) |
| LM - Linguaxe Musical | Sábado | 9:30-12h | 2:00:00 ²⁷⁵ -s/a | 2:00:00 |
| | | 14:30-16h | 1:30:00-c/a | 3:30:00 |
| | Domingo | 10-11:30h | 1:00:00 ²⁷⁶ -s/a | 4:30:00 (Total) |
| TL - Descansos, almorzos, lecer e tempo libre, etc. | Sábado | 10:30-11h | 0:30:00 | 0:30:00 |
| | | 12:30-14:30h | 2:00:00 | 2:30:00 |
| | | 16-17h | 1:00:00 | 3:30:00 |
| | | 18-20h | 2:00:00 | 5:30:00 |
| | Domingo | 11-11:30h | 0:30:00 | 6:00:00 |
| | | 12:45-14h | 1:15:00 | 7:15:00 (Total) |
| M - Mostra | Traslado á escola | 14-16:30h | 2:30:00 | 2:30:00 |
| | Proba de sala | 16:30-18h | 1:30:00 | 4:00:00 |
| | Mostra final | 18-19:30h ²⁷⁷ | 1:30:00 | 5:30:00 (Total) |
| Sumatorio de horas das diferentes ocupacións (TV+DC+LM+TL+M) | | | | 21:00:00 (TOTAL) |

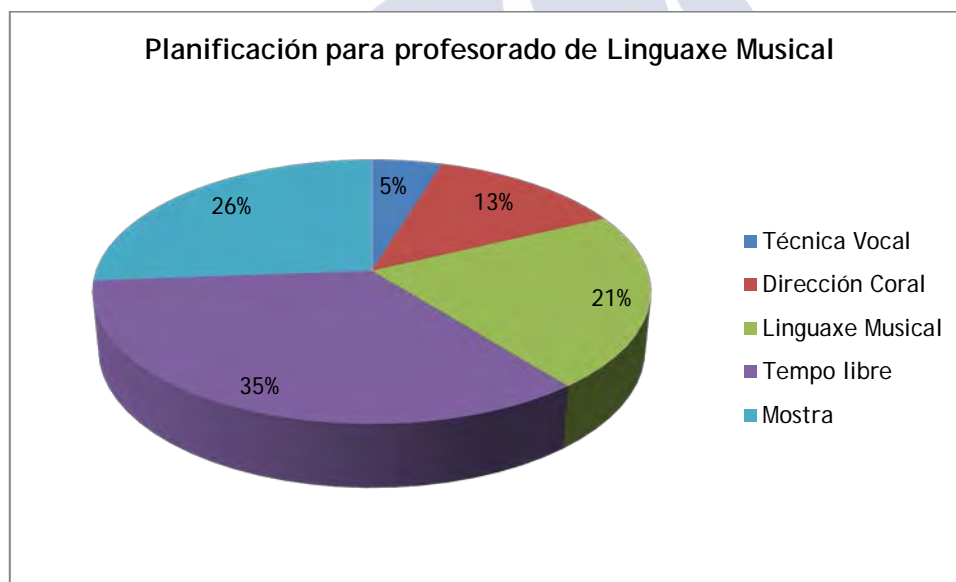


Figura 6.13. Distribución e ocupación do tempo para profesorado de Linguaxe Musical nas xornadas formativas do PNOCB

Discutirei os datos de formación do profesorado con especialidade en LM dentro das xornadas formativas obviando a discusión sobre cuestións que xa saíron previamente ao analizar os datos do profesorado de TV ou de DC.

²⁷⁵ Só se computan 2 horas, e non 2 horas e media, porque aínda que no programa consta que só o alumnado faría un descanso de media hora, o profesorado tamén o fixo.

²⁷⁶ Só se computa 1 hora, e non 1 hora e media, porque aínda que no programa consta que só o alumnado faría un descanso de media hora, o profesorado tamén o fixo.

²⁷⁷ Duración aproximada.

Como xeneralidade, comentar que os tempos de formación para profesorado de LM son máis parecidos aos do profesorado de DC, con algunhas diferenzas notables que abordarei deseguido. O primeiro que debe ser evidenciado é a igualdade de distribución de carga horaria para a dedicación á mostra e ao tempo libre, non só con respecto ao resto de profesorado, senón tamén ao alumnado, posto que coinciden en todos os casos. Son, novamente, as categorías que máis espazo ocupan na Figura 6.13. De maior a menor porcentaxe, cómpre entón mencionar as horas dedicadas á linguaxe musical, que para o profesorado desta especialidade foron unhas 4 horas e media, o que vén sendo un 21% da programación das xornadas. É natural que sexa, e ademais con diferenza, o grupo que máis tempo lle dedicou á linguaxe musical. É necesario lembrar neste momento que para o alumnado as sesións de LM só ocuparon o 4%, mentres que o profesorado de TV e DC non recibiu ningunha hora de formación específica de linguaxe musical (ver Figura 6.15, que contén un gráfico comparativo no que se expón esta información dun xeito máis visual).

De igual peso é a formación recibida en dirección coral para o profesorado de LM como para o de TV, un 13%; mentres que a dedicación total de horas de capacitación en técnica vocal é compartida entre a especialidade de DC e a de LM, acollendo un 5% da programación total.

Dando unha ollada xeral aos datos, en comparanza cos outros grupos de docentes, sinto que esta especialidade de LM é a que conta cunha repartición de sesións máis axeitada, pois recibe capacitación das tres áreas fundamentais (TV, DC e, por suposto, LM) nun reparto debidamente equilibrado tendo en conta a propia especialidade deste grupo.

Imos agora ver que pasa cos tempos dedicados única e exclusivamente á capacitación en didáctica da linguaxe musical de docentes de LM. Debo remitir á Táboa 6.29 onde na ocupación das sesións de LM (que son un total de tres), podemos ver cales delas foron con presenza de alumnado (c/a) ou en ausencia deste (s/a); é dicir, sesións de formación en linguaxe musical para docentes e alumnado á vez, ou sesións de formación en linguaxe musical exclusivamente para docentes, con Inés Rapoport ao mando en ámbolos dous tipos de sesión. Examinemos entón a Figura 6.14.

Antes de analizar e discutir os datos da Figura 6.14, é necesario rescatar a información das sesións formativas das outras especialidades con e sen alumnado, para o que recomendo examinar a Figura 6.16, que se atopa ao final do actual apartado 6.3.2.1. Esta manifesta un gráfico comparativo cos tempos de formación docente nas distintas especialidades con e sen alumnado. Con presenza de alumnado, lembremos que para o caso da TV foi dun 45% do tempo; para a DC dun 79% e para LM, vemos que se trata dun 33%. Os tempos de formación específica sen alumnado resultaron do seguinte xeito: para TV foi dun 55%, para DC dun 21% e para LM, observamos na Figura 6.14 que é un 67% a porcentaxe que corresponde.

O que debo comentar de forma máis inmediata é que ten moito sentido que á formación conxunta de profesorado e alumnado en DC á vez se lle dedique máis tempo en conxunto. Como se detallou anteriormente, a dirección coral só pode entenderse en colectividade, de aí que puidera ser máis sensato facer a formación con coros pilotos, como é o caso das xornadas, onde o profesorado de DC aplica as estratexias in situ co alumnado. Os datos que atinxen ás sesións de linguaxe musical e técnica vocal son bastante máis parecidos, en comparación cos tempos de formación de alumnado e profesorado de forma separada ou conxunta da especialidade de DC. Isto pode que teña que ver, como xa comentei, con que a formación en didáctica da técnica vocal e da linguaxe musical presenta máis desafíos a nivel individual que grupal. A dirección coral é sempre concibida en grupo e para traballar con coros, mentres que a técnica vocal e a linguaxe musical, ora que sexan formuladas e pensadas para abordar tamén colectivamente desde a lóxica do PNOCB, poden supoñer retos individuais ao profesorado. De aí despréndese a idea de que os tempos de formación exclusivos sen presenza de

alumnado e só coa capacitadora sexan máis precisos, pois cómpre ordenar a planificación e metodoloxía docente dende unha dobre perspectiva, a individual e a grupal.

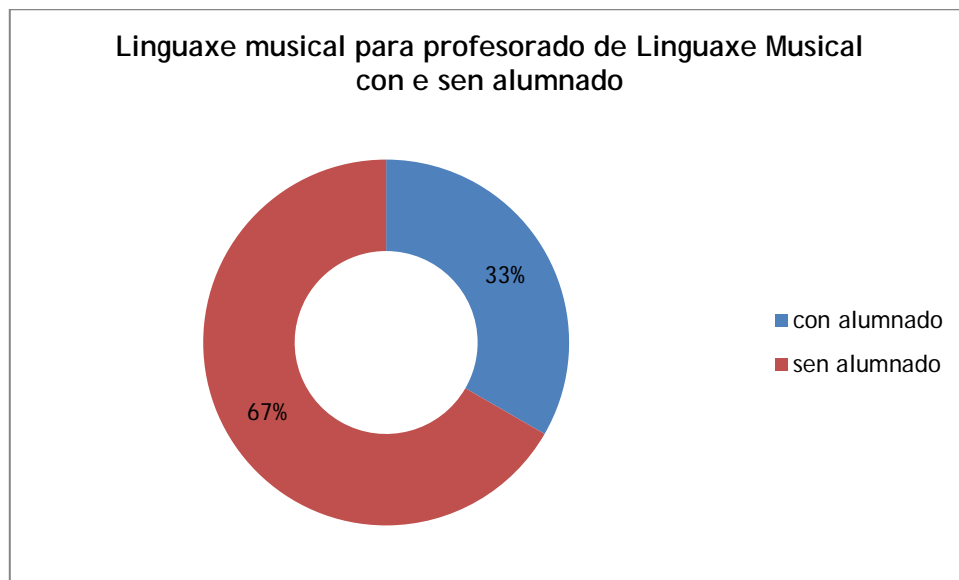


Figura 6.14. Distribución do tempo de formación en linguaxe musical para profesorado de Linguaxe Musical con e sen presenza de alumnado

Para pechar este apartado 6.3.2.1, mostro a Figura 6.15, que representa os datos concernentes aos tempos do programa das xornadas por grupo e tipo de sesión, á que me referín anteriormente; así como a Figura 6.16, cuxo gráfico manifesta unha comparativa entre os tempos de formación docente con e sen alumnado (especificados por especialidades) á que aludín varias veces en parágrafos anteriores durante a discusión ofrecida nesta sección da tese.

Como se pode ver á luz dos resultados, a formación do profesorado que tomamos como exemplo neste estudo de caso respecta e segue a lóxica da técnica vocal á que nos referimos no Capítulo 2 desta tese, casando tamén cos criterios de identificación de boas prácticas da educación vocal e do canto detallados no Capítulo 3. Polo tanto, sen dúbida estas xornadas formativas son un exemplo de *know-how* ou “saber facer” en canto a formación do profesorado. Agás pequenas puntualizacións que discutín e ofrecín a modo de proposta de mellora, o “molde” formativo destas xornadas pode ser considerado, en todo o que comprende, como un modelo exemplo de boas prácticas. Isto apóiase e acredítase na súa lóxica, que vén de ser discutida, e que está fundamentada en evidencias da psicopedagogía, da educación musical, da educación coral, das necesidades de formación docente, e do desenvolvemento físico e psicolóxico das crianzas ás que atende e docentes que “practican”.

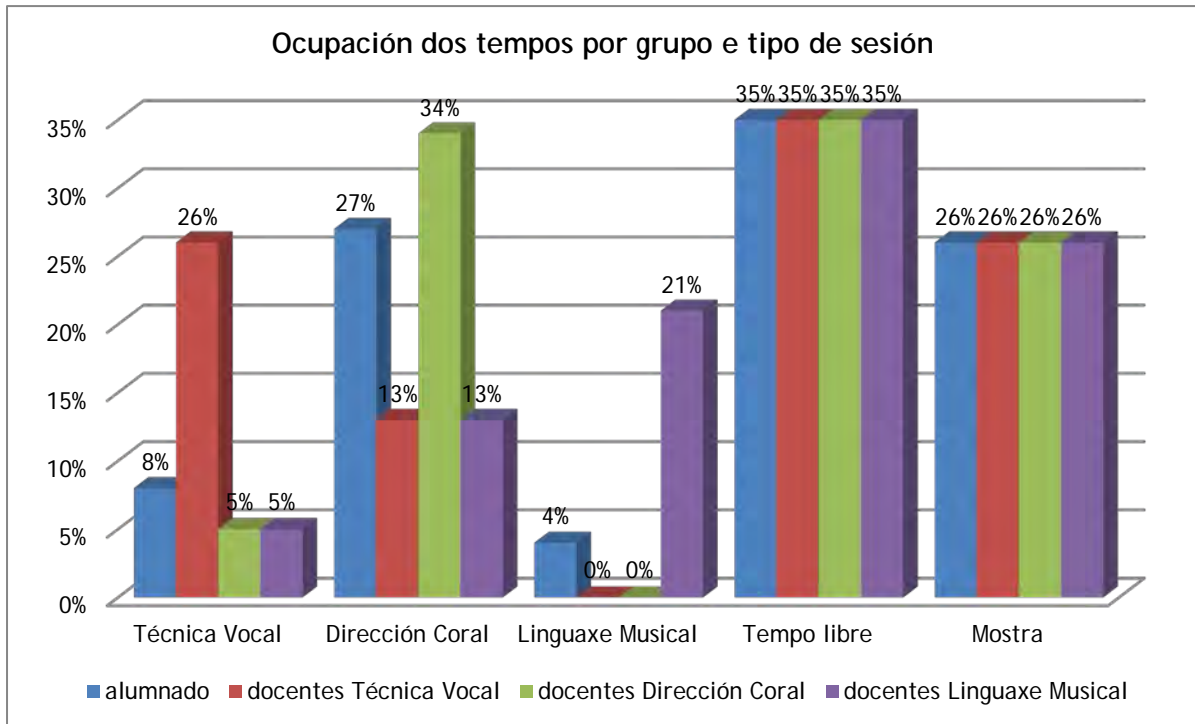


Figura 6.15. Ocupación dos tempos por grupo e tipo de sesión²⁷⁸

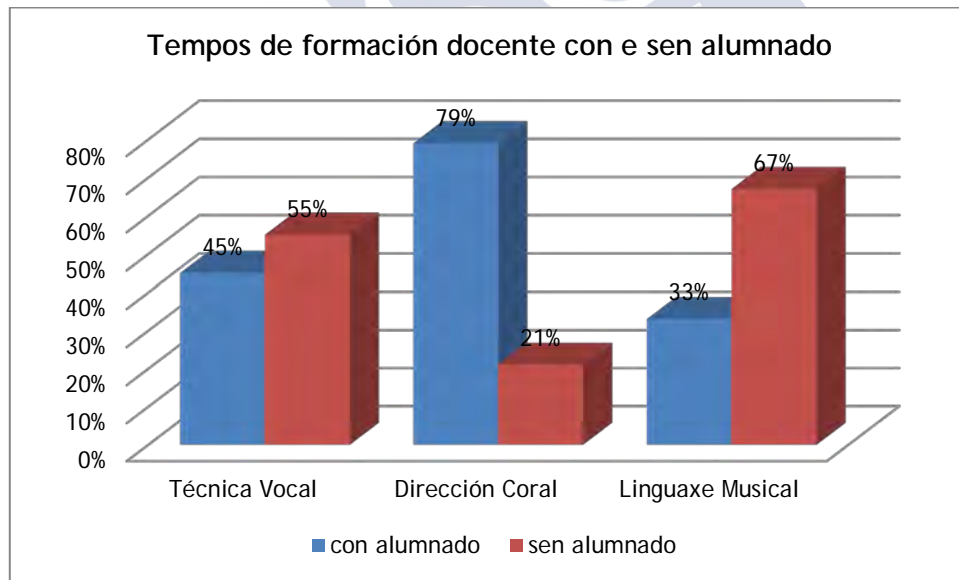


Figura 6.16. Tempos de formación docente con e sen alumnado

6.3.2.2 Analía Miranda: traxectoria, crenzas e boas prácticas

Neste subepígrafe inclúese información arredor das dúas entrevistas a fondo realizadas á docente escollida como exemplo de boas prácticas, seguindo os criterios detallados no Capítulo 5. Para o caso arxentino, a docente é Analía Miranda.

Tiven a oportunidade de entrevistar a Analía dúas veces: á miña chegada a Arxentina e xustamente un día antes de irme. Decidín incluír ámbalas dúas entrevistas nesta investigación

²⁷⁸ Esta información inclúese en formato táboa na Táboa 8.12.

posto que nelas abórdanse temas de interese vencellados coas boas prácticas, obxecto de estudo neste doutoramento. Tal e como se indicou no quinto capítulo, para a análise das entrevistas recorrín ao programa MAXQDA versión 2018.2. Amoso deseguido o proceso de análise, para ir expoñendo os resultados.

O primeiro que fixen foi introducir os documentos en formato editor de texto no programa. Unha vez importados, fun lendo debidamente o contido das entrevistas e creando códigos, diferenciados por cores, aos que lles fun atribuíndo extractos das entrevistas. Unha vez finalizada a codificación e logo da revisión desta, procedín a extraer os documentos con códigos e memos que o propio programa permite exportar en PDF. A Figura 6.17 recolle un exemplo.

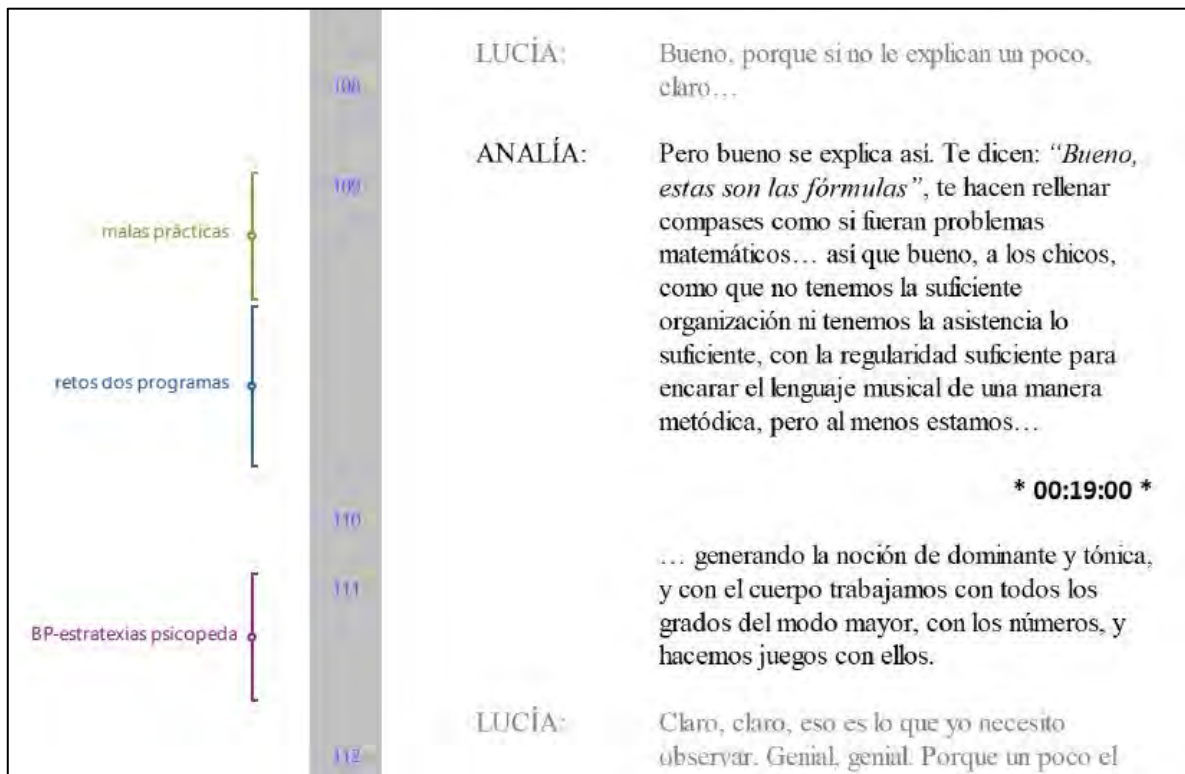


Figura 6.17. Captura dun documento das entrevistas con códigos (caso Arxentina)

Os primeiros datos que obtiven con respecto á análise destas entrevistas foi a relación de códigos e a súa xerarquización en canto a orde de frecuencia. A Figura 6.18 ilustra o sistema de códigos por orde de aparición na codificación de forma ascendente, e a Figura 6.19 amosa o sistema de códigos ordenados por frecuencia de forma descendente. Os códigos e as súas descrições poden ser consultados nos Anexos, punto 14.3.

O sistema de códigos xeral para o proxecto de MAXQDA (versión 2018.2) que titulei "Arxentina" consta dun total de 14 códigos nos que se agrupan 388 codificacións entre as dúas entrevistas realizadas á docente Analía Miranda, escollida para a entrevista neste estudo de caso. A orde de aparición dos códigos na Figura 6.18 é *bottom-top*. Isto quere dicir que foron aparecendo de abaixo a arriba, é dicir: o primeiro extracto que se codificou ten que ver cos retos do PNOCB, e o último código que se creou froito da análise, foi o que se refire á orixe do PNOCB. Isto non quere dicir que na primeira entrevista non se falara da orixe do PNOCB, máis ben todo o contrario; porén, non dera tempo a recoller os datos nin se puidera gravar. Por iso ao final da segunda entrevista pedínlle a Analía se podía retomar o tema para

que quedase gravado, o cal me permitiría asegurar a súa inclusión neste traballo. No retrato do documento da entrevista final apréciase perfectamente isto que vén de ser relatado (ver Figura 6.22).

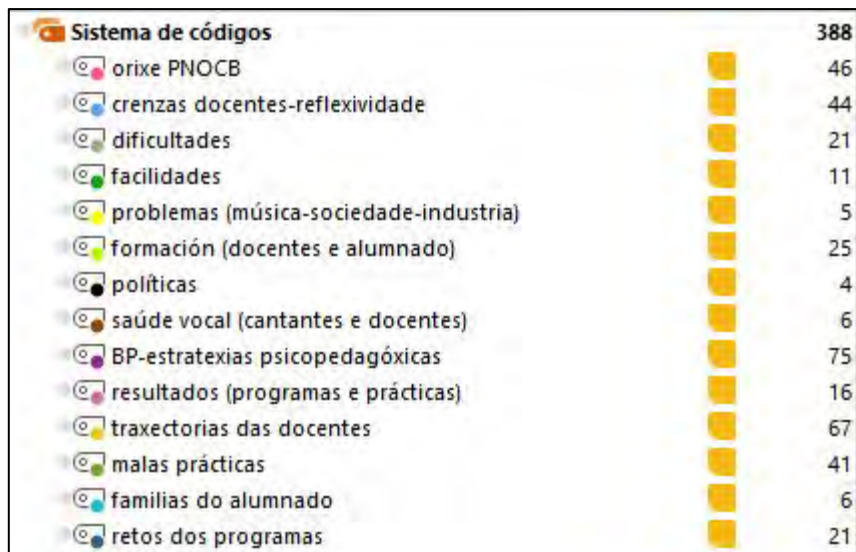


Figura 6.18. Captura do sistema de códigos no proxecto creado en MAXQDA (caso Arxentina)

Na Figura 6.19 é posible observar o peso de cada un dos códigos neste estudo de caso. Non sorprende que o código máis recorrido se refira ás propias boas prácticas, isto é, información sobre estratexias psicopedagóxicas que caracterizan as prácticas da docente Analía Miranda, dada a temática deste estudo. Séguelle a esta categoría a propia traxectoria formativa e experiencial da docente que, de facto, revela a súa forma de traballar. A esta categoría séguenlle os datos sobre o propio programa no que traballa, o PNOCB, e é que verdadeiramente e dada a pouca información e mesmo confusa que existe sobre este programa (Wald, 2017), eu mesma requirín dela moitos datos que non era quen de achar. En cuarto lugar na frecuencia de codificacións áchanse as crenzas docentes e a reflexividade que Analía fai sobre a súa propia práctica, o que tamén axuda a apoiar as características das súas boas prácticas e, sobre todo, a fundamentais e explicalas en vinculación coa súa experiencia. Froito da reflexividade tamén xurdiron momentos nos que falar sobre o que esta docente considera que está mal feito, ou o que ela considera como malas prácticas. Esta categoría é seguida en sexto lugar polas posibilidades formativas en educación musical tanto para crianzas como para docentes en Arxentina, atopándose en sétimo lugar as dificultades que ela encontrou no seu percorrido para traballar do modo que considera conveniente. Outra das categorías emerxidas foi a relacionada cos retos e propostas de mellora do propio PNOCB, que vai seguida en canto a número de extractos codificados polo código referido aos resultados, tanto da súa propia práctica como do propio PNOCB. En décimo lugar en canto a frecuencia de códigos áchanse as facilidades que atopou no seu camiño profesional, seguido da importancia da saúde vocal, con especial foco en cantantes e docentes. As tres categorías menos recorrentes foron, de maior frecuencia a menor frecuencia, os comentarios sobre as características das familias do alumnado ao que dá clase Analía, os problemas que detecta ela mesma en relación á sociedade e á industria musical de cara á docencia e á educación en xeral e, por último, as políticas.

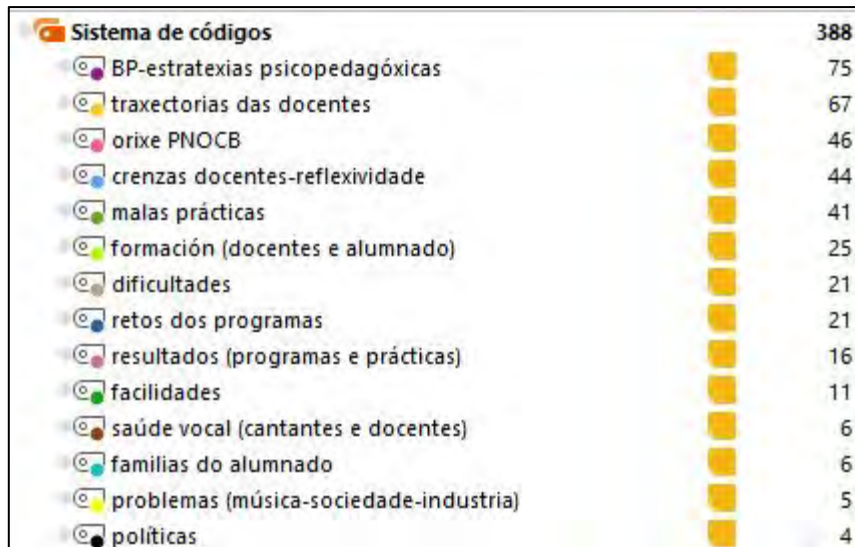


Figura 6.19. Captura do sistema de códigos ordenado por frecuencia descendente (caso Arxentina)

O seguinte paso foi extraer os segmentos recuperados por códigos, isto é, todos os segmentos codificados con cada un dos códigos xuntos. A Figura 6.20 mostra un exemplo de captura dun dos 14 documentos extraídos (un por cada código, con cadanseus extractos dentro del). Trátase dunha captura de dous segmentos da segunda entrevista feita a Analía dentro do código “Dificultades”.

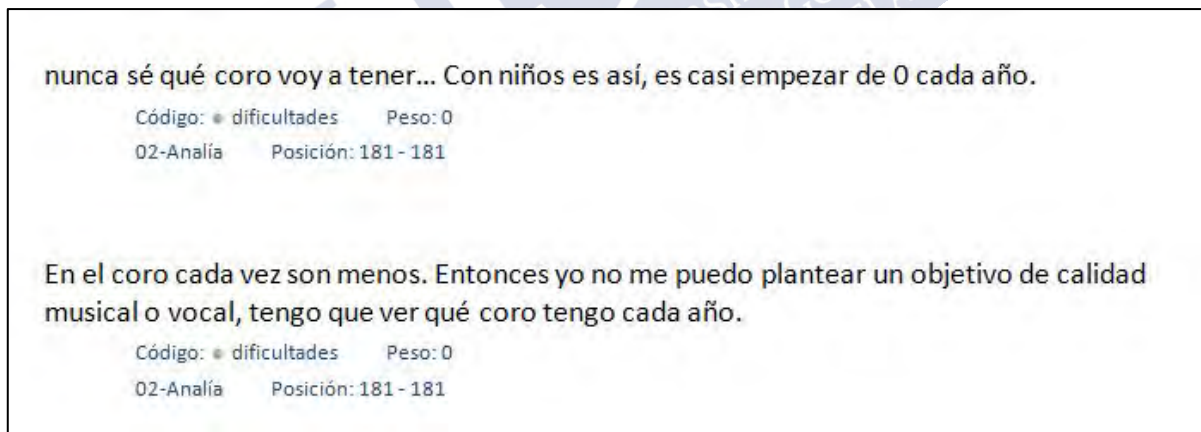


Figura 6.20. Captura de dous segmentos recuperados a modo de exemplo (caso Arxentina)

Antes de penetrar na exposición dos resultados en canto a codificación e tematización, exporei catro figuras máis: dúas en relación co retrato dos documentos (das dúas entrevistas realizadas), e dúas vencelladas ás relacións entre os códigos.

Velaquí a Figura 6.21 e a Figura 6.22 cos retratos dos documentos da entrevista inicial e final con Analía Miranda. Nelas ilústranse os momentos das entrevistas nos que se abordaron temas vencellados aos códigos, seguindo as mesmas cores que se aparelaron a cada un deles; ou sexa que a través das cores é posible visualizar o peso e presenza de cada un dos códigos dentro das entrevistas.

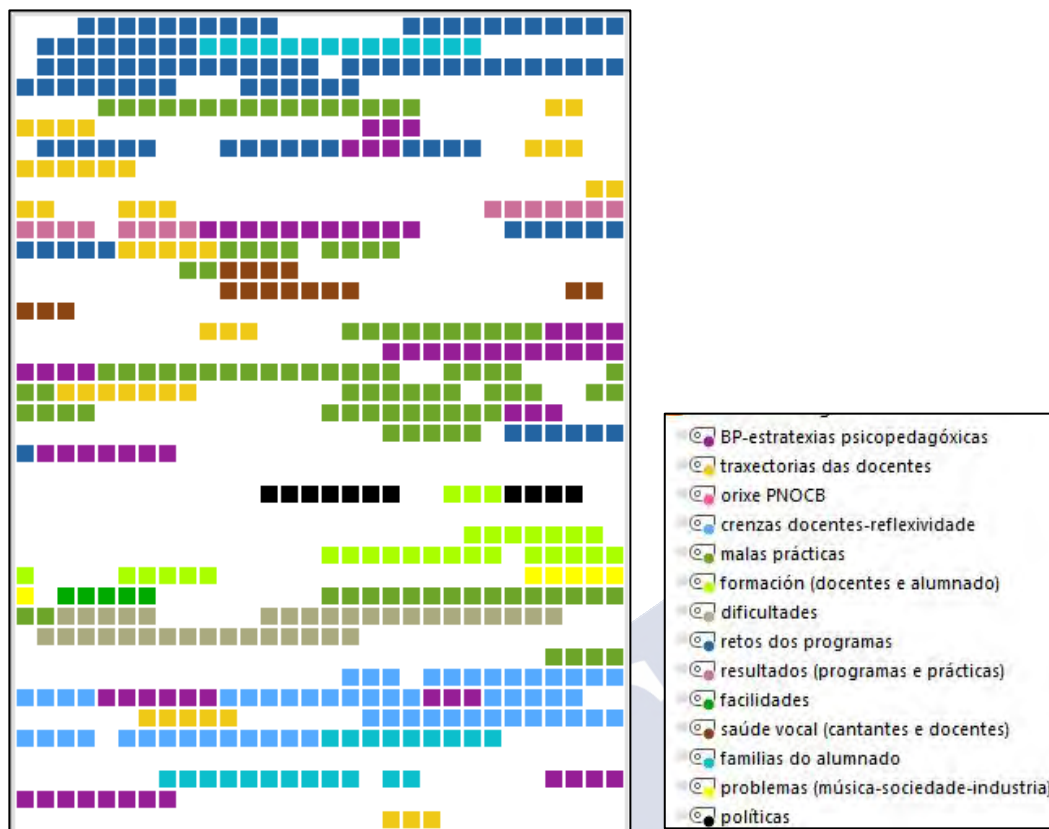


Figura 6.21. Retrato do documento da entrevista inicial + lenda (caso Arxentina)

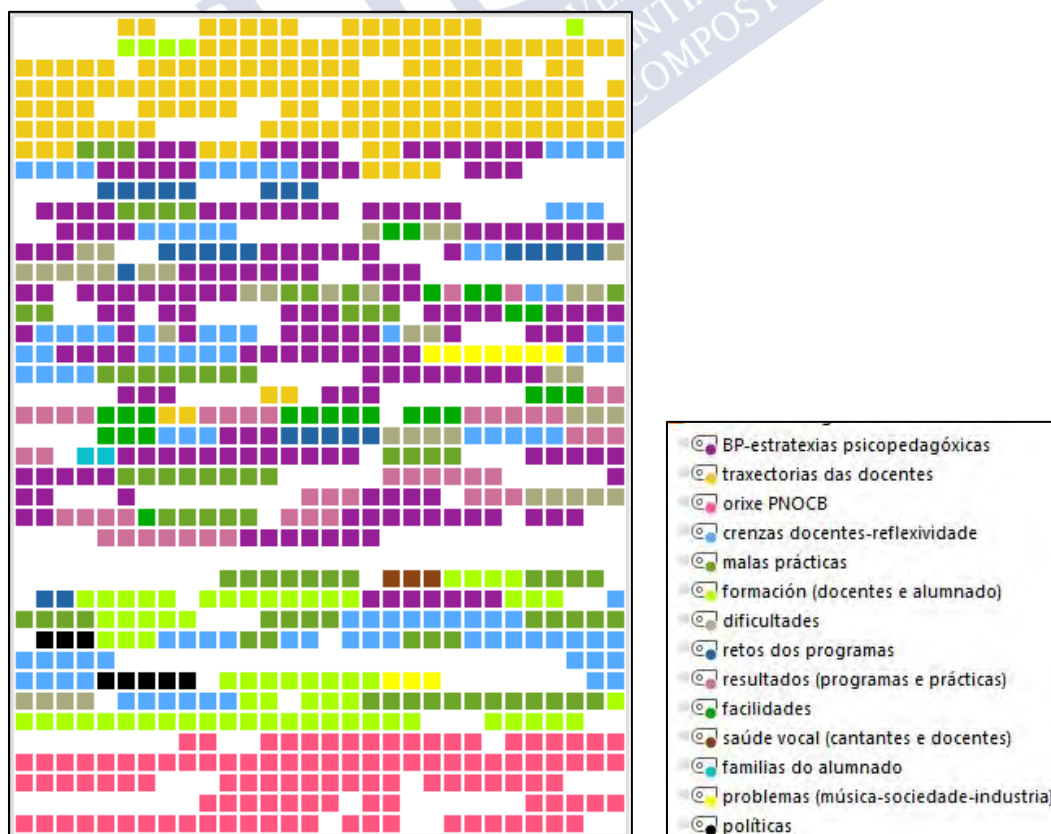


Figura 6.22. Retrato do documento da entrevista final + lenda (caso Arxentina)

É a queda da Figura 6.23 e da Figura 6.24. Nelas exprésase de forma visual a relación (entendida como concomitancia) entre códigos: na Figura 6.23 o vínculo maniféstase a través de cadros de diferentes tamaños, que reflicten unha relación maior (no caso dos cadros de maior tamaño) e unha relación menor (no caso dos cadros de menor tamaño); mentres que na Figura 6.24 a correspondencia revélase en calidade de número de veces nas que se encontran os códigos entre si.

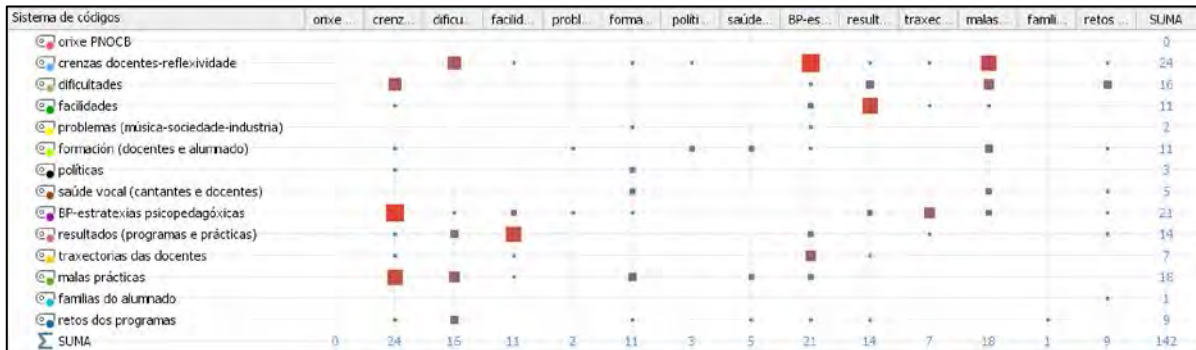


Figura 6.23. Concomitancia de códigos con cadros (caso Arxentina)

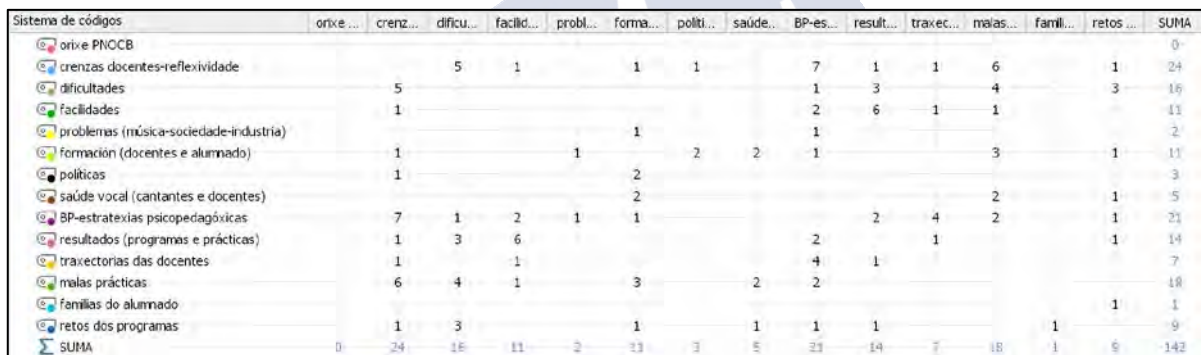


Figura 6.24. Concomitancia de códigos con números (caso Arxentina)

Como se pode observar en ámbalas figuras que veñen de ser expostas (Figura 6.23 e Figura 6.24), a maior relación dáse entre os códigos “BP-estratexias psicopedagóxicas” e “crenzas docentes-reflexividade”, seguido de dous pares de códigos: o primeiro “malas prácticas” e “crenzas docentes-reflexividade”; e o segundo, “resultados (programas e prácticas)” e “facilidades”. Isto apréciase tamén nos retratos de ámbolos documentos analizados nesta sección, pois as cores correspondentes aos códigos que se relacionan entre si están preto unhas doutras. É importante recalcar que a relación entre os códigos vencellados a crenzas docentes e prácticas (ben sexan boas ou malas) era practicamente de esperar. Tal e como vimos no Capítulo 1, a relación entre prácticas docentes e crenzas está fortemente documentada (Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999, Murray & McDonald, 1997; en Zabalza, 2012a). Porén, na liña do atestado por Wilson e Cooney (2002) é importante non dar por sentado que as crenzas defendidas por docentes predín a súa práctica, pois a veces existen contradicións, tal e como se denota na Figura 1.4 do Capítulo 1. Rememorando este capítulo debemos ter sempre moi presente que en ocasións as crenzas docentes non coinciden coas intencións de práctica nin coas prácticas reais, de aí a necesidade de triangular a información

obtida dunha entrevista (observando aulas, por exemplo) á hora de analizar as prácticas e de penetrar no seu sentido.

Aínda que menor relación que as parellas de códigos que veñen de ser expostas, danse vínculos entre os códigos “dificultades” e “crenzas docentes-reflexividade”, seguido doutros pares de códigos: “malas prácticas” e “dificultades”, e “BP-estratexias psicopedagóxicas” e “traxectorias das docentes”. Mostran menos nivel aínda de relación os códigos “resultados (programas e prácticas)” e “dificultades”, e “malas prácticas” e “formación (docentes e alumnado)”. Esta última parella cobra especial interese cando Analía relata metodoloxías nefastas no ensino da música seguidas por algún profesorado, por exemplo. Concomitancias menores danse entre os códigos “facilidades” e “BP-estratexias psicopedagóxicas”, o que denota que as boas prácticas non teñen por que xurdir sempre en contextos nos que as docentes atopan facilidades; “formación (docentes e alumnado)” e “políticas”, ou “malas prácticas” e “saúde vocal (cantantes e docentes)”, entre outras. Así xurdiron unhas 142 concomitancias entre os 14 códigos.

Tal e como se relatou no Capítulo 5, os códigos que xurdiron da análise de entrevistas foron posteriormente agrupados en temas. Para este estudo de caso agrupáronse os 14 códigos en tres temas xerais: a contextualización, os programas e as prácticas. Só un dos códigos fai parte de dous temas, o código referido a “resultados (programas e prácticas)”, por iso aparece marcado cun asterisco (*) na Táboa 6.30, na que figuran os códigos que dan corpo a cada tema.

Táboa 6.30
Temas e códigos froito da análise das entrevistas (caso Arxentina)

| TEMAS | CÓDIGOS |
|-------------------|---|
| Contextualización | Formación (docentes e alumnado) Problemas (música-sociedade-industria) Saúde vocal (cantantes e docentes) Políticas |
| Programas (PNOCB) | Orixe do PNOCB Familias do alumnado Resultados (<u>programas</u> e prácticas)* Retos dos programas |
| Prácticas | Traxectorias das docentes Crenzas docentes-reflexividade Malas prácticas Dificultades Facilidades BP-estratexias psicopedagóxicas Resultados (<u>programas</u> e prácticas)* |

A continuación móstrase o discurso elaborado que dá lugar á síntese dos resultados, ordenados en tres grandes temas: a contextualización, o programa, e as prácticas. Cómpre ter moi en conta que as cursivas son extractos traducidos ao galego da entrevista realizada a Analía Miranda.

CONTEXTUALIZACIÓN

En Arxentina existen variadas **posibilidades formativas para ser docente de música**, ben que cada vez sexa máis complicado no eido das institucións públicas, pois só en CABA-Cidade Autónoma de Bos Aires os subsidios ás escolas privadas foron duplicados, mentres

que se reduciron os orzamentos das escolas públicas. Entre outra oferta educativa nacional, destacan dous profesorados importantes de música dunha duración de 4 e 5 anos, que forman o alumnado para impartir aulas en calquera dos niveis. Os conservatorios que pertencen á cidade de Bos Aires son dous: *un chámase Manuel de Falla e o outro é Astor Piazzola*. No Manuel de Falla teñen un profesorado específico en Dirección Coral, por iso Analía matriculouse nel. Porén, *ten unha exixencia coas materias pedagóxicas enorme*, sendo a carga de horas de residencia nos diferentes niveis (dende Infantil de 3 anos até nivel universitario) tamén importante. Outra opción son as escolas de arte, que ofrecen títulos terciarios²⁷⁹. En Bos Aires comezaron cunha soa en Avellaneda, a EMPA-Escola de Música Popular de Avellaneda, *e despois foise estendendo e [...] agora [en 2015], na UNA [Universidad Nacional de las Artes] existe a Carreira de Danza Folclórica e a Carreira de Música*.

Porén, a **formación vocal** nestas titulacións non é óptima para ningún dos niveis nos que as persoas egresadas impartirán aulas no futuro. A Analía preocúpalle especialmente a situación do corpo docente de infantil. Estas mestras *que teñen que cantar todo o tempo, son completamente disfónicas, desafinadas* porque se tiveron formación vocal nos profesorados, esta non foi adecuada, posto que non ofrecen as ferramentas que precisan. Porén, Analía resalta tamén que moitas veces a actitude do alumnado que cursa estes profesorados non axuda. Conta a anécdota dunha invitación que recibiu por parte dunha compañeira súa, a profesora María Inés Velázquez, nun profesorado da UNA dentro dunha materia sobre didáctica musical para futuro profesorado. María Inés Velázquez convidouna para impartir un taller que Analía xa tiña desenvolvido noutras ocasións, e que consiste en que, sen selección de voces previa, se poña á súa disposición un grupo de persoas que non cantaran nunca. Nuns 40 minutos Analía fai con ese grupo unha aula aberta na que rematan cantando cancións do tipo “*Me miro en el espejo*” (ver Exercicio 11 no apartado 11.2.2 dos Anexos). O obxectivo é que durante o desenvolvemento desa aula vexan usala todos os recursos para a afinación, para o son, etc. Porén, o alumnado non foi quen de cantar nin a primeira nota por diversos motivos: desafinación, timidez, etc., o que a levou a non poder ensinar nin unha estrofa. *Estaban completamente bloqueados musicalmente*. Deste modo funcionan os profesorados: *así se arma a roda [...] eses profesores van dar aula a infantil, a primaria e a secundaria, e que fan? Poñen un gravador, premen un botón...* e así se desvirtúa a aula de música. En xeral, *non hai coordinación, a ninguén lle importa, é unha hora que está aí e ninguén sabe moi ben para que... Os alumnos cren que é una hora para chancear [...], para xogar, [...] é como [que] non aprobar música non existe*.

Analía sostén que a formación de hai unhas décadas era mellor que a actual. Conta a anécdota dunha profesora que tivo a súa filla, que se xubilou durante a súa primaria. Dada a súa idade, era *unha señora que tivera a formación de xeracións anteriores onde [...] en Arxentina todas as escolas tiñan un coro. [...] A señora facíalles cantar. Era profesora de música, non tiñan Coro. Pero facíalles pasar á voz de cabeza [...]. Tiña todos os recursos para que os cativos cantaran e afinaran. E cando cantaban os seus alumnos, ela tocaba o piano e os nenos cantaban en vivo*. Con tristeza e indignación confesa que antigamente *non había ningunha gravación, non había ningún botón, non había ningún micrófono. Pero iso perdeuse completamente*.

A formación vocal, a xuízo de Analía, deteriorouse *tamén na formación musical de profesionais da música*. Pon de exemplo dunha materia que imparte na UNA, sobre lectura a primeira vista. Para comezar a dala tivo que familiarizarse cos programas de ingreso á Licenciatura en Artes Musicais que, na súa opinión, están obsoletos. *Xa se sabe que dicir mil veces e aprenderse de memoria un exercicio de solfexo entoado cos nomes das notas non che*

²⁷⁹ Os títulos terciarios en Arxentina son equivalentes a un título universitario, formando parte da educación superior. Porén, teñen un enfoque centrado na formación técnica e inclúen máis práctica que os graos universitarios.

vai servir para ler a primeira vista ben. Entón, o ensino da lectura a primeira vista e da audioperceptiva [...] [da] linguaxe musical xa evolucionou moito con respecto a eses métodos. Pero os conservatorios, e incluso a universidade da música, aínda se aferran a eses vellos canons. Analía sinala que a concepción para as probas de acceso é que o alumnado de novo ingreso ten que ler partituras moi difíciles que realmente aprende memorizando coa axuda dun CD, onde alguén está cantando iso e os nomes das notas son como o texto, a letra da música da canción, apréndeo de memoria e xa se asegura pasar o exame. Preocúpalle tamén que non sexa obrigatorio cursar coro ou canto na Licenciatura en Artes Musicais, mentres que si o é cursar piano. Afirmar Analía que as únicas carreiras que teñen como obrigación facer Coro son Dirección Coral, e cre que nin sequera a carreira de Canto [...] [sendo só] dous anos, dos catro anos que dura a carreira [...] de calquera licenciatura. Soamente hai obriga para os directores de coro de facer dous anos de Práctica Coral. E para todos os demais alumnos é unha materia optativa. Aínda existindo tamén o coro da materia de Dirección Coral, o seu funcionamento é ben doutro xeito: funciona para que o que está diante dirixa, e arme e... cántanse cincocentas mil veces as mesmas cousas, resultando repetitivo e pouco creativo. En cambio, en Práctica Coral vas a un coro, das concertos, armas un repertorio durante dous anos, etc.

Analía comenta indignada que *a música roubáronlla á xente*. Quizais os maiores problemas vinculados á oferta formativa musical, e que sen dúbida afectan ás prácticas docentes, están na sociedade e na concepción social da música, na que sen dúbida inciden os intereses da **industria musical**, así como as propias **políticas**, que inciden nas prácticas educativas. Por un lado, *as grandes empresas discográficas roubáronlle á xente a capacidade de facer música polos seus propios medios*, cuxas inclinacións teñen máis ben pouco que ver co preciso para desenvolver boas prácticas docentes. Estas sacáronnos *a posibilidade de nós facer a nosa propia música*, facéndonos crer que *con isto do recital e con isto do botón, e do gravador, e do CD xa facemos música, dándonos todo feito, o que esconde detrás unha absoluta desvalorización do traballo da música en vivo, así como a transmisión duns valores contrarios á cultura do esforzo. Directamente as multinacionais e as grandes compañías arrebatáronnos a posibilidade de facer nós música. Simplemente non por non deixarnos, senón [...] por quitar da nosa conciencia esa posibilidade*. E por outro lado, os gobernos e as súas políticas tenden a non atender estas cuestións, máis ben todo o contrario. *O goberno da nosa cidade [CABA-Cidade Autónoma de Bos Aires] é un goberno de dereitas, e están destruindo a educación e a saúde pública*. Analía define esta estratexia como *un plan*, salientando que non se trata dun descoido: *é un plan a propósito*. Nesta cidade *duplicaron os subsidios ás escolas privadas e reduciron o orzamento ás escolas públicas*. Con respecto á música e á súa presenza e ensino nas escolas, comenta que *non hai coordinación, a ninguén lle importa, é unha hora que está aí e ninguén sabe moi ben para que*. Esta postura tomada “dende arriba” fai que o alumnado perciba certa inferioridade con respecto a outras materias, crendo que *é unha hora [...] para facer bromas, digamos, para xogar, e non esforzarse, por iso é como [que] levarse música non existe*. Isto fai que o alumnado non se tome en serio a materia en si, pero porque o sistema é a mensaxe que transmite, de modo que o que expresa o alumnado non é senón un reflexo dos valores que se perpetúan dende os sectores de influencia. Aínda máis pesimista é a situación que atinxe á voz, en prol das orquestras escolares. *Todo o que ten que ver con coro, con canto, [...] nada, facer máis orquestras escolares, onde a rapazada xa trae o que sabe facer: toca a guitarra....* O único instrumento que si se toca na escola de forma xeneralizada é a fruta doce, e moitas veces nas escolas *ármanse orquestras xigantes de fruta doce*, ao igual que sucede en moitos outros países. Un dos motivos polos que con moita probabilidade non se traballa na escola todo o que se debería traballar sobre educación vocal e do canto refírese aos problemas vocais tanto de docentes

como de alumnado. En xeral, as profesoras e os profesores *gritan moito, falan moi forte [...] é un mundo ruidoso*. Porén, a voz tería que ser o instrumento primordial sobre o que todo o profesorado debера ter formación. Con respecto á voz cantada, especialmente o profesorado de infantil debера ter nocións: *cantan as mestras de infantil, teñen a súa aula de música, todo se fai con música. Pero por exemplo, as mestras de infantil, que teñen que cantar todo o tempo, son completamente disfónicas, son desafinadas*. Segundo o parecer de Analía, o profesorado é vítima da desapropiada formación que se dá nos profesorados, non outorgándolle as ferramentas máis elementais para exercer. Isto xera modelos vocais pésimos nas aulas que o alumnado asume como referentes. Ao reproducilos, o camiño non leva a outro lugar senón ás primeiras disfonías; de aí que nos coros infantís que dirixe, por veces, teña alumnado disfónico, porque xa só falando *gritan moito*.

O PNOCB-PROGRAMA NACIONAL DE ORQUESTAS Y COROS PARA EL BICENTENARIO

Para contextualizar as **orixes do PNOCB** cómpre dar unha ollada á historia da música en Arxentina.

En Arxentina a música [académica] chegou a través dos Xesuítas. Foi coas **Misións Xesuíticas** que *comezou a tradición musical da Arxentina*, que trasladaban modelos calcados aos modelos *catedralicios*, traendo de Europa aos docentes e compositores. A influencia xesuítica en Arxentina é moi acentuada, pois tamén na arquitectura, na pintura e na escultura se nota a súa influencia, e non só na música. En opinión de Analía, *os Xesuítas foron [...] a única orde relixiosa que veu sementar e producir... e dar... e non tomar [ou só] converter. [...] Tiñan como unha idea moi progresista. Eran moi industriais e, de feito, botáronos, porque tiñan adquirido un gran poderío económico que ameazaba o poder político arxentino. Entón, o Virreinato recibiu ordes directas de España e foron expulsados, pero quedou toda a obra: quedaron as Misións, quedaron as catedrais [e] quedou a música [...] que compuxeran. Non se pode perder de vista que trouxeron compositores de alto nivel a toda América, ou sexa, de México para abaixo. E cando os expulsaron, todo iso quedou soterrado na nada*.

Coa **Revolución de Maio de 1810** a tradición enfocouse á toma de contacto coa terra, *o amor ao noso, o de acá*²⁸⁰. Entón xa *tiña nacido un folclore*. As prácticas musicais denotaban máis interese polo canto de cancións populares arxentinas, ben que *non era o folclore que coñecemos hoxe*. Deste xeito, cambiou a mirada, unha mirada cara ao acervo, cara ao propio. Aí empezou entón a tradición, sucedéndose a posteriori *certos avatares coa Independencia, e despois cos diferentes avatares políticos de acá*. O modelo fora sempre Europa, tamén para a música vocal e coral, que *quedou como escondida despois de que se foran os Xesuítas [...]*. En xeral, a música occidental, *todo o desenvolvemento e todo o que está visto e o que está rexistrado foi amparado pola Igrexa*. Entón, *a estela que nós vemos, do canto gregoriano até acá, é relixiosa*. Á saída dos Xesuítas todo isto desapareceu, deixando de existir a *figura do compositor profesional ou do músico profesional*. Porén, apareceron *os espectáculos circenses, onde había músicos que facían música nacional*, á que daquela aínda non se lle chamaba folclore, *con danzas nacionais, patrióticas. Comeza a aparecer a figura do músico profesional a finais de 1800... finais do século XIX, principios do século XX. E todos eran músicos que pasaban por Europa. Formábanse alá e viñan acá*. Apunta Analía que non é que se foran por seren estranxeirizantes, mais porque na Arxentina non tiñan onde formarse.

O exemplo para a música académica²⁸¹ tomábase de países europeos como Francia ou

²⁸⁰ Sempre que apareza a palabra “acá” referirase a Arxentina.

²⁸¹ Concíbese o termo “música académica” tal e como o entende Wald (2017): “Chamo música académica á música que deriva das tradicións da arte europea e da música de concerto, e que abarca un amplo período que vai desde o ano 1000 ata o presente. Se ben coloquialmente coñécese esta tradición musical como «música clásica», denominala deste modo resultaría impreciso xa que existe un período da música académica que vai desde 1750 a 1820 -cuxos principais expoñentes son Haydn,

Italia, exceptuando Alemaña. Con respecto a isto último, Analía manifesta que unha vez que foi de visita ao Teatro Colón cun coro que ela mesma dirixía, o grupo reparou na cúpula, onde *están escritos os nomes dos compositores máis importantes [...], e non estaba o nome de Bach, por exemplo. Nin de Mozart [...]. Había compositores [...] moi bos, pero de menor valor que Bach ou Mozart, ou Beethoven. E eles non están, [o cal] ten que ver tamén cos intereses económicos, o Imperio Austro-Húngaro...* Cómpre neste punto lembrar que o Teatro Colón estreouse para o **Centenario**, en 1910, época na que *se comezaron a crear os conservatorios acá, que son relativamente xoves, [pois] teñen pouco máis de cen anos, ou cen anos. Neste momento as composicións corais comezan a aparecer.* Sobre todo a principios do século XX, trátase de composicións de pianistas e organistas que, por descoñeceren a realidade do instrumento da voz, os traballos non se axustan ás posibilidades desta. Así o explica Analía: *xusto neste cambio [...] reaparece o compositor, reaparece a música coral, pero é unha música onde o compositor di: “De acordo, eu poño os dedos así neste acorde e despois neste, que bonito!”, pero a voz humana non pode facer isto. Entón son realmente moi difíciles.* Sitúase o renacemento da música coral cando *compositores e músicos, xa sexa que viñeron de Europa ou se formaron alá ou se formaron acá, empezan a componden pola demanda dos inmigrantes, dado o grande fluxo de inmigración a Arxentina durante a Primeira Guerra Mundial.* Esta ondada inmigrante trouxo entón a súa tradición dos orfeóns europeos, de aí que comezaran a aparecer os coros de comunidades. Por exemplo o *Lagun Onak, que é un coro vasco, vén daquela época.* Este foi un punto clave a partir do cal especialmente na primeira metade do século XX *comezan a aparecer xeracións de compositores que componden para coros de verdade, e parte deses compositores dirixen eses coros. Fanse o oficio, familiarízanse coa voz humana e coas posibilidades [desta], e aí empezan a aparecer compositores [...] [que] teñen unha obra moi prolífica para coro e que componden sabendo qué se pode facer e qué non se pode facer, componden tanto para crianzas como para persoas adultas, de diferentes niveis, dende principiantes até profesionais.*

A época do Centenario colleu a Arxentina completamente rendida a Inglaterra. Analía caracterízaa como un momento *anglófilo e francófilo*, por iso é posible observar moitos edificios no microcentro de CABA que parecen parisienses. E todos os festexos do Centenario abandeiraron a aspiración dun país Europeo, mentres que os festexos do Bicentenario foron en pleno Kirchnerismo. Este goberno levou a cabo *medidas como dicirlle que non ao ALCA, que era un tratado que quería facer Estados Unidos cos países de Sudamérica -parecido ao tratado que teñen con México-, onde todas as vantaxes as ten Estados Unidos. [...] Cunha cantidade de mandatarios fixeron unha reunión, un cumio en Mar del Plata, onde dixeron que non ao ALCA.* A xuízo de Analía, este goberno montou un plan máis conveniente para o país, reestruturando a débeda externa a través dunha quitación, entre outros. *Era como unha especie de gritos de independencia.* Por estes motivos, entre outros, o **Bicentenario** foi outra cousa completamente distinta. *Os coros do Bicentenario veñen [...] a costa dun grito de: “Bo, non, neste Bicentenario festéxase a nosa independencia”, e isto de non estar sometidos a países poderosos.* Aquí se encontra a razón principal pola que *Coros do Bicentenario fomenta que os cativos canten folclore, que canten música popular, que aprendamos o noso. Os arranxos das orquestras son todos arranxos de música folclórica.* É importante realzar que no Centenario *a música era unha cuestión de elite e, para o músico, o modelo era Europa,* por iso as familias que podían permitirse a viaxe e a estadía en Europa facían porque se estudase alí, pois era o referente. Porén, *o Bicentenario [é] todo o contrario.* Trátase de levar a música á rapazada que non ten un conservatorio no seu barrio e de que saiba que a medio prazo pode estudar gratis nun conservatorio.

Mozart e o primeiro Beethoven- que leva o nome de período clásico” (p. 61). Outras autoras, como Florencia Finnegan e Adriana Serulnikov (2015) usan o concepto “música academizada”.

O rol das **familias** para que as crianzas participen no programa é fundamental. Por exemplo, ao Coro *Leones Bonaerenses* da escola nº 50 de José León Suárez podería tamén asistir o alumnado da escola nº 51. Porén, trátase dunha zona de vulnerabilidade social habitada por familias con baixas posibilidades de apoio ás súas fillas e aos seus fillos, debido a causas moi diversas. Leticia, a docente integradora, e máis Analía, como directora do coro, ofrecéronse a ir buscar o alumnado cada día de ensaio á escola nº 51 para encargarse dos traslados daquelas crianzas que tivesen vontade de participar no coro da escola nº 50. Dada a proximidade, era posible ir andando, mais como menores non podían ir sen compañía. Malia a insistencia das responsables do coro en visitar a escola nº 51 asiduamente para recoller as autorizacións e poder encargarse do desprazamento do alumnado interesado en participar no coro, as respostas sempre eran: “*Non, perdino*”, “*Non, non sei onde o deixei*”, “*Non, rompéuseme*”, “*Ah, eu si que o teño*”. Nese momento, sacan o papel do consentimento *da mochila así todo engurrado*: “*Pero non llo dei*”. A situación é complexa, pois as mestras desa escola solicitaron ás docentes que lles comentasen ás crianzas que elas mesmas cubriran o papel cos datos, *pois hai papás que non saben ler nin escribir*.

As faltas reiteradas á escola son habituais. Dadas as circunstancias nas que viven, especialmente cando hai tormenta, o lodo que se forma nos carreiros non permite saír ás crianzas das súas casas. Outras veces, as familias non as queren levar, e moitas outras esquecense de levalas. Por iso o coro é un elemento clave ao que se agarran moitas crianzas, converténdose nun aliciente para ir á escola e pedir ás familias que as leven.

A voz ten un valor simbólico nestes lugares singulares. Comenta Analía que *por exemplo na villa*²⁸², *falar ou cantar é ser acusón, é denunciar, hai códigos moi fortes, de [...] non dicir, non contar... [pois] ás veces váiselles vida. [...] Ai na zona onde estamos nós morren unha cantidade de mozos foráneos por balas perdidas*. Por iso, sacar a voz ten un valor simbólico e moi forte.

En todo caso, as familias que máis se implican co programa sempre lle fan moi boas devolucións a todo o equipo docente.

Para Analía, os maiores **retos que asume como directora dun coro do PNOCB** son as dificultades que se atopa para poder desenvolver as sesións debidamente.

Con respecto ao que se comentou anteriormente sobre o Coro *Leones Bonaerenses*, ao que pode anotarse alumnado de ámbalas escolas nº 50 e nº 51, cómpre sinalar que as primeiras tentativas de que se sumase ao coro o alumnado da escola nº 51 -a través do persoal desa escola, que informou a familias e crianzas sobre a actividade- non funcionaron. Por iso, chegado un momento, as docentes do coro decidiron ir elas fisicamente á escola nº 51 cada vez que hai ensaio para convocar o alumnado. No momento da entrevista (21 de setembro de 2015), era a terceira semana que ían alí fisicamente e aínda non conseguiran que o alumnado trouxera a debida autorización familiar para participar na actividade de coro. A pesar desta circunstancia, as docentes déronse de conta de que as teñen *que ver, e que ver, e seguir*. Así, todos os días que hai ensaio, Analía e Leticia (a docente integradora) van á escola e fan pasada polos graos. Dado que ao alumnado da escola nº 51 deben acompañalo até a escola nº 50, onde se imparten as aulas do coro do PNOCB, as familias das crianzas interesadas teñen que entregar o debido permiso. Ora que no momento da entrevista Analía afirmou que xa lles tiñan entregado o papel do permiso varias veces, nunca conseguiron que ningunha das crianzas da escola nº 51 o achegara, malia que manifestasen incesantemente vontade de participar. As escusas do alumnado son reflexo da súa situación familiar, manifestando que o perderon, que non saben onde o deixaron, que se lles rompeu, ou que si que o teñen pero se esqueceron de solicitar á súa familia a debida sinatura.

²⁸² En Arxentina chámase *villa* a un “barrio de vivendas precarias, con grandes carencias de infraestrutura” (DRAE, s.d., parág. 6).

O mecanismo é complexo de por si posto que alén da parte burocrática *hai que avisar aos pais que en vez de ir buscalos á escola deles [a n° 51] teñen que ir buscalos unha hora máis tarde á outra [a n° 50]*. É de subliñar tamén que en ámbalas escolas hai alumnado de quenda de tarde e alumnado de quenda de mañá. Deste modo, para poder traballar con ámbalas dúas quendas e que todo o alumnado puidera ter a oportunidade de participar no coro, os horarios establecéronse de acordo a esas particularidades en conxunción coa dispoñibilidade das docentes: dúas veces por semana, os luns e os martes. Porén, cómpre resaltar que *as crianzas da mañá case non van, adoitando seren ensaios menos concorridos [os dos martes]*. Os ensaios dos luns ás 17 h son máis frecuentados porque o alumnado da quenda da tarde quédase á actividade de coro logo das aulas regulares. Mentres tanto, e *despois de moito traballo* insistindo ás familias para que achegaran ás crianzas á escola, certas crianzas da quenda da mañá asisten a veces a este ensaio. Dado que a actividade de coro carece de aula propia para desenvolver as súas sesións, os ensaios dos martes ás 11:15 h fanse máis complicados. O coro só pode funcionar *cando non se está dando clase*, sendo o mediodía o momento no que adoitan topar unha hora na que poden dispoñer dun aula. Entón, o procedemento é: Analía vai cedo ao centro e fai con Leticia (a docente integradora) o traballo de ir buscar as crianzas da outra escola: *o traballo é chegar, [e] preguntarlle ao porteiro se faltou algunha mestra. Se faltou esa mestra, as crianzas non están*, o que significa que *hai un aula baleira*. Unha vez encontran aula para impartir a sesión, deben *armala para o coro*, isto é, acomodala para impartir a sesión, normalmente facendo un espazo amplo no centro da aula e colocando as cadeiras en círculo. E antes de irse, vólvena *armar enteira para a clase que vén. Ás 12 saen as crianzas da mañá* e desafortunadamente, *cando se empeza a armar o ensaio*, Analía xa se ten que ir, porque ten clase na universidade. Emporiso, o alumnado recibe a aula da man de Leticia e Jorgelina -docente integradora e de técnica vocal, respectivamente-.

De forma xeneralizada, a asistencia é máis ben irregular. Ante esta circunstancia, para o curso de 2015 Analía propúxose que todas as crianzas aprendesen todas as voces, sendo *máis móbil o tema de qué voz canta cada crianza*. Por este motivo, os obxectivos didácticos fórmulanse *a partir do repertorio*, sendo de carácter aberto, posto que alén de descoñecer que coro terá a principios de ano, tampouco pode saber o coro que irá tendo segundo decorre o ano. Posto que isto é incontrolable dende o punto de vista docente e non depende da coordinación nin das docentes do coro, é ben ardua a elevación do nivel do coro ou a interpretación de repertorio de corte *culto clásico académico*. Algunha vez ten feito *un canon de Mozart ou algunha cousa moi sinxela*, pero nunca se puido propoñer *facer algo de música académica*, sendo o máis clásico que se puido preparar *cançons de Guastavino [como “La mañana”], un compositor arxentino que compón cunha estética folclórica, pero que realmente [...] non é nada doado*. En opinión de Analía, para poder ter un coro infantil de calidade, a asistencia é o primeiro chanzo. Nas súas palabras: *“A miña sensación é que eu o que quero é telos aí. Se eu os teño aí eu sei que vou lograr tal cousa, tal cousa e tal cousa”*,. Non dubida en asegurar que a perda de moitos ensaios debido á inasistencia é o elemento que máis obstaculiza a consecución da calidade nun coro.

Outro dos retos que afronta este equipo docente é o agravio comparativo no que se atopa, con respecto aos recursos humanos cos que contan outros coros do PNOCB. *A maioría dos coros teñen 4 docentes: docente de linguaxe musical, [docente de] canto, director e coordinador, e docente integrador*. Ben que Analía admite ignorar o motivo polo que cando se creou este coro se reduciu o equipo, para a educación do oído en realidade deberían ter profesorado especialista. Isto tomba a organización e a asistencia que reciben, cualificándoas como insuficientes, de aí que non poidan *encarar a linguaxe musical dunha maneira metódica e coa regularidade suficiente*.

Non se poderían deixar a un lado neste apartado as cuestións organizativas do PNOCB

que, sen dúbida, afectan ao desenvolvemento docente, xerando incerteza. No ano 2015, dende o Ministerio de Educación solicitaronlle ás docentes *a renuncia ao cargo nacional* para crear postos *en provincia*. Porén, isto *non se fixo [dada a entrada na] desfeita das eleccións*. Entre outras cuestións, tampouco dispoñen de estatuto laboral, sendo monotributistas, estando *coma no aire* e sen cobertura algunha.

Os **resultados** da participación do alumnado no PNOCB veñen en parte motivados polas vantaxes xerais e xa recoñecidas que supón cantar nun coro, como a educación grupal, isto é, a aprendizaxe e práctica do traballo en grupo, a concienciación, ou o traballo da escoita. Por suposto, a mellora da competencia musical é outro punto a destacar, especialmente a cantora. No Coro *Leones Bonaerenses* hai unhas cinco crianzas que nun par de anos *están cantando moi ben*. *Moi ben, que significa? Que en principio afinan moi ben*. Outras *afinan moi ben pero aínda non sacan a voz*. Esta ganancia en competencia músico-vocal, de positivo alcance tendo en conta que non se trata de crear coros infantís profesionais, pode servir de base para que o alumnado emprenda no futuro estudos musicais máis especializados.

Participar no programa reverte tamén no enriquecemento cultural das persoas, xerando oportunidades como acudir a excursións e encontros musicais con concertistas, actuacións e xornadas de capacitación noutros lugares (o que lles permite coñecer o propio país), ver outras realidades, etc. Porén, Analía insiste no aspecto emocional, e cre que o máis importante é que se leven o mellor recordo do coro. Ademais, para o colexio o coro crea cultura e senta as bases da súa proxección social, levando o nome a todos os lugares nos que o coro é acollido para actuar.

Por todos estes motivos as familias sempre lle *devolven cousas moi positivas*, ao igual que por parte das crianzas e da dirección da escola.

PRÁCTICAS

A **traxectoria** de Analía con respecto á música parte de que sempre foi *moi consciente de que cantaba moi ben, desde moi “chiquita”*, así como que *era moi afinada e que tiña algo que a facía consciente de que non o tiña calquera*. Malia que *non entendía por que*, sempre *era a favorita* das súas *profesoras de música*. Con todo, afirma que non se daba conta, porque estas nunca lle dicían nada.

Sempre cantou moito a pesar da súa extrema timidez, que lle levaba a *ter bastantes problemas* para relacionarse coas súas iguais, por iso *“non a pasaba moi ben”*. Gustáballe *todo o que fora cantar, era moi boa alumna*. *Evidentemente, o que non o canalizaba polo lado social, canalizábao polo outro lado*. Quizais isto puidera estar vencellado coa situación familiar. Lembra que súa nai é unha persoa *como moi movediza e moi inestable*. Cambiouna *como 4 veces de escola* durante a primaria, de aí que nunca chegase a enraizar amizades lonxevas. Non obstante, *a secundaria foi mellor*, porque estivo *os 5 anos na mesma escola*, o que lle permitiu establecer *un grupo* de referencia de amizades. Esta etapa foi crucial na vida de Analía pois, de acordo coas súas verbas, foi aos seus 16 anos de idade cando se deu o *momento bisagra*, que tivo lugar entre o terceiro ou cuarto ano (dato que non lembra con exactitude) de secundaria. A súa profesora de música contoulles que *se estaba creando un coro novo na universidade, o coro vocacional*. Ben que ela xa cantara *un par de veces no coro da escola* (o cal lle aburría), e ora que *xamais se lle ocorrera cantar nun coro*, varias persoas da súa clase foron probar con ela. Desafortunadamente, Analía foi rexeitada sen ter moi claro por que, malia que no momento da entrevista recoñece que, se cadra, debido á súa timidez, a veces cantaba achicando a voz. Aínda así, ela cantara *todo afinado*, e fixera todo o que lle pediran. En todo caso, chegou chorando á súa casa. Unha veciña que a viu chegar nese estado díxolle: *“Pero Analía! Ti cres que cantas ben, si? Téñente que escoitar de novo, tes*

que ir pedir que te escoiten outra vez". Ela distingue este comentario como *cousa do destino*, pero crucial, pois á súa nai *non se lle tería ocorrido* dicirlle iso. Foi así como Analía pediu que a escoitaran de novo, conseguindo entrar. Este foi o *primeiro contacto coa música*, da que nunca máis se separou.

Ao longo da súa vida *todo o que fora académico se lle dera dunha maneira fácil*. Rematada a secundaria *cunha media de 8,80 [...] sobre 10*, sen terse xamais esforzado demasiado -tan só poñendo atención en non levarse materias-, comezou a Licenciatura en Ciencias da Comunicación ao mesmo tempo que a carreira de violín, *como un hobby*, na *Universidad de San Juan*. Pero aos dous anos díxose a si mesma: "*De acordo, teño que decidirme, o que máis me gusta é a música, e se non me decido agora non o fago máis*". Inclínouse entón polo violín, *que é un instrumento moi, moi difícil*. Nesa universidade tamén se integrou no coro; non podendo estudar Dirección Coral porque *esa carreira non existía na universidade*. Aquí comeza o **percorrido profesional** de Analía coa música, pero, en realidade, entre cantar no coro universitario e coa ansia de ser directora de coro, *o violín nin o tocaba*, e sentía que *era como que non rendera ningún ano, [facéndose o proceso de aprendizaxe do violín] moi lento*. Pórse a estudar violín con 20 anos resultou ser *unha dificultade enorme*, xa que esixía dun esforzo que supoñía para ela *todo un reto*. Ben que era algo que lle encantaba, tróuxolle *moitas dores de cabeza literalmente*, comezando a *sufrir de xaquecas terribles*. Porén, foi quen de integrarse na orquestra xuvenil, coa que lle xurdiron oportunidades de tocar en moi diversos lugares. De feito, xusto cando decidiu mudarse a Bos Aires había un cargo para ela na Sinfónica, polo que podería ter tocado o violín alí.

En realidade, estudar música non lle custou nada. Díciánlle: "*Lese así*"; e ela contestaba: "*Ah, si! [...] É refácil!*". *A cuestión física, a cuestión intelectual ou de oído non lle custou nada, pero todo o que é motricidade fina e o que tiña que traballar co violín fíxoselle costa arriba*. Tamén é certo que o profesor que lle daba aulas deste instrumento díxeralle *de entrada que era maior para comezar co instrumento, e que non podía aspirar a demasiadas cousas. As clases eran individuais, dúas veces por semana*, e a verdade é que non lle *tocou o mellor profesor do mundo*: non a alentaba, díxeralle que era tarde para comezar a estudar violín... Porén, máis adiante, outros profesores díxéronlle que iso non era así, que *había grandes violinistas que comezaran grandes a estudar*. Pero a Analía marcoulle moito que o seu profesor non crera nela.

O abandono de Ciencias da Comunicación para dedicarse á música pasou por un proceso centrado no canto, no estudo do violín e no exercicio dos pasos iniciais como docente de música. O seu *primeiro traballo foi no Coro Universitario de San Juan*. Exerceu como cantante e asumiu o cargo de axudante de segunda, o cargo máis baixo que tiñan a maioría das coristas. Sen deixar de estudar violín, paralelamente tomou *algunhas horas en xardín de infantes*, onde daba a súa *aula co violín*. *Non sabía moi ben qué facía*; non tanto por ignorancia, senón porque *non sabía como traballar con crianzas tan pequenas*, e isto levábaa á inseguridade de saber *se o que estaba facendo lles servía aos petís*. Malia que *sabía que estaba explorando algo*, o feito de non teren cursado unha carreira docente facía que desenvolvese as súas aulas dun xeito moi intuitivo. Deste modo foise curtindo até que se lle brindou *a oportunidade de vir a Bos Aires a estudar Dirección Coral*.

Por aquel entón fixo unha carreira terciaria, pois nese momento en Bos Aires *non existía unha carreira universitaria, só existía en La Plata e en Mendoza*. No entanto, comezou a *traballar durante dous anos de profesora de música* para pasar a ser directora de coro. Entre eses traballos, o seu mestre recomendouna *nun colexio onde querían crear un coro de crianzas*, que finalmente fundou ela e que dirixiu durante 4 anos.

Entre estes traballos que conseguiu xa daquela está o seu actual cargo no Colexio CABA, que asume dende o ano 93. Entrou *teoricamente para armar o coro de adultos, que é o actual Coro Adulto CABA, e para armar o coro de secundaria*. Pero en palabras de Analía, a

directora encarouno moi mal, facéndoo obrigatorio e deixándoa soa fronte a unha cantidade de adolescentes que oscilaba entre 60 e 80. Isto fixo que o alumnado lle collese manía á materia, polo que non andou moi ben. Porén, esta experiencia serviulle para cambiar moito a súa maneira de traballar desde ese momento a agora. Ao principio viuno como unha saída laboral, posto que ela prefería traballar con adultos, e sufría moito: portábanse mal, non lle facían caso, falaban e ela anoxábase... o que desembocaba en desafíos constantes ao grupo. Isto fixo que sentise que non sabía e que nunca ía aprender, a pesar de que tiña resultados, as crianzas cantaban, melloraban, cantaban a dúas voces. Pero había algo da experiencia musical das crianzas que a ela parecíalle que non acababa de atar. Cando pasou a ser optativo e non obrigatorio, un ano Analía logrou armar un lindo grupo de mozas que viaxaban e cantaban a tres voces, pero non se conseguiu armar, así que propuxo que o seu cargo pasase a primaria, e aí foi un éxito. Malia que aínda seguise traballando dun xeito como máis tradicional, tiña unha pianista acompañante, e chegou a ter até 150 crianzas no coro. Máis adiante, coa forte crise de De la Rúa, a pianista acompañante foise vivir co marido a Estados Unidos, renunciou e non repuxeron o axudante, quedándose deste xeito soa. Isto fíxolle cambiar de forma de traballar irremediabilmente, polo que se propuxo que a partir dese momento o obxectivo do coro deba ser que as crianzas tiveran gañas de ir. E aí foi cando comezou a inventar xogos, e a darse conta que iso tamén pasaba noutros lados, e a mirar, e a ver.

Máis adiante, cando se abriu a licenciatura en Dirección Coral anotouse e rematouna aos seus 50 anos, aínda que con moito desvelo, posto que moitas persoas do seu tempo que se matricularan foron abandonando, dadas as obrigas da vida e da carreira. Mais a entrada na universidade removeu en Analía o interese de facer carreira académica, de ser docente, de aspirar a cargos, algo que logrou pero a costa de moito esforzo, sobre todo porque a UNA é unha universidade moi nova, hai todo un colectivo de profesores que veñen de cando era conservatorio, entón o criterio é que os cargos os tomen os alumnos que van saíndo e xente moi nova, que pode desenvolverse aínda, que promete moito. Por este motivo foi de grande dificultade entrar no staff de profesores.

Hoxe en día dedícase a algo que lle encanta e que, á parte, para ela á súper natural. Desde o seu primeiro traballo, que foi no Coro Universitario da Universidad de San Juan, xamais traballou doutra cousa que non fora da música. Por este mesmo motivo admite non ter consciencia do difícil que é para un músico vivir da música, de aí que sinta que tivo sorte. As persoas que viven da música en Arxentina normalmente non teñen un traballo full time nun lugar, de aí que lles sexa moi difícil combinar cun equipo de profesionais dunha institución dada. En xullo de 2015 Analía tiña 5 traballos, decidindo renunciar a un deles por aquel entón por sentirse moi cargada.

Analía dá aulas na universidade, dentro do DAMUS-Departamento de Artes Musicales y Sonoras da UNA-Universidad Nacional de las Artes. Concretamente imparte aulas na carreira de Dirección Coral (pertencente á Licenciatura en Artes Musicales, onde Dirección Coral é unha especialidade), nunha materia optativa chamada “Lectura a primera vista para cantantes y directores”. Simultaneamente ocupa nesta institución o cargo de asistente do titular de Dirección Coral. Os sábados imparte tamén un curso preparatorio que tomou a mediados do ano 2015 focalizado a estudantes do último ano de secundaria que queren ingresar á carreira de canto. Combina estes labores traballando nunha fundación de saúde mental onde ten os venres un taller coral para pacientes ambulatorios con psicose. Combina estes traballos habituais coa impartición puntual de cursos e talleres diversos por todo o país. Por exemplo, durante o tempo que permaneceu ligada ao PNOCB, realizou obradoiros a modo de capacitacións para docentes dos coros pertencentes a este programa; exercendo ao mesmo tempo como axudante do director do Coro Nacional de Jóvenes.

Mesmo escribindo unha biografía en clave musical, ámbito no que nunca deixou de exercer -e sentíndose afortunada por iso, xa que non é unha cuestión doada-, a súa carreira non estivo libre de **dificultades**. A primeira, ten que ver co feito de terse formado en música relativamente tarde. Teríalle encantado que a fixeran *estudar música de moi “chiquita”*. Cre que isto ten que ver co feito de non vir dunha familia de tradición musical: *esta cousa de ser a primeira xeración é moi distinto*. Ela dáse conta de que as súas colegas e pares, *cuxos pais son músicos ou cuxos pais se deron conta moi cedo*, fixéronas estudar *de moi “chiquitas”*. Isto faille pensar que ela está nun lugar desfasado da súa carreira, *-uns 10-15 anos-* con respecto ao restado de colegas, posto que hai xente que con tan só 23 ou 24 anos de idade finalizou a licenciatura con ela aos seus 50 anos; ben que ela dispuxese dunha experiencia que as recentemente tituladas non tiñan.

A segunda ten que ver co intrínseco feito de ser muller. Por exemplo, tenlle *pasado que algún colega foi vivir a Estados Unidos [deixando cargos libres en Arxentina] e recomendouna para cubri-lo*, ao que lle dixeron: *“Non, non queremos unha muller”*. Analía afirma que en xeral *todos os cargos importantes de Dirección Coral están ocupados por homes, agás os de coros de crianzas, nos cales é como [que] se nos permite ás mulleres asumilos*.

A terceira refírese á grande desvalorización da música que se dá en xeral, non só entre o público non especializado, mais tamén no mundo educativo. Nos centros onde traballa sempre intenta coordinarse co equipo docente (chamándoo, dicíndolle, e recordándolle a “existencia” do coro), co fin de que os coros que dirixe teñan o seu lugar: *“Rapazas, o coro, dicideme, que o coro está para os actos”*. Porén, por máis que insiste, na maioría das ocasións sente que non a teñen en conta, e tampouco quere pecar de pesada nin pórse *nunha situación antipática coas súas compañeiras de traballo*. Pon un exemplo con respecto ao Colexio CABA: *“Dixéronme que para o Día da Diversidade Cultural, que é o 12 de outubro, ten que cantar o coro, de acordo, non logro comunicarme coas mestras que están organizando iso”*. Existe unha descoordinación xeral. Por un lado, dende a dirección insisten en que o coro ten que actuar nos actos da escola e, por outro, Analía sente que non contan con ela, que non a chaman: por veces, as docentes dos colexios prefiren organizar entre elas os actos: *“Vale, a ver, poñemos [...] a canción esta de non sei quen, [...] de non sei que, os «nenes» fan así...”*; cando iso salvaríase perfectamente coa intervención do coro. Pon máis exemplos: ben que a persoa que coordina as actividades do Colexio CABA de cando en cando pregúntalle cómo van as crianzas, en realidade ninguén a coordina, sentíndose *libre e medio solitaria*. Por todas estas razóns acha difícil que o coro se arme un lugar dentro das escolas, porque sempre están *como medio* en soidade. Lamenta que a este non se lle outorgue a mesma importancia que a outras actividades, crendo que *“non saben moi ben qué facemos aí. Nunca me viñeron observar unha clase”*. Recalca Analía que o Coro Adulto do Colexio CABA *ten unha calidade que non ten nada que ver coa de coros institucionais de entidades con máis nome*. Entón, o colexio non entende moi ben qué lle aporta, *non saben qué facer con algo desa calidade*. Con respecto a isto, opina que ese é precisamente o cometido dela, elevar a calidade e mantela, e non tanto a proxección do coro fóra da institución: *“eles consideran que é a miña responsabilidade ver como proxectamos iso, e é difícil porque eu xa traballo moitísimo para que o coro teña este nivel musical”*.

A cuarta, refírese á relación calidade-asistencia dos produtos dos coros que dirixe. Ora que no Colexio CABA a asistencia do alumnado *é máis estable* (tendo *sopranos que veñen sempre, crianzas mezzos que veñen sempre, e crianzas contraltos que veñen sempre*), en José León Suárez non é así. Por iso, a veces ocorre que non sabe que coro vai ter, polo que supón comezar de cero practicamente cada curso escolar. En base ao número de crianzas que ten un coro a finais de curso, e ao número hipotético-potencial de crianzas que puideran sumarse no ano seguinte, a finais de cada ano pode *facer unha proxección dicindo: “De acordo, se pasa*

tal cousa... pero nunca sei". Xustamente por este motivo resúltalle complicado *formular un obxectivo de calidade musical ou vocal*, tendo *que ver qué coro ten cada ano*, posto que non traballa con coros infantís profesionais, o que fai que o traballo sexa máis *no día a día*. Sumado a isto, *polo xeral*, a cantidade de crianzas que terá na segunda parte do ano adoita diminuír neste *perfil de coro escolar*. Nestes motivos reside a dificultade que atopa en poder programar un repertorio a principios de curso para traballar ao longo dun ano, pois a súa consecución *non depende* dela. Estas cuestións interceden inexorablemente na ambición de atreverse con repertorios máis complexos. Confesa Analía que o traballo da música académica faise complicado nesta situación, afirmando -como adiantamos anteriormente- que algún canon de Mozart si que ten feito con este tipo de coros, non sobrepasando a complexidade de cancións de estética folclórica, pero de complexidade indiscutible, como as do compositor arxentino Carlos Guastavino (por exemplo, "*La mañana*"). Porén, destaca por un lado que a súa sensación é que se a asistencia é regular pódese subir a calidade do coro; e por outro, que o feito de non saber cal é o seu camiño cada ano fai que deba reinventarse e pór en práctica novas accións e estratexias, validándoas e quedándose con aquelas que demostran o seu funcionamento, o cal non é senón unha valiosa aprendizaxe.

A quinta vencéllase a ela mesma como profesional: "*a pelexa é coas miñas expectativas todo o tempo*". Isto é facilmente observable nunha das súas afirmacións: "*o que máis se interpón entre un resultado de calidade ou mellorar a calidade e o desexo meu é a falta, a inasistencia, o non estar*". Porén, a súa forma de traballar é altamente valorada. Colegas de renome, como a profesora de piano e de didáctica da UNA, María Inés Velázquez, insisten na valía de Analía Miranda tamén como capacitadora de docentes, alentándoa a escribir sobre a súa forma de concibir a didáctica da dirección coral ou da linguaxe musical, por exemplo, pero nunca atopa tempo.

En contraposición coas dificultades, na súa vida profesional tamén atopou **facilidades**, que se agrupan en 4 alicerces.

Dunha banda, o apoio que ten nos centros nos que dirixe coros infantís. Particularmente no Colexio CABA séntese moi soportada e moi valorada. Por exemplo, no período 2013-2014 apoiárona *para facer sinfónico-corais* e no 2015 fixeron *o Réquiem de Mozart dúas veces a principio de ano*.

Doutra banda, o mantemento das voces ano tras ano e a asistencia, o que reverte na calidade. No 2015 *mantívose bastante o corpus que había o ano pasado. A maioría das crianzas que estiveron nese ano estiveran o ano pasado. Pero moitas veces cambia, e as crianzas permanecen entre 2 e 4 anos de media*. Para manter a asistencia regular e garantir a calidade, en principio o primeiro que fixo no Colexio CABA foi *aumentar a idade do alumnado*, abrindo a actividade de coro a partir de cuarto grao, e non de terceiro grao. Tamén recentemente logrou que repuxeran o seu axudante, N.T., o pianista. Analía cre que *o máis importante para todos os directores de coro de adultos e/ou de nenos, non importando a idade, termina sendo o tema de ter todas as cadeiras ocupadas, que a xente veña*.

Outro punto é a retroacción recibida tanto por parte das crianzas nas aulas diarias; das familias, que máis que preguntar pola evolución do coro *sempre lle devolven cousas moi positivas*; como por parte da dirección das escolas, da cal *sempre ten devolucións moi positivas*.

Son tamén de destacar os éxitos máis salientables que, a pesar da autoesixencia da propia Analía, énchena de satisfacción e alentan as prácticas. Por citar algún, Analía cualifica de *realmente moi boa* a versión feita do Réquiem de Mozart que montou co Coro Adulto CABA, ou o proxecto levado a cabo entre os anos 2006 e 2008, "*El romántico de Buenos Aires*", que se concreta máis adiante.

Con alta seguridade a traxectoria persoal e profesional con ligazón á música que Analía vivenciou fai que subliñara as citadas dificultades e facilidades. Porén, este percorrido e os avatares que debeu ir salvando son tamén o cimento das súas **crenzas docentes e reflexividade** que fai sobre a súa propia práctica. Imos deseguido explorar algunhas que xurdiron durante as entrevistas realizadas.

O traballo da voz, como instrumento moi persoal, é custoso de exercitar e exteriorizar, posto que implica remover nos adentros de cada persoa. Con respecto a isto remite ao libro *“Una voz y nada más”*, de Mladen Dolar, *que trata o problema da voz sen o significado ligado a palabras, ou sexa, qué significa emitir a voz cando non tes que dicir: “ola”, “bo día”, “fai frío”, “fai calor”, “chámome tal”, “imos a tal lugar”...* No momento en que a voz *deixa de ser unha transmisora, unha ferramenta, e pideslle a unha persoa que mostre a súa voz como voz, espida, é como se denudaras a persoa, por iso á xente cústalle tanto abrir a boca a primeira vez que vai cantar cando non ten o costume.* Recorda neste punto o que lle sucedeu nunha ocasión que foi impartir un taller na aula dunha colega súa (María Inés Velázquez), con futuro profesorado de música, que non foi quen de cantar ningunha nota das cancións que propoñía Analía: *“Foi terrible, eu funme tan triste, e María Inés pedíame mil desculpas, todo o tempo”*.

“Eu creo que as crianzas todas rematan afinando”. Pola experiencia que ela ten, en xeral, existen crianzas *moi dotadas, que xa desde o primeiro día cantan todo.* Logo *están as que pasan uns meses e enganchan.* Por último, *están dous grupos nos que se atopan aquelas que son pouco dotadas, pero que un día lles fai “Clic!”...; e despois hai unha porcentaxe mínima de crianzas que [...] non logran resolvelo, e non poden chegar a afinar.* A este último grupo adoita pertencer rapazada *con problemas moi graves na familia; isto é, crianzas que teñen algún problema familiar grave ou algunha conmoción emocional* de carácter serio. *Tamén é porque a veces teñen nódulos, ou teñen disfonías... e sempre son familias complicadísimas.*

Algúns feitos experimentados na súa primeira persoa fixérona darlle mil e unha voltas á súa metodoloxía docente. A comezos dos anos 2000 e coa forte crise arxentina, Analía debeu, tal e como se indicou anteriormente, cambiar a forma de traballar, dada a redución en recursos que tivo que afrontar. Foi neste punto cando decidiu enfocar o traballo cara ao recreativo, tratando de non focalizar en obxectivos só puramente musicais, mais procurando que o alumnado aprendera pasándoo ben e que ficase sempre con gañas de volver. Pon o exemplo do Colexio CABA: *“ao alumnado encantáballe ir, a min encantábame estar, era moi lúdico, e paseime como para o outro lado. Xa era tan lúdico que as crianzas case nin chegaban a afinar, era como moi difícil”*. Esta mudanza de enfoque, en relación aos resultados, fíxolle repensar a metodoloxía, unha e outra vez, polo que sente que *en realidade nunca* atopa que *está instalada*, na procura dunha mellora constante, o que denota o seu grao de reflexividade sobre a súa propia práctica. Estes momentos de reinvencción e de novos encadres levárona a aprender moitísimo, froito da posta en práctica das súas intuicións. Outra das cuestións que afectan á metodoloxía ten que ver coa propia organización. Até 2014 no Coro CABA aceptábase a alumnado de terceiro grao, porén, dende 2015 a actividade de coro só se oferta a alumnado de cuarto grao para arriba, posto que con crianzas de menos de 9 anos o coro *nunca termina de soar ben.* Analía reflexiona tamén sobre a planificación dos ensaios, aludindo a boas prácticas doutros coros, por resultaren efectivas, como pode ser o *Coro do Banco Nación, que o dirixe un mestre importantísimo* chamado Néstor Andrenacci. Este coro ten *un ou dous ensaios semanais, que son dunha hora e media.* Comezan cun *ensaio de 20 minutos ou de media hora, a modo de ensaio parcial: por exemplo, as sopranos van un día 20 minutos e traballan só as partes de soprano.* Malia que este coro *sexo de corte moi, moi vocacional, con xente máis ben maior, funcionan moi ben e fan moitísimo repertorio.* Ben que ao remate de cada ano tenta facer *unha proxección de qué pasaría se o grupo co que se traballou ese*

curso *retoma o ano que vén*, ante a incerteza sobre a proxección futura dun coro dado, os esforzos, en realidade son sempre en vano. Outra cuestión sobre metodoloxía docente ten que ver co apoio nas tecnoloxías para a súa docencia, ante o que afirma rotundamente non facer uso delas: *“Non, non, non. Eu sigo unha liña e é algo como moi persoal meu. Cando cantamos sempre presento o que as crianzas van cantar”*, para que valoren o traballo a capela en comparación co que ela denomina “a cultura do botón”. Nas súas aulas sempre trata de deslizar trazos que teñen que ver coa súa propia *ideoloxía sonora*, expoñendo ao alumnado que *na era onde un aperta un botón e soa algo, e un non fixo ningún esforzo para que iso soe, e un non sabe como se produciu iso, ou cal foi o esforzo que fixo o que está producindo iso que está gravado aí...* Isto xunto coa singularidade de que todo se amplifique son aspectos que ela traballa moito nas súas aulas, porque é algo que a industria musical nos transmite. Reflexiona Analía que isto tamén é algo que transfere o profesorado de música en xeral, crendo que traballar coa tecnoloxía *é a gran cousa*, e ao alumnado ensínanlle unha canción cun aparato, *nunha tonalidade absolutamente fóra do alcance das crianzas, unha tonalidade que en xeral é a tonalidade na que canta o artista pop ou folclórico que está cantando nesta gravación. E no acto tamén [...] apertan o botón. [...] Escóitase a gravación e as crianzas practicamente parece que moven a boca, non podendo nin sequera [...] cantar porque [a canción] está nun rexistro inalcanzable para elas.* Porén, para que todo isto comentado arredor da metodoloxía se poida pór en práctica, o máis fundamental é que o alumnado asista, pois a inasistencia é o elemento que máis frea os resultados de calidade.

Froito da reflexividade de Analía achase a cuestión da autocrítica. Mesmo sendo consciente da imposibilidade de controlalo todo dende a dirección dun coro (asistencia, calidade, compromiso, esixencia, proxección...), ela mesma tende a dicir que nunca logrou armar un coro. En certa medida, autocúlcase, de aí que teña claro que a súa loita ten moito que ver coas súas arelas profesionais.

A avaliación é outro punto fundamental neste apartado, o cal enfoca no día a día e dende unha deliberación sobre os aspectos nos que estivo frouxa, moi densa, preguntándose a si mesma se retou moito ao grupo ou se se incomodou demasiado, e mesmo se o grao de relaxación dela como docente foi o axeitado. Avalía tamén *como foi o clima da aula*, e en función desta miscelánea de cuestións, tenta facer unha avaliación xeral das súas prácticas, a modo de reflexión profesional post-sesión.

O último asunto que xurdiu con respecto a crenzas docentes e reflexividade ten que ver coa profesión musical. O mergullo na docencia como saída laboral por parte de profesionais da música sen vocación pedagóxica é unha cuestión que a Analía a remorde por dentro. Vincula este feito ao que sucede despois nos centros: a hora de música non lle importa a ninguén, está nas escolas pero ninguén parece entender moi ben a súa finalidade. Isto, ligado á falta de coordinación para a súa impartición, fai que se trasladen aciagas actitudes ás familias e ao alumnado coa debida forza para que non se tome en serio. Outro asunto que concirne ás profesións musicais é que *non se canta. Os instrumentistas profesionais non cantan.* A modo de anécdota, Analía puntualiza que *sempre a principios de ano Orquestras e Coros do Bicentenario fai en marzo un megaencontro para perfilar o ano. Acoden a el docentes de todo o país.* No ano 2014 o encontro chegou a reunir a un milleiro de docentes *de todos os instrumentos: de canto, de linguaxe, integradores... todos.* Decidíronse armar grupos de traballo de 7 persoas, para tirar ideas, a modo de *brainstorming*. Para estipular a composición dos grupos, asignouse unha nota da escala de Do a cada compoñente. *Entón, de acordo á nota que lle tocara a cada persoa íanse armando os grupos. Pero cada vez que tiñan que cantar, os instrumentistas non podían cantar. Directamente, non podían afinar ou non podían sacar a voz.* Isto fíxoa reflexionar sobre o feito de que en xeral *habería que cantar máis, especialmente nas escolas.* E tamén *habería que tomarse máis en serio a importancia que ten a música e o canto na formación, non só en xeral, senón na formación musical,* así

como as ganancias que o binomio canto-música nos achega *como persoas*. O Colexio Carlos Pellegrini, centro de secundaria dependente da UBA-Universidad de Buenos Aires (para cuxa entrada a rapazada debe render un exame moi esixente), é un exemplo do recoñecemento á transcendencia que ten o canto na formación holística das persoas. Malia ter unha orientación comercial en canto ás ramas formativas que oferta, instaurou *Coro como materia obrigatoria en primeiro e segundo ano*, independentemente da especialidade que se cursase.

Os subtemas que xurdiron con respecto ao que identifica Analía como “**malas prácticas**” agrúpanse nun conglomerado de 5 cuestións.

En primeiro lugar está a abordaxe do ensino da música. Nunha ocasión coincidiu cun profesor que alardeaba de que *ensinaba a matemática cruzada coa música*. Co fin de matar a curiosidade pediulle permiso para asistir a unha das súas aulas, a cal lle pareceu “*unha tortura*”. Saíu desa sesión *con dor de cabeza, porque ensinábanlles todos os algoritmos para saber se 440 é o La, qué número, cantas duracións ten o Re#... A rapazada odiaba a materia, era aburridísima, “unha cousa terrible”*. Noutro colexio, este mesmo profesor armaba bandas para ir a *encontros de colexios, “arrasa[ndo] con todo”*, xactándose con comentarios do tipo: “*Para armar as bandas, iso é outra cousa, eu aí fago audicións*”. Ou sexa, *todo o traballo o fai o alumnado*. Outros enfoques de ensino da música céntranse en transmitir que *o máis importante é o nome das notas, o que che vai dicir cómo é a afinación, cousa que é unha falacia, mentira total*. Narra que o seu alumnado universitario maioritariamente, á hora de ler, pídelle dicir o nome das notas: “*Ai, podo dicir o nome? Porque non podo, non podo*”, ao que ela sempre responde: “*Para iso estás acá, para sacalo da cabeza*”. Isto non é senón un reflexo das malas prácticas que discorren nos conservatorios e nas universidades, onde adestran cun libro de Hindemith, *que é o máis antimusical que Analía viu*, pois libros dese corte *usan os nomes das alturas absolutas e pretenden que o alumnado infira as estruturas xerais, en lugar de darlle as estruturas xerais para que o alumnado as aplique en cada caso particular*. O alumnado en xeral *fracasa en linguaxe porque en realidade, o profesorado séntase ao piano*, e pide que se lea cos nomes das notas. E cando o alumnado erra, corríxeo: “*Non, non, iso é así*”. O profesorado *execútao ben e o alumnado o único que fai é apréndelo de memoria*. Porén, xa é sobradamente coñecido que aprender de memoria exercicios de solfexo entoados cos nomes das notas non serve para nada, e moito menos para ler a primeira vista ben, que é o realmente interesante para a interpretación. E o problema deste sistema é que *despois, intuitivamente, as persoas non saben se están lendo ben ou mal, pero necesitan os nomes das notas para ler*. Isto, á parte de non servir para a educación do oído, tampouco serve para adestrar o ritmo nin a lectura rítmica, pois *é como que cada fórmula rítmica de cada tempo, unidade de tempo, lese como algo illado, cada barra de cada compás é como se fose unha peixeira que te separa dos compases que están ao lado*. Entón, o profesorado basicamente di: “*De acordo, estas son as fórmulas*”, e *fanche encher compases como se foran problemas matemáticos*. Con todo, as universidades e os conservatorios seguen aferrados a estes métodos e, conseguintemente, as persoas que se forman así, con moitas posibilidades aplicarán estes modelos se chegan a exercer na docencia.

Aborda en segundo lugar as malas prácticas na xestión e organización de coros escolares. Ela imparte aulas de coro en horario non lectivo e en calidade de actividade extraescolar. Isto fai que as propias institucións non o conciban como unha prioridade, caendo moitas veces no esquecemento. Por un lado, dende a dirección, se lle pide que o coro teña presenza nos actos, mais, por outro, o claustro adoita “*esquecerse*” de convidalo a estes eventos, facendo no seu lugar intervencións musicais na liña da “*cultura do botón*” anteriormente explicada. Asíntase deste xeito entre o profesorado *unha fantasía de que todo é así* de forma xeneralizada e que a tecnoloxía é “*a gran cousa*”, mentres que non cae na conta de que ensinar cancións a través de alt falantes pode levar a erros pedagóxicos tan relevantes como descoidar a consideración

das tesituras das crianzas. Nesta liña, adóitase cantar na tonalidade orixinal das gravacións, sendo estas a base para aprender as cancións, e sendo tamén usadas nas presentacións públicas. Ben que se sente altamente valorada nas escolas nas que traballa, as direccións destas transmítenlle que o alcance do coro fóra dos centros debiera ser competencia dela, e non dos colexios. Porén, ela non o entende así, afirmando que o seu deber é centrarse no nivel musical dos coros. Consecuentemente, gustaríalle que alguén coordinase todo, que de cando en cando asistisen a observar as súas aulas, para non sentirse tan *solitaria* e para que se comprendan ben os labores realizados na actividade de coro. Ao seu parecer, é a única forma de que o coro ocupe un lugar na institución, como parte dela, e non como engadido. Trae á memoria un evento no que fixo un ensaio aberto do coro para a comunidade escolar, onde esta foi convidada a participar abertamente del, á vez que lamenta que ningunha persoa da directiva da escola estivera presente en tal presentación. Rememora así mesmo unha mala práctica na que ela se viu imbuída anos atrás no Colexio CABA. A directora daquel entón fixo obrigatoria a actividade de coro, decisión que non foi ben recibida polo alumnado, de aí que este non funcionara moi ben. O tema dos horarios é tamén algo que debe ser fundamentalmente examinado: *co pasar dos anos e os cambios das materias, por algún motivo, o coro deste colexio rematou por establecerse ás 5 da tarde, cando xa tiveron aulas durante toda a mañá e toda a tarde, momento no que a rapazada xa está moi cansa, e especialmente en inverno fai frío e é de noite.*

En terceiro lugar, considera conflitiva a existencia de diferentes concepcións pedagóxicas sobre o traballo vocal entre docentes dun mesmo coro, algo que ela mesma vivencia no coro de José León Suárez. A Jorgelina Almeida (docente de técnica vocal do Coro *Leones Bonaerenses*) déronlle un cargo dende o PNOCB que implicaba dúas especialidades (canto e lectoescritura musical). Porén, entre ela e Analía decidiron repartir a docencia segundo as súas competencias reais. Sendo Jorgelina especialista en canto e Analía en dirección coral e lectoescritura musical, acordaron traballar a linguaxe musical dende o ángulo pedagóxico de Analía. Ben que esta última non é a especialista de técnica vocal nese coro, tamén fai un pouco de técnica en conexión co adestramento auditivo, e o enfoque é ben diferente ao que ten a docente Jorgelina. Analía, como directora do coro, trata de indicarlle que facer e como facelo, pero a formación de Jorgelina foi *máis conservadora. Ten a linguaxe musical que lle deron no conservatorio*, mais para exercer a docencia non parece ser suficiente. En realidade, Analía opina que a propia Jorgelina é vítima do propio ensino que sufriu, un “*ensino horrible*”, considerando que Jorgelina recibiu unha educación musical que non lle permitiu manexar fluidamente a linguaxe musical. Por iso concreta unha mala práctica desta docente na seguinte secuencia: *cando fai o prequecemento vocal, ao finalizar fai algunha cousa que ten que ver co Do móbil ou con ritmos e co nome das notas. Aínda que Analía traballa parecido, faino sen os nomes das notas, usando os números dos graos, pero recoñece que en xeral o ensino en Arxentina focalízase en dicir os nomes das notas*, tal e como se revelou no parágrafo anterior, de aí que Jorgelina tenda a ensinar do xeito no que ela aprendeu.

En canto aos rexistros, cre que facer cantar ao alumnado usando a voz de peito é un erro, pois as crianzas nos rexistros máis graves ou medio-graves desafinan moito máis, *non controlan*, índoselles *para arriba a afinación*, sacando unha voz con moito máis aire. Engade Analía que *a un neno que vén familiarizado coa voz falada, [isto é] a voz de peito, se se lle quere facer cantar do Do para abaixo e non pode, no lle dá o instrumento. “Non hai outro camiño, é como que tes unha parede así por diante e só podes ir para o lado da voz de cabeza”*. En agudo, a voz vailles máis limpa, con menos aire, *porque cando van ao grave o que fan é forzar o grave, e fanse dano.*

Ao preguntarlle polo seu parecer con respecto ao que se está a facer ben e mal en xeral nos centros escolares en Arxentina, en vinculación á educación da voz e do canto en particular, e á educación musical en xeral, a súa resposta é rotunda: “*Os escolares na escola*

común fano todo mal. Houbo como unha destrución do ensino artístico, case coidadosamente feita, porque a escola está pensada como produtora de traballadores”. Isto achácao sobre todo ao boom tecnolóxico das últimas décadas, de aí que a educación se inclinara completamente a producir man de obra. Por outro lado, o canto é un elemento que non pode faltar nas escolas, especialmente na primaria e en infantil. Porén, cántase moi pouco e boa parte do profesorado é disfónico, o cal se pode explicar en boa parte en función da formación que recibiron nos profesorados, que é de pésima calidade. Entón, a “cultura do botón” sálvalles a práctica diaria, mentres se degrada a educación vocal e do canto, así como a educación musical en xeral.

As características das **estratexias psicopedagóxicas** que ela utiliza, e que se entenden nesta investigación como exemplo de **boas prácticas**, aliméntanse duns 23 elementos alicerzados en tres vértices, que son: a organización e xestión de coros escolares, a metodoloxía psicopedagóxica, e os resultados das boas prácticas. Deseguido os abesullaremos de forma pormenorizada con exemplos que os fundamentan. Na Figura 6.25 ilústranse estes 23 elementos baixo o paraugas dos tres vértices.

A continuación amósanse en viñetas de puntos os tres vértices do conglomerado das boas prácticas na educación vocal e do canto do caso arxentino, a través da docente exemplo de boas prácticas, Analía Miranda, coa exposición dos elementos que conforman cada un deles.

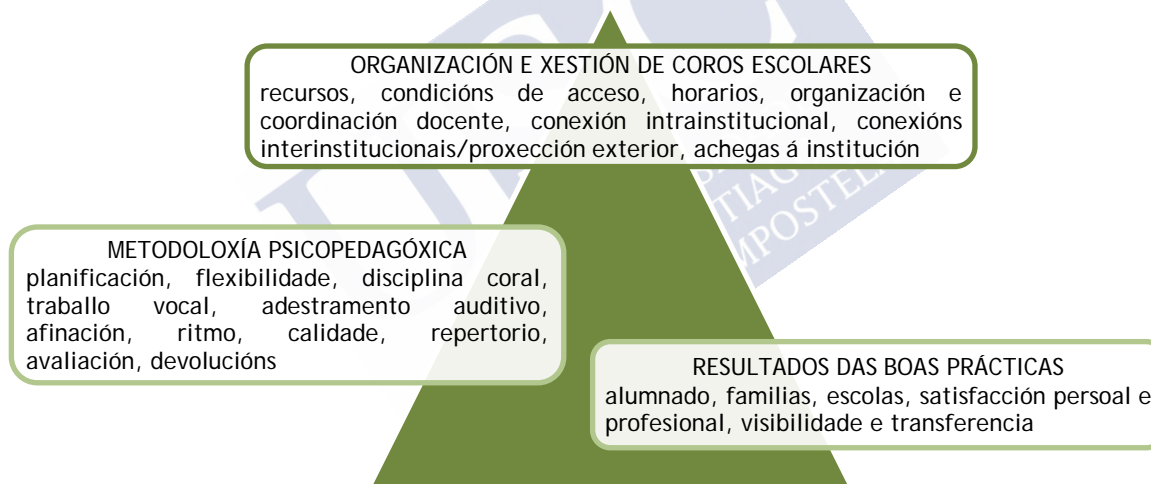


Figura 6.25. Boas prácticas na educación vocal e do canto (caso Arxentina)

- Vértice 1: a **ORGANIZACIÓN E XESTIÓN DE COROS ESCOLARES**.

A primeira cuestión a ter en conta para organizar e xestionar coros escolares dentro dunha institución dada é asegurar os **recursos** para levalos a cabo: un espazo que reúna as características óptimas para o traballo vocal e o profesorado capacitado para facelo, que inclúa como mínimo unha persoa na dirección e outra como axudante, principalmente en calidade de pianista acompañante. Analía insiste en que non se trata tanto dunha inversión en recursos materiais, nin de dotar a aula con tecnoloxías que nun principio nos puideran facer pensar que nos facilitan a docencia (como o uso da amplificación), senón que debera traballarse dende as voces do coro en primeira instancia. En opinión de Analía, atopámonos baixo a submersión da “era do botón”, na que unha vez que o prememos, soa algo, sen facermos máis esforzo que pulsalo. Porén, ignoramos como se produciu iso que está soando e o esforzo que hai detrás do que estamos a escoitar. Estes aspectos adoita encadralos ao abeiro

da educación coral que envolve o sentido das súas aulas, en relación á sensación de que estas prácticas roubáronnos ás persoas a posibilidade de facer a nosa propia música, posto que reproducindo un CD parece que a cuestión musical nun aula ou nun evento vese resolta. Ben que de forma aleatoria, Analía mantén espazos nas súas aulas para *escoitar o silencio*, os sons que veñen do *patio da escola, qué se escoita no corredor, se alguén está camiñando*; prácticas para as cales non se precisa máis que do oído. Detrás destas propostas atópase unha defensa *sen concesións* do que *é a música ou o son analóxico, o son en vivo, o que está pasando*, e unha apoloxía de que aínda *na era completamente tecnolóxica [é posible] vivir co son vivo e* introduciilo na educación auditiva das sesións de coro.

O segundo elemento fai referencia ás **condicións de acceso** a un coro escolar, que ao seu entender veñen delimitadas por catro constituíntes básicos: a obrigatoriedade/optatividade; as idades do alumnado corista, a selección de voces, e a gratuidade da actividade. Cando Analía entrou a traballar no Colexio CABA foi para armar un coro en secundaria. A directora daquel momento púxoo como actividade obrigatoria, véndose masificada a súa aula cunha importante cantidade de adolescentes que non querían estar alí, polo que a actividade fracasou. Cando conseguiu que fose optativo, as coristas do grupo resultante asistían motivadas e por vontade propia, chegando incluso a cantar a tres voces e a facer presentacións en diferentes lugares, organizando viaxes, etc.; pero por motivos diversos non conseguiu consolidarse no tempo. A partir dese momento, Analía solicitou que o coro se deixase de ofrecer en secundaria, para pasalo a primaria, o que non foi senón un triunfo. A dirección, ademais, decidiu poñer o coro *dentro da franxa do horario escolar* chamada *Estudios Dirixidos*, momento no que a rapazada, *antes de irse a casa, facía a tarefa cun preceptor*. Ao coincidir en horario, o alumnado debía escoller entre facer estudo dirixido ou coro. Así, Analía veuse cun coro de 150 crianzas *que non abandonaban*, xunto coa súa pianista acompañante. E máis adiante Analía deuse de conta de que para gañar en calidade cumpría *augmentar a idade das crianzas*, ingresando no coro a partir de cuarto grao, de aí que recomende que para que un coro escolar dea bos resultados se ofrezca como actividade a partir dos 9 anos de idade, pero sen selección. Admite que só fai selección de voces nos coros adultos. Por último, a gratuidade é unha característica de ámbolos coros estudados: o Coro CABA e o Coro *Leones Bonaerenses*. De feito, no Colexio CABA *é a única actividade extraescolar que é gratuíta*, tanto para familias (Coro Adulto CABA) como para alumnado (Coro CABA).

O seguinte no que hai que reparar son os **horarios**, para cuxa estruturación cómpre ter moi en conta o xuízo profesional do equipo docente implicado, así como as necesidades do alumnado asistente. Por exemplo, nos ensaios dos luns de José León Suárez trabállase durante *2 horas*, porque é un día no que están as tres docentes (directora, especialista en técnica vocal e integradora), de modo que poden traballar dun xeito *un pouco máis tranquilo*. Pero no Colexio CABA están *apertando moito para que a partir do ano que vén poñan* o horario do coro *ao mediodía*. As crianzas teñen *1 hora para almorzar e en 15 minutos comen*. Pensando en dous días por semana de ensaio de coro, *se eses dous días se levan unha vianda, ou comen máis rápido ou chegan despois a comer*, con 30-40 minutos por día e dous ensaios semanais, *parece que rende moito máis. En realidade, media hora e media hora é menos* do que ensaian realmente os coros que dirixe Analía, pero esta asegura *que rende máis. E aínda que pareza un pouco estresante, que dous mediodías [...] coman rápido é beneficioso* porque así o alumnado *remata o seu horario escolar e vaise á súa casa*.

En cuarto lugar cómpre prestar atención á **organización e coordinación docente**. Tanto para o Coro CABA como para o Coro *Leones Bonaerenses* a comunicación e coordinación docente é primordial. Para isto, Analía xestiona dous grupos de *whatsapp* nos que interactúan as persoas implicadas. No caso do Coro CABA, conta con dous axudantes: N. e L., ámbolos con formación en Dirección Coral, alén de seren o primeiro, pianista, e o segundo, cantante profesional. No caso do Coro *Leones Bonaerenses*, Analía coordina un equipo do que forman

parte dúas persoas máis: Jorgelina, especialista en técnica vocal e cantante profesional, e Leticia, docente integradora. En ámbolos casos Analía defende que forman unha boa cuadrilla, que entre o equipo docente axúdanse, e esta canle de comunicación, *funciona*. Sobre o de José León Suárez comenta: *“teño un grupo que se chama Equipo Leones, onde ben, estamos as tres, e é máis fácil comunicarnos”*.

Establecido o coro e o equipo docente, é a quenda de traballar a prol dunha positiva **conexión intrainstitucional**. É interesante que o alumnado teña un lugar onde iniciarse no canto coral, porén tamén é importante que, unha vez pase a secundaria, siga tendo oportunidades de continuar nesa liña. Por iso se creou o Coro Adulto CABA, para dar lugar ao canto en grupo ás familias, pero tamén para ofrecer unha continuidade da actividade para o propio alumnado; e tamén como unha porta á comunidade, sendo un coro no que poden participar persoas sen ligazón expresa á institución. Analía trata de que os coros se fagan un lugar dentro da propia institución á que pertencen, que ocupen unha posición en calidade de sinal de identidade desta, e de que a dirección e os diversos departamentos o teñan en conta para os actos ou outros eventos que puideran darse. Para isto, resulta fundamental que dende a dirección haxa unha coordinación institucional do coro con respecto a outras instancias escolares.

En vinculación á conexión intrainstitucional está a **proxección exterior** do coro ou as **conexións interinstitucionais**. Resulta fundamental que o coro traspase as fronteiras do colexio para proxectarse fóra deste. Ben que dende a dirección das escolas estímase que esta función debe ser responsabilidade da dirección do coro, Analía sinala que ese non é o seu quefacer, senón velar pola calidade deste. Aínda así, ela trata de organizar eventos con outras institucións para que os coros das escolas se proxecten máis, e para que estas sintan que a calidade dos coros son unha boa “faciana” do colexio tanto fóra como dentro deste. Nestas accións atópase a realización de aulas de canto abertas. *Cando terminou o primeiro cuatrimestre do ano 2015 fíxose un ensaio aberto: as familias respiraron, relaxáronse, cantaron, aprenderon unha canción coas crianzas...* Porén, lamenta que nesa sesión *“non había ningún directivo da escola”*.

Escenas como estas levan ao descoñecemento do que se fai realmente no coro, e denotan o baixo interese en crear pontes intra- e interinstitucionais dende os gobernos escolares, de aí que moitas veces non se saiban apreciar as **achegas á institución** que un coro deste corte pode supoñer para unha organización, neste caso, unha escola. Analía apunta que *ese é o gran problema institucional que existe, por exemplo, no Colexio CABA, porque é como que o colexio non sabe moi ben que facer con todo iso: ten un coro de adultos que logrou facer o Réquiem de Mozart nunha versión moi boa, mesmo diante de personalidades e responsabilidades de renome. O colexio ten unha moi boa imaxe fóra con respecto aos coros institucionais, especialmente o coro adulto, porque este ten moita proxección alén dos muros escolares. En canto ao coro de crianzas, Analía está tratando de organizar proxectos con outras institucións para que se proxecte máis, e que eles sintan que polo menos dálles brillo, dálles luz ter esa calidade dentro da escola. Ela cre firmemente que dende o colexio “non saben que facer con algo desa calidade. Por exemplo, o coro de adultos ten unha calidade que non ten nada que ver cun coro institucional, nin dun banco, ni dunha empresa, ni dun colexio. Entón eles non entenden moi ben que lles aporta”*.

- Vértice 2: a **METODOLOXÍA PSICOPEDAGÓXICA**.

Unha boa metodoloxía psicopedagóxica para abordar a educación vocal e do canto dentro de coros escolares comeza, en boa lóxica, por unha axeitada **planificación**. Esta planificación non debe esperar ao comezo do curso escolar, senón que debe comezar a finais do curso inmediatamente anterior, para facer algunha previsión. Deste modo, *de acordo ao grupo co cal se remata un ano, faise unha proxección de “que pasaría se este grupo retoma o ano que*

vén". E xa o ano que vén, se este grupo retoma, cómpre ter en conta o alumnado que vai ingresar doutros cursos. Por exemplo, no Colexio CABA o alumnado que nun curso dado está en terceiro grao, ao ano seguinte, que estará en cuarto grao, xa se poderá anotar ao coro. Porén, para Analía, a planificación non é só traballo docente, senón que o alumnado ten o seu propio protagonismo nela: esta profesora traballa moito coas crianzas que integran o coro nun ano dado para que *se conciencien que o ano que vén teñen que ser o exemplo, e que as persoas que entren novas van aprender do que as compoñentes do coro fan*. Neste primeiro paso, entón, comeza xa a verdadeira educación coral.

Non obstante, esta planificación, ora que necesaria, non deixa de facerse algo a cegas, pois nunca se sabe con certeza que coro se terá dun ano para outro, nin se polo camiño aparecerán certos acontecementos que trunquen o vieiro semitrazado, de aí a necesaria **flexibilidade** que debe camiñar da man da planificación. A aguda crise arxentina de comezos do ano 2000 fixo que Analía se quedase sen axudante no Colexio CABA: quedou soa *“e aí fixen un «clic» [...] e dixeran: «Vale, acá eu teño que apañarme para pasalo ben eu». Deime conta que mo tiña que pasar ben eu para que o pasara ben o alumnado e comecei co tema de xogar... Non é nada novo o que eu empecei a facer, pero eu non sabía que é o que estaba pasando noutros lugares e arranquei a investigar por ese lado, polo lado do xogo”*, o que axiña comezou a dar os seus froitos no alumnado. Comenta Analía que no Coro CABA o traballo este ano [2015] *estivo máis enfocado en que [o coro] madurara, en que adquirira unha dinámica de traballo, máis ordenada*. A este proceso ponlle nome: *foi un ano de “tironeo”, de buscar o lugar para traballar con eses cativos, desa idade e con outro obxectivo, un obxectivo de subir a calidade musical do coro*. Por este mesmo motivo trátase dun proceso ben *dinámico*, o que forza que Analía se esqueza *do obxectivo a longo prazo de que canten a dúas voces ou a tres voces*. Ela aposta por *lograr que cada ensaio sexa un mundo, e que o pasen ben, e que o alumnado senta gañas de vir*. Esta flexibilidade foi a que lle permitiu irse adaptando ás circunstancias e focalizar no realmente preciso en cada momento. E co paso do tempo, foise dando conta de que a flexibilidade non só ten que darse a nivel metodolóxico senón tamén a nivel repertorio, para cuxa selección ten que esperar a saber *qué coro ten cada ano*. Porén, reconece que *antes de empezar, máis que obxectivos, formúlase unha especie de abano de cancións para o repertorio: desde cancións a unha soa voz moi sinxelas ou a 2 voces súper principiantes, até cancións cada vez máis complicadas*. Arma un *cartafol, que é bastante gordo* e malia que sabe que non vai *poder facer todo iso no ano*, é unha seguridade ter *ese material: lévao sempre aos ensaios e vaino sacando a medida que ve que se pode, ou que as crianzas se aburriron de pasar 2 ou 3 cancións*. A medida que vai vendo *que as cancións se van como desgastando, a pesar de que non están aprendidas completamente nin armadas*, prefire ir *sacando repertorio novo, e sempre valorando o que o coro potencialmente podería facer en cada momento, de aí que a flexibilidade teña que ser moi grande*. Outra situación que apoia a flexibilidade é o problema da asistencia no Coro *Leones Bonaerenses*. Dado que na maioría dos ensaios non se conta cun número equilibrado de contraltos e sopranos, en certo punto, Analía -en calidade de directora-, decidiu que todas as crianzas aprenderían ámbalas voces, o que permitiría a fácil mobilidade entre o alumnado para cantar en ámbalas cordas. Isto explica que a flexibilidade non permita establecer uns obxectivos de traballo, de modo que Analía estipula os obxectivos *máis que nada a partir do repertorio*, de aí que se trate de obxectivos abertos, *porque non só non sabe qué coro terá a principios de ano, senón que non sabe qué coro vai ir tendo a medida que pase o ano, até fin de ano*.

As boas prácticas no traballo cun coro escolar comprenden unha educación coral completa que, antes que as cuestións propiamente técnicas da voz, debe abranguer a **disciplina coral**, clave para que un coro funcione. Dentro dos variados elementos que forman parte desta disciplina coral, o máis preocupante para Analía é a inasistencia. O mecanismo

máis inmediato que activa ante esta circunstancia é chamar á familia, especialmente ás nais e ás avoas. E é que en realidade o máis importante nun coro é a asistencia: se non se teñen todas as cadeiras ocupadas en cada ensaio é altamente complexo que un coro saia adiante. Dentro desta disciplina coral tamén se atopa a cuestión do traballo en equipo, en vinculación coa asistencia: *“o exemplo que eu lles dou sempre é o do equipo de fútbol”*, facendo fincapé no desamparado que pode quedar o coro se só unha persoa en calidade de “xogadora” non está no “partido”... Á par, Analía traballa moito a idea de que *“cando un aprende a escoitar, un é máis maduro, vaille ir mellor no traballo, vaille ir mellor na música, vaille ir mellor coa moza, co mozo, co xefe... Escoitar é a base dunha vida exitosa: feliz ou exitosa segundo cada un”*. O traballo en grupo e a escoita *“son como os dous grandes piares e a terceira pata, que é reimportante, é que eles se leven o mellor recordo posible de cando pasaron polo coro”*. Por último, pero non por iso menos importante, é transcendental que todo isto sexan capaces de trasladalo ás crianzas que se vaian sumando ao coro, e recórdalles que deben ser o exemplo para estas, xa que estas aprenderán do que se faga no coro.

Establecidos estes principios xa se pode traballar musical e vocalmente no coro. O máis inmediato é o **traballo vocal**, que debe comezar co ensino de *pasar á voz de cabeza*, pois *“é o primeiro problema que ten calquera persoa que quere cantar unha melodía”*. *Canto máis miúda é a persoa máis difícil é que teña unha voz grave*. As crianzas teñen un *aparato fonador que é moito máis pequeno que incluso o dunha muller adulta*, de aí que non se poida esperar nin o volume, nin o rexistro grave, nin sequera dunha soprano adulta, que é a voz máis aguda [...] *da franxa de idade adulta*; de aí a importancia do rol docente como guía para que poidan pasar á voz de cabeza. A maior dificultade é, sen dúbida, que as crianzas só veñen familiarizadas *coa voz falada*, mentres que as persoas adultas que veñen familiarizadas coa voz falada si poden cantar *do Do central para abaixo*, pois *as súas cordas teñen a posibilidade de cantar aí*. É difícil disociar este labor do **adestramento auditivo**, que Analía enfoca dende o *Do móbil sen os nomes das notas*, ou sexa, cantando os números dos graos. *Harmonicamente fai todo o tempo dominante-tónica en acordes, dominante-tónica-dominante-tónica*, e ensínalles *a aprenderse como soan as conducións de voces por grao conxunto entre dominante e tónica*. A partir de aí, axiña son capaces de cantar moi variadas secuencias entoando con números. *Amárralles moi forte na orella a xeración da noción de dominante e tónica, quinto-primeiro-quinto-primeiro*. O son dos diferentes sons en relación a outros sons vaise deste xeito interiorizando, afianzándoos tamén *co corpo*, traballando con números e a través de xogos *todos os graos do modo maior*. A **afinación** é un elemento que tamén debe ser coidado, e Analía di que é algo que vai xurdindo practicamente de forma espontánea, pero existen algunhas tácticas para abordala. Por exemplo, no Coro *Leones Bonaerenses* ten unhas cinco crianzas con moi boa afinación. Pois ben, cando as cinco crianzas asisten a un ensaio e no grupo se perciben problemas de afinación, ela distribúe a estas cinco crianzas para que as outras as escoiten. Outra estratexia é que, sendo dúas profesoras con formación en voz cantada (ela máis Jorgelina), ámbalas docentes canten co alumnado. Así, cando se fan obras a dúas voces, *cada unha se constitúe en guía da corda*. E para a abordaxe do **ritmo**, Analía o que fai é *traballar desde a célula rítmica, que é a que “voa”*, isto é, comprendéndoa como parte da partitura e dentro dese “todo”, con vida propia e de carácter fluído e continuo. Saca a colación neste punto un comentario que unha alumna fixo nun dos talleres que ela ten impartido, logo da explicación da célula rítmica por parte de Analía: *“Que bárbaro! viches, o da célula rítmica... é libre! A célula rítmica é libre, voa a través da barra de compás, porque claro, eu cando miraba na barra de compás na obra que estou cantando no coro, a min parecíame que esa barra, antes desa barra, eu tiña que parar, e despois eu tiña outra cousa que estaba separada”*.

A medida que todos estes bloques se van pulindo, pode comezar a falarse de **calidade**. O principal aspecto da disciplina coral que xa foi comentado -a asistencia-, é tamén o principal

motor da calidade: “*o coro ideal de crianzas para lograr unha calidade musical media-boa é ter unha asistencia estable*”. A súa sensación para que todo funcione é a asistencia, pois é consciente de que se o alumnado asiste con regularidade ela pode planificar os logros. Persevera en que o que máis se interpón entre un resultado de calidade ou a mellora da calidade dun coro e o desexo ou expectativas dela como docente é a inasistencia. Mais a asistencia debe frutificar, por iso cómpre buscar e probar até atopar *unha cantidade de horas á semana que renda: “ou sexa, non un só día un montón de horas, senón varios días*”. Exemplifica Analía esta cuestión comentando que existen coros que conseguiron achar *o ideal*: *trátase de coros hoxe de corte case profesional con rapazada de secundaria, con media hora de ensaio 4 días á semana*. Outros, dividen os tempos de ensaio: ben ao principio do ensaio ou ben ao final, dedican sobre un cuarto de hora á realización dun ensaio parcial para traballar as cordas individualmente. Porén, un coro de calidade é tamén aquel no que a súa coordinación é quen de *detectar a tempo aquelas crianzas [voces] que non van poder pasar á voz de cabeza por problemas físicos*. A veces cómpre *chamar á mamá e ao papá e dicirlle: “Mire, ten que ir a un otorrinolaringólogo porque ten un problema que xa non depende de que adquira unha técnica para poder pasar á voz de cabeza e afinar máis agudo*”. É tal o nivel experto de Analía que isto *non falla nunca*, e ás crianzas ás que ela recomenda facer unha revisión foniátrica se lles acaba detectando *algún problema de nódulos, ou de hiato*.

O **repertorio** é, sen dúbida, unha marca de identidade dun coro. Con coros infantís, Analía xeralmente fai *música popular, o máis variada posible*. Recoñece que ao alumnado *gústalle moito cantar en inglés pero en xeral cústalle moito o idioma, a pesar de que na escola ensinanlle inglés*. Por iso comunmente proponse *facen cancións en castelán*. Os temas que tratan as cancións adoitan ser ben diversos, porén *sempre* trata de que ao menos *unha ou dúas cancións* teñan *que ver cunha certa formación humana das crianzas*, na liña da educación en valores. As súas cardinais influencias son María Elena Walsh e Hugo Midón, tal e como ela mesma denomina, *“dúas columnas da música infantil, con textos de primeira liña e con música marabillosa*. Ámbalas figuras faleceron. En concreto, Hugo Midón era un poeta, cuxos textos e obras de teatro eran musicadas por Carlos Gianni, aínda vivo. Foi moi importante en Arxentina a súa contribución, xa que *deixou cantidade de musicais para crianzas: “Me miro en el espejo” é de Hugo Midón e Carlos Gianni, por exemplo*. Para aprender as cancións sempre presenta ela, a viva voz, o que o grupo vai cantar. Isto vai en consonancia co que ela regularmente tenta facer: *discorrer a súa propia ideoloxía sonora*, procurando que a música se faga cos seus propios instrumentos, e que as persoas sexan o referente e o exemplo, e non as gravacións. Só desta forma se pode transmitir a cultura do esforzo e vivenciar na propia carne o que significa montar unha peza vocal con apenas voces en directo.

Todas estas accións (a planificación, a flexibilidade, a disciplina coral, o traballo da voz, do oído, da afinación ou do ritmo, os procesos de calidade así como o repertorio e os produtos que este conglomerado potencialmente produza) son merecedoras de momentos para a **avaliación**. Porén, Analía céntraa na súa propia práctica docente, máis que nos resultados, pois é plenamente consciente de que os resultados dependen da súa propia práctica. Por este motivo avalía *o equilibrio entre o lúdico e o técnico*, para ver en que pode mellorar para elevar a calidade do son dos coros que dirixe. Por iso, a avaliación recae na súa propia “*estrutura docente*”, atendendo distintivamente aos seus trazos como xestora da sesión: se foi moi retadora, se se enfadou, se ela como docente se ten que relaxar máis ou se foi moi densa, etc. En función dunha avaliación despois de cada sesión sobre o propio clima da aula, fai balance e trata de mudar o que pode mellorar, *sobre todo*, baixando *un pouco* as súas *expectativas*.

Froito das conclusións obtidas no proceso de avaliación, aínda que moitas outras veces como produto do momento, procura facer **devolucións** ao grupo, tanto chamadas de atención

esixindo máis concentración e aproveitamento das sesións, como reforzos positivos ao desvelo, empeño, e bos resultados.

- Vértice 3: os **RESULTADOS DAS BOAS PRÁCTICAS**.

Os resultados das boas prácticas analizadas reflíctense nun mínimo de cinco niveis: a nivel alumnado, nas súas familias, na institución onde se desenvolve a actividade, na propia docente, e a nivel visibilización e transferencia de boas prácticas.

Entre as **vantaxes que lle pode achegar ás crianzas cantar nun coro**, están os resultados que as prácticas supoñen nas vidas destas. As máis inmediatas son as músico-vocais. Sinala que dende os inicios do Coro *Leones Bonaerenses*, en 2013, *quedaron, 1, 2, 3, 4, 5 crianzas que están cantando moi ben, isto é, “que en principio afinan moi ben”*. Hai un *que de repente fixo un “¡Pam!”* e sacou *unha voz* que cativou a Analía e fixo que esta lle propuxese *empezar a ensaiar un solo*. As catro restantes son todas nenas e afinan moi ben, aínda que *por agora non sacan a voz*. Outras ganancias vincúlanse a competencias non só puramente musicais, senón máis transversais, como *o tema da concienciación do traballo en grupo, escoitar máis que emitir*, e outras vencelladas a aspectos emocionais. Séntese alegre ao lembrar escenas cotiás, como atoparse antigo alumnado pola rúa 30 anos despois que a eloxia con comentarios do tipo: *“Ai!, que bo! Sabes que me acordo sempre? Como me gustaba!”*. Para ela, *o obxectivo entón está cumprido*. De feito, algunhas crianzas que pasaron polos coros de Analía e que hoxe son adultas dirixen orquestras e/ou seguen cantando en coros, de aí que outra das vías que abre o contacto e participación en coros escolares refírese ao profesionalismo futuro.

Dadas as achegas ao alumnado, as **familias** deste tamén se ven envoltas nos resultados das boas prácticas. Estas sempre devolven a Analía comentarios moi positivos, uníndose ás loanzas das crianzas e ás das comunidades escolares das escolas nas que actúa. Xeralmente recoñecen e aprecian o labor de Analía, xa non só dende o punto de vista humano e musical e todo o que acontece nas sesións de coro con respecto á educación nestes dous eidos, senón tamén en relación coa propia educación para a saúde, dende o punto de vista físico, psíquico e emocional. Isto é algo que Analía traballa moito: indagar nos porqués que puideran revelar que unha crianza temporalmente semelle moi cansa nos ensaios, disfónica, etc. Por extensión, todo isto tamén engalana de prestixio ás **escolas** ás que os coros pertencen, realzando o impulso e alcance social, forxando os signos de identidade destas. Malia que por veces non saiban ben como xestionar estas cuestións, unha escola que impulsa o canto grupal denota unha aposta pola educación comprensiva, humana e holística das persoas.

A **satisfacción persoal e profesional** da propia docente é tamén resultado consecuente das súas boas prácticas. De entre as accións das que máis orgullosa se sentiu Analía como profesional destacan dous acontecementos: o primeiro, que se remonta a unha década atrás; e o segundo, do ano anterior ao que se se levou a cabo a recollida de datos en Arxentina.

Polos anos 2006 e 2008 Analía armou un coro adulto que se chamaba *“El romántico de Buenos Aires”*, centrado en música do Romanticismo alemán, *a cappella*, para o que precisou de moitas voces. Como por aquel entón ela dirixía varios coros integrados por voces con nivel suficiente para facelo, foi quen de xuntar unhas 50 persoas para armar un coro. E así, en 2 meses, prepararon un programa de Brahms, Mendelssohn e Bruckner, *todos compositores do Romanticismo alemán*. Musicalmente Analía quedou moi contenta co que lograron. E ben que era evidente que nesa agrupación había xente que cantaba moi ben e outra que non cantaba tan ben, era *un coro moi colorido, moi diverso*, e por iso se sente ben orgullosa do resultado acadado.

No ano 2014 montou o Réquiem de Mozart co Coro Adulto CABA, algo que Analía cualifica como *unha versión realmente moi boa*. En 2015 fixérono con órgano, o que tamén cualifica como moi satisfactorio.

Por último, os resultados das súas boas prácticas reflíctense nos procesos de **visibilidade e transferencia** que a comunidade educativa reclama do quefacer de Analía, como poden ser os alentos que recibe de compañeiras de profesión (como a profesora María Inés Velázquez) para que escriba e publique sobre as súas prácticas, algo sobre o que manifesta non ter tempo. Con todo, cando imparte cursos -como poden ser os *cursos para o FLADEM*, ou aqueles da *Asociación de Directores de la Argentina*- adoita preparar materiais que achega ás persoas que asisten a eles. Trátase de documentos nos que describe como é o seu obradoiro. Estes textos son preparados por Analía para que a xente *saiba como vai estar estruturado* o seu taller, e adquiren diferentes formatos -segundo decide a organización dos cursos-, que adoitan adoptar a forma de caderno. Mais o xeito principal de visibilizar e transferir o seu coñecemento é a través dos seus talleres prácticos: “*eu en 40 minutos fago unha especie de clase aberta onde terminan cantando completo «Me miro en el espejo», [ou] unha canción así, dese corte [...]. E ben, aí me venme usar todos os recursos para a afinación, para o son...*”. Ben que compón -hai anos, por exemplo, foi a compositora da *música incidental* dun *musical infantil*-, e fai arranxos de temas, non é frecuente que os publique, por non considerarse a si mesma arranzadora. Non obstante, en 2015 publicáronlle os arranxos da canción “*La Tonada de la Quiaca*” en *Orquestras e Coros do Bicentenario*, canción que, daquela, estaban preparando co coro de José León Suárez.

6.3.2.3 Informes de boas prácticas: caso Analía Miranda (Arxentina)

Pecharei este capítulo e con el este caso, a modo de síntese, mostrando os modelos²⁸³ do primeiro e segundo informe que entreguei e que requiría sobre cada práctica o proxecto “*Diseño Curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar*”, do Grupo GIE, aos que me referín no Capítulo 5. Estes informes recollen datos da práctica docente xeral de Analía, ben que están centrados na escola de José León Suárez por ser nesta escola onde desenvolve o seu quefacer con respecto ao PNOCB, programa-foco deste estudo de caso.

²⁸³ Estes modelos sérvennos a modo de síntese da boa práctica estudada, pois reúnen os puntos a analizar nas boas prácticas. É posible ver os modelos-base do proxecto de investigación “*Diseño Curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar*” no epígrafe 14.2 dos Anexos.

MODELO DO 1º INFORME



Figura 6.26. Portada do modelo do primeiro informe (caso Arxentina)

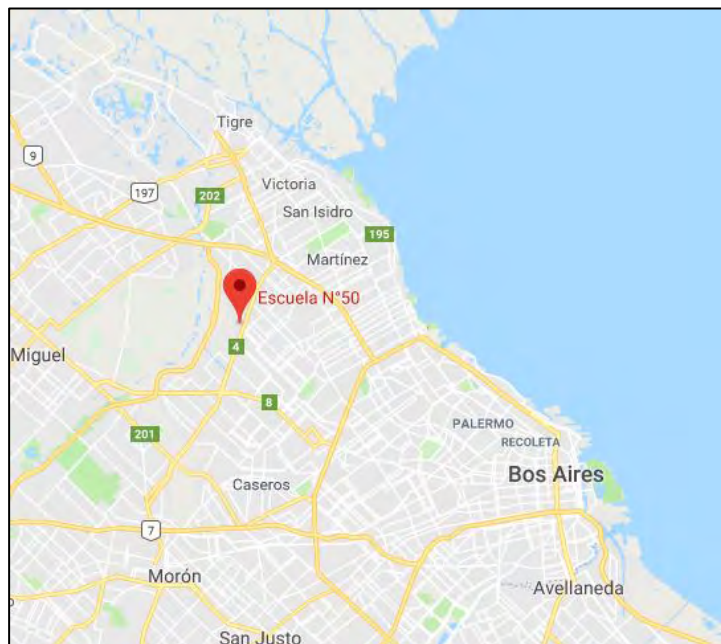
LOCALIZACIÓN DA ESCOLA²⁸⁴

Figura 6.27. Localización da Escola nº 50 “República Oriental del Uruguay” de José León Suárez (Bos Aires)

Fonte: Google Maps

A Escola nº 50 “*República Oriental del Uruguay*” atópase na rúa Echagüe da localidade José León Suárez, na provincia de Bos Aires (Arxentina). É de titularidade pública e ofrece ensino formal no nivel de educación primaria, o que en Arxentina se denomina educación común no nivel primario.

Ofrece dúas quendas, de mañá e de tarde, o que quere dicir que parte do alumnado acode á escola de mañá, e a outra parte, de tarde. Conta con 12 unidades nos 6 niveis educativos que ofrece, é dicir, 6 grupos por quenda e 2 grupos por curso ou nivel educativo. O total de aproximadamente 360 alumnas e alumnos divídese nunha media de 30 por grupo.

Á parte do persoal administrativo e de limpeza e mantemento, conta con 19 profesionais da educación: unha mestra por curso (12 en total); 3 directivas (directora, vicedirectora e secretaria); unha psicopedagoga e 3 profesoras de didácticas específicas: plástica, música e educación física.

Nesta escola desenvólense os ensaios do *Coro Leones Bonaerenses*. Esta actividade está financiada polo *Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario*. Esta iniciativa, desenvolta polo Ministerio de Educación e Deportes de Arxentina, pretende mellorar o acceso das crianzas e da mocidade aos bens e servizos culturais así como tender pontes cara á reinsertión escolar, reprimindo o absentismo escolar e estimulando o contacto e desfrute da e coa música. Así, o programa cubre os gastos de persoal docente, merendas (cada día de ensaio o alumnado recibe un zume e un *alfajor* -doce típico arxentino-), e axudas para encontros e viaxes, derivados de accións formativas tanto para profesorado como para alumnado e de concertos. Esta actividade está tamén aberta para alumnado da Escola nº 51, que se encontra moi preto da nº 50. Porén, até a data das observacións feitas (finais de

²⁸⁴ A información deste apartado foi proporcionada por mestras da propia escola e polas docentes do coro que actúa neste centro.

2015), e aínda tendo expresado vontade de participar no coro, ningunha crianza da Escola nº 51 tiña presentada a autorización, por iso a súa incorporación ao coro non fora posible.

O barrio no que se encadra caracterízase por estar habitado por familias²⁸⁵ máis ben de clase media-baixa ou baixa, desestruturadas e sen hábitos rutineiros, e con nivel cultural baixo. Cando unha mestra está enferma ou por algún motivo non foi traballar, a dinámica da escola é que as crianzas non permanecen nela, senón que volven ás súas casas. Nos días nos que se realizan actividades de formación de profesorado, que adoitan darse no propio centro, as clases tamén son anuladas. Estes motivos, unidos a outros, como a falta de aula propia para ensaiar, fan que o establecemento das rutinas no coro sexan complicadas: as docentes do coro chegan cada día á escola e preguntan que aula poden usar, e de aí avisan ao alumnado²⁸⁶. Tamén adoitan ir unha media hora antes á Escola nº 51 a preguntar se algún alumno ou alumna trouxo o permiso para poder unirse ao coro, sen éxito até a data da recollida de datos (finais de 2015).

IDENTIFICACIÓN DA BOA PRÁCTICA

Nas clases/entrevistas con Analía Miranda, a docente protagonista deste caso, preténdese analizar:

- O ambiente óptimo que esta profesora crea para o ensino da técnica vocal e do canto en coro: como se dirixe ao alumnado, como o motiva e consegue a súa participación e involucración, etc.
- A súa metodoloxía: como planifica, como adapta as súas programacións aos grupos cada ano, como traballa e expón os contidos e obxectivos a acadar, como establece unha balanza entre os desequilibrios que poden darse entre os obxectivos propostos e alcanzados, como corrixe e ensina, etc.

Da análise da entrevista e observacións realizadas sobre a boa práctica de Analía derívanse algunhas consideracións. Esta profesora identificou rapidamente as características das súas boas prácticas, do que lle funciona; a evolución destas e os motivos da súa efectividade.

- Con respecto á súa metodoloxía: posto que cada ano as crianzas que compoñen o coro poden variar, o primeiro paso é observar que grupo se ten a principios de ano para poder organizar o traballo en función das características deste. O segundo paso ten que ver con crear un clima agradable, que docentes e alumnado queiran ir aos ensaios, se sentan a gusto, aprendan e disfruten. O terceiro fai referencia á dinámica de traballo: crear unha rutina dentro da lóxica da técnica vocal, de forma que cada ensaio teña unha estrutura ordenada. O cuarto refírese á calidade vocal e musical do coro, e relaciónase coa subida do nivel vocal e musical: cantar cancións máis difíciles, a varias voces, etc.

- Condicións para que a boa práctica funcione:
 - Asistencia (que as crianzas asistan con regularidade).
 - Detección de problemas na voz (básico para evitar situacións desagradables que se poidan agravar).
 - Traballo en grupo (lograr un nivel de cohesión grupal alto entre o alumnado).
 - escoita (aprender a escoitar para ter mellores resultados).
 - Desfrute (que se leven o mellor recordo posible do seu paso polo coro, que aprendan e gocen co que fan en cada clase para que vaian motivadas).

²⁸⁵ En conversas que tiveron coa docente de técnica vocal do Coro *Leones Bonaerenses*, Jorgelina Almeida, confesoume que o alumnado deste coro pertence xeralmente a familias que dispoñen de baixos recursos e que non se poden alimentar ben, nin tampouco saben ben como facelo. En xeral as crianzas comen mal (moito doce e poucas proteínas), o que lles leva a estar débiles e a enfermarse acoitío. Son tamén familias que adoitan mostrar desconfianza posto que a maioría dos recursos que se lles brindan non teñen continuidade, pois así como lles ofrecen oportunidades, quítanllas. Por este motivo pensan que así como o coro está hoxe, mañá xa non estará.

²⁸⁶ De novo, en palabras de Jorgelina Almeida, o coro, formado por crianzas desta escola, caracterízase por alumnado ao que lle custa moito atender, especialmente aos nenos, pois pronto queren xogar e moverse.

XUSTIFICACIÓN DA ELECCIÓN

O recoñecemento da docente seleccionada para esta práctica en Arxentina é de sobrado prestixio, sendo destacada entre colegas. De feito, accedeuse a ela a través da recomendación da expresidenta da sección arxentina do FLADEM-Foro Latinoamericano de Educación Musical no período 2008-2012, Analía Bas. Esta indicou á primeira como exemplo de boas prácticas na pedagogía vocal e do canto na infancia, así como na dirección de coros infantís.

AUTORIZACIÓN DO CENTRO



Confirmo mediante este informe que o centro accede a ter unha entrevista coa dirección, unha entrevista coa persoa seleccionada por boa práctica e a tres observacións no 2015 onde sexa gravada en vídeo e fotografada.

Nota: a entrevista coa directora non se levou a cabo porque as clases observadas eran organizadas por persoal externo á escola, é dicir, persoal do *Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario*. Só puideron levarse a cabo varias observacións²⁸⁷ e dúas entrevistas coa docente e directora do Coro *Leones Bonaerenses*, ao que pertencen nenas e nenos que acoden e ensaian nesa escola. Non se puideron facer fotos nin vídeos no centro pero si no encontro formativo para docentes e alumnado en Bariloche (Río Negro, Arxentina), ao cal tamén asistiron crianzas de toda a provincia rionegrina. Isto, sen dúbida, axuda e complementa a descrición da práctica docente da profesora protagonista desta práctica²⁸⁸.

MODELO DO 2º INFORME

BOA PRÁCTICA:
“DIRIXIR COROS INFANTÍS”

Nota: nalgún momento utilízase o feminino inclusivo, por estar referíndonos a persoas. Aínda que a práctica está centrada na Escola nº 50 “*República Oriental del Uruguay*”, en José León Suárez (Bos Aires), tamén se fai referencia ao coro infantil dun colexio²⁸⁹ no que Analía Miranda tamén traballa que, por motivos de ética, chamamos Coro CABA, pois son os dous coros infantís que dirixe a nosa entrevistada, e nos cales se baseou para contestar ás preguntas da entrevista.

| | |
|---|--|
| Nome da investigadora: LUCÍA CASAL DE LA FUENTE | Categoría profesional: Investigadora e docente en formación e perfeccionamento |
| Institución á que pertence: USC | |
| Correo electrónico: lucia.casal@usc.gal | |
| Nome da boa práctica: DIRIXIR COROS INFANTÍS | |
| Creadora da boa práctica | |
| Nome: Analía | |
| Apelidos: Miranda | |

²⁸⁷ Tal e como se detallou no Capítulo 5, para o caso arxentino observáronse 6 sesións de Analía Miranda, 3 sesións de Jorgelina Almeida e 2 de Marianela Tucci, como docentes exemplo de boas prácticas na educación vocal e no canto con crianzas.

²⁸⁸ Cabe destacar que uns meses despois das observacións, no ano 2016, todo o equipo profesional do coro deste estudo de caso -Coro *Leones Bonaerenses* de José León Suárez-, entre moitas e moitos outros docentes deste programa, renunciou á súa praza: profesora de técnica vocal, directora e integradora. Os motivos son varios: cambio de goberno, medio ano sen cobrar, eliminación de encontros nacionais entre coros de diferentes provincias, paso do programa de Nación a provincias, incerteza sobre a súa continuidade, recortes constantes, etc.

²⁸⁹ A petición da entrevistada e por motivos éticos, reservamos o nome da escola. De aquí en diante, chamárolle Colexio CABA e aos seus coros, o Coro CABA (coro infantil), e Coro Adulto CABA.

Nacemento: San Juan (Arxentina), anos 60.

Posto laboral: Directora de coro e docente (Bos Aires, Arxentina).

Pequena síntese sobre a súa biografía: Analía sempre foi moi consciente de que cantaba moi ben desde moi pequena: era moi afinada e dábase conta de que tiña algo que non tiña calquera. E malia que nunca soubo a razón, sempre era a alumna favorita das súas profesoras de música. Aos 16 anos, e de casualidade, empezou a cantar nun coro, e cando terminou a secundaria non sabía qué facer, só sabía que adoraba cantar. Empezou a Licenciatura en Ciencias da Comunicación mentres que, ao mesmo tempo, comezou con aulas de violín como un *hobby*, pero ela quería dirixir coros. A razón pola que se decantou polo violín descansa na imposibilidade de estudar Dirección Coral en San Juan, onde vivía, pois esa carreira non existía na universidade como tal. Porén, a experiencia non foi moi boa, pois o violín esixíalle moito, alén de teren un profesor nada alentador que chegou a dicirlle que comezara a estudalo moi tarde, algo que máis adiante desmentíronlle outros docentes cos que estudou. Aos 2 anos de comezar a Licenciatura en Ciencias da Comunicación abandonouna para dedicarse só á música. Seguiu cantando, comezou a traballar, continuou os seus estudos de violín e fixo unha carreira terciaria en Dirección Coral, xa que nese momento non existía unha carreira con esta especialización onde vivía, existindo só en La Plata e en Mendoza. Pero cando se abriu dita licenciatura en Bos Aires e se lle presentou a oportunidade de trasladarse, matriculouse e licenciouse. Desde o seu primeiro traballo, que foi no Coro Universitario da *Universidad de San Juan* como cantante e axudante de segunda, xamais exerceu noutro ámbito que fora na música.

Cuestións vinculadas ao seu itinerario formativo

Visión do seu paso pola escola: Positiva Negativa Ambas

Sen determinar

Momento da súa formación que tivo máis impacto no seu proxecto de vida

O momento bisagra foi cando a súa profesora de música, no terceiro ou cuarto ano de secundaria (dato que non recorda moi ben), contoulle que se estaba creando un coro novo na universidade, o coro vocacional. A ela xamais se lle ocorrera cantar nun coro antes, pois cantara un par de veces no coro da escola e aburríase moito. Pero malia que decidiu ir probar xunto con outras compañeiras, foi rexeitada. Por aquel entón tiña 16 anos e aínda hoxe non sabe por que non foi seleccionada, ora que recoñeza que era moi tímida e que isto podería xustificar o achicamento da súa voz naquel intre. Con todo, recorda que cantou todo afinado e fixo todo o que lle pediron. Consecuentemente, chegou chorando á súa casa. Unha veciña, que era amiga da súa nai e que estaba alí nese momento, díxolle: *“Pero Analía! Ti pensas que cantas ben, si? Téñente que escoitar de novo, tes que ir pedir que te escoiten outra vez”*. Recoñece que á súa nai non se lle tería ocorrido dicirlle iso, de aí que atribúa esta situación ao destino: que esa veciña estivera alí nese momento e a animara foi crucial. Entón volveu ao coro e pediu que a escoitaran de novo, polo que acabou entrando. Este foi o momento bisagra da súa vida, pois foi o seu primeiro contacto coa música, e desde ese momento non se desligou máis dela.

Momentos relevantes na súa carreira

1. A motivación da súa veciña para pedir ser escoitada e logo admitida no coro.
2. O seu profesor de violín, que mostrou unha actitude destrutiva con ela.
3. A interpretación do *Requiem* de Mozart co Coro Adulto CABA.

Institución na que a puxo en marcha²⁹⁰

Nome do centro: Escola nº50 *“República Oriental del Uruguay”*, en José León Suárez (Bos Aires).

²⁹⁰ Ben que nas entrevistas realizadas a Analía se faga referencia aos dous coros infantís que dirixía en 2015 (Coro *Leones Bonaerenses* e Coro CABA), centrarémonos no primeiro dos coros, por seren un coro participante no PNOCB.

Titularidade (pública, privada ou concertada): Pública.

Ámbito (formal, informal, non formal): Formal (ben que o programa pertenza a unha iniciativa educativa de tipo non formal).

Niveis educativos: Educación primaria (educación común no nivel primario).

Número de unidades dos diferentes niveis educativos: 12; 6 grupos por quenda (esta escola ten quendas de mañá e de tarde), ou sexa, 2 grupos por curso, un de mañá e outro de tarde.

Número de alumnado: Arredor de 360 en total (30 alumnas por grupo).

Número de docentes do centro: 19. Unha mestra por curso (12 en total); 3 directivas (directora, vicedirectora, secretaria); unha psicopedagoga, e 3 profesoras de didácticas específicas: plástica, música e educación física.

Datos da boa práctica

Alumnado ao que está destinado: Nenas e nenos de 4 a 12 anos de idade no Coro *Leones Bonaerenses*, e crianzas de 9 a 12 anos no Coro CABA (de 4º a 7º grao).

Curso escolar no que se levou a cabo: As observacións foron no ano 2015, pero Analía ten máis de 20 anos de experiencia profesional.

Motivos polos cales se realizou esta práctica: O primeiro traballo de Analía foi no Coro Universitario de San Juan. Paralelamente con este quefacer tomou algunhas horas no xardín de infantes. Ela daba aulas co violín, malia que recoñece que non sabía moi ben que facía. Sabía que estaba explorando algo, pero como non fixera unha carreira docente, era todo moi intuitivo, sentíndose entón insegura sobre se o que estaba facendo lle serviría ao alumnado. Ao mudarse a Bos Aires traballou dous anos de profesora de música e inmediatamente empezou a buscar traballo como directora de coro. E entre eses traballos, o seu mestre Néstor Zadoff recomendouna nun colexio onde querían crear un coro de crianzas, coro que dirixiu durante 4 anos. No ano 93 entrou tamén no Colexio CABA para armar un coro adulto e un coro en secundaria. Porén, a directora encarouno moi mal, facéndoo obrigatorio. Consecuentemente, as crianzas colléronlle manía ao coro. Tratábase dun coro moi numeroso que debía manexar ela soa, de aí que non andase moi ben. Ao principio viuno como unha saída laboral, pois ela prefería traballar con persoas adultas: con crianzas sufría moito porque o alumnado portábase mal; as crianzas non lle facían caso e falaban, ao que ela respondía enfadándose e retándoo. Isto fíxolle pensar que nunca aprendería a manexar estas situacións, levándoa á frustración. Pero a nivel profesional este cargo fíxolle cambiar moito a súa maneira de traballar desde ese momento á actualidade. En todo caso, pouco a pouco foi tendo resultados: o alumnado melloraba, cantaba a dúas voces, etc. Non obstante, cando o coro foi optativo e non obrigatorio, un ano até logrou armar un grupo de mozas que cantaban moi ben, incluso a tres voces, coas que viaxou incluso para dar concertos. Emporiso, non se logrou estabilizar. Xusto nese momento Analía propuxo que o seu cargo se pasara a primaria. A dirección do colexio aceptou e aí foi un éxito: tiña unha pianista acompañante e chegou a ter 150 crianzas no coro, malia que por aquel entón aínda seguía traballando de modo tradicional. Cando o Presidente da Arxentina De la Rúa foi expulsado do goberno, tiveron que esperar dous meses para poder cobrar atrasos, pois había unha crise forte. Consecuencia dela foi o feito de que a pianista acompañante se fora vivir co marido a Estados Unidos, renunciando ao seu cargo, non sendo este repostado, de aí que Analía quedase soa de novo á fronte do coro. Foi neste momento onde fixo un “clic” e díxose a si mesma: *“Vale, acá eu teño que apañarme para pasalo ben eu”*. Neste momento, coa crise de 2001, cambiou radicalmente a súa didáctica, repetíndose: *“eu teño que facer algo acá, para traballar coas crianzas soa, teño que esquecerme do obxectivo a longo prazo de que canten a dúas voces ou a tres voces, eu teño que lograr que cada ensaio sexa un mundo, e que o pasemos ben, e que as crianzas teñan ganas de vir”*. Darse conta de que isto tamén o sufrían outras profesionais fíxolle investigar e probar cousas novas.

Dado que caeu na conta de que tiña que pasalo ela ben para que o pasara ben a rapazada, empezou a desenvolver unha didáctica máis centrada no xogo. Aínda sabendo que non é nada novo, recoñece que non sabía qué era o que estaba pasando noutros lugares, e

arrancou a investigar por ese lado. Ao tempo, veu que ás crianzas dáballes resultado, pois encantáballes ir, mentres que a ela encantáballe estar. Era moi lúdico, tanto, que o grupo case nin chegaba a afinar. En realidade pensa que nunca está “instalada” cunha forma de traballar, indo, paseniño, cambiando e perfilando o seu quefacer, e tomando decisións en ligazón ás reflexións feitas ao respecto. Por exemplo, ata 2014 no Colexio CABA tiña alumnado de terceiro grao, pero a partir de 2015 decidiu que ao coro só podería ingresar alumnado de 4º de primaria en adiante pois, do contrario, o coro nunca terminaría de soar ben.

Na súa opinión, o traballo comeza por enfocarse en que o grupo madure e adquira unha dinámica de traballo ordenada, perseguíndose despois o obxectivo de subir a calidade musical do coro, proceso que envolve un carácter dinámico.

Particularidades da boa práctica:

Temática: Educación vocal e canto en coro na infancia.

Axentes que interveñen (persoal docente do centro, outras institucións, familia, ...): Interven as docentes do *Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario* de Arxentina, que son Analía Miranda (directora de coro); Jorgelina Almeida (profesora de técnica vocal), e Leticia Caccavo (docente integradora). No Colexio CABA intervén Analía como directora e o pianista asistente, N.T.

Obxectivos: Grosso modo, o obxectivo xeral é conseguir que as persoas que conforman o coro acaden calidade musical nas súas voces. Os obxectivos específicos encádranse en adquirir unha dinámica de traballo ordenada, que docentes e coro o pasen ben e que queiran ir aos ensaios; así como máis adiante, poder chegar a cantar a dúas e tres voces, etc., aumentando paseniño a calidade músico-vocal.

Metodoloxía de intervención: Cada curso as crianzas que fan parte do coro poden variar, por iso o primeiro chanzo é observar que grupo se xunta no coro a principios de ano para poder organizar o traballo en función das características deste. O segundo paso ten que ver con crear un clima agradable, que docentes e compoñentes do coro queiran ir aos ensaios, se sentan a gusto, aprendan e desfruten. O terceiro fai referencia á dinámica de traballo: crear unha rutina dentro da lóxica da técnica vocal, de forma que cada ensaio teña unha estrutura ordenada. O cuarto refírese á calidade vocal e musical do coro, relacionándose coa subida do nivel vocal e musical: cantar cancións máis difíciles, a varias voces, etc.

Descrición xeral (accións realizadas): A práctica vai dirixida ao alumnado que se apunta ao coro, que é opcional e voluntario.

Analía comeza os seus ensaios preguntando ás nenas como lles foi ese día, que fixeron, etc. Esta é unha fase de recepción, na cal tamén expresa como estruturarán a clase dese día.

A continuación sempre estiran o corpo e fan algún exercicio de relaxación, especialmente facial. Seguen con varios vocalizos (a veces precedidos por exercicios de respiración), orientados á percepción auditiva, usando o número dos graos para entoar, mentres establecen relacións entre os intervalos. Tamén fan vocalizos con todas as vocais, combinándoos con algunha consonante.

A seguinte parte da clase está dedicada ao traballo do repertorio. A profesora reparte as partituras da canción que se vai traballar; e se é unha canción nova, ela canta a melodía que cada corda debe aprender para que se repita, e vai corrixindo a afinación, á vez que explica algo de técnica vocal e de fraseo, de ser necesario, en relación coa partitura. Así tamén asegura traballar algo de lectura musical, vencellando o que se canta co que está escrito. No caso do Colexio CABA, o seu pianista acompañante, N.T., está sempre apoiándoa e tocando o que ela necesita para traballar; función que tamén realiza Jorgelina no Coro *Leones Bonaerenses*, mais usando a súa voz, non o piano. Se o tema xa se sabe, traballa segundo necesidades. Por exemplo, se unha corda está algo frouxa ou se perde, traballa de forma separada coas persoas que a integran, uníndoo despois ao gran grupo. Tecnicamente, persevera bastante na vocalización e na articulación, e nas voces sen aire. Válese moito de recursos visuais e corporais para o traballo vocal. Nas súas aulas hai momentos tamén para o traballo dos textos das cancións. Se están en inglés, preocúpase de traducir a letra para

que o alumnado saiba qué está cantando. En canto á temática, intenta escoller algunhas letras que teñan un contido educativo e de valores, e incluso busca momentos para falar deses temas transversais.

Durante as súas aulas cede sempre tempos para o descanso, de modo que o grupo poida desconectar, para despois seguir traballando. Outorga tamén espazos para que o alumnado exprese as súas inquietudes, e busca diferentes formas de traballar cara aos obxectivos que se propuxera con respecto a cada grupo.

Exemplificación dun apartado: Analía exemplifica as características das súas boas prácticas a través dun exemplo con respecto a un aspecto que ela traballa moito nas súas clases de coro. Defíneo como “*unha liña moi persoal*”. Cando van aprender a cantar algo novo, Analía sempre presenta o que se vai cantar, tratando de deslizar trazos da súa ideoloxía sonora. Insiste moito, entón, en explicar o esforzo de facer música, contextualizando o día de hoxe na era do botón: apertamos un botón e soa algo, sen ter feito ningún esforzo para que iso soe, e sen saber como se produciu iso que soa ou cal foi o esforzo que fixo quen gravou o que reproducimos. Asemade, persevera no tema da amplificación e o seu abuso. Nas súas aulas traballa moito a escoita do silencio: o que se escoita no patio da escola, no corredor, etc. Isto, ao seu entender, é unha forma de defender rexamente o que é a música ou o son analóxico, o son en vivo, ou sexa, o que está pasando; e defender que aínda na era completamente tecnolóxica é posible vivir co son vivo. Á parte, ideoloxicamente opina que coa cultura do botón, do gravador e do CD, a industria musical mesmo eliminou da nosa conciencia a posibilidade de facer a nosa propia música.

Temporización (data de inicio e final): No caso do Coro CABA, o tempo de que se dedica a cada sesión de coro é de hora e cuarto semanal, todos os xoves pola tarde de 17:15 a 18:30 h. Pola contra, en José León Suárez teñen unha clase de dúas horas os luns pola tarde (cun intervalo de descanso para merendar), de 17 a 19 h, e unha clase dunha hora e 45 minutos os martes pola mañá, de 11:15 a 13 h. Pero en xeral opina que rendería máis ter varios ensaios á semana de media hora despois de comer, e non pola tarde, cando as crianzas xa están moi cansas. Ámbolos coros funcionan por curso académico, desde marzo a decembro, cada ano.

Organización da boa práctica (fases): O que facer docente de Analía, con respecto á dirección de coros infantís, consta de tres fases:

1 – *Preparación.* Delimitación das características das persoas que compoñen o coro. Trátase dunha avaliación que se fai a principios de ano para poder organizar unha programación e fixar uns obxectivos. Analía selecciona un repertorio de acordo coas características do grupo, para gardalo e arquivalo nunha carpeta. A pesar de que normalmente usa menos cancións das seleccionadas, sempre soe ter máis por se algunha canción non dá resultado.

2 – *Desenvolvemento.* Posta en práctica desas programacións, de acordo cos obxectivos fixados na primeira fase. Durante esta fase, Analía trata de crear un clima agradable, para que docentes e coro queiran ir aos ensaios, se sentan a gusto, aprendan e desfruten. Mentres tanto, procura establecer unha dinámica de traballo, creando unha rutina dentro da lóxica do que van desenvolver. Así, vai conseguindo estruturar os ensaios. E cando estas subfases están superadas, o foco pasa a centrarse na subida do nivel vocal e musical: cantar cancións máis difíciles, a varias voces, etc. A profesora sempre vai dando *feedback* ao alumnado, autoavaliándose, facéndose críticas construtivas, insistindo na corresponsabilidade de que o coro funcione, etc. Porén, ao non dirixir coros infantís de corte profesional, os resultados das súas prácticas tardan en verse, debendo centrarse o traballo máis no día a día.

3 – *Avaliación.* Á parte da avaliación continua que se fai durante o desenvolvemento da práctica, ao final do curso bótase a vista atrás e faise un repaso do repertorio traballado, dos procesos de aprendizaxe, da ganancia en dinámicas e crecemento como coro e grupo cohesionado, etc. Malia que, grosso modo, non se poden facer plans de cara ao curso seguinte debido a que o alumnado adoita variar bastante, si é posible facer algunha pequena estimación. Por exemplo, a final de curso e de acordo ao grupo co que se termina ese ano, faise unha pequena proxección sobre o que pasaría se este grupo retomase o ano

próximo. Ora que vagamente, pénsase tamén no hipotético alumnado novo que podería entrar por primeira vez, etc.

Recursos humanos, económicos e materiais:

Recursos humanos: En José León Suárez interveñen as docentes do PNOCB, que son Analía Miranda (directora de coro); Jorgelina Almeida (docente de técnica vocal) e Leticia Caccavo (docente integradora). Faltaría a figura de docente de linguaxe musical (figura contemplada nas bases do programa nacional), e que podería acompañar ao coro co piano, alén de impartir aulas de linguaxe musical propiamente ditas, mais, no momento da finalización da recollida de datos (novembro de 2015), non tiñan. De ter esta figura, a composición do cadro docente sería a ideal. Porén, no Colexio CABA só interveñen Analía como directora e o pianista asistente, N.T.

Recursos económicos: O Colexio CABA paga a Analía polo seu traballo, pero para as crianzas é gratuíto. En José León Suárez é o PNOCB quen financia o Coro *Leones Bonaerenses*, sendo tamén gratuíto para o alumnado. Polo tanto, o custe desta actividade baséase en orzamentos que permitan sufragar os gastos de contratación de profesorado, e tamén, puntualmente, dos desprazamentos para cursos, encontros, e actuacións que puideran chegar a darse. Non obstante, non podemos deixar no tinteiro as achegas que puidera facer ao coro a comunidade escolar. De feito, para as actuacións, a propia Analía Miranda comprou co seu diñeiro gorras de cores²⁹¹ para a rapazada.

Recursos materiais: Basicamente céntranse nun espazo onde ensaiar e nas carpetas coas partituras que recompila Analía, como directora, así como das fotocopias destas para a entrega ao alumnado. A veces esta aporta ás clases instrumentos diferentes para que o alumnado coñeza e/ou toque mentres interpreta algunhas pezas. O diapason é case o único imprescindible, aínda que un teclado ou piano sempre é de gran axuda.

Avaliación da boa práctica (ferramentas): É complicado establecer unhas ferramentas fixas para a avaliación das prácticas docentes deste estudo de caso, xa que normalmente o número de persoas que compoñen un coro infantil comeza sendo amplo, e logo, paseniño, tende a ir diminuíndo. Analía nunca sabe cantas persoas terá na segunda parte de cada ano académico, por iso é moi flexible co repertorio que selecciona, formulando obxectivos moi abertos. Nalgún caso, cando a asistencia non permite a presenza dun número mínimo de persoas por cordas, vese na obriga de ensinar todas as voces a todo o alumnado. Así, en caso de necesidade, rearma as cordas en cada ensaio. A avaliación, entón, céntrase máis no cotián, no equilibrio entre o lúdico e o técnico, porque a Analía gustaríalle lograr un coro que soara mellor. Para isto, no Colexio CABA conseguiu aumentar a idade de corte para o acceso ao coro e logrou que lle repuxeran o axudante, en calidade de pianista acompañante. O que avalía é en que estivo ela frouxa ou densa como docente, se retou moito ao grupo, se se enfadou moito, se se ten que relaxar... Focaliza tamén a avaliación no clima da aula e, se estivo moi cargado, trata de cambiar algo para o próximo ensaio, baixando un pouco as súas expectativas. Recoñece, así mesmo, que a pelexa é sempre coas súas expectativas. Procura, asemade, recalcarlle ao grupo que se conciencie de que o vindeiro ano debe ser o exemplo para as persoas que entren novas, pois estas aprenderán das primeiras.

Relación da boa práctica coas actuacións/procesos do centro educativo: En ningún dos colexios o seu traballo é supervisado ou coordinado. Precisamente por este motivo séntese libre e medio solitaria. Ante isto, cre que sería moi bo ter unha coordinación en cada escola, a modo de referente. En canto ás familias, estas non preguntan moito o que se fai nas aulas, mais, cando falan con ela, devólvenlle máis ben retroaccións moi positivas, ao igual que as crianzas dos coros. Do mesmo xeito, dende as direccións das escolas onde dirixe coros infantís sempre ten devolucións moi positivas, pero é moi difícil encontrar un lugar definido nos colexios para o coro escolar. Na súa opinión, os coros infantís sempre están como medio en soidade nos centros educativos e a comunidade escolar, pola súa

²⁹¹ No vídeo da nota a rodapé 214, do subepígrafe 6.1.2 é posible ver o Coro *Leones Bonaerenses* cantando nun acto de protesta pola situación do programa con ditas gorras.

parte, non sabe moi ben qué fan aí. Lamenta que dende o claustro ou dirección dos centros nunca fora ninguén observar unha das súas clases. Malia que o Colexio CABA ten unha moi boa imaxe fóra debido ao seu coro (sobre todo ao seu Coro Adulto, porque ten moita proxección fóra), o colexio non sabe ben que facer con algo desa calidade, porque ten un nivel que non ten nada que ver cun coro institucional; de aí que non entendan ben que lles aporta esta situación. O que esta docente está tratando de lograr é a conexión da institución con outras organizacións e entidades. Aínda cando Analía sabe que nos centros se valora moito o seu traballo, estes consideran que é responsabilidade súa a proxección dos coros fóra do centro. Porén, ela coida que a súa función é conseguir un bo nivel músico-vocal no coro, mentres que a proxección debera ser unha función a desenvolver polas conducións das escolas.

Financiamento da boa práctica: En principio non necesita nada máis adicional ao comentado en apartados anteriores: o pago a docentes, axudas para material, viaxes, asistencia a encontros, concertos, etc.

Resultados obtidos (eficacia ou grao de cumprimento de obxectivos): Os resultados, alén de musicais ou vocais, tamén se miden de forma holística. É un labor educativo que non pode desligarse da formación humana das crianzas. Os obxectivos vanse cumprindo a curto prazo, pero a longo prazo é difícil incluso a súa formulación, porque a vida dun coro é moi cambiante e dinámica. Xustamente por este motivo, o nivel de flexibilidade da forma de traballar ou da programación ten que ser moi grande. O que Analía ten claro é que para que a boa práctica sexa de calidade, e polo tanto teña bos resultados, ten que cumprir estas condicións: asistencia (que as nenas asistan con regularidade); detección de problemas na voz (básico para evitar situacións desagradables que se poidan agravar); traballo en grupo (lograr un nivel de cohesión grupal alto entre as crianzas); a escoita (aprender a escoitar para ter mellores resultados); e o desfrute (que as crianzas se leven o mellor recordo posible do seu paso polo coro, que aprendan e gocen co que fan en cada clase para que vaian motivadas).

Valoración da práctica

Puntos fortes (fortalezas e oportunidades): Á parte do impoluto traballo técnico que realiza esta profesora, tanto vocal como musical, preocúpase moito polo contexto das cancións: explícaa, traduce as letras se é necesario, etc. Algunhas das cancións conteñen unha carga axiolóxica importante, formación en valores sobre a que se comenta e reflexiona nas aulas, de aí que o coro contribúa á formación non só musical senón tamén educativa, social e persoal do alumnado.

Puntos febles (fraquezas): En ocasións, a autoexixencia e as altas expectativas desta profesora crea tensións. A súa autofrustración por non poder cumprir o programa ou por querer traballar a un nivel musical máis alto do que dan as crianzas, lévaa a veces a traballar algo tensa e a non desfrutar dos ensaios e do seu traballo. Isto é algo que ela mesma reconece e no que está traballando, para poder mellorar como docente, pois sabe que se ela mesma non desfruta, dificilmente o farán as crianzas. Tamén é certo que a visibilidade das súas prácticas podería mellorar, facendo por levalas alén dos talleres que imparte.

Valoración dos elementos definatorios da boa práctica para observar se existen criterios de calidade:

Innovación: Constitúe unha forma persoal de entender a pedagogía vocal infantil e de traballala, así como de ligala e contextualizala na súa ideoloxía sonora. A partir dela, todos os elementos que compoñen a súa práctica desenvólvense e xustificanse.

Transferibilidade: A súa práctica pode ser transferible a outras escolas e contextos. A publicación de exemplos da súa práctica docente podería ser captada por outras persoas que quizais estiveran interesadas en probar esta liña de traballo. En canto aos seus materiais como formadora de formadoras, cómpre resaltar que por agora non sería posible a súa alta transferibilidade, posto que eses recursos que ela diseña dentro do seu

paradigma de traballo para a formación do profesorado só son compartidos coas persoas que acoden aos talleres que ela imparte. Quizais algún día poida publicar²⁹² eses materiais para que outras persoas se poidan valer deles.

Factibilidade: A factibilidade quizais non sería moi clara con só a publicación das súas experiencias didácticas e pedagóxicas. A súa forma de traballar é tan persoal que para unha factibilidade máis real se necesitaría dun curso presencial con ela ou ao menos vela traballar in situ.

Impacto positivo: Ambas as escolas onde Analía dirixe coros infantís recoñecen o mérito, o bo facer e o desvelo desta profesora. A pesar de todos os inconvenientes antes descritos, os coros crecen e o traballo é recoñecido pola comunidade e área de influencia.

Planificación: Esta profesora planifica cada ano o seu traballo, mais vagamente, porque a realidade dos coros infantís adoita ser bastante cambiante. Por iso, a planificación que fai ten un carácter flexible, isto é, vai planificando sobre a marcha, de acordo ao “aquí e agora” no que se atope cada coro. Por iso traballa máis con obxectivos a curto que a longo prazo.

Liderado social sólido: O liderado desta profesora e o seu xeito de traballar é moi forte. Imparte cursos para capacitación de profesorado e de directoras de coro en activo, dá clases na universidade e, ademais, dentro do PNOCB é a capacitadora oficial en Dirección Coral, realizando xornadas formativas en todas as provincias arxentinas; tendo tamén formado parte do tribunal seleccionador do profesorado do PNOCB.

Responsabilidades definidas: Como directora de coro, ten as súas responsabilidades ben definidas, pero as escolas nas que traballa entenden que debe asumir algunha máis, como as tarefas de buscar concertos e, en xeral, de proxección dos coros fóra das escolas. Porén, ao seu xuízo, estas deberan correr a cargo do propio PNOCB ou da dirección das escolas nas que cada coro se asenta. O alumnado, polo seu lado, tamén ten as súas responsabilidades ben definidas en canto ao compromiso de asistencia e implicación nos ensaios e concertos, así como para co alumnado que entra novo cada ano no coro, para quen será o seu referente.

Sistema de avaliación: Practicamente asume ela soa a avaliación: valora o rendemento do grupo en varias fases ao longo do ano, debido aos cambios que pode chegar a sufrir o coro. Como xa se comentou previamente, tamén fai moita autocrítica dela mesma como docente.

Peer recognition (recoñecemento entre iguais): O recoñecemento desta docente en Arxentina é de moito prestixio, sendo, entre colegas, destacada e moi valorada. De feito, accedemos a ela a través da recomendación da expresidenta da sección arxentina do FLADEM-Foro Latinoamericano de Educación Musical, Analía Bas. Esta, indicounos á primeira como exemplo de boas prácticas na pedagogía vocal e do canto na infancia, así como na dirección de coros infantís. Quizais centrar os seus esforzos en publicar e compartir materiais e escritos sobre a súa ideoloxía sonora e práctica docente podería aumentar o seu recoñecemento entre colegas da área na que traballa a nivel internacional.

Tipo de desenvolvemento que fomenta (desenvolvemento de competencias, desenvolvemento persoal do alumnado, desenvolvemento persoal de docentes, desenvolvemento organizativo ou todas as anteriores): Esta práctica parte dunha perspectiva moi centrada nas características e necesidades concretas dun coro infantil nun “aquí e agora”, debido á dinámica cambiante deste tipo de coros non profesionais. É unha práctica que está moi vinculada ao traballo de competencias ligadas ao desenvolvemento persoal do alumnado, pois nos ensaios incídese moito no respecto e na disciplina, dáselle suma importancia á educación en valores e interprétanse e discútense os contidos das letras das cancións, o cal é tamén relevante para o desenvolvemento do xuízo

²⁹² Xustamente en maio de 2019 Analía Miranda púxose en contacto comigo para preguntarme sobre as posibilidades de realizar un doutoramento na Galiza. Froito da autorreflexión sobre a súa propia práctica, comezou a sentir a necesidade de escribir sobre a lectura por xiros resolutivos, unha técnica de ensino da lectura musical a primeira vista desenvolvida por ela mesma.

crítico como persoas. Insístese na educación vocal (dentro da educación para a saúde) e nunha educación musical orientada non só a aspectos propiamente vocais ou musicais, senón tamén de discriminación en calidade musical e vocal, así como en valoración do esforzo dos procesos de composición, gravación, etc. Todo isto, desde a perspectiva do disfrute, que é o eixo central.

Foméntase tamén o desenvolvemento persoal (e profesional) docente e o desenvolvemento organizativo. No primeiro caso, Analía nítrese moito da súa autorreflexión sobre a súa práctica e autocrítica constante, que lle fai mellorar no deseño das súas clases e na flexibilidade. No segundo caso, o feito de que unha institución teña un coro e/ou aposte por este tipo de actividades para ofrecelas ao seu alumnado, significa que está dando un voto de confianza a unha actividade que considera importante ofertar no seu centro. Simultaneamente, o coro, de funcionar ben, pode chegar a ser o espello e a proxección fóra da institución, o que podería favorecer positivamente ao centro e outorgarlle prestixio. O coro tamén podería supoñer un gancho ou motivación para incentivar a asistencia regular a clase, como no caso do PNOCB, o que en Arxentina se denomina retención escolar.

Perspectivas de futuro: Dende o punto de vista da investigación intentarase dar a coñecer esta práctica a través de publicacións e presentacións públicas, respectando a ética e a privacidade daqueles datos que a nosa entrevistada e as escolas onde se fixeron as observacións esixan. Os discursos xirarán en torno ás conclusións sacadas deste estudo de caso: a necesidade de cantar máis nas escolas e con máis calidade, a insistencia na formación vocal das persoas que se profesionalizan nun instrumento, a necesidade da flexibilidade e do disfrute na dirección de coros infantís en canto ao establecemento de obxectivos, a loita contra a destrución da ensinanza artística, ou a promulgación da ideoloxía sonora analóxica pola que Analía avoga, como punto fundamental da boa práctica que exerce, etc.





As boas prácticas en
The National Singing Programme 'Sing Up!'

Dados os múltiples beneficios que ofrece a implicación en actividades musicais, como o desenvolvemento da inclusión e da competencia social ou o desenvolvemento cognitivo, Welch et al. (2008, p. 9) sinalan que “quizais non sexa sorprendente que a música figure de forma máis significativa nas políticas educativas contemporáneas de varios gobernos do mundo”. Por exemplo, o goberno rexional de Emilia Romagna en Italia apoiou un proxecto entre os anos 2005 e 2008 sobre educación vocal e coral nas escolas de educación primaria; mentres que Brasil publicou unha lei en 2008 que establece a provisión obrigatoria de educación musical nas escolas por primeira vez. Polonia tamén lanzou *Sing Poland*, un programa para o desenvolvemento do canto coral nos centros escolares (Welch et al., 2011); e o goberno británico decidiu comezar unha campaña en forma de Manifesto pola Música (*Music Manifesto*), a cargo do Departamento de Cultura, Medios de Comunicación e Deportes (*DCMS-Department of Culture, Media and Sport*), co fin de mellorar a educación musical, tratando de crear máis música e facela accesible a máis xente.

O *Music Manifesto* foi lanzado en xullo de 2004 (Welch et al., 2009a; 2011) grazas ao empeño dos ministerios educativo (*DfES-Department for Education and Skills* ou Departamento de Educación e Competencias²⁹³), liderado polo ministro David Miliband; e cultural (o DCMS), encabezado pola Ministra de Artes, Estelle Morris (Welch et al., 2011), xunto con representantes da industria musical, do mundo educativo e doutras corporacións e organizacións benéficas. A campaña pretendía “asegurar que todas as crianzas e adolescentes tiveran acceso a unha educación musical de alta calidade” (Welch et al., 2009a, p. 13). Foi desenvolto como broche de tres seminarios liderados por David Miliband, que por aquel entón era o Ministro de Educación. De aí estableceuse un grupo de discusión en liña para permitir a continuación do debate e a creación dun texto, en colaboración coa *Music Advanced Skills Teachers network* e co *National Music Education Forum*; isto é, a rede de Profesorado de Música de Competencias Avanzadas, e o Forum Nacional de Educación Musical, respectivamente (Music Manifesto, 2016).

No corazón do *Music Manifesto* está o desexo de ver máis oportunidades en música para máis xente nova -dende instrución curricular de alta calidade a horas non escolares da mocidade e bandas de garaxe; dende a composición á interpretación en directo, dende os recitais clásicos ás sesións DJ e concertos. (parág. 3)

Na súa forma final, o *Music Manifesto* ofrece unha dirección estratéxica para o futuro da educación musical e unha axenda común para a acción conxunta. Á hora do lanzamento atraeu o apoio de máis de 40 organizacións, moitas das cales xa se empeñaron en actividades prácticas e recursos para apoiar a súa prestación. Agora hai arredor de 1800²⁹⁴ asinantes. (parág. 4)

Unha vez publicadas as bases do *Music Manifesto Report n° 1* en agosto de 2005 (Sing Up, 2007-11), establecéronse tres grupos de traballo sobre os seguintes eixos temáticos:

²⁹³ Hoxe Departamento de Crianzas, Escolas e Familias ou *DCSF-Department for Children, Schools and Families*.

²⁹⁴ A 8 de maio de 2019 o número de sinaturas superaba as 2000.

- Coordinación, co fin de achar ideas para lograr unha maior colaboración entre individuais e colectivos que fornecen servizos musicais.
- Desenvolvemento de forza de traballo, para estender e mellorar a formación para o exercicio da educación musical.
- Canto, buscando máis formas de promocionar o canto como unha actividade musical participativa clave.

Cada grupo estaba encabezado por un número de persoas entre 7 e 10. Meses despois, en abril de 2006, establecéronse os sete obxectivos específicos, medibles, viables, realistas e de duración limitada para o canto, os chamados *SMART-Specific, Measurable, Achievable, Realistic and Time-Limited objectives for singing*, que se concretaron no *Music Manifesto Report n° 2* en outubro de 2006. Este foi presentado á administración pública e, xusto despois da conferencia *State of Play* (organizada polo colectivo impulsor do *Music Manifesto*) que se celebrou en xaneiro de 2007, Alan Johnson e David Lammy -Secretario do Estado para Educación e Ministro de Cultura por aquel entón, respectivamente- anunciaron o financiamento dun programa nacional de canto (*Sing Up, 2007-11*) con dez millóns de libras (Welch et al., 2008). En maio de 2007 un grupo de traballo integrado por persoal de catro organizacións que citaremos máis adiante foi chamado para xestionar dito programa; e seis meses despois deuse o seu lanzamento oficial, momento no que o goberno informou sobre o incremento de trinta millóns de libras máis para que o programa puidese ter unha duración de catro anos, e non dun curso escolar.

Neste contexto, o Programa Nacional de Canto ou *National Singing Programme*, que decorreu entre os anos 2007 e 2011 (Welch et al., 2011), considérase un dos principais compoñentes do movemento do *Music Manifesto*. Este programa, chamado *Sing Up!*, remóntase así ás recomendacións sobre o que se debería facer para a mellora da educación musical en Inglaterra que un equipo xunto con Bridget Whyte, asesora musical do goberno inglés, redactou no *Music Manifesto Report n° 2*. Por iso se di que o Programa Nacional de canto *Sing Up* foi creado en resposta a este 2º informe do *Music Manifesto*. Nel declárase que (DfES, 2016, p. 8)

cantar ofrece a ruta máis directa de prover unha experiencia musical para todas as crianzas e adolescentes, polo que cremos que debería ser un elemento central na oferta musical universal. Como consecuencia, recomendamos colocar o canto en grupo no corazón da actividade musical de todas as escolas de primaria.

Marc Jaffrey, un dos defensores do *Music Manifesto*, sinala neste mesmo informe que

o canto ten o potencial de implicar a crianzas e adolescentes na música a unha escala que aínda non testemuñamos. É a forma máis elemental de facer música, e está ao alcance de todas nós, independentemente das nosas habilidades. É unha poderosa actividade colectiva que une a persoas e comunidade. (p. 4)

Cando a comezos de 2007 o goberno británico anunciou o lanzamento dun paquete de financiamento de 10 millóns de libras para apoiar o canto tanto dentro como fóra das escolas, deu inicio unha campaña liderada por Howard Godall como embaixador de canto ou *singing ambassador*. Sinalan Welch et al. (2011) que, en parte, o programa *Sing Up* foi suscitado dada a oportunidade de desenvolver unha axenda cultural que iría da man dos Xogos Olímpicos a celebrar en Londres no ano 2012.

Xunto cun consorcio formado por *Youth Music, The Sage Gateshead, Faber Music e Abbot Mead Vickers*, organizacións xestoras do programa, o goberno púxoo a funcionar no curso 2007-2008, con continuidade até o ano 2011. As intencións eran expoñer diariamente

ao alumnado a experiencias cantoras de alta calidade, tanto dentro como fóra do currículo escolar diario; e asegurarse de que en cada escola houbera ao menos unha persoa (en calidade de docente) que puidera proporcionar unha educación vocal e do canto de alta calidade para toda a escola (Welch et al., 2008).

Os principais alicerces do programa foron a campaña, os recursos, o desenvolvemento de formación e os programas financiados dentro deste. Deseguido esculcaremos todos estes elementos con máis atención.

7.1 O PROGRAMA *SING UP*



Figura 7.1. Logo do *Sing Up! Programme*

Fonte: iMerc (2019)

Posto que o acceso ao canto vese condicionado especialmente polas conxunturas que rodean a cada crianza (Mang, 2007; en Welch et al., 2011), o goberno inglés decidiu apostar por estender as oportunidades para acceder a unha educación vocal e do canto de calidade a través da xénese do programa *Sing Up*, que englobou diferentes propostas educativas que xa estaban a funcionar. Deste modo, “o **obxectivo** do Programa *Sing Up* é proporcionar a todas as crianzas en idade de asistir á escola primaria (até os 11 anos de idade) oportunidades regulares para cantar baixo un liderado vocal de alta calidade tanto dentro do currículo escolar como fóra da escola” (Welch et al., 2011, p. 83). Pretendíase que todas as escolas tiveran ao menos unha docente que se comprometera a facilitar un traballo vocal de alta calidade en toda a escola.

A aspiración de *Sing Up* é que todas as crianzas “interveñan diariamente en actividades cantoras de alta calidade” (Sing Up, 2007-11, p. 4). Nesta publicación detállanse os propósitos e os obxectivos xerais do programa como segue:

- Elevar a conciencia sobre o valor do canto e animar a implicación co *Sing Up*.
- Dotar a líderes de canto e crianzas e con amplos recursos para o canto.
- Forxar e desenvolver man de obra (incluíndo a crianzas) comprometida e efectiva para o liderado do canto dentro e fóra das aulas escolares e dos centros educativos.
- Compartir boas prácticas e apoiar a escolas e organizacións en todo o país para pór en práctica actividades de canto de alta calidade e sustentables, a través de alianzas e asociacións.
- Amparar o canto nas transicións de adolescentes e crianzas.
- Demostrar e comunicar o valor do canto e a súa achega á mellora escolar a través dos éxitos do *Sing Up*.

En *Sing Up* (2007-11, p. 5) tamén se expresan as metas que o *DCSF-Department for Children, Schools and Families* e o consorcio de *Sing Up* suxeriron a modo de indicadores clave do desempeño do programa. Estas son:

- Que o 100% das escolas de primaria se comprometan co canto, ou sexa, que se convertan en escolas cantoras. Unha escola cantora ou *singing school* debe cumprir as seguintes condicións: todo o alumnado canta ao menos 5 minutos por día; a escola enteira canta en conxunto ao menos unha vez por semana; as actividades de canto ocorren tanto dentro como fóra da aula; ao menos dúas persoas en cada escola de primaria son competentes no liderado do canto; o alumnado canta en presentacións públicas periodicamente ao menos unha vez por ano -con audiencias internas e externas- así como participa en gravacións; a escola reconece o valor do canto para o desenvolvemento do currículo; e a dirección e o resto de persoal traballador apoia o canto.
- Que se complete un recurso con entre 300 e 600 cancións ao que poidan acceder as escolas, a modo de banco de cancións, acompañadas por propostas didácticas.
- Que unhas 35.000 líderes de canto traballen regularmente nas escolas de primaria, nas que actúen unhas 17.500 pequenas líderes de canto (*young leaders*). Pode ser líder de canto calquera persoa que dirixe actividades de canto en grupo frecuentemente e en calquera lugar, orientadas a xente nova. A figura de *young leader* defínese exactamente igual, coa diferenza de teren 18 anos ou menos.
- Que todos os Servizos de Música, *YMAZs-Youth Music Action Zones* (Zonas de Acción Musical para Xoves), facultades de música e escolas de coros se involucren en *Sing Up* a través de colaboracións, en conexión con outras organizacións que fornezan educación musical.

7.1.1 Orixe e evolución do programa

Un dos **precedentes** para a creación do programa *Sing Up* foron os resultados provenientes de investigacións diversas que mostraban que as crianzas mergulladas en contornas musicalmente ricas desenvolvían a habilidade cantora máis rapidamente (Welch, 2006).

Comezando a desenvolverse no ano 2007 e durando oficialmente como tal ata 2011, *Sing Up* usou como parte da estratexia política e publicitaria de lanzamento o apoio e colaboración de persoas como Maurice Walsh, titor vocal senior do Servizo de Música de Manchester; Marc Jaffrey, *leadership coach* e *Music Manifesto Champion* (mentor de liderado e defensor do *Music Manifesto*), e Howard Goodall, compositor de música coral e presentador británico (Saunders et al., 2012), que exerceu de embaixador de canto ou *singing ambassador*, liderando a campaña de canto.

As **entidades que colaboraron para poñelo en marcha**, isto é, que executaron o aprovisionamento e desenvolvemento do *National Singing Programme Sing Up!* entre os anos 2007 e 2011, foron catro:

- *Youth Music*, unha organización benéfica nacional que acompaña nos cambios e transicións vitais a través da participación en actividades musicais. Logo de crear un grupo de traballo para deseñar unha proposta, de presentarse, e de gañar o concurso para xestionar *Sing Up*, *Youth Music* foi quen liderou o consorcio destas catro entidades para desenvolver o programa (Sing Up, 2019b).
- *The Sage Gateshead*, unha organización que axuda no cambio persoal e comunitario por medio de educación musical e de *folkworks* ou actividades folclóricas.
- *Faber Music*, unha editora musical británica, centrada na música contemporánea e clásica.
- *Abbot Mead Vickers*, unha axencia publicitaria.

O programa *Sing Up* debe entenderse como un **programa que, a modo de “paraugas”, engloba diversas iniciativas** que xa estaban a funcionar antes da creación do *Sing Up*.

De acordo con Welch, Himonides, Saunders e Papageorgi (2010) as intervencións do *Sing Up* son: os *Singing Playgrounds*, o *COP-Chorister Outreach Programme*, o *Workforce Development*, e as *Awards Schools*. Deseguido se detallan.

- *Singing Playgrounds* “é un programa divulgativo e educativo deseñado para desenvolver a musicalidade das crianzas a través de xogos cantados” (Welch et al., 2008, p. 16). Foi liderado por persoal de *Ex Cathedra*, un afamado coro británico, coa premisa de que era o colectivo máis idóneo para levar a cabo estas actividades, pois foran previamente creadas e implementadas por esta organización. Cantantes con fonda experiencia deste coro ían aos colexios e traballan coas crianzas máis vellas, ás que chaman “líderes das cancións” ou *song leaders*, que eran as encargadas de dirixir ao resto de alumnado nos xogos cantados. As persoas que actúan en calidade de *song leaders* debían desenvolver e avaliar as súas propias actividades (Welch et al., 2011). A esta proposta educativa xa nos referimos nos subepígrafes 3.2.2, 3.3 e 3.3.2 deste traballo.

- *COP-Chorister Outreach Programme*, unha das iniciativas innovadoras citadas no punto 3.2.2 desta tese de doutoramento e con máis peso dentro do *Sing Up*. Citando a páxina web de *Choirschools*, Saunders et al. (2012) indican que o COP foi deseñado para facilitar que coros de crianzas profesionais traballasen creativa e conxuntamente con coros amadores compostos por alumnado de primaria da súa área. Sinalan Saunders et al. (2011) que como parte da subministración de experiencias cantoras de calidade en escolas de Educación primaria, a *CSA-Choir Schools' Association*, ou Asociación de Coros Escolares, foi formalizada e fundada principalmente polo *DCSF-Department for Children, Schools and Families* para poder desenvolver o COP.

O programa era supervisado pola Asociación de Coros Escolares (CSA), xeralmente en colaboración co servizo local de música e o equipo de *Sing Up*, e estaba aberto a todas as persoas que facían parte del, así como tamén a outros coros profesionais con coristas que estaban en contacto con institucións relixiosas. (Saunders et al., 2012, p. 12)

Os obxectivos dos proxectos COP foron “usar coristas como modelos a seguir nas súas actividades de extensión en escolas locais, incluíndo a creación dun coro júnior de todas as escolas para ensaiar e subsecuentemente actuar na catedral” (Saunders et al., 2012, p. 12). Para funcionar, recibiron un millón de libras por ano dende o outono de 2007 até o verán de 2010. Durante o curso 2008-2009 un total de 41 proxectos COP traballaron con alumnado inglés de escolas de primaria, sendo 42 no caso do curso 2009-2010. Malia que as actividades COP supervisadas pola CSA cesaron no verán de 2010, “diversas escolas escolleron continuar participando no programa de extensión facendo uso dos seus propios fondos, mentres que as persoas que facían parte da CSA moitas veces continuaron a apoiar as actividades nas escolas veciñas” (Saunders et al., 2012, p. 12).

O programa posibilita que tanto coristas como persoal traballador de escenarios catedralicios de todo o país traballen con alumnado e profesorado/líderes en canto de primaria. Durante un período de ben un trimestre académico, dous trimestres, ou nalgúns casos dun ano académico, o persoal do COP, o profesorado e as líderes vocais buscaron desenvolver un amplo repertorio de cancións para seren posteriormente interpretadas polo alumnado nun concerto, por exemplo, na catedral local. Como parte da avaliación do programa, un equipo de investigación do

Instituto de Educación da Universidade de Londres²⁹⁵ foi designado en 2008 para levar a cabo unha avaliación independente do impacto do COP. (Saunders et al., 2011, p. 8)

Aclárase en Saunders et al. (2011) que “o termo «líder vocal» é usado como un termo composto [...] para referirse a profesionais con cualificación e responsables do liderado da [...] sesión. Pode ser profesorado de aula (xeneralista), profesorado de música (especialista), ou algunha persoa do cadro de persoal do COP” (p. 8). É importante remarcar que non só as publicacións do equipo da universidade londiniense escribiron sobre o COP, senón que tamén outros traballos fixéronse eco del e dos seus beneficios, como o de Williams (2013, p. 36):

Recentemente, deuse un importante proxecto de extensión no Reino Unido que consistiu en levar coristas de catedrais a escolas de primaria. As/os cantantes coñecían a outras crianzas, comían con elas e xogaban ao fútbol con elas. Unha vez aceptadas, cantábanlle a elas e con elas. A resposta foi a miúdo un cambio real na percepción do alumnado.

Nunha das titorías que amigablemente o profesor Graham Welch me ofreceu en xuño de 2016 no *University College London-Institute of Education*, comentoume que antes do comezo do *Sing Up* algunhas catedrais xa estaban traballando co programa COP, organizado pola CSA, igual que o resto de iniciativas que o programa nacional de canto acollía baixo o seu paraugas. As persoas que facían parte da asociación podían solicitar financiamento. Unha vez o conseguían, debían enviar informes xustificativos sobre os gastos a un departamento liderado pola asesora musical Bridget Whyte. Neles tiñan que incluír o número de eventos que organizaban, número de crianzas participantes, etc. Á finalización de cada trimestre escolar (setembro a decembro, xaneiro a abril, e maio a xullo), todas as crianzas das escolas ían á catedral a dar un gran concerto coas coristas profesionais.

- *Workforce Development - Vocal Force*, un Programa de Formación Vocal (*Vocal Force Programme*)²⁹⁶ nacional para a capacitación docente e, polo tanto, centrado no desenvolvemento profesional do profesorado. Trátase dun modelo de formación en cascada que actúa baixo un padrón *up-bottom* (isto é, do nivel central ao nivel local²⁹⁷), acollendo a mestras e mestres que teñen interese no canto e vontade para formarse. Recorrendo aos principios do proxecto *Vocal Union*, que facía parte do Programa Explorador de Acceso á Excelencia do *Music Manifesto (Access to Excellence Music Manifesto Pathfinder Programme)*, *The Sage Gateshead* encabezou esta iniciativa, establecendo colaboracións con proxectos, organizacións, persoas e programas que xa operaban en toda Inglaterra. A idea era que as escolas podían enviar profesorado ás formacións, sen importar se a súa especialidade era a música, sendo a natureza do programa fornecer oportunidades para o desenvolvemento profesional. Ofrecíanse cursos dun día de duración e outros máis longos. O problema foi que esta iniciativa non recibiu o financiamento suficiente para poder facer un acompañamento nas prácticas docentes que ocorrían nas escolas, traballando directamente co alumnado, non dándose un seguimento dende a recepción da formación. Por este motivo foi, até certo punto, un sistema paradoxal, pois malia que permitiu dar formación non se puido asegurar que as aprendizaxes adquiridas se aplicasen con confianza nas aulas. Aínda que puidera parecer que

²⁹⁵ É importante ter en conta que dende 2014 a *University of London* desapareceu como tal, sendo asumida pola *University College London*.

²⁹⁶ Nunha entrevista que tiven presencialmente co profesor Graham Welch no segundo trimestre do ano 2016, este explicoume que o *Workforce Development Vocal Force* tivo menos impacto, afirmando que non existe unha correlación estrita entre ofrecer oportunidades para a formación vocal e a mellora real do desenvolvemento profesional.

²⁹⁷ Información proporcionada polo profesor Graham Welch nunha titoría levada a cabo en xuño de 2016 no *University College London-Institute of Education*.

Sing Up fora lanzado para promocionar o canto nas escolas de primaria, en realidade o foco referíase a todas as crianzas en idade de cursar a educación primaria. De feito, moitas das persoas que asistiron á formación eran músicas comunitarias ou *freelance*. Así, o foco estaba nas crianzas, onde quixera que se atopasen, baixo o lema de que ao menos unha vez por semana puideran vivir experiencias cantoras de calidade²⁹⁸.

- *Sing Up Awards*, ou Galardóns *Sing Up*, contando con categorías de prata, ouro e platino. É unha iniciativa que consiste en premiar as escolas que fan do canto un elemento central dentro da súa cultura escolar. As *award schools* son entendidas en Welch et al. (2010) como escolas que adoptan un foco sostido no canto, e Saunders et al. (2012) encadran esta proposta como un apoio adicional ás escolas. En *The Lancashire Grid for Learning* (2019) explícase que calquera escola rexistrada na páxina web de *Sing Up* pode solicitar a distinción de ouro ou de prata usando a ferramenta en liña dos galardóns (*online Awards tool*). Esta permite que os centros graven e representen evidencias sobre as actividades de canto que fan nas súas escolas en función dun conxunto de criterios. “As escolas poden solicitar o Recoñecemento de Prata en primeiro lugar ou ir directamente pola Distinción de Ouro” (parág. 5). De acordo coa información exposta en *Sing Up* (s.d.), establécense varias fases:

- Comezo. As escolas deben cubrir un formulario para achegar datos da escola, responder un cuestionario sobre o canto na súa escola, imprimilo a modo de xustificante, e contactar coa xefatura local en caso de dúbidas ou para apoiar o proceso de solicitude.

- Planificación. Os centros deben crear un plan de canto en liña para a súa escola, que mostre os obxectivos que se propón co fin de acadar o recoñecemento e, unha vez finalizado, envíalo a *Sing Up*.

- Evidencias de actividade. As escolas deben reunir probas das accións cantoras da súa comunidade escolar, as cales deben ser subidas á ferramenta creada para tal fin. Todo o profesorado rexistrado e vencellado a unha escola pode cargar as evidencias.

- Informe final. Os centros deben completar o seu informe final, pormenorizando como acadaron os obxectivos deliñados na planificación. O formulario deste informe final está composto por catro páxinas: dirección, alumnado, persoal e comunidade escolar, ao cal se deben axuntar as probas recollidas para demostrar o que se escribe. Unha vez rematado, envíase.

- Aprobación. Nesta fase as escolas deben seleccionar a súa área de actuación e elixir dunha lista a quen queren apoiar con este premio. Deseguido, débese esperar a que a responsable ou promotora dos premios do servizo de música local aprobe a distinción. Por último, imprímese o certificado da distinción unha vez se recibe.

A escola Ramsbury Primary School (2018) é unha das decenas de escolas que conseguiron os recoñecementos *Sing Up*. Esta, en concreto, acadou a Distinción de Platino, que se pode obter tamén logo da solicitude e conseguinte nomeamento. As escolas que a queiran lograr deben cumprir algunhas das condicións que seguen: teren desfrutado do Recoñecemento de Ouro durante un trimestre; mostrar compromiso para converterse nunha comunidade de aprendizaxe; adherirse á riqueza da diversidade para desenvolver actividades de canto de calidade; adquirir o compromiso de estender e desenvolver a calidade do liderado vocal e do canto dentro e fóra da escola coa comunidade escolar; e adoptar un foro de proxección exterior, inspirando e compartindo o seu *ethos* cantor.

Saunders et al. (2012) engaden a esta lista de catro iniciativas outras catro máis, tamén financiadas por *Sing Up*. Estas son:

²⁹⁸ A información contida nas últimas 13 liñas foi proporcionada polo profesor Graham Welch nunha comunicación persoal.

- A provisión de oportunidades comunitarias en todo o país, en colaboración con organizacións socias como *Contin You*, entidade educativa sen ánimo de lucro, que traballou o canto con escolas de secundaria e as súas afluentes de primaria.
- Canto para alumnado escolarizado en centros non ordinarios. Este é o caso do proxecto *Beyond the Mainstream*, centrado na educación dirixida a alumnado con necesidades específicas de apoio educativo.
- O establecemento de comunidades *Sing Up* en diferentes rexións de Inglaterra.
- O Banco de Cancións (*Song Bank*), con centos de cancións descargables dende a páxina web de *Sing Up*, e publicadas tamén a través da revista do propio programa no CD axunto.

Por último, cómpre engadir o Día *Sing Up* ou *Sing Up Day*. No 2019 foi o pasado 13 de marzo e para 2020 xa hai data: será o 11 de marzo. Dende 2010 fíxase unha canción (cuxo contido -partitura, audio, letra...- é sempre gratuito e descargable dende a páxina web) para seren cantada en diversos lugares do mundo durante un día por ano no que se conmemora a filosofía *Sing Up*. Para 2019 a canción foi “*One moment, one people*” (Sing Up, 2019d), con mensaxes arredor do traballo cooperativo, do canto en grupo e na construción de conexións potentes. En múltiples emprazamentos ao longo de todo o mundo, como colexios, servizos de música, universidades, aulas, asembleas, ou salas de concertos, centos de persoas cantaron esa canción. Preténdese reivindicar con este día o poder do canto na creación de comunidades, na conexión e na unión de persoas. En *Sing Up* (2019d) é posible acceder a contido tirado de Twitter cos cancelos #SingUpDay2019 ou #SingUpDay. Xuntando os vídeos que a xente envía ou comparte a través das redes sociais, *Sing Up* elabora un *Digichoir* especial cada ano, xuntando extractos audiovisuais de diferentes colectivos nun só arquivo. Só no *Sing Up Day* de 2019 participaron persoas de 4 continentes, de 10 zonas horarias diferentes, e de 30 países distintos. Organizáronse uns 300 eventos en todo o mundo, nos que participaron unas 460 escolas e coros, sendo quen de reunir a case 65.000 cantantes de todas as idades.

Deseguido pasamos a comentar os **resultados das variadas investigacións que se levaron a cabo sobre *Sing Up***.

O grupo de investigación do *iMerc-International Music Education Research Centre*, liderado por Graham Welch, foi chamado para dirixir unha avaliación independente sobre o impacto do programa *Sing Up*, dende un punto de vista externo. Internamente, o programa foi examinado por un equipo encabezado pola asesora musical Bridget Whyte, actualmente centrada no programa *World Voice* do *British Council*.

Da avaliación externa deriváronse diversas publicacións ao respecto, que poden consultarse en *iMerc* (2019). O equipo do *iMerc* xa contaba con experiencia avaliando condutas cantoras de crianzas, e realizou o estudo partindo de que os comportamentos cantores de crianzas eran sensibles a factores como a idade, o sexo ou a tarefa (Welch, Sergeant, & White, 1996, 1997, 1998; en Welch et al., 2009c).

O primeiro ano de investigación (2007-2008) deseñouse para establecer unha liña inicial sobre o canto nas escolas de educación primaria inglesas. Estes primeiros datos servirían para poder comparar con outros que se recollerían máis adiante. Neste curso escolar en que deu comezo a investigación recolleuse tamén información sobre unha intervención particular do *Sing Up* á que nos referimos antes, os *Singing Playgrounds* (Welch et al., 2010).

Un dos primeiros informes que publicou o equipo foi en 2008, e centrouse na avaliación inicial do programa en canto aos comportamentos vocais das crianzas participantes e a súa creatividade cantora (Welch et al., 2008). Os focos foron dous: recoller datos para establecer unha liña base sobre os comportamentos vocais do alumnado e actitudes cara ao canto en

escolas escollidas aleatoriamente; e ligar esta liña base a unha avaliación postimpacto de intervencións particulares do programa con crianzas e persoas adultas (profesorado, familias e profesionais con implicación na promoción do canto en contextos comunitarios). Unha destas intervencións chamouse *Singing Playgrounds* (Patios Cantores), e foi impartida por persoal de *Ex Cathedra*, unha das compañías corais máis importantes do Reino Unido (ver subpuntos 3.2.2, 3.3 e 3.3.2 deste informe de investigación). A metodoloxía para recoller datos sobre a posible repercusión do programa nos comportamentos vocais do alumnado durante o primeiro ano decorreu, principalmente, de man das asesorías musicais das autoridades locais das 77 escolas inglesas que participaron neste primeiro estudo, así como de persoal docente e investigador universitario. Este estudo preliminar foi chamado “Ano 1, avaliación de partida” (*Year 1 - Baseline Assessment*) e estendeuse dende setembro de 2007 a febreiro de 2008. As 3.510 crianzas que participaron foron divididas en dous grupos contrastantes: aquelas de 7 anos de idade e aquelas de 10 anos de idade. Das 77 escolas, 10 foron avaliadas de novo, isto é, recibiron unha visita durante a fase de partida e outra entre os meses de maio e xullo de 2008, despois da intervención do programa *Sing Up*. Tan só destas 10 escolas recolléronse datos de 495 crianzas na fase inicial e de 324 na fase de postintervención. Outras 70 crianzas doutras 4 escolas foron avaliadas só despois da intervención (Welch et al., 2008; 2011).

O protocolo de investigación comprendeu a indagación sobre: o centro tonal falado habitual das crianzas (pedíndolles que contaran cara atrás dende o número 20 ou 10, en función da idade); o rango cantor confortable (a través do canto imitado de pequenos fragmentos, variando os tons); e o comportamento cantor en dúas cancións moi coñecidas en Inglaterra, como *'Twinkle, twinkle'* e *'Happy Birthday'*. Este último comportamento foi medido atendendo ás escalas que explicamos no Capítulo 2: a escala de medida do desenvolvemento da voz cantada (Rutkowski, 1997), e a escala do desenvolvemento da afinación (Welch, 1998), pois en investigacións previas como a de Mang (2006; en Saunders et al., 2012), a combinación de ámbalas escalas “tiña demostrado que as dúas escalas podían ser usadas xuntas para investigar estes aspectos complementarios do desenvolvemento cantor. Conxuntamente, as escalas ofrecen unha perspectiva holística do comportamento cantor actual dunha crianza” (pp. 18-19).

A través dun estudo piloto previo²⁹⁹ validouse o uso deste protocolo de avaliación. Recolléronse datos de cada unha das crianzas participantes en canto aos seus comportamentos vocais iniciais, así como información sobre a idade, o curso, o sexo e a etnia (segundo para esta última variable a clasificación oficial do Departamento de Infancia, Escolas e Familias - *Department for Children, Schools and Families*- do goberno).

As actitudes do alumnado foron medidas a través dun cuestionario baseado en Joyce (2005; en Welch et al., 2009c), con centro nas percepcións das crianzas sobre o canto na escola, nas súas casas e en contextos informais, e en relación á súa identidade propia como cantantes. Sobre cada un dos 45 ítems o alumnado debía indicar o grao de acordo a través dunha escala tipo Likert con emoticonas en forma de cariña máis ou menos riseira. O cuestionario estaba dividido en dúas seccións principais: unha sobre espazos para o canto e outra sobre a identidade como cantantes. Unha vez se completaban estes cuestionarios nas aulas, recollíase e posteriormente examinábase, recorrendo a unha análise de varianza multivariante para investigar as interrelacións entre o xénero, o curso e as actitudes do alumnado.

²⁹⁹ No artigo de Welch et al. (2011) detállanse as características deste estudo piloto, que consistiu en visitar centros e en apañar voces de crianzas en audio dixital, para logo seren avaliadas a través das dúas escalas arriba mencionadas. A aplicación destes instrumentos recaeu en persoal profesional composto polas dúas persoas do equipo de investigación encargadas da recollida previa das gravacións, así como por outras persoas do mesmo equipo. A análise destes resultados validou o criterio homoxéneo das persoas encargadas da avaliación pois, estatisticamente, revelou un acordo próximo entre as puntuacións outorgadas polas persoas avaliadoras.

Os resultados do primeiro ano de impacto do programa *Sing Up* indican que “existen diferenzas no desenvolvemento cantor en canto a sexo” (Welch et al., 2008, p. 23). En xeral, as crianzas maiores obteñen mellores cualificacións en ámbalas escalas que as pequenas, mentres que as nenas puntúan máis alto que os nenos en todos os grupos etarios. Na avaliación postintervención obtéñense uns resultados que seguen a mesma liña. A análise de datos tamén indica que dende a avaliación inicial até a avaliación postintervención as puntuacións nas probas foron significativamente maiores (Welch et al., 2011). Especial atención merecen os nenos, que puntúan significativamente máis alto despois das experiencias dos *Singing Playgrounds*, en comparación cos datos de medida iniciais que as súas pares.

O impacto do *Sing Up* fíxose notar tamén noutros aspectos. Por exemplo, o rango cantor comfortable medio acrecentouse en aproximadamente tres semitóns (Welch et al., 2011). A variable etnia guinda algunhas novas como que o alumnado asiático tende a puntuar significativamente máis baixo que o alumnado branco e o alumnado negro. Porén, entre alumnado branco e negro non se deron diferenzas significativas. En todo caso, “os tres grupos maioritarios acadaron índices normalizados de canto significativamente maiores nos datos da avaliación postintervención”. De feito, as puntuacións do alumnado asiático despois da experiencia dos *Singing Playgrounds* resultaron bastante máis altas con respecto ás acadadas na medición de base que aquelas correspondentes ao alumnado branco e negro.

En canto á repercusión das intervencións sobre as actitudes cara ao canto por parte do alumnado, a análise de datos revela diferenzas significativas en canto a sexo e idade. Nesta liña, as crianzas pequenas e as nenas, en calquera das idades, mostran actitudes máis favorables cara ao canto que os nenos. Estes resultados chamaron bastante a atención ao equipo conformado por Welch et al. (2008) dado o aumento da competencia cantora que se dá coa idade na infancia. “En conxunto, hai unha relación inversa entre o desenvolvemento cantor das crianzas e as súas actitudes cara ao canto” (p. 30).

Os compoñentes analizados do cuestionario foron: “desfrute do canto e alta autoeficacia cantora”, “actitudes positivas cara ao canto na escola”; “implicación co canto a nivel persoal”; “implicación co canto na familia e en actividades sociais”; “baixa confianza e pobre autoeficacia cantora”; e “implicación positiva con facer música” (pp. 30-31). Cabe resaltar que as nenas tenderon a ser máis positivas e máis seguras de si mesmas que os nenos cara ao canto, puntuando máis alto na maioría dos compoñentes favorables, como en “desfrute do canto e alta autoeficacia cantora”, “actitudes positivas cara ao canto na escola”, e “implicación co canto a nivel persoal”. Pola súa banda, os nenos destacaron en “implicación positiva coa produción musical”, denotando menor confianza no canto e unha autoeficacia cantora máis pobre, puntuando alto no compoñente negativo “baixa confianza e pobre autoeficacia cantora”.

En cinco destes compoñentes observáronse diferenzas ligadas ao grupo etario, a excepción de “baixa confianza e pobre autoeficacia cantora”, que se mantivo bastante estable entre os grupos. Nas puntuacións da avaliación inicial destácase, en xeral, que tanto para nenas como para nenos a maioría das respostas tenderon a ser menos favorables nas crianzas maiores que nas pequenas. O alumnado máis novo puntuou alto en “desfrute do canto e alta autoeficacia cantora”, “actitudes positivas cara ao canto na escola”, “implicación co canto a nivel persoal”, “implicación co canto na familia e en actividades sociais”, e “implicación positiva coa produción musical”. En cambio, o alumnado máis vello despuntou favorablemente en “implicación co canto a nivel persoal”, “particularmente os nenos, indicando que o canto asociado tanto coa escola como con actividades sociais era menos atractivo” (Welch et al., 2008, p. 32).

Pola parte da postintervención, os resultados do cuestionario indican que ámbolos sexos teñen unha actitude máis favorable cara á produción musical e que as crianzas máis vellas xa non tenden a declararse como “baixas” en autoeficacia cantora.

En definitiva, *Sing Up* exerceu unha influencia beneficiosa nas actitudes cara ao canto declaradas polas crianzas, así como tamén na súa competencia cantora. Subsecuentemente, ter participado nos *Singing Playgrounds* supuxo especialmente para as crianzas maiores unha implicación maior en actividades de canto, unha conexión emocional máis forte co canto, e unha identidade máis positiva como cantantes.

No ano 2009 o mesmo equipo de investigación publica un texto no que se inclúen datos sobre as intervencións preimpacto e postimpacto sobre comportamentos vocais de crianzas, así como sobre profesionais das escolas nas que tivo lugar o *Sing Up* (profesorado, familias e profesionais con implicación na promoción do canto en contextos comunitarios). Para esta investigación contouse cunha mostra de 3.472 crianzas e de 90 docentes de 76 escolas de toda a xeografía inglesa. Traballaron tamén con dous grupos contrastantes, os mesmos ca no informe anterior: crianzas de 7 e de 10 anos. O protocolo de actuación deseñouse para investigar tres aspectos das voces das crianzas, que seguiron as mesmas indicacións que anteriormente se detallaron: o centro tonal habitual falado; o rango cantor comfortable, e o comportamento cantor en relación a dúas cancións moi coñecidas. Tamén se investigaron as actitudes das crianzas cara ao canto a través do mesmo cuestionario antes descrito. Os datos desta investigación tomáronse entre outubro de 2007 e febreiro de 2008 (Welch et al., 2009c).

Avaliáronse tamén as percepcións do profesorado en canto ás súas habilidades como cantantes e no ensino do canto. Pedíuselle ás persoas encargadas da dirección das escolas e ao profesorado de aula que cubriran un cuestionario dirixido a profesorado de *Year 3* e *Year 6*, cuxo contido xiraba arredor da súa autoeficacia cantando (competencia cantora), e da autoavaliación das súas habilidades para ensinar a cantar ao seu alumnado.

Os resultados apuntaron a que, por un lado, os centros tonais falados do alumnado atopábanse maioritariamente (76%) dentro do La_2^{300} e Do_3 , sendo o Do_3 o máis común (26% das crianzas). Estes centros manifestáronse idénticos para ámbolos sexos, e tamén para o alumnado negro e branco. Porén, o alumnado asiático mostrou un abano maior, chegando até Mi_3 . Por outro lado, os rangos cantores confortables para as crianzas foron similares nos seus extremos para ámbolos dous grupos contrastantes (grupo de 7 e grupo de 10 anos), pero diferiron nos tons máis comúns que compartían. O rango cantor comfortable máis común exhibido polo 75% do grupo máis novo foi de Sol_2 a Si_3 , pero para o 75% do grupo máis vello este foi máis amplo, de Fa_2 a Do_4 . Isto derivou en afirmar que “o comportamento do ton vocal está intimamente correlacionado co tamaño do instrumento vocal” (Welch et al., 2009c, p. 9).

En canto á competencia cantora das crianzas, medida a través dos instrumentos de Rutkowski (1997) e Welch (1998), a maioría das crianzas dos dous grupos de idade demostraron niveis intermedios, menos do 10% puntuaron niveis baixos e unha considerable proporción de alumnado acadou os graos máis altos, “16% (valoracións de 4.5 e 5 de Rutkowski) e 23% (valoración de 4 de Welch) para o grupo de 7+, subindo ao 29% (Rutkowski) e 38% (Welch) para o grupo 10+” (Welch et al., 2009c, p. 10).

Por parte do alumnado, os datos revelan actitudes diversas cara ao canto na escola, na casa, ou noutros contextos en función do sexo e da idade. As conclusións son as mesmas que as comentadas no informe anterior (Welch et al. 2008), dándose de novo entre o desenvolvemento cantor do alumnado e as súas actitudes cara ao canto unha relación inversa (Welch et al., 2009c).

Esta investigación tirou tamén inferencias sobre os tipos de escola e a competencia cantora do seu alumnado. As puntuacións máis elevadas dunha escola acadaron o 99.44%, demostrando unha competencia cantora moi alta: tratábase dunha escola con nenos coristas de catedral. As outras 14 escolas deste cuartil, puntuando entre o 77.24 e o 83.87%, eran escolas públicas, sen características demográficas predominantes. As escolas no cuartil máis baixo

³⁰⁰ Lémbrese que nesta tese úsase a referencia do Sistema acústico franco-belga.

(puntuando entre 38.68 e 59.60%) estaban maioritariamente localizadas nos mesmos lugares que aquelas do cuartil superior. En definitiva,

as crianzas que cantan competentemente poden estar escolarizadas en calquera tipo de escola. Isto implica, probablemente, que a política de escola e liderado é máis crucial que os contextos de procedencia do alumnado ou a localidade da escola na determinación do potencial cantor deste. (Welch et al., 2009c)

Os resultados en canto a profesorado ofrecen datos moi interesantes. O cuestionario que debían cubrir estaba dividido en 4 seccións: percepcións do profesorado en termos da súa propia competencia cantora; coñecemento das aprendices; coñecemento da pedagogía do canto, e coñecementos musicais. Analizadas as respostas, concluíuse que a autoeficacia cantora aumenta coa idade e que o profesorado considera que cantan ben, ou sexa, que a autoeficacia cantora é significativamente alta. Así mesmo, unha proporción significativa de docentes (4.6 puntos sobre 7) declaraban sentirse menos confortables coas súas competencias no ensino do canto.

No segundo ano de funcionamento do programa deuse unha petición de datos por parte de quen financiaba (*The British Treasury*, do Ministerio de Educación do goberno inglés) sobre actitudes, identidade social e inclusión das crianzas que participaban nel, e a repercusión nestas variables. Por iso, **o segundo ano de investigación** (2008-2009) caracterizouse polo acrecentamento considerable do número de escolas participantes, véndose incluído tamén un compoñente lonxitudinal que implicou a reavaliación dalgunhas crianzas uns 12 meses despois de seren avaliadas na primeira fase. Os focos da avaliación independente do *Sing Up* para o segundo ano foron (Welch et al., 2009a):

- Ver se as indicacións temperás da investigación derivada do primeiro ano, que apuntaban a un impacto positivo, se evidencian nas crianzas que se sumaron ao programa, dada a súa expansión por todo o país.
- Cubrir as lagoas da recollida de datos inicial (especialmente sobre alumnado de *Year 4* e *Year 5*).
- Profundar nas visións sobre a identidade e desenvolvemento cantor do alumnado, e estender a recollida de datos sobre actitudes para descubrir se existen evidencias de beneficios maiores ligados á participación en *Sing Up* en relación á identidade social e inclusión.

Para isto, recolléronse datos de 155 escolas de 26 condados ingleses. Participaron 107 escolas implicadas en *Sing Up* (no programa do *Sing Up Awards*, e/ou nos *Singing Playgrounds*, e/ou no *COP-Chorister Outreach Programme*; e/ou cuxo profesorado asistira a formación do *Sing Up*, e/ou decidira usar o *Song Bank*³⁰¹ ou recursos estratexicamente deseñados polo programa). Dentro deste grupo nun número destacado de escolas desenvolvíase a iniciativa COP. Pero tamén participaron 49 escolas sen implicación en *Sing Up*, dentro das cales, cobrou unha presenza notable un número de crianzas de escolas corais catedralicias ou *cathedral choir schools*. Neste segundo ano foron avaliadas individualmente unhas 4.895 crianzas do mesmo xeito que se recolle en Welch et al. (2008) e que xa foi explicado anteriormente. Destas, 637 crianzas participaron tanto no primeiro como no segundo estudo, o que permitiu un seguimento lonxitudinal.

O equipo de investigación desprazouse ás escolas, onde fixo tales avaliacións, á vez que as persoas que dirixían as escolas e o profesorado cubría dous cuestionarios: un sobre a

³⁰¹ Destacan Welch et al. (2009a) que a media do centro tonal falado das crianzas é con frecuencia máis grave que a maioría da música publicada para crianzas. Porén, afortunadamente, o *Song Bank* do *Sing Up* inclúe cancións con rangos tonais dende tres notas até trece, o que permite seleccionar ou transportar certas cancións para adecualas ás necesidades vocais das crianzas.

autoeficacia cantora e outro autoavaliativo en relación ás súas habilidades para ensinar canto. O alumnado tamén cubriu un cuestionario sobre actitudes cara ao canto, autoconcepto e sentido da inclusión social.

O conglomero de conclusións no informe de Welch et al. (2009a) apunta a que:

- Sobre o ton falado das crianzas:
 - Establécese no C3 e tres semitóns por baixo.
 - Tórnase máis grave coa idade, dado que o mecanismo vocal aumenta en tamaño.
 - Os nenos presentan unha media máis baixa.
 - Existen diferenzas étnicas: en comparación co alumnado branco, o alumnado asiático presenta uns resultados lixeiramente máis agudos, mentres que o alumnado negro, máis graves.

- O rango cantor comfortable³⁰² das crianzas expándese aproximadamente unha oitava e media coa idade (de Sol₂ a Do₄) arredor dos 7 anos, e case dúas oitavas (Fa₂ a Mi₄) nos 10 anos de idade.

- Sobre a competencia cantora:
 - Desenvólvese coa idade.
 - As crianzas participantes en *Sing Up* mostraron un desenvolvemento cantor normalizado maior que aquelas que non participaron no programa.
 - As nenas (tanto participantes do *Sing Up* como non participantes do *Sing Up*) adoitan teren mellor competencia cantora que os nenos, coa excepción dos nenos coristas e do alumnado non-corista das escolas catedralicias, onde as puntuacións dos dous sexos foron similares.
 - O alumnado negro e branco mostraron ter comportamentos de desenvolvemento cantor normalizados similares, máis desenvolto que os do alumnado asiático. Non obstante, a participación no *Sing Up* evidenciou o efecto positivo no desenvolvemento cantor nos tres grupos étnicos maioritarios.

- Sobre o *COP-Chorister Outreach Programme*:
 - O programa COP tivo unha repercusión significativamente beneficiosa para as crianzas participantes nel, similar ao informado na iniciativa *Singing Playgrounds*, investigada na primeira avaliación.
 - O alumnado que participou do COP acadou unha media normalizada do desenvolvemento cantor moi próxima a aquela das coristas catedralicias.

- As crianzas participantes nas experiencias do *Sing Up* mantivéronse na cimeira da clasificación xeral, mentres que as escolas *non-Sing Up* e as escolas catedralicias non coristas tenderon a distribuír as súas puntuacións cara aos últimos cuartís.

- As análises lonxitudinais revelan que, co paso do tempo, as crianzas que participan no *Sing Up* desenvolven de forma máis notable as súas voces que aquelas que non o fan. Ademais, “o programa *Sing Up* é capaz de xerar un impacto positivo independentemente das subxacentes contornas socioeconómicas de orixe das participantes” (Welch et al., 2009a, p. 77).

³⁰² Welch et al. (2009a, p. 32) definen “comfort” cantor (*singing 'comfort'*) como “canto sen tensión vocal evidente ou cambio perceptible na calidade vocal”.

- Existe unha forte correlación positiva entre as puntuacións normalizadas en canto do alumnado e o seu sentido da autoidentidade e da inclusión social, o que quere dicir que “canto máis alta é a puntuación normalizada do desenvolvemento cantor, maior é o sentido positivo da autoidentidade e da inclusión social” (Welch et al., 2009a, p. 51) transmiten as crianzas. As rapazas manifestaron unha autopercepción moito máis efectiva sobre si mesmas como cantantes que os rapaces, destacando tamén nesta cuestión as crianzas participantes no COP. Emocionalmente, son tamén elas as que se implican máis co canto, así como as crianzas máis pequenas, en comparación cos nenos e coas crianzas maiores. Aquelas que participaron na iniciativa COP mostráronse tamén significativamente máis involucradas emocionalmente.

- Sobre as actitudes das participantes:
 - As nenas tenden consistentemente a ter máis actitudes positivas cara ao canto que os nenos.
 - As crianzas máis novas tenden a ser máis positivas cara ao canto que as súas pares máis vellas.
 - O alumnado participante no *Sing Up* presenta actitudes máis favorables cara ao canto tanto nos contextos escolares como en ambientes informais, trazos que particularmente sobresaíron nos datos do programa COP.

Conclúese neste estudo, entón, que as intervencións de *Sing Up* proporcionan oportunidades para as crianzas de educación primaria de atoparse con persoas expertas en canto, tanto adultas como crianzas (isto é, crianzas que cantan a nivel profesional, como os coros profesionais das escolas catedralicias).

O **terceiro ano de investigación** (2009-2010) seguiu os mesmos principios que os dous anos anteriores, incluíndo tamén aspectos comparativos e lonxitudinais (Welch et al., 2010). Persoal do grupo de investigación do iMerc sacou tres anos despois de que dera comezo o *Sing Up* outra publicación sobre a influencia deste programa nacional de canto en Inglaterra. Lémbrense na publicación de Welch et al. (2010) que os focos centrais da investigación que liderou este grupo do *Institute of Education* conforman unha cartografía comparativa sobre:

- O comportamento e desenvolvemento cantor das crianzas.
- As actitudes cara ao canto das crianzas con respecto á escola, á casa e a outros contextos.
- O posible impacto no autoconceito e no sentido de inclusión social das crianzas (foco engadido en 2008).

No informe vencellado a este estudo confírmase que até a data (e dentro do período 2007-2010) contouse coa participación de 9.979 crianzas na investigación total sobre o *Sing Up*, das que o 95% tiñan entre 7 e 10 anos de idade, e dentro das cales 103 foron avaliadas lonxitudinalmente tres veces. Estas pertencían a 177 escolas inglesas que foran escollidas en base a contactos iniciais a través de autoridades locais ou redes de traballo universitarias, co criterio de poder asegurar un rango diverso de contextos cantores e xeográficos, alén de diversidade étnica e social. “Subsecuentemente, outras escolas foron propostas para seren incluídas como exemplos dos diferentes tipos de experiencias dispoñibles baixo o paraguas do programa *Sing Up*. Estas incluían escolas que participaban nas iniciativas *Chorister Outreach Programme (COP)*, *Workforce Development*, *Singing Playgrounds* e *Sing Up Awards*” (Welch et al., 2010, p. 11).

Boa parte da información que se expón neste informe vai na liña dos dous anteriores en canto a comportamentos cantores e desenvolvemento da voz cantada das crianzas (rango cantor comfortable e idade; rango cantor comfortable e tipo de escola; desenvolvemento cantor

e orixe étnica; desenvolvemento cantor e sexo; desenvolvemento cantor e tipo de escola; desenvolvemento cantor e idade; impacto nas actitudes cara ao canto; e desenvolvemento cantor, autoconceito e inclusión social). Non obstante, desta terceira avaliación despréndense datos novos:

- Non se atoparon diferenzas entre crianzas de escolas *Platinum Award*³⁰³ e aquelas de escolas catedralicias, incluíndo as crianzas coristas catedralicias.
- Malia que a diferenza en canto a sexo en relación co desenvolvemento cantor persiste a pesar das variadas intervencións do *Sing Up*, os datos comparativos froito dos estudos lonxitudinais sobre a capacidade de progreso indican que non existen diferenzas: ámbolos sexos melloran no canto ao longo do tempo.
- “O incremento do número de experiencias *Sing Up* (como usar o *Song Bank* ou estar nunha *Award School*) non implica necesariamente un efecto multiplicador” (Welch et al. 2010, p. 17).
- Aínda que de forma non sorprendente as crianzas catedralicias acadaron os resultados máis altos, sendo estes estatisticamente similares a aqueles do alumnado que tiña participado no programa COP, ao igual que se concluíu en Welch et al. (2009a).
- As crianzas que experimentaron dalgún modo *Sing Up* tenden a atoparse unha media de aproximadamente 2 anos por diante en desenvolvemento vocal daquelas que non participaron en *Sing Up* (en concreto, tres anos para as máis miúdas e un para as maiores).
- Dúas das intervencións de *Sing Up* que adoptan ben un foco sostido no canto (como as *Awards Schools*), ben un programa intensivo (como o *COP-Chorister Outreach Programme*) demostran as maiores diferenzas en desenvolvemento vocal. Para as outras dúas, (os *Singing Playgrounds* e o *Workforce Development*) a pegada é menos intensa pero tamén evidente.
- No tocante ao efecto do *Sing Up* sobre as actitudes cara ao canto do alumnado, cómpre resaltar que as rapazas puntuaron máis alto na actitude positiva en vinculación aos seis temas xerais en que estaba organizado o cuestionario: identidade como cantante (conexión emocional co canto), identidade como cantante (autoeficacia), canto na casa, canto na escola, canto en contextos informais e autoconceito e sentido da inclusión social.
- O cuestionario de actitudes sobre o canto pasou por varias modificacións. Comezou estando composto por 45 ítems, aos que se lle intercalaron 12 máis no período 2008-2009 e 3 máis na fase dos anos 2009-2010. Isto foi debido a que no segundo ano da investigación estudouse tamén o autoconceito e o sentido da inclusión social do alumnado en vinculación co canto, debendo, entón, incluír algún ítem ao respecto no cuestionario. Cando as 6.639 respostas foron rexistradas comparáronse coas puntuacións que as mesmas crianzas obtiveran no desenvolvemento cantor, véndose claramente a tendencia dunha relación linear positiva entre o “desenvolvemento cantor” e o “autoconceito e sentido da inclusión social”. Non obstante, “isto non quere dicir que un cause o outro, pero que os dous aspectos parecen estar intimamente correlacionados” (Welch et al., 2010, p. 24). Con todo, o alumnado que experimentou *Sing Up* é máis favorable cara ao canto que aquel que non o fixo, e incluso cara a si mesmo e cara ao seu sentido de pertenza a unha comunidade. Unha clara inferencia pode ser extraída de todo isto: “as crianzas con experiencia en *Sing Up* son máis propensas a ter un avanzado desenvolvemento cantor e a ter un autoconceito positivo” (p. 24).

Reflexiónase tamén sobre aspectos como a media relativamente limitada do rango cantor comfortable exhibido no primeiro ano de investigación polas crianzas participantes nos *Singing Playgrounds*, en comparación con outras escolas. Isto debeuse, en palabras do equipo

³⁰³ De acordo coa táboa 1 incluída no traballo de Welch et al. (2010, p. 18), a media do desenvolvemento cantor das crianzas escolarizadas en escolas consideradas como “*Silver or Gold Award School*” era de 80.579, e a daquelas etiquetadas como “*Platinum Award School*”, 79.598.

investigador, a un nesgo non intencionado na recolección de datos, pois cando se efectuou esta primeira recollida só se fixo sobre dous cursos -*Year 3* e *Year 6* (correspondentes aos nosos 2º e 5º de educación primaria)-, e o programa só levaba funcionando 5 meses, tendo tido así unha oportunidade limitada para unhas consecuencias sustentables. Ao ano seguinte a investigación pasou a centrarse en *Year 4* e *Year 5* (na Galiza, 3º e 4º de educación primaria), dándose un incremento na media do rango cantor comfortable até 12.1 semitóns³⁰⁴; e no terceiro ano, até 14.16 semitóns. É por este motivo que o equipo considera que estes 14.16 semitóns son máis representativos como media do alumnado participante nos *Singing Playgrounds*.

En definitiva, a través dos tres anos de investigación da repercusión do *Sing Up*, e logo de recoller datos de 9.979 crianzas, implicando 11.388 avaliacións de canto individuais, e despois da completamento de 10.245 cuestionarios centrados no canto nas actitudes cara a esta actividade musical, as análises dos datos evidencian que aquelas crianzas que participaron no programa *Sing Up* atópanse aproximadamente dous anos por diante no desenvolvemento vocal medio atribuído á súa idade cronolóxica. Sumado a isto, teñen actitudes máis favorables cara ao canto nas escolas e parecen ter unha autoimaxe máis positiva de si mesmas como froito destas experiencias (Welch et al., 2010).

Deuse tamén unha investigación centrada en **prácticas exitosas sobre canto e liderado vocal** ou *successful singing* no *Sing Up* (Saunders et al., 2011). Parte dos seus resultados foron xa expostos no Capítulo 2. Porén, cómpre incluír neste epígrafe os principais datos sobre o deseño metodolóxico e as conclusións máis sobresalientes non expostas antes.

No período 2009-2010 estudáronse prácticas de ensino-aprendizaxe do canto levadas a cabo por 7 *Chorister Outreach Projects* de catedrais que actuaron en 15 escolas de educación primaria. Os datos destes quince centros foron suplementados con prácticas de ensino-aprendizaxe do canto de 5 escolas de educación primaria que non traballaban co *COP-Chorister Outreach Programme*, pero que si estaban involucradas noutras actividades do programa *Sing Up*. Observáronse un total de 48 sesións: 28 foron en escolas COP (ou sexa, o 58.3%), e 20 en escolas non-COP (isto é, 41.7%). Os focos centrais de investigación incluíron a identificación pormenorizada e descrición sobre a organización da aprendizaxe e do ensino do canto, a clarificación dos elementos de ensino e de aprendizaxe comúns a todas as sesións, e os elementos de ensino e de aprendizaxe observados de alta calidade e efectividade. Para isto, tomouse nota da duración e do tipo de actividades realizadas polo alumnado nas sesións; da duración e do tipo de actividades realizadas polo profesorado; e da interacción de aprendizaxe e ensino entre o alumnado e o profesorado durante as sesións.

Seguindo o informe de Saunders et al. (2011), a inclusión na investigación dos sete escenarios catedralicios foi proposta por colegas da Asociación de Escolas Corais ou *CSA-Choir Schools' Association* vencelladas a *Sing Up*. Asegurouse un rango diverso de situacións socioeconómicas e xeográficas diversas, e “unha característica común foi que o *Chorister Outreach Programme* tiña outorgado prioridade de participación en gran medida a aquelas escolas de primaria que comunicaran teren unha limitada experiencia cantora” (p. 9). En canto ás escolas non-COP, cómpre subliñar que as sesións foron observadas en ámbolos *Key Stage 1* e *Key Stage 2*³⁰⁵. Na maioría dos casos fixéronse catro visitas por escola, incluíndo unha inicial, para establecer unha base sobre os comportamentos e actitudes cantoras; unha final, para reavaliar estes aspectos; e dúas adicionais, cuxo obxectivo era observar as sesións de

³⁰⁴ De acordo con Welch et al. (2008), no estudo-base o rango partía dunha media de 10.83 semitóns.

³⁰⁵ En Inglaterra, o *Key Stage 1* comprende a alumnado entre os 5 e os 7 anos (isto é, *Year 1* e *Year 2*, equivalentes aos nosos 5 anos de educación infantil e 1º de educación primaria); e o *Key Stage 2*, entre os 7 e os 11 (ou sexa, do *Year 3* ao *Year 6*, equivalentes á franxa 2º-5º de educación primaria na Galiza).

canto desenvoltas con docentes e alumnado das escolas de primaria pero lideradas por persoal das catedrais. Este, nalgúns casos, era acompañado por coristas con experiencia e coñecementos na materia. Sempre que foi posible, as visitas a cada escola foron feitas pola mesma persoa do equipo de investigación, que debía cumprimentar os debidos formularios de observación en canto ás evidencias ocorridas na aula sobre elementos como: plan efectivo e fixación de obxectivos; métodos de ensino que permiten ao alumnado aprender de forma efectiva; técnicas interrogativas; subministración de *feedback*; provisión de momentos de asemblea; e comportamentos cantores e musicais asociados.

Froito desta investigación xurdiron 26 categorías de actividades realizadas polo alumnado usadas para clasificar a acción discente, e unhas 39 categorías de actividades realizadas polo profesorado para clasificar a acción docente. Todas elas pormenorízanse máis adiante, cando se describan os instrumentos, xusto despois dos seis exemplos que se describen para ilustrar as boas prácticas no traballo da voz cantada con crianzas.

Despois da recollida de datos desenvolvéronse dúas sesións posleccións para realizar avaliacións sobre a calidade destas, con reflexión centrada nos macroelementos das sesións para analizar aqueles máis e menos exitosos. Nestas avaliacións seguiu o modelo publicado por OfSTED (2009; en Saunders et al., 2011, p. 14) para mellorar a calidade do ensino musical en escolas de educación primaria. Estas avaliacións indicaron que as puntuacións medias de todas as sesións observadas oscilaron entre “boas” e “excelentes”. As cinco áreas incluídas neste modelo eran:

- Definición dun foco musical claro para o traballo co que se vencellan as actividades.
- Habilidade para comezar e finalizar con son as aulas, co fin de que a énfase estea no desenvolvemento auditivo.
- Identificación de pasos simples cara á progresión, asegurando que o alumnado saiba como mellorar o seu traballo.
- Establecemento de altas expectativas, escoita crítica ás respostas musicais e identificación do que se precisa mellorar.
- Adaptación ao traballo para satisfacer diferentes necesidades de aprendizaxe, e uso de formas simples de avaliar o progreso do alumnado.

A segunda avaliación “post-sesión” dividiu as aulas observadas en áreas específicas de preparación, impartición e revisión. Nela, cada aspecto foi avaliado en función do grao de evidencia que se deu durante a sesión observada. Velaquí os diferentes elementos de análise cos resultados acadados (Saunders et al., 2011, pp. 16-23):

- Preparación ou aspectos da sesión que requiren planificación antes do comezo da sesión. En todos os casos a cualificación foi “evidente” ou “moi evidente”, resaltando especialmente a habilidade do profesorado para asegurar que o contido era apropiado para o alumnado, e a habilidade de definir os obxectivos e contidos. Destacou tamén a maneira no que o profesorado era quen de ligar os contidos da sesión presente a outras anteriores e ás experiencias propias do alumnado, reforzando vocabulario clave e facendo fincapé no uso do vocabulario musical apropiado, facendo tamén ligazóns explícitas entre aprendizaxes do pasado con novos conceptos.

- *Building background* ou construción de coñecemento nas áreas nas que o profesorado facilitou o progreso ao alumnado con respecto ao nivel previo de aprendizaxe. Este elemento, en conxunto, resultou “evidente” e “moi evidente”. Porén, nalgunhas aulas fíxose menos énfase nestes aspectos, mais isto pode deberse á particular natureza das sesións, especialmente cando partes específicas destas se dedican a ensaios. Isto quere dicir que o obxectivo de aprendizaxe tórnase cara á mestría de aspectos concretos ou ao pulido da interpretación, máis que á construción de coñecemento.

- Aprendizaxe como *input* comprensible ou demostración de habilidades docentes para ensinar dunha forma accesible. Todo o profesorado observado demostra esta competencia, con medias que oscilan entre “evidente” e “moi evidente”. “Algunhas líderes vocais [docentes] eran hábiles no uso dunha ampla variedade de técnicas para facer os contidos conceptuais claros para o seu alumnado, aínda que isto só foi «un tanto evidente» nunhas poucas sesións” (Saunders et al., 2011, p. 18).

- Estratexias para a aprendizaxe. A maioría do profesorado usaba con frecuencia unha variedade de tipos de preguntas para asegurar que o alumnado comprendía novos conceptos, facendo uso tamén de técnicas de estadaxe (*scaffolding*) de forma inxenua.

- Oportunidades de interacción para o alumnado. Estas variaron un pouco en canto aos resultados. O profesorado optaba por organizar tanto os recursos como o alumnado de forma que se asegurase a consecución das mellores producións posibles, incluíndo a separación de grupos para que o alumnado non se perdera á hora de executar voces diferentes, por exemplo. Colocar o alumnado que mostraba menos seguridade na fronte do coro ofreceu mellores produtos, porque permitiu que este alumnado recibise un modelo exemplar e seguro. Deste modo, a configuración por grupos demostrou apoiar o desenvolvemento cantor. Polo seu lado, as prácticas proporcionaron suficientes tempos de espera de forma consistente para o alumnado asumiren as novas aprendizaxes, ben que variaron segundo as sesións: por exemplo, nas sesións máis longas centradas en ensaios optouse por preguntas e respostas máis ben curtas, para preservar o momento; pero nas sesións iniciais o tempo de espera foi máis xeneroso, o que permitiu que un rango maior do alumnado puidera optar a responder. Especialmente no inicio da intervención fíxose máis énfase nos momentos de interacción ou discusión.

- A práctica e a aplicación das aprendizaxes. O profesorado permitiu ao alumnado integrar e empregar as destrezas cantoras, puntuando desde “evidente” até “moi evidente”, posto que as crianzas eran animadas a practicar o coñecemento e as técnicas explicadas.

- A impartición das aulas. Naquelas que foron xulgadas como de alta calidade o profesorado implicou activamente ao seu alumnado.

Isto foi evidenciado pola habilidade [de quen asumía o] liderado vocal para proporcionar obxectivos claros durante toda a sesión, para que o alumnado sempre soubese o que tiña que acadar e como acadalo, pero tamén comprendendo a importancia do ritmo nunha clase [...]. O tempo suficiente e as repeticións do traballo permitiron ao alumnado acadar os obxectivos sen estancamentos nin estrés. Os cambios de ritmo usáronse para reavivar o alumnado. (Saunders et al., 2011, p. 22)

- A revisión e a avaliación. O profesorado mostrou fortes habilidades para proporcionar retroacción esclarecedora ao alumnado de forma inmediata e continuada. A avaliación da aprendizaxe realizábase practicamente a través da vía auditiva, e os apoios cobraron diversas formas: comentarios sobre formas de sentir e respirar, consellos para entrar na altura xusta a través da modelaxe física, usando xestos, linguaxe corporal, expresións faciais, modelaxe vocal, etc. Este *feedback* no aquí e agora permitiu que as sesións fluíran, o que facilitou que o alumnado progresase na súa aprendizaxe. Malia que algunhas sesións non remataban cunha asemblea na que revisar os obxectivos acadados ou o progreso en relación coa sesión anterior, o profesorado asegurábase de que o vocabulario clave e os novos conceptos introducidos na sesión se reforzaran e revisaran no desenvolvemento da sesión.

O equipo do iMerc extraeu as **características das boas prácticas no traballo da voz cantada con crianzas a través de seis exemplos**, que publicou en Saunders et al. (2011),

insistindo en que “ningún dos exemplos que seguen se presentan a modo de modelo único e ideal - senón máis ben para ilustrar a variedade de aproximacións exitosas atopadas” (p. 24). Velaquí os casos.

O primeiro deles refírese a unha aula impartida por profesorado COP a un grupo de *Year 5* (na Galiza, 4ª E.P.) nos inicios da intervención, dentro dunha escola situada nos suburbios dunha cidade. A xuízo do equipo de investigación, nesta sesión mantívose un alto nivel de implicación activa tanto por parte da docente³⁰⁶ como por parte do alumnado. A sesión comezou cun período prolongado de quecementos corporais e vocais, durante o que o grupo-clase foi alentado a experimentar coas voces. A isto chámase “modo de ser” (ou *way of being*), momento que Saunders et al. (2011, p. 24) definen como “un número de elementos que un/ha líder vocal usa para establecer formas de traballar, límites aceptables e expectativas de aprendizaxe dentro dunha sesión”. Por exemplo, nesta sesión fomentouse a acción física e a experimentación coa voz, esta última co fin de que o alumnado gañara en confianza. En xeral, as crianzas cantaron durante a maior parte da sesión e a mestra fixo pausas frecuentemente para celebrar os logros destas, sempre en vinculación coas formas de mellorar a interpretación. Con frecuencia, a guía ou modelaxe proporcionouse mentres a clase estaba a cantar, con momentos que a docente usou para repetir treitos específicos das cancións como oportunidades para practicar as suxestións. A profesora foi quen de crear un padrón cíclico no que o alumnado puido practicar, sendo este apoiado mentres a mestra proporcionaba un encadre de interpretación constante a través dos seus exemplos vocais. Para finalizar, produciuse unha curta asemblea que serviu para revisar as aprendizaxes e a progresión da sesión.

O segundo mostra as características dunha aula impartida tamén por profesorado COP pero cara a finais da intervención, pois tratábase da última aula con crianzas de *Year 5* nunha escola rural xusto antes do concerto final. En todo momento a mestra mantivo unha alta implicación do alumnado. O que máis se evidenciou durante a aula foi a voz cantada das crianzas. A docente tamén cantou a maioría do tempo, só interrompendo ocasionalmente para facer algunha pausa co fin de subliñar os criterios de éxito, explicar como acadalos da mellor maneira, e retar o alumnado para motivalo. Reforzou tamén a aprendizaxe de forma verbal, visual e musical, sendo ela mesma o modelo para a técnica vocal e ofrecendo claras orientacións sobre as cuestións abordadas. Soubo tamén celebrar os triunfos do grupo-clase e dar retroacción constante. A última parte da sesión dedicouse a ensaiar as cancións do concerto, momento no que as crianzas puideron demostrar o dominio das aprendizaxes e o desfrute na creación dunha experiencia musical consumada.

O terceiro vencéllese a unha pequena escola de ámbito rural. En concreto, as observacións foron tamén feitas no marco dunha clase liderada por profesorado COP para crianzas de *Year 5*, con parte do alumnado con necesidades específicas de apoio educativo. Contrariamente aos dous exemplos anteriores, o tempo outorgado ao canto na aula foi moito menor. Nos tempos nos que non se cantaba, o grupo era animado a compartir as súas opinións e a discutir sobre elementos da sesión coa mestra, combinando así momentos para falar con intervalos concentrados no canto. A docente raramente falaba cando as crianzas cantaban, pero tiña a capacidade de situar as actividades da sesión dentro dun contexto amplo de aprendizaxe, sendo quen tamén de crear vínculos entre as propias vidas das crianzas e as cancións. Outros momentos nos que non se cantaba usábanse para practicar a escoita concentrada, aproveitándoa para facer avaliacións e retroaccións intensas. Os logros tamén se celebraban periodicamente, sendo algunhas crianzas especialmente alabadas polas boas prácticas, mentres que se ofrecían tempos para cavilar sobre a aprendizaxe e a interpretación das cancións. O grupo-clase tamén podía suxerir áreas de mellora na súa interpretación, de aí

³⁰⁶ Como non se especifica o xénero do profesorado tratarase sempre en feminino, na lóxica dos discursos do uso da linguaxe inclusiva, pois todas as profesoras e profesores son “persoas” (de aí o uso do plural ou singular feminino inclusivo).

o carácter colaborador que cobraba a sesión. “A andadura alterna das cancións e das charlas foi enriquecedor e propicio para todas as crianzas, entre as cales algunhas tiñan necesidades específicas de apoio educativo” (Saunders et al., 2011, p. 30).

O cuarto desenvólvese nunha aula de *Year 2* (na Galiza, 1º E.P.) nunha escola urbana. Esta vez a persoa que imparte a sesión é unha mestra especialista en música. O máis salientable desta clase é o tempo considerable dedicado á conexión curricular (neste caso coa área de educación relixiosa), período no que o alumnado permanecía escoitando unha historia para despois responder a preguntas sobre esta. A docente usou a canción para cambiar o ritmo da aula e revitalizar a atención do grupo-clase. Logo, efectuouse un vigoroso quecemento vocal e corporal, para seguir cunha aula de corte similar ao exemplo segundo que se describiu anteriormente. Deuse así unha limitación da fala do profesorado, pasando sobre todo a usar sinais visuais con apoio no xesto e na linguaxe corporal. Esta parte da sesión decorreu co establecemento de altas expectativas e co constante exemplo da mestra como modelo do que se requiría. Nos pequenos intres nos que o alumnado non cantaba, este escoitaba cantar á docente ou se movía polo limitado espazo para facilitar o canto a varias voces. Ao final fíxose unha asemblea para celebrar os éxitos do grupo e para outorgar *feedback* en relación ao traballo que se completaría na seguinte sesión.

A pesar de seren aparentemente un modelo simple de sesión, esta/e líder vocal foi quen de acadar un alto nivel de calidade musical, de crear entusiasmo e obter a atención dun grupo de alumnado que participou dunha experiencia musical exitosa que abrangueu o grupo enteiro, malia a duración relativamente curta da sesión. (Saunders et al., 2011, p. 33)

O quinto trátase dun exemplo contrastante con respecto aos anteriores. Desenvolveuse cun grupo de *Year 2* cun número significativo de alumnado con necesidades específicas de apoio educativo liderado por unha mestra xeneralista. “Malia que a cantidade de tempo investido en canto nesta sesión foi baixo, o número de usos e a natureza integrada da canción como unha forma natural de traballar para este grupo de idade foron impresionantes” (Saunders et al., 2011, p. 36). Estes usos son catro. O primeiro revelouose ao inicio da sesión: o alumnado entrou na aula cantando unha *copy-me song*³⁰⁷ ou canción por imitación en eco que, de acordo co informe que estamos a resumir, permitiu ao alumnado instalarse na aula, a modo de acompañamento de rutinas. O segundo uso do canto foi na introdución dun novo obxectivo de aprendizaxe en relación a un tema matemático vinculado aos días da semana. Neste contexto, a mestra ensinou unha nova canción cos días da semana. O terceiro uso ten que ver con esta mesma canción, que foi cantada pola profesora e usada polo alumnado para apoiar outro labor (neste caso, o completamento dunhas fichas). Isto supuxo un ensaio para quen achaba máis doado interiorizar novos conceptos, e comportou un reforzo de aprendizaxe para as crianzas que precisaban un apoio maior. E o cuarto vencéllase cun poema que xa estudaran: a docente pediulle ao grupo que transformase o poema en canción ou o acompañase usando efectos vocais. En xeral, a mestra non falaba mentres o alumnado cantaba -pero si o detiña cando así o consideraba-, outorgaba tempos para a aclimatación dos diversos momentos da aula, celebraba os logros, e proporcionaba retroacción. Esta aula conforma un exemplo moi interesante sobre como intercalar pequenos treitos de canto con períodos máis longos de traballo matemático ou lingüístico.

E o sexto exemplo aborda unha aula de *Year 6* (na Galiza, 5º E.P.) dunha escola urbana conducida por unha mestra especialista en música, que fixo uso do canto para aclimatar e centrar a clase, a través do uso de variados quecementos vocais e físicos. Foron poucos os

³⁰⁷ Trátase dunha canción que o grupo non coñecía. A mestra cantaba a canción por treitos que o alumnado debía imitar en eco durante a entrada da aula.

momentos nos que interveu mentres o alumnado cantaba para destacar os obxectivos e expectativas da sesión. Estes déronse maiormente ao inicio da sesión, co fin de guiar o alumnado sen interromper o fluxo da aula. Durante a sesión, o alumnado ben cantaba, ben discutía elementos da interpretación coa docente. Esta tamén deu os parabéns ao alumnado nos momentos de ofrecer *feedback* positivo e reforzar as altas expectativas previamente descritas. Entrementes a profesora reforzaba os obxectivos e exemplificaba apropiadamente e coa súa voz os aspectos técnicos a modo de modelo, outorgaba tamén espazo para que o grupo-clase meditara e participara na súa propia autoavaliación.

A/o líder vocal mostrou un enfoque inclusivo e propicio para o canto. O uso continuo dos eloxios concretos e a retroacción positiva ao longo de toda a sesión axudou a que o alumnado gañase en confianza. Cara ao final da sesión, a/o líder vocal investiu un amplo período de tempo escoitando o alumnado interpretar. Durante este período a/o líder vocal foi quen de transmitir simultaneamente desfrute e valoración da interpretación do grupo. (Saunders et al., 2011, p. 39)

Cómpre resaltar que en Saunders et al. (2011, pp. 44-51) é posible consultar os instrumentos que se usaron para avaliar a calidade das aulas. Estes son:

- A folla de observación³⁰⁸ coas 26 actividades feitas polo alumnado na aula, que son:
 - Atención (en posición estática).
 - Participación activa.
 - Imitación.
 - Realización de preguntas a pares (alumnado).
 - Realización de preguntas a docentes.
 - Traballo con pares (dirixido polo profesorado).
 - Traballo con pares (dirixido polo alumnado).
 - Compartición de opinións e pensamentos (dirixida polo profesorado).
 - Compartición de opinións e pensamentos (dirixida polo alumnado).
 - Traballo independente.
 - Liderado/demostracións.
 - Lectura.
 - Escritura copiada.
 - Escritura creativa.
 - Debuxo copiado.
 - Debuxo creativo.
 - Escoita ao profesorado mentres canta.
 - Escoita a pares mentres cantan.
 - Habilidade para o uso dun instrumento melódico (*Playing - note instrument*)
 - Canto.
 - Composición/improvisación.
 - Solicitude de axuda a docentes.
 - Solicitude de axuda a pares (alumnado).
 - Tempos de espera.
 - Non implicación/rol espectador.
 - Comportamento fóra da tarefa (*Off task behaviour*)

³⁰⁸ Para o establecemento das follas de observación, o grupo de investigación adaptou algunhas que foran realizadas en Estados Unidos, referidas á aula de música xeral. A inspección educativa británica (Ofsted) dispoñía dalgunhas tamén pero o equipo do *iMerc-International Music Education Research* Centre achounas demasiado xenéricas. Necesitando algo máis detallado, seguiron algúns modelos estadounidenses que contemplaban a duración das actividades, o que facía o profesorado, e o que facía o alumnado. Desá información saíron os cadros que se ofrecen nas publicacións do *iMerc* -ver Saunders et al., 2011- (información proporcionada polo profesor Graham Welch nunha titoría durante a miña estadía predoctoral en Inglaterra no ano 2016).

- A folla de observación de actividades feitas polo profesorado na aula agrupadas en oito bloques:
 - Bloque 1. A docente planifica de forma efectiva e establece obxectivos precisos e facilmente comprensibles. Actividades:
 1. Recapitulación do realizado na sesión anterior.
 2. Introducción dos obxectivos de aprendizaxe.
 3. Presentación dos resultados de aprendizaxe.
 4. Posicionamento da aprendizaxe nun contexto máis amplo.
 5. Planificación das necesidades de aprendizaxe das crianzas con programas educativos individualizados (*IEP-Individualized Education Programs*).
 - Bloque 2. Os métodos didácticos permiten ao estudiantado aprender de xeito efectivo. Actividades:
 6. Énfase nos criterios de éxito.
 7. Modelaxe e estadaxe.
 8. Establecemento de actividades suxestivas relacionados cos obxectivos de aprendizaxe.
 9. Compartición de opinións e pensamentos (dirixida polo profesorado).
 10. Explicacións.
 - Bloque 3. Técnicas interrogativas. Actividades:
 11. Preguntas abertas ao alumnado.
 12. Preguntas pechadas ao alumnado.
 13. Preguntas de orde superior, complexas e esixentes.
 14. Uso de preguntas para xerar diálogo.
 15. Chuvia de ideas.
 16. Tempos de espera.
 - Bloque 4. *Feedback*. Actividades:
 17. Relación de obxectivos de aprendizaxe con resultados de aprendizaxe.
 18. Retroacción diagnóstica (oral/escrita).
 19. Tempos para a reflexión e a revisión.
 20. Tempos para a avaliación por pares.
 21. Tempos para a autoavaliación.
 - Bloque 5. Asemblea. Actividades:
 22. Relación de obxectivos de aprendizaxe con resultados de aprendizaxe.
 23. Momentos para que o alumnado discuta/demostre os obxectivos de aprendizaxe.
 24. Celebración dos avances.
 25. Contextualización da sesión en relación a actividades futuras ou pasadas.
 - Bloque 6. Tamaño do grupo. Actividades:
 26. Traballo en grupo.
 27. Ensino en gran grupo.
 28. Traballo individual.
 29. Traballo en parellas.
 - Bloque 7. Comportamentos cantores e musicais. Actividades:
 30. Canto.
 31. Transmisión de entusiasmo.

32. Uso de xestos para apoiar o canto.
 33. Escoita do canto.
 34. Habilidade para o uso dun instrumento melódico (*Playing -note instrument-*)
- Bloque 8. Organización da aula. Actividades:
 35. Organización da tecnoloxía.
 36. Organización do persoal (recursos humanos).
 37. Organización do alumnado.
 38. Organización da aula/mobles.
 39. Manexo do comportamento do alumnado.

A esta lista de 39 actividades docentes deben ser engadidas as actividades de acompañamento musical (por exemplo, cando unha docente toca o piano mentres o alumnado canta), e a avaliación profesional por parte do profesorado, dúas actividades que malia non figuraren na folla de observación á que vimos de referirnos, si aparecen nas figuras que ilustran a duración das actividades de alumnado e profesorado dentro das aulas observadas, publicadas no libro de Saunders et al. (2011, pp. 25-41).

- A folla de observación “post-sesión”, organizada en cinco bloques con espazo para comentarios en cada un deles:
 - Preparación (con ítems como “Contido conceptual apropiado para a idade e o nivel educativo do alumnado” ou “Actividades significativas que integran os conceptos da sesión”).
 - Aprendizaxe, disposto en seis apartados, que son:
 - Contextualización (con ítems como “Conceptos explicitamente ligados ás experiencias do alumnado” ou “Ligazóns explicitamente feitas entre aprendizaxes pasadas e novos conceptos”).
 - *Input* comprensible (con ítems como “Explicación clara das tarefas” ou “Uso de técnicas variadas para facer os contidos conceptuais claros”).
 - Estratexias (con ítems como “Fornece amplas oportunidades ao estudantado para usar as estratexias” ou “Uso consistente de técnicas de estudaxe en toda a lección, asistindo e apoiando a comprensión do estudantado”).
 - Interacción (con ítems como “Proporciona suficiente tempo de espera consistentemente para a resposta do alumnado” ou “Configuracións grupais apoiando o desenvolvemento cantor e os obxectivos conceptuais da lección”).
 - Práctica/aplicación (con ítems como “Usa actividades que integran competencias cantoras” ou “Proporciona actividades para que o estudantado aplique o contido e o coñecemento sobre canto na aula”).
 - Impartición da sesión (con ítems como “Ritmo da aula adecuado para o nivel de habilidade do estudantado” ou “Estudantado implicado aproximadamente o 90-100% do tempo”).
 - Repaso/avaliación (con ítems como “Proporciona *feedback* regular ao estudantado sobre os *outputs*” ou “Repasa integramente o vocabulario clave”).
 - Orientación instrutiva (con ítems como “Titorización individual” ou “Aprendizaxe cooperativa”).

- Recursos (con ítems como “Disposición da aula” -outorgando un espazo para debuxar o plano desta- ou “Tecnoloxía como ferramenta de aprendizaxe ou recurso”).
- A folla de observación para a avaliación “post-sesión” adicional, baseada en OfSTED (2009; en Saunders et al., 2011, pp. 50-51). Esta folla contén cinco elementos que deben ser valorados segundo unhas descrições encabezadas polos valores “insatisfactorio”, “satisfactorio”, “bo” e “excelente”. Estes elementos son:
 - Definiu un foco musical simple e claro para o traballo, usado para enlazar todas ou case todas as actividades.
 - Comezou e finalizou a aula con son, poñendo énfase no desenvolvemento auditivo.
 - Identificou pasos simples de progresión para que o alumnado soubese como mellorar o seu traballo.
 - Estableceu altas expectativas, escoitou criticamente as respostas musicais, e recoñeceu os elementos susceptibles de seren perfeccionados.
 - Adaptou o traballo para cubrir as diferentes necesidades de aprendizaxe e fixo uso de formas sinxelas de avaliar o progreso do grupo-clase.

“*Researching Sing Up’s Workforce Development. Main findings from the first three years (2007-2010). Practitioners’ singing self-efficacy and knowledge about singing*” é o título da publicación de Himonides, Saunders, Papageorgi, & Welch (2011), persoal do mesmo grupo de investigación que os anteriores informes que foron resumidos. Neste documento explícanse os **resultados sobre a avaliación do desenvolvemento e formación docente dentro de Sing Up**, como complemento á avaliación interna desenvolta por *The Sage Gateshead*, a organización encargada da formación deste colectivo dentro do programa nacional de canto inglés. O grupo de investigación do iMerc fixo uso dun instrumento en liña especialmente deseñado para este estudo que examinou o impacto percibido polo profesorado despois da formación de *Sing Up* en dous aspectos principais do desenvolvemento profesional:

- A autoeficacia cantora das persoas participantes: autopercepcións sobre as propias habilidades cantoras.
- O coñecemento sobre canto en relación a tres áreas: o desenvolvemento do canto na infancia, a pedagogía do canto con crianzas, e a selección de repertorio adecuado.

Para cada unha destas seccións usouse unha escala Likert de sete puntos, con ítems recuperados da literatura específica na materia, que requiría ás persoas sinalar o nivel de acordo ou de desacordo en relación a si mesmas. Recolléronse datos de forma *online* sobre:

- Sexo, grupos de idade, e localidade do centro no que traballa.
- Formación en música e canto, obtención ou non do *QTS-Qualified Teacher Status*, e formación de nivel de mestrado en ensino e aprendizaxe.
- Idades do alumnado ao que dá aulas.
- Responsabilidade formal en música nas escolas participantes.

Tal e como destacan Himonides et al. (2011), a maioría das persoas que responderon os cuestionarios foron mulleres -na liña das estatísticas sobre persoal traballador en escolas-, dándose unha distribución representativa das respostas en todos os tramos de idade. Aínda que todas as autoridades locais de Inglaterra estiveron representadas, o 50% das que contestaron foron do 15% das participantes. Aproximadamente o 50% das enquisadas tiñan formación oficial en canto e/ou música, e case o 70% posuían o QTS. Practicamente 3 de cada

4 persoas comunicaron non estaren interesadas en seguir formándose cursando un máster sobre ensino e aprendizaxe, a pesar de que o goberno os financiase; e aínda que a maioría do profesorado daba aulas a alumnado de entre 7 e 10 anos, todas as idades da educación primaria estaban representadas nos datos das enquisas. Dentro das escolas de referencia, un terzo das persoas participantes non tiñan ningún tipo de responsabilidade musical formal.

Nun apartado do cuestionario as participantes foron convidadas a responder a 72 declaracións organizadas en seis temas. Amósanse nas seguintes viñetas algúns exemplos de ítems que constaban en cada unha das seccións do instrumento dentro de cada tema e as conclusións máis salientables (Himonides et al., 2011, pp. 26-50):

- Autoeficacia cantora; composto por 17 ítems, entre eles: “Cando planeo unha actividade de canto teño a seguridade de que podo completala con éxito” ou “Evito cancións que soan ou parecen difíciles para min”. O profesorado parece estar satisfeito coa súa autoeficacia cantora -sendo a media de 5.7 sobre 7 puntos-, posuíndo ou non o QTS, e independentemente do seu xénero. As respostas do profesorado son máis ben favorables e decláranse máis autoeficaces canto maior é o número de sesións de formación de *Sing Up* ás que asistiron. As respostas das docentes que afirmaron ter algunha responsabilidade formal no ensino da música ou do canto nas escolas de procedencia foron tamén máis positivas.

- Coñecemento do estudantado; composto por 7 ítems, entre eles: “Son un bo modelo/exemplo” ou “Proporciono oportunidades ás crianzas para liderar o canto”. As respostas son lixeiramente positivas, cunha media de 4.9 sobre 7. A pesar da relativa neutralidade, unha vez máis obsérvase que as persoas que participaron en máis sesións formativas de *Sing Up* evidenciaron unha maior confianza no coñecemento do seu alumnado. Ao igual ca no punto anterior, as respostas das docentes que tiñan responsabilidades formais no ensino da música ou do canto nas súas escolas resultaron seren máis positivas sobre o coñecemento do seu estudantado. Non se deron diferenzas significativas en canto ao sexo do profesorado ou a posesión do QTS.

- Coñecementos sobre pedagogía do canto; composto por 11 ítems, entre eles: “Son capaz de promover a saúde vocal e a función fonadora” ou “Son quen de usar as TIC para apoiar o uso creativo da voz”. As respostas tenden á neutralidade, tirando a puntuacións positivas, sendo os homes os que declaran ter máis coñecementos pedagóxicos sobre o canto, así como as persoas con cualificación docente (QTS). De novo, “a maior asistencia a sesións formativas de *Sing Up* por parte das enquisadas, maior puntuación media en coñecemento da pedagogía do canto” (Himonides et al., 2011, p. 37). De forma non sorprendente, manifestáronse máis positivas aquelas con responsabilidades musicais ou de canto nas súas escolas.

- Coñecementos sobre música; composto por 8 ítems, entre eles: “Lidero e conduzo grupos vocais” ou “Sei onde recibir apoio”. Na liña dos resultados que veñen comentándose, a máis formación de *Sing Up* e a máis responsabilidade musical nos centros, maiores coñecementos de música comunican as enquisadas. Non se acharon diferenzas entre docentes con QTS e sen QTS e, en xeral, dada a experiencia das participantes dando clase en primaria, a maioría afirman teren coñecementos sobre música.

- O alumnado do grupo-clase; composto por 19 ítems, entre eles: “O alumnado do meu grupo-clase desenvolveu as destrezas auditivas eficazmente” ou “O alumnado do meu grupo-clase non está implicado en *bullying*”. De modo xeral, o profesorado mostra respostas positivas, sendo estas lixeiramente menos favorables no caso das docentes sen QTS. Aquelas participantes que asistiron a tres ou máis sesións formativas de *Sing Up* comunicaron maior coñecemento do alumnado dos seus grupos-clase. Aparentemente, non se deron diferenzas significativas entre homes e mulleres.

- O ensino/liderado do canto; composto por 10 ítems, entre eles: “Podo ler música” ou “Síntome segura no ensino/liderado do canto ao meu grupo-clase”. Por último, vólvese dar o caso de que aquelas enquisadas que asistiron a formacións de *Sing Up* e as que teñen o QTS puntuaron máis positivamente. Os homes volven presentarse algo máis positivos que as mulleres, pero, en xeral, a media é boa, un 5.70 sobre 7.

Este instrumento contaba tamén con 9 preguntas abertas para responder, que son as que se presentan deseguido. Estas acompañanse dos froitos máis singulares da parte cualitativa deste estudo (Himonides et al., 2011, pp. 51-71):

1. Que cambios observaches nas crianzas coas que traballas dende que recibes formación de *Sing Up*? Os cambios descritos derivaron en dúas categorías principais:

- a. A magnitude: acháronse cambios nos acontecementos testemuñados a nivel individual, sendo profundamente significativos para as persoas ás que implicaron, e tamén a nivel grupal, ou sexa, aqueles experimentados facendo parte dun grupo máis amplo.
- b. A natureza: describíronse cambios de natureza musical e outros sen vinculación coa música, como a concentración, a aprendizaxe transcurren ou a educación emocional.

2. Que cambios na túa propia práctica detectaches dende que recibes esta formación? As respostas dividíronse en dúas ramas:

- a. O efecto do *Sing Up* no sentido da confianza ou autoconfianza das docentes como líderes vocais.
- b. A subministración de materiais docentes para apoiar o ensino do canto nas escolas, “incluíndo a provisión dunha rede de apoio entre profesionais colegas” (Himonides et al., 2011, p. 54).

3. Comenta algunha información sobre as túas propias experiencias emocionais e as do teu alumnado cando cantades. Nesta pregunta a maioría do profesorado optou por ofrecer detalles sobre as experiencias emocionais do seu alumnado durante o canto. Neste contexto, dúas foron as áreas principais ás que se referiron:

- a. O canto facilitou a todas as crianzas a posibilidade de acadar un nivel similar con respecto a outras (por exemplo, gañando confianza á hora de falar en público), e de implicarse ou reimplicarse coa aprendizaxe a través do canto. Algúns comentarios ao respecto subliñaron que ao canto é posible achegarse de formas moi diversas, o que facilita que dun modo ou doutro todas as crianzas poidan ter éxito no canto.
- b. O canto proporcionou ao alumnado a oportunidade de experimentar emocións intensificadas. En relación con esta área, o profesorado subliñou a necesidade de dedicar tempos e espazos á reflexión tanto pola súa parte como por parte das crianzas.

4. É importante o canto para ti e para o alumnado co que traballas? As reaccións a esta pregunta foron, en xeral, vehementes e detalladas, e poden resumirse en cinco acios de contestacións:

- a. O agravado sentido de comunidade foi o tema dominante. A tendencia foi referirse a toda a comunidade (a aula, a escola, o coro, ou o persoal do *Sing Up*) máis que a docentes e alumnado.
- b. O canto como facilitador do alcance dun nivel similar. Na liña do indicado na pregunta-resposta “3a”, o canto fai sentir ao alumnado que pode brillar, sendo “unha oportunidade para o estudantado para «participar na mesma actividade a varios niveis», permitindo que cada un/ha experimente o éxito” (Himonides et al., 2011, p. 59).
- c. O impacto positivo no desenvolvemento social e emocional. Complementariamente co resaltado na pregunta-resposta “1b”, o canto é unha actividade que fai que as persoas se

sentan valoradas, elevando o benestar emocional individual. Algunha docente chegou a dicir que o canto supuxera unha oportunidade para ver “a outra cara” do carácter dalgunha das crianzas.

d. A posibilidade de transferir habilidades propiciadas dentro das sesións de canto a outras áreas de aprendizaxe ou a outras destrezas útiles para a vida. Algúns exemplos son a consciencia espacial, a memoria ou a disciplina.

e. A consideración do canto como ferramenta de aprendizaxe.

5. Algunha vez recibiches formación sobre saúde vocal? Dúas áreas de preocupación xurdiron das respostas. Estas son:

a. Historicamente, a formación docente non proporcionou ningunha ou pouca orientación sobre saúde vocal.

b. As docentes que afirman teren recibido ensinanzas sobre saúde vocal indican que foi a través da intervención do *Sing Up* ou por medio do pago de aulas individuais de canto.

6. Sufriches enfermidades ou colliches algunha baixa no traballo debido a problemas de saúde vocal ou perda de voz? Algúns comentarios extraídos revelan que:

a. A mala saúde vocal está afectando negativamente na práctica docente, particularmente durante os ensaios máis intensos.

b. “A falta de saúde vocal tíñase convertido nunha parte esperada das traxectorias docentes” (Himonides et al., 2011, p. 62).

c. Tanto o profesorado novel como aquel máis experimentado declarou teren sufrido problemas vocais.

7. Compartiches algo que aprenderas na capacitación de *Sing Up* con colegas de profesión? Unha pequena gama de respostas refírense a docentes que indicaron non teren compartido información despois das formacións de *Sing Up* debido, maioritariamente, a que tiñan (ou crían ter) a responsabilidade única sobre o canto na súa comunidade escolar. Por contra, a ampla maioría de respostas ofreceron unha relación de actividades e información que o profesorado compartiu con outras colegas despois de teren asistido a sesións formativas de *Sing Up* ao seu regreso á escola. Estas incluían:

a. Xeración de listas de cedés ou cancións “favoritas” para o seu acceso *offline*.

b. O ensino de cancións a outras profesionais.

c. Orientacións sobre a xestión da aula de canto.

d. Identificación de cancións curriculares e transversais.

e. Asesoramento sobre saúde vocal.

f. Liderado de talleres de canto para docentes e persoal de apoio.

g. Introducción á páxina web de *Sing Up*.

h. Creación de follas de traballo sobre cancións para a súa distribución na revista de *Sing Up*.

8. Que compromiso asumiches para continuar desenvolvendo a túa propia voz cantada e a do teu alumnado? Os compromisos que o profesorado transmitiu poden desunirse en tres:

a. O desenvolvemento profesional continuo.

b. O exercicio do canto como actividade central e diaria na vida escolar.

c. A extensión de oportunidades de implicación para co canto a través do establecemento dun grupo de líderes de canto xoves, establecemento de ligazóns coa comunidade, e creación e apoio de coros adicionais e grupos de música para alumnado.

9. Comentarios adicionais. Por un lado, unha minoría criticou a páxina web do programa, reivindicando máis formación, as dificultades de acceso, ou a súa lentitude. Por outro lado, a maioría das respostas foron favorables, resaltando:

- a. O triunfo do programa *Sing Up*.
- b. A utilidade dos recursos de *Sing Up*.

Malia que a intención inicial era que as persoas participantes cubriaran este instrumento antes e despois da formación (os datos xerais, os ítems e as preguntas abertas), non sempre foi posible debido a restricións temporais. Por este motivo, a maioría das respostas reuníronse despois da intervención. Deste modo, contouse con 1046 respostas de 947 participantes, posto que algunhas responderon dúas veces (antes e despois da capacitación). Os datos obtidos na enquisa en liña demostraron estatisticamente unha alta consistencia interna en canto ás respostas das participantes (Himonides et al., 2011).

En conxunto, os comentarios por parte do profesorado sobre a formación recibida foron moi positivos, tanto a nivel profesional e persoal como a nivel da cultura escolar. Os comentarios suxiren que a partir das sesións de capacitación a calidade do canto mellorou nas escolas e lugares de traballo das persoas participantes. Deste modo, as experiencias de desenvolvemento profesional das docentes levaron a un coñecemento perfeccionado sobre canto, maior confianza, e mellores destrezas cantoras individuais. A cuestión fundamental a destacar é que “as/os enquisadas/os comunicaron tamén que as súas experiencias de desenvolvemento profesional confirmaron a visión de que «todas as crianzas poden ter éxito» no canto” (Himonides et al., 2011, p. 4). A análise de datos dos sets de preguntas abertas e pechadas revelou que as capacitacións de *Sing Up* foron percibidas como efectivas, influenciando convenientemente as producións cantadas das crianzas. Derívase dela tamén que a relación entre o número de sesións formativas cursadas e a percepción positiva destas é directamente proporcional.

O grupo de investigación do iMerc encargouse tamén da **avaliación do programa COP-Chorister Outreach Programme**, que foi abordada por medio dun deseño metodolóxico mixto. A continuación irei nomeando e describindo esta investigación en función das tres fases en que foi organizada (Saunders et al., 2012).

Na Fase 1 (levada a cabo no curso 2008-2009) os focos de estudo centráronse en:

- Comportamentos cantores e actitudes cara ao canto do alumnado, para o que se realizaron avaliacións individuais e se pasaron cuestionarios.
- Actitudes, coñecementos e ensino de canto do profesorado, para o que se aplicou un cuestionario.
- Niveis de implicación e pegada potencial do COP a ollos da dirección das escolas participantes, para o que tamén se empregou un cuestionario.
- As impresións dalgunhas persoas que facían parte do equipo encargado de impartir o COP, para o que se levaron a cabo varias entrevistas.

A mostra desta primeira fase estivo composta por un total de 6 proxectos COP que actuaban en 35 escolas. Os tres primeiros estaban localizados en Cambridgeshire, Suffolk e Oxfordshire. Participou unha escola co recoñecemento de *Sing Up award school* por cada un destes tres condados. Todas elas facían parte de proxectos COP liderados polo King’s College Cambridge, St Edmundsbury Cathedral e Christ Church Oxford, respectivamente. Outra condición que cumprían estas tres escolas era faceren parte da avaliación xeral do *Sing Up*. Os tres segundos proxectos COP situábanse en tres áreas exemplares de proxectos COP locais. Indicados para selección pola *CSA-Choir Schools Association*, foron o groso da investigación. Estes proxectos COP atopábanse nas seguintes tres áreas:

1. Bradford, onde se contou coa participación de 7 escolas. Foi elixida como exemplo de catedral que non ten asociada unha escola coral. No momento da recollida de datos encontrábase no primeiro ano de implementación do COP.

2. Durham, onde se contou coa participación de 14 escolas localizadas tanto en Durhman como en Sunderland e South Tyneside. No momento da avaliación encontrábase no segundo ano de implementación do COP.

3. Exeter que, como Durham, tamén se atopaba no segundo ano de implementación do COP no momento en que decorreu a investigación. Nesta área participaron 11 escolas dunha zona rural da zona de Devon.

Jenevora Williams (2013, p. 36) destaca o *feedback* extraído dos informes elaborados por persoal da dirección e por profesorado das escolas participantes no COP do *Sing Up*, que concretan os cambios significativos que o programa nacional de canto provocou nas escolas inglesas. O testemuño dunha directora dunha escola relata:

O alumnado estaba fascinado co feito de que as/os coristas foran tan boas/bos no fútbol como demostraban ser, podendo ademais cantar a ese nivel tan alto. Isto motivouno para implicarse co programa de canto, que axudou á súa vez a que as crianzas se interesasen máis pola escola en xeral.

As análises feitas dos datos recollidos neste primeiro ano de avaliación do COP demostran que o programa tivo un impacto efectivo nas crianzas participantes, evidenciando beneficios no desenvolvemento cantor, nas actitudes cara ao canto, e no sentido da inclusión social destas. Precisamente por este motivo no segundo ano pretendeuse responder á pregunta: por que o COP está tendo esta repercusión positiva?

Nesta lóxica, na Fase 2 (desenvolta no curso 2009-2010) os eixos encamiñáronse ao estudo de:

- Definición de boas prácticas no liderado vocal, para o que se observaron sesións.
- Exploración dos beneficios derivados da participación en actividades de canto na competencia lectora e numérica (para o que se puxo en marcha un estudo de caso nunha escola COP de Westminster, na que se administraron probas estandarizadas), e na espiritualidade do alumnado (para o que foron pasados cuestionarios en dúas escolas inglesas).

Na primavera e no verán de 2010 o equipo de investigación do iMerc visitou 14 escolas de 7 contextos catedralicios nos que actuaba o programa COP (2 escolas por contexto) propostos por colegas da CSA, que foron: Ely Cathedral COP, King's College Cambridge COP, Manchester COP, St Edmundsbury Cathedral COP, Salisbury Cathedral COP, Rochester Cathedral COP, e Westminster Cathderal COP. Malia que todos eles traballaban con escolas de primaria nun rango diverso de situacións xeográficas e socioeconómicas, compartían unha característica común: o programa COP “dera prioridade de participación en gran medida a escolas de primaria que comunicaran unha experiencia limitada en canto” (Saunders et al., 2012, p. 31). De cada escola observáronse³⁰⁹ dúas sesións, polo que para esta fase contou con 28 sesións observadas, organizadas e lideradas por alguén que actuaba en calidade de “líder vocal do COP”. A maioría das sesións duraban entre 45 e 60 minutos, das que formaban parte crianzas de todos os cursos de primaria, pertencendo unha maioría notable a *Year 4, 5 e 6*. Non ofreceremos máis datos que entrañan ás boas prácticas (obxecto de

³⁰⁹ Xa fixemos mención anteriormente aos instrumentos usados para analizar prácticas docentes, cando resumimos o contido da investigación de Saunders et al. (2011), de aí que non os repitamos novamente.

estudo desta Fase 2), pois xa foron resumidos con anterioridade, en base á publicación de Saunders et al. (2011).

O estudo de caso levado a cabo nunha escola COP de Westminster para indagar sobre os beneficios derivados da participación en actividades de canto na competencia lectora e numérica contou cunha mostra de 45 crianzas. As voces cantadas e as actitudes cara o canto destas foron avaliadas. Deste total, 22 completaron, adicionalmente, unhas probas de rendemento académico que incluían lectura, deletreo, competencia matemática, intelixencia non verbal, e destrezas fonolóxicas. Para avaliar estes elementos seleccionáronse e aplicáronse unha serie de subtests de baterías xerais estandarizadas amplamente usadas para medir a competencia lingüística e a matemática.

Os resultados apuntan á mellora na habilidade cantora das crianzas participantes nas actividades COP, á vez que o alumnado que puntuaba máis alto nas avaliacións cantoras parecía mostrar unha intelixencia maior e máis fluída. Saunders et al. (2012) citan a colación disto o traballo de Welch, Saunders, Hobsbaum e Himonides publicado en 2012, no que se conclúe que as actividades musicais especialmente deseñadas poden impactar positivamente no desenvolvemento lector. Con todo, Saunders et al. (2012) comentan que a pesar de que evidencias da literatura existente -como a que vén de ser citada- establecen unha relación entre a habilidade cantora e o rendemento académico xeral, no presente estudo non se atoparon asociacións entre estes dous constructos, coa excepción da intelixencia fluída. Discútese sobre algúns feitos que poderían explicalo, e un deles é que o programa COP non foi deseñado para mellorar a competencia lingüística nin a matemática, alén de que a intervención foi relativamente curta, con só tres meses de duración.

O obxectivo da liña de investigación referida a explorar a posible relación entre o canto exercido polas crianzas participantes no programa COP e o seu sentido de espiritualidade foi testado en dúas escolas inglesas, facendo parte del unhas 70 crianzas, que completaron un cuestionario xusto despois de intervir na actuación final do programa dentro da catedral á que estaban vencelladas. O cuestionario contaba con 17 ítems cuxa resposta consistía nunha escala Likert de 7 puntos con categorías materializadas en emoticonas que ían do “Estou de acordo” ao “Non estou de acordo”. Todos eles xiraban arredor de tres temas xerais: os contextos cantores, a identidade como cantante, e o sentido de identidade e de inclusión social.

Seguindo a Saunders et al. (2012), os resultados indicaron que a maioría das crianzas sentíronse positivas sobre si mesmas e sobre o canto. En canto ao sentido de identidade, o 75% escolleu un dos dous niveis de acordo máis altos para o ítem “A maioría do tempo séntome valorada”; o 73% admitiu sentirse conectado a outras persoas -marcando unha das dúas opcións máis altas para o ítem “Síntome conectada a outra xente”-; e o 87% escolleu tamén unha das dúas opcións que máis concordaban co ítem “A maior parte do tempo síntome feliz”. Sobre estas tres declaracións só o 4% marcou as últimas catro opcións máis negativas dende “Nin estou de acordo nin en desacordo”, opción neutra (punto 4 da escala).

Os resultados en canto á identidade como cantantes resúmense en que o 85% do alumnado marcou no ítem “Gústame cantar” as dúas opcións máis altas, e o 95% indicou algunha das opcións máis altas dende a cuarta, que é a máis neutra e que está acompañada por esta declaración: “Nin estou de acordo nin en desacordo”.

A metade do alumnado enquisado mostra altos sentimentos de conectividade con outras persoas, seleccionando o 72.9% delas unha das dúas puntuacións máis altas, mentres que o sentido de conectividade durante a actividade cantora resultou ser algo menos positivo. “Cando a conectividade se relaciona con cantar dentro do contexto catedralicio [...] as respostas son algo máis polarizadas, cun 7% de alumnado que está en total desacordo fronte

un 44% que está de acordo totalmente” (Saunders et al., 2012, p. 50). No que concirne a cantar en diferentes contextos, mentres que o 17% das crianzas afirma que non sente diferenzas á hora de cantar na catedral ou na escola, máis da metade asegura que si que existen diferenzas, e menos da metade, que non existen diferenzas. Por último, sinálase neste informe que o 82% do alumnado indicou sentirse feliz despois dos concertos, algo que se podía observar nas súas caras e linguaxe corporal durante os eventos.

Tomando en consideración toda esta información advírtese que as respostas dadas polas nenas e polos nenos dependen da capacidade de cada crianza de reflexionar sobre experiencias que son até certo punto difíciles de categorizar e de describir.

Na Fase 3 (ocorrida no curso 2010-2011) o único asunto foi a determinación do impacto e do legado do programa COP dende o punto de vista do profesorado e nas súas prácticas, no alumnado, e no persoal que puxo en marcha o programa COP, información conseguida a través de cuestionarios e entrevistas das seguintes características e para os seguintes colectivos (Saunders et al., 2012):

- Persoal de dirección das escolas e profesorado coordinador de música en primaria: cuestionario de seis preguntas de resposta curta e aberta. Exemplo: Cambiou a cantidade de canto practicado na escola desde que comezastes co COP?
- Profesorado titor (non especialista en música): cuestionario de oito preguntas de resposta curta e aberta. Exemplo: Cantas máis coa túa clase como consecuencia de participar no COP?
- Alumnado participante: técnicas de tormenta de ideas ou *brainstorming* sobre papel A3 en pequenos grupos para expresar as experiencias vividas, arredor de tres preguntas:
 - Que foi o mellor de teren participado?
 - Que aprendiches sobre canto?
 - Volverías participar? Por que?
- Persoas coordinadoras e líderes vocais de COP: entrevistas con 10 preguntas de resposta aberta para obter unha visión global deste colectivo. Exemplo: Que consecuencia tivo o COP nas coristas?

Para recoller estes datos o equipo de investigación decidiu xunto coa CSA seleccionar dous proxectos. Estes foron Bradford e Ely, dos cales o equipo visitou dúas escolas por cada un deles.

A perspectiva do persoal que asume a dirección dos centros e do profesorado en conxunto (tanto especialistas como non especialistas en música) pode resumirse en seis cambios favorables:

- (i) a cantidade de tempo curricular dedicado ao canto incrementou, (ii) aprecíuse que o alumnado mostrábase de forma máis positiva cara ao canto, (iii) a calidade do canto do alumnado mellorou, (iv) percibiuse o incremento na confianza do alumnado no canto, (v) o canto agora estaba sendo usado a través de todo o currículo, e (vi) a confianza do profesorado en relación ao uso da voz na aula estimouse maior. (Saunders et al., 2012, p. 55)

Respecto ao alumnado con necesidades específicas de apoio educativo, cómpre acentuar o testemuño dunha mestra: “Ambos Daniel e Joe teñen o Trastorno por Déficit de Atención, precisando unha atención 1:1 durante as horas escolares ordinarias. Eles incorporáronse nunha sesión de canto con coristas e implicáronse ao completo, por primeira vez na escola” (Williams, 2013, p. 36).

O mellor de teren participado no COP para o alumnado foi dividido tamén en seis categorías que se resumen en:

- (i) a provisión de oportunidades adicionais para cantar durante a xornada escolar,
- (ii) a oportunidade de actuar nun lugar prestixioso, (iii) actuar xunto a crianzas doutras escolas, (iv) pasalo ben, (v) recoñecemento dunha forma diferente de traballar, e (vi) recoñecemento dun diferente modelo de experta/o vocal. (Saunders et al., 2012, p. 57)

As cinco viñetas que seguen sintetizan o contido das respostas que ofreceu o alumnado no tocante ao que aprendeu con respecto á actividade cantora:

- Aspectos sobre canto e destrezas vocais, como os factores relativos á produción vocal exitosa.
 - Aprendizaxe musical xeral, como tecnicismos da música e do canto.
 - Aspectos de comprensión máis ampla. Por exemplo: “o canto fai que a túa memoria vaia máis rápido” ou “o meu canto axuda á miña aprendizaxe” (Saunders et al., 2012, p. 60)
 - Comprenderse a si mesma e a outras, particularmente en termos de autoconfianza e autoeficacia, logo das oportunidades de cantar fronte a unha audiencia, por exemplo.
 - Crianzas que sentiron que non aprenderan nada novo “ao menos conscientemente” (p. 60).

A vasta maioría do alumnado afirmou que lle gustaría volver participar no COP. As razóns para repetir concentráronse no desexo de repetir unha experiencia tan divertida, na oportunidade que supuxo para practicar e mellorar o canto, ou no que o COP comportou como apoio para outras actividades musicais ou aspiracións laborais. Con todo, algunhas crianzas manifestaron que non querían repetir a experiencia en base a unha falta de confianza, habilidade, ou implicación percibida. O repertorio tamén foi un factor mencionado por este último grupo, non considerándoo axeitado.

Ás persoas que asumiron o liderado vocal e a coordinación do COP fixéronselle dez preguntas sobre os temas que seguen, destacando entre elas os resultados que deseguido se relatan:

- Os obxectivos do COP concibíronse como multidimensionais: “facer o canto accesible a todas as crianzas e/ou incrementar a calidade da implicación co canto, así como tamén facilitar o desenvolvemento profesional do profesorado para seren líderes vocais” (Saunders et al., 2012, p. 64).
 - O impacto na confianza foi subliñado como percibido en todas as crianzas, incluso naquelas con necesidades específicas de apoio educativo.
 - O efecto nas coristas deuse a varios niveis: observaron como o COP axudou a que foran máis abertas de mente e a probar cousas novas, así como a oportunidade de participar en xogos para o desenvolvemento da musicalidade e de aprender música dende unha perspectiva diferente a aquela adoptada de forma máis tradicional nas catedrais.
 - A retroacción recibida por participantes clave: as coristas degoxaban por participar de sesións COP e eventos, o profesorado mostrouse moi receptivo durante a capacitación recibida, e o alumnado veu o canto como divertido e como unha experiencia compartida.
 - A retroacción das familias implicadas: todas as familias mostráronse moi positivas, especialmente despois das presentacións nas catedrais. As líderes vocais comentaron que as familias cualificaban o proxecto como moi excitante, particularmente os concertos finais; e estas salientaron o desfrute e satisfacción que os concertos lles facían sentir. Asemade, “as

familias valoraron a oportunidade de asistir a un evento fóra dos límites físicos escolares” (Saunders et al., 2012, p. 68).

- Os logros do COP foron evidenciados, sobre todo, no aumento masivo da conciencia sobre o desfrute e beneficios que o canto é quen de provocar, á vez que se xeraron oportunidades para mostrar o talento local. En canto á formación docente, boa parte do profesorado manifestou seguir usando noutras escolas os coñecementos adquiridos durante a participación no COP.

- A implicación do profesorado en accións formativas e o desenvolvemento destas foi percibido como moi positivo en base ao *feedback* recibido. A capacitación docente foi considerada como moi exitosa.

- O futuro do COP analizouse en base ás dificultades achadas e ás propostas de futuro. No tocante ás dificultades sinalouse o esforzo que supuxo que as escolas quixeran participar no COP inicialmente, apuntando especialmente ao descoñecemento xeneralizado por parte da dirección das escolas da importancia do canto na etapa de educación primaria. Foron comunicados outros obstáculos (entendidos como momentos desaproveitados) especialmente en vinculación a unha parte do profesorado titor que, mentres se desenvolvían as sesións COP, en vez de tomar parte delas, dedicaba o tempo a outras tarefas, normalmente a burocracia rutineira ligada aos seus quefaceres habituais. Para o futuro determínase a necesidade de construír unha estratexia capaz de diseminar que “o canto non é só beneficioso para a saúde e para a educación, senón que tamén é moi importante para o crecemento social e mental das crianzas” (Saunders et al., 2012, p. 69).

Destes estudos de caso pertencentes á terceira parte da investigación xurdiron outros temas emerxentes. Preséntanse sinteticamente nos seguintes puntos:

- Comunicación e vínculo. Un director dunha catedral apuntou que o COP supuxo un elemento forte de comunicación e de vínculo entre as diversas institucións e persoas implicadas. Para as líderes vocais o COP permitiu facerse máis coñecidas nas rexións onde o programa tivo lugar.

- Apoio á aprendizaxe e desenvolvemento. Este punto deuse a diversos niveis como:
 - O profesorado e persoal de apoio: maior confianza á hora de traballar o canto nas escolas, novas formas de ensinar e de influír no clima das aulas, etc.
 - O alumnado de primaria: o cambio nos seus comportamentos musicais, a oportunidade de gozar nun ambiente san para experimentar coas voces, etc.
 - As crianzas coristas: ganancias en destrezas de liderado, na transferencia de autoconfianza, nas relacións entre pares, etc.
 - As líderes vocais en formación: nun estudo de caso a líder vocal estaba acompañada por outra en calidade de aprendiz, de aí que o COP supuxera unha ocasión para formarse in situ de man dunha profesional, para ter contacto con crianzas, ou para a reflexión sobre a propia práctica docente.
 - As líderes vocais: nun dos casos a líder vocal asumía tamén a función de coordinadora dun COP, o que ocasionou momentos de illamento e retos que debeu encarar. Isto resultou no aumento da confianza en si mesma para participar como formadora de formadoras, entre outras cuestións. Con todo, expresou sentimentos altamente positivos describíndoo como “realmente un regalo” (Saunders et al., 2012, p. 81).

- Perspectivas de futuro e propostas de mellora. Malia que o COP deixara de ser financiado polo *Sing Up*, algunhas escolas -decididas a asumir os custes- solicitaron a continuidade das líderes vocais e coordinadoras COP. Outros centros que non participaran de COP interesáronse por levalo á súa contorna. A creación dun CD con acompañamento e coros que recollía os puntos esenciais das sesións formativas foi fundamental no éxito destas, de

acordo co colectivo entrevistado. A raíz do intercambio de experiencias, o equipo directivo do COP continuou a reunirse tres veces por ano. Estas persoas identificaron áreas que, baixo a súa opinión, requirían mudanzas. Por exemplo, a creación de máis oportunidades de reunión para que as líderes ou coordinadoras COP non se sentan soas, e tamén co fin de unificar esforzos e coñecementos.

En suma, as evidencias tiradas das persoas participantes no COP denotan que este deixou un legado positivo, ao menos nas escolas investigadas: as análises suscitadas de datos provenientes de crianzas, familias, escolas, comunidades, e persoal docente implicado constátano, ao abeiro duns 4.000 talleres en escolas, dunhas 60.000 crianzas de primaria, e dunhas 1.000 coristas catedralicias. “As crianzas que participaron informaron ser máis positivas sobre o canto e, adicionalmente, a cultura escolar resultou ser máis aberta ao uso de actividades cantoras no currículo para facilitar as aprendizaxes, a concentración e o disfrute das aulas ao alumnado” (Saunders et al., 2012, p. 88).

Posto que o alumnado participante no programa COP se beneficiou de melloras no desenvolvemento cantor e nas actitudes cara ao canto, “as escolas de primaria [intervenientes no COP] gañaron musicalmente grazas á participación” (Saunders et al., 2012, p. 85) nesta iniciativa. Alén disto, comparando as escolas COP con outro tipo de escolas que foron analizadas, é de resaltar que “non existen diferenzas significativas entre as escolas COP e as *Platinum Award Schools*, pero as crianzas en ámbolos tipos de escolas son puntuadas como máis competentes en comparación con escolas doutras categorías” (p. 86). De feito, as puntuacións en canto a avaliación cantora, de máis baixas a máis altas, seguen esta liña: escolas non *Sing Up*, escolas con *Singing Playgrounds*, escolas que participaron no programa *Workforce Development*, escolas catedralicias, *Silver* ou *Gold Award schools*, e escolas COP e *Platinum Award schools*. É de recibo resaltar que as crianzas que interviñeron nas diferentes propostas que englobaba o *Sing Up Programme* atópanse unha media de dous anos por diante daquelas que non tiveron contacto co *Sing Up* (Saunders et al., 2012; Welch et al., 2010); “porén, as que tomaron parte da iniciativa COP atópanse evolutivamente preto duns tres anos por diante” (Saunders et al., 2012, p. 86).

En definitiva, Saunders et al. (2012) fan saber que “as crianzas que experimentan algún tipo de intervención estruturada no seu desenvolvemento cantor tenden a obter puntuacións significativamente maiores en termos de competencia cantora” (p. 22), polo que con *Sing Up* queda claro que a didáctica da educación vocal e do canto gaña en calidade e produción cando vén sistematicamente pensada e preparada de man de persoas debidamente formadas. Os datos derivados do impacto do *Sing Up* demostran o exitoso que é traballar o canto dende unha concepción non elitista, e tomándoo con toda a seriedade que merece, sen entendelo como un pasatempo que unha minoría escolle, máis ben todo o contrario: “aberto a todo o mundo sempre que se nutra nun marco colexiado” (Saunders et al., 2012, p. 89).

A repercusión de *Sing Up* foi enorme, xa non só en canto ao rango de alcance senón tamén en termos de avaliación interna e externa: os informes de investigación derivados da súa avaliación, que recolleemos no punto 7.1.1, así o corroboran. O volume de implicación tamén foi moi elevado. Algunhas cifras que datan de marzo de 2011 foron (Sing Up, 2007-11; Sing Up, 2015):

- Sobre o 96% das escolas inglesas de educación primaria públicas e arredor do 91% de todas as escolas nas que se imparte primaria rexistráronse en *Sing Up*, incluíndo as escolas medias e as escolas independentes.

- O 74% das *Special (Educational Needs) Schools* ou centros de escolarización para alumnado con necesidades específicas de apoio educativo, unhas 750, tamén se inscribiron.
- Unhas 115.000 persoas físicas inscribíronse en *Sing Up*.
- Detectouse unha media de case 4 subscricións por escola e 17 por cada Servizo de Música das autoridades locais.
- 932 escolas acadaron algún tipo de Recoñecemento *Sing Up*: 503 de Prata, 344 de Ouro, e 85 de Platino.
- 56.292 persoas (docentes, profesorado auxiliar, persoal directivo de escolas, docentes especialistas en música, familias, etc.) asistiron a cursos de capacitación e de desenvolvemento profesional organizados por *Sing Up*.
- Os proxectos financiados por *Sing Up* traballaron cunhas 103.457 crianzas.
- A páxina web oficial de *Sing Up* recibiu entre 8.000 e 9.000 visitas por día.
- *Sing Up* traballou en colaboración cuns 147 Servizos de Música en Inglaterra, e con centos de organizacións locais, rexionais e nacionais, como entidades relixiosas, Zonas de Acción Musical para Xoves, escolas de secundaria e escolas corais, así como con facultades especializadas en música.

7.1.2 Statu quo do programa

Hoxe *Sing Up* é unha moi laureada organización sen ánimo de lucro que ofrece recursos, formación e apoio persoal para o desenvolvemento do canto nas escolas. Cre que todas as crianzas teñen dereito a unha formación de boa calidade en voz cantada, para profundar na comprensión da música e do canto, reforzar a aprendizaxe curricular, e desenvolver ferramentas duradeiras para expresarse con confianza. Busca levar os beneficios do canto ao ensino a través de toda a xornada escolar (*Sing Up*, 2015).

Inicialmente, *Sing Up* foi lanzado en outubro de 2007 como o Programa Nacional de Canto para Escolas Primarias en Inglaterra (*The National Singing Programme for Primary Schools*), co amparo do Manifesto pola Música do Goberno británico (*UK Government's Music Manifesto*). O obxectivo deste programa, de 4 anos de duración, foi elevar o status do canto e ampliar as oportunidades para as crianzas en todo o país, coa finalidade de que o canto fose un alicerce de desfrute e fíxese parte das súas vidas cotiás, tanto dentro como fóra da escola. Durante este tempo, *Sing Up* foi inmensamente exitoso e foi usado por máis do noventa por cento das escolas inglesas de primaria (*Sing Up*, 2015). A través de recursos estratéxicos, formación e actividades que aínda manteñen, *Sing Up* axudou a transformar centos de escolas en “escolas cantoras”.

Sing Up recibiu múltiples **recoñecementos**. Logo duns 20 países teren expresado o seu interese no modelo de *Sing Up*, representantes de 9 estados asistiron ao Encontro Nacional *Sing Up* (*Sing Up National Gathering*) e ao subsecuente seminario internacional para programas de canto de gran envergadura en novembro de 2010. Un mes despois, *Sing Up* foi galardoado coa distinción *Making Music's Sir Charles Groves Prize* pola súa sobresaínte contribución á música británica (*Sing Up*, 2015).

Cunha experiencia duns 7 anos no primeiro plano da educación musical en Inglaterra, o apoio e as ferramentas transversais curriculares ofrecidas por *Sing Up* puxeron o canto no corazón das vidas das escolas implicadas (*Sing Up*, 2015), o que axudou a forxar un forte sentido de comunidade, á par de ser quen de suscitar éxitos. “O canto é un medio poderoso para mellorar a saúde infantil e a felicidade na escola” (*Singing Cities*, 2009-2015e, parág. 8), realza a retención das aprendizaxes, o desenvolvemento da linguaxe, as destrezas auditivas, e a concentración.

No ano 2012 o goberno deixou de financiar *Sing Up*. Como consecuencia, en abril de 2012 *Sing Up* tornou nunha **organización completamente autofinanciada**, independente, e

sen ánimo de lucro, lanzando un plan de afiliación e ofrecendo paquetes para escolas, individuais e organizacións. Dende abril de 2015 a adhesión a *Sing Up* fíxose dispoñible por primeira vez a entidades ou persoas físicas que actuasen dende fóra do Reino Unido, sendo hoxe unha opción posible en todo o mundo. En maio de 2015 *Sing Up* contaba só en Inglaterra cunhas 5.000 afiliacións, representando o 25% das escolas inglesas de primaria (Sing Up, 2015).

A visión de *Sing Up* é que todas as crianzas e xoves teñan acceso regular a actividades de canto de alta calidade ao longo das súas vidas. Aspiran a que as escolas e o profesorado exerzan un liderado en canto excelente para dar ao seu alumnado a oportunidade de aprender a cantar ben, desenvolver boas destrezas e comprensión musical, usando o canto como unha ferramenta de aprendizaxe académica significativa. Isto conséguese subministrando destacados recursos musicais e curriculares, incluíndo o mundialmente coñecido Banco de Cancións en liña. O acceso aos recursos permite ás escolas e docentes facer do canto o centro das escolas, desencadeándose así o potencial musical. *Sing Up* transforma a vida escolar, mellora a aprendizaxe e axuda no cultivo de fortes comunidades e persoas máis seguras de si mesmas (Sing Up, 2015). O marco de aprendizaxe de *Sing Up* inclúe todo o que se precisa para converter unha escola nunha “escola cantora”, sendo un perfecto complemento para as materias troncais.

A afiliación a *Sing Up* ofrece, en termos xerais, un amplo rango de fantásticas cancións e recursos docentes para axudar a incluír o canto nas aulas ou para “actuar como un alicerce para o canto e a música na escola” (Sing Up, 2019a, parág. 2). O extenso e flexible paquete de afiliación é moi valorado por profesorado de escolas de primaria en todo o país (Sing Up, 2015). Conta cun incomparable **banco de recursos en liña**, que son os que seguen:

- Páxina web de *Sing Up*. Contido da web: Ferramentas Docentes (*Teaching Tools*), Tenda (*Shop*), A miña Área Sing Up (*My Sing Up Area*), Biblioteca (*Library*), Listas de Reprodución (*Playlists*), Noticias (*News*), etc.

- *Song Bank* ou Banco de Cancións. Recompilación dunhas 850³¹⁰ cancións de música dende pop até clásica (Sing Up, 2019a) -todas elas especialmente arranxadas para voces infantís- con temática arredor dos contidos curriculares, así como vocalizacións ou exercicios de quecemento vocal. Pódense escoitar en liña e descargar. Ofrecen tamén un buscador que permite atopar cancións por título, temática ou curso ao que se dirixen preferentemente. Ao picar no título da canción accédese á canción en si e á canción sen voz, con só o acompañamento. Para unha aprendizaxe máis flexible van acompañadas de notas para o profesorado, letras en “modo encerado” e partituras. Isto fai que a planificación sexa máis fácil e a aprendizaxe se torne máis divertida (Sing Up, 2015).

- *Sing Up Magazine* ou Revista *Sing Up*. É de carácter trimestral e vén con 10 cancións nun CD. Bríndanse nela tamén asesoramento experto, guías docentes, plans de actividades con base no currículo escolar, consellos, estudos de caso, e recursos para docentes (Sing Up, 2015).

- Outras posibilidades: rexistros individuais, seminarios impartidos por expertas, *Sing Up Music* (iniciativa para a mellora da calidade das clases de música), plans de montaxe das actividades, e incluso formación dixital e titoriais en vídeo ou seminarios web (*webinars*) para poder formarse, con opción de oferta a demanda, etc. (Sing Up, 2015).

É importante acentuar que o acceso a estas posibilidades e recursos vén marcado polo tipo de **afiliación**. En 2015 *Sing Up* permitía a afiliación en calidade de Amiga (*Friend*), de afiliación gratuíta; como Individual, cun custe de 60 libras anuais; e como

³¹⁰ En só dous anos acrecentouse a cantidade nunhas 250 cancións, pois cando consulte a páxina web en 2015 falábase dunhas 600 cancións (Sing Up, 2015).

Escola/Organización, cun custo variable baseado no número de alumnado da escola ou organización³¹¹ (Sing Up, 2015). A día de hoxe só hai dúas posibilidades: Amiga ou Asociada Internacional. Como Amiga, podes probar gratuitamente *Sing Up*. Esta categoría inclúe acceder a 10 cancións e tomar contacto coas ferramentas didácticas e guías únicas de *Sing Up*, entre outros elementos. Poderase tamén navegar polo Banco de Cancións para familiarizarse con estas, ordenadas por idade, temas e cualificación. Como Asociada Internacional obtés un acceso ilimitado ao Banco de Cancións e podes tamén facer uso de plans expertos para usar o canto no ensino de calquera área curricular. Esta última opción ten un custe de 219 libras por ano, e inclúe a opción de participar en proxectos musicais diversos, especialmente con foco no desenvolvemento da comprensión e entendemento musical da xente nova (Sing Up, 2019a).

De acordo coa información contida en Sing Up (2019b), dende abril de 2012 “arredor do 50% das escolas de primaria do país [Inglaterra] compraron a afiliación nalgún momento, [creándose así] un escenario realmente saudable” (parág. 6). Xa en 2015 na súa páxina web facíanse eco dalgúns dos seus **logros**, comezando por definirse como a única solución completa para o canto nas escolas de primaria en todo o mundo (Sing Up, 2015):

- De acordo coas *National League Tables* (táboas de clasificación nacional), 99 das 100 mellores escolas de primaria usaron *Sing Up*.
- Recoñecemento como iniciativa artística transformadora de renome mundial polo *National Plan for Music Education* ou Plan Nacional para a Educación Musical, e premiada na categoría de educación pola *Royal Philharmonic Society* ou Real Sociedade Filharmónica.
- Elaboración dun Banco de Cancións único no sector da educación musical, con múltiples posibilidades didácticas para cada unha delas, e coa consideración da adaptación destas a alumnado con necesidades específicas de apoio educativo, facendo uso de tecnoloxías asistidas, linguaxe de signos, e programas como Makaton, que usa signos e símbolos para axudar ás persoas a comunicarse.
- A xestión da formación do profesorado como un elemento integral da afiliación a *Sing Up*, outorgando á xente a confianza e a inspiración para usar o canto na aula, con impacto favorable na autoestima, no desfrute, na motivación, no logro, no orgullo, na interacción social, e na concentración.
- A avaliación externa liderada por persoal investigador do iMerc, altamente positiva, xerando información valiosa sobre os beneficios que o canto achega ás persoas.

O *Centre for the Use of Research and Evidence in Education* (Centro para o Uso da Investigación e Evidencias en Educación) realizou tamén unha avaliación final do *Sing Up*, así como outras paralelas sobre diferentes aspectos do programa como os premios (Sing Up, 2015). É posible acceder aos resultados en Sing Up (2019c) e CUREE (s.d.).

En suma, “*Sing Up* mostrou o que pode ser feito para elevar o status do canto e incrementar oportunidades para alumnado escolar ao longo de todo o país co fin de desfrutar o canto como parte das súas vidas cotiás” (DfE & DCMS, 2011, p. 11). Como parte do décimo aniversario, *Sing Up* decidiu revisar os seus obxectivos e repensar a súa visión e misión orixinais en canto a por que orientan o seu traballo dende a premisa que o exercicio do canto é beneficioso, e xa non só para crianzas e xente nova, senón para todo o mundo. No restablecemento do compromiso cos obxectivos iniciais crearon a *Sing Up Foundation*, unha fundación caritativa que recibe unha parte dos beneficios que a organización *Sing Up* é capaz de xerar, sendo a outra parte destinada á creación de máis cancións e recursos. Esta fundación,

³¹¹ Por exemplo, para unhas 275 crianzas potencialmente beneficiarias, custaría unhas 210 libras.

instituída en 2017, ten por obxectivos producir, promover e xerar oportunidades para que as crianzas e adolescentes poidan participar en actividades de canto en grupo co obxecto de mellorar a súa saúde mental e o seu benestar. As súas áreas de intervención céntranse en tres (Sing Up, 2019b):

- Crianzas, necesidades educativas especiais e discapacidades.
- Adolescencia e saúde mental.
- Os beneficios do canto regular en persoas da terceira idade, en particular, aquelas que sofren demencia e problemas respiratorios crónicos.

7.2 ACCIÓNS LEVADAS A CABO EN INGLATERRA

Pódese consultar a relación completa de actividades desenvoltas durante a miña estada en Inglaterra nos Anexos, especificamente no epígrafe 12.4.3. Con todo, neste apartado e na seguinte figura ilústranse só as actividades relacionadas cos datos que se presentan única e exclusivamente nesta investigación.

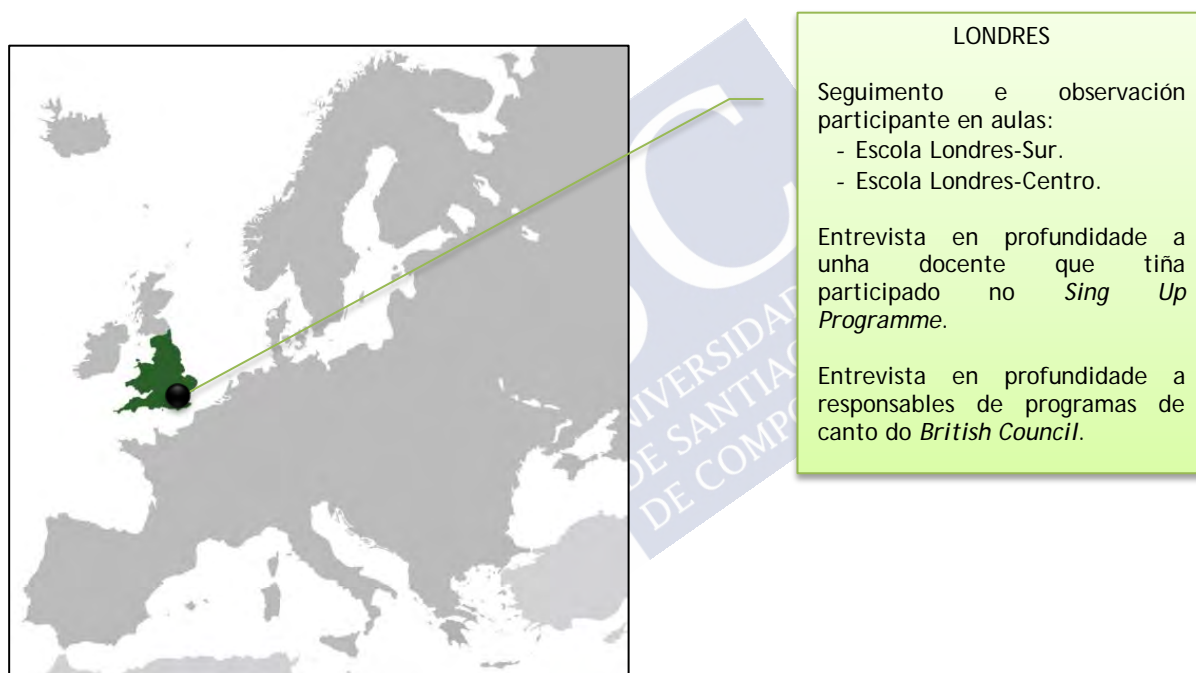


Figura 7.2. Accións levadas a cabo para a investigación durante a estada en Inglaterra

En harmonía coa Figura 7.2, para este estudo deste caso valíame da observación en dous centros, traballo fundamental na recolección de información e na produción dos resultados máis salientables en relación ás boas prácticas:

- A Escola Londres-Sur, participante -no seu momento- do *Sing Up*. Observáronse aulas da man da excelsa profesora Kira, mestra de música do centro.
- A Escola Londres-Centro, participante -tamén no seu momento- do *Sing Up*. Foi unha a docente que tiven o pracer de observar: a profesora Winona, mestra de música desta escola.

Xunto a estas aulas observadas, tiven a ocasión de entrevistar a fondo á docente Winona, profesora que tomamos para o caso inglés como exemplo de boas prácticas na educación vocal e do canto na infancia.

Grazas aos contactos xerados a través do profesor Graham Welch, contactei con Bridget Whyte, quen fora asesora musical do *Sing Up Programme*. Esta recibíume na cafetería do *British Council* para ofrecerme unha entrevista, xunto con Elinor Kruse, administradora do proxecto *World Voice*, programa de canto no que elas dúas traballaban en 2016, ano no que se realizou a estadia de investigación en Inglaterra. Esta entrevista foi de gran valor para a miña investigación, pois permitíume profundar nas claves psicopedagóxicas, organizativas e de xestión de programas nacionais de canto, dada a experiencia das entrevistadas, especialmente de Bridget Whyte como xestora e asesora musical de ampla experiencia.

7.3 O ESTUDO DAS BOAS PRÁCTICAS NO *SING UP PROGRAMME*

O presente punto atópase organizado en dous bloques: os resultados das boas prácticas docentes para a formación do alumnado, e os resultados froito das entrevistas realizadas, en primeiro lugar a Winona (docente exemplo de boas prácticas deste estudo de caso), e en segundo lugar, ás responsables dos programas de canto do *British Council*, Bridget Whyte e Elinor Kruse.

7.3.1 Formación do alumnado

A organización deste subapartado responde unicamente ás observacións de aulas en dúas escolas inglesas: unha do centro e outra do sur da cidade de Londres. Deste modo, o que se atopa nel son os resultados das boas prácticas docentes na formación de alumnado en dúas aulas impartidas por profesoras consideradas como exemplo de boas prácticas (puntos 7.3.1.1 e 7.3.1.2). Responde tamén ao padrón dos apartados 6.3.1.2 e 6.3.1.3 do caso arxentino, dada a analoxía esquemática que comparten. Así, nas táboas que seguen vanse expresando os exercicios e tipos de exercicios concretos, clasificados por actividades e tipos de actividades, que se levaron a cabo nas sesións observadas nas escolas inglesas. Ao igual que no Capítulo 6, os exercicios foron clasificados en función do ámbito de traballo³¹² ao que ao meu criterio pertencen. A modo de recordatorio, os ámbitos que eu establezo son:

- Corpo e Mente, no que a preparación mental e corporal para o traballo vocal é o centro de atención.
- Fonación, no que o foco é a preparación da voz para o canto, isto é, o quecemento vocal.
- Repertorio, no que se traballa sobre cancións.

Cara ao final outorgamos espazo para as accións que, ao meu parecer, non son clasificables dentro dos ámbitos de traballo Corpo e Mente, Fonación e Repertorio, de aí que as etiquetase como segue:

- Outras Actividades, nas que se realizan actividades educativas sen vinculación algunha coa voz.
- Outros Tempos, que son instantes libres, para o descanso ou para actividades non dirixidas.

A disgregación destas dúas accións xustifícase en que este tipo de accións non son obxecto de estudo nesta investigación, por non seren núcleo singular das xornadas formativas de Bariloche nin das sesións desenvoltas en escolas inglesas e arxentinas. Estas accións, de facto, poderían teren sido clasificadas dentro de calquera dos tres ámbitos de traballo (por exemplo, tempos de descanso dentro das actividades do ámbito Fonación). Con todo, non están directamente vencelladas aos ámbitos de traballo da voz en grupo, de aí que as consideremos á parte.

³¹² No apartado 8.1 defínese cada un dos ámbitos de traballo.

Recórdase a seguinte lenda que debe terse presente para a interpretación dos datos contidos nas táboas.

Táboa 6.1³¹³

Lenda para os datos expostos nas táboas de resultados dos estudos de caso

| SÍMBOLO / INDICACIÓN | INTERPRETACIÓN / SIGNIFICADO |
|----------------------|---|
| - | A duración non puido ser rexistrada |
| * | A duración é aproximada |
| ETP | Explicación teórico-práctica |
| ET | Explicación teórica |
| H:MM:SS | A duración de cada exercicio exprésase en horas, minutos e segundos |

Antes de entrar na análise, exposición e discusión dos datos das sesións, debo subliñar que as nomenclaturas das categorías de actividades, exercicios e tipos de exercicios que foron emerxendo ao longo do proceso de categorización son precisadas de xeito pormenorizado no apartado 8.3 deste traballo.

Deseguido amósanse en táboas os **exercicios traballados co alumnado nas sesións observadas en escolas**. Para este estudo de caso, contextualizado en Inglaterra, tomo como exemplo dúas sesións completas da man de dúas profesoras indicadas seren exemplo de boas prácticas que tiñan participado no *Sing Up Programme* coas súas escolas.

Na Sesión 3³¹⁴ a protagonista é a docente Kira. As súas prácticas foron observadas dentro dunha das aulas de música centradas no traballo vocal que desenvolveu na súa escola Londres-sur (ver o punto 12.2 dos Anexos). Lembremos que a observación da práctica docente desta profesora foi recomendada por Amy Armstrong, executiva de aprendizaxe e dos premios *Sing Up*, indicada esta última por Shelly Ambury, responsable de aprendizaxe do *Sing Up*, sendo esta última á vez contactada grazas a Graham Welch, persoa experta da que se partiu para o acceso ao profesorado exemplo de boas prácticas en Inglaterra, dado que era o meu titor na universidade inglesa de acollida, alén de seren unha eminencia na investigación da pedagogía vocal en todo o mundo. Ademais de teren sido considerada exemplo de boas prácticas na educación vocal e do canto, Kira foi seleccionada polas traballadoras do *Sing Up* pola súa presenza activa nas redes como docente pro-*Sing Up* e a súa apertura para recibirme nas súas aulas.

Na Sesión 4³¹⁵ a protagonista é a profesora Winona. As súas prácticas foron observadas dentro dunha das aulas que imparte de Práctica Coral, ás que asiste alumnado da escola Londres-centro que fai parte do coro da escola. Foi proposta polas mesmas persoas que se indican no parágrafo anterior. Ademais de teren sido considerada exemplo de boas prácticas na educación vocal e do canto, Winona foi elixida polas traballadoras do *Sing Up* porque amosara vontade para acollerme nas súas sesións á vez que a súa escola tiña recibido un premio platino do programa (ou sexa, era unha *Sing Up Platinum Awards school* -ver apartado 7.1-).

Tanto os nomes das docentes como os das escolas deste estudo de caso son inventados, por cuestións éticas.

³¹³ Esta táboa aparece por primeira vez no apartado 6.3.1 do Capítulo 6, pero decídese repetir neste apartado a modo de recordatorio, ao igual que se fixo no apartado 6.3.2.1. Porén, á táboa orixinal eliminóuselle a abreviación FMC correspondente con “Figuras musicais co corpo”, xa que non se deron exercicios deste tipo no caso Inglaterra.

³¹⁴ Pódese consultar o desenvolvemento completo desta sesión no apartado 12.2.1 dos Anexos.

³¹⁵ Pódese consultar o desenvolvemento completo desta sesión no apartado 12.2.2 dos Anexos.

Do mesmo xeito que se fixo coa Sesión 1 e Sesión 2 do caso arxentino, na Sesión 3³¹⁶ e Sesión 4 do caso inglés comezaranse expoñendo os datos obtidos na análise das aulas inglesas coas táboas dos exercicios traballados co alumnado clasificados por cinco ámbitos: Corpo e Mente, Fonación, Repertorio, Outras Actividades e Outros Tempos. Na liña do realizado no Capítulo 6, en cada táboa especificábase o nome da actividade, o tipo de actividade, a concreción de cada exercicio, o exemplo en relación aos Anexos dun ou de varios exercicios, a duración destes, e a duración total dos exercicios realizados en cada ámbito anteriormente sinalado. A excepción atópase no ámbito Outros Tempos, no que en vez expresar o seu contido en termos de actividades faise en termos de momentos.

Na última liña de cada táboa aparece o número de descansos e microdescansos que se deron dentro das actividades de cada ámbito de traballo, a súa duración determinada, e a duración total de descansos e microdescansos en cada ámbito de traballo. Esta duración total de (micro)descansos³¹⁷, a efectos de computación e diferenciación de ámbitos, contéplase neste traballo nun ámbito á parte que denominei Outros Tempos, que se define fondamente no apartado 8.3 desta tese. Emporiso, grosso modo, baixo o paraugas Outros Tempos abránguense os comezos de sesión como a recepción, intres nos que non se fai ningún tipo de traballo vocal nin musical, alén de todos os (micro)descansos ocorridos nos ámbitos de traballo nos que se desenvolven actividades propiamente de educación vocal e canto, isto é: Corpo e Mente, Fonación e Repertorio.

7.3.1.1 Prácticas na Sesión 3

A Sesión 3 tivo unha duración total de 30 minutos e 18 segundos e, tendo en conta a duración das outras (Sesión 1: 40 minutos e 45 segundos; Sesión 2: 1 hora, 8 minutos e 50 segundos; e Sesión 4: 34 minutos e 55 segundos), atópase en último lugar en canto a duración en relación ás 4 sesións analizadas neste estudo.

Velaquí as táboas das actividades desenvolvidas na Sesión 3.

Táboa 7.1

Categorización e exemplos de actividades de CORPO E MENTE realizadas na Sesión 3 (caso Inglaterra)

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|--------------------------------|----------------------|------------------|--|----------|
| Disposición corporal | Impostación corporal | De pé | Exercicio 4, apartado 12.2.1-Anexos | 0:00:48 |
| Estirada corporal - Relaxación | Combinacións | Miscelánea | Exercicio 5, apartado 12.2.1-Anexos | 0:01:21 |
| Relaxación | Facial | Plátano-piña-uva | Exercicio 6, apartado 12.2.1-Anexos | 0:00:48 |
| | | | Duración total dos exercicios | 0:02:57 |
| 1 (micro)descanso | Duración: 0:00:04 | | Total (micro)descansos | 0:00:04 |
| | | | Duración real dos exercicios [duración total – (micro)descansos ³¹⁸] | 0:02:53 |

³¹⁶ Neste estudo inclúense 4 sesións en escolas, dúas por cada estudo de caso. Cómpre lembrar que as chamadas Sesión 1 e Sesión 2 pertencen ao caso Arxentina, e a Sesión 3 e a Sesión 4, ao caso Inglaterra.

³¹⁷ De igual modo que se aclarou no Capítulo 6, recórdase neste punto que no apartado 8.3.1 deste traballo explícase con detemento e fundamentación o porqué do uso de parénteses nesta palabra. Resumidamente, e a modo de adianto, decidín usar parénteses porque aínda que maioritariamente os descansos aos que me refiro ao usar o termo “(micro)descanso/s” son de moi curta duración (normalmente poucos segundos), a veces alónganse sobrepasando o minuto de duración. Nin sequera Kovács e Pásztor (2010), que falan na súa obra de microdescansos, establecen a diferenza entre descanso e microdescanso, moito menos en canto a duración. Posto que non é obxecto desta tese discutir esta cuestión, e para non entrar a delimitar algo tan complexo como a duración dun microdescanso en comparación coa dun descanso, decidiuse usar o concepto “(micro)descanso/s” para evitar a confusión, de modo que inclúa ambos.

³¹⁸ Para obter a duración real do tempo dedicado aos exercicios deste ámbito en plena actividade, á duración total dos exercicios de Corpo e Mente réstaselle a duración dos (micro)descansos. Así se procedeu no resto de táboas.

Táboa 7.2

Categorización e exemplos de actividades de FONACIÓN realizadas na Sesión 3 (caso Inglaterra)

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|--|------------------------|-----------|-------------------------------------|----------|
| Interacción vocal | <i>Hot potato</i> | Execución | Exercicio 7, apartado 12.2.1-Anexos | 0:02:43 |
| | | | Duración total do exercicio | 0:02:43 |
| 0 (micro)descansos | Total (micro)descansos | | | 0:00:00 |
| Duración real do exercicio [duración total – (micro)descansos] | | | | 0:02:43 |

Táboa 7.3

Categorización e exemplos de actividades de REPERTORIO realizadas na Sesión 3 (caso Inglaterra)

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN | |
|--|-------------------------------|--|--|--------------------------------------|---------|
| Cancións | <i>“Good to be me”</i> | Interpretación en lingua de signos | Exercicios 1 e 9, apartado 12.2.1-Anexos | 0:02:38 0:02:39 | |
| | | Interpretación | Exercicio 2, apartado 12.2.1-Anexos | 0:00:05 | |
| | <i>“Hello, how are you?”</i> | Interpretación | Exercicio 8a, apartado 12.2.1-Anexos | 0:04:23 | |
| | | Improvisación | Exercicio 8b, apartado 12.2.1-Anexos | 0:02:12 | |
| | <i>“My name is”</i> | ET: voz interiorizada | Exercicio 8c, apartado 12.2.1-Anexos | 0:01:37 | |
| | | Canto interiorizado | Exercicio 12a, apartado 12.2.1-Anexos | 0:00:17 | |
| | ₃₁₉ | Interpretación | Exercicio 12b, apartado 12.2.1-Anexos | 0:00:17 | |
| | | Ritmo con palmadas e canto interiorizado | Exercicio 12c, apartado 12.2.1-Anexos | 0:00:20 | |
| | ₃₂₀ | Pulso con mans nas coxas e canto interiorizado | Exercicio 12d, apartado 12.2.1-Anexos | 0:00:35 | |
| | | Canto, pulso, ritmo e canto interiorizado | Exercicio 12e, apartado 12.2.1-Anexos | 0:03:28 | |
| | Conversa | Recordando cancións | Interpretación | Exercicio 13, apartado 12.2.1-Anexos | 0:00:57 |
| | | | Exercicio 11, apartado 12.2.1-Anexos | 0:01:26 | |
| | Duración total dos exercicios | | | | 0:20:54 |
| 6 (micro)descansos | Duración: | 0:00:11 | 0:00:05 | Total (micro)descansos | |
| | | 0:00:16 | 0:00:05 | | |
| | | 0:00:32 | 0:00:31 | | |
| Duración real dos exercicios [duración total – (micro)descansos] | | | | 0:19:14 | |

Táboa 7.4

Categorización e exemplos de actividades de OTRAS ACTIVIDADES realizadas na Sesión 3 (caso Inglaterra)

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|-------------------------|--------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|----------|
| Cuestións organizativas | Conversa | Contextualización da presente sesión | Exercicio 3, apartado 12.2.1-Anexos | 0:02:02 |
| | | Próximas | Exercicio 10, apartado | 0:00:54 |

³¹⁹ Non puido ser recollido o nome desta canción, mais trátase dun tema moi similar a “*Engine, engine, number 9*” (ver King, 2015), aínda que con variacións na letra e na melodía.

³²⁰ Non puido ser recollido o nome desta canción, mais trátase dun cantar de despedida.

| | | | |
|--------------------|-------------------------------------|--|---------|
| | actividades | 12.2.1-Anexos | |
| | Contextualización da próxima sesión | Exercicio 14, apartado 12.2.1-Anexos | 0:00:48 |
| | | Duración total dos exercicios | 0:03:44 |
| 2 (micro)descansos | Duración: 0:00:25 0:00:28 | Total (micro)descansos | 0:00:53 |
| | | Duración real dos exercicios [duración total – (micro)descansos] | 0:02:51 |

Táboa 7.5

Momentos do ámbito OUTROS TEMPOS da Sesión 3 (caso Inglaterra)

| MOMENTO | ÁMBITO | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|------------------|--------------------|-----------|------------------------|------------------------|
| (Micro)descansos | Corpo e Mente | | | 0:00:04 |
| | Fonación | | | 0:00:00 |
| | Repertorio | | | 0:01:40 |
| | Outras Actividades | | | 0:00:53 |
| | Outros Tempos | | | 0:00:00 ³²¹ |
| | | | Total (micro)descansos | 0:02:37 |
| | | | Total Outros Tempos | 0:02:37 |

Procedo deseguido a sintetizar e a comentar o contido das táboas.

A paisaxe que nos brinda o catálogo de actividades e exercicios de traballo específico con alumnado, froito da observación en detalle dunha sesión de traballo nunha escola inglesa cunha docente que usa a metodoloxía do *Sing Up Programme*, é a que segue. Amoso a continuación os tipos de actividades e exercicios, categorizados por ámbitos:

ÁMBITO CORPO E MENTE

- Disposición corporal
 - Impostación corporal
 - De pé
- Estirada corporal - Relaxación
 - Combinacións
 - Miscelánea
- Relaxación
 - Facial
 - Plátano-piña-uva

ÁMBITO FONACIÓN

- Interacción vocal
 - *Hot potato*
 - Execución

ÁMBITO REPERTORIO

- Cancións
 - Cancións varias
 - Interpretación
 - ✓ En lingua de signos
 - Improvisación

³²¹ O ámbito Outros Tempos nesta sesión está composto unicamente por (micro)descansos, de aí que non teña sentido incluír os (micro)descansos que puidera haber dentro dos propios (micro)descansos detectados na sesión, por iso compútase cunha duración de 0 minutos.

- Explicación teórica: voz interiorizada
- Canto interiorizado
- Ritmo con palmadas e canto interiorizado
- Pulso con mans nas coxas e canto interiorizado
- Canto, pulso, ritmo e canto interiorizado
- Conversa
 - Recordando cancións

ÁMBITO OUTRAS ACTIVIDADES

- Cuestións organizativas
 - Conversas
 - Contextualización
 - ✓ Da presente sesión
 - ✓ Da próxima sesión
 - Próximas actividades

ÁMBITO OUTROS TEMPOS

- (Micro)descansos

Se botamos a vista atrás, en comparación cos tipos de actividades e exercicios traídos do caso arxentino, as achegas do caso inglés maniféstanse como plenamente valiosas, xurdindo novos tipos de categorías nas aulas de educación vocal e canto nas escolas. Algúns exemplos son a contextualización das sesións, o traballo do canto interiorizado, momentos para recordar cancións do repertorio traballadas noutras tempadas e para o canto de cancións a vontade do alumnado; a interpretación en lingua de signos, a improvisación, e a interacción vocal como tipo de actividade singular dentro do ámbito Fonación. Todos eles son descritos e debatidos no epígrafe 8.3, como xa se sinalou con anterioridade.

Deseguido procedo a comentar a relevancia dos ámbitos de traballo en harmonía cos tempos dedicados a estes.

Amósase en primeira instancia a Figura 7.3, que expón a distribución e ocupación do tempo na Sesión 3 por ámbitos de traballo, atendendo aos datos da Táboa 7.1 (ámbito Corpo e Mente), Táboa 7.2 (ámbito Fonación), Táboa 7.3 (ámbito Repertorio), Táboa 7.4 (ámbito Outras Actividades), e Táboa 7.5 (ámbito Outros Tempos). Na liña da Sesión 2 (ver subepígrafe 6.3.1.3), e a diferenza da Sesión 1 (ver subepígrafe 6.3.1.2), o ámbito Outros Tempos para esta Sesión 3 é cuberto ao 100% por (micro)descansos. Por iso, na gráfica da Figura 7.3 a zona coloreada de azul claro (correspondente ao ámbito Outros Tempos) responde a intres de descanso que, intercaladamente e entre exercicio e exercicio, se van sucedendo dentro da sesión.

Coméntanse os resultados desta Sesión 3 nos parágrafos que seguen.

O repartimento dos tempos da Sesión 3 por ámbitos de traballo ofrécese na Figura 7.3 de xeito patente. O que máis se distingue é o ámbito de traballo Repertorio, que ocupa o 63% do total da sesión, seguido do ámbito Corpo e Mente, cun 10%, ao que suceden os ámbitos Outras Actividades, Fonación e Outros Tempos, cun 9% cada un destes tres últimos. Cómpre ter precaución á hora de discutir estes datos, pois a profesora que liderou esta aula (a docente Kira) adaptou as súas aulas de música a impartir ese día, posto que sabía que o meu interese, como investigadora, era coñecer o abano máis variado posible de actividades de voz nas súas clases. En todo caso, e non esquecendo a contextualización formal do tipo de clase (isto é, unha sesión de música nunha escola ordinaria no curso Year 2, equivalente ao noso 1º curso

de educación primaria), o seu abesullamento permítenos analizar unha sesión centrada na educación vocal e do canto no marco dunha aula de educación musical ordinaria dunha escola de primaria pública. Pero xustamente este fondo puidera estar con probabilidade relacionado coa casuística que esta aula presenta. Por exemplo, no ámbito Repertorio xurdiron exercicios de ritmo, improvisación, de pulso e de canto interiorizado, elementos propios dunha educación musical xeral máis que dunha educación vocal e do canto específica. Porén, resultan enriquecedores na presente investigación, pois o traballo da musicalidade é preciso tamén na educación da voz cantada.

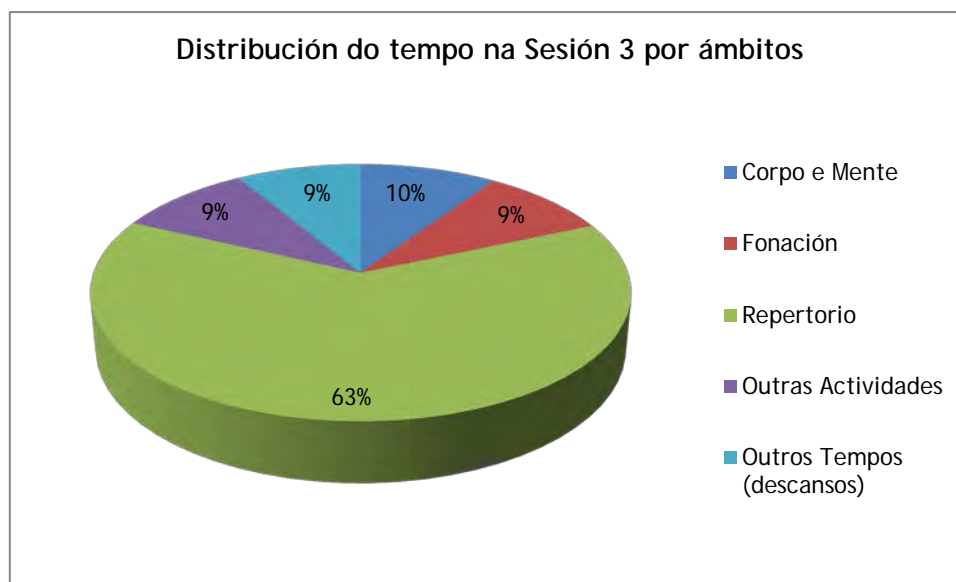


Figura 7.3. Distribución e ocupación do tempo na Sesión 3 por ámbitos de traballo³²²

En todo caso, vese claramente que o ámbito substancial desta aula foi o Repertorio, pois máis da metade dos exercicios realizados foron encadrados dentro del. Deste modo, o 63% do tempo desta sesión dedicouse a realizar exercicios arredor de cancións, coincidindo cos resultados da Sesión 1 e da Sesión 2. Segue ao Repertorio o ámbito Corpo e Mente, cun 10%. Porén, na primeira e segunda sesión analizadas no Capítulo 6 o ámbito Corpo e Mente non ocupaba o segundo lugar, senón o terceiro; tomando a segunda posición o ámbito Fonación e o ámbito Outros Tempos, respectivamente. Por último, e en análoga porcentaxe, os ámbitos Outras Actividades, Fonación e Outros Tempos figuran á cola, apropiándose entre os tres aínda non un 30% da sesión completa. É de resaltar que os ámbitos aos que se consagrou un 10% ou menos na Sesión 1 foron, en orde decrecente, os ámbitos de Corpo e Mente e Outras Actividades; cando na Sesión 2, os ámbitos Corpo e Mente, Fonación e Outras Actividades en conxunto tan só supuxeron o 18% do total. Estas diferenzas puideran en parte vir explicadas pola duración da sesión. Non podemos perder de vista que esta sesión é a de menor extensión das catro analizadas. Nesta liña, este acoutamento podería explicar que o tempo para o descanso fora realmente bastante inferior ao doutras, por exemplo.

En síntese, as boas prácticas desta docente sinalan que unha sesión de educación vocal e do canto nunha aula de música dunha escola ordinaria, e por unha orde de distribución dos tempos de maior a menor, debera cubrir os seguintes ámbitos de traballo: Repertorio, Corpo e Mente, e Outras Actividades, Fonación e Outros Tempos. En harmonía con estes datos,

³²² As porcentaxes exactas son: Corpo e Mente (9,52%), Fonación (8,97%), Repertorio (63,48%), Outras Actividades (9,41%), e Outros Tempos (8,64%). As cantidades do diagrama son aproximacións que o Excel ofrece de forma automática.

reitérase a idea de que nunha clase dedicada á voz e ao canto a actividade principal que debe ocupar máis da metade da sesión correspóndese ao traballo sobre cancións, para o que cómpre ter posto o corpo e a mente a punto previamente (preparación que debera ocupar unha décima parte do tempo), e outorgar non máis da décima parte para cada tempo asignado a outras actividades (como instantes para conversar sobre a organización do traballo), ao quecemento vocal e aos descansos, correspondentemente.

Na Figura 7.4 é posible deterse na distribución do tempo da sesión que se está a describir en función das fases do traballo vocal que se explican fondamente na sección 8.1 desta tese.

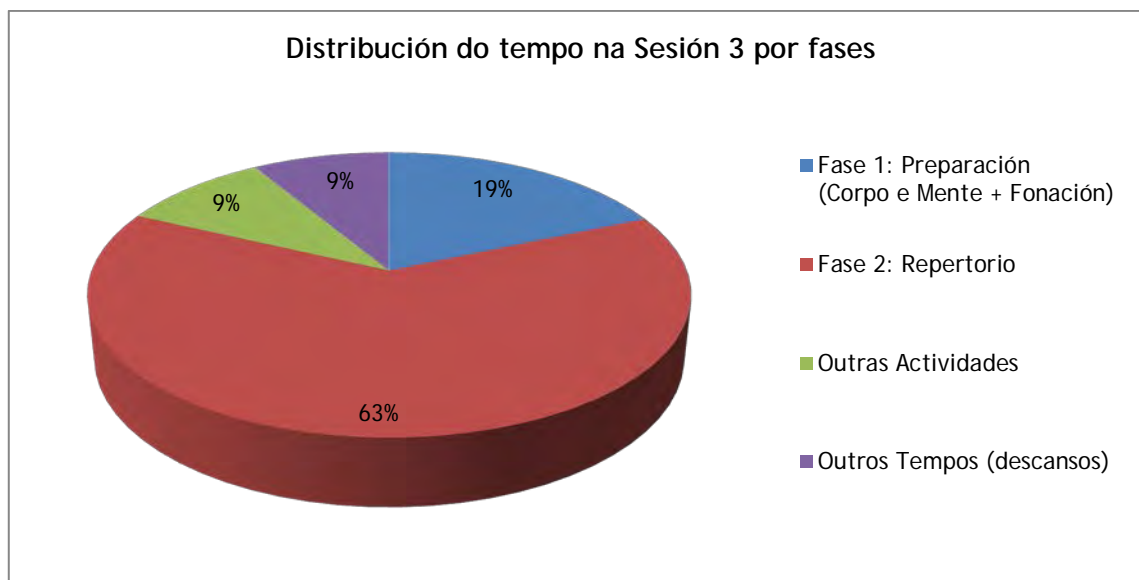


Figura 7.4. Distribución do tempo na Sesión 3 por fases³²³

Na lóxica do xustificativo no subpunto 6.3.1.2, xusto tras a Figura 6.6, no traballo vocal pásase por un mínimo de dúas fases ben diferenciadas: unha fase preparatoria, a Fase 1 (que, lembremos, aglutina os ámbitos Corpo e Mente e Fonación); e outra centrada no traballo de cancións, a Fase 2 (na que se encadran todas as actividades e exercicios derredor do Repertorio). Evócase neste punto a idea de que os ámbitos Outras Actividades e Outros Tempos non se inclúen en ningunha fase de traballo vocal pois non están directamente vencelladas a el.

O primeiro que cómpre comentar é que nunha sesión de educación musical orientada ao canto, como é esta que estamos a retratar, todas as actividades directamente asociadas á voz (ou sexa, Fase 1 e Fase 2 en conxunto) supoñen o 82% do tempo, mentres que na Sesión 1 chegaron ao 71%, e na Sesión 2, ao 65%. Porén, as sesións do caso arxentino contaron con moita máis porcentaxe de tempo outorgada a Outros Tempos, isto é, aos descansos, cun 23% e 30% da sesión total, respectivamente. Como xa foi comentado anteriormente, moi probablemente isto teña que ver coa duración da sesión: o feito da Sesión 3 duraren tan só media hora fai que os tempos de descanso ou (micro)descansos se reduzan, en boa lóxica.

O segundo a vulgar remítenos á Fase 2, que segue a ser á que máis tempo se lle dedica (63%) nesta sesión. En canto a duración, esta é seguida da Fase 1 (19%), e dos ámbitos Outras Actividades (9%) e Outros Tempos (9%), decrecentemente. Estes resultados conflúen cos

³²³ As porcentaxes exactas son: Fase 1 (18,48%), Fase 2 (63,48%), Outras Actividades (9,41%), e Outros Tempos (8,64%). As cantidades do diagrama son aproximacións que o Excel ofrece de forma automática.

acadados na Sesión 1 e na Sesión 2 en canto á Fase 1 e Fase 2, mentres que as porcentaxes con respecto aos ámbitos Outras Actividades e Outros Tempos son máis ben variables, tendendo a outorgarse máis duración a Outros Tempos que a Outras Actividades.

7.3.1.2 Prácticas na Sesión 4

Para presentar os resultados da Sesión 4, en harmonía coa orde seguida nas tres sesións anteriores, ensínanse nun primeiro momento as táboas dos exercicios traballados na presente sesión, clasificados por ámbitos: Corpo e Mente, Fonación, Repertorio, Outras Actividades e Outros Tempos.

Táboa 7.6

Categorización e exemplos de actividades de CORPO E MENTE realizadas na Sesión 4 (caso Inglaterra)

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|--------------------------------|--------------------|------------|--------------------------------------|----------|
| Estirada corporal - Relaxación | Combinacións | Miscelánea | Exercicio 2, apartado 12.2.2-Anexos | 0:00:29 |
| 0 (Micro)descansos | | | Duración total e real dos exercicios | 0:00:29 |

Táboa 7.7

Categorización e exemplos de actividades de FONACIÓN realizadas na Sesión 4 (caso Inglaterra)

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN | |
|---------------------|------------------------------------|--|--|------------------------|---------|
| Quecementos vocais | Números rapeados | Execución ao unísono | Exercicio 3, apartado 12.2.2-Anexos | 0:00:34 | |
| | Contando historias con onomatopeas | Execución individual colaborativa | Exercicio 4, apartado 12.2.2-Anexos | 0:02:26 | |
| Vocalizo | "Dip, dee-reep+u+a" | Execución polifónica | Exercicio 5a, apartado 12.2.2-Anexos | 0:06:42 | |
| | | ETP: metáfora "abrir a boca como á dentista" | Exercicio 5b, apartado 12.2.2-Anexos | 0:01:07 | |
| | | | Duración total dos exercicios | 0:10:49 | |
| 10 (micro)descansos | Duración: | 0:00:04 | 0:00:05 | Total (micro)descansos | 0:02:20 |
| | | 0:00:07 | 0:00:12 | | |
| | | 0:00:32 | 0:00:05 | | |
| | | 0:00:12 | 0:00:13 | | |
| | | 0:00:04 | 0:00:46 | | |
| | | | Duración real dos exercicios [duración total – (micro)descansos ³²⁴] | 0:08:29 | |

Táboa 7.8

Categorización e exemplos de actividades de REPERTORIO realizadas na Sesión 4 (caso Inglaterra)

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|------------|--------------------|--|--|---|
| Cancións | "Ging Gang Gooli" | Disposición corporal para o canto grupal | Exercicio 6a, apartado 12.2.2-Anexos | 0:01:14 |
| | | Ensaio | Exercicios 6b, 6h, 6l, 6n e 6o, apartado 12.2.2-Anexos | 0:01:11 ³²⁵ 0:01:51 0:00:08 0:00:42 |

³²⁴ Para obter a duración real do tempo dedicado aos exercicios en plena actividade, á duración total dos exercicios de Fonación réstaselle a duración dos (micro)descansos. Así se procedeu no resto de táboas.

³²⁵ Este minutado refírese ao Exercicio 6b, e o que está inmediatamente debaixo, ao Exercicio 6h, e así sucesivamente. Deste xeito debera entenderse para outros casos nos que se dean varios exercicios iguais pero con duración diferente.

| | | | |
|--------------------|--|--|-----------------------------------|
| | | | 0:01:44 |
| | Ensaio por grupos | Exercicios 6c e 6e, apartado 12.2.2-Anexos | 0:00:27 0:00:47 |
| | ETP: enlace de estrofa con retrouso | Exercicio 6d, apartado 12.2.2-Anexos | 0:00:40 |
| | Escoita consciente - Estudo por repetición | Exercicio 6f, apartado 12.2.2-Anexos | 0:01:31 |
| | ETP: o silencio na melodía cantada | Exercicio 6g, apartado 12.2.2-Anexos | 0:00:50 |
| | ETP: picar palabras cando a letra vaia moi seguida | Exercicio 6i, apartado 12.2.2-Anexos | 0:01:05 |
| | ETP: a articulación | Exercicio 6k, apartado 12.2.2-Anexos | 0:00:31 |
| | ET: relaxación da boca | Exercicio 6m, apartado 12.2.2-Anexos | 0:01:17 |
| | ET: a dicción | Exercicio 6ñ, apartado 12.2.2-Anexos | 0:00:33 |
| | Ensaio | Exercicio 9, apartado 12.2.2-Anexos | 0:05:05 |
| | | Duración total dos exercicios | 0:18:22 |
| 9 (micro)descansos | Duración: 0:00:06 0:00:06 0:00:08 0:00:05 0:00:34 | 0:00:06 0:00:34 0:00:04 0:02:58 | Total (micro)descansos 0:04:41 |
| | Duración real dos exercicios [duración total – (micro)descansos] | | 0:13:41 |

Táboa 7.9

Categorización e exemplos de actividades de OUTRAS ACTIVIDADES realizadas na Sesión 4 (caso Inglaterra)

| ACTIVIDADE | TIPO DE ACTIVIDADE | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|-------------------------|--|--|-------------------------------------|----------|
| Cuestións organizativas | Asistencia | Anotación da asistencia na listaxe de aula | Exercicio 1, apartado 12.2.2-Anexos | 0:01:17 |
| | Conversa | Próximos proxectos | Exercicio 7, apartado 12.2.2-Anexos | 0:00:20 |
| Disciplina coral | Saber estar, saber ser | Chamada de atención | Exercicio 8, apartado 12.2.2-Anexos | 0:00:19 |
| | | | Duración total dos exercicios | 0:01:56 |
| 3 (micro)descansos | Duración: 0:00:12 0:00:11 0:00:14 | | Total (micro)descansos | 0:00:37 |
| | Duración real dos exercicios [duración total – (micro)descansos] | | | 0:01:19 |

Táboa 7.10

Momentos do ámbito OUTROS TEMPOS da Sesión 4 (caso Inglaterra)

| MOMENTO | ÁMBITO | EXERCICIO | EXEMPLO | DURACIÓN |
|------------------|--------------------|-----------|-------------------------------|------------------------|
| Comezo da sesión | | | Apartado 12.2.2-Anexos (p. 2) | 0:02:05 |
| (Micro)descansos | Corpo e Mente | | | 0:00:00 |
| | Fonación | | | 0:02:20 |
| | Repertorio | | | 0:04:41 |
| | Outras Actividades | | | 0:00:37 |
| | Outros Tempos | | | 0:00:00 ³²⁷ |

³²⁶ Non puido ser recollido o nome desta canción, mais de acordo coas anotacións de campo e co que se pode escoitar na transcripción, a letra dicía algo así como 'Everybody's singing in harmony' e 'Everybody's singing today'.

| | |
|---------------------------------------|---------|
| Total (micro)descansos ³²⁸ | 0:07:38 |
| Total Outros Tempos | 0:09:43 |

A información contida nas táboas que veñen de mostrarse é deseguido resumida e comentada.

O panorama resultante da categorización de actividades e exercicios de traballo específico con alumnado, froito da observación en detalle dunha sesión de traballo coa docente protagonista do estudo de caso Inglaterra (como exemplo de boas prácticas na educación vocal e do canto), é a que segue. A continuación revélanse os tipos de actividades e exercicios clasificados por ámbitos:

ÁMBITO CORPO E MENTE

- Estirada corporal - Relaxación
 - Combinacións
 - Miscelánea

ÁMBITO FONACIÓN

- Quecementos vocais
 - Números rapeados
 - Execución ao unísono
 - Contando historias con onomatopeas
 - Execución individual e colaborativa
- Vocalizo
 - “Dip, dee-reep+u+a”
 - Execución polifónica
 - Explicación teórico-práctica: metáfora “abrir a boca como á dentista”

ÁMBITO REPERTORIO

- Cancións
 - Cancións varias
 - Disposición corporal para o canto grupal
 - Ensaio
 - ✓ Por grupos
 - Explicacións teórico-prácticas:
 - ✓ Enlace de estrofa con retrouso
 - ✓ O silencio na melodía cantada
 - ✓ Picar palabras cando a letra vaia moi seguida
 - ✓ A articulación
 - Explicacións teóricas:
 - ✓ Relaxación da boca
 - ✓ A dicción
 - Combinacións
 - ✓ escoita consciente - Estudo por repetición

³²⁷ Posto que no comezo da sesión non intervéñ a docente Winona non se tiveron en conta os (micro)descansos desta parte da sesión.

³²⁸ Polos motivos que se indican na nota a rodapé inmediatamente anterior, non se computan neste sumatorio os (micro)descansos de Outros Tempos.

ÁMBITO OUTRAS ACTIVIDADES

- Cuestións organizativas
 - Asistencia
 - Anotación da asistencia na listaxe de aula
 - Conversa
 - Próximos proxectos
- Disciplina coral
 - Saber estar, saber ser
 - Chamada de atención

ÁMBITO OUTROS TEMPOS

- Comezo da sesión
- (Micro)descansos

A Sesión 4, que estamos actualmente a pormenorizar, chega novas categorías de actividades e exercicios á investigación, como poden ser o quecemento vocal, novas metáforas para abordar explicacións teóricas ou teórico-prácticas, o ensaio por grupos, chamadas de atención enmarcadas na disciplina coral, ou a organización de próximos proxectos (en colaboración coa comunidade non só escolar, senón social). Déixanse ver por vez primeira algunhas prácticas educativas tradicionais, como o é tomar lista para comprobar a asistencia, e volve aparecer a escoita consciente, traballada tamén nas xornadas formativas de Bariloche (ver subpunto 6.3.1.1).

Neste momento corresponde comentar o peso dos ámbitos de traballo en canto aos tempos dedicados a estes na Sesión 4, seguindo en boa lóxica o fío argumental que encamiñou as sesións anteriormente analizadas.

Debemos ollar primeiramente a Figura 7.5, a cal manifesta a distribución e ocupación do tempo na Sesión 4 por ámbitos de traballo, en harmonía cos datos expostos na Táboa 7.6 (ámbito Corpo e Mente), Táboa 7.7 (ámbito Fonación), Táboa 7.8 (ámbito Repertorio), Táboa 7.9 (ámbito Outras Actividades), e Táboa 7.10 (ámbito Outros Tempos).

Seguindo a estrutura do procedemento adoptado nas tres sesións analizadas previamente, nesta Figura 7.5 a cor azul clara amosa o tempo en porcentaxe das accións desenvoltas dentro do ámbito Outros Tempos con respecto á duración total da sesión que, de acordo coa gravación da que se dispón, é de 34 minutos e 55 segundos. Novamente, na lenda figura o termo “descansos”, que nesta tese se asume como tempos de duración variada nos que non se solicita nin se propón ao alumnado a realización de ningún tipo de exercicio e/ou tarefa. Do mesmo modo que se fixo coa Sesión 1, expúxose na Figura 6.5 (apartado 6.3.1.2) a distribución do ámbito Outros Tempos entre o tempo investido no comezo da sesión e os (micro)descansos. Ben que non foi necesario ofrecer unha figura similar no caso da segunda e da terceira sesión, nesta cuarta sesión volve facerse necesaria, posto que o ámbito Outros Tempos non está ao 100% ocupado cos (micro)descansos (ver Figura 7.6). Por iso, a zona coloreada de azul claro (correspondente ao ámbito Outros Tempos) da gráfica contida na Figura 7.5 débese apor maioritariamente a momentos para o descanso que se dan dentro da sesión e de forma intercalada entre os diversos exercicios, ben que tamén faga parte dela o comezo da sesión.

Abesouremos axiña os resultados desta sesión.

A Figura 7.5 mostra a distribución dos tempos da sesión por ámbitos de traballo. Concordando co resto de sesións estudadas, o Repertorio é novamente o ámbito de traballo máis sobresaliente, ocupando neste caso o 43% da sesión, seguido do ámbito Outros Tempos

(isto é, o inicio da sesión e os descansos), cun 28%. As porcentaxes en orde descendente son seguidas polos ámbitos Fonación (24%), Outras Actividades (4%) e Corpo e Mente (1%). Ao tratarse dunha sesión de Choir Practice ou Práctica Coral, puideramos facilmente ter imaxinado que máis da metade da sesión fora dedicada á voz e ao canto de cancións: os ámbitos Fonación e Repertorio xuntos supoñen o 67% da sesión.

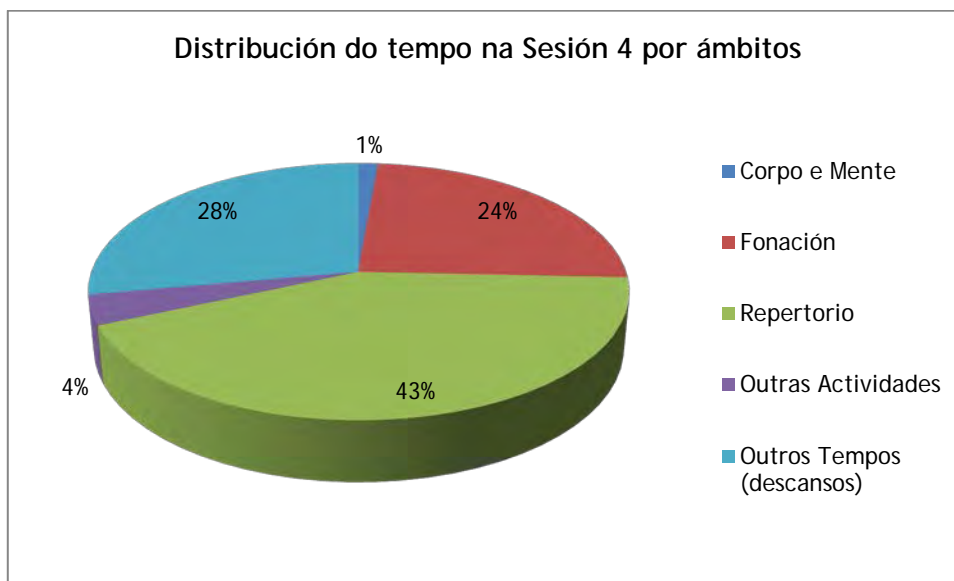


Figura 7.5. Distribución e ocupación do tempo na Sesión 4 por ámbitos de traballo³²⁹

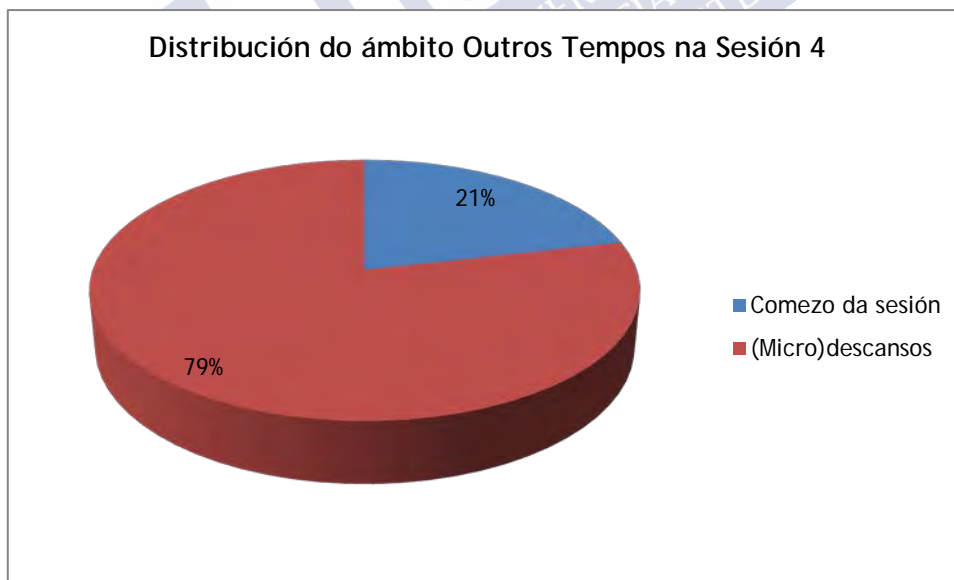


Figura 7.6. Distribución e ocupación do tempo no ámbito Outros Tempos da Sesión 4³³⁰

³²⁹ As porcentaxes exactas son: Corpo e Mente (1,38%), Fonación (24,30%), Repertorio (42,72%), Outras Actividades (3,77%), e Outros Tempos (27,83%). As cantidades do diagrama son aproximacións que o Excel ofrece de forma automática.

³³⁰ As porcentaxes exactas son: Comezo da sesión (21,44%), e (Micro)descansos (78,56%). As cantidades do diagrama son aproximacións que o Excel ofrece de forma automática.

Foi xa discutida no punto 6.3.1.1 a importancia dos descansos nas sesións de traballo vocal. Isto axuda a entender que o ámbito Outros Tempos volva ratificarse como un espazo importante nas aulas, ocupando unha porcentaxe pesada nos tempos das sesións (neste caso, un 28%, semellante ao da Sesión 2, que foi dun 30%). Aínda sendo a Sesión 4 a segunda máis curta das catro analizadas (cunha duración de tan só 34 minutos e 55 segundos), botando un ollo á súa transcripción en detalle (ver Anexos, subepígrafe 12.2.2) é posible advertir rapidamente a intensidade desta. Especial reparo se percibe nos detalles e matices que implican o ámbito Repertorio e o ámbito Fonación á hora de practicar sobre cancións ou á hora de executar o vocalizo ou os quecementos vocais. En última instancia, aos ámbitos que menos espazo se lle consagra son Outras Actividades e Corpo e Mente, por orde decrecente.

En harmonía coas boas prácticas desta docente, unha sesión de práctica coral debera cubrir os seguintes ámbitos de traballo, e por esta orde de ocupación dos tempos (de maior a menor): Repertorio, Outros Tempos (descansos), Fonación, Outras Actividades e Corpo e Mente. Sintetizando, e confluindo coas boas prácticas examinadas das outras tres docentes, as actividades máis recorridas nunha aula de educación vocal e do canto son, sen lugar a dúbidas, as ligadas ao repertorio. En orde descendente en canto a menor dedicación, os tempos de descanso seguirían ao repertorio, para viren detrás o traballo fonatorio, outras actividades e, por último, a preparación corporal e mental.

Procedemos á análise de datos da Sesión 4 por fases de traballo vocal, para o que se debe contemplar a figura que segue, ou sexa, a Figura 7.7.

De acordo ás dúas fases que eu establezo como mínimas para o traballo vocal, a análise das boas prácticas da docente Winona (que liderou a Sesión 4 que estamos a comentar), indican ao igual que as tres anteriores que á Fase 2 (do repertorio) debe outorgárselle máis tempo que á Fase 1 (a preparatoria): 43% fronte ao 25%, respectivamente. Se sumamos as porcentaxes destas dúas fases chegaríamos a un 68%. En harmonía con estes datos, as boas prácticas desta docente descríbense nun primeiro momento na ocupación do 68% da sesión en actividades vocais, en boa lóxica coa singularidade dunha aula de Práctica Coral. Mentres tanto, o 32% do tempo restante non se vencella a ningunha destas fases, pois este é dedicado a actividades desvencelladas da voz, destinándose maioritariamente ao tempo libre (28%) e a outras actividades educativas (4%). Recapitulando, nesta sesión as actividades vocais ocupan o 68% da duración absoluta da sesión: Fase 1, o 25%; e Fase 2, o 43%. Polo seu lado, o 32% sobranse cédese a tempos de descanso e outras actividades educativas. Rememorando datos doutras sesións, na Sesión 1 achabamos un equilibrio case perfecto entre a Fase 1 e a Fase 2; mentres que noutras sesións como a segunda, a terceira e a cuarta palpamos diferenzas significativas entre as cargas concedidas a cada fase.

No caso da Sesión 4, a Fase 1 (que reúne os ámbitos de traballo Corpo e Mente e Fonación) pouco pasa da metade do que supón a Fase 2. Agora ben, no que coinciden os resultados de todas e cada unha das sesións-exemplo de boas prácticas é que o repertorio é o elemento sobre o que debe primar a educación vocal e do canto con crianzas.

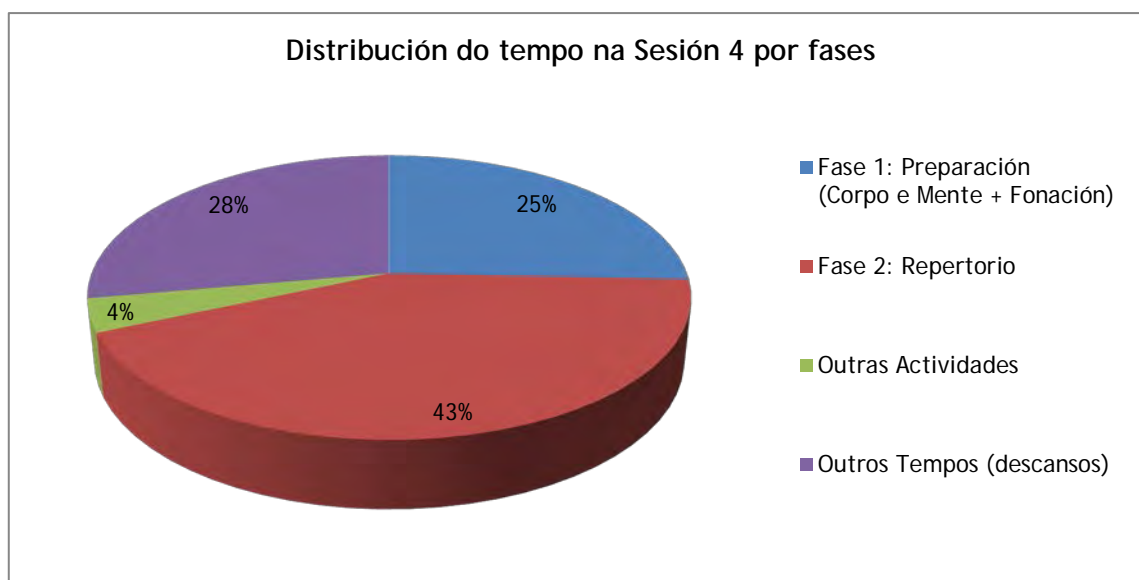


Figura 7.7. Distribución do tempo na Sesión 4 por fases³³¹

7.3.2 Xestión de programas de canto, crenzas e boas prácticas docentes

O apartado 7.3.2 desdóbrase en dúas seccións ben diversas. En primeira instancia preséntanse os resultados suscitados da entrevista ocorrida no *British Council* con responsables de programas de canto desta organización inglesa. A súa análise fixo posible enmarcar tanto o *Sing Up Programme* como o *World Voice Programme*³³² na política cultural e educativa inglesa con proxección exterior, e traer os trazos máis significativos da xestión e organización de programas deste corte de cara a obter os mellores resultados e o funcionamento esperado. E en segunda instancia expóñense os resultados dimanados da entrevista realizada a Winona, a docente exemplo de boas prácticas para este estudo de caso. Logo da súa análise faise posible adscribir a práctica musical colectiva como política do goberno inglés no ensino formal, e o incontestable papel que cobra a comunidade e os servizos que esta ofrece (tanto para a formación e asesoramento docente como á hora xerar oportunidades para “crear comunidade” a través da aposta polos eventos musicais na contorna), o que senta as premisas da natureza e condición das súas boas prácticas. Ao igual que se fixo cos datos traídos das entrevistas do caso Arxentina (ver apartado 6.3.2), a interpretación dos datos da entrevista ás traballadoras do *British Council* e da entrevista a Winona pospóñense ao Capítulo 8 por cuestións de practicidade, onde se aborda a análise intercasos.

7.3.2.1 Organización e xestión de programas de canto

Este subapartado contén datos obtidos da entrevista a fondo realizada a Bridget Whyte e Elinor Kruse, persoas encargadas de organizar e xestionar os programas de canto do *British Council*. Cómpre lembrar que o acceso a elas e o interese de conversar con elas para esta investigación foi recomendado por e a través do meu titor no *Institute of Education* da *University College London*, o Prof. Graham Welch.

³³¹ As porcentaxes exactas son: Fase 1 (25,68%), Fase 2 (42,72%), Outras Actividades (3,77%), e Outros Tempos (27,83%). As cantidades do diagrama son aproximacións que o Excel ofrece de forma automática.

³³² Malia que de primeiras *World Voice* non era a opción principal de programa de canto para examinar neste estudo de caso, a propia investigación levounos a el. Dado o protagonismo que finalmente cobra este programa na tese, decidiuse engadir un epígrafe de información específica sobre este programa no punto 14.5 dos Anexos.

Na liña do explicado no Capítulo 5, para a análise das entrevistas valímonos do programa MAXQDA versión 2018.2. A continuación móstrase o proceso de análise, para logo expor os resultados.

Procedín do mesmo xeito que guiou o traballo coas entrevistas do caso arxentino: en primeiro lugar inserín o documento coa entrevista transcrita en formato editor de texto no programa. Relín o documento logo da súa importación, para ir creando códigos de acordo co contido que ía detectando como interesante para a miña investigación. A cada código apuxen unha cor diferente, e cada segmento textual relevante funo asociando aos códigos existentes ou creando tantos novos códigos como me foi necesario. Dando por pechada a codificación, despois da súa revisión extraín os documentos cos códigos e memos que o MAXQDA permite exportar en formato PDF. A Figura 7.8 recolle un exemplo.

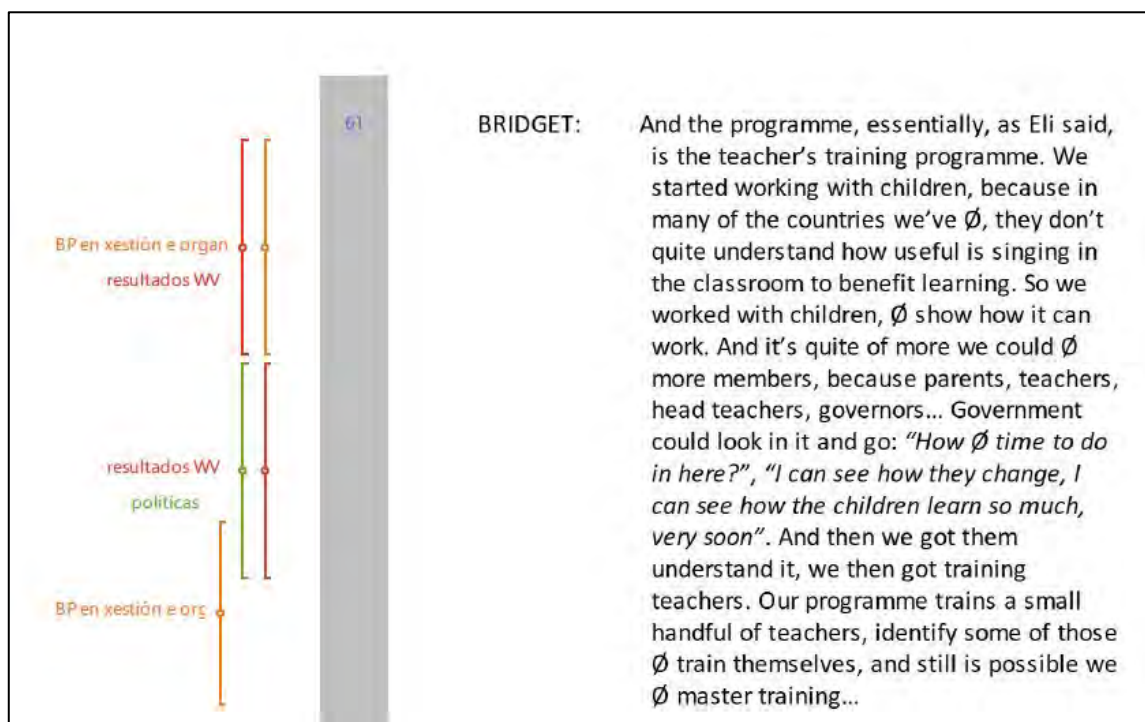


Figura 7.8. Captura do documento da entrevista con códigos (caso Inglaterra-BC³³³)

O primeiro nivel de ordenación das ideas de interese para esta investigación deuse na relación de códigos e na súa xerarquización atendendo á frecuencia destes. A Figura 7.9 amosa o sistema de códigos por orde de aparición na codificación de forma ascendente, e a Figura 7.10 expón o sistema de códigos ordenados de maior a menor frecuencia e de forma descendente. Os códigos que emanaron da análise desta entrevista e as súas descricións poden ser consultados na táboa que segue a estas dúas figuras, a Táboa 7.11.

O sistema de códigos xeral para o proxecto que eu titulei “Inglaterra” dentro do programa MAXQDA (versión 2018.2) consta dun total de 9 códigos nos que se agrupan 221 codificacións. A orde de aparición dos códigos na Figura 7.9 é *bottom-top*, o que quere dicir

³³³ Posto que debemos diferenciar entre a entrevista realizada ás traballadoras do *British Council* e aquela realizada á docente inglesa (Winona), usaremos “Inglaterra-BC” (Inglaterra-*British Council*) para o primeiro caso, e “Inglaterra-Wi” (Inglaterra-Winona) para o segundo caso.

que o primeiro extracto que se codificou ten que ver con información xeral do programa *WV-World Voice* (código azul escuro), e o último código que se creou, froito da análise, foi o que se refire a propostas de mellora (código marrón).

| Sistema de códigos | | 221 |
|--|----|-----|
| propostas de mellora | 7 | |
| exemplos BP | 6 | |
| xustificación programa | 21 | |
| resultados WV | 17 | |
| BP en xestión e organización do programa | 85 | |
| British Council | 3 | |
| políticas | 20 | |
| Sing Up | 31 | |
| información xeral WV | 31 | |

Figura 7.9. Captura do sistema de códigos no proxecto creado en MAXQDA (caso Inglaterra-BC)

| Sistema de códigos | | 221 |
|--|----|-----|
| BP en xestión e organización do programa | 85 | |
| Sing Up | 31 | |
| información xeral WV | 31 | |
| xustificación programa | 21 | |
| políticas | 20 | |
| resultados WV | 17 | |
| propostas de mellora | 7 | |
| exemplos BP | 6 | |
| British Council | 3 | |

Figura 7.10. Captura do sistema de códigos ordenado por frecuencia descendente (caso Inglaterra-BC)

Na Figura 7.10 obsérvase o número de segmentos asociados a cada un dos códigos desta entrevista. O código sobre o que máis extractos se recolleron refírese ás propias boas prácticas en xestión e organización de programas nacionais de canto. Dada a temática deste doutorado, é un dato até esperado, pois a entrevista estaba encamiñada a esta cuestión. A este código séguelle información sobre o programa *Sing Up* (protagonista deste estudo de caso), e información xeral sobre WV (programa de canto no que o *British Council* estaba inmerso en 2016, ano no que se levou a cabo a entrevista). A estes dous códigos fóronlle atribuídos un número igual de segmentos (31), mais esta cantidade non chega nin á metade daqueles asociados ao primeiro código (85). A estas categorías séguenlle o código vencellado á xustificación dos programas nacionais de canto, e aquel representativo das políticas arredor de propostas educativas e musicais. En sexto lugar na frecuencia de codificacións áchanse os resultados que está a ofrecer o programa WV, e en sétimo posto, algunhas propostas de mellora que as entrevistadas fan en vinculación ao statu quo da educación musical en Inglaterra e do propio programa WV que están liderando. Froito desta análise xurde tamén un código que recolle exemplos de boas prácticas sobre experiencias específicas de éxito tanto en Inglaterra como noutros lugares e, por último, un código que abeira información arredor da propia institución do *British Council*, que vén sendo o código con menos segmentos.

Na táboa que segue defínense os códigos desprendidos da análise desta entrevista.

Táboa 7.11

Número, nome e descrición dos códigos suscitados da entrevista a traballadoras do British Council

| Nº | NOME DO CÓDIGO | DESCRICIÓN |
|----|--|---|
| 1 | Propostas de mellora | Información sobre elementos que deberan mellorar tanto sobre o statu quo da educación e da formación musical en Inglaterra como sobre o propio programa <i>World Voice</i> . |
| 2 | Exemplos BP | Datos sobre experiencias concretas arredor da educación vocal e do canto que resultaron seren exitosas tanto dentro como fóra de Inglaterra. |
| 3 | Xustificación programa | Información sobre os alicerces que sustentan a necesidade da creación dun programa nacional de canto nun lugar determinado. |
| 4 | Resultados WV | Información sobre os resultados froito das prácticas que rexen no programa <i>World Voice</i> . |
| 5 | BP en xestión e organización do programa | Características metodolóxicas das boas prácticas que executa o <i>British Council</i> á hora de xestionar e organizar programas nacionais de canto como <i>World Voice</i> . |
| 6 | <i>British Council</i> | Datos sobre o <i>British Council</i> como institución, os seus departamentos e programas. |
| 7 | Políticas | Información sobre decisións políticas que afectan á educación en xeral e aos sistemas educativos, á educación para a saúde e á educación musical en particular, ás relacións investigación-goberno, ás prácticas docentes, etc. |
| 8 | <i>Sing Up</i> | Información sobre o programa <i>Sing Up</i> . |
| 9 | Información xeral WV | Información xeral sobre o programa <i>World Voice</i> . |

A continuación, extraéronse os segmentos recuperados por códigos, ou sexa, un total de 9 documentos con todos os segmentos codificados baixo un mesmo código. A Figura 7.11 mostra un exemplo de captura de dous segmentos dentro do código “BP en xestión e organización do programa”.

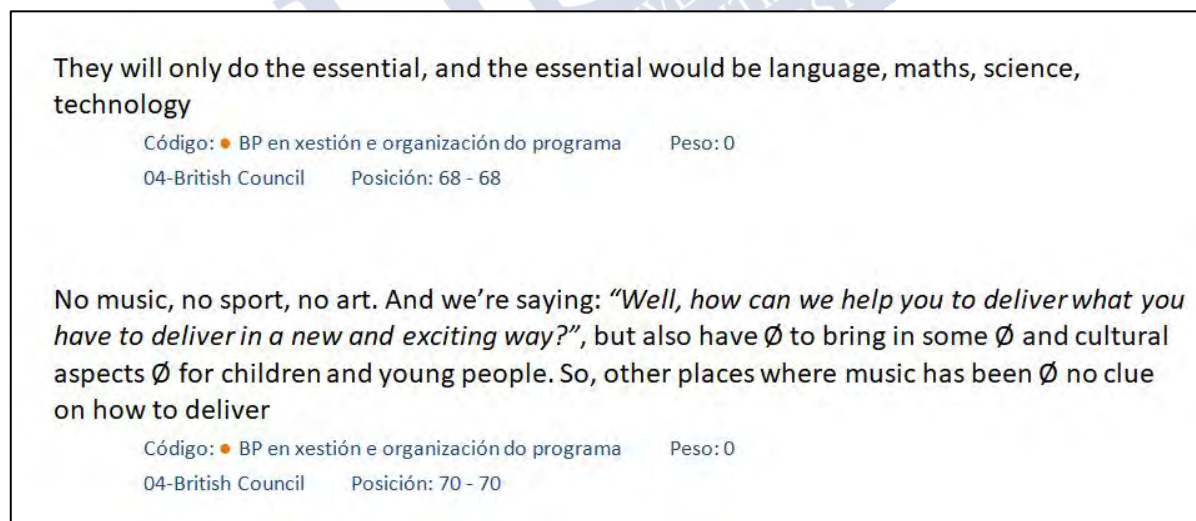


Figura 7.11. Captura de dous segmentos recuperados a modo de exemplo (caso Inglaterra-BC)

Deseguido expóñense catro figuras máis: en primeiro lugar, o retrato do documento da entrevista, e en segundo lugar, tres figuras a través das cales se visualiza perfectamente a relación entre os códigos: a relación de códigos con cadros, a relación de códigos con números, e o mapa-modelo de concorrencias entre códigos.

Na Figura 7.12 vemos o retrato do documento da entrevista levada a cabo con responsables dos programas de canto do *British Council*. É posible observar neste retrato os momentos da entrevista nos que se trataron temas vencellados aos códigos, seguindo as mesmas cores que se aparellaron a cada un deles. Isto significa que a través das cores é posible visualizar o peso e presenza de cada un dos códigos dentro da entrevista. A Figura 7.12 está directamente relacionada coa Figura 7.10, na que se ofrecía unha captura do sistema de códigos ordenado por frecuencia descendente. Posto que o número de segmentos asociados ao código “BP en xestión e organización do programa” é o máis alto, a proporción do retrato pintada de laranxa, cor asociada a este último código, é en boa lóxica a máis recorrente.

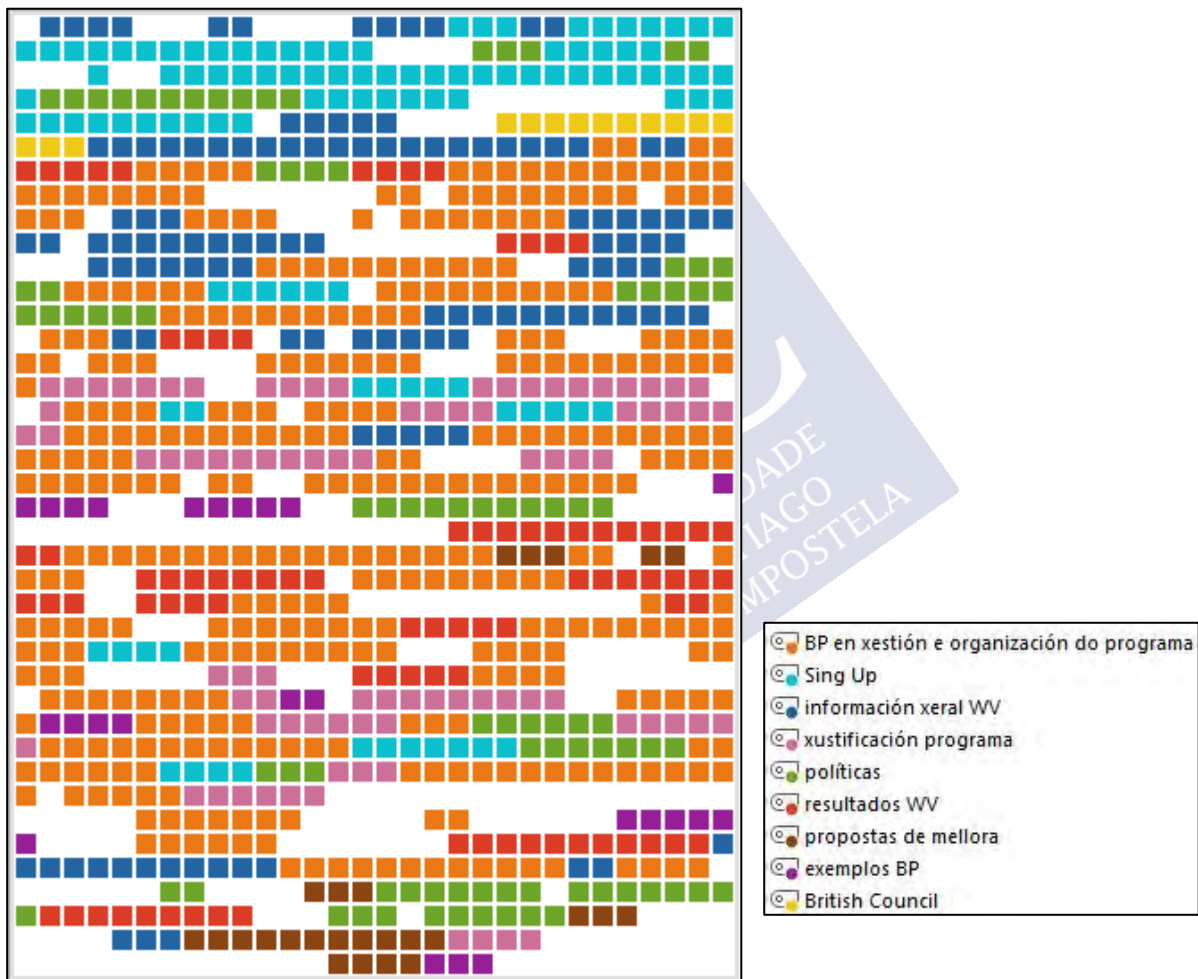


Figura 7.12. Retrato do documento da entrevista + lenda (caso Inglaterra-BC)

Agora é o momento de amosar as tres figuras derredor dos códigos e dos seus intervínculos. Nelas exprésase de forma visual a relación entre códigos, entendida como concomitancia: na Figura 7.13 o vínculo exhíbese a través de cadros de diferentes tamaños que reflicten unha relación maior (no caso dos cadros grandes) e unha relación menor (no caso dos cadros pequenos); mentres que na Figura 7.14 a concomitancia móstrase a través do número de veces nas que se encontran os códigos entre si. Por último, na Figura 7.15, alén de vérense o número de segmentos que foron adxudicados a cada código, expóñense as relacións ou redes intercódigo a través de liñas, a modo de mapa de concorrencias. Así, se dous códigos

se atopan unidos a través dunha liña quererá dicir que, como mínimo, un mesmo segmento textual da entrevista foi asignado a ámbolos códigos á vez.

| Sistema de códigos | propo... | exem... | xustifi... | result... | BP en... | Britis... | politi... | Sing Up | infor... | SUMA |
|--|----------|---------|------------|-----------|----------|-----------|-----------|---------|----------|------|
| propostas de mellora | | | | | | | | | | 2 |
| exemplos BP | | | | | | | | | | 3 |
| xustificación programa | | | | | | | | | | 14 |
| resultados WV | | | | | | | | | | 9 |
| BP en xestión e organización do programa | | | | | | | | | | 33 |
| British Council | | | | | | | | | | 1 |
| políticas | | | | | | | | | | 14 |
| Sing Up | | | | | | | | | | 15 |
| información xeral WV | | | | | | | | | | 9 |
| SUMA | 2 | 3 | 14 | 9 | 33 | 1 | 14 | 15 | 9 | 100 |

Figura 7.13. Concomitancia de códigos con cadros (caso Inglaterra-BC)

| Sistema de códigos | propo... | exem... | xustifi... | result... | BP en... | Britis... | politi... | Sing Up | infor... | SUMA |
|--|----------|---------|------------|-----------|----------|-----------|-----------|---------|----------|------|
| propostas de mellora | | | | | 1 | | 1 | | | 2 |
| exemplos BP | | | 1 | | 2 | | | | | 3 |
| xustificación programa | | 1 | | | 8 | | 2 | 3 | | 14 |
| resultados WV | | | | | 7 | | 1 | | 1 | 9 |
| BP en xestión e organización do programa | 1 | 2 | 8 | 7 | | | 5 | 5 | 5 | 33 |
| British Council | | | | | | | | | 1 | 1 |
| políticas | 1 | | 2 | 1 | 5 | | | 5 | | 14 |
| Sing Up | | | 3 | | 5 | | 5 | | 2 | 15 |
| información xeral WV | | | | 1 | 5 | 1 | | 2 | | 9 |
| SUMA | 2 | 3 | 14 | 9 | 33 | 1 | 14 | 15 | 9 | 100 |

Figura 7.14. Concomitancia de códigos con números (caso Inglaterra-BC)

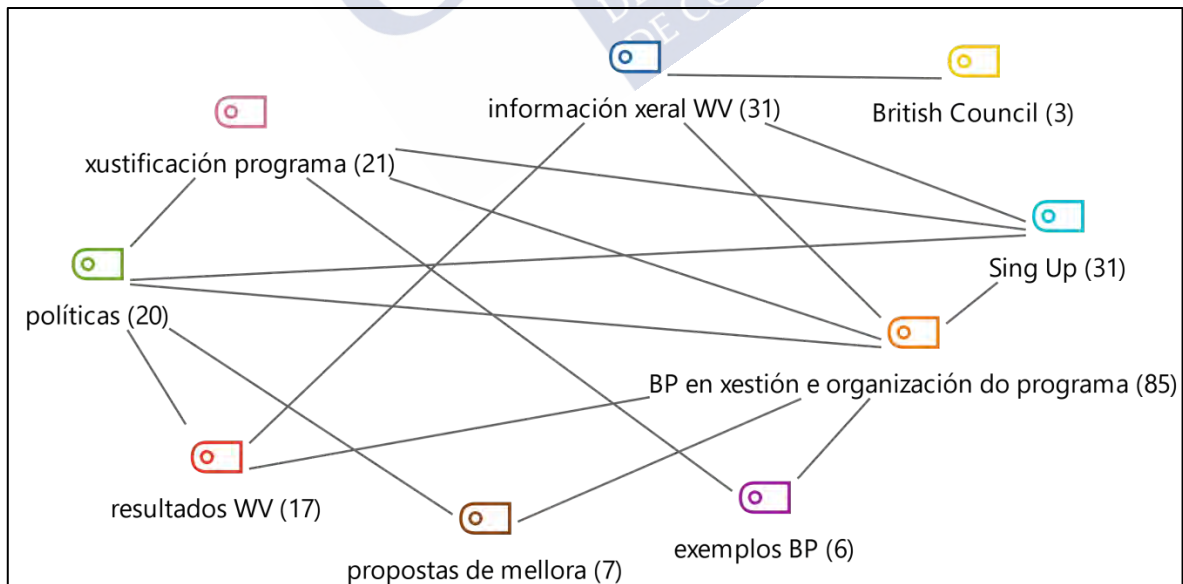


Figura 7.15. Mapa-modelo de concorrencias entre códigos (caso Inglaterra-BC)

Botando un ollo a estas tres figuras que veñen de ser presentadas, é fácil observar que a maior relación dáse entre os códigos “BP en xestión e organización do programa” e

“xustificación do programa”, seguido do par de códigos “BP en xestión e organización do programa” e “resultados WV”. Estas dúas relacións, que son as que cuantitativamente teñen máis peso, son facilmente recoñecibles na Figura 7.12, sobre o retrato do documento analizado, pois as cores correspondentes aos códigos que vimos de citar (laranja, rosa claro e vermello) están preto unhas doutras, o que fai entender a concomitancia achada. Por un lado, estas converxencias están conectadas congruentemente coa acción pedagóxica subscrita a este tipo de actividades: como xa argumentamos no punto 6.3.2.2 deste traballo, as boas prácticas en xestión e organización de coros escolares veñen condicionadas pola xustificación da toma de decisións que, a bo xuízo, debera partir das necesidades reais das persoas implicadas, e non dende instancias até certo punto alleas á propia práctica. Isto vén a colación da pouco adecuada xestión do coro escolar por parte da directora do Colexio CABA nos anos 90 que relataba a docente Analía Miranda nunha das entrevistas do caso Arxentina. É posible establecer un paralelismo entre a xustificación da xestión e organización de coros escolares con respecto á xustificación da xestión e organización de programas nacionais de canto. Non cabe dúbida de que as decisións que se tomen para xestionar e organizar programas deben ir da man dunha xustificación que as ampare, para actuar de forma coherente, de aí o nexos entre ámbolos códigos. Por outro lado, que as boas prácticas en xestión e organización de programas nacionais de canto se vencellen aos resultados dun dos programas, *World Voice*, non vén senón a reforzar o que se acaba de expoñer: a forma de xestionar e/ou organizar programas vincularase cos resultados destes.

Malia que en calidade de relación menos intensa que as parellas de códigos que se acaban de comentar, danse concomitancias entre o código “BP en xestión e organización do programa” e os códigos “políticas”, “Sing Up” e “información xeral WV”; así como entre “Sing Up” e “políticas”. Como vimos no apartado 7.1, o programa *Sing Up* ten un trasfondo político, pois veu soportado por unha vasta cantidade de libras proporcionada polo goberno inglés para o seu desenvolvemento. Tamén veremos nos resultados expostos neste epígrafe 7.3.2.1 que Bridget Whyte, a asesora musical dos programas de canto *Sing Up* e *World Voice*, en calidade de prestadora de servizos para o goberno inglés, veuse involucrada en moi diferentes actuacións baixo o amparo do goberno inglés, o que explica entón as concomitancias sobre a xestión e organización de programas, os propios programas e as políticas educativas e culturais que os soportan.

Reducindo aínda máis as coincidencias, os códigos “xustificación programa” e “Sing Up” coinciden en tres segmentos. Concomitancias menores danse entre os códigos “BP en xestión e organización do programa” e “exemplos BP”; “políticas” e “xustificación programa”, ou “Sing Up” e “información xeral WV”, entre outras. Deste xeito unhas 100 concomitancias emerxeron entre os 9 códigos implicados na entrevista que estamos a analizar.

Pasamos entón á exposición dos resultados froito da codificación e tematización do contido relevante desta entrevista para a nosa investigación. Remontándonos ao detallado no quinto capítulo, o que se fixo con estes códigos manados da análise da entrevista foi aglutinalos en temas. Para redactar os resultados desta entrevista agrupáronse os 9 códigos en tres temas xerais: a contextualización, os programas e as prácticas. Só dous dos códigos fai parte de dous temas, o código referido a “políticas” e o código referido a “resultados WV”, por iso aparecen marcados cun asterisco (*) na Táboa 7.12, na que aparecen os códigos que dan corpo a cada tema. Debo anotar que o código “resultados WV” achega información no tema “Programas” sobre os resultados do programa *World Voice*, e no tema “Prácticas”, en sobre os resultados das prácticas levadas a cabo no seo deste programa.

Táboa 7.12

Temas e códigos froito da análise da entrevista (caso Inglaterra-BC)

| TEMAS | CÓDIGOS |
|--|---|
| Contextualización | <i>British Council</i> Políticas* |
| Programas (<i>World Voice-Sing Up</i>) | <i>Sing Up</i> Información xeral WV Xustificación programa Resultados WV* Políticas* |
| Prácticas | BP en xestión e organización do programa Exemplos BP Resultados WV* Propostas de mellora |

Redáctanse deseguido os resultados a modo de síntese e seguindo a orde dos tres temas anteriormente mostrados: a contextualización, os programas e as prácticas. Cómpre non perder de vista que as cursivas son extractos traducidos á lingua galega da entrevista realizada a Bridget Whyte e Elinor Kruse, responsables dos programas de canto do *British Council*.

CONTEXTUALIZACIÓN

A idea de impulsar un programa nacional de canto ten a orixe no Manifesto pola Música ou *Music Manifesto*, campaña impulsada como **política** do goberno inglés, que se lanzou no ano 2004. Dous anos máis tarde, en 2006, publicouse o *libro número 2* deste manifesto, no que Bridget Whyte³³⁴, xunto cun equipo, estableceu unha serie de *recomendacións para o goberno en canto ao que debía ser feito para mellorar a educación musical* en Inglaterra. Dentro destas había algunhas centradas no canto, e outras que ofrecían ideas para a coordinación e o desenvolvemento profesional dos equipos que as puxesen en práctica.

Un dos programas nos que se materializaron estas ideas foi o *Sing Up Programme*, lanzado en 2007. Realmente, o programa foi aprobado para desenvolverse durante oito meses, pero *no momento do seu lanzamento, en novembro, o goberno comprometeuse por outros tres anos [...] até 2010. No 2010 houbo un cambio de goberno, o que levou a un cambio de plans, xerando moita incerteza sobre a súa continuidade. Creouse así o que é chamado un ano de transición. Polo tanto dixeron: “Ben, podedes ter outro ano, menos diñeiro mentres traballamos sobre [outras cuestións para] facer unha nova educación neste país”. A cousa finalizou con cinco anos de financiamento, [mais] durante o quinto ano o programa só tivo a metade da cantidade que tiveran durante eses anos.*

Para Bridget Whyte, o punto de partida para que un programa deste tipo funcione está no **aspecto financeiro**: *“se tes dez millóns de libras por ano como o Sing Up ten, para executar unha enorme [...] campaña nacional, e podes organizar capacitacións en todas as partes [...], e podes atopar diñeiro noutro lugar [...], etcétera”*...; é evidente que con todos eses recursos *pódese marcar unha enorme diferenza*. Con todo, o apoio político e financeiro dun programa hai que gañalo. Bridget asinte que non sempre se entenden as **intencións educativas e sociais dun programa de canto** como pode ser *WV-World Voice*. Para iso, logo de ver os froitos do traballo directo con crianzas, *as gobernadoras e gobernadores* de diferentes países onde

³³⁴ Bridget Whyte é actualmente unha recoñecida consultora inglesa especializada en música e educación musical, ben que orixinalmente fora administrativa, traballando sobre proxectos xerais. Porén, máis adiante pasou a centrarse na educación musical a partir da súa relación laboral con *Youth Music*, e máis especificamente co canto a raíz da súa intervención no *Music Manifesto*. A súa web é a seguinte: <http://whytemusic.co.uk/>

traballou o programa WV axiña palparon os resultados, centrados nos cambios, e na cantidade de aprendizaxes que se poden xerar a través do canto de forma rápida. En relación a isto, apunta Elinor Kruse que *o problema non é só conseguir diñeiro e manexar ben a recadación de fondos, senón que “temos que mostrar realmente que o canto non é só [...] unha pequena e divertida actividade [...] [senón que] pode dar os seus resultados, e os seus resultados [son] os nosos resultados”*. Engade Bridget que *“é por iso polo que traballar [...] con persoas como Graham é moi importante”*. Neste sentido, eminencias da investigación educativa e musical como o Profesor Graham Welch poden axudar nestes programas a *xuntar todas as evidencias científicas* que soportan o que se está facendo, os resultados, os beneficios, etc. Cando foi o lanzamento do *Sing Up*, dende os ministerios necesitábanse probas convincentes, *e a veces iso precisa de algo máis que de tan só [...] material académico [...], a veces precísase [...] tamén dunha celebridade; [alguén] que sexa a cara do programa, a modo de forma de falar. Do mesmo xeito que podemos ter un xeito de formar, [...] temos unha forma de comunicar [...] os datos derivados do programa de corte máis académico. “A razón pola que tivemos cincuenta e cinco, corenta e cinco millóns de libras no Programa Nacional de Canto en Inglaterra é porque convencemos o goberno”*.

Por estes motivos, non todo o fai o diñeiro: existen algúns factores que poden afectar no desenvolvemento dos programas, como as **relacións intergubernamentais**. *WV estivo en Arxentina durante un par de anos, pero deixou de ter vinculación con este país. Unha das razóns [...] é debido a que alí hai un programa nacional de canto, tendo tamén que ver coa vinculación entre Arxentina e Reino Unido [...] particularmente na época [...] [arredor do conflito nas illas] Malvinas, “e despois tivemos algúns altibaixos. Pero o que desenvolvemos en Arxentina foi o recoñecemento do canto para axudar a todo tipo de aprendizaxe, [...] en todas as materias”*, ben que o enfoque do programa arxentino fora extracurricular, fóra do horario escolar regular.

Un elemento clave na xestión de programas educativos deste corte é a **formación do persoal** que os porá en marcha, dada a súa novidade. Sinala Bridget que unha das políticas do goberno inglés con respecto á formación docente, foi a iniciativa de *Teachers TV, unha escusa do goberno británico para crear vídeos formativos para docentes, e un programa para profesorado*, gravacións que *se emitían na televisión polas noites*. Tempo despois, estes vídeos foron colgados na rede para seren *retransmitidos a través de internet*. Ben que *o goberno parou de facelos, doou o catálogo enteiro a TES, o Times Educational Supplement*³³⁵. *E agora teñen unha páxina web con todo este material, entre o que se pode atopar algún relativo a canto.*

Son moitos os **retos educativos** aos que Inglaterra se enfrenta. Dunha banda, Bridget non dubida en que *en Inglaterra o reto do momento é que as artes están sendo menosprezadas. “Somos moi conscientes de que as materias artísticas están á marxe”* especialmente no bacharelato. O que se está procurando é *convertelas en STEAM*, o que significa que o conglomerado STEM (*science, technology, engineering and maths*; ciencia, tecnoloxía, enxeñaría e matemáticas) pasaría a integrar as artes. *E esta é a preocupación real. “Até a TBT (Technology-Based Training ou formación baseada na tecnoloxía) tiñamos un [...] Ministerio de Educación draconiano, moi pasado de moda [...]. Michael Gove*³³⁶ *quería que aprendésemos memoristicamente, quería que aprendésemos do modo antigo”*. Outro dos problemas é que en Inglaterra *o profesorado está sendo deprimido, máis que seren creativo. “Ou ao menos [...] o goberno está intentando deprimilo, pero o profesorado non estivo*

³³⁵ Trátase dunha web con milleiros de materiais educativos, ofertas de traballo, noticias e cursos para a docencia e o liderado escolar. Páxina web de TES: <https://www.tes.com/>

³³⁶ Michael Gove foi o político encargado da educación (*Secretary of State for Education*) no Reino Unido en entre os anos 2010 e 2014.

facendo moito caso disto porque sabe que a creatividade funciona”. E basicamente o resto do mundo está subindo a montaña “cando nós estamos indo cara abaixo. Se non temos coidado, quedaremos atrás de novo”. E doutra banda, subliña que non se pode perder de vista que no Reino Unido conviven catro sistemas educativos diferentes, para as catro nacións diversas que o conforman. “O currículo é de excelencia en Escocia, e o currículo en Inglaterra parece acadar tamén unha excelencia bastante axeitada”, porén, os cambios na política educativa están sempre á orde do día. Por exemplo, “en Escocia están cambiando cara á aprendizaxe lingüística... [...] están cambiando outra vez”.

No marco destes retos sitúanse as **liñas de acción prioritarias do British Council**, institución na que traballan as entrevistadas. Explica Elinor Kruse que *o British Council ten tres departamentos principais: o de Educación, o de Sociedade e o de Artes, que é onde elas actúan. Ocúpanse tanto das escolas británicas como do desenvolvemento de proxectos internacionais. Especial protagonismo ten a proxección exterior do Reino Unido pois, en palabras de Elinor Kruse, “a misión do British Council é promocionar a cultura británica no exterior”, por iso tamén contan cun departamento de lingua inglesa, preocupado por mellorar a didáctica desta lingua. Resalta a traballadora desta institución que traballan nuns cento dez países, “e creo que WV traballa moi ben a través de todos os proxectos e departamentos” do British Council. WV é un proxecto que se orixina no Departamento de Artes do British Council, pero trata temas educativos e sobre desenvolvemento internacional.*

PROGRAMAS

De acordo con Bridget Whyte, malia que os primeiros pasos do *Music Manifesto* deberon ser no 2003-2004, ela mesma realizou unha investigación durante os anos 2005 e 2006, que derivou no **Music Manifesto número 2**, que saíu en outubro de 2006. Esta investigación derivou na creación “*dunha serie de recomendacións para o goberno sobre cara a onde deberíamos dirixir [a educación musical, para melloralala, e] o canto*”, coa colaboración de moitas outras persoas como Graham Welch ou Howard Goodall, que é o embaixador nacional de canto (*national singing ambassador*) do programa; e servizos ingleses como o Servizo Musical de Manchester (*The Manchester Music Service*). Cando lembra esta cuestión, insiste en que “*neste país [tivo que pasar] moito tempo [...] [para que] se conformara o Sing Up*”. As **recomendacións** de Bridget ían na liña do *desenvolvemento profesional, sobre facer un mellor traballo, sobre coordinar os sectores implicados, para que se traballe en común e non individualmente*. Xustificar a educación musical en base ao canto é doado, pois *todo o mundo pode facelo, todo o mundo ten voz*.

Froito destas suxestións naceu o **Sing Up Programme**, lanzado en 2007. Recordamos Bridget que xustamente en xaneiro dese ano asistiu a unha conferencia que se chamaba “*Safer Play*”; e despois desta o Ministerio de Educación comunicou o financiamento do *Sing Up* con 10 millóns de libras. Porén, *o diñeiro non chegou até abril de 2007. Cando o diñeiro chegou o goberno fixo unha chamada á organización para trazar como xestionarían un programa nacional de canto*, tarefa na que se atopaban entidades como Sage Gateshead, Youth Music, Faber Music e unha empresa de publicidade [*Abbot Mead Vickers*]. Estas xuntáronse no mes de xullo de 2007 e puxeron a funcionar o programa, véndose con *aproximadamente oito meses [por diante] para executar un programa nacional de canto*. Pero exactamente no seu lanzamento, en novembro de 2007, o goberno anunciou unha nova partida económica destinada a tal programa, o que permitiría mantelo até o ano 2010, ano no que cambiou o goberno e, ben que o mantivo por un ano, acabou por deixar de funcionar.

No momento de lanzar o *Sing Up*, dende o goberno se reclamaban probas convincentes sobre a necesidade de **xustificar o programa**, de aí o apoio nas evidencias científicas do equipo de Graham Welch e en celebridades para que foran a cara visible do programa. Deste modo, “*os ministerios poderían comprobar rapidamente*” a fiabilidade da proposta, á que finalmente accederon, logo do seu convencemento expreso. Durante os cinco anos de duración do *Sing Up*, Bridget mantívose *moi implicada* no programa, tanto na organización de concertos como de obradoiros, axudando a compoñer novas letras, etc.

O equipo de investigación de Graham Welch foi o encargado de levar a cabo unha **avaliación do programa** dende un punto de vista académico, pois o profesor Welch, *como académico [...] pode explicar [o] porqué* dos resultados. Precisamente esta investigación-avaliación e os seus resultados, logo do primeiro ano de implementación do *Sing Up*, *supuxeron o financiamento do goberno para cinco anos máis*. Pero esta avaliación tivo un dobre uso, sendo tamén usada *como parte da campaña*. Como o programa implicaba un cambio de metodoloxía didáctica, “*tivemos que cambiar todas as mentes, tivemos que axudar a cantar ás familias e ás súas fillas e fillos [así como ao] seu profesorado; [de aí que] as directoras e directores [...] e o profesorado [en xeral] deberon recibir formación sobre como usar o canto nas súas aulas*”, afirma Bridget. Neste sentido, a formación converteuse nun alicerce clave para o funcionamento do programa.

Foi no quinto ano de execución cando a organización pensou na **creación dun modelo sustentable do Sing Up**. Hoxe en día existe como unha organización independente que segue a traballar na mellora dos materiais didácticos para o canto e na formación do profesorado, entre outras moitas cuestións. “*O que ocorre agora co Sing Up é que tes que pagar pola afiliación*”, á cal pertencen *unhas 5 ou 6 mil escolas entre as 17 mil escolas de educación primaria* que hai en Inglaterra. A afiliación permite acceder a centos de recursos en liña, entre outras facilidades, de aí que deixara de estar dirixido só a Inglaterra, *estando dispoñible para todo o mundo*. Shelly Ambury é a *coordinadora do persoal* e da formación que actualmente (no ano 2016) organiza *Sing Up*, tendo a súa base en Newcastle; e Michelle é a *directora executiva do Sing Up*, operando dende Londres. Ante este cambio, o rol de Bridget con respecto ao programa *Sing Up* mudou, pasando a asumir o cometido de observadora e asesora do programa.

Apunta Bridget as **ganancias que o Sing Up Programme** achegou ao profesorado: “*atopamos en Inglaterra cando estabamos executando o Sing Up que o profesorado teimaba máis ensinar música no seu traballo que ensinar matemáticas, e boa parte do profesorado confesou que algunha vez alguén lle dixera que non podía cantar, debendo absterse de cantar, [collendo] un grande complexo arredor do canto*”. Dadas as circunstancias, a organización caeu na conta de que *debía crear un CD para profesorado* ligado á revista de *Sing Up*. Deste modo, o profesorado *podería poñelo no seu coche e facer quecementos de camiño á escola: “todo o mundo canta no seu coche*”. Este CD, en palabras de Bridget, axudaría a que o profesorado se comezase a familiarizar cos quecementos vocais e co canto, para ir perdendo paseniño o medo. Permitiría tamén diversificar as formas de quecer a voz: nun coro, na aula, co alumnado, etc. Aclara esta asesora musical que ben que puideran colgar os materiais en liña, *Sing Up* decidiu por aquel entón non poñelo todo na rede e publicar unha revista periodicamente, acompañada dun CD: xustificao alegando que dependendo dos gobernos locais “*hai restricións en primaria*”, non podendo o alumnado entrar en YouTube, por exemplo, por temas de seguridade.

Asevera Bridget que o alcance do *Sing Up* foi moi grande, e atribúe este logro especialmente grazas ao alto financiamento que se dedicou á súa posta en marcha.

O programa no que actualmente están traballando as entrevistadas é **WV-World Voice**. Nel, Elinor é a directora do proxecto e Bridget actúa como asesora, en calidade de consultora

especializada en música e educación musical. Grazas ao programa *Sing Up* coñeceu a persoas como o profesor Graham Welch, véndose estendida a súa rede de contactos. Tal foi así que no ano 2012 Cathy Graham, a directora de música do *British Council*, propúxolle a idea de desenvolver un programa nacional de canto desde o *British Council*.

O deseño do programa materializouse a partir de dous estudos piloto en India e Senegal, tratando de investigar *como o canto pode axudar a integrar a todo o alumnado dunha aula*, pois mentres unhas crianzas son quen de seguir o ritmo escolar, outras teñen dificultades para facelo. Hoxe en día actúan nuns cento dez países, sendo WV o fío condutor a través de todos os proxectos e departamentos do *British Council*, pois ben que se orixina no departamento artístico, trata cuestións educativas, de desenvolvemento internacional e de ensino da lingua inglesa, por exemplo, a través das cancións.

Define Elinor o programa WV como un programa de formación do profesorado: *“estamos axudando ao profesorado con [...] capacitacións e recursos para desenvolver competencias como a confianza, a música, [...] para ensinar o currículo actual. Non estamos tratando de darlles máis traballo, tampouco pretendemos reempregar o currículo musical, [...] [só estamos] axudándoo co currículo musical”*. O quid da cuestión é ofrecer novas ferramentas e ideas ao profesorado sobre qué facer nas aulas, en conexión con outras áreas do currículo, como pode ser a lingua inglesa, a historia, a xeografía, as matemáticas, etc. A isto, Bridget engade: *“o que podo ver de viaxar polo mundo [...] [é que] temos un moi bo programa de formación docente. Non necesariamente sobre música, senón tamén sobre outras materias”*.

Recorda Bridget Whyte que, cando comezaron o programa, o primeiro que fixeron foi tentar concretar o que se necesitaba, *cales eran os retos que o canto debía afrontar*: *“trátase de axudar ao alumnado nas transicións entre clases ou de espertalo despois de comer? Ou trátase de aprendizaxe musical? [...] Ou trátase de aprendizaxe lingüística?”*. Segue preguntándose en modo retórico se é que a música está tendo dificultades nas escolas e precisaría dun programa de canto que axudase na aprendizaxe musical, baixo o argumento de que todas podemos cantar porque a voz é un *autoinstrumento*. Elinor pon un exemplo ao respecto: *“Pode que eu non saiba falar italiano, pero aínda lembro aquela canción que aprendín... [...] Creo que WV trata disto xustamente, e [de] involucrar o alumnado nas aulas, [...] e de atopar persoas nos países que poidan levar acabo a formación”*.

Máis que traballar no Reino Unido, WV centra as súas accións en **países identificados como ODA-Official Development Assistance**, isto é, países con axuda oficial ao desenvolvemento. Revela Elinor Kruse que o programa *está fundado pola Oficina de Relacións Exteriores [Foreign Office]*, que dá *unha cantidade [...] enorme de diñeiro ao British Council para executar accións no marco da asistencia oficial ao desenvolvemento*, de aí que *“só poidamos traballar en países que se definen como en vías de desenvolvemento; [...] polo que non traballamos en Europa, non traballamos en Norteamérica...”*. Recoñece que malia que están realizando algunhas accións en Reino Unido ou en Hong Kong, estas non son financiadas co orzamento central que se vén de concretar. Pola contra, para poder traballar no Reino Unido o que tratan é de recadar fondos de organizacións como o Consello Artístico (*Arts Council*), ou *de fundacións e mecenas que apoian as artes ou que apoian a educación*. En Hong Kong, por exemplo, *están traballando cunha fundación en principio até 2017, por iso están tentando atopar unha nova entidade patrocinadora*.

As responsables de WV dan conta dalgúns **exemplos do seu traballo fóra do Reino Unido**. Por exemplo, en Colombia están *apoiano o seu propio programa musical dando formación ao persoal capacitador colombiano*, materializada en recursos, ideas... porque xa teñen moi bo profesorado. En Brasil están traballando tamén nesta liña en Santa Catarina e en São Paulo. Levaron o WV alí para formar a músicas e músicos que hoxe en día gozan xa da

consideración de “*master trainers*”. Para Bridget Whyte é un orgullo que o seu traballo nestes lugares derivara no desenvolvemento do seu propio programa de canto, “*polo que xa non nos precisan alí. É un éxito para nós*”. Estiveron incluso en África, onde enfocaron os quefaceres sobre aprendizaxe lingüística e o inglés falado. En Chile puxeron en marcha un proxecto sobre capacitación docente, actuando tamén na India, en Nepal e Bangladesh. Resalta Bridget que o funcionamento dos programas noutros países vese supeditado polas relacións políticas entre os países nos que actuar e o Reino Unido, como por exemplo o comentado anteriormente sobre Arxentina. Con todo, cada país é diferente.

Malia que WV estea centrado en educación primaria, moitos dos países nos que o equipo de WV estivo coincidiron en que facelo para educación infantil sería un acerto. Isto fíxolles pensar que, entón, necesitaban un programa diferente para esta etapa educativa, aínda que até a data (ano 2016) non o fixeran. En todo caso, o foco está en primaria porque é unha etapa na que *cantar é simplemente natural*. En secundaria o enfoque é *completamente diferente* porque xeralmente, nesta etapa educativa a mocidade prefire “*a súa propia música, non queren docentes*”. *Hai tamén alumnado que pasa pola muda da voz. E precisamente porque están experimentando a muda da voz o enfoque é diferente*. Precisan de apoio *pero dunha maneira diversa*, e empezar a cantar nesta etapa pode ser *moi desmoralizante: se non cantan durante a primaria e non cantan na secundaria, o alumnado sentirá que non pode cantar e renderase*.

Dentro do Reino Unido o foco de WV é diferente, porque cando comezou aínda existía *Sing Up*, o programa nacional de canto. Así, en palabras de Bridget Whyte, a atención de WV en Reino Unido encamiñouse a “*construír sistemas globais, unha cidadanía global*”. Con respecto ao canto “*xa fixeramos moito, porque o canto estaba xa establecido na maioría das escolas. O que fai WV no Reino Unido é que comparte..., que alenta a aprendizaxe sobre outros países a través da canción*”. Deste xeito, nas aulas recolleríanse cancións de diferentes partes e culturas do mundo para logo pensar sobre cuestións do tipo: “*Como usar esta canción para explorar Senegal, ou para explorar África, como un todo? [...] Cantas diferenzas [existen entre elas]? Por que son diferentes? Que temas tratan? Onde están [os países de procedencia] no mapa?*”. Dado que en Inglaterra o profesorado de primaria imparte todas as materias, pode darse o caso de que nalgúns escolas non teñan docentes que poidan impartir o currículo musical -posto que a formación musical que se recibe para exercer a docencia é practicamente inexistente-, de aí que haxa retos importantes que encarar. WV ofrece propostas como estas para que mesmo sen demasiada formación musical o profesorado poida abordar o currículo artístico-musical con éxito e confianza.

Xustamente en relación con esta cuestión, o máis fundamental para que WV funcione, de acordo cos argumentos de Bridget, é a **xustificación da súa necesidade**. En xeral o profesorado de canto e o profesorado de aula non son conscientes da calidade que deberan denotar as súas voces á hora de cantar. Un dos desafíos que actualmente (ano 2016) están encarando dende WV é non só o manexo das voces e o coidado destas, senón que “*a boa parte do profesorado dálle medo usar a súa voz*”. Bridget culpa a programas como Factor X disto, entre outros factores, cuxo trasfondo fai que a xente tome posición e se pregunte a si mesma: “*Vale, estou no lado bo ou no lado malo?*”. Isto non leva senón a que as persoas se autoxulguen, para acabar dicíndose a si mesmas: “*De acordo, non podo cantar*”. Saca a colación un feito constatado durante o desenvolvemento do *Sing Up*, proceso durante o cal descubriron que a boa parte do profesorado lle daba máis reparo ensinar música que outras materias, especialmente porque algunhas persoas que se encargaran da súa formación lles dixeran que non podían cantar, debendo evitar facelo nas súas aulas, o que derivou no desenvolvemento dun gran complexo. “*Pero en realidade poden [facelo], só precisan estímulos*”. O primeiro paso é axudar a que se autoconvenzan de que poden facelo, para pasar despois a unha formación máis específica: “*trátase de coidar a túa voz; trátase de auga, non*

té”, de evitar o chocolate, etc. Paralelamente, a formación que se dea debe, a xuízo de Bridget, centrarse en proporcionar ideas e recursos que inspiren as prácticas. Por exemplo, para *Sing Up* elaborárase un CD con cancións e vocalizos que o profesorado podía escoitar mentres conducía cara á escola. Deste modo, practicábanse novos quecementos que máis tarde se ensinarían ao alumnado. En todo caso, para que esta xustificación funcione hai que partir dos **baleiros detectados**. Como docente “*non podes meterte directamente [...] nunha canción, tes que quecer a voz, quecer o corpo*”. Bridget e Elinor concordan en que o primeiro que hai que facer é detectar *onde están as lagoas*. O **obxectivo último** para Bridget sería pasar de conversas do tipo: “*Que fas na aula [escolar]?*” “*Pois escribimos*”; “*E facedes algo máis*” “*Pois lemos*”; “*E facedes algo máis?*” “*Imos de excursión*”; “*E algo máis?*” “*Non, non se me ocorre nada máis...*”; “*Non cantades?*” “*Oh, si! Claro que cantamos*”; a conversas do tipo: “*Que fas [na aula escolar]?*” “*Cantamos*”. Isto significaría que é natural cantar nas aulas, que *cantar é parte de cada lección*. Polo tanto, “*debuxarás as partes do corpo no encerado, e pedirás ao alumnado que as copie. Despois, comezarás escribir as palabras de cada parte do corpo: cabeza, ombreiro, xeonllo, deda*”. Despois, iso explicaríaase coa canción “*Head, shoulders, knees and toes*”³³⁷, a modo de reforzo. “*Polo tanto aprendes as partes do corpo a través do canto*”, asevera Bridget.

Os motivos polos que WV funciona son, en primeiro lugar, o feito de que “*todo o mundo pode cantar. E cando ven que funciona, cólleno rapidamente*”, sendo capaces de concibilo na práctica: “*Si, podo ver como funcionaría!*”, porque, no fondo, “*todo o mundo pode recordar un momento no que se cantou e se aprendeu algo*”. Recordarlles que *esta é unha ferramenta magnífica* é parte do traballo de WV. “*Unha das cousas que fixeron que mellor funcionase o programa dende o inicio foi Richard Frostick e a súa metodoloxía*”. Asegura Elinor que experiencias previas como o *Sing Up* axudaron tamén a centrar a proposta de WV, pero *a clave do éxito é “escoitar o que realmente necesita cada país e qué tipo de sistema educativo necesita cada país...”*. Porén, destaca Bridget que a veces as necesidades sentidas fan que o profesorado pense que traballar con WV na súa aula sería un engadido. Lembra algunhas situacións nas que se lle ten dito: “*Fixate! Temos que traballar a páxina 10 hoxe, e a páxina 11 mañá. Non temos tempo para nada novo*”; ao que ela sempre respondía: “*De acordo, pero isto non é nada novo!*”. En Etiopía unha vez comentáronlle: “*Mira, non hai espazo para nada máis*”; ao que o equipo de WV respondía: “*Non precisas atopar un espazo porque isto é só outra forma de ensinar o que tes que ensinar*”. De aquí derivase a necesidade de insistir e intentar persuadir naqueles casos nos que non se entende este enfoque. Pero tamén é certo que existen países nos que non cómpre facer isto, pois cantar xa fai parte das prácticas habituais. En Kenia, un *país moi musical, existen moitísimos bos exemplos de canto nas escolas. Pero noutros lugares o profesorado pensa que non pode facelo. É case como se precisasen permiso para tolear: “Si, excelente, debemos facelo nas aulas*”. Nestes casos, trátase de *convencer de que non se trata de tan só unha diversión, non é unha ningunha insensatez, nin tampouco é ningunha perda de tempo*. Para Eli, este é o problema que tamén atopan á hora de buscar financiamento ou captación de fondos. Ante el, cre que o mellor é *mostrar que o canto non é “tan só unha actividade divertida [...] [senón que] pode dar os seus resultados*”. Isto é o que exactamente xustifica a necesidade de traballar da man de persoal do mundo académico, como Graham Welch, que é quen de explicar dende un punto de vista científico as evidencias que soportan esta metodoloxía. O goberno entón, agarraríaase a estes argumentos pois, seguindo as verbas de Bridget, o motivo polo que tiveron corenta e cinco millóns de libras para pór a funcionar o programa foi porque o equipo foi quen de convencer o goberno. Nesta liña, a clave é atopar unha figura ben respectada do canto e outra do mundo académico para xuntarse e dicir: “*É por iso que podes cantar*» (figura

³³⁷ Ver Super Simple Songs - Canciones infantiles en Inglés (2013).

académica). E «*Eu realmente creo [...] [que nunca tería chegado] onde estou hoxe sen el [isto é, sen o canto]*» (celebridade). *Ámbalas figuras xuntas serían moi poderosas*”.

Alguns **resultados froito do Programa WV** son os que seguen.

En primeiro lugar, o punto central de WV é o programa de formación do profesorado. Comezouse *traballando con crianzas, porque en moitos países nos que traballaron non se acababa de ver en que medida podería ser útil o canto na aula para beneficiar a aprendizaxe xeral*. Dese modo, comezouse traballando con crianzas para mostrar que a proposta podía funcionar e cómo se formulaba a súa posta en práctica. Só a través da visibilización deste traballo conseguíuse que non só persoal directivo das escolas e profesorado dese a aprobación, senón tamén as familias e os gobernos, con reaccións como: *“Podo ver como cambian, podo ver como o alumnado aprende moito, e moi rapidamente”*. En palabras de Bridget: *“E así conseguimos que o entenderan”*.

En segundo lugar, cómpre resaltar os recursos, xa non só os propios do WV, con potencialidade de uso en todo o mundo, senón o deseño de materiais didácticos especificamente centrados nas particularidades de cada país no que se actúa. No marco das accións de WV, comenta Bridget que non só se usan as cancións incluídas no *Songbook* de WV, senón que outras cancións tamén son usadas, *aínda que só sexa a melodía*, para logo adaptalas ao currículo de cada país: *“estamos tentando axustalo ao currículo e contexto cultural de cada país”*. Un exemplo é o cancionero creado para Chile e para Colombia -que incluírá cancións americanas e cancións inglesas-, e *que podería tamén ser directamente útil para España, porque estará [en parte] en español*.

En terceiro lugar, outro dos resultados que comenta Bridget do WV é o cese do propio programa nos países nos que actuou. Este é o caso do distrito de São Paulo, en Brasil, onde a raíz de teren participado no WV desenvolveron *o seu propio programa de canto*, *“polo que xa non nos necesitan. É un éxito para nós”*.

Malia que é especialmente difícil traballar en países como Etiopía, pois *WV non pode acceder a moitos datos* educativos que precisa para estudar os efectos do programa nese país (como os resultados de certas *probos*, non podendo tampouco *preguntarlle directamente ás crianzas*); só poden basearse en información obtida froito dos *testemuños de docentes* para facer unha avaliación das intervencións. De acordo con Elinor, *“os testemuños foron moi positivos, declarando que a asistencia incrementara, [así como a] concentración na aula; e manifestando que a través do programa conseguiran unha mellor conexión co estudantado, co seu alumnado, e que son máis capaces de detectar qué alumnas ou alumnos realmente necesitan máis axuda ou necesitan máis apoio extra”*. O programa tamén conseguiu *“crear grupo na aula”*. Non cabe dúbida, entón, de que WV está realmente axudando ao profesorado a suscitar resultados de aprendizaxe a través do canto de cancións, o que non é senón unha innovación. Remarca Bridget que *“en moitos casos díxosenos que a asistencia é mellor, que o alumnado desfruta máis da escola. A relación entre a rapazada e co profesorado é mellor. Temos unha avaliación asombrosa[mente positiva] [...], [que destaca en particular que] a maioría das consecuencias [do programa son de orde] social e psicolóxica [...] máis que académica”*. Bridget explica que poderíamos entón pensar que *o programa é “lixo” porque non implica que o estudantado é mellor en inglés*, por exemplo. Pero non é para nada así. A colación disto comenta unha anécdota que lembra sobre unha conversa que tivo co Ministro de Educación de Palestina tempo atrás. Este díxolle: *“isto é o que necesitamos nas nosas escolas. O noso alumnado di que está aprendendo inglés. Deberon aprender inglés a través do canto, o que é xenial. Pero tamén se tratou de traer máis alegría ás nosas aulas”*. Esta foi certamente a *“gran cousa. Quería máis alegría nas aulas”*, e conseguíuse. De feito, anota Bridget que o profesorado palestino e xordano é moi activo nas redes sociais internas de WV, subindo vídeos do seu alumnado onde se palpan e transmiten todas estas cuestións.

En estreita relación con esta cuarta cuestión podemos nomear en quinto lugar os efectos sociais do programa entre o profesorado. Boa parte do profesorado que pasou pola formación de WV construíu comunidades de docentes tanto presenciais como virtuais para compartir aprendizaxes. *En Chile incluso o profesorado creou un coro, que ensaia cada martes*. Nestes encontros poñen en común *repertorio e ideas*. Están, deste modo, *axudando a construír comunidade*, tanto a escala local como a escala global, contribuíndo tamén a espallar a *rede de traballo global* de WV. Ademais, *“sabemos que as crianzas ensinan unhas ás outras e aprenden unhas das outras”*, argumenta Bridget.

E en sexto lugar podemos citar a achega creativa que WV comporta para o ensino regular. Lembra Bridget que *“en India a razón pola que o noso programa funcionou moi ben, é debido ao mercado laboral”*. As empresas en India están dicindo que as crianzas non son creativas, non teñen imaxinación nin pensamento independente, porque non foron ensinadas de forma creativa. O país precisa, así pois, de persoas máis creativas. *“Polo tanto WV chegou e dixo: «Podes facer isto»; e o profesorado dixo: «Iso é o que necesitamos»”*.

PRÁCTICAS

Examinaremos decontado as **características das boas prácticas en organización e xestión de programas de canto**, deliñadas na Figura 7.16.

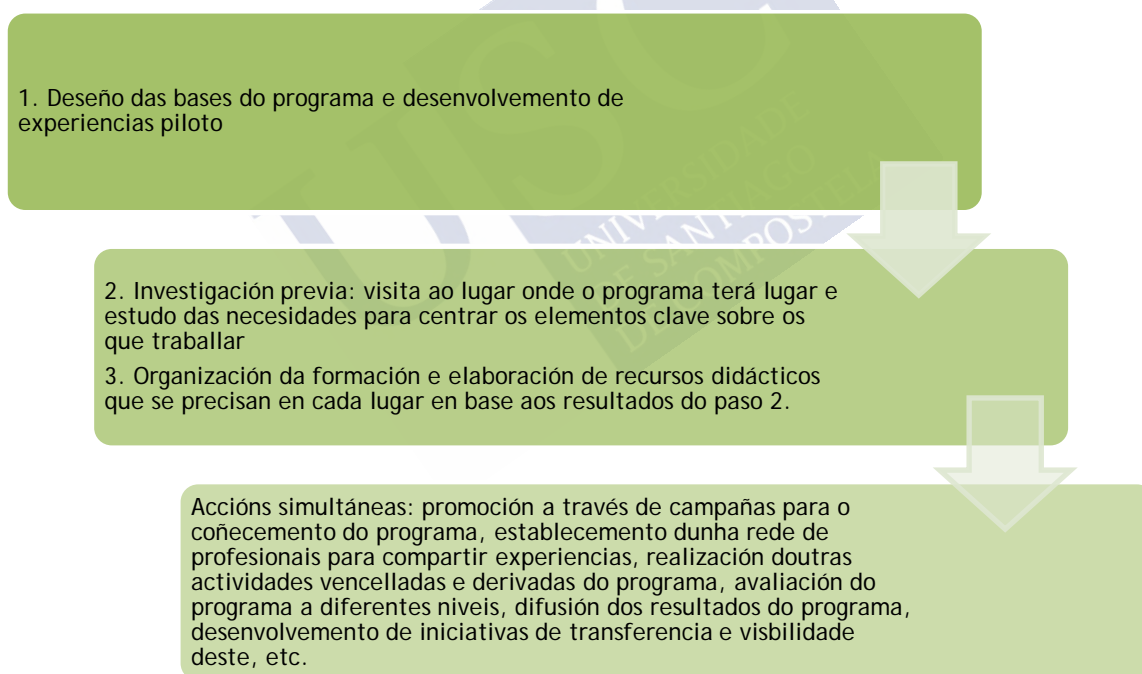


Figura 7.16. Organizar e xestionar programas de canto: boas prácticas do *World Voice Programme*

Os puntos clave nos que se poden recoller as boas prácticas son:

- O desenvolvemento de programas piloto como precedente ao lanzamento dun programa, como foi no caso de WV. Este programa desenvolveu dous programas piloto que tiveron lugar na India e en Senegal. En xeral, WV comezou a nivel goberno central nos países nos que actuou por estar WV xestionado polo *British Council*. Porén, *“ningunha outra organización podería ter feito iso porque o British Council xa ten relacións cos gobernos. Pero en moitos países comezamos nunha rexión. En Arxentina non comezamos no centro.*

Comezamos en Salta”. Complementa Bridget o discurso engadindo que traballar nunha rexión é “*máis realista, como punto de partida*”.

- O proceso de traballo, que conta coas seguintes fases:

1. A visita ao país no que traballar. Indica Bridget que “*cada país é diferente; cada país ten un sistema educativo diferente, unha cultura diferente, [...] unha forma de vivir diferente, un horario diferente, unha xeografía diferente, un clima diferente. Temos que tomar todo iso en situación cando desenvolvemos WV. Polo tanto, empezamos cunha viaxe de contextualización, na que aprendemos moito sobre o país, incluíndo o sistema educativo, a cultura, [...] onde están os retos na educación, onde están tendo problemas, [ou] en que puntos o profesorado está moi xusto*”. Examínase tamén o currículo. Tanto Bridget como Elinor insisten en que esta viaxe é clave, porque axuda a entender as necesidades do país. Relata Bridget que en países como Arxentina, Brasil, Palestina ou Xordania o tempo que pasan as crianzas nas escolas diariamente é menor “*en comparación coa xornada escolar no Reino Unido. E se están alí durante tres ou catro horas, o seu currículo [...] [vai ser] bastante pequeno. Farán o esencial, e o esencial será lingua, matemáticas, ciencia, [e] tecnoloxía. Iso é todo. Sen música, sen deporte, sen arte*”. Ante situacións como estas, o que se pregunta WV é: “*De acordo, como podemos axudarnos a impartir o que tedes que impartir dunha forma nova e excitante?*”. Porén, para facer isto, cómpre ter en conta os aspectos culturais. Se WV fose traballar a España, apunta Bridget, habería que preguntarse: “*Existe algún desafío en España sobre a aprendizaxe doutras linguas? Todo o mundo aprende castelán, e non hai problema, pero [...] [se se quixera] aprender catalán, francés, alemán, inglés, entón [...] podería o canto axudar niso? [...] ou trataríase sobre cada tema ou [...] materia, de axudar ao profesorado a ver que poñendo unha canción a iso [ou sexa, a cada tema ou materia] axudaría a lembralo?*”. Elinor subliña que neste punto é esencial pensar *qué hai no país, escoitar de verdade o que necesitan os países e o que os sistemas educativos de cada país precisan*.

2. Centrar o/s concepto/s sobre os que traballar. Por exemplo, nalgúns países de África, posto que as necesidades detectadas se centraron na cuestión lingüística, o concepto a traballar tornouse na aprendizaxe lingüística, no inglés falado. Neste punto cómpre *ignorar por un momento o goberno e centrarse no que sucede no nivel escolar*: “*Cales son os retos do profesorado de educación primaria? O profesorado de educación primaria ensina todas as materias escolares ou [...] [ensina] materias individuais [...]?*”; *con que grupos de idade hai máis dificultades?* No caso de que se dispoña de especialistas de música nas escolas: “*É sólida a música [que se imparte] na educación primaria? É boa [...]?*”. En caso de que non sexa boa: “*Formar a este profesorado terá un efecto positivo ou negativo? Porque se [o profesorado de música] non quere estar aí [na formación] de ningún xeito, será mellor irnos ao profesorado de inglés e formalo para usar o canto na aprendizaxe do inglés? Ou sería mellor [acudir] ao profesorado xeneralista e dicir: «Sabes que? Podes ensinar as túas materias, todas as materias»*”. Esta fase é central na estratexia a adoptar, e ten que pensarse de forma moi coidadosa, buscando un equilibrio nas especialidades para non dar lugar ao “*intrusionismo*”. Para isto, Elinor propón unha solución: “*o profesorado de música pode traballar na musicalidade das crianzas, nas súas voces; mentres que o profesorado xeneralista pode complementar esa aprendizaxe musical coa aprendizaxe de aula, para que non teña que ensinar a cantar ao alumnado. Só ten que usar o canto como ferramenta. Polo tanto, isto podería estar ben*”. Posto que cando naceu WV o programa *Sing Up* aínda estaba funcionando, en Reino Unido o concepto para enfocar WV foi diferente; pasando a centrarse en promover a aprendizaxe sobre outros países a través do traballo con cancións autóctonas, para poder entender o mundo a través

de cancións.

- A organización dun programa de formación do profesorado. Os inicios do programa de capacitación de WV comezaron co traballo con crianzas, para que se entendera o potencial do canto nas aulas para beneficiar os procesos de ensino-aprendizaxe. Dada a heteroxeneidade que caracteriza as aulas de hoxe en día, Elinor sinala que o profesorado con frecuencia está *completamente desbordado*. Por iso Bridget apunta que *“estamos estudando como o canto pode axudar a integrar a todas as crianzas dunha aula”*. Hai 50 anos nas aulas o alumnado debía *escoitar, ler e escribir*. Pero dende WV téntase espallar a idea de que usar o canto na aula podería axudar a lembrar as leccións, alén de *“levar a toda a clase a outro nivel, incluídas as crianzas que teñen máis problemas, [...] porque a túa mensaxe, a mensaxe de ensino, [...] [é a] apropiada. [...] De feito, todo o mundo aprende o abecedario cantándoo, isto é, [...] de memoria. Podo lembrar as letras e as cancións que cantabamos na educación primaria, pero non podo lembrar nin a poesía nin os xogos que faciamos, nin as fórmulas”*. Bridget pon o exemplo de Arxentina, país no que dende WV se logrou o *recoñecemento do canto na axuda a todo tipo de aprendizaxe, en todas as materias*, dende un punto de vista curricular. Malia que Arxentina teña tamén un programa nacional de canto (*PNOCB- Programa Nacional de Orquestas y Coros para el Bicentenario*), o seu enfoque é extracurricular, como *en Colombia ou Venezuela*, co punto de mira no social, na ocupación do lecer e do tempo libre. A formación ten por foco recordarlle ao profesorado que o canto *é unha gran ferramenta*. Bridget atribúe a Richard Frostick e á súa metodoloxía o éxito inicial de WV: *“Richard é parte disto, e obviamente moitas cousas que fixo son moi, moi, moi boas e moi potentes”*. O profesorado precisa de ideas que lle axuden na súa docencia, e durante a formación, cando as proban, danse conta de que poden implementalas nas aulas, abrindo así as súas mentes. Porén, en moitos países onde xa o fan moi ben é difícil enfocar a formación só á metodoloxía. Este é o caso de Kenia, onde xa existen *moitísimos bos exemplos de boas prácticas de canto nas escolas*. Pero *“noutros lugares o profesorado pensa que non pode facelo, é case como se tiveran que ter permiso”* para facelo. Trátase entón de convencelo de que isto non é divertimento nin é unha mera perda de tempo, senón que é algo serio. E unha vez asumen e poñen en práctica esta forma de traballar, as súas prácticas *poden ser verdadeiramente exitosas*. O programa de formación hoxe pasa por diversas fases, que poden implicar unha duración de até tres anos e medio (como en India), e que comprenden:

- A formación de profesorado en pequenos grupos, onde o axeitado quecemento vocal e as medidas de hixiene vocal cobran un papel fundamental: trátase de saber como *coidar as nosas voces*, de comprender a necesidade de hidratación (para o cal é máis saudable beber auga, e non abusar do té), etc.

- A identificación de profesorado con potencial formador.

- A realización de *master trainings* para ese profesorado seleccionado, para que poida formar a outro profesorado, converténdose así en *master trainers*. Hoxe en día [ano 2016] *en Senegal* teñen *“cinco ou seis master trainers que imparten formación noutras escolas, compartindo o coñecemento [...] que interiorizaron”*.

- A creación dunha rede de profesorado interesado na proposta metodolóxica de *World Voice*, a través do establecemento de comunidades de práctica. A raíz dos encontros formativos diferentes docentes foron intercambiando contactos e establecendo grupos de traballo para compartir experiencias, materiais, etc. Unha delas é un grupo pechado de Facebook, no que o profesorado participante adoita postear vídeos para compartir intres das súas aulas. Anota Bridget que especialmente o profesorado palestino e xordano postea con asiduidade.

- A creación de recursos e materiais didácticos para o profesorado, axustados ás necesidades e realidades dos diversos países. Bridget indica que alén de usaren *cancións do WV Songbook*, usan tamén outras cancións xa existentes (valéndose a veces de tan só da melodía), para adaptalas aos currículos educativos e ao contexto cultural dos diferentes lugares nos que actúa. Deste modo, WV crea recursos para cada país no que intervén, porque *cada país é diferente*. Malia que sexa un proceso custoso, é un traballo que se fai en equipo, con punto referente *no director artístico Richard Frostick*, en colaboración co equipo de liderado en canto que teñen no Reino Unido e con Katherine Zeserson de *Sage Gateshead*. Estes materiais son dados ao profesorado nos cursos de formación que imparten e algúns tamén se colgan en internet, pero esta cuestión sempre depende do país, *“porque en Etiopía, só o 1% do país, de todo o país, usa o ordenador”*. Entón procuran producir recursos que se poidan usar nos teléfonos móbiles, que se transmitan a través da radio... pero cómpre non descoidar que a realidade é que *“a maioría do profesorado, en todo o mundo, quere papel. Recursos impresos en papel e un CD, ou DVD ou un lapis de memoria ou unha tarxeta de memoria. Polo tanto, de novo trátase de [pensar] cómo compartir os recursos”* segundo cada escenario. Recorda Bridget que *“Sing Up non o facía todo en liña. Tiñan unha revista e un CD”*, e facíanlo así porque en primaria hai restricións para acceder por exemplo a YouTube. Por este motivo é tamén importante fixarse en *como son as aulas, que tipo de aulas predominan nun país, e que é o que o profesorado pode usar*, así como *a idade do profesorado*, *“porque algúns profesores e profesoras neste país teñen sesenta anos. [...] Se es unha profesora de escola primaria e estás nos teus sesenta anos, non necesariamente vas ter unha confianza enorme na tecnoloxía musical. Polo tanto, precisas pensar tamén sobre ese concepto para desenvolver o teu programa”*. Nesta liña, as características destes recursos deben satisfacer as necesidades do usuariado ao que van dirixidas, tanto en contido como en soporte. Bridget exemplifica esta cuestión aludindo ao CD que crearon para a revista do *Sing Up Programme*. Posto que o profesorado non ten moito tempo para practicar o asumido nos cursos de formación, cómpre crear recursos que permitan a práctica en momentos singulares, como dentro dun coche. A idea, entón, é que mentres o profesorado se despraza, poida ir escoitando o contido do CD e practicando ao mesmo tempo. Así, aprenden novas formas de quecer a voz, por exemplo, que non só serán útiles para pór en práctica antes de cantar unha canción, senón para *espertar a clase, quecer a voz, e, en definitiva, pór a punto o corpo*.

- *A execución dunha gran campaña nacional facilita marcar a diferenza*. Para iso sempre axuda partir dunha partida económica importante. Un exemplo disto foi, sen dúbida, o financiamento do *Sing Up Programme*. Outras cuestións que son clave nunha campaña dun programa nacional de canto son a fundamentación empírica do concepto e da metodoloxía, os resultados froitos dunha avaliación externa, e o apoio en celebridades que sexan a “cara” do programa. Elinor apunta que o problema de conseguir fondos para un programa de canto moi probablemente se basee na falta de visibilización de que o canto é máis que *unha pequena actividade divertida* que pode *deparar resultados*. Por iso contar con profesionais do mundo académico como Graham Welch resulta fundamental, porque dado o seu perfil este é quen de reunir todas as evidencias que fundamentan os beneficios do canto para as crianzas. Que un programa de canto sexa tamén avaliado externamente por un grupo de investigación de alto prestixio no campo como o que lidera este profesor, é outro punto forte que achega fiabilidade e validez á proposta. Pero alén disto, e sobre todo de cara ao convencemento dos gobernos para investir en iniciativas como esta, precísase tamén de celebridades que leven a mensaxe académica a toda a sociedade. Algo que fixeron en WV, aínda que non en todos os países nos que actuaron, foi desenvolver a figura de *World Voice champion* ou activista de *World Voice*, *alguén que celebra e pon nome ao programa*: *“Este programa é xenial para as nosas crianzas”*. En WV escolléronse activistas para cada país, *“porque queríamos frear [a idea de*

que WV] só tratase sobre [a sociedade e cultura] británica [...]. Queremos que [a xente dos diferentes países] vexa [...] que este programa é para ela”. Polo tanto, conseguir que unha persoa moi respectada nunha sociedade concreta fale publicamente sobre a necesidade dun programa é un punto crucial na campaña. Podería tratarse dalgunha persoa que cante profesionalmente, por exemplo. Así, contando cunha persoa respectada no mundo académico e outra no mundo da canción, por exemplo, os argumentos do programa reforzaríanse e reproduciríanse socialmente até uns niveis moi relevantes.

- O desprendemento de programas autónomos con raíz en WV. Este é o caso do distrito brasileiro de São Paulo, por exemplo, que logo de ter participado en WV e ver os seus resultados, decidiu desenvolver o seu propio programa de canto, prescindindo por este motivo dos servizos de WV. Isto é interpretado por Bridget como un *éxito* para WV.

- A adaptación das prácticas ás etapas educativas nas que traballar. Por exemplo, en secundaria o alumnado antepón o traballo sobre a música que lle gusta, preferindo non depender tanto do profesorado. Asemade, non se deber perder de vista que é unha etapa físico-evolutiva na que as persoas experimentamos a *muda da voz*. Por iso, os incentivos deben tratarse doutro modo, e non hai que perder de vista a quen se inicia no canto nesta etapa: pode resultar moi decepcionante non ter tido experiencias cantoras previas á adolescencia, feito que en moitas ocasións leva a desistir, dado o momento de cambio vocal, físico e hormonal que están experienciando e que inevitablemente se manifesta na inestabilidade vocal.

- A conexión fluída entre os contidos curriculares e as cancións que nos permiten afianzar eses coñecementos. O canto *debera ser parte de cada lección*. Así, por exemplo, nunha aula na que se van presentar as partes do corpo, o profesorado que pase pola formación de WV *debera ser quen de, intelixente e habilidosamente, chegar a un punto no que tivera lugar o canto dalgunha canción con este contido*. Máis ideal aínda sería poder conectalo con outro profesorado, para cantar a canción desde a aula de música (reforzando os contidos musicais), na aula doutras linguas, etc. Logo de explicar isto, Bridget conclúe: “*E de súpeto están aprendendo a través dunha canción que aprenderon, e reforzando [os contidos]. Polo tanto, debera ser parte da clase, non é a clase, o canto non é a clase, é parte da clase, e é outra forma de aprender. E así é como deberamos tentalo e facelo*”. Menciona Bridget que xa non se trata só de aprender contidos a través da canción, senón de traballar nas escolas dende unha metodoloxía que achegue máis alegría ás aulas. Disto deuse conta nunha das súas viaxes a Palestina falando co Ministro de Educación deste país: el mesmo díxolle que xustamente ese programa era o que necesitaban as súas escolas, pois o alumnado palestino afirmaba que estaba aprendendo inglés á vez que se estaba a levar máis alegría ás escolas. Isto, para Bridget, foi un dos puntos álxidos confortantes da visita a Palestina.

- O desenvolvemento e aplicación dun plan de avaliación do programa de canto. Puntualiza Elinor que ao remate de cada formación docente de WV cada *master trainer* “*recibe feedback xusto despois de impartila*”. Para o profesorado que se forma dispónse dun formulario-base cuxa análise das respostas permite saber antes da formación canta música usa nas súas aulas, o que pensa sobre o uso da música nas aulas escolares, as expectativas sobre o curso, etc. “*E despois do curso formativo preguntámoslles polo que aprenderon e como cren que van usalo, o número de estudantado ao que ensinan...*”. Pero non é até a segunda formación cando realmente se obteñen datos valiosos, onde se pode ver se usaron o programa na aula, achegando datos valiosos sobre como o programa transforma o estudantado, entre outras cuestións.

- A publicación dos resultados que se van achando (para dotar ao programa de máis visibilidade, posibilidades de transferencia e de recoñecemento); a celebración das boas prácticas achadas nas escolas, e a análise dos motivos que xustifican a aparición de boas prácticas en certas escolas e non outras.

Ante todo, Bridget Whyte recoñece que WV bebeu moito dos bos exemplos de traballo da voz observados durante a involucración no *Sing Up*. Con todo, foi quen de poñer algúns **exemplos de boas prácticas achadas en escolas**. Sinala, por exemplo, o quefacer da docente Caroline Gale, que actúa no departamento de música dunha escola de secundaria de Surrey, e que ten un coro feminino con arredor de 170 rapazas e un coro masculino formado por algo máis de 100 rapaces. Especialmente os rapaces de primaria *“estarían encantados de seren escollidos e formar parte do coro masculino”*, porque para eles o referente son os estudantes *“guais”* de secundaria, de aí que aspiren a entrar no coro. Engade que resulta un desafío desenvolver accións formativas de WV en Kenia, país musical por excelencia, onde xa se dan -por norma xeral e como algo habitual- moi boas prácticas con respecto ao uso do canto nas escolas. Bridget considera que, en xeral, para buscar exemplos de boas prácticas, o interesante é *acudir a escolas de primaria e ver o que hai, e ser quen de detectar “escolas cantoras brillantes. Verás que dese xeito [no que traballan] o canto simplemente funciona”*. Nese caso, *“precisas atopar qué é o que o fixo posible nesa escola, e non nunha escola similar”*. Namentres, *o profesorado xordano das escolas de primaria é xeneralista, agás para inglés, e a forma na que forman ao profesorado de inglés é a través do canto*.

Os principais **bos resultados das prácticas** desenvoltas baixo a filosofía de WV alicérganse nos derivados do programa comentados anteriormente, que se resumen en:

- Actuacións baseadas na xustificación de necesidades e baleiros detectados.
- A práctica como elemento visible e factible, que se presta para a mostra de resultados e posibilidades; e como eixo da formación do profesorado.
- A contextualización dos recursos educativos creados para cada país, véndose facilitada a integración destes nas prácticas cotiás en relación aos currículos oficiais, facendo deste xeito indiscutible a súa utilidade dado o marco dentro do que se deseñaron.
- Capacidade de formación e de transferencia efectiva, rápida e asumible, derivándose de WV outros programas e iniciativas.
- Ganancias para as persoas participantes: menos absentismo escolar (e, xa que logo, mellor atención e máis seguimento), máis concentración nas aulas, máis e mellores relacións entre docentes e discentes, grupos-clase máis cohesionados, máis docencia innovadora, máis disfrute nos procesos de ensino-aprendizaxe, grandes beneficios sociais e psicolóxicos, máis alegría e creatividade nas aulas, máis transferencia de coñecemento (creación de comunidades de práctica e de aprendizaxe entre docentes, aprendizaxe por pares entre crianzas), etc.

Algunhas **propostas de mellora para o futuro sobre o *World Voice Programme*** son as que seguen.

Elinor cita en primeira instancia recoller as voces do alumnado para telas en conta na avaliación do propio programa. Deste modo, poderían ter datos sobre *como o programa transforma [...] o estudantado* dende a mesma voz do estudantado, e non tan só dende a perspectiva do profesorado.

Bridget agrega, en segundo lugar, a necesidade de publicar máis documentación sobre WV, coa colaboración da doutora australiana Margaret Barret e do doutor inglés Graham Welch.

En terceiro lugar, seguir traballando para mellorar a cuestión do currículo musical en Inglaterra. Neste punto Bridget lembra que as artes estanse deixando de lado e que se están

ensinado cousas que están obsoletas. Ademais, a formación inicial do profesorado en competencias musicais *non é moi boa*. É, máis ben, *limitada*: “*Se sacas un Postgraduate Certificate in Education [Posgrao en Educación] neste país probablemente terás sobre dúas horas [formativas] de música; que é obrigatoria até os catorce anos*”. Por iso en xeral o profesorado de educación primaria non está o suficientemente preparado para abordar o currículo musical nesta etapa. Entre unha e dúas horas “*é toda a formación que teñen antes de entrar nunha aula*”. Malia que algúns países optan por poñer a dar clase de música só a especialistas, en Inglaterra podemos atopar casos nos que esta cuestión non se ten en conta. Ante isto, Bridget ten as súas dúbidas: “*Non sei se é algo bo ou algo malo. Non estudei o tema o suficiente para sabelo*”.

En cuarto lugar, fusionar WV con outros programas en funcionamento. Por exemplo, Bridget comenta que lles gustaría unir o programa nacional de canto arxentino (PNOCB) con WV, sobre todo dende o punto de vista da formación docente: a idea sería xuntar o profesorado formador do PNOCB e de WV “*e ver o programa coma un todo*”.

E en quinto lugar, trasladar a proposta de WV a educación infantil e a educación secundaria. Nalgúns países nos que estiveron xa llo propuxeron. É algo no que deben pensar, ben que xa tiveron algunhas pequenas experiencias ao respecto en Hong Kong con infantil. Con respecto a educación secundaria, comenta Elinor que “*nunca probaron a usar por exemplo cancións de pop ou cancións que o propio alumnado [de secundaria] escolla*”. Porén, lembra que sería factible pólo en práctica e, por que non, útil tamén no ensino de linguas.

O ideal, no futuro, sería que un día puideramos chegar a un punto no que cando lle preguntásemos a unha crianza qué fai na escola, esta respondese entre as súas primeiras palabras: “*cantamos*”.

7.3.2.2 Winona: traxectoria, crenzas e boas prácticas

No presente subapartado áchanse os resultados sobre a entrevista a fondo realizada á docente escollida como exemplo de boas prácticas, na liña dos criterios detallados no Capítulo 5. Para o caso Inglaterra, a docente é Winona.

Tiven a oportunidade de entrevistar a Winona o día 18 de maio de 2016, media hora antes de acudir a unha das súas aulas (sesión que non incluín nesta investigación por saturación de categorías, tal e como se detallou no capítulo sobre metodoloxía e deseño da investigación). Para a análise de todas as entrevistas incluídas neste estudo usei o programa MAXQDA versión 2018.2. Exponse decontado o proceso de análise, para logo describir os resultados.

O primeiro que fixen foi introducir o documento da transcripción da entrevista en formato editor de texto no programa MAXQDA. Logo da súa importación fun lendo detidamente o contido e creando códigos, diferenciados por cores, aos que lles fun atribuíndo extractos da propia entrevista. Finalizada a codificación e logo da revisión desta, procedín a extraer os documentos con códigos e memos que o propio MAXQDA permite exportar en PDF. A Figura 7.17 recolle un exemplo.

A primeira cuestión interesante na que reparar logo da análise da entrevista é a lista de códigos xurdidos e a súa xerarquización en canto a orde de frecuencia.

A Figura 7.18 ilustra o sistema de códigos sen ordenar da entrevista realizada a Winona. Posto que para a análise desta entrevista foi usado como referencia en MAXQDA o proxecto creado para o caso arxentino, a orde de aparición ascendente dos códigos responde unicamente á entrevista realizada á docente Analía Miranda (caso Arxentina). Para facernos unha idea da orde de aparición dos códigos na entrevista á profesora Winona remito á Figura

7.21 (retrato do documento da entrevista a Winona), que se atopa nas seguintes páxinas. Polo seu lado, a Figura 7.19 mostra o sistema de códigos ordenados por frecuencia de forma descendente.

Recórdase neste punto que os códigos e as súas descrições poden ser consultados nos Anexos, punto 14.3.

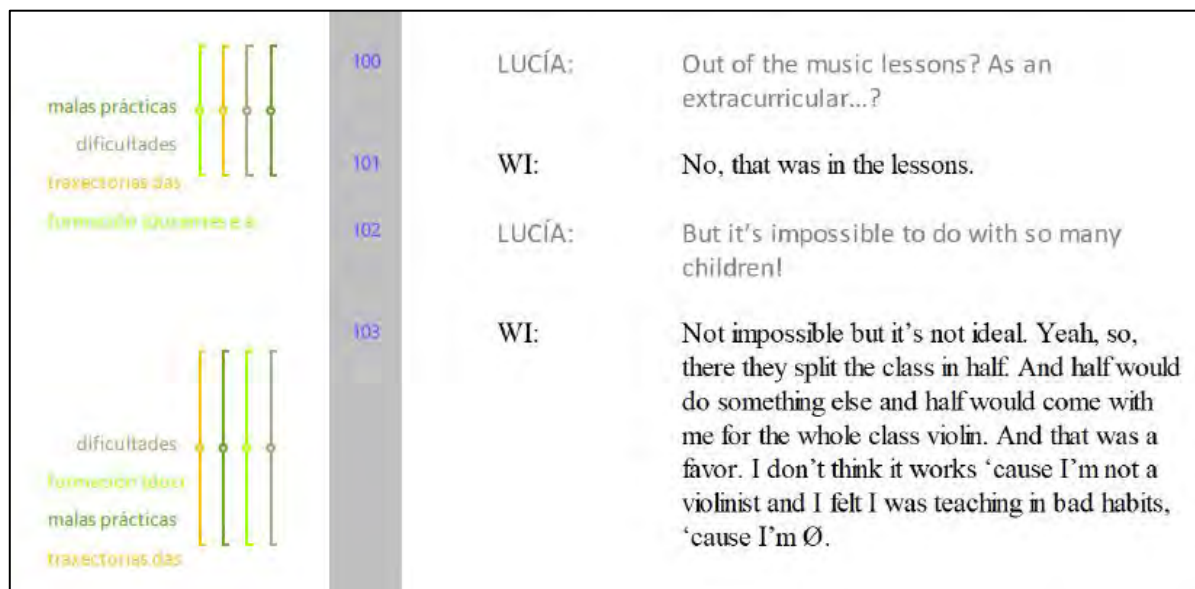


Figura 7.17. Captura dun documento da entrevista con códigos (caso Inglaterra-Wi)

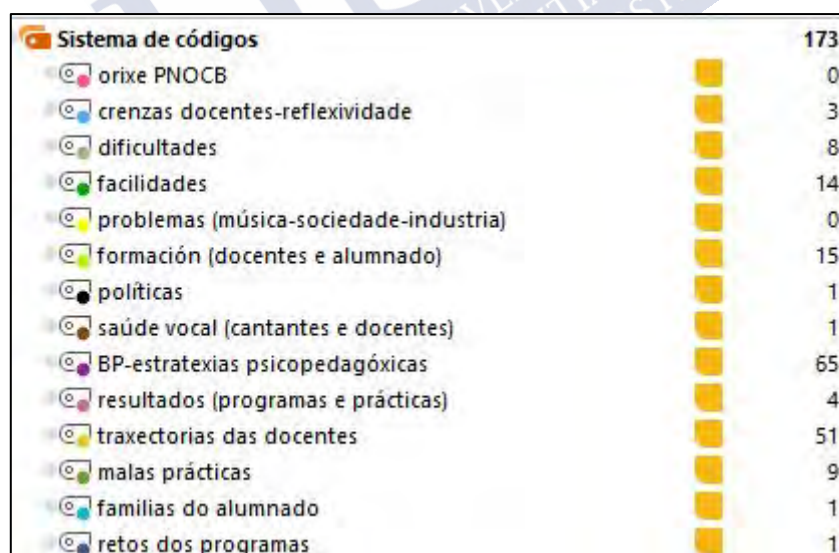


Figura 7.18. Captura do sistema de códigos no proxecto creado en MAXQDA (caso Inglaterra-Wi)

O sistema de códigos xeral para o proxecto de MAXQDA (versión 2018.2) que titulei “Inglaterra” funcionou en base ao que elaborei para o estudo de caso arxentino, de aí que os códigos sexan os mesmos, pero con lixeiras diferenzas. Así, consta dun total de 14 códigos xerais dos cales só 12 se manifestan neste estudo de caso inglés. Evidentemente, non xurdiron datos sobre o código “orixe do PNOCB”, por tratarse do programa arxentino, e

tampouco xurdiron cuestións vinculadas ao código “problemas (música-sociedade-industria)”. Nestes 12 códigos agrúpanse 173 codificacións detectadas na entrevista a Winona, docente escollida como exemplo de boas prácticas para o caso Inglaterra. A orde de aparición dos códigos na Figura 7.18 para este estudo de caso non é *bottom-top* como no caso arxentino. Como para a análise desta entrevista traballouse coa lista de códigos xerada para o caso Arxentina, a orde dos códigos que aparece nesta figura xa viña determinada de antes. Porén, botando un ollo ao documento en formato PDF con códigos e memos extraído do programa MAXQDA en relación a esta entrevista, cronoloxicamente o primeiro código que xurdiu na análise desta entrevista foi “traxectorias das docentes”, e os últimos, os códigos “políticas” e “saúde vocal (cantantes e docentes)”, en boa lóxica co fío de preguntas nas que estaba ordenada a entrevista semiestruturada aplicada (ver en Anexos o subpunto 12.4.2). Isto pode apreciarse visualmente de forma moi clara no retrato do documento da entrevista (ver máis adiante a Figura 7.21).

Na Figura 7.19 é posible observar o peso de cada un dos códigos neste estudo de caso.

Ao igual que no caso arxentino, vemos que o código máis recorrido refírese ás boas prácticas, ou sexa, información sobre estratexias psicopedagóxicas que caracterizan as prácticas da docente Winona. Dada a temática deste doutorado, era de esperar que fose o código máis reiterado. Séguelle a esta categoría a formación e experiencia da profesora, e datos sobre a formación do profesorado e do alumnado en Inglaterra. En cuarto lugar na frecuencia de codificacións áchanse as facilidades docentes que Winona atopou no seu percorrido, seguido das características do que ela entende por malas prácticas.

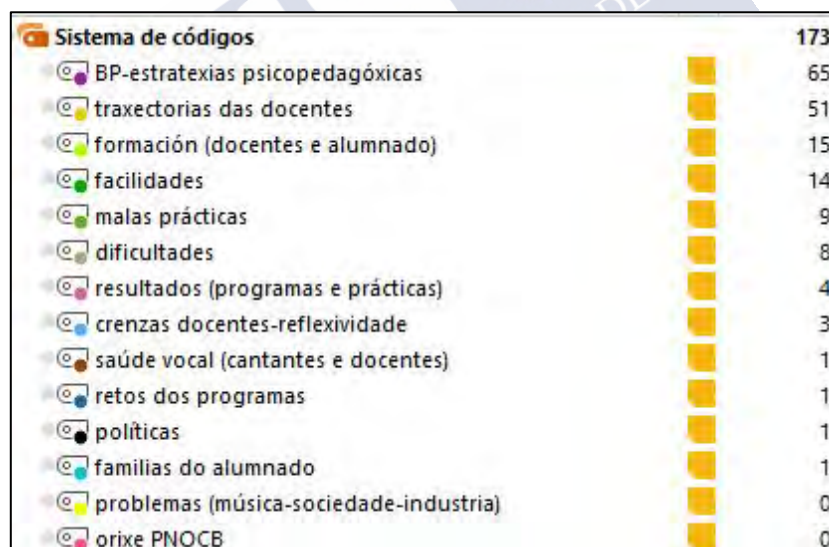


Figura 7.19. Captura do sistema de códigos ordenado por frecuencia descendente (Inglaterra-Wi)

Esta categoría é seguida polas dificultades que achou no seu camiño como docente en sexto posto, atopándose en sétimo lugar os resultados tanto das súas propias prácticas como da política adoptada na escola na que traballa³³⁸. Outra das categorías emerxidas foi a relacionada coas súas crenzas sobre a docencia e a reflexividade que fai sobre a súa propia práctica, que vai seguida en canto a número de extractos codificados e en igualdade de condicións por catro códigos: os referidos á saúde vocal de docentes e cantantes, aos retos que

³³⁸ Como o programa *Sing Up* deixou de existir como tal, os resultados atribuídos ao programa para este caso cámbianse polos resultados froito da política da escola na que traballa Winona.

encara a escola na que traballa Winona, ás políticas, e ás familias do alumnado. En contraposición co caso arxentino, non se codificou ningún extracto da entrevista con respecto a problemas relacionados coa tríade música-sociedade-industria, nin en vinculación coa orixe do PNOCB; este último xa descartado dende o inicio por vencellarse única e exclusivamente co programa arxentino.

O seguinte paso foi extraer todos os segmentos codificados xuntos dentro de cada un dos códigos, ou sexa, a relación de segmentos recuperados por códigos. Un exemplo de captura dun dos 12 documentos extraídos -un por cada código con codificacións asociadas, e con cadanseus extractos dentro del- pode verse na Figura 7.20. Trátase dunha captura de dous segmentos da entrevista feita a Winona dentro do código “Facilidades”.

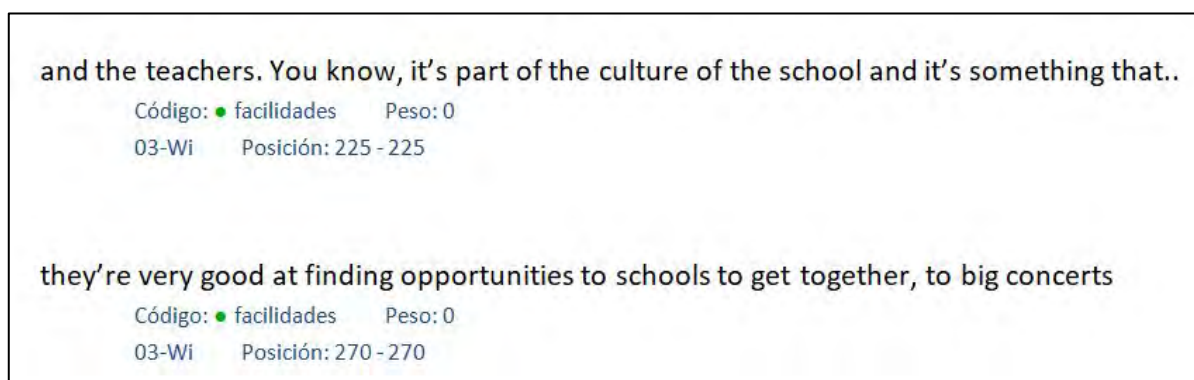


Figura 7.20. Captura de dous segmentos recuperados a modo de exemplo (Inglaterra-Wi)

Preséntanse tres figuras máis deseguido: unha en relación co retrato do documento da entrevista realizada, e dúas que amosan as relacións entre os códigos.

A Figura 7.21 mostra o retrato do documento da entrevista a Winona coa súa lenda. Nela ilústranse os momentos da entrevista nos que se abordaron temas vencellados aos códigos, seguindo as mesmas cores que se aparellaron a cada un deles: isto significa que a través das cores é posible visualizar o peso e presenza de cada un dos códigos dentro da entrevista.

Logo da Figura 7.21 preséntanse a Figura 7.22 e a Figura 7.23. Nelas exprésase de forma visual a relación ou concomitancia entre os 12 códigos: na Figura 7.22 o vínculo maniféstase a través de cadros de diferentes tamaños, que reflicten unha relación meirande (no caso dos cadros de maior tamaño) e unha relación menor (no caso dos cadros máis pequenos); mentres que na Figura 7.23 a concomitancia revélase a través do número de veces nos que un mesmo extracto da entrevista se asocia a varios códigos á vez.

Como se pode observar en ámbalas figuras que veñen de ser expostas (Figura 7.22 e Figura 7.23), a maior relación dáse entre dous pares de códigos: “BP-estratexias psicopedagóxicas” e “facilidades”; e “traxectorias das docentes” e “formación”, con 7 concomitancias cada par. É lóxico pensar que as boas prácticas que unha docente aplica no seu quefacer diario veñan condicionadas en parte polas facilidades que se atopa nos contextos de traballo para implementalas. Pola súa parte, as traxectorias das docentes están compostas principalmente polas experiencias vividas e pola formación feita, o que é susceptible de ser influenciado polas teorías que encamiñan as prácticas, algo xa constatado por Carr e Kemmis (1988).



Figura 7.21. Retrato do documento da entrevista + lenda (Inglaterra-Wi)

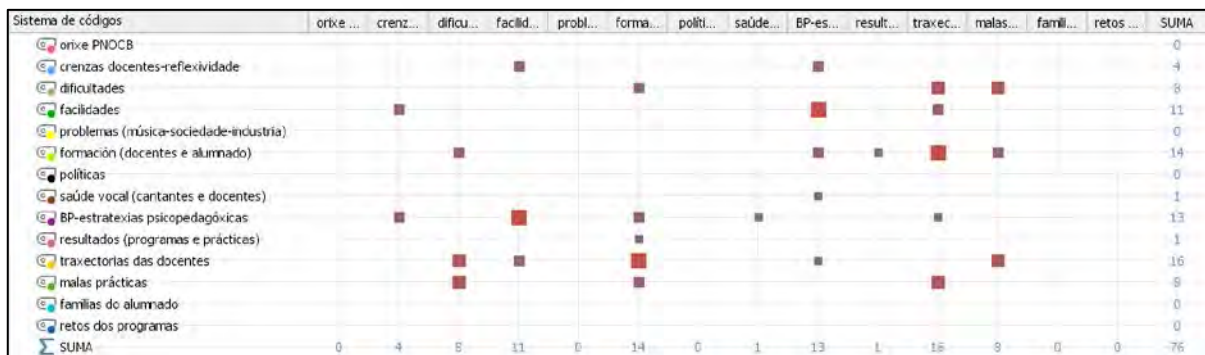


Figura 7.22. Concomitancia de códigos con cadros (Inglaterra-Wi)

A seguinte concomitancia baixa de 7 a 3. Isto quere dicir que os seguintes pares de códigos teñen menos da metade de afinidade que os dous primeiros que veñen de citarse. Estes son: “dificultades” e “traxectorias das docentes”, “dificultades” e “malas prácticas”, e “traxectorias das docentes” e “malas prácticas”. Estas relacións son de fácil apreciación no retrato do documento da entrevista (ver Figura 7.21), pois as cores correspondentes aos

códigos que se vencellan entre si están preto unhas doutras. Aínda que menor vínculo que as parellas de códigos que veñen de ser expostas, danse ligazóns entre os códigos “formación (docentes e alumnado)” e “malas prácticas”; “dificultades” e “formación (docentes e alumnado)”; “facilidades” e “traxectorias das docentes”; “formación” e “BP-estratexias psicopedagóxicas”; “crenzas docentes-reflexividade” e “facilidades”; e “crenzas docentes-reflexividade” e “BP-estratexias psicopedagóxicas”, entre outros. Así xurdiron unhas 76 concomitancias entre os 12 códigos.

| Sistema de códigos | orixe... | crenz... | dificu... | facilid... | probl... | forma... | politi... | saúde... | BP-es... | result... | travec... | malas... | famili... | retos... | SUMA |
|--|----------|----------|-----------|------------|----------|----------|-----------|----------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|----------|------|
| orixe PNOCB | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| crenzas docentes-reflexividade | | | | 2 | | | | 2 | | | | | | | 4 |
| dificultades | | | | | | 2 | | | | | 3 | 3 | | | 8 |
| facilidades | | 2 | | | | | | | 7 | | 2 | | | | 11 |
| problemas (música-sociedade-industria) | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| formación (docentes e alumnado) | | | 2 | | | | | 2 | 1 | 7 | 2 | | | | 14 |
| políticas | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| saúde vocal (cantantes e docentes) | | | | | | | | | 1 | | | | | | 1 |
| BP-estratexias psicopedagóxicas | | 2 | | 7 | | 2 | | 1 | | | 1 | | | | 13 |
| resultados (programas e prácticas) | | | | | | 1 | | | | | | | | | 1 |
| traxectorias das docentes | | | | 3 | 2 | 7 | | 1 | | | | 3 | | | 16 |
| malas prácticas | | | 3 | | | 2 | | | | | 3 | | | | 8 |
| familias do alumnado | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| retos dos programas | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| SUMA | 0 | 4 | 6 | 11 | 0 | 14 | 0 | 1 | 13 | 1 | 16 | 8 | 0 | 0 | 76 |

Figura 7.23. Concomitancia de códigos con números (Inglaterra-Wi)

Detención especial merecen as crenzas docentes e a reflexividade, en vinculación coa literatura explorada no Capítulo 1. Antes de nada cómpre subliñar que o profesorado identifica algo como mala práctica, boa práctica, facilidade ou dificultade en función dos seus antecedentes, onde a formación e a experiencia previa teñen bastante que ver, pois son os alicerces que sentan as crenzas sobre a didáctica ou os procesos de ensino-aprendizaxe, e a base sobre a que orientan a súa reflexividade sobre calquera cuestión educativa. Malia que algúns estudos constaten que a formación do profesorado garante a autonomía docente perante as prescricións da administración educativa (Apple, 1989; Torres, 1991), este argumento pode non coincidir co que reflexivamente ateste o profesorado en exercicio, que moitas veces opina que a formación é xustamente unha vía a través da cal a administración pode controlar as súas accións. É moi interesante entender o pensamento docente desde un modelo de procesamento da información, pois facilita comprender como entende o ensino o profesorado e como este incidirá na súa conduta (Marcelo, 1987; en Cámara, 2008). Para Gimeno (1988), a educación esixe deliberación, o cal vai da man da profesión docente, pois a docencia desenvólvese a partir da análise da práctica do profesorado, do contido epistemolóxico do coñecemento, das técnicas pedagóxicas, e tamén da ética. E hoxe en día, para Arriaga (2014), a formación do profesorado na actualidade reside no modelo reflexivo, de aí que a reflexividade se converta no motor da formación docente.

En sintonía co relatado no quinto capítulo deste traballo, os códigos xurdidos da análise da entrevista agrupáronse subseguintemente en temas. Para este estudo de caso os 12 códigos vencellados aos extractos de interese rescatados organizáronse en tres temas xerais, de igual modo que se fixo no caso arxentino: a contextualización, a política da escola e as prácticas. Só un dos códigos fai parte de dous temas, o código referido a “resultados (programas e prácticas)”, por iso aparece marcado cun asterisco (*) na Táboa 7.13, na que aparecen os códigos que dan corpo a cada tema. Cómpre informar que malia que se usou a etiqueta “resultados (programas e prácticas)” -posto que así se establecera para analizar o caso arxentino-, para este caso cambiouse a concepción de “programas” a “política de escola”. Isto

xustificase en que o programa *Sing Up* no ano 2016 xa non existía como tal e, polo tanto, o alumnado observado non estaba participando en tal programa. Por este motivo, os resultados que no caso arxentino se atribuían ao programa (o PNOCB), no caso inglés atribuiranse á política de escola que rexe na Escola Londres-Centro, onde traballa a docente entrevistada a fondo á que nos referiremos deseguido. O mesmo sucede cos retos, que non se vencellan a programa ningún, senón á propia política da escola na que exerce Winona.

Táboa 7.13

Temas e códigos froito da análise da entrevista (caso Inglaterra-Wi)

| TEMAS | CÓDIGOS |
|--------------------|---|
| Contextualización | Formación (docentes e alumnado) Políticas |
| Política da escola | Familias do alumnado Resultados (<u>política da escola</u> e prácticas)* Retos da política da escola |
| Prácticas | Traxectorias das docentes Crenzas docentes-reflexividade Malas prácticas Dificultades Facilidades BP-estratexias psicopedagóxicas Resultados (<u>política da escola e prácticas</u>)* Saúde vocal (cantantes e docentes) |

Móstrase a continuación o discurso elaborado que dá lugar á síntese dos resultados, ordenados en tres grandes temas, temas similares arredor dos que se fiou o subpunto 6.3.2.2 para o caso arxentino: a contextualización, a política da escola e as prácticas. Recórdase que as cursivas son extractos da entrevista realizada á profesora Winona.

CONTEXTUALIZACIÓN

En Inglaterra existen **vías formativas para ser docente de música** que van dende o *QTS-Qualified Teacher Status* (Status de Cualificación Docente, necesario para impartir aulas en escolas públicas inglesas e galesas), ao *PGCE-Postgraduate Certificate in Education* (Certificado de Posgrao en Educación, que inclúe o QTS). Con elas convive o Grao en Educación, onde a carga lectiva musical é practicamente inexistente: especialmente a voz só se traballa un día no que unha persoa experta acode á facultade e ensina algúns quecementos ao alumnado³³⁹. O PGCE, polo seu lado, peca de ser moi teórico: á propia Winona non lle serviu de moito para exercer. Porén, afirma que *o curso cambiou agora* [ano 2016], co que entende que *probablemente sexa mellor*. Alén desta formación de corte máis académica existe o *CPD- Continuing Professional Development* (Desenvolvemento Profesional Continuo), a través do cal cada trimestre o centro de música ou *music hub* de cada distrito *leva a cabo sesións* formativas para o profesorado. A veces incluso varios distritos se unen para ofrecer formación conxunta, como o *trío de distritos Kensington-Chelsea-Westminster*. Opina que estas formacións conxuntas fan que o profesorado *estea moi ben conectado entre si*.

A **formación do alumnado** pode chegar a ser bastante diversa en función da escola na que se dea a escolarización. Lembra Winona que hai anos, cando traballaba nunha escola de educación primaria, a directora pediulle que impartira sesións colectivas de violín nas aulas regulares de música: *“quería que eu ensinase violín pero eu non son profesora de violín”*. A metodoloxía consistía en *dividir a clase en dúas metades. Unha metade faría unha actividade*

³³⁹ Información proporcionada pola Dra. Silvia Sobreira, coa que coincidín no *UCL-IoE* durante o seu período de estadía posdoutoral en Londres no ano 2016, no que estudou precisamente estas cuestións.

e a outra metade asistiría a unha aula colectiva de violín. Na súa opinión isto non pode funcionar cando quen imparte as aulas non é especialista nese instrumento: “*sentín que estaba ensinando malos hábitos*”. En cambio, no colexio que dá aulas actualmente imparte *aulas colectivas de frauta, de ukelele, de djembé de samba... pero porque Winona toca todos estes instrumentos, polo que pode ensinalos ben*. Malia que recoñece que as aulas colectivas non son o ideal, conforman ao mesmo tempo unha oportunidade, porque boa parte do alumnado non podería pagarse aulas regulares individuais. Ademais, *un ukelele é barato, podendo comprarse por 15 libras*. Hai moitas escolas que ofrecen *clases colectivas de trompeta, de violín, de ukelele, de frauta doce, de saxofón...; e aínda que unha crianza non volva tocar ese instrumento, ao menos tivo a oportunidade de achegarse a el*. Isto está en relación coa **política educativa** que hai bastantes anos o goberno puxo en marcha a través dunha iniciativa que consistía en que *todas as crianzas deberan ter acceso a moitos instrumentos*. Winona cre que *en todas as escolas do Reino Unido se canta* e en boa parte delas impártense aulas colectivas de instrumento. Engade que mentres se impartan ben os resultados poden ser *brillantes*. O que debe mellorar nas escolas inglesas, na súa opinión, é *asegurar a calidade no profesorado en todas as escolas* e garantir que *os distritos teñan instrumentos suficientes para impartir formación do profesorado*.

POLÍTICA DA ESCOLA

As **familias** da escola na que traballa Winona son familias absolutamente implicadas nas actividades, pois móstranse moi atentas para os ensaios e para *ir ver actuar ás súas fillas e fillos*. Moito ten que ver neste asunto a vontade da dirección de facelas partícipes nas accións emprendidas pola escola.

Os **resultados** da política da escola son, dende o punto de vista da equidade educativa e da ligazón coa contorna, moi interesantes. Por un lado, o feito de que se ofrezan aulas colectivas de instrumento nas horas curriculares de música fai que se xeren oportunidades para todas as crianzas de probar diferentes instrumentos, *malia que logo non os volvan tocar xamais*. E por outro lado, a escola fai moi ben o seu traballo en establecer relacións con institucións e colectivos da contorna. O coro de crianzas tense moi en conta para estas cuestións. En materia de celebracións e/ou concertos, o coro “*é algo que se pode facer chegar á comunidade*” e co que se conta para pór a disposición da comunidade. Apunta Winona que a escola é “*moi boa á hora de achar oportunidades para xuntarse con outras escolas, en concertos grandes, polo tanto, somos coma un todo*”.

Como **reto** da escola sinala Winona a creación dun coro adulto, no que poidan participar docentes e familias. Porén, ela actualmente [ano 2016] ten redución de xornada por teren menores ao seu cargo e só traballa tres días á semana, polo que actualmente non podería asumir este quefacer. Con todo, recoñece que “*é definitivamente algo que sería moi bo*” para a escola.

PRÁCTICAS

A **traxectoria** musical de Winona parte de que sempre estivo moi ligada á música, dende a súa infancia. Naceu nunha rexión do suroeste de Inglaterra, pero realmente criouse nunha cidade costeira do sur inglés. Ten un *moi bo recordo* do seu paso pola escola, principalmente *porque nas escolas ás que foi facían moi boa música: “fixen moita música e moita actividade artística [...] Tiñamos concertos creativos masivos”*. Lembra ter investido moitas *horas facendo música na escola*. De adolescente pertenceu a un famoso coro mozo e a unha banda de ventos xestionada polo servizo musical dunha cidade do sur de Inglaterra. Á súa formación musical contribuíron tamén as aulas individuais que tomou de profesorado particular. Por

exemplo, na súa escola ofrecíanse aulas extraescolares de frauta e piano, ás que Winona asistiu, pero non eran gratuítas e non todo o mundo accedía a elas: na súa *clase só dúas persoas asistían a estas clases*.

Para realizar estudos universitarios trasladouse ao condado de Surrey, onde estudou o Grao en Música (*Degree in Music*). Posteriormente desprazouse a Londres para facer un posgrao en Educación (PGCE), que lle facía falta para ser ensinante. Quizais ter cursado o PGCE foi o punto sobresaínte da súa formación, pois durante o período de prácticas deste posgrao deuse conta de que *realmente adoraba estar na escola*, o cal tamén lle serviu para *gañar experiencia* neste eido, porque *o que facían na universidade non o achaba verdadeiramente útil*. Accedeu tamén a outra formación puntual que ela mesma decidiu facer, como un curso sobre pedagogía *kodaliana*, o *Kodály Spring Course*. Tratouse dun curso intensivo dunha semana de duración na cidade de Cambridge, organizado pola *British Kodály Academy*. Na súa opinión, este curso sentou as bases das súas prácticas actuais, cambiando *“a forma na que ensino o canto”* en conexión coa lectura musical de partituras. O impacto que tivo esta forma de proceder foi notable.

Malia que moitas das persoas da súa promoción que estudaron o Grao en Música hoxe en día actúan no eido da industria musical, ela decidiu dedicarse á docencia: *“sempre quixen selo [profesora]. Cando era [...] [pequena] tomaba lista e colocaba as miñas bonecas”* para darlles clase. O seu instrumento é a frauta mais tamén ten experiencia en canto: cantou co *Coro Sinfónico da BBC-British Broadcasting Corporation*, e con outros coros de renome, o que fai que a súa experiencia sexa ampla. No seu percorrido como mestra de música pasou por diversas escolas, comezando a impartir aulas de música en educación secundaria. Nunha delas coincidiu que a directora da área musical cambiou de centro, presentándosele así a oportunidade asumir ela esta función. Neste momento decidiu moverse a primaria *“literalmente só para coller un pouco [...] de experiencia”*. Noutra delas pedíronlle que dera aulas colectivas de violín, ben que a súa especialidade non fora ese instrumento, o cal fixo que se sentira culpable sobre a docencia impartida.

Actualmente [ano 2016] leva oito anos exercendo como profesora de música nunha escola pública católica de educación primaria do centro de Londres. Malia que reconece que non é ideal debido ao esforzo que supón, neste colexio imparte aulas colectivas de frauta, de ukelele, e de djembé, entre outros instrumentos. Nesta escola séntese moi satisfeita coas condicións laborais e *moi afortunada co alumnado*. Segue a formarse especialmente grazas aos cursos de formación permanente que o centro de música do seu barrio ofrece. Grazas a estes *music hubs* sente que o profesorado está *realmente ben compenetrado*.

Dentro da liberdade que a directora lle dá para armar as súas aulas, a **reflexividade** sobre a súa práctica é un punto no que se detén acotío. Winona canalízaa sobre todo a través de gravacións en vídeo. Adoita poñelas en clase non só para avaliarse a si mesma senón en conxunto co alumnado, para que docente e discentes se responsabilicen sobre o que sucede nas aulas. Sabe que a directora a coñece ben e é quen de sentir a confianza que a súa superior ten depositada nela. Tan só por veces pode requirirille cuestións como: *“Realmente quixera esta actuación alí”* ou *“Realmente quixera que colleras un grupo de crianzas e [...] danzarades...”*.

En relación a esta fiúza e autonomía é quen de identificar algunhas **malas prácticas** que vivenciou noutras escolas, en relación á xestión das aulas de música, á organización curricular, e ao quefacer e á formación docente.

Nunha ocasión a directora dunha das escolas nas que traballou díxolle que quería que impartise nas aulas regulares de música clases colectivas de violín, ao que Winona respondeu: *“Eu non toco o violín, [...] non creo que funcione porque non son violinista”*. Como ela non

tiña formación específica, está segura de que ensinou algunhas cuestións erradas ou non acertadas de todo. Ao seu entender, é unha mala práctica que dende as direccións das escolas se solicite que o profesorado imparta aulas para as cales este non ten formación previa.

Algunhas das cuestións que Winona cre que as escolas están facendo mal son, por unha banda e especialmente en secundaria, a non introdución das artes no bacharelato: *“Creo que é un gran problema porque [ao final] vaise filtrar, porque xa cando eu daba aulas en secundaria, tiñas alumnado en Ano 9³⁴⁰ que [dicía]: «Non imos facer música o próximo ano, polo tanto, déixoo agora»”*. Por outra banda, hai docentes que poderían estar facendo máis do que fan. En canto á formación docente, cre que hai profesorado ao que lle comprace cantar e sente que pode facelo, porén, tamén unha boa parte do profesorado *“non se sente seguro niso e nada se pode facer para que senta confianza”* ao cantar.

Ao preguntarlle sobre o que se está facendo mal nas escolas británicas refírese a propostas de mellora como *asegurar a calidade de todo o profesorado en cada escola*. Comenta que non basta con ter unha docente especialista en música se non existe un centro musical no barrio no que poida actualizarse e recibir apoio, asegurando ter instrumentos suficientes, etc.

Algunhas **dificultades** que esta docente atopa na súa profesión son as que seguen, e están conectadas tamén co exposto sobre malas prácticas.

En primeiro lugar, en secundaria *“a música non é unha materia troncal [...] Tes que estar sempre loitando para que o alumnado poida saír da escola a facer concertos ou aulas de instrumento”*. Esta cuestión en primaria cambia. *“En primaria o maior obstáculo é o diñeiro”*. É delicado que *unha familia non se poida permitir mercar un instrumento* dado cando se imparten aulas colectivas de fruta, por exemplo.

En segundo lugar, Winona afirma que *“hai algúns aspectos que debemos realmente coidar”* en vinculación coa experimentación da confianza no profesorado de música, cando este colectivo moitas veces adoce dela. A propia Winona confesa que non hai moitas oportunidades para salvar esta cuestión e, ao final, depende de ti atopar formación que che axude nesta cuestión, como supuxo para ela a formación Kodály que se mencionou anteriormente.

En terceiro lugar argumenta sobre o sucedido naquela escola na que lle obrigaron a dar aulas de violín. Sen teren ela recibido antes formación específica tivo que facelo, a pesar de non se sentiren nada cómoda. Esta foi unha gran dificultade a nivel persoal posto que a súa sensación era que non estaba ensinando correctamente. Winona interpreta esta situación como que a directora realmente *“non sabía o que quería, ela cría que sabía o que quería, pero non era así”*. Así, o feito de que as persoas que dirixen escolas tomen decisións sobre cuestións que descoñecen é unha dificultade moi grande para quen debe levalas a cabo.

E en cuarto lugar, o feito de que no ensino regulado non obrigatorio non se imparta música fai que o alumnado non queira xa escollela na secundaria obrigatoria, porque sabe que a materia non terá continuidade nos cursos vindeiros: *“temos que loitar [...] cada ano [...] porque a clase sempre se reduce”*.

Con todo, ao longo da súa carreira afortunadamente tamén encontrou **facilidades** que lle axudaron a forxarse como docente de música.

En primeira instancia Winona nomea o rico adestramento musical que viviu na secundaria.

Un segundo punto remite a algúns feitos que permitiron e permiten o seu progreso como profesional. Por exemplo, xa como profesora, nunha escola na que traballou *“só por casualidade a directora de música moveuse a outro traballo despois de dous anos, polo que*

³⁴⁰ Year 9 equivale a 2º da ESO en Galiza.

eu tiven a oportunidade de ser a directora de música ali”.

En terceiro lugar, con respecto á escola na que está, a directora non lle di *o que ten que facer nas súas aulas*. Só a veces trasládalle o que lle gustaría, pero sen transcender algunha petición, comentario ou suxestión. Winona explica que a directora coñécea e confía nela, alegando que ao final a directora responde polo que ela fai, o que sen dúbida fai que se sinta máis segura de que o seu traballo é un bo traballo. Estima tamén que as condicións nas que traballa son moi boas e declárase afortunada co alumnado e co profesorado da escola, comentando que o carácter musical desta pertence á cultura escolar. Subliña que a escola *“é moi boa no establecemento de oportunidades para instaurar alianzas con outras escolas”*, organizar grandes concertos, etc.

Por último, nomea tamén o feito de *traballar nun barrio no que a música é moi forte e está moi ben apoiada*, o que identifica como *unha oportunidade* probada por exemplo no gran concerto de Nadal, no que sempre participan cantando en diferentes linguas (incluída a linguaxe de signos), e incluso a tres voces. Despunta especialmente o centro musical do barrio desde o que *se lles ofrece moito apoio*.

As características das **estratexias psicopedagóxicas** que Winona utiliza, e que se conciben neste estudo como exemplo de **boas prácticas**, nútreanse duns 21 elementos alicerzados en tres vértices, que son: a organización e xestión de coros escolares, a metodoloxía psicopedagóxica, e os resultados das boas prácticas. Nos parágrafos que seguen espreitarémolos con exemplos que os fundamentan. Na Figura 7.24 ilústranse estes 21 elementos abeirados nos tres vértices.

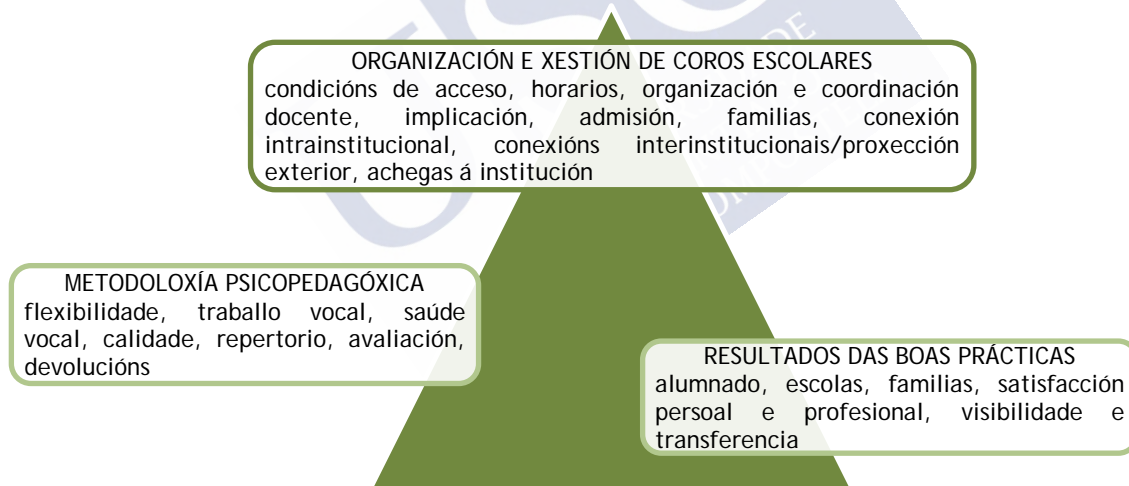


Figura 7.24. Boas prácticas na educación vocal e do canto (caso Inglaterra-Wi)

Os tres vértices da amalgama das boas prácticas na educación vocal e do canto do caso inglés, obtidos da entrevista realizada con Winona (docente inglesa exemplo de boas prácticas) son a continuación mostrados en viñetas de puntos, dentro dos cales se presentan cadanseus elementos constitutivos.

- Vértice 1: a **ORGANIZACIÓN E XESTIÓN DE COROS ESCOLARES**.

Alén das aulas regulares de música Winona dirixe o coro escolar. As **condicións de acceso** ao coro responden aos principios de opcionalidade e gratuidade, o que significa que as crianzas apúntanse a el se así o desexan. En canto aos **horarios**, cada clase dura 30 minutos, ensaiando todos os xoves na franxa que vai das 14:45 ás 15:15 h.

Outros elementos que inflúen nas boas prácticas teñen que ver co ambiente en relación á **organización e coordinación docente**. Neste caso, a contorna de traballo de Winona é boa. A directora coñece ben e confía moito nela, por iso se sente con toda a liberdade para traballar como mellor cre. Maníéstase moi satisfeita coas condicións de traballo, tanto co equipo docente como co seu alumnado. Ben que o seu quefacer é supervisado pola directora do centro, esta non intercede demasiado no que ela fai, confiando e respondendo polas súas decisións, o que para ela é un punto importante de seguridade.

As crianzas transmítenlle unha **implicación** grande co coro: “*queren vir ao coro mesmo no tempo libre*”. De cando en cando hai alumnado novo que desexa sumarse, polo que a **admisión** fica aberta durante todo o ano. A implicación das **familias** e de toda a escola co coro tamén é de salientar: “*é parte da cultura da escola*”, de aí que a **conexión intrainstitucional** sexa sobresaínte. En relación ás **conexións interinstitucionais** e á **proxección exterior** é de destacar a vontade e o esforzo da escola no establecemento de vínculos con outras escolas e/ou institucións. Neste sentido, a súa preocupación pola proxección exterior fai que esta traballe a prol de organizar grandes concertos e eventos. Porén, ben é certo que este aspecto vese facilitado polo carácter do barrio, no que a música está moi apoiada, especialmente polo centro de música, que oferta formación moi boa e orientación constante. Winona pon como condicións para obter bos resultados nun coro de crianzas o apoio intra- e interinstitucional, a simbiose música-ensino (ou sexa, que quen dea clase de música saiba sobre música e sobre ensinar, aplicando coñecementos psicopedagóxicos), e o coñecemento mutuo: “*tes que coñecer o alumnado e este ten que coñecerte a ti*”. Non é unha tarefa *fácil*, “*por iso a escola quere a alguén coma min, que son unha música que ensina*” coa seguridade dun centro de música ou *music hub* a disposición do profesorado de forma constante: “*alí tes moitísimo apoio*”.

As **achegas á institución** que fai un coro escolar como o que dirixe Winona cábranse en canto a compoñente ponte entre a escola e a comunidade, que representa a escola e proxéctaa fóra dos seus muros. As súas intervencións en actos do barrio no que se enmarca supoñen o seu gran de area para a colaboración con este.

- Vértice 2: a **METODOLOXÍA PSICOPEDAGÓXICA**.

A secuenciación de contidos nas sesións de coro de Winona caracterízanse pola **flexibilidade**. Por exemplo, se é a primeira vez que abordan unha canción, pónlles para que a escoiten: “*ben unha gravación ou cántoa eu*”. Se partiu da gravación, entón logo cántaa ela un par de veces e *quizais* trabállana *segundo a proposta Kodály*. Cando unha canción está sendo preparada, en certo punto se lles pide que fixen ben a letra e, na seguinte aula, dedicaráselle bastante tempo a *verificar a letra*. Para Winona, as últimas fases do ensino dunha canción céntranse en *refinar a dinámica*, principalmente.

As crianzas poden achar o canto *verdadeiramente difícil*, porque para cantar precísase de control da respiración, do corpo...; por iso, para poñer o alumnado a ton, Winona realiza un **traballo vocal** centrado en *quecementos corporais e de voz cantada*, pero os exercicios a facer en cada aula *dependen do que* estean preparando (de aí a flexibilidade á que nos referimos antes). En todo caso, no traballo vocal sempre acentúa a diferenza entre berrar e cantar con volume. Para o desenvolvemento das sesións válese de usar *altofalantes, encerado dixital, proxector e ordenador*. Con frecuencia, sérvese dos recursos que *Sing Up* ofrece en liña. Sobre o papel da **saúde vocal** no contexto do coro escolar Winona trata de acentuar a diferenza entre cantar con potencia e aturrar, para que as crianzas entendan que o canto potente non debe ser asociado co berro.

A **calidade** do coro é medida por Winona en termos de experiencias musicais e “currículo” do coro. Este estrutúrao en función dos proxectos nos que se embarquen. Pon o exemplo do gran concerto que todos os anos celebran por Nadal: unha vez ten os temas,

procura traballalos en diferentes linguas, sempre que pode traballa a tres voces nas pezas musicais, e tenta tamén integrar lingua de signos. Entende que as presentacións públicas son una *gran oportunidade* para un coro.

Para escoller o **repertorio** a docente céntrase na temática sobre a que xiran os concertos próximos. Non habendo ningún evento programado, adoita seleccionar libremente os temas, moitas veces atopando a inspiración en *cancións que escoitou a outro coro*, pero reconece que non segue ningún tipo de *serie de regras* para isto. Noutras ocasións escolle as cancións en función do que está a traballar. Por exemplo, se está traballando o canto a distintas voces, procura escoller cancións cuxas partes sexan cativadoras, para facilitar o progreso.

A **avaliación** focalízase nos procesos de aprendizaxe e os resultados: “*Con moita frecuencia uso o vídeo*”, un soporte que lle permite verse e escoitarse despois das clases. “*A veces avaliámonos en conxunto. [...] Vemos [os vídeos] en común, ben ao final da clase, ou quizais ao principio da seguinte [...] volvemos velos. Pero normalmente vémoslos ao comezo da sesión*” para facer unha análise do traballo. É unha forma de que as crianzas *se responsabilicen e de que pensen sobre o feito: como foi, como soa...* para que cavilen por si mesmas qué facer. Winona preguntalles: “*Estamos sempre entrando á vez?*” ou “*Estamos sempre acabando á vez?*”. Insístelles constantemente: “*Recordade a audiencia, que nunca escoitou a canción antes, podedes entender a letra? Está clara? Como estaban as intérpretes? Parecían aburridas as intérpretes?*”.

Na súa opinión, a directora da escola debería avaliar o seu traballo na aula, así como tamén a dirección do centro de música do barrio, en colaboración co seu equipo de traballo, ao cal sabe que se quere pode pedir axuda. O protocolo partiría de que estas persoas acudirían á súa aula e daríanlle indicacións para mellorar a súa docencia, indo fisicamente á escola e vendo como ela imparte a clase de coro, por exemplo. Logo desta secuencia din: “*De acordo, é boa*”, o cal a Winona outórgalle *confianza*.

Normalmente ofrece **devolucións** grupais, pero cando sente a necesidade ofrece retroacción individual para corrixir certos aspectos.

- Vértice 3: os **RESULTADOS DAS BOAS PRÁCTICAS**.

De cando en cando Winona alenta o **alumnado** na composición, pero as cancións *tenden a ser máis ben instrumentais*. Por exemplo, en *Year 5* (na Galiza, 4º E.P.) *crearon un blues, porque están aprendendo a tocar o ukelele. Aprenderon a progresión 1-4-5. Miramos moitas cancións de blues, escribiron as súas propias letras e crearon a súa propia melodía, e despois xuntaron as correspondentes interpretacións*. Os resultados das prácticas, ao seu entender, inflúen na **escola** na medida en que esta *augmentou moito o seu nivel de calidade*. Hai varios anos tomouse un ano libre e cando volveu á escola preguntouse: “*Oh, pero que pasou?*”.

As **familias** implícanse, porque o musical fai parte da cultura da comunidade escolar. Polo seu lado, o coro é para a escola un elemento conector e de proxección dentro da comunidade de referencia.

A **satisfacción persoal e profesional** fai tamén parte dos resultados das súas prácticas. Séntese sumamente orgullosa de *moitas cousas*. Recorda por exemplo un concerto de Nadal *cun coro de 50 crianzas cantando*, algo que foi *moi desafiante* e “*difícil, moi difícil. E non é que estivemos cantando en canon. Estivemos cantando en tres partes propiamente diferentes*”. Etiqueta a experiencia como *moi boa*, “*e algunhas delas [das crianzas] eran moi pequenas. Algunhas ían en Year 3 [na Galiza, 2º de E.P.], cuns 8-7 [anos de idade]. Algunhas delas terían 7 anos daquela*”. Cre que o éxito foi rotundo debido á *preparación e ao aseguramento de que o repertorio envolvía moi boa música*.

En canto á **visibilidade e transferencia** de prácticas, no ano 2016 estaban comezando a crear unha web artística na que ir colocando produtos feitos nas aulas, non descartando

compartilos tamén no centro de música con outras docentes. En xeral, Winona cre que as escolas británicas estano facendo ben. Resalta especialmente a *impartición de aulas colectivas de instrumento*, cuxos resultados poden ser moi efectivos se se enfocan ben. En canto ao canto: “*creo que todas as escolas cantan*”. Valora moi positivamente os esforzos que as escolas fan para a realización de proxectos en común con outras escolas, para facer *grandes concertos*. Por exemplo, a súa escola participa en proxectos con *The Bach Choir*, o que é *un extra* para o alumnado. Engade que na seguinte semana irían a un feira artística para cantar tamén con outro profesorado. En suma, a participación en proxectos de carácter colaborador crea redes de traballo, a través das cales se facilita a transferencia de coñecementos, experiencias, prácticas, etc.

7.3.2.3 Informes de boas prácticas: caso Winona (Inglaterra)

O caso arxentino foi pechado cos dous modelos de primeiro e segundo informe do proxecto de investigación “*Diseño Curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar*” ao que está ligado esta tese (ver epígrafe 14.2 dos Anexos). A clausura do presente capítulo será similar. Emporiso, o caso Inglaterra non formou parte de tal proxecto porque xa se contaba cun número de prácticas suficientes, e tamén porque moitos datos que se solicitaban non estaban á nosa disposición ou non se nos permitían compartir. Por este motivo ámbolos informes para o caso Inglaterra ofrecen menos detalles sobre a profesora, as crianzas e sobre a escola ca os do caso arxentino. Con todo, decidimos incluílos para poder sintetizar información da práctica docente xeral de Winona, entendendo que nos facilitaría o proceso de síntese de resultados e a elaboración posterior das conclusións.

MODELO DO 1º INFORME

Nota: non se ofrece imaxe da portada do 1º informe porque non existe, dado que o caso Inglaterra, tal e como se comentou no parágrafo anterior, non formou parte do proxecto de investigación no que se encadra esta tese de doutoramento.

TÍTULO DA BOA PRÁCTICA: “Dirixir coros infantís para a comunidade social”

LOCALIZACIÓN DA ESCOLA:

A Escola Londres-Centro encóntrase dentro dun distrito do centro de Londres. É de titularidade pública, declárase católica e ofrece ensino formal no nivel de educación primaria, etapa obrigatoria que vai desde os 5 aos 11 anos. Esta divídese noutras dúas Etapas Clave ou *Key Stages*: a primeira, KS1, abarca os dous primeiros cursos (dos 5 aos 7, *Year 1* e *Year 2*, os equivalentes a 6º de educación infantil e 1º de educación primaria na Galiza); e a segunda, KS2, comprende os catro anos seguintes: de *Year 3* a *Year 6* (dos 7 aos 11 anos, os equivalentes aos cursos 2º, 3º, 4º e 5º de educación primaria na Galiza). Entre os seus servizos tamén están os niveis de *Nursery* (dende os tres meses) e *Reception* (3-4 anos de idade). En todos os cursos ten unha soa liña.

Nesta escola traballan 13 docentes titulares, 10 docentes de apoio e 9 persoas que se encargan de tarefas administrativas e de servizos.

Nas súas instalación desenvólvense os ensaios do coro escolar, gratuíto para o alumnado e financiado pola propia escola. O barrio no que se enmarca caracterízase por un forte compromiso cultural e por unha aposta clara pola música. As familias tamén se implican fortemente coas actividades que organiza o coro, que se proxecta á comunidade como ponte entre esta e a escola. O centro de música do distrito é absolutamente fundamental para o desenvolvemento de concertos e eventos nos que participa o coro escolar fóra do seu centro.

IDENTIFICACIÓN DA BOA PRÁCTICA

Nas clases e na entrevista con Winona, a docente protagonista deste caso, preténdese analizar:

- O ambiente que esta docente é capaz de crear para o ensino da técnica vocal e do canto en coro: como se dirixe ao alumnado, como o motiva e consegue a súa participación e involucración, etc.
- A súa metodoloxía, sobre todo tendo en conta que os ensaios ocorren só unha vez por semana e duran media hora: como planifica, como adapta as súas programacións aos grupos cada ano, como traballa e expón os contidos e obxectivos a acadar, como establece unha balanza entre os desequilibrios que poden darse entre os obxectivos propostos e alcanzados, como corrixe e ensina, como avalía, etc.

Da análise da entrevista e observacións realizadas sobre a boa práctica de Winona deriváanse algunhas consideracións. Esta profesora trasladounos as características das súas boas prácticas, da clave do funcionamento e dos logros do seu coro; a evolución destas e os motivos da súa efectividade.

- Con respecto á súa metodoloxía: posto que o nivel músico-vocal de cada persoa que integra o coro é diverso cada ano, a flexibilidade é un dos puntos fundamentais das súas prácticas: para ensinar a melodía das cancións Winona parte da escoita, logo tenta que o alumnado fixe a letra e, unha vez interiorizada esta, céntrase en detalles musicais como a fixación dunhas dinámicas máis coidadas, por exemplo. Sempre fai quecementos antes de traballar o repertorio, transmitindo así unha cultura da educación para a saúde a través da educación vocal; procura integrar un repertorio variado pero de calidade, en diferentes linguas incluída a de signos, non perdendo de vista a excelencia das experiencias musicais que se dan en todas as actividades nas que participa o coro. As presentacións públicas fóra da escola en colaboración coa comunidade son entendidas por Winona como unha oportunidade de gran valor para as crianzas, polo que continuamente tenta estar a disposición dos eventos locais para proxectar o coro. A avaliación é compartida co alumnado e as devolucións adoita facelas grupalmente, malia que por veces o faga individualmente cando identifica circunstancias nas que se reclaman retroaccións unipersoais.

- Condicións para que a boa práctica funcione:

- O apoio intra- e interinstitucional (que a escola, familias e equipo docente teña ao coro moi presente e conte con el tanto dentro como fóra do centro, e que a nivel local as organizacións veciñas involucren o coro nas súas accións, sen perder de vista o centro de música do distrito, do que se require unha boa oferta e seguimento formativo para o profesorado).
- Simbiose música-ensino (que quen dirixa un coro, alén de teren profundos coñecementos en voz e música, sexa tamén docente, manexando as diverxentes estratexias e recursos psicopedagóxicos para atender da forma máis efectiva as necesidades do coro).
- Coñecemento do alumnado (para que un coro funcione a docente debe coñecer perfectamente ás compoñentes deste, mentres que estas deben coñecer moi ben á docente para poder traballar nun ambiente de confianza).

XUSTIFICACIÓN DA ELECCIÓN

A través do meu titor do *University College London-Institute of Education*, Graham Welch, accedín ao contacto con persoal do *Sing Up*, que foi quen de identificar tres docentes que, ao seu xuízo, eran exemplo de boas prácticas na educación vocal e do canto con crianzas. Unha delas foi a docente Winona, única responsable das aulas de música na Escola Londres-Centro, unha *Sing Up Platinum Awards school*, ou sexa, un centro con Recoñecemento Platino (o máis alto) dentro dos Premios *Sing Up*.

AUTORIZACIÓN DO CENTRO

A autorización do centro levouse a cabo a través do contacto directo con Winona, a quen, unha vez aceptou a petición proposta polo persoal de *Sing Up*, se lle enviou a carta de recomendación das dúas persoas que dirixen esta tese, os seus antecedentes penais, e unha relación detallada de información do que necesitaba desempeñar (observacións de aulas e entrevista en profundidade), facendo salientar as cuestións relativas á ética e á protección de datos. Winona ofreceu varias alternativas de observación, das cales se escolleron dúas aulas³⁴¹ nas que se nos aseguraba o foco no canto. Malia que non se puideron facer fotos nin vídeos no centro, Winona accedeu á gravación en audio tanto destas sesións como da entrevista.

Ao igual que no caso arxentino, non se solicitou entrevista coa directora do centro, por seren Winona a única responsable de todas as actividades vencelladas á música dentro da escola.

MODELO DO 2º INFORME

| | |
|---|--|
| BOA PRÁCTICA: “DIRIXIR COROS INFANTÍS PARA A COMUNIDADE SOCIAL” | |
| Nota: en virtude de motivos éticos, algúns datos ausentaranse neste informe, algo que se indicará cunha raia (-). | |
| Nome da investigadora: LUCÍA CASAL DE LA FUENTE | Categoría profesional: Investigadora e docente en formación e perfeccionamento |
| Institución á que pertence: USC | |
| Correo electrónico: lucia.casal@usc.gal | |
| Nome da boa práctica: DIRIXIR COROS INFANTÍS PARA A COMUNIDADE SOCIAL | |
| Creadora da boa práctica | |
| Nome: Winona (nome ficticio) | |
| Apelidos: - | |
| Nacemento: Inglaterra. | |
| Posto laboral: Profesora de música e directora do coro dunha escola pública do centro de Londres. | |
| Pequena síntese sobre a súa biografía: Winona estivo dende ben pequena unida á música: nas escolas nas que estudou sempre se facía moita e moi boa música, especialmente no nivel de secundaria. De nena comezou a ir a aulas de frauta e de piano que, afortunadamente, a súa familia puido pagar. Lembra que aínda ofertándose dende a escola estas actividades eran de pago, e só dúas persoas da súa clase puideron aproveitar esta oportunidade naquela época. Sempre quixo ser mestra: cando era pequena poñía as súas bonecas en fila e xogaba a darlles clase, pero logo de teren cursado o PGCE e poder entrar en práctica directa con crianzas soubo que esa era realmente a profesión que quería. Despois de facer moi variados cursos de formación docente e de exercer como profesora de música tanto en escolas de primaria e de secundaria como dirixindo coros, un curso intensivo sobre pedagogía Kodály marcou a súa práctica definitivamente. | |

³⁴¹ Recórdase neste punto que, tal e como se detallou no Capítulo 5, para o caso inglés observáronse 6 sesións da docente Kira, 3 da docente Charis, e 2 da docente Winona, como docentes exemplo de boas prácticas na educación vocal e do canto con crianzas. Winona foi escollida polo persoal de *Sing Up* por seren accesible, mostrándose aberta a recibirme, pero tamén por ter conseguido a escola onde exerce o Recoñecemento Platino dentro dos *Sing Up Awards* (ver epígrafe 7.1.1), mérito que debe atribuírselle a Winona por seren a única responsable das aulas de música impartidas nesa escola. Persoalmente seleccioneina para entrevistar a fondo porque dentro das posibilidades e horarios declarados polas tres docentes do caso inglés foi coa que mellor dei cadrado.

Cuestións vinculadas ao seu itinerario formativo

Visión do seu paso pola escola: Positiva Negativa Ambas

Sen determinar

Momento da súa formación que tivo máis impacto no seu proxecto de vida

Winona fai sobresaír dous momentos clave na súa traxectoria formativa. En primeiro lugar, o PGCE que, malia que de primeiras parecía non estar achegándolle moito máis ca teoría, a parte práctica, co contacto directo con crianzas, foi clave para reafirmar o que xa intuía: definitivamente ser mestra era o seu, pois adoraba a profesión. E en segundo lugar, o *Kodály Spring Course*, organizado pola *British Kodály Academy*. Para ela, este curso reorientou a súa práctica docente, pois fíxolle cambiar a forma de ensinar e de traballar a voz en vinculación coa lectura musical de partituras. Ademais, é algo que puido probar logo de analizaren os resultados coas crianzas coas que foi traballando ao longo da súa traxectoria.

Momentos relevantes na súa carreira

1. O curso de pedagogía kodaliana, que marcou a súa práctica docente para sempre.
2. A oportunidade de asumir a dirección musical nunha escola.
3. O éxito nun concerto de Nadal cun coro dunhas 50 crianzas pequenas.

Institución na que a puxo en marcha

Nome do centro: Escola Londres-Centro (nome ficticio).

Titularidade (pública, privada ou concertada): Pública.

Ámbito (formal, informal, non formal): Formal (ben que o programa *Sing Up* pertenza a unha iniciativa educativa de tipo non formal).

Niveis educativos: Educación infantil (*Nursery* e *Reception*) e educación primaria.

Número de unidades dos diferentes niveis educativos: Unha unidade por nivel. Os niveis dos que dispón esta escola son: *Nursery* (desde os 3 meses), *Reception* (3-4 anos de idade), *Year 1*, *Year 2*, *Year 3*, *Year 4*, *Year 5* e *Year 6*.

Número de alumnado: -³⁴².

Número de docentes do centro: 13 docentes titulares, 10 docentes de apoio, e 9 persoas que se encargan de tarefas administrativas e de servizos.

Datos da boa práctica

Alumnado ao que está destinado: Crianzas que forman parte do coro da escola e que asisten a *Choir Practice* todos os xoves. Ao coro pode anotarse calquera nena ou neno do centro que estea nalgúns dos cursos aos que pertence o *Key Stage 2*, etapa educativa que engloba *Year 3*, *Year 4*, *Year 5* e *Year 6*, cursos correspondentes a 2º, 3º, 4º e 5º de educación primaria en Galiza.

Curso escolar no que se levou a cabo: As observacións leváronse a cabo no ano 2016.

Motivos polos cales se realizou esta práctica: En realidade a aposta pola música e a valoración e estima que desta ten o centro é compartida por alumnado, familias e barrio no que se enmarca a escola. O feito de ofrecer a actividade de coro gratuíta denota a relevancia da cultura musical na política da escola. Cómpre subliñar que o primeiro traballo de Winona foi en educación secundaria. Foi unha época na que se viu apertada, xa que as artes foron relegadas no bacharelato, o que facía que boa parte do alumnado non escollese música a sabendas de que esta materia non tería continuidade nos vindeiros cursos. Porén, buscando apoio no centro musical, formándose en diversas propostas pedagóxico-musicais (como a kodaliana), e valéndose da ampla experiencia como intérprete e cantante dende a súa infancia, estableceu os alicerces da súa práctica vixente. Outra cuestión que afianzou o seu traballo foi a época na que tomou un ano libre, tempo durante o cal o nivel musical da escola diminuíra dramaticamente. Este feito supuxo a ratificación da súa boa práctica como

³⁴² De aparecer este símbolo, quererá dicir que non se dispón da información ou que non é posible ofrecela por cuestións éticas.

profesional.

Particularidades da boa práctica:

Temática: Educación vocal e canto en coro na infancia.

Axentes que interveñen (persoal docente do centro, outras institucións, familia, ...): Intervén Winona como directora do coro, quen actúa tamén por veces como pianista acompañante. Malia que fisicamente non conta con apoio doutra docente nas aulas de *Choir Practice*, sabe que pode solicitar axuda tanto á dirección da escola como ao centro de música do distrito.

Obxectivos: O obxectivo xeral é tratar de que as crianzas vivan unhas experiencias musicais ricas e satisfactorias, conseguindo calidade na súa voz cantada en base ao traballo da escoita e mentres estas e a docente desfrutan. Os obxectivos específicos defínense en aprender reflexionando e avaliando baixo a corresponsabilidade de crianzas e docente, e colaborar en eventos organizados pola comunidade á que pertencen, entre outros. Crear un coro adulto no que as pequenas coristas puideran ter continuidade no futuro, e no que familias e docentes puideran cantar, é un obxectivo que Winona establece a longo prazo.

Metodoloxía de intervención: A metodoloxía que usa Winona parte dun grao de flexibilidade máis ben amplo en todas as accións. Cre que a base para traballar a voz cantada é a escoita e a práctica, con ela en calidade de modelo a seguir. O repertorio e os contidos sobre os que traballar veñen delimitados polos proxectos aos que deban dar resposta, procurando moverse entre cancións variadas e en diferentes linguas, incluída a de signos. Unha vez se memorizan as letras, pasan a pulir a canción, especialmente con foco nas dinámicas.

En todo o proceso, Winona válese das posibilidades que as TIC lle ofrecen como apoio á docencia, primordialmente usando os recursos que *Sing Up* pon a disposición das escolas socias, e das que se lle ofrece dende o centro de música do distrito. Pon tamén moito coidado na saúde vocal das voces das crianzas, facendo especial fincapé no traballo da impostación da voz para acadar potencia, en contraposición co berro cantado. A avaliación está presente dende o inicio do curso escolar, e procura que sexa compartida, entre alumnado e docente: o uso de gravacións permite que todas as persoas implicadas poidan dar un *feedback* e detectar os puntos febles e fortes. Como mestra, tamén fai devolucións, que adoitan ser grupais, malia que por veces tamén as faga individualmente, cando cre que é preciso. Todas estas cuestións son meditadas e decididas por ela, en calidade de especialista de música da escola.

Alén das intervencións musicais que se fan dentro da escola, Winona procura que o coro realice presentacións fóra das delimitacións desta, traballo do que se encarga a dirección do centro. Este complemento é, na súa opinión, un punto enriquecedor para a escola e para as crianzas. Nelas tenta implicar ás familias, que sempre dan resposta positiva.

En principio, establece un ensaio semanal de media hora intensiva con sesións complementarias se fose necesario, en función dos proxectos que teñan entre mans e a temporización coa que contén. Con todo, hai que subliñar que existen outros coros máis pequenos, aos que pertence alumnado do gran coro, polo que o quefacer do *main school choir* ou coro principal da escola vese reforzado polo traballo de aula diario e polo que sucede noutros conxuntos vocais máis reducidos.

Descrición xeral (accións realizadas): A práctica vai dirixida ao alumnado que se apunta ao coro, que é opcional e voluntario.

O alumnado entra nas aulas e séntase no chan, separado en dúas cordas: un grupo á dereita e outro á esquerda. Winona comeza os seus ensaios contextualizando a sesión, en vinculación co que fixeron e co que farán no día presente, no marco dos proxectos nos que se comprometeron. Esta é unha fase de recepción, na cal tamén pasa lista para tomar nota da asistencia. Winona non verbaliza todo, nas súas aulas reinan algunhas rutinas asociadas á voz ás que o alumnado responde vocal e fisicamente unha vez se emiten. Por exemplo, cando Winona entoas coas sílabas “na-na” o intervalo de cuarta xusta ascendente (Sol₃-Do₄), as crianzas saben que esta está requirindo delas que se levanten para comezar o quecemento. Consecuentemente, o alumnado dá *feedback* a Winona erguéndose ao mesmo

tempo que responde en eco coas mesmas sílabas e o mesmo intervalo na altura xusta.

A continuación realizan algún exercicio de relaxación e quecementos corporais.

Pasan deseguido a traballar a voz por medio de exercicios vocais creativos, reforzando o papel da voz como elemento comunicador, e a varias voces, o que permite traballar ao mesmo tempo nas dinámicas, na respiración, nas entradas, na educación auditiva, na polifonía, etc., usando metáforas en boa parte das súas explicacións para a mellora da calidade do son producido.

A seguinte parte da clase céntrase no repertorio. A profesora proxecta a letra ou a partitura da canción que se vai aprender nun encerado dixital; e se é unha canción nova, usa a súa voz como modelo para que o alumnado a aprenda, apoiándose en ocasións en vídeos e audios. Por veces Winona acompaña no piano ao coro, pero primordialmente nos ensaios iniciais opta por gravar o acompañamento e reproducilo automaticamente (opción que lle permite o teclado que ten na aula), co fin de poder centrarse na dirección das voces do alumnado. Unha vez interiorizada a canción, Winona prescinde da proxección de letras e partituras, e perfílala a medida que vai detectando puntos de mellora, fundamentalmente nas dinámicas e na posta a punto das voces de cada corda. Tecnicamente, persevera na caída a tempo nos acentos, na homoxeneización das voces, nos silencios, nas entradas, e na unión de estrofas con retrousos, con foco na respiración. Adoita contextualizar as cuestións teórico-prácticas da técnica vocal (como a respiración, a dicción, a articulación, etc.) nas cancións a traballar, partindo dela mesma como modelo.

Para que o alumnado non se canse, por veces pídelle que se sente, entoando as sílabas “para” nun intervalo de quinta xusta descendente (Do₄-Fa₃), ao que o grupo contesta coas palabras “*sit down!*”, entoadas tamén na mesma altura e debuxando o mesmo intervalo coa voz. Nas súas aulas fai descansos, aínda que son moi pequenos dada a curta duración da sesión. Por último, remata as sesións comentando o que farán no próximo ensaio.

Exemplificación dun apartado: Winona exemplifica as características das súas boas prácticas a través dun exemplo con respecto a un concerto de Nadal do que se sente particularmente satisfeita. Preparou un repertorio a tres voces cunhas 50 crianzas, entre as cales moitas delas eran moi pequenas, roldando os 7 e os 8 anos de idade, o cal foi totalmente desafiante. A pesar da dificultade musical e do pequenas que eran as crianzas, atribúe o éxito final desta intervención á selección das cancións (na súa opinión, as docentes deben velar por escoller boa música para cantar e facer presentacións públicas), e á preparación das crianzas para ese día, xa non só en termos músico-vocais senón tamén atendendo a factores como a autoconfianza. Que as crianzas queiran seguir no coro e manifesten incluso vontade para ensaiar nos seus tempos libres é traducido por Winona en sinal de que está seguindo unha boa liña didáctico-educativa.

Temporización (data de inicio e final): O tempo de que se dedica a cada sesión de coro é de media hora semanal, todos os xoves pola tarde, de 14:45 a 15:15 h. O coro funciona durante o curso académico, desde setembro até xullo do ano natural seguinte.

Organización da boa práctica (fases): O que facer docente de Winona, con respecto á dirección de coros infantís, consta de tres fases:

1 - *Preparación.* Programación en función do repertorio. O primeiro que fai esta docente é organizar o curso e escoller o repertorio a preparar de acordo coas temáticas dos concertos para os que se comprometeran ou, en defecto desta situación, en función da inspiración que a docente atopa no repertorio doutros coros, ou tamén segundo o que se estea traballando a nivel técnico, musical e vocal (por exemplo, canto a varias voces). Sempre coida escoller un repertorio abandeirado pola calidade musical.

2 - *Desenvolvemento.* Posta en práctica dese repertorio, de acordo cos cometidos que se formulara o coro (presentacións dentro e fóra da escola, colaboracións con outras institucións, etc.). Durante esta fase, Winona trata de traballar o canto a través da escoita, usando a súa voz como exemplo do que partir, mais por veces apoiándose en audios e gravacións, seguido da fixación da letra para, por último, centrarse en aspectos concernentes á pulidez da interpretación, como o afianzamento das dinámicas. A profesora sempre ofrece *feedback* ao alumnado, preferentemente de forma colectiva.

3 – *Avaliación*. Fai parte da avaliación continua o uso de gravacións tanto en audio como en vídeo. Este instrumento é para Winona fundamental, un apoio que lle serve para elucidar os puntos de mellora. Porén, sempre mostra os vídeos ao alumnado para que este aprenda a ser quen de autoavaliarse, e xa non só a nivel vocal, senón corporal, a través de preguntas como: *“Recordade a audiencia, que nunca escoitou a canción antes, podedes entender a letra? Está clara? Como estaban as intérpretes? Parecían aburridas as intérpretes?”*. Dende un punto de vista educativo tenta transmitir con estas accións que o alumnado ten até certo punto unha corresponsabilidade na autoavaliación.

Recursos humanos, económicos e materiais:

Recursos humanos: No coro da Escola Londres-Centro só intervén Winona como directora, arranzadora, preparadora vocal e pianista acompañante.

Recursos económicos: A Escola Londres-Centro é a entidade que asume o soldo de Winona, supoñendo a actividade de coro unha formación gratuíta para as coristas. É a escola tamén a que se fai cargo dos gastos derivados do coro, como a subscrición anual a *Sing Up*.

Recursos materiais: Fundamentalmente céntranse nun espazo onde ensaiar (neste caso, a aula de música), e en elementos dos que se vale para a docencia: teclado, altofalantes, ordenador, encerado dixital, proxector, e ordenador. Posto que a súa metodoloxía está baseada na escoita, só proxecta de cando en cando partituras e/ou letras no encerado dixital, pero despois dunhas cantas sesións, traballa todo de memoria e sen apoios visuais.

Avaliación da boa práctica (ferramentas): Os elementos que axudan a Winona a establecer os indicios de que está traballando correctamente son os momentos de avaliación corresponsable que ela pon en práctica co alumnado, así como outros sinais que proban a súa boa práctica a través da observación do día a día: a asistencia regular de todas as crianzas, a solicitude destas de ensaiar incluso nos seus tempos libres, os bos resultados nas presentacións públicas, o aumento da calidade vocal do coro co paso do tempo, etc.

Relación da boa práctica coas actuacións/procesos do centro educativo: Malia que a directora do centro non intercede no traballo de Winona -algo que esta agradece porque confía bastante no que fai, si supervisa as decisións que toma, facéndolle propostas cando o estima oportuno. En canto ás familias, estas móstranse implicadas con todas as accións nas que se involucra o coro. Crianzas, familias e dirección escolar fan devolucións moi positivas sobre os logros do coro. Winona considera estar nun centro onde as relacións entre docentes son sas e onde a música é moi valorada, por iso estima que o lugar do coro tanto dentro da escola como fóra dela está bastante definido. É unha escola situada nun barrio culturalmente moi musical, no que contan co coro para moitos dos actos públicos. Sumado a isto, a dirección da escola é moi boa en buscar e establecer relacións interinstitucionais nas que ten moi presente ao coro, a modo instrumento de proxección da escola fóra desta. A páxina web do centro serve como espello do que se fai dende o coro tanto para a comunidade escolar como para a súa contorna.

Financiamento da boa práctica: En principio non se precisa de ningún engadido ao comentado en apartados anteriores: o pago á docente, materiais, etc.

Resultados obtidos (eficacia ou grao de cumprimento de obxectivos): Os obxectivos vanse establecendo tanto a curto como a medio prazo, porque as circunstancias nas que traballa Winona son boas, obtendo apoio tanto dentro da escola como fóra. Para esta profesora, os resultados veñen determinados por catro factores. O primeiro, o alumnado, que gaña en creatividade e calidade, subindo o seu nivel músico-vocal grazas a participaren no coro. O segundo, as familias, a súa implicación cada vez é maior dados os logros que van acadando as súas fillas e fillos. Estas serven tamén de canle entre a escola e a veciñanza. O terceiro, a satisfacción persoal e profesional da propia docente, especialmente en concertos -véxase o concerto de Nadal que se citou anteriormente, para o que asegura que a clave do éxito foi a preparación e a elección das pezas musicais-. E o cuarto, a visibilidade e transferencia. Para Winona, involucrarse musicalmente en proxectos con outras entidades é sinónimo de creación de redes e transferencia de coñecemento. Publicar algunhas das súas presentacións públicas ou outra documentación pedagóxica a través da páxina web é tamén contribuír á compartición de boas prácticas, para que outras persoas

se poidan valer dos recursos xerados. O que ten claro esta docente é que para que a boa práctica sexa de calidade e dela se deriven bos resultados ten que cumprir estas condicións: apoio intra- e interinstitucional (tanto da dirección como das familias e resto de docentes, das institucións da contorna, como o centro de música, etc.); simbiose música-ensino do profesorado (a persoa que dirixa un coro debe ter coñecementos de música e tamén sobre docencia, primordialmente sobre didáctica e aplicación psicopedagóxica de procesos de ensino-aprendizaxe); e coñecemento do alumnado (para acadar bos resultados, a docente debe coñecer moi ben o alumnado e viceversa, para traballar nun ambiente de confianza).

Valoración da práctica

Puntos fortes (fortalezas e oportunidades): Alén de guiar a práctica docente baixo a lóxica da técnica vocal, Winona busca que as crianzas vivan experiencias musicais de calidade nas súas aulas de coro. O feito de que o apoio co que conta Winona sexa excelente, tanto fóra como dentro do centro, e que avogue polo canto en diferentes linguas, incluída a lingua de signos, son puntos moi fortes da súa práctica. Por suposto non podemos deixar de lado aquí nin a consideración para co medio ambiente³⁴³, forxando o esforzo memorístico das cancións e non usando material impreso como hábito; nin a valiosa oportunidade que supón para as crianzas a participación en concertos con crianzas doutras escolas ou en actos do distrito, o que é un soporte na súa educación músico-vocal, social e humana.

Puntos febles (fraquezas): O feito de apoiarse moito nos recursos de *Sing Up* é un bo aliciente, dado a consideración destes pola comunidade docente como valiosos e de calidade. Porén, se as crianzas quixeran usalos nas súas casas, veríanse obrigadas a subscribirse a *Sing Up* para poder acceder a eles. A propia docente advirte sobre outro punto feble: cre que aínda dentro da liberdade de cátedra que goza, a directora da escola en colaboración coa a dirección do centro de música do distrito deba avaliar o seu traballo de aula. Que este coro non brinde continuidade, como o ofrecemento de aulas de coro para persoas adultas, tamén é un punto feble.

Valoración dos elementos definitorios da boa práctica para observar se existen criterios de calidade:

Innovación: As prácticas docentes de Winona comportan un xeito moi creativo de traballar a pedagogía vocal infantil. Especialmente os exercicios de quecemento vocal logran conectar co alumnado, non facendo monótona esta parte preparatoria das sesións. Traballar vocalizos usando polifonía e non monofonía (ou incluso homofonía) tampouco é habitual no traballo con crianzas.

Transferibilidade: A súa práctica pode ser transferible a outros centros e contornas, pois a través da disposición de produtos de aula e recursos na páxina web, tal e como comentou a docente na entrevista, outras persoas poderían dispoñer deles. Porén, a responsabilidade de compartir e transferir prácticas déixaa en mans do centro de música do distrito, pois sabe que alí calquera docente que o precise pode atopar soporte e formación de calidade. Admite que aproveita as oportunidades que pon a disposición o *music hub* local para compartir recursos e experiencias, e enriquecerse coas que presentan as demais participantes.

Factibilidade: É posible implementar as prácticas que esta docente executa sempre que se poida contar cos recursos que ela usa e coa formación axeitada que estes requiren para o seu uso, como pode ser o encerado dixital ou a subscripción aos servizos de *Sing Up*, que non están ao alcance de calquera escola do mundo.

³⁴³ Malia que non é obxecto principal desta tese a discusión sobre cuestións medio ambientais, cómpre matizar a cuestión. O non usar material impreso coa intención explícita de aforrar papel sería unha práctica respectuosa co medio ambiente, pois para que unha práctica implique concienciación ambiental ten que ser consciente e deliberada. Porén, se se substitúe o material impreso ou fotocopiado polo uso do proxector, cumpriría facer unha valoración real do impacto da utilización desta ferramenta en comparación coa impresión de partituras en papel, por exemplo. Moi probablemente ter encendido o proxector e o ordenador continuamente xera un maior consumo de enerxía que o proceso que envolve a produción dos recursos impresos en papel, que adoita ser en masa. Neste punto non hai que esquecer a controversia que poden presentar as prácticas: moitas veces queremos axudar a preservar o medio ambiente pero o que facemos non é suficiente ou incluso errado. Así, as escolas precisan dunhas instrucións e dunha formación máis clara neste sentido.

Impacto positivo: Tanto a dirección da escola como do centro musical, así como as familias, docentes, o propio alumnado e a contorna escolar valoran moi positivamente o labor do coro e a profesionalidade de Winona. O coro está ao servizo da comunidade e é para o colexio un signo de identidade moi importante.

Planificación: Winona traballa máis ben con obxectivos a curto e a medio prazo que a longo prazo. No inicio de cada curso escolar establece os obxectivos para ese curso, en relación aos proxectos aos que se comprometeu a dar resposta o colexio.

Liderado social sólido: O liderado non é a característica que máis se poida destacar desta docente na actualidade, pois ten xornada reducida (só traballa tres días á semana) debido á crianza das súas fillas pequenas, non podendo embarcarse en moitos proxectos máis. Porén, a súa traxectoria é ben coñecida na comunidade escolar en xeral. Ten sido instrumentista e cantante de importantes formacións como o Coro Sinfónico da BBC, así como participado en proxectos de renome, polo que é moi valorada e moi respectada.

Responsabilidades definidas: Como directora do coro ten as súas competencias ben definidas, sentindo que a asunción de deberes que se lle atribúen é xusta: ela traballa pola calidade músico-vocal do coro, e a dirección da escola apoia as accións nas que este se imbúe, alén de ser quen se encarga da súa proxección exterior e da organización de eventos coa comunidade. O alumnado tamén ten as súas responsabilidades ben precisadas, xa non só nos ensaios e concertos senón tamén na propia avaliación do seu progreso, proceso no que Winona reclama a autorreflexión.

Sistema de avaliación: Malia que ela como docente ten máis peso pedagóxico e profesional sobre a avaliación, tal e como xa se indicou con anterioridade, fai copartícipe ao alumnado na reflexión sobre os progresos, e na retroacción sobre os ensaios e concertos, usando fundamentalmente vídeos co fin de comentalos.

Peer recognition (recoñecemento entre iguais): As presentacións que fai co coro que dirixe nesta escola en espazos sociais comunitarios, como poden ser igrexas, auditorios ou prazas, fan que todo o distrito teña a Winona en moi boa consideración, xa non só colegas de profesión senón veciñanza en xeral. Os produtos da súa forma de traballar son de alta calidade, algo tamén corroborado polo equipo de *Sing Up*, ao terlle recoñecido o nivel Platino dentro dos *Sing Up Awards*, que é o nivel máis alto que se outorga a centros que fan do canto un elemento central dentro da súa cultura escolar diaria. As condicións do seu plan de canto para o centro e das probas de actividade cantora axuntadas á solicitude do recoñecemento foron xulgadas por *Sing Up* como merecedoras da maior das distincións.

Tipo de desenvolvemento que fomenta (desenvolvemento de competencias, desenvolvemento persoal do alumnado, desenvolvemento persoal de docentes, desenvolvemento organizativo ou todas as anteriores): Esta práctica parte dunha statu quo moi favorable: a docente afirma non teren carencias para desenvolverse profesionalmente e levar o coro adiante, pois séntese apoiada, as crianzas colaboran e a comunidade educativa está ao seu servizo, e viceversa.

Trátase dunha práctica vencellada ao traballo de competencias ligadas ao desenvolvemento persoal do alumnado, pois nas aulas edúcase tamén para a equidade, usando a lingua de signos nalgunhas das interpretacións, e para a solidariedade e creación de comunidades, por estaren en continuo contacto coa contorna máis próxima do centro, intervindo en actos e presentacións públicas, prestando as súas voces e o seu traballo. A avaliación é compartida, aspecto fundamental para o desenvolvemento do xuízo crítico das persoas que integran o coro, tanto alumnado como docente. Dentro do traballo vocal perseverase na educación para a saúde, poñendo unha atención particular no coidado da voz, subliñando a desemeallanza entre berrar e cantar con potencia e impostando. Todo este traballo faise dende a escoita, eixo do que partir para a educación vocal e do canto, que non é senón toda unha aposta pola práctica do canto dende a discriminación auditiva. Poténciase asemade o desenvolvemento persoal (e profesional) docente, así como o desenvolvemento organizativo. En primeiro lugar, Winona aliméntase da autorreflexión que fai sobre a súa práctica docente, tendo moi en conta tamén as deliberacións que fai o seu alumnado sobre as aulas e o traballo en xeral. En segundo lugar, que esta escola aposte sen titubeos pola

actividade coral nas súas instalacións e no seu proxecto educativo de centro, buscando proxectalo alén dos muros escolares e poñéndoo ao servizo da comunidade social na que se adscribe, é un claro signo da cultura escolar pola que se aposta, onde a música ten un gran peso e apoio. En parte debido a isto, o prestixio da escola e do coro como símbolo de identidade é altamente valorado na contorna.

Perspectivas de futuro: Do mesmo modo no que se considerou o caso arxentino, dende o punto de vista da investigación procurárase visibilizar esta práctica por medio de publicacións e presentacións públicas, sempre dentro do marco ético e respectando os asuntos que incumben á protección de datos sobre a persoa entrevistada e a escola onde se fixeron as observacións. Os argumentos estarán intimamente ligados ás conclusións tiradas deste estudo de caso: a necesidade dunha formación inicial de futuro profesorado máis potente en voz; a aposta por aulas de voz colectivas, avogando pola equidade e calidade educativa; o establecemento de redes de colaboración con institucións da contorna escolar; o aseguramento de velar pola calidade das experiencias musicais do alumnado nas escolas, garantindo a formación musical e psicopedagóxica ao mesmo tempo do profesorado; a corresponsabilidade de profesorado e alumnado na avaliación dos procesos e das producións; a garantía dunha formación continua docente de calidade, con apoios constantes como os centros de música locais; ou a forxa dunha cultura escolar na que as artes sexan o seu sustento, etc.



Capítulo 8

Análise intercasos

A interpretación dos datos dunha investigación é un exercicio reflexivo a través do cal os significados son elaborados máis que atopados (Mauthner, Parry, & Backett-Milburn, 1998). Trátase dunha “gama de técnicas para clasificar, organizar e indexar os datos cualitativos” (Mason, 1996, p. 7). Antes de introducirmos plenamente no capítulo oitavo deste informe de investigación, quixera aclarar que as interpretacións dos datos desta investigación deben ser tomadas con cautela por un mínimo de tres motivos.

O primeiro ten que ver coa procedencia dos datos de dous estudos de caso e de realidades moi diferentes entre si, e coas condicións nas que recollín datos nalgúns escenarios. Especialmente cómpre lembrar que nas xornadas formativas ocorridas en Bariloche non foi posible rexistrar a totalidade das actividades realizadas por non poder estar fisicamente ao mesmo tempo en dous lugares diferentes, onde tiñan lugar as sesións paralelas; e en ningunha das escolas das catro sesións completas que se presentan puideron gravar en vídeo, tan só en audio.

En segundo lugar, quixera deixar patente que dende a óptica da reflexividade, que trata de denotar nun escrito académico a calidade de “ser consciente de”, os resultados desta tese de doutoramento non son datos aos que cheguei só coas miñas lentes, senón que os fun construindo en contexto (nos países obxecto de estudo) e reconstruindo fóra de contexto (de volta en Compostela), en base á miña formación e experiencia vital e profesional. Pero como se usaron estratexias como a triangulación e o achegamento á realidade do ensino da educación vocal na infancia a través de diferentes instrumentos (como as entrevistas, o diario de campo, ou as gravacións en audio e vídeo) os datos son válidos e fiables. Con todo, polo compromiso que asumo coa reflexividade cómpre ter sempre presente no marco desta investigación que a narrativa “eu” é reconstruída en cada momento, sendo invocada tamén na propia narrativa (Butler, 2001), como expliquei ao inicio deste parágrafo. Rememorando a Figura 5.8, o instrumento principal na investigación son eu mesma, aspecto que debe terse sempre presente na interpretación dunha investigación deste tipo. Aínda sabendo que a maior reflexividade, maior posibilidade de crítica, creo firmemente que máis que axudar a perdela, a reflexividade outorga autoridade a unha investigación. Esta cuestión xa foi indicada por Mauthner e Doucet (2003), as cales tamén vencellaron a reflexividade á investigación feminista. Por pór un exemplo de reflexividade, debo confesar que durante o período de recollida de datos experimentei sentimentos de intrusión e intromisión nos sistemas de relacións dentro dos que debín actuar, sentimentos inherentes ao traballo de campo (Stacey, 1988). Unha das profesoras lidou bastante para que eu puidera facer as observacións nunha escola dada. Un día, unha persoa até chegou a cuestionar se eu tiña os permisos pertinentes para estar alí. Evidentemente todo estaba en regra, pero a situación que tivo que vivir a docente que tanto me axudou teríase evitado se eu non estivera alí naquel momento. E o máis paradoxal é que todo aquilo era realmente en beneficio meu e da miña investigación, e esta leve pero incómoda rifa foi polo ben do meu traballo, o cal é unha postura algo egocéntrica - non sendo entón moi feminista-, algo tamén vivenciado por Stacey (1988). A ansiedade ou “*uneasiness*” (Elliott, 2011, p. 13) é un problema ético que se dá comunmente na investigación. Saunders (1999) dá conta da apreensión palpable no cadro de persoal do xardín de infancia no que desenvolveu un estudo de caso, que cualifica de “comprensible [... dada a] presenza dunha estraña nun local cun equipo técnico xa establecido” (p. 111). Á parte

deste incidente que veño de comentar, sufrina especialmente noutros dous momentos durante a recollida de datos: na escola Londres-Norte, onde debín tomar notas de absolutamente todo a man (tal e como se relatou no quinto capítulo), e particularmente na entrevista con Bridget Whyte e Elinor Kruse, que se deu na cafetería do *British Council*, cunha acústica pésima, un eco redundante, e un ruído enxordecedor, repercutindo negativamente na gravación.

Stacey (1988) lémbraos que é posible investigar dende unha óptica feminista tendo en conta a cultura acentuada pola aplicación da perspectiva feminista, sendo isto o que eu pretendo trasladar á miña investigación. Esta autora admite que a propia reflexividade e autocrítica dende a perspectiva feminista na investigación é moi necesaria, pois profunda na humildade e nas limitacións multiculturais, comprensión interpersonal, e representación, así como no *self* ou “eu”, no compromiso e na parcialidade na investigación (Krieger, 1985; Rosaldo, 1983). Ao igual que describe Heather Elliott (2011) no seu traballo baseado na reflexividade sobre as similitudes entre a súa biografía coa dunha participante da súa investigación de corte etnográfico, chegado a un punto caín na conta do risco que suporía recorrer ao que eu asumo que sei sobre a miña entrevistada (neste caso refírome a Analía Miranda), máis que escoitala propiamente, ou a interpretar os datos que ela me transmite de forma negada, dende a miña vivencia. Remito a quen estea a ler este texto agora ao punto 11.3.2 dos Anexos, no que se pode ver unha das entrevistas en profundidade realizadas a esta docente, e na que se patentiza en varios momentos o paralelismo entre a súa formación e experiencia musical e a miña.

Sumado a isto e en terceira instancia, as Ciencias da Educación son Ciencias Sociais e, como tal, nelas actúan persoas, onde a interacción social é unha das máximas protagonistas, e onde as cuestións éticas deben estar por encima dos intereses da propia investigación. De feito, á chegada á Escola Londres-Norte déuseme un folleto nomeado “*Good Practice Guidelines for Safeguarding Pupils*” (en galego, Orientacións sobre Boas prácticas Para a Salvagarda do Alumnado), que debín aceptar e asinar. Nel inclúanse medidas para protexer e promocionar o benestar do alumnado a cargo da escola (entre as que se atopaba o reconforto ao alumnado), a obriga de comunicar o que se fará coa información que se recolla na escola, o mantemento da confidencialidade, información sobre abuso a menores, etc.

Entramos no propio contido do capítulo oitavo afirmando que os resultados acadados nesta investigación son froito fundamentalmente da análise temática feita. A síntese de resultados, discusión e interpretación que se presenta neste capítulo vai na liña do redactado no quinto capítulo, no que se expresaba que a análise temática pode estar centrada nas características compartidas do fenómeno a estudar, nas diferenzas, e/ou nos vínculos que poden darse entre os temas xurdidos. Neste capítulo irase entremesturando a discusión e interpretación abordando as similitudes, as diferenzas, e as relacións entre os diversos temas achados na análise das prácticas docentes e das características dos programas nacionais de canto. Como iremos detallando e fundamentando nas próximas páxinas, as prácticas estudadas tanto de formación de alumnado como de profesorado seguen a liña da lóxica da técnica vocal que se trazou no capítulo segundo, así como tamén son exemplo dos atributos expostos no capítulo terceiro, a propósito dos criterios de identificación de boas prácticas da educación vocal e do canto.

No Capítulo 8 condénsanse e discútese os resultados procedentes de ambos os dous estudos de caso, de aí o nome: análise intercasos. Pártese da definición das fases e dos ámbitos de traballo da educación vocal e do canto, para logo centrarnos na mostra do catálogo de tipos de actividades e exercicios en base a conceptualizacións vixentes na literatura científica de referencia. Este inventario é despois explicado detalladamente en dous eidos: a formación de crianzas e a formación de docentes, incluíndo datos que caracterizan as boas

prácticas estudadas. Por último, as temáticas cara ás que vira o discurso son, en primeiro lugar, as singularidades sobre boas prácticas en educación vocal e do canto que as docentes-exemplo nos transmitiron, e o que se consideran as claves psicopedagóxicas e organizativas para a xestión eficaz de programas nacionais de canto, en base ás particularidades dos estudados.

Quixera facer algunhas aclaracións antes de comezar coa síntese de resultados e parte da súa discusión e interpretación, pois xa nos capítulos 6 e 7 se debateron e interpretaron algunhas cuestións. Malia que nestes dous capítulos aos que veño de referirme e nos apartados 11.1, 11.2, e 12.2 dos Anexos desta tese doutoral se inclúan datos sobre a duración dos exercicios e dos (micro)descansos³⁴⁴ evidenciados nas sesións observadas en ámbolos estudos de caso, non é obxecto desta investigación discutir sobre a duración das actividades formativas. Porén, e de acordo ao descrito no Capítulo 5, decidíronse incluír estes datos cuantitativos para poder explicar o peso das fases e ámbitos de traballo que entrañan á educación vocal e do canto. Como veremos nas seccións sucesivas, para a nomenclatura dos ámbitos, tipos de actividades e exercicios úsanse maiormente tecnicismos propios da terminoloxía identificada na literatura científica existente até a data, agás algunhas que son matizadas e/ou froito da nosa achega.

8.1 DEFINICIÓN DAS FASES E DOS ÁMBITOS DE TRABALLO DA EDUCACIÓN VOCAL E DO CANTO

En función de todo o explicado no Capítulo 2 arredor da lóxica da técnica vocal cóstanos que o traballo da voz envolve diferentes secuencias. Tamén sabemos por todo o abordado no Capítulo 3 que para fortalecer a nosa voz e mellorar tecnicamente precisamos enriquecernos de experiencias vocais de calidade e variadas, máis que repetir series de vocalizacións (Freer, 2009; en de la Calle, 2014; Welch, 1985). Para esta investigación eu identifico as secuencias en fases e as experiencias en ámbitos de traballo, que expostos a un proceso de substrución (Manheim, 1982) tal e como se explicou no Capítulo 5, deron lugar ás actividades e exercicios clasificados no punto 8.2.2 e descritos no subepígrafe 8.3.

As **fases da educación vocal e do canto** refírense aos momentos consecutivos que marcan o proceso ou desenvolvemento lóxico dunha aula de educación vocal e do canto. Inclúense dentro delas ámbitos de traballo, actividades, e exercicios directamente relacionados co traballo vocal e que, polo tanto, se atopan dentro dos elementos que conforman a lóxica da técnica vocal. O exame das boas prácticas froito dos estudos de caso fainos establecer un mínimo de dúas fases: a Fase 1 e a Fase 2.

En relación cos conceptos explorados e debatidos no punto 8.2.1, asúmese nesta investigación que un **ámbito de traballo da educación vocal e do canto** é a área ou o campo que organiza as experiencias que deben vivirse co fin de converter a nosa voz nun instrumento saudable e vigoroso. “Corpo e Mente”, “Fonación”, e “Repertorio” son as tres categorías máis amplas que eu decidín bautizar como “Ámbitos de Traballo” da educación vocal e do canto, todas elas relacionadas directamente co traballo vocal. Sobre estes tres ámbitos xiraron a inmensa maioría dos tipos de actividades e exercicios desenvolto tanto nas xornadas formativas do PNOBC en Bariloche como nas observacións das sesións de ámbolos dous estudos de caso. Dos datos emerxeron unha cuarta e quinta categoría, que nomeei “Outras Actividades” (encadrándose nela actividades e exercicios educativos diversos), e “Outros Tempos” (onde teñen cabida maioritariamente os momentos de descanso, e os intres de actividade non dirixida). Estas dúas últimas categorías teñen en común que o contido das súas actividades e exercicios non está relacionado coa voz directamente, pero todos os ámbitos

³⁴⁴ Para entender o uso dos termos “descanso”, “(micro)descanso” e “microdescanso” remito ao punto 8.3.1

son susceptibles de traballar competencias do saber, do saber facer, e do saber estar e ser. A súa flexibilidade quedará especialmente patente no punto 8.3 deste informe de investigación.

As dúas fases e os tres ámbitos de traballo principais (Corpo e Mente, Fonación, e Repertorio) están interrelacionados. Como explicarei a continuación, os ámbitos de traballo encádranse dentro das fases establecidas.

De acordo cos resultados obtidos, **as boas prácticas psicopedagóxicas da educación vocal e do canto na infancia contan con dúas fases e con tres ámbitos** que se distribúen de acordo á Figura 8.1.



Figura 8.1. A lóxica da técnica vocal e do traballo da voz cantada

Tal e como suxiren Robert M. Gagné, Leslie J. Briggs, e Walter W. Wager (1992) no modelo das fases de aprendizaxe (ver Táboa 8.1.), a motivación é o primeiro paso. Por iso, na educación vocal e do canto, a **motivación** (ou sexa, o desexo de aprender) tamén é o elemento do que partir. Na liña da fundamentación teórica exposta no Capítulo 2, a lóxica da técnica vocal proba a necesidade de partir do coidado da voz para poder desenvolver con efectividade e garantías a técnica vocal. Isto quere dicir que se non temos en conta as **medidas de hixiene e coidado vocal** de forma transversal, e se non as levamos ao noso estilo de vida diario, pouco adiantaremos adestrando a nosa voz cantada. Debemos recordar que o coidado vocal debe estar sempre presente, non debendo prestar atención á respiración ou á impostación só

cando cantamos. Así, a deferencia ás medidas de hixiene e coidado vocal maniféstase como elemento cíclico e transversal en todas as direccións da lóxica da técnica vocal e do traballo da voz cantada. Cómpre sinalar que considerar contido propio ás medidas de hixiene e coidado vocal dentro do traballo da lóxica vocal é unha achega inédita desta investigación que presentaremos con máis detemento no Capítulo 9, pois nas boas prácticas estudadas a saúde vocal non se contempla como actividade ou exercicio autónomo, senón supeditado a outros. Por exemplo, só no caso arxentino destaca unha explicación teórico-práctica dentro das xornadas formativas de Bariloche sobre as diferenzas entre cantar forte e gritar (ver Exercicio 12d, apartado 11.1.2-Anexos), cuestión que xurde dentro do traballo do repertorio e subordinado a este. Na Figura 6.19 vemos que o código referido a saúde vocal comparte con outro código o posto décimo primeiro (dun total de 14 códigos) en canto a número de codificacións, contando con seis extractos tirados das entrevistas realizadas á docente Analía Miranda (caso Arxentina) e vinculados a el. Na Figura 7.19 tan só foi atribuída unha codificación coa saúde vocal, localizándose xunto con outros tres códigos no posto noveno. Nas entrevistas levadas a cabo coas dúas profesoras exemplo de boas prácticas na educación vocal e do canto, só se menciona a insistencia docente para que o alumnado diferencie entre cantar con potencia e aturrar (ver punto 7.3.2.2), e ao berro como elemento do contexto, salientando que o profesorado adoita berrar moito até falando, práctica que se transmite ao alumnado (ver punto 6.3.2.2). Como vemos, as medidas de hixiene e coidado vocal non están presentes con identidade propia nas xornadas formativas, mentres que nas entrevistas coas docentes tampouco se fai referencia explícita a este tipo de traballo.

Sobre as medidas de hixiene e coidado vocal falarase máis fondamente no Capítulo 9. Agora centrarémonos na delimitación das fases e dos ámbitos.

A **FASE 1** de **preparación/quecemento** (ver Figura 8.1) trátase dunha etapa acondicionadora na que a tríade corpo-mente-voz é posta a punto co fin de xerar un estado óptimo de partida capaz de propiciar un bo rendemento fonatorio. No libro de Borragán, del Barrio, e Gutiérrez (1999) evidénciase a relación corpo-mente-voz, explicando a través dun mapa conceptual o “bucle do esforzo vocal” (p. 45). Este pon en claro que a rixidez das cordas vocais leva a unha maior cantidade de aire pulmonar necesaria, o que incrementa a rixidez do corpo en xeral, entesando as cordas vocais, e así sucesivamente. Con esta inflexibilidade a vibración é menor, o que implica unha maior cantidade de aire pulmonar, de aquí o uso da palabra “bucle”, porque un esforzo leva á xénese dun novo esforzo. Esta primeira fase é fundamental no traballo da voz e subdivídese en dous ámbitos de traballo diferenciados:

- **Ámbito “Corpo e Mente”.** É a área na que se enmarcan os exercicios que nos axudan a prepararnos física e mentalmente para a práctica vocal. Este ámbito de traballo foi así nomeado, conxugando corpo e mente nun -e non en dous ámbitos diferenciados (Corpo por un lado e Mente por outro)- porque en boa parte dos exercicios ligados a este ámbito é moi difícil e altamente discutible discernir canto se traballa a nivel físico e/ou psíquico, ou canto incide na mente un exercicio que en principio só está pensado para traballar o corpo, e viceversa. Por exemplo, aínda que os pranaiamas (ver Exercicio 3b no punto 11.1.3 dos Anexos) están centrados na respiración (corpo) inciden na relaxación (corpo-mente). De acordo coa lóxica da técnica vocal, adóitanse facer primeiro exercicios de relaxación, seguidos dos de respiración, aínda que en ocasións algúns exercicios combinen obxectivos de relaxación e de respiración ao mesmo tempo.

Indica Inés Bustos (2006, p. 186) que “existe unha estreita relación entre o funcionamento do corpo e da mente; [...] afirmación que hoxe en día non ofrece réplica algunha”. Tal é o vínculo corpo-mente que a literatura anglosaxoa fai uso da palabra *bodymind* (en inglés, *body*, corpo; e *mind*, mente). Citando a Damasio (2000), e a Thurman e

Welch (2000), Welch (2017, pp. 19-20) salienta que “a integración das áreas corticais e subcorticais (como as do cerebelo) na autoexpresión vocal é só un exemplo de como os sistemas nervioso, endócrino e inmunolóxico están interconectados co *bodymind*”. Pero as referencias sobre a aliaxe corpo-mente non só son estranxeiras. María Luisa de la Calle (2014) cita documentos como o de David Azurza (2003), profesor de técnica vocal e director coral guipuscoano, quen describe a transcendencia do corpo e a indispensábel cohesión que se debe dar entre a totalidade dos elementos que fan que o canto poida ocorrer, de aí o compendio indisociable corpo-mente, por exemplo. Resalta tamén que os múltiples elementos que interveñen no canto interfíren frecuentemente, atrancando o canto espontáneo e confortábel. Este é o caso de cando temos problemas de execución vocal por falta de concentración (mente) ou por tensión muscular (corpo), malia que por veces a tensión corporal sexa causada por sobreesaturación mental e á inversa.

Por iso convén desenvolver a conciencia corporal como ferramenta para traballar coa nosa voz, aprendendo a escoitar o noso corpo. Para isto, aínda que habitualmente outorgamos preponderancia á mente sobre o corpo, trátase de que coa nosa mente poidamos rexistrar as sensacións físicas e analizar os resultados conseguidos deixando actuar ao corpo con comodidade a partir dunha actitude aberta e confiada. [...] A interacción entre todos os elementos mentais e corporais que interveñen no canto pon en evidencia a dificultade de illar por completo cada un deles. (de la Calle Maldonado, 2014, pp. 101-102)

Cobran o protagonismo fundamental no ámbito Corpo e Mente as actividades de relaxación, respiración, disposición e estirada corporal, das que falaremos no punto 8.3.

- **Ámbito “Fonación”**. É a área na que se exercita a voz desde un punto de vista máis ben técnico. Dela falouse longamente no Capítulo 2. O ámbito Fonación, dentro da lóxica da técnica vocal, traballaríase despois do ámbito Corpo e Mente, pois para traballar a voz precisamos dun estado óptimo do noso *bodymind*. Neste punto é de salientar que a vibración dos pregues vocais non se leva a cabo por si soa, estando rexida polo cerebro, o que quere dicir que a mensaxe envíase ao cerebro e este, á súa vez, transmítea á musculatura que pon a funcionar os pregues vocais, orixinando a fonación. E para que este proceso se efectúe coordinada e saudablemente, corpo e mente deben unificar esforzos simultaneamente para unha emisión de calidade e descansada.

Como se detalla nas seccións 8.2.2 e 8.3 deste informe de investigación, neste ámbito de traballo inclúense o adestramento auditivo-vocal, as interaccións, quecementos, e exploracións vocais, así como os vocalizos, sendo estes últimos os máis habituais na formación de crianzas. Na formación específica para profesorado cobran máis peso as reflexións e explicacións teórico-prácticas.

O quecemento ou preparación (ver Figura 8.1) desta primeira fase debe comezar a facerse paseniño, pois ben que o volume de sangue no corpo é constante, cando facemos un exercicio en concreto estamos demandando que máis sangue acuda a esa zona. E posto que “esta redistribución require dun determinado tempo [se empezamos subitamente un exercicio non se poderá] producir a adaptación condicionando que o músculo traballe nunha situación pouco favorable, cunha menor achega enerxética e, sobre todo, de oxíxeno” (Rosset & Fàbregas, 2005, p. 37). De non respectar estes tempos de aclimatación, moi probablemente o cansazo dese músculo chegará antes, sendo tamén máis propenso a lesionarse.

Vitale (2003, pp. 43-45) fala do percorrido para quecer e activar o corpo, para o cal é necesario que o alumnado experimente o que é cantar en frío total ou parcial³⁴⁵ (frío total referido a cantar sen ningún tipo de quecemento, e frío parcial referido a cantar logo de ter feito parte do quecemento, por exemplo, só corporal ou só vocal). Deste modo o alumnado pode facilmente ver os “efectos específicos duns e doutros sobre a voz e, en modo particular, sobre o repertorio que se vai interpretar” (p. 43).

A Fase 1 é a que garante o bo cumprimento das actividades integradas na Fase 2. Se cantamos sen preparación consumiremos as reservas nutrientes dos músculos, diminuindo a súa actividade e dando lugar a fatiga muscular, que só se poderá eliminar con descanso. Pero “a recuperación é máis efectiva con repouso activo; perseguindo unha actividade diferente máis que a inactividade” (Williams, 2013, p. 133), aspecto que tamén evidencian Kovács e Pásztor (2010) coa súa lóxica dos microdescansos, que xa foi exposta no capítulo segundo e que se volverá evocar neste mesmo capítulo. Esta nova actividade produce un fluxo de impulsos de partes do noso corpo que non están fatigadas, cambiando o funcionamento cerebral da inhibición á activación. Posto que os músculos necesitan enerxía para traballar, “un quecemento suave e sistemático preparará o corpo e a mente para a actividade máis esixente e atlética do canto” (Williams, 2013, p. 131).

A **FASE 2** de **canto** propiamente dito (ver Figura 8.1) trátase dun estadio no que as protagonistas son as propias cancións, é dicir, o repertorio colócase no principal elemento de atención. É unha fase de voz cantada, pero non tan focalizada na preparación técnico-vocal, senón nun repertorio concreto, é dicir, esta fase refírese principalmente ao canto de cancións. Deste xeito enténdese que todo o feito na primeira fase faise en boa lóxica para poder cantar cancións co maior rendemento, dun xeito descansado, e co mínimo esforzo posible, en función das potencialidades e nivel de desenvolvemento vocal no que se atope cada persoa ou grupo.

No eido da educación vocal e do canto o **Ámbito “Repertorio”** é a área na que se traballa exclusivamente sobre cancións. O DRAE (2019) define “repertorio” como o “conxunto de obras teatrais ou musicais que unha compañía, unha orquestra ou un intérprete teñen preparadas para a súa posible representación ou execución” (parág. 1).

Como veremos no epígrafe 8.3, neste ámbito de traballo a actividade que cobra a maior atención é a canción, sobre a que se realizan ensaios, explicacións teórico-prácticas, exercicios de ritmo, interpretación, improvisación, canto interiorizado, recitado medido, etc. Pero na formación de crianzas, nel tamén se dan conversas sobre cuestións organizativas, momentos nos que o alumnado rememora cancións aprendidas noutras épocas, ou cuestións xerais sobre canto coral. Pola súa parte, na formación dirixida a docentes discútese sobre cuestións didácticas a través de reflexións e explicacións teórico-prácticas.

O estudo das boas prácticas psicopedagóxicas na educación vocal e do canto levounos tamén a establecer dúas categorías máis en calidade de ámbitos: os ámbitos Outras Actividades e Outros Tempos. Por non tratarse de áreas directamente relacionadas co traballo vocal, estes dous ámbitos son abordados fóra das fases da lóxica da técnica vocal ilustradas na Figura 8.1. Porén, inclúoos dentro deste informe de investigación por seren ámbitos que poden e deben darse nas aulas dedicadas á educación vocal e do canto na infancia.

O **Ámbito “Outras Actividades”** é a área na que se adoitan realizar actividades educativas que non están vencelladas directamente coa voz, malia que puideran estar ligadas á educación musical xeral. Detállanse no punto 8.3 as actividades traídas das aulas observadas adscritas a este ámbito. Son actividades educativas (como dinámicas grupais), ou arredor de

³⁴⁵ “Total” e “parcial” son etiquetas que eu poño ao que describe Alessia Vitale (2003).

cuestións organizativas (por exemplo, conversas arredor da contextualización de vindeiras sesións ou información sobre próximos concertos), de disciplina coral, de linguaxe corporal para a dirección coral, ou de linguaxe musical (como exercicios de pulso e ritmo, por exemplo). No caso da formación docente, as reflexións e explicacións teórico-prácticas volven ser centrais.

O **Ámbito “Outros Tempos”** é a área referida aos momentos para o descanso dentro das sesións e de forma intercalada entre os diversos exercicios, ou sexa, momentos que se dan nas aulas nos que non hai ningún tipo de actividade dirixida nin planeada como tal, sen ningún tipo de traballo vocal nin musical, por exemplo. Recóllense neste ámbito os tempos mortos dunha sesión ou os instantes para dar a benvida ao alumnado no comezo dunha sesión. É moi importante ter en conta que os tempos dedicados aos descansos moi frecuentemente danse dentro da realización de actividades doutros ámbitos. Decontado concreto esta cuestión.

Nas transcripcións das sesións que se atopan nos Anexos é posible ver (micro)descansos dentro de calquera dos ámbitos recentemente explicados: Corpo e Mente, Fonación, Repertorio, Outras Actividades e Outros Tempos:

- Un exemplo de (micro)descanso dentro do ámbito Corpo e Mente atopámolo no Exercicio 6 “Plátano-piña-uva” como actividade de relaxación facial na Sesión 3 (caso Inglaterra, ver punto 12.2.1 nos Anexos).
- Un exemplo de (micro)descanso dentro do ámbito Fonación áchase no Exercicio 3 de execución da actividade de quecemento vocal “Números rapeados” dentro da Sesión 4 (caso Inglaterra, ver punto 12.2.2 nos Anexos).
- Un exemplo de (micro)descanso dentro do ámbito Repertorio podemos velo no Exercicio 8a de interpretación da canción “*My name is*” na Sesión 3 (caso Inglaterra, ver punto 12.2.1 nos Anexos).
- Un exemplo de (micro)descanso dentro do ámbito Outras Actividades encóntrase no Exercicio 3 “Contextualización da presente sesión” dentro dunha actividade dedicada a cuestións organizativas na Sesión 3 (caso Inglaterra, ver punto 12.2.1 nos Anexos).
- Un exemplo de (micro)descanso dentro do ámbito Outros Tempos pode ser o comezo da Sesión 1 (caso Arxentina, ver páxina segunda e terceira do punto 11.2.1 nos Anexos).

Así, no ámbito Outros Tempos, alén doutros intres das sesións que describiremos nos parágrafos sucesivos, inclúense os (micro)descansos detectados dentro de calquera dos outros catro ámbitos que teñen lugar nas boas prácticas analizadas.

En xeral, o ámbito Outros Tempos representa momentos de descanso ou de microdescanso³⁴⁶ maioritariamente, podéndose observar intres destinados a dar a benvida na aula, por exemplo, sen ningún contido musical, ou sexa, a través dunha simple conversa. Debemos entón diferenciar entre unha benvida ao uso -como un saúdo nunha charla distendida-, a unha benvida a través dunha canción. No primeiro caso (benvida ao uso), para esta investigación sería un momento a clasificar en “Outros Tempos”, por non implicar a voz cantada nin a música. Porén, no segundo caso (benvida a través dunha canción), trataríase do canto dunha canción, que sería categorizada dentro do ámbito “Repertorio”, pois comprende a voz cantada e o canto dunha canción concreta que, ao fin e ao cabo, pertence ao elenco de cancións que o alumnado traballa e aprende, isto é, o repertorio. Vou explicar isto deseguido a través dun exemplo máis preciso e baseado nos datos dun dos estudos de caso.

Como se pode observar nalgunha das transcripcións das aulas observadas, a veces a recepción do alumnado nunha aula faise a través dunha canción que, por ser rutineira, forma parte do repertorio do grupo-clase. Este momento sería clasificado dentro da lóxica da técnica vocal e non fóra dela, pois o canto de cancións implica usar a voz. Especial interese ten o

³⁴⁶ Ver parágrafo explicativo inmediatamente anterior á Figura 6.4 no Capítulo 6.

Exercicio 1 da Sesión 3 (ver subpunto 12.2.1 nos Anexos). A aula desta sesión comeza coa interpretación dunha canción en lingua de signos e sen fonación. De primeiras, e como non hai voz, podemos pensar que este momento de benvida non pode ser clasificado dentro da lóxica da técnica vocal. Porén, eu coído que si debe entenderse como dentro dela. Como veremos máis adiante, o desenvolvemento da voz interiorizada fai parte do traballo auditivo e vocal. Ademais, dende a perspectiva da equidade e da inclusión social e educativa que asumo nesta investigación, sería inicu deixalo fóra. Polos motivos expostos, cabería entón entender o canto ou interpretación dunha canción (aínda que sexa en linguaxe de signos) no ámbito Repertorio.

En resumo e de acordo cos datos que dispomos nesta investigación, no ámbito Outros Tempos englobaríanse fundamentalmente os momentos dedicados aos descansos e aos comezos das sesións.

Acaban de ser descritos os ámbitos de traballo suscitados dos datos empíricos, dentro das fases que se institúen nesta tese doutoral para a abordaxe da educación vocal e do canto. Pecharemos este primeiro apartado do capítulo oitavo mostrando a analogía entre as sete fases da aprendizaxe baseadas na teoría educativa da competencia psicomotora que presentan Gagné, Briggs, e Wager (1992) a través da Táboa 8.1, pois os ámbitos de traballo descritos ao longo deste subepígrafe -ilustrados na Figura 8.1- e a súa lóxica responden a estas fases.

Táboa 8.1

Relación das sete fases da aprendizaxe de Gagné, Briggs, e Wager (1992) cos ámbitos da lóxica da técnica vocal establecidos na presente investigación

| FASES | Ámbito/elemento ³⁴⁷ |
|---|--|
| <i>Fase 1. Preexposición, visión en conxunto, e inicio do desexo de aprender.</i> Asumindo que a persoa ou grupo co que debo traballar quere educar e aprender a usar a súa voz cantada de forma correcta e efectiva, podemos movernos á seguinte etapa. | Motivación |
| <i>Fase 2. Preparación da mente, das emocións, e do corpo.</i> A isto alude Jenevora Williams (2013, p. 36) cando comenta que “o primeiro é preparar a crianza fisicamente; o que a veces pode axudar despois a «recordar» os estados intelectuais e emocionais para participar e concentrarse”. | Corpo e Mente |
| <i>Fase 3. Iniciación e adquisición.</i> Para isto precísase da demostración e explicación por parte do profesorado en primeira instancia. Pola súa parte, ao alumnado correspóndelle a inmersión nas actividades propostas, o que lle achega unha visión xeral, xerando tamén curiosidade e revertendo na motivación. | Corpo e Mente Fonación Repertorio ³⁴⁸ |
| <i>Fase 4. Elaboración. Repetición de exercicios ou frases.</i> É esencial para permitir que as respostas musculares sexan habituais, liberando o proceso de creatividade e imaxinación. A repetición dos exercicios pode cansar, pero favorece a calma e aseguramento, pois a predición potencia a confianza. Cando a crianza fixo algo ben, hai que pedirlle que o repita inmediatamente, aspecto crucial para a memoria motora. Por iso, a repetición é parte do proceso. | Corpo e Mente Fonación Repertorio |
| <i>Fase 5. Automatización: codificación na memoria ou ligazón entre pequenas unidades en maiores paquetes.</i> Os automatismos son camiños directos para facer unha tarefa. “Este é o punto no que o procesamento cerebral se incrusta no cerebelo, o lugar de actuación habitual” (Williams, 2013, p. 38). | Corpo e Mente Fonación Repertorio |
| <i>Fase 6. Asimilación de todo o anterior de modo flexible e significativo.</i> | Repertorio ³⁴⁹ |

³⁴⁷ Esta columna refírese ao ámbito ou elemento da Figura 8.1 co que se relaciona a fase que está á súa esquerda.

³⁴⁸ As fases 3, 4 e 5 de Gagné, Briggs, e Wager (1992) vencelleinas aos tres ámbitos da lóxica da técnica vocal por estimar que os asuntos que tratan teñen cabida en calquera dos tres ámbitos.

³⁴⁹ Malia que esta fase puidera ser atribuída aos ámbitos Corpo e Mente e Fonación, creo que se adecuía máis ao ámbito Repertorio, pois é fundamentalmente no traballo de cancións cando se explora con frases extensas, se traballa na interpretación emocional ou na letra dos textos. O canto de cancións é a oportunidade máis completa de poñer en práctica

Traballar con frases extensas, explorar a emoción das frases, ou descubrir o significado do texto pódese parangonar ao que significaría descubrir o salto á pata coxa ou á corda para unha crianza que xa camiña.

Fase 7. Liberdade e flexibilidade na interpretación e actuación.

Repertorio

8.2 TIPOS DE ACTIVIDADES E EJERCICIOS DE EDUCACIÓN VOCAL E DO CANTO FROITO DOS ESTUDOS DE CASO

Neste segundo apartado examinamos no punto 8.2.1 algúns conceptos clave que nos axudan a catalogar debidamente os tipos de actividades e exercicios expostos nas táboas do punto 8.2.2.

8.2.1 Cuestións preliminares: na busca de etiquetaxes acertadas

As miñas maiores preocupacións á hora tanto de transcribir como de categorizar as accións desenvoltas nas sesións observadas concentráronse, en primeiro lugar, en saber se trataba de actividades, exercicios ou tarefas -dentro das múltiples denominacións que cabería barallar- e en determinar a xerarquización que se podería dar entre estes termos; e en segundo lugar, en achar a etiqueta ou rúbrica correcta dentro do tipo de exercicio, actividade, ou tarefa que correspondese. A categorización das accións ligadas ao traballo corporal e vocal tamén suscitou discusións que se comparten no presente subepígrafe. Procedo entón a aclarar certos conceptos que causaron controversia ao longo da descrición e análise de datos, e a explicitar as asuncións e enfoques que neste informe de investigación se adoptan.

Dividín a definición e discusión destes conceptos en tres seccións. Comezarei pola rama máis pedagóxica, indagando entón nas diferenzas entre “actividade”, “exercicio”, e “tarefa”, para poder fixar da mellor forma posible as accións observadas nas aulas que fan parte das boas prácticas estudadas. Seguirei pola vertente máis somática, abordando conceptos como quecemento, activación, flexibilidade, estirada, tonificación, ou coordinación. E por último, farei fronte á cuestión vocal, escudriñando as palabras “vocalización” e “vocalizo”.

Trataremos os conceptos de actividade, exercicio, e tarefa na primeira sección.

O Dicionario da Real Academia Galega (DRAG, s.d., parág. 2) define “**actividade**”, en primeiro lugar, como “conxunto de operacións ou tarefas propias dunha persoa ou entidade, e tamén cada unha desas operacións ou tarefas” e, en segundo lugar, como “traballo escolar de tipo práctico”. A elas súmase unha observación, engadindo que é un termo que “adoita empregarse en plural”.

Mentres tanto, o *Diccionario Enciclopédico de Educación* entende por actividade “tarefa ou operación propia dun individuo ou entidade” (Martí, 2005, p. 8). Ofrezco deseguido unha definición máis profunda e concreta, incluída no Dicionario Galego de Pedagogía, da man de Rodríguez López (2010, p. 21). As actividades son o

conxunto de actuacións docentes e discentes [que se dan] no desenvolvemento do proceso de ensino-aprendizaxe dos contidos das distintas áreas ou materias, incluíndo as actuacións do profesorado e as do alumnado. [...] Para o docente as actividades son un medio para guiar a aprendizaxe do alumnado. Organizan a experiencia e estimulan a aprendizaxe do alumnado e están pensadas para ser realizadas, dentro ou fóra das aulas, para a adquisición de coñecementos, o desenvolvemento de habilidades e a formación integral do ser humano. [...] Son un medio para dirixir a aprendizaxe e, ao mesmo tempo, para aprender por parte dos estudantes. É habitual que se resuman en expresións como: tarefas de ensino,

todo o exercitado no ámbito Corpo e Mente e no ámbito Fonación. Por este mesmo motivo só incluíno o ámbito Repertorio na Fase 7.

tarefas de aprendizaxe; actividades docentes, actividades discentes, actividades de ensino, actividades de aprendizaxe, tarefas que debe realizar o profesorado e tarefas que debe levar a cabo o alumnado.

Seguindo a este autor, as actividades relacionadas coa docencia, que son as que neste estudo máis nos interesan, son tres: previas ao ensino ou de planificación, de docencia ou interactivas, e de avaliación ou de valoración do realizado. A finalidade explícita fundamental das actividades é a de ser mediadoras dos procesos de aprendizaxe. Rodríguez López (2010, pp. 21-22) distingue e define os tipos de actividades de ensino-aprendizaxe, onde usa “tarefa” e “actividade” como sinónimos:

- Tarefas de memoria: actividades que estimulan a acordanza ou o recoñecemento de informacións, como recordar, reproducir ou recoñecer informacións.
- Actividades de comprensión: aquelas que supoñen algún tipo de elaboración da información, entender as ideas básicas sobre un contido ou un procedemento.
- Actividades de procedementos e destrezas: referidas á adquisición e uso de procedementos cognitivos e/ou motrices.
- Actividades de opinión: solicitan do alumnado que manifeste o que pensa sobre algo.
- Actividades de localización de información: esixen a utilización e consulta de materiais bibliográficos para a obtención e comprensión de informacións.
- Actividades de aplicación de conceptos e destrezas: nelas débense aplicar conceptos e destrezas xa adquiridas en situacións novas.
- Actividades de investigación e de procesos de alto nivel intelectual: por exemplo, traballos con datos simbólicos non verbais como lecturas de gráficos, mapas, táboas, produción de xeneralizacións, formulación de hipóteses, invención de procedementos para solucionar problemas, dedución de regras, elaboración de informes, etc.

No *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* faise referencia explícita á actividade didáctica, que Jiménez (2004) entende -apoiándose e citando a Austin (2001) e a Escribano (1998)- como actividade de ensino-aprendizaxe e define como “forma ou procedemento de actuación práctica que presenta unha grande cantidade de opcións para cada fin metodolóxica [... orientándose] ao quefacer práctico concreto e particular e [... relacionándose] coas distintas fases do método educativo dunha área académica” (p. 34). Ao entender de Rodríguez López (2010), as actividades de ensino-aprendizaxe cobran un papel importante tanto na socialización do alumnado como na organización da aula. Deste xeito, estas provocan a adquisición e interiorización de normas e comportamentos considerados positivos. Neste sentido, guían ao alumnado no que debe facer, como e con que materiais, así como na forma de presentar as súas producións, ou nos tipos de produtos que son considerados correctos. Ao repetir as estruturas das actividades, impóñense dinámicas de traballo ás cales o alumnado se vai adaptando. Paseniño, ao ir adquirindo experiencia na realización dunhas tarefas determinadas, o alumnado é capaz de realizar actuacións autónomas a medida que vai sabendo de antemán o que se espera del e a estrutura das accións. Para Jares (2000; en Jiménez, 2004), a actividade didáctica constitúe un elemento clave para conducir o proceso didáctico e, polo tanto, para a función educadora. Pola súa parte, Zabala (1997, p. 135) fai referencia ás características que deben reunir as actividades didácticas:

- Permitir coñecer os coñecementos previos que ten o alumnado en relación cos novos contidos de aprendizaxe.
- Formular os contidos de tal modo que sexan significativos e funcionais para o estudantado.
- Ser adecuadas ao nivel de desenvolvemento do alumnado.

- Aparecer como un reto abordable para o estudiantado, tendo en conta as súas competencias actuais, facendo que estas avancen coa axuda necesaria, e permitindo a creación de zonas de desenvolvemento próximo e a intervención nelas.
- Provocar un conflito cognoscitivo e promover a actividade mental do alumnado, necesaria para o establecemento de relacións entre os novos contidos e os coñecementos previos.
- Fomentar unha actitude favorable e ser motivadoras, en relación coa aprendizaxe dos novos contidos.
- Estimular a autoestima e o autoconcepto, en relación ás aprendizaxes que se propoñen, para que o estudiantado poida percibir que aprendeu e que o seu esforzo valeu a pena.
- Axudar a que o alumnado vaia adquirindo destrezas relacionadas co aprender a aprender que lle permitan ser cada vez máis autónomo nas súas aprendizaxes.

O *Diccionario de Ciencias de la Educación*, dirixido por Flores d'Arcais (1990, p. 775), fixa o termo “**exercicio**” como a “repetición dunha actividade que permite adquirir, en tempos breves e no modo máis perfecto, habilidades tanto no terreo da operatividade como no da espiritualidade”.

No *Diccionario Enciclopédico de Educación* atopamos a seguinte descrición para esta palabra: “actividade destinada a adquirir, manter ou desenvolver certas capacidades” (Martí, 2005, p. 155).

Foulquié (1976), no seu *Diccionario de Pedagogía* (título orixinal en francés, *Dictionnaire de la langue pédagogique*), precisa a palabra “exercicio” como “actividade que ten como obxectivo manter ou desenvolver certas capacidades, xa sexan físicas ou morais” (p. 158).

Levado ao ámbito da voz, un exercicio é unha ferramenta que require dunha actividade cuxo propósito é a aprendizaxe e que, de ser repetida no tempo, ten un efecto de adestramento (Rabine, 2002). Un exercicio inflúe sobre a conduta dunha persoa que canta, por exemplo, porque modifica os seus esquemas físicos e psíquicos, é comunicativo e apoia tamén a comunicación cara a dentro.

O Dicionario da Real Academia Galega concreta “**tarefa**” (DRAG, s.d.) en “calquera tipo de traballo ou labor que se fai ou se debe facer” (parág. 1), ou “traballo que debe facerse nun tempo determinado” (parág. 2).

Outra definición deste termo atopada en Martí (2005, p. 404) é “traballo que debe levar a cabo un suxeito nun tempo determinado”.

Polo seu lado, Foulquié (1976, p. 425) considera que unha tarefa é un “traballo que hai que efectuar nun tempo determinado”.

O termo “tarefa didáctica” vén definido no *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, que especifica que este concepto provén das ciencias cognitivas e fai referencia directa ao xeito peculiar en que un determinado procesamento de información se estrutura e converte en experiencia para as persoas nun contexto dado. Así, García Pérez (2004) entende por este concepto a secuencia de actividades manuais e/ou intelectuais que constitúen un conxunto identificable, como unidade elemental de traballo, e que ten en si mesma un principio e un fin. Para a súa realización, require como mínimo da aplicación duns coñecementos, destrezas ou aptitudes concretas, e a utilización de instrumentos ou equipos específicos.

En conclusión, ben que moitas veces as palabras “tarefa”, “exercicio”, e “actividade” son usadas como sinónimos, de acordo coas diferentes fontes consultadas, semella haber desemellanzas entre elas.

Así, logo de conxugar as diferentes definicións, nesta tese de doutoramento asúmense as seguintes definicións:

- **Actividades:** ámbitos de traballo dunha operación, proxecto ou plan que serven para organizar a experiencia. No eido da educación son mediadoras dos procesos de ensino-aprendizaxe e están pensadas para a adquisición de coñecementos, o desenvolvemento de habilidades, e a formación integral das persoas que as realizan. Están compostas por dinámicas de traballo meramente prácticas -de aí que cobren un papel relevante nos procesos de socialización do alumnado que participa nelas- e por estruturas pensadas para fins moi concretas que guían ao profesorado na definición do proceso didáctico.
- **Exercicios:** actividades precisas que se adoitan realizar en tempos breves, e que se executan e repiten da forma máis correcta e eficaz para adquirir e desenvolver capacidades e habilidades, co fin de mantelas e perfeccionalas. Adoptan unha función intelectual, motora, e executiva.
- **Tarefas**³⁵⁰: traballos que deben facerse nun tempo e contexto determinado e cuxo foco está centrado en unidades de traballo moi concretas.

En definitiva, no ámbito didáctico as actividades concréntanse en exercicios que se deben repetir e practicar de diferentes xeitos, sendo estes precisados en tarefas que deben levar a cabo o alumnado e o profesorado. Nesta área podemos distinguir entre actividades discentes, como a busca e sistematización de información, a aplicación de información, a investigación e reflexión sobre certas temáticas, etc., cuxa execución levará ao alumnado a interiorizar aprendizaxes que o farán máis autónomo nas súas actuacións; e actividades docentes, como a planificación e secuencia de contidos, a avaliación, etc.

Precisamente debido a esta xerarquía, exercicios e tarefas son considerados actividades pois, ao meu entender e de acordo coas definicións manexadas, estarían dentro delas.

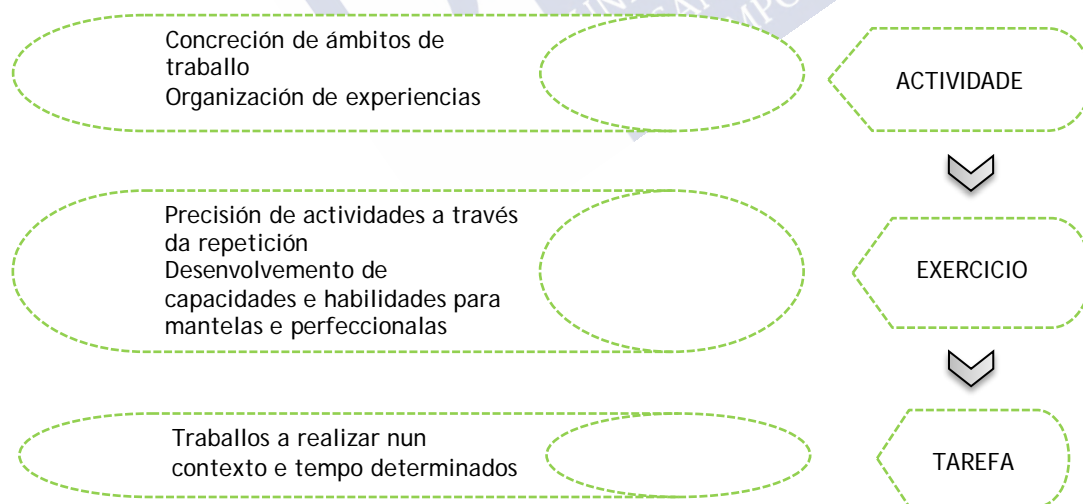


Figura 8.2. Relación actividade - exercicio - tarefa

³⁵⁰ Nas táboas do apartado 8.2.2 non se consideran as “tarefas” como tal pois, por definición, non é habitual traballar ningunha actividade e/ou exercicio pertencente á lóxica da técnica vocal nun tempo limitado, para poder consideralo como tarefa. Lembremos que a voz é un instrumento humano cuxo traballo non deba cronometrarse, senón seren atendido holisticamente respectando as necesidades e tempos das persoas que están a educar a súa voz, ben sexa de forma grupal ou individual.

Na segunda sección aproximámonos aos conceptos de activación, quecemento, flexibilidade, estirada, tonificación, e coordinación.

Jaume Rosset e Sílvia Fàbregas (2005) distinguen entre exercicios de flexibilidade, de estirada, e de tonificación; e Esther Sardà (2003) diferencia entre quecemento, estirada e coordinación para a práctica musical. Imos ver un a un a continuación.

Alessia Vitale (2003, pp. 43-45), investigadora recoñecida no ámbito do canto e da voz, aborda o camiño que debe transitarse para quecer e activar o corpo. Dada esta analoxía, asumimos que **activación** do corpo é sinónimo de quecemento do corpo, é dicir, dispoñelo nas condicións óptimas para o traballo vocal; porén, cun matiz que implica a mentalización inicial para facer un exercicio de forma consciente, isto é, unha concentración practicamente inmediata para o traballo. Seguindo a Sardà (2003, p. 91) “conveñen as mellores condicións físicas para conseguir o mellor rendemento co menor cansazo”. Esta é a lóxica do quecemento dende unha concepción ligada ao exercicio físico e á educación física máis tradicional, case vencellada ao deporte en exclusividade. Pero, igualmente, é o fundamento do traballo corporal na práctica vocal. “Os cantantes e os directores de orquestra tamén poden beneficiarse desta preparación muscular, que porá a ton a musculatura que lles permitirá manter a postura que require a súa actividade musical” (p. 92). O **quecemento** consiste no incremento paulatino da actividade física, que permite ao sistema cardiorrespiratorio “proporcionar gradualmente a cantidade necesaria de osíxeno tanto ao corazón como aos músculos” (p. 92). Co quecemento tamén aumenta a temperatura muscular que, feito de forma progresiva, fai diminuír a viscosidade muscular, favorecendo a eficiencia mecánica. “As articulacións tamén se benefician, xa que ao chegar maior contribución de fluído ao tecido cartilaxinoso, este aumenta a súa densidade e fai máis estable a articulación” (p. 92). É por iso que o quecemento diminúe o risco de molestias musculares e incluso de lesións. De acordo con Esther Sardà (2003, pp. 92-93), coa realización dun bo quecemento conseguiremos:

- Aumentar a temperatura muscular.
- Aumentar o fluxo sanguíneo.
- Preparar o sistema musculotendinoso para tensións máximas puntuais e prolongadas.
- Estimular a resistencia dos tecidos contráctiles e conxuntivos que se precisan na actividade musical.
- Adecuar o sistema musculoesquelético á rapidez de execución do xesto musical.
- Acondicionar as articulacións nas súas distintas amplitudes segundo os requirimentos de cada repertorio musical.

“Os exercicios de quecemento realízanse antes de comezar a actividade musical e implican a todos os segmentos corporais que intervirán na práctica instrumental” (Sardà, 2003, p. 93). A finalidade dos exercicios de quecemento “reside en preparar física (articulacións e musculatura) e psiquicamente ao individuo para a actividade que se vai desenvolver co propósito de aumentar a efectividade e diminuír o risco de lesións” (p. 93).

De acordo con Laurence Holt, Thomas Pelham, e Jason Holt (2008), aínda non se chegou a un acordo claro sobre o que é a **flexibilidade** pois, na súa opinión, fracasouse á hora de especificar o tipo de propiedade que a flexibilidade proporciona, podendo ser definida, aínda que erradamente, en termos de mobilidade, habilidade, etc. Do que non se dubida é de que se trata dunha propiedade física e fisiolóxica “que os tecidos corporais teñen en virtude da súa composición e estrutura” (p. 3). Para Rosset e Fàbregas (2005) a flexibilidade ten tamén que ver co físico e co movemento, por iso a definen como “unha calidade física que resulta esencial para conseguir unha correcta e eficaz execución dos movementos” (p. 21). Pero Holt, Pelham, e Holt (2008) aínda a precisan máis: trátase dunha propiedade disposicional (*dispositional property*), pois a flexibilidade dos tecidos acondiciónaos para permitir

movimentos arredor das articulacións. Mentres que esta pode ser “a habilidade de movemento ao longo de todo o rango potencial de mobilidade dunha articulación” (p. 3), tamén é definida como “a habilidade dunha articulación que determina o seu rango de mobilidade” (p. 3). Con isto coinciden Rosset e Fàbregas (2005, p. 19), que concretan a flexibilidade como “a facultade de poder realizar os movementos en toda a súa amplitude (percorrido); é a capacidade de aproveitar as posibilidades de movemento das articulacións o máis optimamente posible”. Tendo en conta estas singularidades, Holt, Pelham, e Holt (2008) atrevéuse entón a delimitar a flexibilidade como “a disposición dos tecidos corporais para permitir, sen lesións, excursións³⁵¹ nunha articulación ou grupo de articulacións” (p. 4). Esta definición implica que a flexibilidade é, en primeiro lugar, cambiante (isto é, que se pode adestrar e que depende de factores como a idade ou a enfermidade); en segundo lugar, ten limitacións (podendo a excesiva excursión levar a unha disfunción); e en terceiro lugar, a flexibilidade é difícil de medir. Na liña destas características, os exercicios flexibilizantes, entón, son aqueles que “van encamiñados a conservar ou mellorar a flexibilidade” (Rosset & Fàbregas, 2005, p. 20).

De acordo con Esther Sardà (2003, pp. 117-118),

o chamado *stretching* ou **estirada** significa estirar ou poñer en tensión. A través de diferentes técnicas, activas ou pasivas, pónense en tensión o músculo e as súas unións tendinosas separando, grazas ás súas calidades viscoelásticas, a orixe e a inserción ata elongalo ata o límite soportable.

Estirar implica elongar o músculo, o que “comporta un aumento da súa potencia e tolerancia ao esforzo, [provocando tamén] un certo quecemento do músculo, [incrementando] a súa flexibilidade e a súa elasticidade, xunto coa dos tendóns, [contribuíndo deste modo] á lubricación das articulacións” (Rosset & Fàbregas, 2005, p. 27). As estiradas colaboran no “mellor coñecemento do corpo, permitindo obter un mellor rendemento e reducir a tensión muscular. Facilitan a aprendizaxe dunha actividade motora facendo o traballo máis proveitoso e as dixitacións máis áxiles e elásticas” (p. 26). As estiradas deben ser suaves, mantidas (sen rebotes) e sen dor. Estirando os músculos conseguiremos (Sardà, 2003, p. 118):

- Loitar contra a rixidez.
- Aumentar a drenaxe sanguínea e linfática.
- Reequilibrar as tensións musculares entre os distintos grupos musculares.
- Recuperar a amplitude perdida durante a actividade.
- Obter un descanso físico e psíquico.
- Mellorar a capacidade de contracción muscular.

De acordo con Rosset e Fàbregas (2005, p. 28), as estiradas deberíanse efectuar como mínimo “antes e despois de tocar (tanto en ensaios como actuacións)”. Aínda aconsellándose realizalas “despois de teren realizado un pequeno quecemento do músculo (por exemplo, tocando suave e lentamente uns 5-10 minutos ou realizando exercicios flexibilizantes) non existen verdadeiras limitacións”.

Estirarse axuda a manter os músculos flexibles, prepáraos para os movementos facilitando que estes se poidan realizar sen tensións excesivas. Por isto, realizar

³⁵¹ A palabra “excursión” neste contexto debera entenderse como o “movemento dunha parte móbil dende a súa posición de repouso”, de acordo co “*Diccionario galego de termos médicos*”, publicado pola Xunta de Galicia en 2002 (definición extraída do bUSCatermos en: <https://aplicacions.usc.es/buscatermos/publica/buscas/busca.htm#91704845>).

estiradas antes e despois da actividade permite manter a flexibilidade e contribúe a previr as lesións máis comúns. (Rosset & Fàbregas, 2005, p. 28)

Porén, Sardà (2003) destaca tamén a necesidade de estirar nos intreos que dispoñamos entre execución e execución: “os exercicios de estirada realízanse durante os intervalos de repouso (nos descansos dos ensaios) e sobre todo despois de tocar o instrumento” (p. 118), pois encamiñanse a recuperar a lonxitude inicial do músculo e deixalo nas condicións óptimas. Recórdanos incluso que a finalidade dos exercicios de estirada é “recuperar a lonxitude muscular que se perdeu tras a actividade musical; por iso se realizan durante os períodos de descanso e despois de tocar un instrumento” (p. 118). En relación con esta idea, Géza Kovács e Zsuzsa Pásztor (2010), das que xa falamos no Capítulo 2, introducen o termo de “microdescanso” durante os ensaios desde unha concepción activa, e non do repouso absoluto. Isto significa que durante a práctica musical débense facer exercicios orientados á activación dos músculos que menos se usan na práctica instrumental, facilitando que os máis demandados se rexeneren.

Seguindo os argumentos de Holt, Pelham, e Holt (2008), as estiradas axudan na prevención de doenzas e melloran a *performance* ou desempeño. Diferencian entre as estiradas lentas ou estáticas (*slow/static stretching*) e as estiradas dinámicas (*dynamic stretching*).

- Da estirada lenta ou estática, destacan que a maioría destas rutinas implican unha serie de 3 a 5 repeticións, cunha duración de 10 a 20 segundos cada unha, “a pesar de que a investigación mostrou que menos de 30 segundos é inefectivo” (p. 12). Este tipo de estirada adoita usarse como parte do quecemento antes de facer algún exercicio concreto ou deporte.

- A estirada dinámica refírese aos movementos deportivos ben executados. Implica a almacenaxe e liberación de enerxía elástica en sincronía co tempo que lle leva aos músculos contraerse. Este tipo de estirada probou ser inefectiva para incrementar a elasticidade, pero é beneficiosa na preparación dos músculos que xa foron estirados. “A estirada dinámica é unha forma popular de estirada en moitos deportes, e pode ser usada con éxito nunha variedade de programas de acondicionamento” (p. 13). A diferenza da estirada lenta ou estática, a estirada dinámica implica de 5 a 15 repeticións.

“Durante a exhalación, a musculatura responsable de estabilizar o tronco está relaxada e toda a musculatura axunta ao torso reduce en tensión, permitindo un amplo rango de mobilidade. A relaxación e a meditación son fundamentais para a práctica” da estirada (Holt, Pelham, & Holt, 2008, p. 12). Polo seu efecto de relaxación, a estirada permite mellorar o estado físico e psíquico reducindo a tensión muscular e sendo quen de xerar unha sensación de relaxación amplamente beneficiosa. Xa foi estudada especialmente no Capítulo 2 deste informe de investigación a relevancia da conciencia e do coñecemento corporal para o manexo da voz cantada. “Nun cantante traballaremos especialmente as estiradas da musculatura do pescozo, costas e pernas (pola súa posición de pé)” (Sardà, 2003, p. 118). Rosset e Fàbregas (2005, p. 27) explican o papel da estirada con respecto á interpretación musical e ao dominio corporal.

A estirada das fibras musculares é paralela á dos sensores que se atopan entre elas. Esa maior estimulación incrementa a súa capacidade de percepción conducindo a unha mellor coordinación do movemento. Con isto, o acto motor resulta máis áxil, libre e refinado. Iso posibilita un estudo máis proveitoso, mellorando a aprendizaxe e que se optime o resultado interpretativo. Así mesmo, xa que a estirada require que o músico se centre na zona que se traballa, facilítase o desenvolvemento da conciencia corporal.

Holt, Pelham, e Holt (2008) recomendan o protocolo científico 3S para as estiradas, que implica unha serie de 4 repeticións, dunha duración de 15 segundos cada unha. Este protocolo inclúe catro segundos de preparación ou *build-up*, seis segundos de contracción, dous segundos de relaxación, e tres segundos de reaxuste, usando deste modo 1 minuto en total para o traballo de cada grupo de músculos. A esta última fase da estirada chámase tamén, seguindo a Jaume Rosset e Sílvia Fàbregas (2005), “fase de recuperación”. Nela, a estirada contribúe a eliminar a tensión que se foi acumulando nas diferentes partes do corpo durante a súa execución; facilitando “o retorno venoso e linfático, [e] contribuindo a eliminar o depósito de líquidos que implica a actividade. Isto reduce o grosor do músculo, unha das orixes da dor muscular, e facilita a recuperación” (p. 27). O protocolo 3S resulta de tres a catro veces máis efectivo que as técnicas de estirada lenta/estática ou dinámica. “A técnica 3S é un exercicio de inversión de antagonistas repetida e continua, que en cada subseguinte repetición comeza na posición final angular da repetición previa” (Holt, Pelham, & Holt, 2008, p. 21).

En definitiva, o protocolo 3S debe aplicarse cando se precisan de incrementos significativos de flexibilidade mantidos no tempo; a estirada lenta ou estática recoméndase para facer estiradas en momentos nos que temos o tempo limitado ou non dispomos de máquinas ou persoas coas que traballar e sempre que non sexa factible o 3S; e a estirada dinámica debe exercerse antes de emprender unha actividade física vigorosa, e sempre preferiblemente despois de ter traballado o 3S (Holt, Pelham, & Holt, 2008).

Con todo, debemos actuar con cautela e non perder de vista que “a investigación sobre prescricións apropiadas para o exercicio lento/estático, ioga, e para a flexibilidade dinámica aínda non existe. Incluso non se dispón de indicacións básicas para un uso efectivo e seguro de técnicas de estirada” (Holt, Pelham, & Holt, 2008, p. 11).

A **tonificación**, pola súa parte, ten por obxectivo básico “compensar os desequilibrios que se provocan na vida cotiá e, sobre todo, na actividade musical, e así reducir o risco de enfermarse” (Rosset & Fàbregas, 2005, p. 33). Se temos unha musculatura forte e resistente, así como equilibrada, melloramos a eficacia dos nosos xestos, conseguindo “o máximo rendimento co mínimo esforzo” (p. 33). Para interpretar música, non interesa tanto que o músculo gañe volume (o que se chama hipertrofia muscular), senón que se tonifique, isto é, que non sexa feble e que, polo tanto, se faga máis duro para evitar o cansazo e a fatiga.

E por último, Sardá (2003) fala de exercicios de **coordinación** ao referirse a aqueles que melloran “a velocidade e independencia dixital como complemento dos exercicios propios da técnica instrumental” (p. 143). Non me deterei neles pois, ben que tamén son útiles para o canto, pois “melloran o control corporal” (p. 143), no seu libro “*En forma: ejercicios para músicos*” están máis enfocados cara a instrumentos diferentes á voz.

En resumo, asumimos desde este estudo o quecemento como un proceso global, que axuda a activar o corpo e preparalo para o exercicio vocal. Dentro del, os exercicios de flexibilidade e estirada (que permiten manter a flexibilidade) son necesarios para predispoñer o corpo para o canto, así como para desenvolver o propio autoconecemento do noso corpo que precisamos, algo que tamén conseguimos co traballo da coordinación corporal. Todo isto axuda na tonificación, o que nos leva a ter o corpo máis propenso á actividade, evitando tamén a súa debilidade.

Nos parágrafos que seguen discutiremos os conceptos da terceira sección, vocalización e vocalizo, que para esta tese resultan de relevancia primaria por tratarse dunha investigación sobre educación vocal. Aínda que ben é certo que tanto o *Diccionario de la Real Academia Española* como o *Diccionario da Real Academia Galega* non recollen a palabra “vocalizo”

como substantivo, nesta tese quixera reivindicar a súa utilización, a diferenza da palabra vocalización.

Comezarei por abesourar a palabra **vocalización**. Estas son as acepcións que atopei nestes dous dicionarios que veño de nomear:

- “Acción e efecto de vocalizar” (DRAE, 2019, parág. 1).
- “Acción e efecto de vocalizar ou vocalizarse” (DRAG, s.d., parág. 1).
- “Na arte do canto, exercicio preparatorio que consiste en executar, valéndose de calquera das vogais, comunmente o *a* ou o *e*, unha serie de escalas, arpejos, trinos, etc., sen repetir nin alterar o timbre da que se emprega” (DRAE, 2019, parág. 2).
- “Peza de música composta expresamente para ensinar a vocalizar” (DRAE, 2019, parág. 3).

En ámbolos dicionarios inclúense dentro de “vocalizar” acepcións que teñen que ver co canto. Así, no DRAG (s.d., parág. 2) exprésase que vocalizar é “cantar unha melodía sobre unha ou varias vogais, sen pronunciar palabras nin nomear as notas”, alén de aceptar tamén as acepcións de “articular ou pronunciar as vogais, as consoantes e as sílabas con claridade, de xeito que se distingan ben”, e “transformar en vogal”.

A cantante e docente especializada en educación musical Pilar Escudero (1987, p. 14), entende por vocalización o canto “emitindo vogais. O fin das vocalizacións é o de conseguir un son puro, redondeado e compacto. Os exercicios de vocalización estúdanse coas vogais”. Engade que “as vocalizacións deben efectuarse, en principio, sobre as vogais. Posteriormente, cando estas se dominan, irán precedidas polas consoantes” (p. 30). Nunha publicación dun ano máis tarde, reitérase afirmando que “vocalización significa cantar sobre as vogais, é dicir, facer exercicios de canto para dominar a voz, sen necesidade de texto procurando empregar as distintas vogais en toda a extensión da voz, utilizando os rexistros, con diferentes intensidades, matices e velocidades” (Escudero, 1988, p. 5). Pero non debemos esquecer que esta autora centra as súas publicacións no canto, por iso estas definicións explican o que é unha vocalización dentro do ámbito do canto. Así pode entenderse que Ana de Mena (1994, p. 57) delimite este concepto dunha forma máis aberta, admitindo que “a vocalización consiste na correcta e clara dicción de cada fonema vocálico, co seu son propio e distinto”.

É importante non desacordarse neste punto das vocalizacións mudas das que fala Escudero (1982, 1987), preparatorias para a vocalización sonora e para o traballo de articulación interior. Mentres tanto, para as vocalizacións sonoras Pilar Escudero (1982) sostén que as mellores consonantes tanto para falar como para cantar son as labiais e explosivas como o “m”, o “p” e o “b”.

Pola súa parte, a foniatra e profesora de canto Carmen Quiñones (1997, p. 72) afirma que **os vocalizos**

utilízanse para traballar a extensión vocal e amplitude sonora, ascendendo e descendendo por semitóns, expoñendo ás cordas vocais a exercicios ximnásticos como se de calquera outro músculo se tratase. A súa melodía varía segundo as posibilidades vocais do reeducado, aumentando a dificultade emisora de acordo con estas.

Como se pode observar, Carmen Quiñones asocia vocalizos a melodía, co que de aquí se pode facilmente intuír que os vocalizos son vocalizacións con implicación melódica que “deben ser practicados como prequecemento de voz ao longo da nosa profesión, manténdose coa súa exercitación a tonicidade conveniente das cordas vocais” (1997, p. 72).

Non obstante, eu creo que o máis correcto, e co gallo de triangular as definicións, é recorrer a un dicionario de logopedia, por ser a ciencia, xunto coa foniatría, que se centra no estudo da voz; e a un dicionario italiano, xa que a meirande parte dos termos musicais proveñen desa lingua, pois a música bebeu historicamente de múltiples termos italianos que aínda hoxe se usan na súa forma italiana en centos de países do mundo onde se falan idiomas ben diversos.

O *Diccionario básico de logopedia* (Sos & Sos, 1990) considera a “vocalización” como a “emisión de fonemas acompañados de vibración dos repregues vocais” (p. 245); e o “vocalizo” como o “exercicio sen palabras para o estudo do canto” (p. 245).

En varios dicionarios italianos que consultei, “*vocalizzazione*” é demarcada como:

- “Transformación dun son consonántico nun vocálico” ou “vocalizo”³⁵², cando adopta un carácter musical.
- “O vocalizar”³⁵³; “en música, facer vocalizos”; “en lingüística, transformar en son vocálico un son consonántico”³⁵⁴.

Porén, dentro da entrada de “*vocalizzo*” non atopamos ningunha acepción que non faga alusión exclusiva á música. Así, por “*vocalizzo*” enténdese:

- “Solfexo cantado sobre unha ou varias vogais, para regular e modular a emisión da voz: facer exercicios de voz”³⁵⁵.
- “Melodía que vén realizada cantando unha soa vogal”³⁵⁶.

Por este motivo eu estimo que é posible usar a palabra vocalización, de modo máis xenérico, podendo ser esta referida á voz falada ou cantada. Vitale (2007, p. 113) expón que os “*vocalises*” son

exercicios destinados a estimular os xestos vocais internos, a mellorar a xestión do axuste da harmonización dos movementos e sobre todo dos micromovementos simultáneos que inician toda a rede de memorias, entre as cales están evidentemente as memorias corporais, depositarias do vivido do instrumento corporal humano.

De primeiras, da definición de Alessia R. Vitale que vén de ser exposta pode interpretarse que *vocalises* é sinónimo de vocalizacións, pois as súas características parecen xerais, non referíndose nin á voz cantada nin falada concretamente. Pero a definición de “*vocalise*” contida no *Diccionario Harvard de Música* (Randel, 1997, pp. 1098-1099) axúdanos a aclarar a cuestión: *vocalise* é unha palabra de orixe francesa que fai referencia a

unha composición para voz sen texto. No século XIX publicáronse numerosas pezas deste tipo, a miúdo con acompañamento de piano, como exercicios de

³⁵² Traducións que fixen de ‘*trasformazione di un suono consonantico in suono vocalico*’ e ‘*vocalizzo*’.

(http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/V/vocalizzazione.shtml). Nota: A páxina web oficial do xornal italiano *Corriere della Sera* ofrece un servizo de dicionario italiano monolingüe en liña, correspondente á edición do *Dizionario Sabatini-Coletti* de 2011. Este é un dos dicionarios de uso da lingua italiana recomendado pola *Accademia della Crusca*, organismo italiano composto por persoas estudosas e expertas en lingüística e filoloxía italiana, atopándose entre as institucións lingüísticas máis prestixiosas do mundo.

³⁵³ Tradución que fixen de ‘*il vocalizzare*’ (<https://www.dizionario-italiano.it/dizionario-italiano.php?parola=vocalizzazione>).

³⁵⁴ Traducións que fixen de ‘*in musica, fare vocalizzi*’ e ‘*in linguistica, trasformare in suono vocalico un suono consonantico*’ (<https://www.dizionario-italiano.it/dizionario-italiano.php?parola=vocalizzare>).

³⁵⁵ Interpretación que fixen de ‘*solfeggio cantato su una o più vocali, per regolare e modulare l'emissione della voce: fare esercizio di v.*’ (http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/V/vocalizzo.shtml).

³⁵⁶ Interpretación que fixen de ‘*melodia che viene eseguita cantando una sola vocale*’ (<https://www.dizionario-italiano.it/dizionario-italiano.php?parola=vocalizzo>).

técnica vocal ou no *solfexo” [...]. O termo utilizouse tamén en ocasións para referirse a calquera pasaxe melismática nunha obra vocal con texto.

Ward (1962) tamén usa o concepto “*vocalise*” nesta liña, atribuíndo a uns 22 *vocalises* coa sílaba “nu” diferentes tonalidades. Pola súa parte, o uso da palabra “vocalizo” debera estar referido aos exercicios vocais melódicos e orientados ao canto. Nesta liña, enténdese que “vocalizo” é un tipo de vocalización. En resumo, a diferenza máis fundamental é que “vocalizo” fai referencia unicamente á voz cantada, mentres que “vocalización” é máis xeral, podendo aludir tanto á voz cantada como á falada. Neste sentido, os moi variados exercicios cantados que se fan especialmente para quecer a voz nas sesións de coro ou de técnica vocal, tanto en galego como en castelán poden ser denominados “vocalizos”.

En todos estes motivos se centra a miña reivindicación do uso da palabra “vocalizo” tanto no castelán como no galego. En base ao fundamentado e argumentado, é un termo que non dá lugar a dúbidas en canto ao seu significado e singularidade intrínseca, de aí o seu uso ao longo deste informe de investigación.

8.2.2 Catálogo de tipos de actividades e exercicios da educación vocal e do canto

Para comezar este subepígrafe cómpre rememorar o contido da Figura 8.2: unha actividade é un conxunto de operacións que concreta un ámbito de traballo; os exercicios determinan as actividades e sêrvennos para mantelas e perfeccionalas; e as tarefas son traballos específicos enmarcados nun contexto e nun tempo que precisan os exercicios.

Este punto 8.2.2 ten por obxectivo presentar a listaxe de actividades e exercicios da educación vocal e do canto extraídos dos datos empíricos desta tese de doutoramento, clasificados por ámbitos de traballo. Debo advertir que o proceso de catalogación e de etiquetaxe foi ben complexa, debendo unificar criterios e información proveniente de literatura de moi diversos campos de coñecemento, como pode ser a educación somática, a fisioterapia, as ciencias do deporte, a saúde, o benestar, o canto, a música, a educación musical, a logopedia, a foniatría, e a medicina, entre outros; fixando finalmente as nomenclaturas que lingüisticamente foran o máis curtas e obvias posible, por economía e axilidade lingüística. Ademais, cómpre facer sobresaír a idea de que as actividades e exercicios non deberan entenderse illadamente, senón como pezas interconectadas, cuxa práctica correcta e supervisada (sobre todo en etapas temperás) camiña cara á consecución dunha voz cantada de calidade. Esta noción é explicada por de la Calle Maldonado (2014, p. 102) citando a Azurza (2003) a través dunha concatenación de elementos de forma moi apropiada.

Aínda que formulemos diversos exercicios de técnica vocal clasificados en apartados diferentes non hai que esquecer que o realmente importante é conseguir o funcionamento total do corpo. O corpo é un e á hora de cantar debe traballar como un todo. Ao cantar non só se activa a nosa gorxa ou o noso diafragma, senón o corpo enteiro desde o extremo superior ao inferior. Cantar desde as sensacións é a mellor maneira de logralo. (...) Á hora de cantar, como na nosa vida, toda actividade é un equilibrio entre opostos: forza-espazo, tensión-relaxación, corpamente, deber-querer... sinte e déixate levar; sabes como equilíbralos para que todo funcione perfectamente.

Procédese entón á presentación do **catálogo de actividades e exercicios dirixidos á educación vocal e do canto xurdidos da análise das sesións das escolas e das xornadas formativas**. Exporeinas dentro de cadanseus ámbitos da lóxica da técnica vocal nos que ao meu xuízo se enmarcan, e ordenadas alfabeticamente, agás nalgúns casos que se xustifican

con nota a rodapé, ou cando se trate de combinación de actividades, indicadas cun asterisco (*). Fareino en primeiro lugar a través de táboas (Táboa 8.2 a Táboa 8.11), a modo de panorámica inicial, e no punto 8.3 farase de forma descritiva e pormenorizada. Como se pode comprobar, as primeiras seis táboas -da 8.2 á 8.7- refírense a actividades e exercicios que ocorreron nas sesións formativas dirixidas a alumnado (nas que maioritariamente o profesorado tamén participaba, e extraídas tanto das observacións en escolas como das xornadas de Bariloche), e as que seguen -táboas da 8.8 á 8.11- recollen só aquelas accións que se deron exclusivamente na formación docente durante as xornadas formativas de Bariloche.

Táboa 8.2

Ámbito Corpo e Mente: clasificación das actividades e exercicios na formación de crianzas

| ÁMBITO CORPO E MENTE | | |
|--|---------------------------------|---|
| <i>Actividade</i> | <i>Tipo de actividade</i> | <i>Exercicio</i> |
| Estirada corporal | Varias estiradas corporais | Con bocexo Miscelánea Torso e brazos |
| Disposición corporal | Disposición para o canto grupal | De pé en semicírculo |
| | Impostación corporal | De pé - Explicación teórico-práctica - Fío imaxinario Posición "sentada bombeiro": explicación teórico-práctica |
| Relaxación | Corporal | Miscelánea |
| | De ombreiros | Afrouxamento Miscelánea |
| | Do pescozo | "non sei" "non" Rotación |
| | Escoita consciente Facial | A escoita do silencio Engurrar a cara Masaxe na cara Plátano-piña-uva Sacar a lingua ³⁵⁷ Sacar a lingua - Engurrar a cara Tensión-distensión |
| Respiración | Como respirar | Explicación teórico-práctica |
| | Expiración | "br" de cabalo Con "sh" Fío de aire Toques enérxicos |
| | Inspiración | Inspiración consciente |
| ³⁵⁸ Estirada corporal - Relaxación | *Combinacións | Miscelánea |
| Relaxación - respiración | *Combinacións | Exhalar e soltar brazos Rotación de ombreiros con exhalación |

³⁵⁷ Esta acción leva un asterisco (*) porque se trata dunha combinación entre "Sacar a lingua" e "Engurrar a cara" (ver Exercicio 10d, apartado 11.1.2-Anexos).

³⁵⁸ Estas dúas últimas propostas (dúas últimas filas da táboa) conxugan dúas actividades das que se atopan nas celas anteriores, por iso rompen a orde alfabética, pois trátase de combinacións entre as anteriores.

Táboa 8.3

Ámbito Fonación: clasificación das actividades e exercicios na formación de crianzas

| ÁMBITO FONACIÓN | | |
|-----------------------------------|--|---|
| Actividade | Tipo de actividade | Exercicio |
| Adestramento auditivo-vocal | Con números | Números variados "Me gusta cantar, chimpún" (exemplo de texto suxectivo con cadencia V-I) |
| Exploracións vocais | En <i>glissando</i> longo-lento | "a" bocexado "u" |
| | En <i>glissando</i> curto-rápido ³⁵⁹ | "br" "iu-hu-hu" en <i>staccato</i> "uia" |
| Interaccións vocais | <i>Hot potato</i> | Execución |
| Vocalizos | "br" | Execución por arpejo ascendente e descendente |
| | "Dip, dee-reep+u+a" | Execución polifónica Explicación teórico-práctica: metáfora "abrir a boca como á dentista" |
| | "iui" | Execución por grao conxunto e salto descendente Explicacións teórico-prácticas <ul style="list-style-type: none"> - Activación facial - Cantar forte vs. gritar - Metáfora "comer unha hamburguesa" - Metáfora "embazar o espello" - O peito e o abdome durante o canto - Posición "beizos de biquiño" |
| | "la" | Execución por grao conxunto descendente e arpejo |
| | "m" | Execución por quinta ascendente e descendente |
| | "ma-me-mi-mo-mu" | Execución na nota Sol ₃ ³⁶⁰ en <i>staccato</i> |
| | "pi" | Execución por arpejo ascendente e descendente |
| | "piribiri" | Execución por salto ascendente e grao conxunto descendente Explicación teórico-práctica: activación facial |
| | "po" | Execución por salto ascendente e grao conxunto descendente |
| | "ri" | Execución por grao conxunto ascendente e descendente |
| | "ríO, rí" | Execución por grao conxunto ascendente e descendente |
| "riui" | Execución por grao conxunto ascendente e descendente | |
| ³⁶¹ Quecementos vocais | Contando historias con onomatopeas | Execución individual e colaborativa |
| | Números rapeados | Execución ao unísono |

Táboa 8.4

Ámbito Repertorio: clasificación das actividades e exercicios na formación de crianzas

| ÁMBITO REPERTORIO | | |
|-------------------|--------------------|---|
| Actividade | Tipo de actividade | Exercicio |
| Cancións | Cancións varias | Atención á dirección Canto interiorizado |

³⁵⁹ Malia que a columna "Tipo de actividade" deba incluír o "que" (é dicir, o contido; por exemplo, a vogal coa que se fai un quecemento vocal dado), e na columna "Exercicio" deba indicarse o "como", neste caso decidín inverter a información por cuestións de organización e economía do espazo e da linguaxe. Xa que as tres ("br", "iu-hu-hu" en *staccato*, e "uia") se executaron en *glissando* curto-rápido, pareceume que deste xeito quedaban mellor expostos os datos.

³⁶⁰ Lémbrese que nesta investigación séguense os índices acústicos do Sistema franco-belga, onde o La 440 Hz é o La₃.

³⁶¹ Deixamos os "quecementos vocais" de últimos porque, tal e como se explicará no punto 8.3.1, na categoría de "quecemento vocal" englobábase todos os exercicios fonatorios non clasificables dentro das catro categorías anteriores: "adestramento auditivo-vocal", "exploracións vocais", "interaccións vocais", e "vocalizos".

| | |
|-------------|---|
| | <p>Canto, pulso, ritmo e canto interiorizado</p> <p>Disposición corporal para o canto grupal</p> <p>Ensaio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Co/do alumnado - Con xestos - Das capacitadoras - Da voz de contralto - Da voz de soprano - Do enlace (entre varias cancións) - Do repertorio - Do saúdo - En pequenos grupos - Por grupos - Xeral <p>Estudo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Da letra por repeticións recitadas - Por repetición <p>Explicacións teóricas³⁶²</p> <ul style="list-style-type: none"> - A dicción - Cantar coa voz grande - Definición de coro piloto - Estrutura da canción - Relaxación da boca - Voz interiorizada <p>Explicacións teórico-prácticas</p> <ul style="list-style-type: none"> - A articulación - Enlace de estrofa con retroso - O silencio na melodía cantada - Picar palabras cando a letra vaia moi seguida - Vibración dos beizos ao cantar - Voz de cabeza <p>Figuras musicais co corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Negra e silencio de negra³⁶³ - Negra e corchea - Negra, silencio de negra e branca - Negra, corchea e branca <p>Identificación</p> <ul style="list-style-type: none"> - De acentos - De figuras <p>Improvisación</p> <p>Interpretación</p> <ul style="list-style-type: none"> - En lingua de signos <p>Modificación de cancións</p> <p>Posta en escena</p> <p>Pulso con mans nas coxas e canto interiorizado</p> <p>Recitado medido</p> <p>Recoñecemento de cancións a través do ritmo³⁶⁴</p> <p>Ritmo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con canto e pulso con palmadas - Con palmadas e canto interiorizado <p>Temática</p> <p>*Combinacións</p> <ul style="list-style-type: none"> - escoita consciente - estudo por repetición - Interpretación - Ensaio |
| Canto coral | Indicacións varias |

³⁶² Nesta clasificación expónse en primeiro lugar que é o que se fai (explicacións teóricas), e nas viñetas detállase sobre que se fai, ou sexa, o contido da explicación teórica dada. Deste modo procedérase noutras columnas, como coas explicacións teórico-prácticas que seguen.

³⁶³ Estas catro variantes non se dispoñen en orde alfabética porque cremos máis conveniente amosalas seguindo a lóxica que pedagoxicamente é máis conveniente para o traballo das figuras musicais, isto é, de progresións/combinacións máis doadas a máis complexas.

³⁶⁴ Aínda que algúns exercicios como este puideran seren clasificados no ámbito Outras Actividades -por teren como obxectivo o traballo de elementos da música en xeral (como o ritmo)- clasifícanse dentro do ámbito Repertorio por referirse a cancións vencelladas co repertorio que o grupo-clase está a preparar, e non actividades de educación musical ou cancións aleatorias.

| | |
|-------------------------|--------------------------------------|
| | - Miscelánea |
| Conversa | Recordando cancións |
| Cuestións organizativas | Explicación |
| | - Orde do repertorio na mostra final |

Táboa 8.5

Ámbito Outras Actividades: clasificación das actividades e exercicios na formación de crianzas

| ÁMBITO OUTRAS ACTIVIDADES | | |
|---------------------------------|------------------------|---|
| Actividade | Tipo de actividade | Exercicio |
| Cuestións organizativas | Asistencia | Anotación da asistencia na listaxe de aula |
| | Conversas | Contextualización <ul style="list-style-type: none"> - Da presente sesión - Da próxima sesión Próximas actividades Próximas actuacións Próximos proxectos |
| Dinámica | Grupal | Nomes |
| Disciplina coral | Saber estar, saber ser | Chamadas de atención Reflexións |
| Linguaxe corporal | Códigos compartidos | Explicación teórico-práctica: silencio en xesto |
| Linguaxe musical ³⁶⁵ | ³⁶⁶ Ritmo | Adiviñanza de ostinatos Figuras musicais co corpo: negra e corchea |
| | Pulso e ritmo | Figuras musicais co corpo: negra, corchea e semicorchea |

Táboa 8.6

Ámbito Outras Actividades - Mostra de Coros: clasificación das actividades e exercicios na formación de crianzas

| ÁMBITO OUTRAS ACTIVIDADES - MOSTRA DE COROS | | |
|---|--------------------|---------------------------------------|
| Actividade | Tipo de actividade | Momento ³⁶⁷ |
| Proba de sala ³⁶⁸ | - | - |
| Desenvolvemento da mostra | Estrutura | Presentación |
| | | Intervencións dos coros participantes |
| | | Agradecementos |
| | | Actuación conxunta |
| | | Despedida |

³⁶⁵ Tal e como se pormenorizará no punto 8.3.1, trátase de actividades de linguaxe musical non conectadas ao repertorio que o grupo-clase está preparando.

³⁶⁶ Estes dous tipos de actividade (“Ritmo” e “Pulso e ritmo”) non se dispoñen en orde alfabética porque estimamos máis conveniente amosalos seguindo a lóxica que pedagoxicamente é máis oportuna en canto a dificultade, sendo máis fácil un exercicio feito en gran grupo -como é o caso dos de “Ritmo”-, que por grupos separados e atendendo a diferentes elementos -como o de “Pulso e ritmo”- (ver as diferenzas entre os exercicios 29, 30, e 32 do apartado 11.1.2-Anexos).

³⁶⁷ Nesta columna cambiamos a palabra “Exercicio” por “Momento”, por parecernos máis apropiada no contexto da Mostra de Coros.

³⁶⁸ O feito de que as presentacións públicas, segundo as boas prácticas estudadas, deberan formar parte do traballo vocal e do canto, non exime que se poidan dar moi boas prácticas psicopedagóxicas no contexto dun grupo vocal que decide non facer actuacións. Por iso o “Desenvolvemento da mostra” (a modo de exemplo de presentación pública) e a “Proba de sala”, que por lóxica precede ao desenvolvemento -de aí a creba da orde alfabética-, van nunha táboa á parte, aínda catalogándose dentro do ámbito Outras Actividades.

Táboa 8.7

Ámbito Outros Tempos: clasificación das actividades e exercicios na formación de crianzas

| ÁMBITO OUTROS TEMPOS | | |
|----------------------|---|---|
| <i>Momento</i> | - | - |
| Comezo da sesión | - | - |
| (Micro)descansos | - | - |

Velaquí as táboas con actividades e exercicios enfocados só á formación docente e categorizados por ámbitos de traballo. É importante subliñar que esta relación de accións levouse exclusivamente a cabo con docentes, sen crianzas. Porén, a formación docente na educación vocal e do canto inclúe as accións detalladas nas táboas que veñen de ser expostas (táboas 8.2 a 8.7), como xa se remarcou con anterioridade.

Táboa 8.8

Ámbito Corpo e Mente: clasificación das actividades e exercicios na formación de docentes

| ÁMBITO CORPO E MENTE | | |
|----------------------|---|---------------------------------|
| <i>Actividade</i> | <i>Tipo de actividade</i> | <i>Exercicio</i> |
| Respiración | IREC (Inspiración, Retención, Expiración, Descanso) | IREC en 4 Pranaiaama cadrado |

Táboa 8.9

Ámbito Fonación: clasificación das actividades e exercicios na formación de docentes

| ÁMBITO FONACIÓN | | |
|--------------------|---|---|
| <i>Actividade</i> | <i>Tipo de actividade</i> | <i>Exercicio</i> |
| Cuestións docentes | Reflexións e explicacións teórico-prácticas | A lóxica da técnica vocal A voz do profesorado como modelo para o alumnado Cantar "a toda voz" Cantar "i" con boca de "u" Coidados para voces de cantantes Colocación da voz Desenganche da voz Equilibrio linguaxe musical - técnica vocal Facer sirenas coa voz Metáfora "embazar o espello" Meter un dedo na boca Sensación de bocexo para cantar Uso de metáforas para cantar |

Táboa 8.10

Ámbito Repertorio: clasificación das actividades e exercicios na formación de docentes

| ÁMBITO REPERTORIO | | |
|-------------------|---------------------------|---|
| <i>Actividade</i> | <i>Tipo de actividade</i> | <i>Exercicio</i> |
| Cancións | Cancións varias | Ensaio conxunto (docentes de LM+TV) Estudo - Da melodía con "lu" - Por repetición Recitado medido Reflexións |

| | | |
|--------------------|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Organización do traballo co gran grupo - Percepción da altura con quironimia: corpo e aire - Percepción da altura: onomatopeas e sílabas |
| Cuestións docentes | Reflexións e explicacións teórico-prácticas | Relación linguaxe musical - repertorio |

Táboa 8.11

Ámbito Outras Actividades: clasificación das actividades e exercicios na formación de docentes

| ÁMBITO OUTRAS ACTIVIDADES | | |
|---------------------------|---|---|
| Actividade | Tipo de actividade | Exercicio |
| Cuestións docentes | Reflexións e explicacións teórico-prácticas | Clases de linguaxe musical <ul style="list-style-type: none"> - Desfrute como punto de partida Procesos de ensino-aprendizaxe <ul style="list-style-type: none"> - Asociación de graos con números. Identificación de alturas dende o canto - Identificación de tonalidades. Sensación de tónica e dominante - Organización do traballo co gran grupo - Reforzo dos contidos - Traballo vs. xogo - Uso do Do móbil |

8.3 BOAS PRÁCTICAS NA DIDÁCTICA DA EDUCACIÓN VOCAL E DO CANTO NA INFANCIA

Atopámonos nun dos apartados máis importantes do informe de investigación, e no que cobra máis peso dentro dos resultados. Nel teorizaremos e discutiremos os principais achados que caracterizan as boas prácticas estudadas. Pero antes apoiarémonos na condensación de catro grandes temáticas introdutorias que serán discutidas nas próximas páxinas: as diferentes e válidas formas de traballar das docentes; as discordancias que aparentemente puideran darse na docencia da educación vocal e do canto; o valor da linguaxe nas explicacións, as características da boa docencia e o ingrediente “humor” para a conexión docente-discente; e unha decena de particularidades que se reiteraron nas observacións feitas e que fomos quen de detectar.

1. As boas prácticas proxectan **diferentes formas de traballar**, todas elas válidas. Tal e como salienta Cottrell (2017, p. 491), “hai pouco acordo sobre o que é unha práctica estándar”. Porei un exemplo deseguido con respecto á didáctica da relaxación.

Dentro dalgunhas explicacións teórico-prácticas que ofreceu Marianela Tucci nas sesións para docentes de TV-Técnica Vocal nas xornadas formativas do PNOCB, na abordaxe dalgunhas explicacións sobre a lóxica da técnica vocal tratou o concepto de “pranaiaama” e o Método Rabine, indicando que as consignas respiratorias de ámbalas propostas puideran parecer contraditorias³⁶⁹. Dilucida Marianela que o traballo da respiración na lóxica dos pranaiamas incide en inspirar e expirar polo nariz, mentres que Rabine sostén que a respiración debe ser atallada pola boca. De primeiras, puidera parecer unha discordancia, mais eu creo que cómpre interpretar esta cuestión dentro do razoamento de que na contextualización da explicación de Marianela os pranaiamas teñen por obxectivo directo traballar a respiración e a relaxación -e non a fonación-, mentres que a lóxica rabiniana (baseada no método Feldenkrais) ten fins fonatorios, de aí que prime a toma e saída de aire pola boca, pois é máis efectiva para coller máis cantidade de aire en menos tempo. Polo tanto,

³⁶⁹ Ver Exercicio 2b, apartado 11.1.3-Anexos.

non se trata dunha incoherencia, senón de obxectivos diferentes, de aí que a respiración se atalle de forma diversa.

O manual de voz cantada coordinado por Celsa Mel Growland e Nelida Saporiti (2017, pp. 89-90) faise eco dalgúns opinións ao respecto, citando a Renato Segré e Susana Naidich (1981), Soledad Sacheri (2012) e Sergio Tulián (1998).

- Segré e Naidich (1981) entenden que

desde o punto de vista foniátrico, a «inspiración normal é a que introduce aire suficiente para o adecuado funcionamento do mecanismo da fonación. É tranquila e natural cando non vai acompañada da emisión de voz. Debe ser rápida, profunda e silenciosa para unha adecuada emisión da voz. En cambio, o tempo expiratorio debe ser maior, permitindo secuencias máis longas de sons (falados ou cantados). É a presión expiratoria (...) a que dará ao son intensidade, duración e continuidade. Se ben a exercitación respiratoria debe realizarse con inspiracións nasais, debe tamén practicarse, sobre todo na voz falada, a inspiración bucal breve, rápida e silenciosa [case como una “bafarada”]. (Mel Growland & Saporiti, 2017, p. 89)

- Sacheri (2012) destaca que, posto que permite que o aire se humidifique, purifique e queza antes de entrar nos pulmóns, a respiración nasal é máis saudable, polo que sempre que se poida convén inspirar polo nariz. Con todo, “as exixencias da fala e do canto fan necesaria unha respiración mixta, é dicir bucal e nasal, pero con predominancia bucal” (Mel Growland & Saporiti, 2017, p. 90)

- Tulián (1994) comenta que, desgraciadamente, hoxe en día aínda existen docentes “responsables da canalización lírica da nosa mocidade que cren -supoñemos que honestamente- que coa soa implantación da técnica de inspiración nasal se solucionarán milagrosamente as carencias de tesitura e volume do alumnado en xeral” (Mel Growland & Saporiti, 2017, p. 90). Informa tamén que a inspiración deba ser conxuntamente por ambas as vías da boca e nariz, pois só así se poden soportar mellor as esixencias que recaen sobre os músculos larínxeos, sendo estas só asumibles a través de inspiracións curtas, rápidas e profundas.

2. Algunhas supostas **discordancias** entre profesorado exemplo de boas prácticas poden ser encontradas. Non obstante, eu non as etiquetaría como “contradicións” en si mesmas, pois en verdade todas son válidas en función do obxectivo que se pretenda acadar e sempre que sexan útiles para o progreso vocal do alumnado. Tratarei este tema arredor de dous exemplos: o bocexo e o canto “a toda voz”.

O primeiro exemplo ten que ver coa técnica do bocexo para cantar. Unha das docentes exemplo de boas prácticas, capacitadora de técnica vocal nas xornadas formativas de Bariloche, aludiu ao bocexo nun momento de preparación mental e corporal con crianzas, pedíndolle ao alumnado que bocexara á vez que estiraba o corpo (ver Exercício 1a, apartado 11.1.4-Anexos). Abordou o bocexo nunha sesión exclusiva para docentes de técnica vocal, nun momento no que combinou reflexións e explicacións teórico-prácticas, a colación da precaución que hai que ter con respecto ás potencialidades pedagóxicas que supón traballar a sensación de bocexo para cantar (ver Exercício 4b, apartado 11.1.3-Anexos), argumentando que non funciona ben para o traballo con coros porque é difícil saber se alguén leva a voz moi abaixo e acaba por guturalizala³⁷⁰.

O bocexo é considerado por Jenevora Williams (201, p. xxii) como problemático para o ensino da técnica vocal, e incluso incorrecto. Isto xustifícao en que

³⁷⁰ Interpretación que fixen da palabra en lingua castelá ‘engolarla’. Sos & Sos (1990, p. 246) definen “voz gutural” como “emisión de son coa máxima resonancia na cavidade da gorxa”, e “voz engolada” como “voz que toma a farinxe por base da súa máxima resonancia” (p. 246).

a acción do bocexo elevará o padal brando (bo) e deprimirá o final da lingua (non bo), empurrándoa cara a abaixo para a zona superior da larinxe. Isto reduce a mobilidade da larinxe e pode resultar nun son ouveado. Pode tamén limitar a liberación da mandíbula.

Piñeros (2004) engade que se se abre moito a boca comprímese a larinxe, o cal reduce o espazo de resonancia.

Mentres tanto, SAGRARIO ECHEVERRÍA (2003) entende o bocexo como positivo, pois con el amplíase a apertura da cavidade bucal co conseguinte ensanche da zona bucofarínxea, no que tamén se insiste nas orientacións pedagóxicas de Pilar Escudero (1982). Nestes casos, o bocexo enténdese como estratexia que facilita a correcta emisión vocal, así como o mastigado, o suspiro, ou a voz salmodiada. Persoalmente creo que é máis unha opción do “aquí” e do “agora”, e se unha estratexia axuda a unha persoa a avanzar na técnica vocal debera aceptarse e usarse, evitando realizar xeneralizacións que puideran supoñer barreiras que serían facilmente salvables co uso de estratexias que, ao fin e ao cabo, permitisen evolucionar.

Mel Gowland e Saporiti (2017, p. 90) citan a Sergio Tulián (1994) que, aínda que no contexto da discusión sobre respiración pola nariz vs. respiración pola boca, afirma que

ninguén pode arrogarse ao dereito de “ensinar” a un organismo en perfectas condicións respiratorias como debe facer para respirar, cando esta función vital é a máis coñecida para el -como que por ela vive- en lugar de tratar de descubrir e acompañar en cada caso as características persoais, experimentando o que nun será positivo e noutro negativo, estudando os costumes e os hábitos físicos.

A ensinanza que sacamos destas palabras é fundamental no traballo da voz cantada: o profesorado debe ir da man do alumnado, probando o que pode resultar efectivo ou non. Pilar Escudero (1987) matiza a cuestión do bocexo engadindo que pedagoxicamente pode axudar o figurarnos que estamos bocexando, isto é, traballar coa sensación de bocexo máis que co bocexo propiamente dito. Así o describe: “imaxinar o estar cantando e bocexando ao mesmo tempo [...] en principio, é a boa posición para cantar” (p. 19).

Existe tamén unha posición intermedia con respecto a este asunto, como pode ser a de Fracisca Cuart. Esta autora explica a técnica denominada bocexo-suspiro, recorrendo ás explicacións dos laringólogos Luchsinger e Arnold (en Cuart, 2000, p. 67). Esta técnica é entón

a que se basea na sensación que se experimenta ante unha inspiración prolongada e profunda, con ensanche máximo das saídas do aire superiores. Sería como buscar a sensación do inicio do bocexo, porque o feito real do mesmo tensa demasiado a gorxa. Este inicio abre moito a cavidade oral e facilita o poder acadar as notas máis agudas.

A miña postura avoga polo apoio na sensación do bocexo sempre que serva para descubrir a “sensación do tracto vocal amplo”, así acuñada por Piñeros (2004, p. 58), evitando o escurecemento do son.

O segundo exemplo lígase co canto “coa voz grande” ou “a toda voz”. Algunhas das metáforas que usa a capacitadora de TV do PNOCB, Marianela Tucci, son “cantar coa voz grande” e “cantar a toda voz”. Entrarei seguidamente na súa revisión.

En primeiro lugar, co alumnado participante nas xornadas formativas de Bariloche úsase a expresión “cantar coa voz grande” ou “cantar con toda a voz” á hora de interpretar unha das cancións³⁷¹. Así o recalca Marianela: “Baixo ningún concepto se pode cantar con pouquiña

³⁷¹ Ver Exercício 24a, apartado 11.1.2-Anexos.

voz, sempre hai que cantar con toda a voz, si? Non existe cantar cunha voz miudiña, hai que cantar coa voz grande”.

En segundo lugar, coas docentes de TV participantes nas xornadas formativas de Bariloche, úsase a expresión “cantar a toda voz” no contexto de explicacións teórico-prácticas que se desenvolveron nas sesións dedicadas só a docentes. Velaquí un extracto do Exercício 2a (apartado 11.1.3-Anexos).

Mar explica que ela nas súas clases tenta que o alumnado cante “a toda voz”, para que non se cante con voz fina. Di que boa parte do alumnado trata de imitar a voz adulta impostada, e faino crendo que está xogando ou molestado, pero en realidade é o que debe facer. Aínda así, non debemos perseverar ata os límites, pois non se pode esquecer que a finalidade do programa é que a rapazada o pase ben e disfrute.

Noutro momento da capacitación docente para profesorado de TV (ver Exercício 7c, apartado 11.1.3-Anexos), Marianela indica: “... Sempre cantade con moita voz... non, para a vida real, qué sei eu!, está ben cantar a toda voz. Non cantar a media voz, porque cantar a media voz fatiga...”.

En definitiva, “cantar a toda voz” e “cantar coa voz grande” son dúas metáforas³⁷² usadas por Marianela Tucci como sinónimos, e para facer entender da necesidade de cantar usando unha voz potente e non a medio gas -pois iso fatiga-, ou sen abusar do canto continuado en falsete³⁷³, voz que adoitan usar as crianzas mentres non asentan a súa voz de cabeza para cantar agudo. En contraposición, a directora Analía Miranda fálanos na súa entrevista³⁷⁴ da importancia do traballo maioritariamente con voz de cabeza³⁷⁵, evitando a voz de peito³⁷⁶. Neste sentido, a literatura fainos saber que cantar nun rexistro grave produce un son áspero que pode chegar a danar os pregues vocais (Phillips, 1992b). Como vemos, parece non haber consenso, podendo esta cuestión ser froito de mudas nas modas das prácticas vocais. Tal e como resume Ries (2005; en Sobreira, 2017a), mentres que nos séculos XVII e XVIII as crianzas cantaban uns repertorios de himnos e cancións de cuño moral usando a voz de cabeza, nos repertorios de hoxe en día inclúese a música popular en tesituras máis graves que levan ao uso do rexistro da voz de peito. É por iso comprensible que ata mediados do século XX a voz de cabeza era a considerada ideal para o canto con crianzas, con melodías que pasaban do Do₄; mentres que na última metade deste século, e baixo a influencia de pedagogías centradas nas crianzas e na súa individualidade, a preocupación centrouse na exploración dos rexistros graves así como na busca da comodidade das tesituras a usar, non excedendo o Do₄. Williams (2013, p. 31) revela que

as crianzas poden ser incentivadas a explorar e usar o rango tonal superior; isto debe estar entre E₄ e C₅³⁷⁷. Isto pode ofrecerlles cantar en todos os tons de forma máis exacta mentres se distancian do ton falado habitual [... o que] tamén reducirá o grao de peche dos pregues vocais e faraaas menos berronas.

³⁷² Máis adiante discutiremos sobre o significado psicopedagóxico do uso de metáforas para a educación vocal e do canto.

³⁷³ “A voz de falsete é unha produción artificial de notas agudas parecidas ás da muller” (Escudero García, 1987, p. 46). A idea de “artificial” é clave na diferenza entre voz de falsete e voz de cabeza, que a veces -erroneamente- se usan como sinónimos.

³⁷⁴ Ver punto 6.3.2.2.

³⁷⁵ Sos e Sos (1990) sosteñen que a “voz de cabeza” é a “emisión da voz na cal a sensación propioceptiva de resonancia percíbese na cabeza” (p. 246).

³⁷⁶ O *Diccionario de Música* de Jacobs (1995) manifesta que a voz de peito é o “«rexistro» da voz que ao cantante lle dá a sensación que vén do peito, é dicir, o rexistro mais baixo, oposto á voz de cabeza” (p. 484).

³⁷⁷ A autora Jenevora Williams escribe en base aos índices acústicos do modelo científico ou internacional, onde o La 440 Hz é o La₄.

Ana de Mena González (1994) define o rexistro vocal como “unha serie de sons consecutivos diferentes doutra serie de sons consecutivos, entre as cales se pode apreciar unha interrupción” (p. 20). As series distínguense porque o mecanismo de produción é diferente, e aqueles sons ou notas que unen os rexistros chamaríanse notas de paso. Non obstante, ao longo dos anos, semella non terse chegado a un acordo entre os estudos científicos que investigaron os rexistros. Esta autora sinala que, logo da exploración de movementos e posicións larínxeas que condicionan os rexistros, Manuel García (1805-1906) concluíu na existencia de tres tipos de rexistro: de peito, falsete-cabeza, e contrabaixo; mentres que Tosis si recoñecía entre falsete -identificado por Escudero García (1987) como rexistro agudo- e peito -ao igual que establece Escudero García (1982)-; á vez que outras persoas estudosas deste tema falan dun rexistro único. En realidade, e en base a múltiples conversas que tiveron sobre este tema con profesorado experto como Miro Moreira (especialista en educación vocal e auditiva da USC) ou Rubén Fernández (titulado superior en interpretación-jazz por canto), moitas veces usamos palabras diferentes para expresar os mesmos conceptos ligados á técnica vocal, co cal non tería moito sentido afirmar que unhas persoas están máis certas ca outras. “«Cantar de cabeza», «cara a adiante», «na máscara», son expresións dos grandes cantantes que non teñen outro obxecto que a boa utilización das caixas de resonancia” (Escudero García, 1987, p. 10). Sexa como for, “existe unha necesidade pedagóxica dunha formación vocal, que amplíe a tesitura da voz ao máximo e unifique co maior grao de perfección os distintos rexistros” (Escudero García, 1982, p. 22).

3. Resaltaremos as **explicacións**³⁷⁸ como estratexias necesarias para a aprendizaxe en relación coas características da **boa docencia**, e o **factor “humor”** nas prácticas.

É interesante observar como dentro dun exercicio dado pode xurdir a necesidade de explicar algo que emerxe dunha necesidade concreta, dun “aquí e agora”, como pode ser o Exercicio 6ñ (ver apartado 12.2.2-Anexos): unha explicación teórica sobre a dicción, a colación do ensaio dunha canción. Unha explicación teórica como esta, contextualizada e emerxida logo da detección dunha necesidade non supón senón “presentar a información de tal forma que se favoreza a aprendizaxe e coñecemento significativo”, atendendo ás palabras de Carmen Megía (2008, p. 166), como característica da boa docencia. Esta autora destaca a boa comunicación como unha das calidades que debe posuír quen se dedica ao ensino. E non só recalca a linguaxe verbal, onde a claridade nas ideas que se pretenden transmitir é fundamental, senón tamén a non verbal, pois a mirada ou o corpo son igualmente quen de comunicar e, polo tanto, teñen potencial para ensinar e educar. De feito, Alessia Vitale (2011, p. 39) agrega que “a mirada, as expresións faciais, os movementos do corpo inscríbense nunha polifonía comunicativa global”. Dentro das prácticas examinadas, nas explicacións teóricas as docentes clarificaban certas cuestións a través da palabra, o que supón o apoio na linguaxe para guiar a aprendizaxe. Xa Edgar Stones (1979) aseveraba que calquera tipo de aprendizaxe pode ser realizado co uso das palabras. Ben é certo que podemos aprender por condicionamento, imitación, ou discriminación, pero as palabras serven como reforzos (positivos ou negativos), e provedores de retroacción e información sobre os resultados. Pero non podemos descoidar que “o uso das palabras como apoio á aprendizaxe depende de que quen aprende tivera aprendido o significado conceptual das palabras”³⁷⁹ (Stones, 1979, p.

³⁷⁸ “Estímase que a ciencia parte da *observación da realidade. Tal observación permite constatar a regularidade e co-variación dos fenómenos. Sobre a base de ambas constatacións é posible identificar e formular xuízos sobre os feitos, valores, *variables, clases de feitos, valores e variables relacionados entre si, etc. Así, a ciencia, en xeral, tendería a describir os fenómenos, as variables que entran en relacións de mutua implicación. Ao correspondente labor de análise e *verificación de tales relacións de implicación é ao que chamamos explicacións” (Sánchez Cerezo, 1988, p. 615).

³⁷⁹ Interpretación que fixen de ‘*the use of language to aid learning depends on the learner’s having learned the conceptual significance of the words*’. Dado que en galego a palabra “linguaxe” puidera confundir, por ser un termo aberto, decidín traducir ‘*language*’ polo termo “palabras”, pois na imitación, por exemplo, si se usa linguaxe (linguaxe non verbal). Porén, nesta oración Edgar Stones refírese á linguaxe oral ou ao uso das palabras, de aí a decisión adoptada.

106), de aí a necesidade de que o profesorado se asegure de que as verbas e expresións que usa para explicar pertencen ao campo lingüístico do grupo ao que se dirixe.

Botando un ollo ás táboas 8.2 a 8.11, obsérvase que en todas as sesións transcritas hai unha multitude de explicacións teórico-prácticas, máis que só teóricas. Para Carmen Megía (2008), isto é favorecer a aplicación práctica e guiar o razoamento aplicado, conectando teoría con práctica, o que tamén é característico da boa docencia.

O uso do humor é tamén unha característica positiva do profesorado de acordo con Megía (2008). O humor está presente nas prácticas observadas. Un exemplo podémolo ver nas estratexias para manter a atención, como o ostinato da Figura 11.8 (ver Exercício 36c, apartado 11.1.2-Anexos), que se reitera noutras sesións, como a Sesión 1 (caso Arxentina). Este ostinato é reproducido alegremente polo alumnado unha vez executado polo profesorado, pois as crianzas concíbeno como un xogo que inspira simpatía e diversión, o que achega un punto de humor ás sesións moi importante, contribuíndo a activar tamén a atención. Pero o humor non só ten lugar na formación do alumnado, senón tamén naquela dirixida a profesorado. Velaquí un extracto dun comentario realizado pola capacitadora de TV nas xornadas formativas de Bariloche, Marianela Tucci, dentro do Exercício 3a (ver apartado 11.1.3-Anexos), en relación a unha explicación dada con respecto a un exercicio de respiración: “Fíxeno en catro porque é un tempo que máis ou menos lles queda cómodo a eles tamén. Pero se aguantan seis, pódeno facer en seis, se aguantan oito, pódeno facer en oito, se aguantan quince, pódeno facer en quince”. Con esta oración Marianela referíase ao traballo das apneas, polo que ao dicir “quince”, evidentemente, estaba esaxerando, o que causou graza tanto á capacitadora como ás profesoras, permitindo unha maior e distendida fluidez na conexión docente-discente.

4. Comentaremos nos seguintes parágrafos algunhas **particularidades observadas nas boas prácticas estudadas que se reiteran nas sesións**. Farémolo arredor de 10 cuestións vencelladas a: principios educativos como o de inclusión, a integración de contidos relacionados con varios ámbitos de traballo á vez nun mesmo exercicio, a multitarefa como característica da docencia en coros, a necesidade de executar certos exercicios devagar, o profesorado como bo modelo, algunhas rutinas de aula, a lóxica vocal como fío condutor da sesión, o xogo na metodoloxía didáctica, o uso de metáforas, e a relevancia da retroacción.

- A tendencia ao principio educativo da inclusión. Nas aulas observadas todas as crianzas cantan, sen exclusións nin clasificacións. Unha das mestras cuxa práctica docente foi analizada por Cuadrado e Rusinek (2016) defendía que aínda que algunhas alumnas ou alumnos desafinasen, todo o alumnado cantaba nas súas clases de educación primaria. As boas prácticas observadas actúan tamén nesta liña.

- A combinación de aspectos dos diferentes ámbitos de traballo da educación vocal e do canto descritos no punto 8.1 nun mesmo exercicio. A aglutinación de características atribuíbles a actividades diferenciadas é unha singularidade que foi achada nalgúns exercicios. Exemplo disto é o enlace relaxación-respiración no Exercício 2a (apartado 11.1.4-Anexos) e no Exercício 2b (apartado 11.1.4-Anexos); ou a simbiose interpretación-ensaio dunha canción, como sucede no Exercício 36a (apartado 11.1.2-Anexos). Esta calidade lévanos a pensar que as distintas actividades non teñen por que ser traballadas por separado, senón que combinalas de xeito xustifico e sen perder os obxectivos da lóxica da técnica vocal pode ser unha boa opción para non facer sempre os mesmos exercicios e que as rutinas non se fagan monótonas. Na metodoloxía desenvolta por Echeverría Goñi (2003) tamén se dan combinacións, unindo movementos de extremidades, corpo, e pescozo con inspiracións e expiracións (pp. 87-91). Esta autora denomínaos exercicios de coordinación inspiración-expiración con movementos.

- A concentración de todas as funcións necesarias para o bo desenvolvemento dun coro nunha soa persoa, cuestión salientada por Cottrell (2017). Agás no caso das aulas do PNOCB, a realidade é que un coro infantil funciona só cunha persoa á fronte da dirección que asume así mesmo todas as outras competencias derivadas: arranxos musicais, ensino da técnica vocal, acompañamento instrumental, etc., abarcadas normalmente por unha única figura. Por pór un exemplo, a profesora Winona da Escola Londres-Centro (ver Sesión 4, apartado 12.2.2-Anexos) gravábase tocando o teclado electrónico (cunha función que lle ofrecía este) para logo reproducir o acompañamento no mesmo teclado de forma automática, co fin de poder centrarse na dirección das voces. Saunders et al. (2011) tamén indagaron sobre diferentes prácticas docentes sobre a didáctica do canto. Na análise das sesións e dos tempos aseveraron que “a multitarefa foi un tema común en moitas das sesións observadas”: boa parte do profesorado cantaba á vez que tocaba o piano cunha man e dirixía coa outra. Na nosa investigación, a profesora Winona tamén daba indicacións e explicacións teórico-prácticas sobre a marcha e/ou mentres o alumnado facía os vocalizos, práctica tamén bastante habitual.

- A importancia de que certos exercicios, especialmente os de relaxación do pescozo e ombreiros, se fagan amodo, e a relevancia de recordalo cada vez que se executen. Por poñer un exemplo, estas particularidades poden observarse na Sesión 1 (Arxentina, ver punto 11.2.1-Anexos, Exercício 3), nunha das verbalizacións que a docente Jorgelina Almeida usa: “Amodiño, amodiño, eh? Que se non podémonos facer moito dano”. Son dúas as prescricións xerais que o estudo do estado psicolóxico e fisiolóxico das crianzas impón á pedagogía, de acordo con Ferdinand Buisson (2017): o esquecemento inmediato e o divertimento a través da rapidez dos movementos, de aí a perseveranza na realización dalgúns exercicios de forma suave, como os de pescozo, fundamental para o control da cabeza “porque [esta] goberna todas as posturas do corpo e dálle dirección a este” (Piñeros, 2004, p. 21).

- O profesorado como exemplo de boa execución e de aprendizaxe, aspecto no que insisten diferentes publicacións como as de Cuadrado e Rusinek (2016), Gallardo e Gallego (2000b), e Phillips (1992b).

- As rutinas nas aulas. Nas clases de Kira³⁸⁰ puiden observar como o alumnado entra cantando na aula, a modo de rutina de recepción e de comezo da sesión. Hemsy (1964) propón tamén rutinas como a entrada á aula, que pode ser cantando, onde o grupo é chamado por unha melodía que coñece ben. Outra rutina observada é o comezo dunha canción por parte do profesorado, seguido inmediatamente por todo o alumnado. Nas aulas de Kira e Jorgelina déronse comunmente situacións nas que non ben a mestra comezaba as primeiras sílabas dunha canción, o alumnado inmediatamente sumábase para cantala. Isto ten que ver co que Hemsy (1964) sinala sobre a conveniencia de que o canto sexa precedido por unha curta e sinxela introdución, que pode ser executada no piano, con algún instrumento de percusión ou, por que non, coa propia voz. “Máis tarde, os nenos chegarán a recoñecer as súas cancións a poucos compases de iniciarse as introducións que os caracterizan” (p. 210).

- O seguimento da lóxica da técnica vocal explicada no Capítulo 2 deste informe de investigación. Malia que a maioría das sesións comezaban por exercicios do ámbito Corpo e Mente, seguidos daqueles do ámbito Fonación, para logo centrarse no ámbito Repertorio, a veces volveuse sobre os elementos desa lóxica. Isto quere dicir que en certos momentos das aulas necesitamos retomar algún “anel” da cadea, sendo especialmente necesario incidir

³⁸⁰ Aínda que só transcribín unha sesión (ver punto 12.2.1 nos Anexos) asistín a un total de seis aulas impartidas por Kira a grupos diferentes, e puiden apreciar que a rutina da benvida era sempre igual: o alumnado facía fila para entrar na aula de música dende a porta desta e ao longo do corredor, e entraba cantando a canción proposta pola docente -dentro do repertorio que o grupo manexaba-, maioritariamente a través dunha audición.

sobre a relaxación ao longo da clase. Esta cuestión pode apreciarse na Sesión 1 (ver apartado 11.2.1-Anexos): logo de facer o Exercicio 6 (exploración vocal-ámbito Fonación), faise o Exercicio 7 (disposición corporal-ámbito Corpo e Mente), e o Exercicio 8 (adestramento auditivo-vocal, ámbito Fonación); e despois de facer o Exercicio 16 (dinámica-ámbito Outras Actividades), faise o Exercicio 17 (respiración-ámbito Corpo e Mente). Hemsy (1964) acentúa a necesidade de variar os tipos de actividades, falando de intercalar tarefas máis tranquilas coas que requiren maior concentración mental, mentres que Kovács e Pásztor (2010) suxiren alternar as intensidades dos esforzos. Pola súa parte, a afamada investigadora e profesora brasileira Marisa Fonterrada (1997) comenta que as prácticas pedagóxicas deberan buscar unha conciliación entre a condución dun traballo linear e secuencial cun salto casual dun asunto a outro, conforme a necesidade e realidade do grupo co que se está a traballar.

- A concepción de “xogo” para o traballo vocal. As boas prácticas estudadas non perden de vista o carácter lúdico que domina a metodoloxía: ao menos para abordar a técnica vocal coa infancia é unha cuestión que non debera nunca esquecerse. No estudo de Cuadrado e Rusinek (2016), unha das profesoras estudadas (p. 104) trataba de adaptar os exercicios ao seu grupo de primaria, procurando entón que se traballase no desenvolvemento de procesos psicomotores complexos, pero de maneira divertida e dende o lúdico.

- A recorrencia no uso de imaxes e metáforas para o apoio aos procesos de educación vocal e do canto (ver exemplo no Exercicio 4e, apartado 11.1.4-Anexos).

A cuarta acepción que ofrece o DRAG (s.d.) sobre “imaxe” defínea como “representación mental de algo ou de alguén, real ou irreal, material ou abstracta” (parág. 4), e a sexta, como “figura literaria que consiste en evocar algunha cousa a través dunha palabra ou expresión coa que mantén algún tipo de relación” (parág. 6). Cita de la Calle Maldonado (2014, p. 101) a Lola Bosom (2010), cantante que emprega a imaxe do corpo como un recipiente da voz, para concienciar sobre a necesidade dunha actitude corporal aberta que potencie unha emisión proxectada a partir da resonancia do corpo. Nesta imaxe de conciencia corporal “búscase o equilibrio entre a tonicidade necesaria para a conectividade emocional da voz e a relaxación propia da naturalidade e a sinxeleza no canto”.

Unha “metáfora” é un “tropo³⁸¹ que consiste en presentar como idénticos dous termos distintos entre os que o emisor establece unha identidade baseada na semellanza” (DRAG, s.d., parág. 1). Alén de habitual, o uso de metáforas ou imaxes para o traballo da voz é recomendado (Mauduit, 2005). Informa Piñeros (2004) que as metáforas séguense usando porque funcionan.

Con respecto ao uso de imaxes ou metáforas na didáctica da voz cantada, a literatura en técnica vocal e canto observa que hai unha cultura oral no ensino do canto que moitas veces non coincide co que se ten documentado a través da investigación científica (Piñeros, 2004; Welch, 2005a). Non obstante, a miña interpretación é que aínda non tendo sido cientificamente testado o contido desa cultura oral parece lóxico que siga sendo usada na medida en que ofrezca resultados. Vou poñer un exemplo. Se dicirlle a unha persoa que suba o padal brando para que a súa voz gañe en proxección e resonancia non funciona, porque non o entende, porque non é capaz de ver nin de imaxinar esa subida de forma consciente, que mal ten pedirlle que imaxine que está a cantar cunha pataca quente na boca, para a cal debe facer espazo interior co fin de non queimarse? Se ao final esa persoa gaña en resonancia e sobe o padal brando, sendo quen de lograr maior calidade vocal, creo que conseguimos o obxectivo como primeiro paso, convertendo o ensino-aprendizaxe en significativo. E xa máis adiante, no seu proceso, segundo vaia investigando máis, conseguirá desenvolver esa conciencia plena do que significa subir o padal. O importante é

³⁸¹ O DRAG (s.d., parág. 1) sinala como definición de tropo “unha figura retórica que consiste no emprego dunha palabra ou expresión nun sentido que non é o habitual ou normal, senón figurado”.

que o alumnado entenda a función do veo do padal e perciba que cando se mantén baixo, o aire pasa polo nariz, sendo o son nasal; e cando está elevado, o aire pasa pola boca, producindo o son oral (Castilla & Gallego, 2006). De feito, o traballo máis consciente que caracteriza o inicio do estudo da técnica vocal (de facer o esforzo por imaxinar sensacións, a través de metáforas ou de imaxes -de forma sensata e voluntaria-), para logo interiorizalas e facelas máis automaticamente está constatada (Fiuza, 2013; Piñeros, 2004; Quiñones, 1997; Vitale, 2008, 2013). Alessia Vitale (2013a, p. 413) fala de micromovimentos conectados a microsensacións que quen canta, co adestramento axeitado, é capaz de reactivar voluntariamente para conseguir “un resultado estético predeterminado e específico”. É por iso que, pedagoxicamente falando, certas estratexias como a metáfora e/ou a imaxe son capaces de axudar ás persoas, ben non sendo ao cento por cento científicas nin universalmente válidas. E naquelas persoas nas que non sirva unha metáfora e/ou imaxe determinada, é cometido do profesorado buscar alternativas que axuden ao alumnado a progresar. Piñeros (2004, p. 91) consolida o que vén de comentarse como segue:

Algúns cantantes experimentan a sensación [de resonancia] na parte posterior da cabeza ou na fronte. Outros cantantes, con diferentes orientacións pedagóxicas, experimentan máis sensación no que chaman "a máscara", e inclusive hai mestres que orientan aos seus alumnos a “sentir resonancia” nos seos paranasais ou noutras rexións faciais, entre outras. Isto non quere dicir que o son se estea orixinando nese lugar, e o único que se busca é encontrar unha relación entre a sensación e un lugar físico que coincida coa explicación, para poder memorizalo e repetilo.

Nesta última oración está a clave do que veño de argumentar: buscar un vínculo entre a sensación e o lugar físico que coincida coa explicación para memorizala, interiorizala e repetila.

- A necesaria retroacción. O *feedback* é, seguindo a Raynal e Rieunier (2010, p. 189) a “información que volve ou retorna, literalmente, alimentación de retorno. O termo *feed-back* considérase xeralmente sinónimo de retroalimentación ou realimentación”. Aclárase na sección “Precisións do Idioma Galego” da páxina web oficial do Servizo de Normalización Lingüística da Universidade de Santiago de Compostela (SNL-USC, 2003, parág. 7) que

en pedagogía, á ‘información que nun proceso educativo recibe un alumno sobre a validez dunha resposta, ou un mestre sobre os resultados da súa acción educativa e instructiva [*sic*] con obxectivo de mellora-lo resultado final’ podería chamárselle retroinformación ou tamén retroacción, se entendemos que esa información está sempre vehiculada a través dalgún tipo de acción.

O reforzo, que pode materializarse en *feedback*, é crucial para a aprendizaxe. Non obstante, nos procesos de ensino-aprendizaxe un “brillo de satisfacción” do profesorado pode non ser suficiente, necesitando o alumnado información máis concreta sobre a natureza e resultados das súas accións, de xeito que sexa útil para axustar as vindeiras respostas, de ser necesario, co fin de aproximarse máis estreitamente ao resultado desexado (Stones, 1979). O valor informativo para a motivación é resaltado por Deci e Ryan (1985). A retroacción resulta fundamental no tipo de avaliación formativa -a que debera primar no traballo vocal-, usándose “para apoiar ou reforzar o desenvolvemento continuado dun programa ou unha persoa, co fin de provocar reorientación da conduta” (Blázquez Entonado & Lucero Fustes, 2002, p. 309). Nela, ao meu entender -e por tratarse da voz-,

debera primar a avaliación de carácter cualitativo, que se dirixe aos procesos máis que aos resultados, comprendendo as accións humanas, crenzas, significados e valores das persoas, valorando o progreso do alumnado (Bolívar, 1998, en Blázquez Entonado & Lucero Fustes, 2002). A retroacción entón, en boa lóxica, debe concretar a través de palabras, xestos ou outros recursos non cuantitativos ou “medibles” os aspectos susceptibles de mellorar na execución vocal e no canto. E é que “os xestos máis sutís, poden a veces conmover máis que as palabras” (Vitale, 2011, p. 40) porque provocan unhas especie de “«escoita cenestésica»: vemos e sentimos un xesto, como nos confirma a teoría das neuronas espello” (p. 39). En todo caso, a retroacción é eficaz e motivante cando é continxente, específica, crible, e non leva a contradicións (Brophy, 1981). Welch (1996, en Sobreira, 2017a) indica que o *feedback* é un aspecto que pode influenciar nas actividades de canto, xustificándoo en que as crianzas necesitan orientacións respecto do uso e control da voz.

Nas follas que seguen pormenorizaranse as actividades e exercicios de educación vocal e canto suscitados dos dous estudos de caso, categorizados por fases e ámbitos de traballo, tal e como se explicou no punto 8.1. Este compendio de definicións ten un carácter sumativo, pois del forman parte todas as actividades e exercicios que se deron tanto nas sesións arxentinas como nas inglesas. Boa parte das descrições das actividades foron traídas da literatura existente na materia. Con todo, a algunhas delas debín darlles nome, por non atoparen ningún concepto xa establecido para as realidades a describir. As actividades do ámbito Fonación son, en grao elevado, unha das achegas³⁸² máis innovadoras que ofrece a presente investigación. Son de destacar as intra- e interrelacións que se dan entre as categorías establecidas dos diferentes ámbitos de traballo e actividades dentro destes. Por exemplo, a expresión vocal a través de exploracións vocais (ámbito Fonación) e movemento (ámbito Corpo e Mente) podería correcta e facilmente encadrarse como quecemento vocal xeral (ámbito Fonación). Ademais, ofrécese datos en forma de porcentaxe sobre os pesos das fases e ámbitos descritos nas boas prácticas escudriñadas. Sobre a cuantificación das características das prácticas docentes, Jenevora Williams (2013) propón que o profesorado se grave impartindo clase, o que lle axudaría a reflexionar sobre a propia práctica. Se ademais se cuantifica o tempo investido en cada exercicio, as conclusións e posteriores meditacións sobre as características das aulas serán máis ricas e profundas.

A colación da cuantificación de tempos docentes, cómpre recordar que no Capítulo 6 foron estudadas as características das xornadas formativas do PNOCB que tiveron lugar en Bariloche, onde a Figura 6.15 mostra a ocupación dos tempos por grupo e tipo de sesión. Esta información expónse decontado en forma de táboa (ver Táboa 8.12), a modo de síntese das áreas formativas e dos pesos que cobraron respectivamente en función do perfil do seu destinatariado: crianzas e profesorado segundo especialidades.

Tanto para o conxunto do profesorado como para o alumnado o tempo libre e a mostra ocupou a mesma porcentaxe de tempo. Dadas as características da actividade musical por excelencia das xornadas (o canto coral), o alumnado dedicou por orde decrecente máis tempo a dirección coral, seguido da formación en técnica vocal e en linguaxe musical. As porcentaxes que afectan ao profesorado son congruentes en relación á súa especialidade. Así, a capacitación do profesorado de LM destina máis tempo á linguaxe musical que á dirección coral ou técnica vocal. Non obstante, apréciase no corpo docente de TV e de DC a ausencia de

³⁸² Nunha titoría co profesor Graham Welch, ocorrida en xuño de 2016 en Londres, pregunteille se existía algunha base teórica que establecese os tipos de vocalizacións orientadas ao canto, ao que me respondeu que non, e que esa podería ser unha das miñas achegas a través da miña investigación predoutoral.

formación en linguaxe musical, o cal interpretamos como unha proposta de mellora que podería repararse en futuras xornadas formativas. Tendo en conta a flexibilidade que caracteriza o modelo formativo do PNOCB, e que moitos coros non dispoñen dalgunha figura docente (Finnegan & Serulnikov, 2015) -véxase o caso do Coro *Leones Bonaerenses*, que non dispón de docente de linguaxe musical-, o profesorado especialista en DC e TV debera introducirse (aínda que só fose lixeiramente) na didáctica da linguaxe musical.

Táboa 8.12

*Comparación da planificación do tempo do alumnado e do profesorado nas diferentes ocupacións durante os dous días das xornadas formativas*³⁸³

| OCUPACIÓNS | Alumnado | Prof. de TV | Prof. de DC | Prof. de LM |
|---|----------|-------------|-------------|-------------|
| TV - Técnica Vocal | 8% | 26% | 5% | 5% |
| DC - Dirección Coral | 27% | 13% | 34% | 13% |
| Linguaxe Musical | 4% | 0% | 0% | 21% |
| TL - Descansos, almorzos, tempo libre, etc. | 35% | 35% | 35% | 35% |
| M - Mostra | 26% | 26% | 26% | 26% |

8.3.1 Características das aulas e descrición dos tipos de actividades e exercicios na formación de crianzas

Procedemos a presentar os tipos de actividades e exercicios xurdidos nesta investigación para a formación de crianzas de educación infantil e primaria, froito da observación das sesións nas xornadas formativas e nas aulas escolares. É de destacar que os exemplos de boas prácticas na educación vocal e do canto na infancia tiráronse de sesións de coros escolares a modo de práctica habitual de canto en grupo posto que, alén de teren a súa base en escolas - institucións socializadoras por excelencia-, de acordo con Pascual (2002) o canto na infancia é e debera ser maioritariamente entendido en grupo. Todos os exercicios que se describirán deseguido foron previamente clasificados e expostos nas táboas incluídas no catálogo da sección 8.2.2.

Sobre cada ámbito tamén se comentan as características das aulas observadas en relación coa información contida na Táboa 8.13, que sintetiza os pesos das fases e ámbitos de traballo da educación vocal e do canto descritos nos Capítulos 6 e 7 e conceptualizados no punto 8.1.

Táboa 8.13

Ocupación dos tempos nas fases e nos ámbitos da lóxica da técnica vocal de acordo co observado nas sesións en escolas arxentinas e inglesas

| FASES | | Sesión 1 | Sesión 2 | Sesión 3 | Sesión 4 |
|---|--------------------|----------|----------|----------|----------|
| F1 | Fase 1 | 34% | 13% | 19% | 25% |
| F2 | Fase 2 | 37% | 52% | 63% | 43% |
| Porcentaxe total de traballo vocal por sesión (F1+F2) | | 71% | 65% | 82% | 68% |
| ÁMBITOS | | Sesión 1 | Sesión 2 | Sesión 3 | Sesión 4 |
| C e M | Corpo e Mente | 10% | 7% | 10% | 1% |
| F | Fonación | 23% | 6% | 9% | 24% |
| R | Repertorio | 37% | 52% | 63% | 43% |
| OA | Outras Actividades | 7% | 5% | 9% | 4% |
| OT | Outros Tempos | 23% | 30% | 9% | 28% |

³⁸³ Esta información amósase en formato imaxe na Figura 6.15.

ÁMBITO CORPO E MENTE

A necesidade educativa de traballar o corpo non se reivindica só dende as áreas de coñecemento das Ciencias da Saúde, ou daquelas máis específicas como a educación somática ou a fisioterapia. Dende a pedagogía xeral, Montessori (2003) xa perseveraba no que denominaba “ximnasia”; e dende educación musical, expoñentes como Dalcroze, Ward, Willems, Martenot, Kodály, ou Orff resaltaron o valor do traballo da conciencia corporal (de la Calle Maldonado, 2014). As actividades englobables no ámbito Corpo e Mente son aquelas que unen relaxación, traballo, e exploración do corpo e da mente, que permiten o coñecemento e recoñecemento dos músculos co fin de facilitar o uso adecuado do corpo, para desenvolver o esquema corporal. Fraile (2004a, p. 655) delimita o concepto “esquema corporal” como a “imaxe corporal que cada un ten e constrúe desde as súas vivencias e experiencias motrices. [...] Irase construíndo e modificando, grazas á súa actuación co mundo exterior dos obxectos e das persoas”. Mais o traballo corporal orientado á produción vocal adoita centrarse no esquema corporal vocal, pois “na produción da voz intervén todo o corpo, todo o noso ser, dando lugar á formación do esquema corporal vocal” (Fiuza, 2013, p. 12). Velaquí as **actividades de Corpo e Mente** suscitadas deste estudo (estirada corporal, disposición corporal, relaxación, e respiración).

- **ESTIRADA CORPORAL.** A estirada é unha actividade física que serve para quecer, activar³⁸⁴ e poñernos en contacto co corpo. Alter (2004, p. 54) sostén que “*stretching* [a estirada] é o proceso de elongación e *stretch* [estirar] é a elongación en si”. Fanse “exercicios de estirada para espertalo, enchelo de enerxía [...] e preparalo para que estea alerta ás actividades” (Piñeros, 2004, p. 27). Para Borragán, del Barrio, e Gutiérrez (1999), a estirada ten como obxectivo evitar a rixidez do sistema elástico, pois “a elasticidade do corpo axuda a encontrar a elasticidade do sistema vocal” (p. 37). De feito, Pilar Escudero (1982) recalca a importancia de non crispas mans nin rostro, ou sexa, evitar as rixideces no corpo, co obxecto de flexibilizar o aparato vocal. Polo seu lado, Purificación Veiga (2005) informa que o diafragma realiza a función de expansión da cavidade pulmonar, sendo polo tanto relevante na fonación; e insiste na estreita vinculación entre este e a tonicidade xeral do corpo, de aí a necesidade dunha preparación corporal para o exercicio da fonación. En efecto, para esta autora dous son os aspectos máis importantes para dominar a nosa voz: dunha banda, a respiración, e doutra, o corpo, aspecto co que Bustos (2006), Grotowski (1970), e Veiga (2005) coinciden. Sobre o corpo debemos

coñecer e diferenciar cada parte [...] de forma independente, reflexionar sobre el, xa que sentilo en todo o seu todo e nas partes, por moi insignificantes que nun principio me parezan, axúdame a controlar as diferentes posturas, as emocións e as tensións, é dicir, a darlle a importancia necesaria a toda a miña caixa de resonancia. (Veiga, 2005, p. 76)

“A importancia de coñecer o noso corpo permitiranos relaxar ou tensar cada unha das partes necesarias en cada momento e dominar o son na súa totalidade” (p. 76). Isto é algo que se vén reclamando dende hai décadas, pois xa Dinville (1983) afirmaba que o control da voz

³⁸⁴ O *Diccionario de las Ciencias de la Educación* sinala que a palabra “activación” no ámbito da fisioloxía é a “medida da enerxía potencial almacenada nun organismo. Refírese tanto ao ritmo dos procesos cerebrais como ao nivel xeral de *atención fronte aos *estímulos do medio e está regulado polo *sistema de activación reticular. [...] Soe considerarse sinónimo de *arousal* [estado de alerta], campo especialmente estudado por H.W. Magoun e G. Moruzzi. [...] Existe un n. de a. [nivel de activación] considerado óptimo para o funcionamento e realización de tarefas por parte do organismo; [e] un aumento ou diminución significativos deste nivel implica unha diminución do *rendemento” (Sánchez Cerezo, 1988, pp. 38-39). Cateura (1992) nos seus presupostos psicopedagóxicos fala da estrutura psicolóxica do movemento e das accións conscientes. Este é o sentido da activación ao traballar o corpo: a consciencia.

viña determinado polo control dos movementos corporais, da percepción de certas sensacións, e da toma de conciencia do que hai que facer ou evitar para preservar a saúde vocal.

Os exercicios de estirada corporal **adoitan mesturarse e seren variados**, acompañados doutras tarefas que tamén traballan a voz, por exemplo, estirarse á vez que bocexamos (ver Exercicio 1a, apartado 11.1.4-Anexos), etc. O traballo corporal da cadeira para arriba (torso e brazos) cobra unha atención especial (ver Exercicio 1, apartado 11.1.2-Anexos; e Exercicio 1b, apartado 11.1.4-Anexos).

- **DISPOSICIÓN CORPORAL.** A disposición corporal como actividade recolle aspectos relevantes para a posta a punto tanto física como actitudinalmente. O DRAG (s.d.) define “disposición” como a “aptitude para facer algo ou para enfrontarse a algo” (parág. 4). Diso se trata a disposición corporal, de poñer ao corpo ao servizo do traballo vocal que se vai suceder. Distínguense dous tipos de exercicios: a disposición para o canto grupal e a impostación corporal.

A **disposición para o canto grupal** percíbese de forma moi clara no Exercicio 2 da Sesión 2-Arentina (ver apartado 11.2.2-Anexos), a través do cal o grupo colócase de pé en semicírculo (quefacer específico que se require), a modo de disposición corporal para prepararse para o canto. Esta disposición en semicírculo e en posición de pé é reveladora para un bo ensaio. Daugherty (1999; en de la Calle Maldonado, 2014) estudou as preferencias de coralistas no modo de disporse para cantar no espazo en relación co efecto sobre o son resultante, resolvendo en opinar que “unha disposición espazosa influía positivamente no son” (p. 65). A colocación en semicírculo (ou en “u”) proposta pola docente Analía Miranda favorece a mellor escoita entre as cordas, pois facilita que non haxa unha excesiva separación entre os extremos do coro.

No contexto desta investigación, a **impostación³⁸⁵ corporal** refírese á axeitada colocación do corpo para cantar (ben en posición sentada, ben en posición de pé, as dúas posturas máis recorrentes para o uso da voz cantada). A impostación corporal de pé é quizais a máis habitual, na que os pés deben ter forma de “V” (Escudero García, 1987), algo no que non se insistiu nas prácticas docentes, só facendo fincapé na separación dos pés, á altura aproximada dos ombreiros. Williams (2013) opina que é mellor traballar a voz en posición de pé, pois en posición sentada é máis fácil encurvar as costas e coller malas posturas. Piñeros (2004) sinala que na impostación corporal de pé o peso do corpo debe estar distribuído equilibradamente entre as dúas pernas, sendo importante tanto para a posición sentada como para a posición de pé “non ter a pelve extremadamente xirada cara a atrás nin cara a adiante” (p. 23).

Algúns exercicios que concretan a impostación corporal poden ser a propia colocación de pé, na que a docente Kira insiste non só na disposición física, senón tamén na actitudinal, resaltando que ter un sorriso na cara fai parte da impostación corporal para o canto (ver Exercicio 4, apartado 12.2.1). Algunhas veces nas aulas débese lembrar cal é a adecuada impostación corporal de pé, a través dunha explicación³⁸⁶ teórico-práctica (ver Exercicio 4, apartado 11.2.2-Anexos), e outras trabállase da man da imaxinación (ver Exercicio 1, apartado 11.2.1-Anexos). Para a impostación corporal en posición sentada, as docentes arxentinas usan a posición “sentada bombeiro” a través de exemplos teórico-prácticos (ver Exercicio 10, apartado 11.2.2-Anexos, e Exercicio 7, apartado 11.2.1-Anexos), nos que teiman no contacto necesario que deben facer os pés co chan, algo que a literatura científica demanda (Conable, 1998). Esta posición sentada está recollida tamén na obra de Rosset e

³⁸⁵ O *Diccionario básico de logopedia* concreta o termo “impostación” como “colocación correcta das cavidades de resonancia para cada son emitido pola larinxe” (Sos & Sos, 1990, p. 130). Pártese desta definición para trasladar a idea de impostación ao corpo.

³⁸⁶ En harmonía coas acepcións que ofrece o DRAG (s.d.), “explicar” é “expoñer de forma comprensible e didáctica [unha materia]” (parág. 1), “contar con máis ou menos detalle [certa cousa]” (parág. 3); “[alguén] dar a coñecer con claridade o que quere dicir” (parág. 4); ou “chegar a comprender unha cousa” (parág. 5).

Fàbregas (2005, p. 23). A colación desta posición, gustárame resaltar a singularidade das cadeiras da aula de música da Escola Londres-Sur (ver Figura 8.3): dispoñen dun ferro horizontal na parte baixa e en paralelo ao chan, tanto diante como aos lados, o que permite apoiar un pé nel e o outro no chan, co fin de sentir o contacto directo do corpo no chan a través dun pé, facilitando a rectitude das costas. Tampouco teñen respaldo, e o espazo para sentarse non é moi amplo. Esta última característica é vital, pois permite a sentada máis ben cara ao borde da cadeira. A revisión da literatura científica ao respecto vai en consonancia co aquí descrito. Dunha banda, Jenevora Williams (2013) subliña que, de traballar en posición sentada, as costas deben afastarse dos respaldos das cadeiras. Doutra banda, Olga Piñeros (2004) suxire que o alumnado se sente no borde das cadeiras, sen usar o respaldo; e Irene Bustos (2006) sinala o necesario contacto dos pés e o seu arraigamento co chan. Este modelo de cadeira, entón, responde ás necesidades que as boas prácticas para o canto en posición sentada requiren.



Figura 8.3. Cadeira da aula de música da Escola Londres-Sur

- **RELAXACIÓN.** A relaxación é o “estado global terapéutico e preventivo de laxitude muscular de repouso físico e mental” (Sos & Sos, 1990, p. 211). Poden ser moitos os tipos de actividades de relaxación: **corporal** (combinando diferentes partes do corpo á vez; ver Exercicio 18, apartado 11.1.2-Anexos), **de ombreiros** (con tarefas de afrouxamento ou propostas mesturadas; ver Exercicio 9, apartado 11.1.2-Anexos), **do pescozo** (con movementos diversos como a rotación -para ámbolos lados-, ou para adiante e atrás, etc.; ver exemplo no Exercicio 2a, apartado 11.1.2-Anexos), facial, e mesmo de escoita consciente. Sobre as tres últimas deterémonos deseguido.

A relaxación do pescozo é clave, pois a larinxe -canle onde están situados os pregues vocais- atópase a esta altura. Lémbrennos Borragán et al. (1999, p. 43) que “todo o sistema fonatorio é como un sistema elástico, como unha goma de pelota”. Polo tanto, ao realizar unha tensión muscular importante no pescozo, esa elasticidade ou resorte vaise transformar en rixidez, dificultando a vibración. Así o explica Olga Piñeros (2004, p. 22): “cando se tensan os músculos do pescozo sucede un efecto dominó co resto do corpo que responde a ese movemento de tensión, de acurtamento”; de aí que ao tensárense os músculos do pescozo se experimente unha contracción en todo o corpo (Conable, 1998).

Dentro da relaxación **facial** distinguimos exercicios como engurrar ou facer masaxes na cara, xogos como “Plátano-piña-uva” ou “Tensión-distensión”, sacar a lingua, engurrar a cara,

e combinacións entre elas. Non obstante, algunhas poderían considerarse dentro doutras. Este é o caso dos exercicios “Engurrar a cara” (ver Exercicio 10c, apartado 11.1.2-Anexos) e “Plátano-piña-uva” (ver Exercicio 6, apartado 12.2.1-Anexos), que son encadrables dentro do exercicio “Tensión-distensión” (ver Exercicio 4, apartado 11.2.1-Anexos), pois ambos implican tensión e distensión muscular. A combinación “Sacar a lingua - Engurrar a cara” (ver Exercicio 10d, apartado 11.1.2-Anexos) é tamén un exercicio de tensión-distensión. Porén, decidíronse poñer como exercicios separados porque concibimos a “Tensión-distensión” como máis libre, o que quere dicir que nela cada persoa decide como tensa e distende, mentres que os outros dous concretan a forma de tensar. O traballo da relaxación facial para a educación vocal resulta crucial, en vinculación cos conceptos de intensión, tensión e distensión que establece de Mena González (1994). A intensión é o concepto que ten que ver cos movementos precisos para adquirir a posición propia do son, que se mantén durante o momento de tensión, e que se desfai na posición de distensión. Isto levado á pronuncia das consoantes oclusivas adoita denominarse “«implosión», «oclusión» e «explosión»”. [...] O momento máis característico do son é o da «tensión». Durante a «intensión» e a «distensión» realízanse os seus enlaces cos sons seguintes na palabra e na frase” (p. 64).

Malia que parecera que todos os exercicios de relaxación estiveran vencellados a algún tipo de movemento corporal (rotación, tensión, afrouxamento, etc.), un dos exercicios que aconteceu nunha aula foi a **escoita consciente**³⁸⁷ (ver Exercicio 15, apartado 11.1.2-Anexos), a través do exercicio concreto da escoita do silencio, na que as persoas deben permanecer inmóbiles e pechar os ollos para tratar precisamente de escoitar o silencio, algo practicamente imposible pero que axuda na relaxación mental e corporal. Seguindo a Sánchez Cerezo (1988, p. 309) o adxectivo “consciente” refírese a un “individuo que ten *conciencia dunha situación ou dun feito [...] ou a un] feito, situación ou fenómeno que está presente na conciencia dun suxeito”. Para o DRAG, a conciencia refírese ao “coñecemento reflexivo que cada un pode ter da súa existencia” (s.d., parág. 1), ou ao “coñecemento reflexivo do mundo exterior” (parág. 2). É a Maria Montessori a quen debemos a práctica da escoita do silencio escudriñada por Murray Schafer a través do seu concepto de “paisaxe sonora”, reivindicado a escoita dos ambientes.

- **RESPIRACIÓN.** De acordo co *Diccionario básico de logopedia*, a respiración é “unha das funcións vexetativas máis importante, sendo un automatismo adquirido desde os primeiros segundos de vida; consistente na introdución rítmica de aire nos pulmóns para o intercambio gasoso co sangue” (Sos & Sos, 1990, p. 212). Os tres tipos de actividades de respiración suscitados da observación das aulas foron: o propio proceso respiratorio (explicacións teórico-prácticas sobre **como respirar**), e os dous elementos da inspiración: a expiración e a inspiración. O motivo do traballo respiratorio é a evitación do que acompaña frecuentemente á disfonía infantil: a respiración invertida (Echeverría Goñi, 2003). Por este mesmo motivo un dos exercicios extraídos das observacións foi a explicación teórico-práctica sobre como respirar (ver Exercicio 2, apartado 11.2.1-Anexos), algo que debe ser reiteradamente lembrado nas aulas, por seren a respiración invertida a que adoitan reproducir

³⁸⁷ Como parangón do concepto “audición musical activa” (de la Creu Godoy, 2004, pp. 86-87), podemos dicir que a escoita consciente implica ás persoas que escoitan activamente, facéndoas partícipes da escoita, “para conseguir unha audición intelixente” (p. 86). Con este fin propóñense estratexias “que fagan do oínte unha peza dinámica dentro da actividade [de audición]. [...] A análise, a reflexión son procesos de actividade intelectual que tamén deben sumarse á consecución dunha audición activa. [...] É importante que o profesorado cree] un ambiente propicio para a escoita atenta, dándolles [ás crianzas] uns puntos de interese e curiosidade, axeitados ao seu nivel. [...] Resalta tamén a necesidade de] atopar un punto xusto sen cansar a atención. Despois da audición [...] ou sexa, do exercicio da escoita consciente] é o momento de saber sobre as distintas apreciacións que se produciran [...] pedindo] opinión sobre o escoitado, iniciar diálogos e explicacións a partir das preguntas dos nenos; utilizar os exercicios necesarios para practicar ou recordar conceptos xa coñecidos, etc.” (p. 87).

as crianzas, especialmente cando volven do tempo de recreo. O resto de exercicios derivan de actividades de inspiración e expiración, os dous procesos fundamentais na entrada e saída de aire do noso corpo por vía nasobucal. A **inspiración** é o “acto da respiración polo cal o aire entra nos pulmóns” (Sos & Sos, 1990, p. 131), e a el pertence a “Inspiración consciente” (ver Exercicio 17, apartado 11.2.1-Anexos). A **expiración** é o “tempo de respiración no cal o aire sae dos pulmóns” (Sos & Sos, 1990, p. 92), e a el pertence a práctica do “br de cabalo” (Exercicio 7, apartado 11.1.2-Anexos), a expiración con “sh” (ver Exercicio 5, apartado 11.2.1-Anexos), “Fío de aire” (ver Exercicio 5a, apartado 11.2.2-Anexos), e “Toques enérxicos” (ver Exercicio 4, apartado 11.1.2-Anexos). Como vemos, foron atopados máis exercicios expiratorios que inspiratorios, e é que “os exercicios respiratorios intentan controlar a expiración” (Sos & Sos, 1990, p. 212). Claire Dinville (1983) recórdanos que a voz ten un sentido vertical, e que é unha sensación de “chorro de alento” a través dos órganos fonadores. O exercicio “Fío de aire” que vimos de mencionar vai na liña da afirmación de Dinville.

Se reparamos nos exercicios descritos, ningunha das boas prácticas observadas dirixidas a crianzas inclúe o traballo de apneas, que son “os paros que hai no ciclo da respiración, é dicir, nos ciclos respiratorios non estamos constantemente inspirando e expirando, senón que existen certos momentos breves nos que hai unha pausa” (Veiga, 2005, p. 13). Dende un punto de vista físico, é desaconsellado traballalas, por seren perigosas e innecesarias. Lembremos que na infancia a capacidade de retención respiratoria non é alta, alén de seren unha práctica que fatiga bastante, podendo incluso causar o desfalecemento. O interesante para as crianzas é traballar o sopro e a respiración en xeral, pois “a base dunha boa técnica vocal está fundamentada nunha boa respiración” (de Mena González, 1994, p. 34).

Estas catro actividades principais do ámbito Corpo e Mente (estirada corporal, disposición corporal, relaxación, e respiración) por veces harmonízanse nunha mesma actividade para dar lugar a diferentes exercicios. Por exemplo, a estirada corporal con relaxación (ver Exercicio 2, apartado 12.2.2-Anexos); ou a conxugación relaxación-respiración no exercicio “Exhalar e soltar brazos” (ver Exercicio 2a, apartado 11.1.4-Anexos), ou a “Rotación de ombreiros con exhalación” (ver Exercicio 2b, apartado 11.1.4-Anexos).

As actividades do ámbito Corpo e Mente examinadas dentro das catro sesións exemplo de boas prácticas ocuparon entre o 1% e o 10% do tempo total da sesión (ver Táboa 8.13). É absolutamente primordial non nesgar estes resultados, pois a duración dos ámbitos en aulas consideradas como exemplificativas de boas prácticas pode ser moi dispar entre si, pois a maior ou menor dedicación a un tipo de actividade establécese esencialmente en función e acorde ao obxectivo da clase. Saunders et al. (2011) tamén estudaron boas prácticas docentes na educación vocal e do canto, mostrando e describindo uns seis estudos de caso variados e ben diferentes entre si. Porén, os exemplos de boas prácticas non deben entenderse como modelo óptimo e moito menos único. O interesante de documentar exemplos de boas prácticas é precisamente patentizar a heteroxeneidade de aulas exitosas que se poden atopar nas aulas. Por esta razón debemos interpretar cautelosamente os datos, porque as catro sesións estudadas tiveron duración diferente (dende 30 minutos e 18 segundos a sesión máis curta, á máis longa, cunha duración de 1 hora, 8 minutos e 50 segundos). A isto debe sumarse que non todas as aulas se centraban na práctica coral. Recordemos que a Sesión 3 aborda unha aula de educación musical ordinaria en educación primaria con foco no canto, mentres que as outras tres sesións refírense ao ensaio dun coro escolar. Con todo, o propósito de cada unha destas últimas sesións non era o mesmo, tendo cada un dos coros as súas necesidades específicas. Estas cuestións explican a variedade e disparidade que pode chegar a darse na cuantificación dos ámbitos ou das fases, singularidades que deben ser tidas en conta ao longo de todo o informe para a interpretación dos datos.

ÁMBITO FONACIÓN

Na educación vocal e do canto resulta inelutable o traballo fonatorio propiamente dito. As actividades do ámbito Fonación son as destinadas ao quecemento, exercicio, e elasticidade vocal. Só coa práctica repetitiva, coidada e variada dos exercicios fonatorios é posible mellorar tecnicamente en técnica vocal³⁸⁸, onde a repetición xoga o papel principal na pegada memorística. A preparación mental é sumamente importante na fonación, porque é a base do desenvolvemento da memoria física e tonal. Recórdanos Merleau Ponty (1945, p. 211; en Vitale 2009, p. 293) que a memoria é un “esfuerzo para reabrir o tempo a partir das implicacións do presente; [... o] medio da nosa comunicación co tempo e co espazo”. Enténdese por memoria física “a posibilidade de memorizar a sensación física e recordar os axustes que debe realizar a larinxe para emitir diferentes alturas³⁸⁹, [e por memoria tonal], a posibilidade de imaxinar, oír mentalmente e memorizar as alturas antes de cantalas” (Piñeros, 2004, p. 81), o cal resulta básico para a correcta afinación. Velaquí algunhas actividades de Fonación (adestramento auditivo-vocal, exploracións vocais, interaccións vocais, vocalizos, e quecementos vocais).

- **ADESTRAMENTO AUDITIVO-VOCAL.** A Fonación, ámbito de traballo da primeira fase da lóxica da técnica vocal e do traballo da voz cantada (ver Figura 8.1), inclúe o adestramento auditivo cando nel participa a voz. O *Diccionario enciclopédico de la música* (Latham, 2009) sostén que “no seu sentido máis simple, o adestramento auditivo ou «percepción aural» apunta cara ao perfeccionamento da comunicación entre o oído e o cerebro, aumentando así para o oínte a conciencia e a comprensión intelectual do que os seus oídos escoitan” (p. 528). Se se adestra a través da voz, podemos falar entón dun adestramento auditivo-vocal. Adoita facerse **con números**, pois este exercicio axuda á interiorización das sensacións que producen os graos da escala ao seren cantados, en relación á súa función musical. Os exercicios que sobresaíron foron a conxunción de secuencias usando números variados (ver Exercício 8a, apartado 11.2.1-Anexos), ou frases suxestivas con letra e con números (exemplo: cadencia V-I; ver Exercício 8b, apartado 11.2.1-Anexos). Unha vez interiorizada a melodía³⁹⁰ e a letra, este último exemplo ofrece o reto ao estudantado de adiviñar os graos que se están cantando. É de suma importancia acentuar que, malia que as docentes usan a palabra “números”, verdadeiramente refírense aos graos das escalas. Como comentara a capacitadora Inés Rapoport nas xornadas formativas co profesorado especialista en Linguaxe Musical, no adestramento auditivo adoitan usarse números posto que estes están interiorizados e automatizados no dominio de coñecementos do alumnado (ver Exercício 11f, apartado 11.1.3-Anexos). O alumnado sabe que despois do 2 vai o 3 e que antes do 6 está o 5, o que supón un achegamento para abordar os graos que xa recollían nos seus idearios pedagóxicos Willems³⁹¹ (1995, 2000) ou Hemsy de Gainza (1964).

³⁸⁸ Como xa se salientou ao principio deste informe de investigación, a técnica vocal é “un conxunto de prácticas utilizadas que abarca a relaxación, a respiración, os exercicios vocálicos, etc., e que, xunto a outras recomendacións tales como seguir unha dieta equilibrada ou evitar o consumo de tabaco e alcohol, entre outras, mantén unha voz sa, ao igual que o resto do organismo, mellorando a nosa calidade xeral de vida” (Veiga, 2005, p. 73).

³⁸⁹ A altura é “a calidade percibida dun son que é principalmente unha función da súa frecuencia fundamental: o número de oscilacións por segundo (denominadas *Hertzios, abr. Hz) do obxecto sonoro ou das partículas de aire excitadas por el” (Randel, 1997, p. 44).

³⁹⁰ O termo melodía é “no sentido máis xeral, unha sucesión coherente de notas” (Randel, 1997, p. 628).

³⁹¹ Willems (1995) máis ben fala de “ordenacións: secuencias ou repeticións de pequenos motivos melódicos a partir de cada grao da escala, ascendendo e descendendo. A expresión pode prestarse a confusión porque un motivo melódico está xa ordenado en si mesmo. Existe tamén a orde dos sons, dos nomes, das notas, etc.” (p. 215).

• **EXPLORACIÓNS VOCAIS**³⁹². As exploracións vocais son actividades de voz que implican o traballo de sons ou palabras a través de xogos, e que tentan sempre explorar as calidades vocais, podendo involucrar o movemento ao mesmo tempo. Son actividades de exploración da voz e autodescubrimento desta. Pódense describir como tentativas reiteradas sen afinación fixa que unha persoa reproduce de forma autónoma coa súa voz, podendo ser máis ou menos frutuosas, coa finalidade de tentar atopar un son determinado ou simplemente explorar os sons que se poden facer coa voz. Así, pretenden xogar e explorar coa potencia, co timbre, coa tesitura, e cos tons das persoas. As exploracións vocais poderían equivaler aos xogos vocais: “o xogo vocal consiste [...] en mover a voz: cambiar o ton, o volume, a duración, o timbre, o ritmo... Deberíamos bailar coa voz” (Borragán et al., 1999, p. 51). Estes autores destacan que o inicio do xogo vocal parte da experimentación co noso propio corpo e coa sensación de distensión. Nestas exploracións poténciase a aprendizaxe por descubrimento o que, en palabras de Carmen Megía (2008), é investigación como procedemento, unha estratexia metacognitiva que favorece a aprendizaxe activa. Por un lado, provoca a actividade mental para que o alumnado se acostume á busca continua, evite dogmatismos e sexa autónomo de cara ao futuro e, por outro, favorece a construción do coñecemento. É un camiño de buscas, de elaborar hipóteses, de comprobalas, de reflexionar sobre elas, e de atopar polo propio pé as debidas conclusións. É unha forma de aprendizaxe por ensaio-erro que inclúe arriscar as posibilidades da voz xogando con ela, sempre en conexión co corpo, cambiando as posturas deste, a forma de expirar (con máis ou menos aire), buscando comprobar o que ocorre usando uns resoadores ou outros, etc. Nun dos exemplos de boas prácticas en traballo da voz cantada estudados por Saunders et al. (2011, p. 24), explíciase que nas aulas dábanse momentos para explorar a voz co fin de que o alumnado gañara en confianza. Considéranos parte do establecemento dun “modo de ser” (ou *way of being*) ao comezo da aula, composto por elementos que o profesorado usa para establecer formas de traballar, límites aceptables e expectativas dentro dunha sesión. Para a definición da exploración vocal o importante é o “como”, máis que o “que”. Comenta Muñoz Rubio (2009) que “na infancia a voz é algo máis que voz, é desenvolvemento, experimentación, xoguete, etc.” (p. 331). Lémbranos Elorriaga (2012) que a cantaruxada é un importante paso previo para o canto, que adoita xurdir espontaneamente en momentos apracibles e calmos. Para min, a exploración vocal tamén o é pois, ao igual que a cantaruxada, debéra facerse nun ambiente distendido, o que permite, ao fin e ao cabo, investigar coa nosa voz.

Os exercicios de exploración vocal que xurdiron das aulas observadas poden ser clasificados dende o “como” en dúas ramas: en *glissando* longo-lento e en *glissando* curto-rápido. Nesta tese usamos “en *glissando* longo-lento” cando os exercicios se deben facer dunha nota a outra, pasando de forma deliberada polas notas intermedias, mentres que usamos “en *glissando* curto-rápido” cando os exercicios consisten en pasar dunha nota a outra rapidamente, sen que se distingan claramente as notas intermedias. A diferenza da primeira, esta última execución implica un golpe de glote máis acentuado tanto no comezo do exercicio como na finalización. Ámbolos dous tipos de sons vocais son sons pancromáticos, para cuxa conceptualización acudimos a dúas fontes: o Dicionario da Real Academia Galega en liña e un libro do eximio pedagogo musical Edgar Willems. De acordo co DRAG (s.d., parág. 1), “pan-” é un “elemento de orixe grega que entra na formación de palabras co significado de ‘todo’ e que, unido a nomes de pobos, sociedades etc., designa a unión ou a alianza entre eles”; e “cromático”, “que está composto por unha sucesión de semitóns” (parág. 2). Pola súa parte, Edgar Willems (1995, p. 215) expón que “chamamos pancromático ao movemento sonoro que une os sons entre eles, cubrindo todo o espectro sonoro. Utilízase nos exercicios

³⁹² O establecemento desta etiqueta vén inspirada da seguinte cita: “a competencia cantora é presumiblemente nutrida a través da exposición a oportunidades frecuentes para o xogo vocal dentro dunha contorna que alenta a exploración vocal e a imitación exacta” (Addo, 1997, Mang, 2003, Welch, 2005, Young, 2002; en Welch et al., 2009c, p. 1).

de «ascensos e descensos» do son, por exemplo, coa fruta de émbolo ou a sirena”. En **glissando longo-lento** contamos con dous exercicios: un en base á vogal “a” combinada con bocexo (Exercicio 6a, apartado 11.2.2-Anexos), e outro en base á vogal “u” (ver Exercicio 6, apartado 11.2.1-Anexos). É fácil decatarse de que son exercicios que requiren “un movemento continuo ou escorregadizo dunha nota a outra [de forma deliberada, respondendo á demarcación da palabra *glissando*]. Algúns autores preferiron restrinxir o significado de *glissando* ao movemento no que se oen notas independentes, reservando portamento³⁹³ para a variación continua da altura” (Randel, 1997, p. 475). Acháronse tres exemplos en **glissando curto-rápido** (que require un ataque e final glótico): con “uia” (ver exemplo no Exercicio 6b, apartado 11.2.2-Anexos), con “br” (ver Exercicio 12, apartado 11.2.1-Anexos), e con “iu-hu-hu” (ver Exercicio 9b, apartado 11.2.1-Anexos) picado ou en *staccato* (o oposto ao termo ‘legato’), que queere dicir

separado, [ou sexa que] a duración das notas que deben tocarse deste modo, marcadas cun punto (o máis habitual na actualidade), unha cuña negra, ou un trazo vertical por encima ou por debaixo, acúrtase resoltamente, de modo que se marca claramente a separación respecto da nota seguinte [quedando] tamén [...] implícito un lixeiro acento. (Randel, 1997, p. 956)

- **INTERACCIÓNS VOCAIS.** A primeira acepción para “interacción” do DRAG (s.d., parág. 1) é “acción que supón unha relación de influencia mutua entre dúas ou máis cousas ou persoas”. Gallego Ortega (2004, p. 84) recórdanos que “o termo interacción implica sempre unha relación dinámica entre dúas ou máis partes”. Nesta liña, as interaccións vocais son actividades de voz que implican precisamente a interacción con outras persoas, ben en grupo, ben en parella, e sempre a través da voz. Poden envolver contacto físico e movemento, alén de voz cantada e/ou falada, e ser usadas tamén como dinámica grupal, para traballar a participación social e con obxectivos inclusivos e de desinhibición. Denomíneinas “interaccións” porque o uso da nosa voz require a interacción doutra/s persoa/s, a modo de pregunta-resposta.

A única interacción vocal que detectei nas sesións observadas deuse na Sesión 3, coa docente Kira. Un exemplo audiovisual desta interacción vocal “*Hot potato*” pode visualizarse na referencia incluída no Exercicio 7 do apartado 12.2.1 dos Anexos. A canción “*My name is*” (ver Exercicio 8, apartado 12.2.1-Anexos) puidera ser tamén considerada como interacción vocal, mais en verdade tratouse dentro do repertorio por seren unha canción que o alumnado canta habitualmente e sobre a que aproveita para desenvolver outras habilidades como a improvisación. Quizais podería clasificarse como canción que promove a interacción vocal pero é, ante todo, unha canción en cuxa interpretación espérase interacción e resposta por parte doutras persoas. De feito, a propia letra xa di: ‘*over to you*’ (en galego, “tócache a ti”) cando lle toca cantar a outra persoa.

- **VOCALIZOS.** Na liña do argumentado na subsección 8.2.1, un vocalizo é un tipo de actividade de vocalización melódica orientada ao canto, que traballa escalas, melodías, intervalos, etc. É a que máis se vincula co traballo técnico máis tradicional no estudo da técnica vocal e do canto no ensino regulado. Para a súa definición nesta investigación o central é o “que”, e logo, o “como”. Deste modo, no Exercicio 11 (apartado 11.2.1-Anexos), o vocalizo fíxose coa sílaba “pi”, que vén sendo o contido (ou sexa, o “que”), e a “execución por arpejo ascendente e descendente” vén sendo o “como” (ver Figura 11.24).

³⁹³ Sinala Randel (1997, p. 820) que “portamento” é o “movemento continuo dunha nota a outra recorrendo todas as notas intermedias, sen que estas últimas soen, porén, de modo distinguible”

Nas prácticas estudadas foron detectados uns 13 exercicios de vocalizos, con só presenza de **fonemas vocálicos** (“uiu” e “uia”), **consonánticos ou onomatopeas** (“m”³⁹⁴ e “br”), ou **amalgama de vogais e consoantes** (que son a maioría: “Dip-dee-reep+u+a”, “la”, “ma-me-mi-mo-mu”, “pi”, “piribiri”, “po”, “ri”, “rí, ri”, e “riui”). Os exercicios concretos para a execución destes vocalizos ofrecen múltiples posibilidades, alén de poder efectuarse monofónica, homofónica, e polifonicamente (ver punto 2.2.1 deste traballo); e tamén en canon, podendo este ser encadrado na polifonía. Os exemplos das prácticas estudadas foron:

- Execución na nota Sol₃ en *staccato* (ver exemplo no Exercicio 13, apartado 11.2.1-Anexos).
- Execución polifónica (ver exemplo no Exercicio 5a, apartado 12.2.2-Anexos). Os vocalizos a diferentes voces van preparando para a realidade da educación e do canto coral, non sendo executados ao unísono, como se adoita facer maioritariamente. Non obstante isto é só posible facelo a partir da educación primaria, posto que con crianzas moi pequenas o traballo por voces é altamente complexo.
- Execución por arpexo³⁹⁵ ascendente e descendente (ver exemplo no Exercicio 8, apartado 11.1.2-Anexos).
- Execución por arpexo descendente (ver exemplo no Exercicio 9, apartado 11.2.2-Anexos).
- Execución por grao conxunto³⁹⁶ ascendente e descendente (ver exemplo no Exercicio 6, apartado 11.1.2-Anexos).
- Execución por grao conxunto descendente e arpexo (ver exemplo no Exercicio 21, apartado 11.1.2-Anexos).
- Execución por grao conxunto e salto³⁹⁷ descendente (ver exemplo no Exercicio 4a, apartado 11.1.4-Anexos).
- Execución por salto ascendente e grao conxunto descendente (ver exemplo no Exercicio 19a, apartado 11.1.2-Anexos).
- Execución por quinta³⁹⁸ ascendente e descendente (ver exemplo no Exercicio 10, apartado 11.2.1-Anexos).
- Execución por quinta descendente (ver exemplo no Exercicio 7, apartado 11.2.2-Anexos).

Resulta curioso observar como durante a execución dos vocalizos as docentes interrompen para ofrecer *feedback* psicopedagóxico en función das necesidades que van detectando sobre a marcha. As que emerxeron foron explicacións teórico-prácticas nas que habitualmente a mestra clarificaba unha cuestión a través da palabra e do exemplo, efectuando ela mesma o que explicaba. Os tipos de **explicacións teórico-prácticas** que se deron foron:

- Activación facial (ver Exercicio 12b, apartado 11.1.2-Anexos).
- Cantar forte vs. gritar (Exercicio 12d, apartado 11.1.2-Anexos).
- Metáfora “abrir a boca como á dentista” (ver Exercicio 5b, apartado 12.2.2-Anexos)
- Metáfora “comer unha hamburguesa” (ver Exercicio 4e, apartado 11.1.4-Anexos).

³⁹⁴ Facer vocalizacións con “m” resulta moi bo para eliminar o golpe de glote e sentir as vibracións (Gallardo Ruiz & Gallego Ortega, 2000b).

³⁹⁵ Randel (1997, p. 82) precisa o termo “arpexo” como “acorde cuxas notas soan sucesivamente, xeralmente da máis grave á máis aguda, en lugar de simultaneamente”.

³⁹⁶ Randel (1997, p. 483) entende por “graos conxuntos” o “movemento dun grao da escala a outro adxacente”.

³⁹⁷ Randel (1997, p. 903) define “salto” como “movemento melódico dunha nota a outra que está a unha distancia maior dun ton”.

³⁹⁸ Unha quinta é un tipo de intervalo, ou sexa, “a relación entre dúas notas” (Randel, 1997, p. 541), que están a distancia de quinta. O nome dun intervalo vén definido polo “número de graos da escala diatónica incluídos, tal e como quedan representados polos nomes das dúas notas, [e polo] número de semitóns (o intervalo máis pequeno do sistema occidental) entre as dúas notas. O primeiro exprésase por medio dun número, determinado polo recuento das notas comezando coa nota inferior e incluíndo a superior (recordando que só se utilizan sete sílabas e que se repiten a continuación). Así do-do é un unísono, do-re unha segunda [... e] do-sol unha quinta” (Randel, 1997, p. 541)

- Metáfora “embazar o espello” (ver Exercicio 4b, apartado 11.1.4-Anexos).
- O peito e o abdome durante o canto (ver Exercicio 4c, apartado 11.1.4-Anexos).
- Posición “beizos de biquiño” (ver Exercicio 22b, apartado 11.1.2-Anexos).

A metáfora como recurso psicopedagóxico na didáctica da técnica vocal é moi recorrente. As explicacións que se apoian en expresións do tipo “imaxina que...” ou “debes sentir algo así como...” ofrecen resultados cando docente e discente falan a mesma lingua metafórica. Por exemplo, a metáfora “comer unha hamburguesa” usada pola capacitadora Marianela Tucci nas xornadas formativas para que o alumnado cantase un dos vocalizos abrindo a boca máis do que o facía, é válida tamén para o necesario e imprescindible que supón manter o tracto vocal libre, sen constricións e con gran espazo (Piñeros, 2004). Non obstante, non debera confundirse a sensación ou imaxinación que implica á metáfora como recurso coa teoría da técnica vocal, pois moitas metáforas que se usan -por ben válidas que sexan para conseguir progresos no estudo da técnica vocal- non teñen fundamento científico. Volveremos sobre esta cuestión máis adiante.

- **QUECEMENTOS VOCAIS.** O DRAG (s.d.) recolle dúas acepcións para “quecemento”. A primeira, “acción e efecto de quecer” (parág. 1), e a segunda, “conxunto de exercicios físicos que se realizan para desentumecer os músculos antes de realizar outro máis forte” (parág. 2). Nesta investigación enténdese por quecementos vocais (xerais) as actividades fonatorias de voz non clasificables nas catro categorías anteriores (adestramento auditivo-vocal, exploracións vocais, interaccións vocais, e vocalizos). Son, entón, actividades de voz, máis ben faladas, que se poñen en práctica para traballar elementos como a axilidade ou a dicción pero de forma individual, a diferenza coa interacción vocal, malia que se poidan facer ao unísono en gran grupo, podendo tamén incluír movemento. Non teñen melodía fixa e procuran xogar con ritmos, timbres, palabras e fonemas diferentes. Ponse de manifesto nos quecementos vocais xerais a cuestión da axilidade músico-vocal, que é un dos seus fins, e que Escudero (1987) etiqueta como lixeireza de voz ou velocidade, para a que receita o emprego da resonancia superior.

Xurdiron dous exercicios da análise de prácticas de aula, que implican **contar historias a través do uso de onomatopeas**³⁹⁹, axudándonos da xesticulación e do movemento (ver Exercicio 4, apartado 12.2.2-Anexos); ou **rapear** -neste caso, números- (ver Exercicio 3, apartado 12.2.2-Anexos). Estes dous quecementos vocais consisten na execución⁴⁰⁰ deses exercicios: no primeiro caso de forma individual e colaborativa (inventando unha historia en grupo), e ao unísono no segundo.

Quixera traer á memoria neste momento os resultados sobre as actividades feitas nas sesións de Dirección Coral co alumnado durante as xornadas formativas en Bariloche, que nos levan a afirmar que non se fixeron exercicios de fonación neste tipo de sesións. Pero este dato debe interpretarse no contexto das xornadas, pois por si só sería un erro e a información dada estaría nesgada. Entón, como se debe interpretar este dato? Pois ben, quixera aclarar que nestas sesións de Dirección Coral si se incidiu en temas relativos á fonación, pero fíxose de forma contextualizada na preparación do repertorio e sobre fragmentos específicos de cancións. Así, nunha situación dada, a propia práctica dunha canción levou a explicar ou recalcar algunha particularidade fonatoria. Este é o caso da canción “*El día*”, na que no Exercicio 16c do apartado 11.1.2 dos Anexos se deu a necesidade de ofrecer explicacións teórico-prácticas sobre a voz de cabeza, ou sobre a vibración dos beizos ao cantar (ver

³⁹⁹ Unha “onomatopea” é unha “palabra que se forma imitando sons reais” (DRAG, s.d., parág. 1).

⁴⁰⁰ A palabra “execución” debera entenderse como “conduta específica emitida por un organismo [... ou] a concreción ou actualización dunha determinada *capacidade ou potencial (competencia)” (Sánchez Cerezo, 1988, p. 515). O DRAG (s.d.) indica como sinónimos “realización” ou “interpretación”.

Exercicio 34, apartado 11.1.2-Anexos). Abordar cuestións teóricas, prácticas, ou teórico-prácticas sobre a voz de cabeza ou a vibración dos beizos ao cantar non é senón afrontar elementos relativos á fonación. Escudero recórdanos en dúas das súas obras que os beizos son unha parte moi importante para a formación e a cor das vogais (1982), así como das consoantes (1987). O nesgo nesta cuestión partiría da confusión do traballo da técnica vocal co da técnica coral, pois son dous termos diferentes. A técnica vocal refírese á colocación ou impostación da voz, que se consegue “cando se obtén o máximo rendemento fonatorio co mínimo esforzo” (Sos & Sos, 1990, p. 130), mentres que a coral refírese á colocación e empaste de cada unha das voces no conxunto coral (Escudero, 1987); de aí que cada capacitadora das xornadas formativas buscase o seu obxectivo dentro da súa especialidade. Deste modo, tanto Marianela Tucci -en calidade de capacitadora especialista en didáctica da técnica vocal-, como a profesora Analía Miranda -en calidade de capacitadora especialista en didáctica da dirección coral-, traballaron cuestións relativas á fonación pero contextualizadas en diferentes actividades: a primeira, en actividades fonatorias -como poden ser os vocalizos-, e a segunda, sobre o repertorio a preparar, isto é, sobre as cancións.

As cinco actividades esenciais do ámbito Fonación que veñen de ser descritas (adestramento auditivo-vocal, exploracións vocais, interaccións vocais, vocalizos, e quecementos vocais) teñen moitos puntos en común, atopándose moi intervencelladas entre elas. Malia que non é obxecto de discutir esta cuestión, un vocalizo ou unha interacción vocal son xeitos de quecer a voz (podendo materializarse como tipos de quecemento vocal), e servir tamén para o adestramento auditivo-vocal. Mais como o obxectivo deste estudo é ilustrar a variedade de propostas educativas para o traballo vocal, cremos conveniente expoñelas e definilas separadamente.

De acordo coa Táboa 8.13, a información traída das catro sesións exemplo de boas prácticas estudadas manifesta que as actividades e exercicios dentro do ámbito Fonación cobran entre o 6% e o 24% da duración total da sesión.

Lembremos que os ámbitos Corpo e Mente e Fonación fan parte da Fase 1 á que nos referimos anteriormente (ver Figura 8.1). Os datos provenientes das catro sesións exemplo de boas prácticas analizadas exhaustivamente apuntan a que esta primeira fase preparatoria, con respecto á duración completa da sesión, oscila entre o 13% e o 34% do tempo (ver Táboa 8.13).

ÁMBITO REPERTORIO

No estudo da educación vocal e do canto é absolutamente imposible obviar o repertorio. Como xa vimos durante os capítulos sexto e sétimo, o ámbito Repertorio é o que ocupa máis peso en todas as sesións. Atendendo ao DRAG (s.d., parág. 2) o repertorio é o “conxunto de obras, especialmente teatrais ou musicais, que un artista, actor, compañía etc., ten preparadas para representar ou executar”. As actividades do ámbito Repertorio son as destinadas á aprendizaxe de cancións en grupo. Por excelencia, as **actividades de Repertorio** son as **CANCIÓNS**. Unha canción é

unha forma de expresión musical na que a voz humana desempeña o papel principal e ten encomendado un texto; como termo xenérico, calquera música que se cante; máis especificamente, unha composición vocal breve, sinxela, que consta dunha soa melodía e un texto en verso. (Randel, 1997, p. 194)

As cancións (en xeral) conforman o repertorio sobre o que traballa un coro, e son a actividade fundamental. Alén dos tipos de cancións, o canto coral, as conversas, e as cuestións

organizativas arredor das cancións son outros tipos de actividades que veremos logo de detallar nas próximas páxinas todo o referente ás cancións.

Nesta investigación, o tipo de actividade “dentro” das cancións concrétese nas unidades que compoñen o repertorio a través do **título das cancións**, considerado a nivel “Tipo de actividade” (ver Táboa 8.4).

Os exercicios concretos que se dan no traballo sobre cancións son infindos. Deste estudo saíron un dezanove. Estes son:

1. Atención á dirección. Son momentos nos que as docentes chaman a atención para ensaiar unha canción (por exemplo) sobre o grupo, que semella estar distraído -a maioría das veces está enredando, falando entre si ou xogando-. Úsase maioritariamente a palabra pero tamén o piano, tocando nel o comezo dunha canción, por exemplo, para dar a entender que vai comezar o ensaio (ver exemplo no Exercicio 23b, apartado 11.1.2-Anexos). A atención á dirección é fundamental, pois quen compón un coro “debe estar pendiente de todo o que propón o director, para conseguir a perfecta unión interpretativa” (Escudero García, 1987, p. 54).

2. Canto interiorizado. As docentes piden ás crianzas que canten a canción na súa mente, tratando de escoitar a melodía desa canción na súa cabeza, acto que esixe alto nivel de concentración (ver exemplo no Exercicio 12a, apartado 12.2.1-Anexos). O canto interiorizado é moi útil para desenvolver a memoria musical. Para Martenot (1993, p. 267), o “canto interior” é “correspondente á audición interior, aínda que máis accesible para crianzas. Incita a incrementar a relación entre os músculos do aparato vocal e o pensamento do son”. Indica Russo (1979, p. 33) que o exercicio da audición interna (en estreita vinculación co canto interiorizado) é

a solución [... a problemas rítmicos, melódicos, harmónicos, de texto, de dinámica e de interpretación, pois] establece un imprescindible punto de comparación entre a pasaxe resolta “internamente” e a “realidade”, cantada polo Coro. Esa comparación é a que permitirá a corrección construtiva toda vez que o resultado non se axuste á súa imaxe auditiva da obra.

3. Canto⁴⁰¹, pulso⁴⁰², ritmo⁴⁰³ e canto interiorizado. Este exercicio require ás crianzas que, a través de catro xestos diferentes, indiquen cando se debe cantar en alto a melodía dunha canción (xesto 1), o pulso que leva (xesto 2) ou o seu ritmo⁴⁰⁴ (xesto 3), e mesmo cando deben cantala na súa voz interiorizada⁴⁰⁵ (xesto 4), a demanda e segundo a profesora vaia indicando (ver xestos e exemplo no Exercicio 12e, apartado 12.2.1-Anexos).

4. Disposición corporal para o canto grupal. Trátase de que o alumnado se coloque fisicamente onde debe para cantar unha canción (por cordas, en semicírculo... en función das pautas que establece a docente), pois cada canción pode demandar unha disposición corporal diferente (ver exemplo no Exercicio 6a, apartado 12.2.2-Anexos).

5. Ensaio. O ensaio é definido por Latham (2009, p. 527) como a “etapa preparatoria importante para a presentación dunha ópera ou un concerto”. Na súa definición máis simple pode definirse como un momento no que se canta unha canción que xa se coñece

⁴⁰¹ Neste contexto o “canto” debe ser entendido como “a utilización da voz como un instrumento musical coa boca aberta (como algo distinto de cantaruxar coa boca pechada). A arte de cantar” (Randel, 1997, p. 206).

⁴⁰² Latham (2009, p. 1230) afirma que “pulso” é un “termo usado en ocasións como sinónimo de «tempo» (con referencia á unidade rítmica do compás”.

⁴⁰³ Randel (1997, p. 807) concreta o concepto “ritmo” no “modelo do movemento no tempo”, mentres que Maffioletti (2015, p. 123) encádralo nunha “experiencia lúdica organizada”.

⁴⁰⁴ O pulso (tempo ou tempos) e o ritmo, xunto co acento (primeiro tempo do compás), a división (binaria ou ternaria), e eventualmente, a subdivisión, son os modos rítmicos aos que se refire Willems (1995), como “diferentes maneiras de marcar ou bater unha canción ou unha lectura” (p. 215).

⁴⁰⁵ Concepto intimamente relacionado co de “canto interior”, que vén de ser exposto.

para pulila e/ou non esquecela⁴⁰⁶ (ver exemplo no Exercicio 6b, apartado 12.2.2-Anexos). Un ensaio implica a práctica focalizada sobre cuestións diferentes (entoación, dicción, dinámicas, etc.) e a diferentes niveis (ensaio temperáns, ensaios avanzados, etc.), pois ensáíase precisamente para acadar un moi bo nivel no produto esperado. Déronse 11 tipos de ensaio diferentes dentro das sesións observadas:

a. Ensaio co/do alumnado. Un ensaio co alumnado é aquel no que o profesorado e/ou quen dirixe canta co seu alumnado (especialmente para reforzar as voces), e un ensaio do alumnado é no que quen dirixe non acompaña o grupo. Non proporcionaremos exemplos concretos deste tipo de ensaio por consideralo unha xeneralidade obvia, altamente reiterativa na práctica coral, non sendo, polo tanto, nin inédita nin orixinal.

b. Ensaio con xestos. Na educación vocal e do canto na infancia é común a interpretación de cancións acompañadas por xestos, cuestión que debe ensaiarse moi ben para un resultado óptimo, pois puidera levar a centrarse no físico, descoidando o vocal. Un exemplo de ensaio con xestos pódese atopar no Exercicio 13a (apartado 11.2.2-Anexos).

c. Ensaio das capacitadoras. Para que unha docente poida levar a cabo un bo ensaio, ela mesma tamén precisa ensaiar todas as voces que compoñen unha canción co fin de estar ben familiarizada con ela. Máis sentido ten un ensaio de capacitadoras cando son tres as docentes responsables dunhas xornadas formativas de alto calibre como foron as ocorridas en Bariloche (ver exemplo no Exercicio 36d, apartado 11.1.2-Anexos).

d. Ensaio da voz de contralto. O *Diccionario Harvard de Música* sostén que a voz de contralto é “a segunda parte máis aguda (situada entre as de soprano e tenor) nunha textura vocal normal a catro voces” (Randel, 1997, p. 291). No ensaio de cancións a varias voces (especialmente as polifónicas), moitas veces faise necesario traballar as diferentes voces de forma separada, para fixar a melodía, as entradas, os acentos, etc. No caso da canción que incumbe ao Exercicio 14a (apartado 11.2.1-Anexos), a canción tiña dúas voces, de contralto e de soprano. A voz de contralto dentro dunha canción a dúas voces (como é este exercicio) é a máis grave.

e. Ensaio da voz de soprano. A lóxica deste tipo de ensaio vén xustificada no parágrafo anterior. “Na música para a combinación convencional de catro partes vocais, [a voz de soprano é] a parte máis aguda” (Randel, 1997, p. 952). Un exemplo de ensaio da voz de soprano pode verse no Exercicio 14b (apartado 11.2.1-Anexos).

f. Ensaio do enlace (entre varias cancións). Esporadicamente, durante a preparación dun repertorio dúas ou varias cancións arránxanse para cantarse enlazadas. Por iso, e para que o alumnado vaia seguro, é importante ensaiar estes enlaces de forma separada e repetidamente. Este é o caso do Exercicio 9c (apartado 11.1.4-Anexos).

g. Ensaio do repertorio. Cando un coro está preparándose para dar un concerto, é indispensable facer ensaios nos que se pase o repertorio completo, sen detrimento de que os ensaios anteriores se focalicen en cancións individuais que fan parte dese repertorio (ver exemplo no Exercicio 17, apartado 11.1.2-Anexos).

h. Ensaio do saúdo. Se un coro ten á vista algunha presentación pública, debe prepararse tamén na competencia do saber estar ou saber ser. Unha boa práctica encima dun escenario é saber saudar e, sobre todo, pórse de acordo en como facelo, como unha unidade, dada a singularidade que entraña ao coro. Ensaio o saúdo ou as

⁴⁰⁶ Buisson (2017) indica as dúas prescricións xerais que a análise do estado fisiolóxico e psicolóxico da infancia impón á pedagogía. Unha é o divertimento a través da rapidez dos movementos, e outra o esquecemento inmediato, de aí a necesidade da repetición dos exercicios e do estudo das cancións.

entradas e saídas ao escenario é vital (ver exemplo no Exercicio 10a, apartado 11.1.4-Anexos).

i. Ensaio en pequenos grupos. Unha estratexia psicopedagóxica para ensaiar as cancións é o ensaio en pequenos grupos, ben por parellas, ben en grupos de tres persoas ou catro como máximo (en función do tamaño do grupo). A diferenza entre o ensaio da voz de contralto ou de soprano, con respecto a un ensaio en pequenos grupos, é que o primeiro é por cordas, e o segundo é por grupos menores dentro das cordas (ver Exercicio 18d, apartado 11.2.1-Anexos).

k. Ensaio por grupos. O ensaio por grupos é igual que o ensaio por cordas (ensaio da voz de soprano e ensaio da voz de contralto), pero sen etiquetar as voces musicalmente; é dicir, en vez de usar xerga musical, trátase de usar cores, ou outro tipo de identificación. Tamén se pode entender por “ensaio por grupos” a división nun mínimo de dous grupos cando as voces que fai cada un dos grupos non son moi dispares en canto a rexistro vocal e/ou tesitura como para chamarlle “contraltos” a un grupo e “sopranos” a outro (este é o caso dos exercicios 6c e 6e, apartado 12.2.2-Anexos).

l. Ensaio xeral. É o último ou dos últimos ensaios que se fan antes dunha actuación⁴⁰⁷, e adoita incluír as entradas e saídas do escenario, o saúdo (que detallamos antes), etc.. A lóxica deste ensaio é pórse na situación do momento da actuación e cantar o repertorio sen deterse entre canción e canción, nin en cada fallo ou proposta de mellora detectada (ver exemplo no Exercicio 10c, apartado 11.1.4-Anexos).

6. Estudo⁴⁰⁸. O estudo é entendido nesta tese como un paso previo ao ensaio. Estúdase unha canción cando non se coñece ou existen partes dubidosas na letra e/ou na melodía, aspectos que se poden superar co traballo dos intervalos difíciles de afinar correctamente, insistindo na repetición de padróns, etc. O estudo dunha canción adoita facerse máis lentamente que o tempo normal da canción xustamente para que o que se estuda se poida fixar. Non obstante, dentro dun ensaio pode detectarse algún fallo que precise ser estudado de novo. Por iso, o estudo pode darse dentro dun ensaio dunha canción cando quen dirixe un coro detecta que algo non está ben interiorizado ou alguén manifesta algún tipo de dúbida. Entón, adóitase parar o ensaio da canción dada para estudar un treito específico que parece non estar ben asimilado. Unha vez se coida que unha canción está ben estudada, pode entón comezar a pulirse a través dos ensaios que lle sucedan. Na análise de prácticas manifestáronse dous tipos de estudo: estudo da letra por repeticións recitadas e estudo por repetición.

a. Estudo da letra por repeticións⁴⁰⁹ recitadas⁴¹⁰. Trátase dunha estratexia de suxeición ou memorización de textos para logo seren cantados que consiste en dicir moitas veces un pequeno grupo de palabras (por exemplo, un verso) en voz alta e coa entoación debida da lingua na que estean escritas ditas palabras. De acordo co *Diccionario Harvard de Música*, “o texto [ou letra] da canción soe servirse case sempre dun poema estrófico con versos dunha extensión breve e uniforme, sinxelos

⁴⁰⁷ “Actuación”, como “acción ou efecto de actuar” (DRAG, s.d., parág. 1), é concretado polo DRAG a través da definición do verbo “actuar” que, para o noso contexto, significa “[factor, artista] realizar a súa función” (s.d., parág. 3).

⁴⁰⁸ O DRAG (s.d., parág. 1) entende por “estudo” o “esfuerzo intelectual que se aplica para coñecer e comprender algunha cousa”. Existen obras compostas con fin didáctica e para estudar cuestións moi concretas tamén chamadas “estudos”. Atendendo a esta última acepción, un “estudo” é para Randel (1997, p. 407) “unha composición destinada a mellorar a técnica dun intérprete instrumental mediante o illamento de dificultades especiais e a concentración dos seus esforzos en superalas. Un só estudo soe centrarse nun único problema técnico”.

⁴⁰⁹ “Repetir” é “volver dicir ou facer [algo que xa se dixo ou fixo antes]” (DRAG, s.d., parág. 1); ou “facer ou dicir moitas veces as mesmas cousas” (parág. 5).

⁴¹⁰ “Recitar” significa “dicir en alta voz, coa entoación e sentimento debidos [un texto literario]” (DRAG, s.d., parág. 1)

modelos de rima e a miúdo algún tipo de retrouso” (Randel, 1997, p. 194). No Exercicio 18b (apartado 11.2.1-Anexos) descríbese como a docente adopta a táctica de recitación-repetición da segunda parte da letra dunha canción que é bastante longa. Deste modo, ela recita un verso, e o alumnado repíteo recitando do mesmo xeito que fixo ela. Emporiso, faino por partes, o que quere dicir que de primeiras non di en alto toda a estrofa, senón que comeza cos catro primeiros versos, e así sucesivamente. Unha vez acaban de recitalos, cántanos (ver Exercicio 18c no mesmo apartado).

b. Estudo por repetición. Ao igual que no estudo da letra por repetición recitadas, o estudo por repetición é un recurso para a fixación de elementos das cancións que están dubidosos, por exemplo, a afinación interválica precisa, como é o caso do Exercicio 25b (apartado 11.1.2-Anexos), no que as docentes cantan un verso e convidan o alumnado a que o repita. Así, o estudo por repetición caracterízase polo foco na memorización e interiorización de certos intervalos, fragmentos de cancións, etc. Russo (1979) afirma que a memorización é “a cristalización da imaxe auditiva da obra e é o único elemento que garante o seu total dominio” (p. 34), proceso que se ve facilitado polo estudo por repetición.

7. Explicacións teóricas. Durante a Fase 2 da lóxica da educación vocal e do canto (ver Figura 8.1), isto é, no traballo do repertorio, frecuentemente aparecen momentos nos que, en base a unha parte moi concreta dunha canción, as docentes aproveitan para explicar algo de teoría: a dicción, o canto “coa voz grande”, definicións (como o concepto de “coro piloto” ou o de “voz interiorizada”), a relaxación da boca, ou a estrutura dunha canción. Velaquí seis exemplos concretos sobre os que se fixeron explicacións teóricas nas aulas contempladas:

a. A dicción. O *Diccionario básico de logopedia* define esta palabra como “a maneira de pronunciar” (Sos & Sos, 1990, p. 75). Á hora de cantar debemos ser fieis á métrica, pronunciando e acentuando debidamente, articular, e modular correctamente (ver Exercicio 6ñ, apartado 12.2.2-Anexos).

b. Cantar coa voz grande. É unha imaxe que usa a capacitadora Marianela Tucci para explicar ao alumnado que debe cantar a toda voz, coa voz grande e non con voz miúda ou timidamente, pois a voz precisa de corpo para estar plena e, para iso, cómpre cantar coa voz grande (ver Exercicio 24a, apartado 11.1.2-Anexos).

c. Definición de coro piloto. As xornadas formativas do *Programa Nacional de Orquestras y Coros para el Bicentenario* celebradas en Bariloche tiñan por obxectivo capacitar a docentes e alumnado conxuntamente, reunindo a cinco coros á vez, actuando as crianzas como coro piloto. Nun momento dado nas xornadas, a capacitadora de técnica vocal, Marianela Tucci, explicou ao alumnado a importancia do seu papel nesa fin de semana intensiva a través do que significa facer parte dun coro piloto. Marianela define “coro piloto” como un coro onde as crianzas axudan ao profesorado a mellorar na docencia. Esta definición cualifica a misión das crianzas como sumamente importante, pois sitúa ao alumnado como axuda na mellora das docentes como profesionais. Coméntalles que para isto teñen que ter paciencia para aprenderse as obras, e boa predisposición, co fin de que o profesorado poida practicar (ver Exercicio 23c, apartado 11.1.2-Anexos).

d. Estrutura da canción. Son explicacións sobre a forma⁴¹¹ da canción, especialmente cando a letra ou melodía é moi repetitiva e pode causar confusión,

⁴¹¹ Latham (2009, p. 600) establece que a forma é a “maneira en que se organizan os diferentes elementos dunha peza musical -alturas, ritmos, dinámicas, timbres- para producir un resultado audible coherente”. Michels (1985, p. 109) sinala que “as formas musicais son modelos abstraídos das obras de arte. Intentan captar relacións estruturais e arquitectónicas baixo múltiples aspectos. Así por exemplo fálase de formas vocais e instrumentais (instrumentación), de formas homófonas e polifónicas ou contrapuntísticas (estrutura da composición), de formas lóxicas e plásticas ou de formas de secuenciación e de

facendo que o alumnado puidera desconcertarse, etc. Un exemplo atópase no Exercicio 8b (apartado 11.1.4-Anexos).

e. Relaxación da boca. En certos momentos faise preciso indicar os motivos polos que debemos distender a boca cando cantamos. Por exemplo, no Exercicio 6m (apartado 12.2.2-Anexos), a docente Winona persevera na importancia da relaxación da boca para poder movela con comodidade, coa finalidade de articular mellor e lograr un empaste fluído.

f. Voz interiorizada⁴¹². Na Sesión 3 (caso Inglaterra), a docente Kira explicaba o concepto de voz interiorizada indicando que é posible practicar aínda cando non cantamos en voz alta. Isto conséguese usando a voz interiorizada (ou unha voz que temos na nosa mente), que nos é de gran axuda para acadar as notas adecuadas (ver Exercicio 8c, apartado 12.2.1-Anexos). Este concepto está moi relacionado coa idea de “nota pensada” achegada por Justine Ward (1962) e relaciónase co canto interior ou audición interior. Moitas outras propostas de educación musical (como Willems, 2000; ou Martenot, 1993) móstranse a prol de exercitar a audición ou o canto interior. Unha suxestión procesual que fai Piñeiros (2004) é cantar a primeira frase dunha canción, cantar mentalmente a segunda frase, para logo volver cantala en voz alta.

8. Explicacións teórico-prácticas. Mentres se practica o repertorio tamén xorden instantes nos que alén de explicar algo, a docente precisa mostralo para facilitar a comprensión e actuar como exemplo. A estes momentos chameilles explicacións teórico-prácticas. Neste caso todas elas están contextualizadas dentro do repertorio, isto é, vencelladas a aspectos das cancións. Algúns exemplos son: a articulación, o enlace estrofa-retrouso, a relevancia do silencio na melodía cantada, trucos para salvar as melodías cuxa letra vai moi seguida, a vibración dos beizos ao cantar, ou a voz de cabeza. Deseguido se detallan:

a. A articulación. “A articulación é o elemento motor da voz e da resonancia vocal” (Echeverría Goñi, 2003, p. 24). María Luz Sos e Antonio Miguel Sos (1990, p. 30) sosteñen que a “articulación” consiste na “pronunciación clara e distinta das palabras”. Na interpretación musical a articulación alude ás “características de ataque e a caída de notas individuais ou grupos de notas e os medios mediante os cales se producen estas características” (Randel, 1997, p. 87). Na Sesión 4 (caso Inglaterra), a colación do traballo sobre un treito específico dunha canción (no que o alumnado debía articular varias veces seguidas -e moi rapidamente- unha palabra), a docente Winona preguntou que máis estaban a mover mentres cantaban, á parte da boca e os beizos. A isto, un neno contestou que tamén estaban a mover a lingua. Esta situación deu pé para incidir na importancia da articulación durante o canto (ver Exercicio 6k, apartado 12.2.2-Anexos).

b. Enlace de estrofa⁴¹³ con retrouso⁴¹⁴. A veces hai cancións que conteñen dúas ou máis partes moi contrastantes melodicamente, especialmente as estrofas e os retrousos. Este é o exemplo da canción “*Ging Gang Gooli*” (ver Exercicio 6, apartado 12.2.2-Anexos), cuxa estrofa é moi grave en comparación ao retrouso. Ademais, esta canción

desenvolvemento (articulación), e tamén de formas de lied (forma de secuenciación), etc. Non obstante, estas divisións a miúdo entrecrúzanse: unha fuga pode ser vocal e instrumental, nun movemento de sonata homófono poden aparecer partes polifónicas, etc.”. Podemos entón considerar que “estrutura” e “forma” son sinónimos.

⁴¹² Xa foi definido no punto 2 do ámbito Repertorio o concepto de “canto interior”, que pode ser extrapolado á voz interior ou interiorizada.

⁴¹³ Unha estrofa é “cada unha das divisións dun poema, formadas por un número establecido de versos, cunha disposición determinada de metros e de rimas” (DRAG, s.d., parág. 1).

⁴¹⁴ O retrouso é un “texto ou [unha] música que se repite a intervalos regulares no curso dunha forma máis ampla. Na música con texto, o retrouso (tanto texto como música) adoita reaparecer a continuación de cada unha das diversas estrofas de idéntica estrutura que se cantan tamén con música recorrente” (Randel, 1997, p. 407).

ten a característica de que da estrofa ao retrouso case non hai tempo para respirar, polo que a execución da canción complícase aínda máis. Por iso, a veces as docentes deben dar trucos, actuar como modelo, e poñer exemplos teórico-prácticos para salvar a interpretación de treitos como este co fin de que as voces non perdan forza e entren con enerxía no retrouso (ver Exercício 6d, apartado 12.2.2-Anexos).

c. O silencio⁴¹⁵ na melodía cantada. Ocasionalmente, a falta de concentración ou a incorrecta interiorización do ritmo das cancións lévanos a non respectar adecuadamente os silencios das cancións. O profesorado debe traballar esta cuestión de diferentes xeitos, para diversificar a forma de abordar os contidos, evitando a monotonía, facilitando e reforzando a comprensión por diferentes vías. Por exemplo, para interiorizar os pulsos que duran os silencios, a docente Winona abórdao a través de facerlle pensar ao alumnado cantas palmadas⁴¹⁶ cabería dar nun espazo no que non se debe cantar, dentro dunha canción dada (ver Exercício 6g, apartado 12.2.2-Anexos).

d. Picar palabras cando a letra vaia moi seguida. Durante un ensaio da canción “*Ging Gang Gooli*” na Sesión 4 (caso Inglaterra), a docente Winona pregunta ao alumnado que se lle ocorre para mellorar a execución dunha parte desta canción na que cómpre cantar varias veces e de forma moi seguida a palabra ‘*oompah*’ -o que fatiga-, limitando bastante a respiración. Unha nena propón facer os finais máis curtos. Winona aproba esta achega, e insiste en que o alumnado faga os finais da sílaba ‘*pah*’ máis picados (en *staccato*), co obxecto de poder entrar con seguridade e rapidamente no seguinte ‘*oompah*’ (ver Exercício 6i, apartado 12.2.2-Anexos).

e. Vibración dos beizos ao cantar. Moitos tecnicismos da técnica vocal, como a “vibración”, son bastante complexos de explicar dada a singularidade abstracta que os caracteriza. Especialmente para poder explicalos ás crianzas, cómpre buscar alternativas. O que está claro é que a voz humana é un instrumento que achega vibracións. “As cordas vocais vibran, xuntándose e separándose accionadas polo aire que penetra cando respiramos” (Küntzel-Hansen, 1981, pp. 20-21). A vibración é definida por Jacobs (1995, p. 478) como “o movemento ao longo dunha corda, unha superficie golpeada ou a columna de aire, polo cal se producen os sons musicais”. Un exemplo de explicación teórico-práctica para abordar a vibración pode verse no Exercício 34 (apartado 11.1.2-Anexos). Nel contéplase como a capacitadora Analía Miranda propón sentir fisicamente as “córregas” orixinadas nos beizos froito da vibración que se xera cando cantamos. Suxire facer esvarar un dedo índice sobre os beizos, de arriba a abaixo, para sentir as vibracións mentres se canta.

f. Voz de cabeza. Randel (1997, p. 1102) defínea como “o rexistro máis agudo da voz, en comparación coa voz de peito”⁴¹⁷. Para explicar na práctica o que é a voz de cabeza, a docente Analía pide que uns exemplos alternados de voz de peito e voz de cabeza que ela lanza sexan repetidos e imitados polo alumnado, copiando as calidades vocais contrastantes como é a voz de cabeza e a voz de peito que a propia Analía emite. Para insistir na voz de cabeza, Analía levanta un brazo mentres emite esta calidade vocal, movemento que o alumnado tamén reproduce ao tratar de imitar o son emitido por Analía (ver Exercício 16c, apartado 11.1.2-Anexos).

9. Figuras musicais co corpo. Subirats (2009, p. 549) recomenda ter “dous tipos de repertorio de cancións, o que se aprenderá só por imitación e o que ademais se utilizará

⁴¹⁵ Randel (1997) establece que o silencio é “un lapso de tempo no que se interrompe a música; un símbolo notacional que especifica un silencio de certa duración” (p. 928). No contexto deste exercicio referímonos á primeira idea, como lapso de tempo.

⁴¹⁶ Segundo o DRAG (s.d., parág. 5), a palmada é o “golpe que se dá ao bater a palma dunha man contra a da outra”.

⁴¹⁷ A voz de peito é a “emisión da voz de maneira que a sensación propioceptiva de resonancia estea localizada no tórax” (Sos & Sos, 1990, p. 246).

como práctica e exercicio de linguaxe musical”, de aí que algunhas cancións do repertorio sirvan de base para o traballo dos elementos que configuran a linguaxe musical, como as figuras. Segundo Randel (1997, p. 424) a “figura” é “un símbolo notacional”. O DRAG (s.d.) define “figura” na súa acepción musical como “signo co que se representan as notas ou os silencios no pentagrama” (parág. 8). Para interiorizar as cancións que se practican dentro dun coro a realización de xogos coas figuras que compoñen a melodía a cantar adoita ser unha práctica enriquecedora. Se ademais se involucra o corpo, o xogo axuda a vivenciar a duración das figuras na propia pel, o que facilita a asimilación dos conceptos. É un xeito tamén de abordar a linguaxe musical, en conexión co que están aprendendo a cantar, véndose vigorizada tamén a lectura musical. As combinacións que se deron para enfocar estes xogos víronse condicionadas polas células rítmicas que compoñían as cancións do repertorio. Aquí se amosan algúns exemplos:

- a. Negra e corchea (ver Exercício 31a, apartado 11.1.2-Anexos).
- b. Negra e silencio de negra (ver Exercício 31b, apartado 11.1.2-Anexos).
- c. Negra, silencio de negra e branca (ver Exercício 31c, apartado 11.1.2-Anexos).
- d. Negra, corchea e branca (ver Exercício 31d, apartado 11.1.2-Anexos).

10. Identificación. De acordo co DRAG (s.d., parág. 2) “identificar” é “saber por certas características que [unha persoa ou cousa coñecida ou vista con anterioridade] é a mesma e non outra”. Como sinónimos, este dicionario acepta recoñecer, discernir, ou distinguir. Ao igual que o traballo das figuras musicais co corpo anteriormente descrito, a identificación de figuras ou acentos nas cancións que conforman un repertorio é outro dos exercicios que se poden desenvolver dentro das aulas de coro. Do mesmo xeito, trátase de insistir no repertorio e asimilalo a través de diferentes vías. Nas aulas examinadas déronse dous tipos de exercicios con respecto á identificación, e foron:

- a. Identificación de acentos. En harmonía con Randel (1997, p. 5) o acento é a “énfase sobre unha nota ou acorde”. No Exercício 27d (apartado 11.1.2-Anexos) pode verse un exemplo de traballo de acentos sobre unha canción do repertorio. Nel, un docente canta un treito dunha canción e seguidamente pregunta ao alumnado cada cantos pulsos se sucede o acento.
- b. Identificación de figuras. Pode facerse a través do canto ou cantaruxada do ritmo dun fragmento dunha canción por parte do profesorado, por exemplo. O que debe facer o alumnado é adiviñar ou identificar que figuras compoñen ese ritmo dese fragmento (ver Exercício 27c, apartado 11.1.2-Anexos).

11. Improvisación. O *Diccionario Harvard de Música* fixa a “improvisación” como a “creación de música no curso da interpretación” (Randel, 1997, p. 527). O repertorio pode ser traballado tamén a través da improvisación, para espertar a creatividade no alumnado. Co exercicio da improvisación o alumnado tamén gaña en autoconfianza, para sentirse con capacidade de crear. É posible traballar a improvisación convidando o alumnado a inventar novas letras sobre melodías coñecidas (ver Exercício 8b, apartado 12.2.1-Anexos), ou incluso cambiando tamén as melodías xa establecidas, etc.

12. Interpretación. O exercicio “interpretación” no contexto desta investigación podería tamén ter sido denominado “expresión”. Imos explorar ambos conceptos. A interpretación musical remítese a

aqueles aspectos da execución dunha obra que son o resultado da plasmación concreta por parte do intérprete das indicacións do compositor tal e como aparecen fixadas na notación musical. A fronteira entre notación e interpretación non é, con todo, tan clara como a veces pareceu, xa que a notación de todas as épocas está nalgunha medida incompleta e funciona no marco dunha serie de expectativas ou

convencións que guían (ou guiaban) a súa plasmación práctica. Así, no seu sentido máis reducido, a interpretación depende do gusto historicamente informado con respecto á realización dunha obra tal e como foi transmitida (case sempre en notación) ao intérprete. Este é o obxecto de estudo da *práctica interpretativa. Máis aló disto, a interpretación adoita concibirse como a contribución persoal e única dun intérprete concreto á realización dunha obra. Utilizado deste modo, o termo é proclive a incorporar as nocións de *expresión. (Randel , 1997, p. 541)

No contexto dunha obra musical, en Randel (1997, p. 411) defínese “expresión” como “a representación ou transmisión de algo, xeralmente algo que transcende a obra mesma, como unha idea ou emoción non musicais, e a miúdo algo sobre o compositor (co cal se converte en autoexpresión por parte do compositor)”. Con respecto á interpretación musical, este mesmo autor (pp. 411-412) sinala que a expresión alude ás

calidades que se cre que derivan da actividade do intérprete en contraposición ás notas e os ritmos da composición en canto tal, de aí que se utilice o termo *indicacións expresivas para moitos tipos de *indicacións interpretativas. Os seus dominios son, polo tanto, a dinámica, o tempo e a articulación. Neste sentido, o termo non implica necesariamente que se estea expresando algo en particular, aínda que soe presumirse algunha conexión coa emoción, por máis que esta sexa indefinida. A miúdo pénsase que a expresión propiamente dita é autoexpresión por parte do intérprete. Baixo este sentido subxace unha distinción entre notación musical e matices que se considera que a notación non pode expresar.

En base a estas aclaracións conceptuais, un exemplo de exercicio interpretativo pode consultarse no Exercicio 16d (apartado 11.1.2-Anexos), no que a profesora Analía subliña a relevancia de entender o que se canta para poder interpretalo adecuadamente. Para iso, axuda ao grupo a poñerse en situación, aludindo á imaxinación de situacións, co fin de que o coro poida meterse no papel correspondente recorrendo á dramatización, se a canción así o esixe e así se decide. Pero a interpretación tamén pode incluír outras linguas, como a **lingua de signos**. Este é o exemplo dos exercicios 1 e 9 (apartado 12.2.1-Anexos), nos que se pode apreciar como unha canción que forma parte do repertorio do alumnado é interpretada en lingua de signos. Este é un xeito moi relevante para a consideración da equidade nos coros escolares, pois dá cabida a que alumnado que non pode falar se integre en actividades tan beneficiosas como o canto en grupo, alén de que outorga un plus educativo para todo o alumnado que compón o coro.

13. Modificación de cancións. As cancións que integran un repertorio poden ser abordadas tamén a través da modificación dalgún dos elementos destas: o pulso, a dinámica, etc. Convidar o alumnado a facer modificacións sobre cancións coas que está familiarizado puidera facilitar o afondamento nelas e, xa que logo, o mellor coñecemento destas, sendo quen de reparar en detalles en comparación con posibles cambios nos elementos destas (ver Exercicio 27b, apartado 11.1.2-Anexos).

14. Posta en escena. Cando se están preparando concertos no seo dun coro cómpre coidar todos os detalles, entre eles, a posta en escena, na que se adoita incidir sobre todo no ensaio xeral (concepto que xa se definiu páxinas atrás). Nas xornadas formativas isto foi evidenciado (ver Exercicio 11b, apartado 11.1.4-Anexos). Analía, como responsable da dirección coral, pide ao alumnado que permaneza de pé e recto mentres desfruta dos aplausos do público, rogándolle que non aplauda, verbalizando: “Conxelados, conxelados! Aplausos. Non aplaudan, non aplaudan”; e explica como proceder: a docente de dirección coral que estaba dirixindo a última canción darase a volta, e o resto de docentes de dirección coral entrará no escenario de volta para saudar. Unha vez saúdan, abren os brazos

dirixíndose ao gran coro a modo de convite a saudar, inclinando o tronco e a cabeza cara a adiante. Analía advirte tamén que, como é a fin do concerto, moi probablemente teñan que saudar varias veces seguidas. Por este motivo recorda que unha vez saúden non saian xa de escena, senón que fiquen até que se lles indique que saian ordenadamente da forma acordada. O coidado desta cuestión ten moito que ver coa competencia do saber ser e do saber estar que implica a educación coral, e a súa lóxica radica en que todo o mundo debe saber ser público, pero tamén intérprete (Garrido Cano, 2011).

15. Pulso con mans nas coxas e canto interiorizado. Un modo de insistir sobre as cancións e traballalas a diferentes niveis é levar o pulso batendo coas mans nas coxas mentres se canta a canción coa voz interiorizada (ver Exercício 12d, apartado 12.2.1-Anexos).

16. Recitado medido. Podemos definir “recitado medido” como a emisión dun texto en voz alta e entoando, con foco nos acentos, en base a un pulso básico ou tempo invariable e de acordo a un ritmo establecido. Para chegar a esta definición debín abesourar ambas as palabras que a compoñen. Nos seguintes parágrafos móstrase a lóxica seguida.

Cando previamente abordamos a definición de “Estudo da letra por repeticións recitadas” xa ofrecemos o significado de “recitar”. A el, sumámoslle a concepción de “recitado” achegada por Escudero García (1982, p. 114), que se manifesta como segue: é a “lectura silabada destacando cada vogal con forza sonora”.

Pola súa parte, “medir” é para o DRAG (s.d., parág. 1), “determinar a lonxitude, a superficie, o volume ou a intensidade de [algo ou alguén] comparándoo coa unidade que se toma como padrón”.

Hai que ter en conta que o recitado medido non é o mesmo que o traballo da prosodia ou o recitado prosódico, pois o recitado medido dunha canción non ten por que respectar a prosodia (ou correcta acentuación) da lingua na que está escrito o texto dunha canción, xa que a prosodia alude á correcta acentuación dun texto. Non obstante, a métrica dunha canción non ten por que respectar a prosodia intrínseca a unha lingua determinada. Cómpre lembrar que a acentuación é “a colocación de *acentos” (Randel, 1997, p. 5), de aí que o “recitado prosódico” se puidera entender como un recitado no que o discurso do texto encaixe perfectamente no musical, respectando os acentos naturais e correctos do texto no ritmo musical que se debe executar ao cantar. Un exemplo de recitado medido pode verse no Exercício 23a (apartado 11.1.2-Anexos).

17. Recoñecemento⁴¹⁸ de cancións a través do ritmo. É unha estratexia para traballar o repertorio, que pode ser usada para distender os ensaios, propoñendo, a modo de xogo, a adiviñanza de cancións a través de varios ritmos. Isto ilústrase no Exercício 27a (apartado 11.1.2-Anexos), no que o profesor, usando a sílaba “ta”, emite coa súa voz o ritmo de cancións do repertorio que o alumnado debe recoñecer.

18. Ritmo. A insistencia no ritmo das cancións, para a súa interiorización, pode ser abordada de múltiples xeitos. Dos exercicios que xurdiron nas observacións emerxeron dous tipos:

- a. Con canto e pulso con palmadas. Como se describe no Exercício 28a (apartado 11.1.2-Anexos), a capacitadora Inés leva o pulso dunha canción con palmadas e canta un fragmento dunha canción. Acto seguido pregúntalle ao alumnado que figuras compoñen o ritmo do treito que cantou. Así, é posible cantar o ritmo dunha canción mentres se leva o pulso con palmadas para que sexa máis doado identificar o esquema rítmico do que está soando.

⁴¹⁸ O *Diccionario de Psicología* define “recoñecemento” como a “acción e efecto de apreciar e distinguir un valor, calidade ou forma nun obxecto noutra persoa ou nun mesmo” (Farré, 1999, p. 295). “Recoñecer” é para o DRAG (s.d., parág. 1) “establecer a identidade de [algo ou alguén que xa era coñecido de antes]”.

b. Con palmadas e canto interiorizado. Outra forma de traballar o ritmo é tocar as palmas seguindo un padrón rítmico concreto mentres se canta unha canción coa voz interiorizada (ver exemplo no Exercicio 12c, apartado 12.2.1-Anexos). Tocar as palmas seguindo o ritmo é unha práctica de inspiración kodaliana que tamén propón Hemsy (1964).

19. Temática. Destacan Finnegan e Serulnikov (2015) que a actividade coral inclúe a palabra, de aí que os textos das cancións sexan un contido máis a traballar. Resulta primordial que as persoas que integran un coro coñezan o contido e significado do que están cantando. Especialmente cando os textos das cancións “falan” de xeito metafórico, o profesorado debe explicalos. Son momentos necesarios pois, sobre todo cando os textos abordan temas transversais e de interese educativo-formativo, deben explicitarse por se a temática non é apreciada de primeiras polo grupo (ver exemplo no Exercicio 16a, apartado 11.1.2-Anexos). Subirats (2004) expresa que “o texto debe ter un significado semántico adecuado á idade dos nenos e debe ser de calidade”(p. 549).

Estes 19 exercicios non son máis que 19 exemplos do que se pode facer para practicar o repertorio de modos distintos. As características duns e doutros poden conxugarse, dando orixe a novos exercicios. Nas observacións déronse dous exemplos de combinacións: “Escoita consciente - Estudo por repetición” (ver Exercicio 6f, apartado 12.2.2-Anexos), e “Interpretación - Ensaio” (ver Exercicio 36a, apartado 11.1.2-Anexos). A combinación “Escoita consciente - Estudo por repetición” consiste en que a docente canta dúas voces diferentes para a mesma parte dunha canción e pide ao alumnado que escoite conscientemente para percibir a diferenza, co fin de fixar posteriormente a melodía a través do seu estudo por repetición; e a combinación “Interpretación - Ensaio” trata de ensaiar unha canción con énfase na interpretación. Especialmente o Exercicio 36a (apartado 11.1.2-Anexos) aborda a canción “*Debajo un botón*”, que tiña xestos asociados. Nela, a capacitadora de dirección coral incluso teimaba nos acenos faciais, tentando que o grupo comunicase o texto da canción tamén a través da súa cara.

Outro tipo de actividade dentro do repertorio e en relación á actividade principal, que é a canción, é o **canto coral**⁴¹⁹. Ocasionalmente durante un ensaio, cómpre -con respecto ao repertorio- realizar actividades de canto coral dende un punto de vista indicativo. Por exemplo, no Exercicio 33 (apartado 11.1.2-Anexos), a capacitadora de dirección coral das xornadas formativas, Analía Miranda, fixo algunhas indicacións ao profesorado -e en presenza do alumnado- sobre o que supón o canto coral. Algunhas cuestións que resaltou foron a importancia de non depender de partituras á hora de cantar en grupo, para eliminar o prexuízo de que a música está no papel; a relevancia de articular co obxecto de que o texto poida ser comprendido polas audiencias (de cara á súa interpretación en público); e a relevancia de ter moi claro onde respirar e incluso suspirar.

En vinculación co repertorio poden darse tamén **conversas**. Unha conversa é o acto de conversar. Este verbo é para o DRAG “[dúas ou máis persoas] falar de maneira máis ou menos familiar sobre calquera tema” (s.d., parág. 1). Nunha aula deuse unha actividade de tipo conversacional que chamou de forma particular a miña atención, a cuxo exercicio específico chameille “Recordando cancións” (ver Exercicio 11, apartado 12.2.1-Anexos). As conversas sobre o repertorio son momentos que se poden dar nas aulas nas que a docente convida libremente o alumnado a cantar algunha canción que forma ou formou parte do repertorio e que lle apetece lembrar e cantar nese momento. Kira, a docente exemplo de boas

⁴¹⁹ “Coral” significa “de ou relacionado cun coro” (Randel, 1997, p. 297).

prácticas que avoga por estes intres nas súas aulas, resaltou nunha das comunicacións persoais que tiveron con ela que estas conversas son moi ricas non só porque o alumnado escolle libremente o que desexa cantar, senón porque a veces as crianzas queren lembrar cancións para contar algunha historia persoal ligada a elas. Son momentos moi emotivos.

En ocasións dentro do ámbito Repertorio deben abordarse **cuestións organizativas**. Cando se está preparando un repertorio para presentar en público, especialmente nos últimos ensaios, resulta fundamental establecer a orde das cancións, para que os ensaios xerais se fagan xa baixo estas pautas. O Exercicio 7 (apartado 11.1.4-Anexos) amosa un instante no que a capacitadora de dirección coral comunica ao grupo a estrutura da escada con todo o que vai ocorrer, e a orde do repertorio a interpretar na mostra final que pechará as xornadas formativas. Esta información é vital para que as persoas participantes coñezan en todo momento como se van suceder os eventos, de cara a conseguir que o grao de seguridade sexa o máis alto posible.

Pasamos deseguido ao comentario e discusión desta clasificación e destes conceptos, arredor do **interese psicopedagóxico** que suscitan. Debemos distinguir un mínimo de 8 cuestións diferenciadas que se atopan sobre os límites borrosos que puideran darse entre as diferentes categorías definidas; o ensaio por grupos/cordas e en pequenos grupos; o traballo separado da melodía e da letra no ensino de cancións; cuestións vencelladas á articulación e á dicción; a lectura indirecta, a aprendizaxe por repetición, e o profesorado como modelo de base; a escoita; o reto ao alumnado a reflexionar musical e vocalmente sobre o repertorio; e a orde lóxica e pedagóxica do elenco de cancións a interpretar nunha presentación pública.

En primeiro lugar debemos destacar as intra- e interrelacións que se dan entre as categorías expostas. Por exemplo, a expresión vocal, isto é, a canalización das emocións a través da voz por medio de interaccións vocais non deixa de ser un quecemento vocal xeral. Ou tal e como se comentou previamente, unha canción pode facer parte do repertorio, ser clasificada como interacción vocal ou, como veremos máis adiante, como dinámica grupal. Este é o caso da canción “*My name is*” (ver Exercicio 8, apartado 12.2.1-Anexos). Tamén sería posible combinar nun mesmo exercicio a interacción vocal e o adestramento auditivo-vocal.

Convén deterse no ensaio por grupos ou ensaio por cordas, primeiramente, e no ensaio en pequenos grupos, en segundo lugar. Tal e como se definiu anteriormente, o ensaio por grupos é o mesmo que o ensaio por cordas. A diferenza é que non se lle pon un nome como “contraltos” ou “sopranos”, podendo ser un número (grupo 1, grupo 2), ou mesmo cores (grupo vermello, grupo azul). Especialmente en coros como o Coro *Leones Bonaerenses* -do caso arxentino, con asistencia irregular como preocupación primordial-, faise absolutamente necesario que todas as alumnas e alumnos aprendan todas as voces do repertorio. Isto quere dicir que se se está preparando unha canción a dúas voces, e aínda que se poida establecer unha división inicial das crianzas en voz de contralto e voz de soprano, debera dedicárselle un certo tempo nos ensaios á aprendizaxe de ámbalas voces por todo o alumnado. Este proceder facilita que os ensaios e/ou actuacións non se vexan afectados polas continuadas faltas, dado que todas as compoñentes do coro coñecen ben todas as voces. Remito deseguido ao Exercicio 6 da Sesión 4 (ver en Anexos o punto 12.2.2). Nesta sesión, en vez de falar de voz de contralto ou voz de soprano, a profesora falaba de grupo vermello e grupo azul. En realidade, a parte A da canción -que facía o grupo vermello-, e a parte B -que facía o grupo azul- eran máis ben graves, mentres que a Parte C -que era a aguda (coincidindo co retrouso)- facíana ámbolos grupos ao unísono. Polo tanto, a veces o ensaio por grupos non responde a tipos de voz pois, como neste caso, coinciden as tesituras do grupo vermello e do grupo azul. Así e todo, educativamente esta estratexia ten un valor, pois evita as etiquetas. Cando

clasificamos ao alumnado en “voz de contralto” ou “voz de soprano” estamos atribuíndo unha calidade musical obvia a cada crianza: voz aguda ou voz grave. Porén, cando falamos de grupos con nome de número ou de cor, a denotación non está clara neste sentido, evitando comparacións e/ou discriminacións que puideran chegar a darse. Na miña opinión, trátase de etiquetaxes menos “diferenciadoras” e, polo tanto, máis inclusivas, en liña cos discursos sobre equidade educativa. Jaraba (1989, p. 143) denota a conveniencia do ensaio parcial (por grupos ou por cordas), que

proporciona unha maior seguridade na aprendizaxe e facilita o empaste dunha mesma corda, permitindo que no ensaio de conxunto o director entre directamente na análise interpretativa da obra, coa garantía de saber que cada corda coñece perfectamente o que ten que cantar.

O ensaio en pequenos grupos, pola súa parte, refírese ao ensaio en grupos máis pequenos dentro da división inicial (por exemplo, o ensaio dunha liña melódica en grupos de 3 persoas dentro do grupo de sopranos). O ensaio en pequenos grupos ofrece información moi precisa sobre as voces das crianzas ao profesorado, xa que permite escoitar e atender as voces de forma individualizada e sen expoñer ao canto individual ás crianzas máis tímidas, aspecto que nos lembra Giga (2004) e que debe ser tomado moi en serio por todas as implicacións emocionais que comporta. Precisamente por este motivo, e como se explicará no Capítulo 9, o traballo da técnica vocal co alumnado foi asumido dende o equipo de Voces Ledas en pequenos grupos de tres crianzas.

En terceiro lugar parareime na práctica de traballar por separado a letra e a melodía dentro do ensino-aprendizaxe de cancións, cuestión que aparece na literatura existente: “ensinar a un grupo en escola regular esixe diferentes comportamentos pedagóxicos. Especificamente, debido ás dificultades para unha percepción máis precisa, o texto e a melodía precisan ser reconstruídos e ensinados separadamente” (Welch, 2017, p. 36). Agrega Maria Àngels Subirats (2004) que “pode traballarse separadamente o ritmo da melodía se se cre necesario, [... sendo o profesorado] quen decida como facelo” (p. 549). Vinculado con isto, malia que de modo xeral, Cottrell (2017, p. 509) indica que “non existe un exercicio que sexa universalmente efectivo-a dirección debe usar o que mellor funcione para o seu coro”.

Nas observacións das prácticas en escolas destaca de forma particular a insistencia dentro do traballo do repertorio en todo o que ten que ver coa dicción e coa articulación, nas que a formación das vogais segundo os moldes resoantes cobran un especial protagonismo, pois cantamos basicamente en base a vocais. A articulación e a dicción cobra entón en cuarto lugar un posto de interese psicopedagóxico nesta discusión. Escudero García (1987, pp. 26-32) aborda de forma teórico-práctica a formación das vogais en vinculación aos moldes resoantes. Nun estudo de caso realizado por Cuadrado e Rusinek (2016) os exercicios de articulación e dicción foron a vía para traballar a prosodia das letras das cancións.

En quinto lugar argumentaremos sobre a lectura indirecta e a aprendizaxe por repetición. Claire Dinville (1983) fala da lectura indirecta como estratexia para o traballo da fonación, que vén asemellarse á repetición ou aprendizaxe por repetición para traballar a voz cantada. Vinculamos esta cuestión co concepto anteriormente precisado como “estudo da letra por repeticións recitadas”. Escoitando en primeiro lugar o modelo por parte do profesorado para logo ser este repetido, permítenos dar tempo para tomar aire axeitadamente, ensinar a escoitarnos e controlarnos mellor, encontrar máis facilmente un ritmo e fluidez cómoda, etc. Todas estas vantaxes son tamén sinaladas por esta autora para a lectura indirecta. A aprendizaxe a través do exemplo é unha estratexia cíclica nesta investigación, pois en múltiples ocasións as profesoras cantan o que hai que cantar para que logo o grupo o repita, a

modo de canto en eco⁴²⁰. Indica Küntzel-Hansen (1981, p. 109) que “escoitar con frecuencia o mesmo anaco provoca o desexo de producir sons similares”; e Maffioletti (2015, p. 122) sinala que “repetir palabras ou sílabas é unha estratexia importante e necesaria, porque axuda á crianza a situarse na secuencia temporal da melodía”. Por iso, a repetición como estratexia en educación vocal resulta fundamental, pero sempre cun adecuado prototipo de orixe. Así o explica María Elena González (1963) relacionando un bo modelo cunha boa repetición. Os resultados son mellores coa repetición frecuente máis que coa concentración; é dicir, non se aprende polo feito de realizar un vocalizo (por exemplo) senón que este se precisa coa súa repetición (Echeverría Goñi, 2003). A repetición, que comeza sendo moi consciente e que precisa de moita concentración, levaría á automatización inconsciente, o que faría que esas prácticas se incorporen ás nosas prácticas. Esta autora sinala que as crianzas de educación infantil só deben practicar estes exercicios, mentres que a partir da educación primaria xa se lles pode ir esixindo o exercicio consciente. Con relación a isto, Olga Piñeros (2004, p. 63) fala da repetición intelixente para a creación de hábitos espontáneos, e a súa consecución faise primeiro de forma consciente e logo inconscientemente. Esta repetición intelixente a través do estudo, compromiso, e adestramento, é o único medio que pode garantir que a complexa coordinación que require a técnica vocal se converta nun hábito espontáneo para estar libre e poder pensar na interpretación durante as presentacións públicas. É de salientar, ademais, que a reiteración establece as bases da improvisación, pois a repetición de ostinatos ou motivos senta na memoria uns esquemas que poden ser usados máis adiante para improvisar. “Para Orff, unha das primeiras metas da educación musical é o desenvolvemento da facultade creativa do alumno, que musicalmente maniféstase na improvisación” (Pascual, 2006, p. 219), recomendando a seguinte secuencia: improvisación rítmica, melódica, e harmónica, podendo tamén realizar improvisacións de movementos.

En sexto lugar, e en relación coa repetición, está a escoita, elemento previo á repetición e no que se insiste nas aulas observadas nesta investigación. Na educación vocal e do canto con crianzas, para ensinar e perfilar un repertorio dado, “a inclusión intencional de exercicios e actividades de escoita é esencial para promocionar o desenvolvemento en curso da conciencia auditiva e da discriminación” (Stegman, 2003, p. 38). Necesitamos tamén partir da “postura da escoita”, termo acuñado por Alfred Tomatis (2010). Este otorrinolaringólogo resaltou as posibilidades de mellora da emisión vocal a partir dunha boa reeducación do oído e do traballo pulido da escoita, o que denominou precisamente como “postura da escoita”. Na relación de actividades e exercicios do ámbito Corpo e Mente falouse dun tipo de actividade de relaxación, que é a escoita consciente. Indica Ángeles Galán (2010, p. 107) que

é de gran importancia contrarrestar o efecto sonoro continuo que sufrimos na nosa vida cotiá coa avalancha de información sonora -que non musical- producida pola reprodución continua de música que nos serve de compañía. Fronte a isto, propomos unha escoita consciente en tempo real, educar a percepción musical mediante a atención para desenvolver a sensibilidade e a comprensión.

Nas aulas tamén se advertiron momentos para escoitar a opinión do alumnado -cuestión á que lle dedicaremos un sétimo parágrafo nesta discusión-, para facelo pensar ou obter o seu parecer sobre cuestións varias en vinculación ao repertorio. Son absolutamente necesarios dentro da lóxica da corresponsabilidade avaliativa que caracteriza as prácticas estudadas (ver punto 8.4). Na aula transcrita e liderada pola docente Winona é bastante evidente a solicitude da opinión ou o reto ao alumnado sobre moi diversas cuestións para que pense, reflexione,

⁴²⁰ O eco “consiste na repetición do fragmento inmediatamente anterior” (Pascual, 2006, p. 213). Na proposta de Orff é unha das formas musicais elementais, como o ostinato, o lied, preguntas e respostas ou o canon. O eco é un excelente recurso para a aprendizaxe imitativa, así como para dar axilidade ao material sonoro xa aprendido” (pp. 213-214).

discorra, e imaxine solucións a diferentes problemáticas que debe salvar para interpretar o repertorio (ver exemplo no Exercício 6, apartado 12.2.2; Sesión 4, caso Inglaterra). Algúns treitos concretos dentro deste exercicio son o Exercício 6k no que un neno formula unha pregunta sobre articulación, o que fai que a profesora reflexione arredor da concentración para caer de forma coordinada nos acentos, e da importancia da articulación. Winona pregunta, a colación disto: “Se estamos movendo a nosa boca, o que tamén...? que máis estamos movendo tamén?”, ao que un neno responde dicindo “A nosa lingua”. No Exercício 6g Winona aborda a explicación sobre o silencio na melodía cantada por medio de facerlle pensar ao alumnado cantas palmadas cabería dar nun espazo no que non se debe cantar, dentro dunha canción dada, e seguindo o pulso da canción. E no Exercício 6i, a docente Winona pregunta ao alumnado que se lle ocorre para mellorar a execución dunha parte da canción, na que se debe cantar varias veces e de forma moi seguida a palabra ‘oompah’, o que curta bastante a respiración, alén de causar fatiga. Unha nena propón facer os finais máis curtos. Winona aproba esta achega, e insiste en que o alumnado faga os finais (a sílaba ‘pah’) máis picados (en *staccato*), para poder entrar con seguridade e rapidamente no seguinte ‘oompah’. O interese psicopedagóxico de provocar que o alumnado reflexione en base aos seus coñecementos teóricos e prácticos é fundamental para unha educación músico-vocal máis completa, alén de que implique o outorgamento de oportunidades para que o grao de implicación co que se está a facer sexa maior. No estudo de caso de Saunders (1999) indícase que “unha das medidas da calidade da aprendizaxe da crianza pasa polo nivel de implicación⁴²¹ observado nunha actividade. Se as crianzas estiveron completamente absorbidas, mostraron persistencia, propósito, entusiasmo e concentración, entón é sinal de que están aprendendo” (p. 113). A cuestión da implicación está intimamente vencellada coa volición, pois “a forza volitiva determina a intensidade e a perseveranza da acción” (Cisotto, 2006, p. 164). Bandura (1988) identifica tres factores que concorren na constitución da forza volitiva: a observación e valoración continua das propias accións en dirección ao obxectivo que se prefixou, a percepción subxectiva de poder acadar a meta desexada, e a capacidade de adaptación da evolución da situación, reforzando cando é preciso o propio comportamento. Lamenta Lerida Cisotto (2006) que a formación dos procesos volitivos non recibira gran atención no ámbito escolar.

En oitavo lugar, farei mención a un asunto en vinculación coas xornadas formativas do PNOCB que se levaron a cabo en Bariloche. A toma de decisións que comprende a orde do repertorio na mostra final e que acaeceu nunha sesión de Dirección Coral (ver Exercício 7, apartado 11.1.4-Anexos), podería terse dado nunha sesión de Linguaxe Musical ou mesmo de Técnica Vocal. Cabe comentar que en realidade tería ben máis sentido facer a escolla dende a especialidade de Técnica Vocal, pois a secuenciación das cancións case deba seguir unha lóxica progresiva de esixencia vocal, dende o comezo ata o final. Non obstante, e dado o alto nivel de coordinación das tres capacitadoras das xornadas, esta cuestión psicopedagóxica non foi descoidada en absoluto.

En sintonía cos datos contidos na Táboa 8.13, os datos recollidos das catro sesións exemplo de boas prácticas salientan que as actividades e exercicios dentro do ámbito Repertorio cobran entre o 37% e o 63% da duración total da sesión. Cómpre subliñar que o ámbito Repertorio representa tamén a Fase 2 que explicamos na Figura 8.1. Coinciden, polo tanto, os valores do ámbito Repertorio cos da Fase 2 da lóxica da técnica vocal e do traballo da voz cantada.

⁴²¹ A LIS-YC-Leuven Involvement Scale of Young Children ou escala de implicación das crianzas de Ferre Laevers (1994) ten 5 niveis (Laevers, 2015). O nivel 1 (sen actividade) e o 2 (actividade interrompida frecuentemente) evidencian a falta de concentración e a fácil distracción. No nivel 3 (actividade case continua) “a crianza está ocupada cunha actividade, pero con accións de rutina e sen mostrar verdadeira enerxía” (Saunders, 1999, p. 114). Os maiores niveis de implicación son o nivel 4 (actividade continua con momentos de grande intensidade), e 5 (actividade intensa prolongada).

Neste punto debemos remitir novamente aos datos da Táboa 8.13. Nela comprobaremos que o sumatorio do tempo investido en actividades e exercicios directamente vencellados co traballo vocal nas aulas examinadas (ou sexa, ámbalas fases -Fase 1 e Fase 2- xuntas) supoñen un total de entre o 65% e o 82% da duración total da sesión. O resto do tempo é investido en exercicios e actividades que corresponden a outros ámbitos, xustamente os ámbitos Outras Actividades e Outros Tempos, que nos dispomos a describir nas próximas páxinas. Pero farei unha última reflexión con respecto á selección do repertorio antes de pasar a estes ámbitos.

Destaca Ainzane Cámara (2008) que este tema é “un dos asuntos máis controvertidos e relevantes na programación da clase de música” (p. 58). Cita os traballos de Amchin (1997), Apfelstadt (2000), Bowles (1998), McGuire (2000), Mizener (2004), Pricket e Bridges (1998), Siebenaler (1999), e Wolf (2000), como investigacións que abordaron a cuestión da selección de cancións. Pero Cámara destaca que en verdade non hai moitos traballos que de forma sistemática tratan as características idóneas coas que debora contar un repertorio infantil, malia que por un tempo se insistise na conveniencia de aprender cancións tradicionais (Hemsey, 2013). Porén, estas non casan sempre cos intereses das crianzas (Finnegan & Serulnikov, 2015), de aí a necesidade de facer un balance e lograr a implicación do alumnado co canto tendo moi en conta na selección do repertorio a música que este escoita habitualmente, asunto que comparten Galán (2010), Mizener (1993), ou Paynter (1972; en Pascual, 2002). No Capítulo 9 falaremos sobre a conveniencia de que as crianzas sexan copartícipes na escolla das cancións que integran o repertorio que cantarán.

Abordadas as dúas fases indicadas na Figura 8.1, sobre a lóxica da técnica vocal e do traballo da voz cantada, dentro dunha actividade como pode ser un coro escolar é tamén posible realizar outras actividades educativas de interese. Pasamos entón ao ámbito Outras Actividades da educación vocal e do canto.

ÁMBITO OUTRAS ACTIVIDADES

Nesta investigación fan parte do ámbito Outras Actividades aquelas actividades educativas e/ou formativas que non están vencelladas directamente coa voz, ou cuxo obxecto non é o traballo vocal. Velaquí a relación de **actividades do ámbito Outras Actividades** (cuestións organizativas, dinámicas, disciplina coral, linguaxe corporal, e linguaxe musical).

- **CUESTIÓN ORGANIZATIVA.** Son momentos vencellados á organización da sesión ou da planificación⁴²² do curso, e para falar de aspectos que afectan á actividade coral (intres para escoitar a opinión do alumnado en conxunción co criterio profesional do profesorado sobre a toma de decisións, previsión de presentacións públicas ou aulas abertas, etc.). Teñen por obxectivo pautar certas accións, como pode ser a vestimenta que se acorda levar a unha actuación, un cambio de horario dun ensaio, ou a mesma organización e estrutura dunha aula dada. Como se ve, son cuestións xerais que non teñen que ver directamente co traballo vocal per se. Nas aulas que fan parte desta investigación observáronse dous tipos de cuestións organizativas: a asistencia e as conversas.

1. **Asistencia.** Sánchez Cerezo (1988) entende por “asistencia escolar” a “presenza activa do educando no ámbito escolar, requisito básico para que as institucións educativas poidan exercer as súas funcións e contribuír ao desenvolvemento psicofísico integral do alumno no seu período de escolaridade” (p. 142). Polo tanto, faise necesaria para que un

⁴²² González e Jiménez (2004) entenden por “planificación” o “soporte do conxunto de decisións que han de ser adoptadas para fundamentar optimamente o deseño e desenvolvemento do ensino” (p. 401). Indica María de la Fuente (2010, p. 468) que “a planificación da educación contribúe á mellora continua e á calidade da educación e para conseguilo precisa determinar as necesidades da educación realizando un diagnóstico da mesma, deseñar un plan, executalo, avalialo, tanto na súa elaboración como na posta en práctica. Isto supón analizar todo o proceso e sacar conclusións que axuden á toma de decisións que favorezan á educación e á sociedade en xeral”.

coro poida funcionar. Aínda que só se deu nunha sesión -ao menos de forma explícita-, a anotación da asistencia na listaxe de aula (isto é, o tradicional acto de “pasar lista”) é un momento cuxo rexistro pode ser revisado no Exercicio 1 (apartado 12.2.2-Anexos). É unha cuestión que depende bastante do estilo docente e da escola ou programa no que se enmarca a acción coral, pois quizais son datos que se deben recoller dentro dun modelo educativo de rendición de contas.

2. **Conversas.** Son frecuentes as conversas entre docentes e discentes para poder abordar determinadas cuestións organizativas. Algúns exemplos traídos das sesións desta investigación son:

a. Contextualización⁴²³ da presente sesión. Algunhas docentes adoitan contextualizar cada sesión ao inicio desta, explicando na meirande parte das veces o que farán ou como se estruturará, en relación co que se fixo na anterior e co que se fará nas vindeiras clases (ver Exercicio 3, apartado 12.2.1-Anexos).

b. Contextualización da próxima sesión. A argumentación da “Contextualización da presente sesión” debora servirnos para enmarcar a “Contextualización da próxima sesión”, instantes que usa o profesorado particularmente ao final dunha clase para indicar, tomando como punto de partida a presente sesión, o que se fará na/s seguinte/s aula/s (ver Exercicio 14, apartado 12.2.1-Anexos).

c. Próximas actividades. Nas sesións de educación vocal e do canto en grupo pódense tamén dar momentos nos que se deben abordar cuestións relativas a próximas actividades, tanto dentro da aula como en relación coa escola á que pertence un coro escolar dado. Este é o exemplo do Exercicio 10 (apartado 12.2.1-Anexos).

d. Próximas actuacións. Son instantes nos que se recordan ao alumnado as datas dos actos onde vai intervir o coro e nos que se conversa sobre cuestións que incumben a estes (ver Exercicio 12, apartado 11.2.2-Anexos).

e. Próximos proxectos. Ao igual que na actividade de canto grupal se fai necesario falar de próximas actividades, tamén se precisan momentos para falar sobre proxectos nos que o coro está a participar ou vai tomar parte, por exemplo, en colaboración con outras institucións (ver Exercicio 7, apartado 12.2.2-Anexos).

- **DINÁMICAS.** No *Diccionario de las Ciencias de la Educación* fíxase o termo “dinámica de grupos” como o “estudo dos procesos de grupo, [... por exemplo a] *cohesión, *liderado, *obxectivos, *normas. [... As dinámicas producen efectos moi positivos] como instrumento de *comunicación entre as persoas” (Sánchez Cerezo, 1988, p. 421). Sinálase tamén o seu valor na psicopedagogía porque a aprendizaxe realízase normalmente en grupo, así como que a educación tamén debora entenderse como a “preparación dos escolares para a vida social [... resultando] evidente a importancia de fomentar e educar a conduta do suxeito en grupo” (p. 421). No contexto dunha actividade grupal como é un coro, as dinámicas grupais úsanse con fins inclusivos, para animar ao alumnado a participar e axudarlle a desinhibirse, algo fundamental para cantar e para harmonizar as persoas que o integran. Seguindo a Nardi (1979b) as persoas que dirixen coros deben ser quen de crear un clima no que reine a harmonía e a orde, de cara á intensificación da amizade e do compañeirismo das persoas que o integran. As dinámicas educativas grupais supoñen unha vía para poder levar a

⁴²³ A importancia da estruturación e contextualización das aulas é explicada por Coronel (2004) nun fío argumental que comeza por sinalar que a aula é o “ecosistema privilexiado, como espazo máis íntimo, próximo e controlable polos profesores á hora de levar á práctica as súas propostas e facelas realidade. [...] É] o escenario fundamental da actividade do ensino. [...] É, polo tanto,] o escenario protagonista da acción. [...] Pero alén dela e] xunto aos elementos e variables que son propios á actividade do ensino, non podemos perder de vista o papel que xogan contextos diferentes á aula (centro, contorna, sistema social) para a súa adecuada comprensión” (pp. 241-242). Resalta tamén este autor que “as escolas eficaces están sempre ordenadas, tanto dentro como fóra das clases. As escolas limpas e ben coidadas, así como aquelas cunha estrutura organizativa que non faga que os alumnos se sentan perdidos, facilitarán máis a estes o sentirse parte delas” (p. 253).

cabo esta cuestión. Xa se destacou en reiteradas ocasións ao longo do Capítulo 8 que todas as características das actividades e dos exercicios presentados nesta investigación son susceptibles de entremesturarse ou de aparecer simultaneamente nunha mesma actividade e/ou exercicio. Como xa se fixo constar no parágrafo onde se definen as interaccións vocais, a canción “*My name is*” (ver Exercicio 8, apartado 12.2.1-Anexos) pode tamén considerarse unha dinámica grupal, alén de seren unha canción que forma parte do repertorio dun coro, porque fomenta a aprendizaxe dos nomes das persoas que o compoñen, así como as interrelacións entre estas. O exemplo co que contamos nesta investigación como **dinámica grupal** propiamente dita é o Exercicio 16 (apartado 11.2.1-Anexos), a través da que se forma un círculo saíndo ao medio unha persoa, que debe dicir os nomes das crianzas que conforman o círculo, etc.

- **DISCIPLINA CORAL.** Defínese en Sánchez Cerezo (1988, p. 428) o termo “disciplina” como a “orde e forma de conduta impostos mediante leis e normas procedentes da autoridade competente ou autoimpostas, así como o modo de actuar acorde con tales normas e leis”; e o termo “disciplina escolar” como o “conxunto de normas que regulan a convivencia na escola” (p. 428). Así, a disciplina coral refírese a cuestións que teñen que ver coa competencia do saber estar e do saber ser nas coordenadas dunha actividade de coro e para o bo desenvolvemento deste. Son esforzos que normalmente fai o profesorado de poñer orde, pedir silencio -cando algunhas persoas falan e non atenden-; esixir bo comportamento, puntualidade nos ensaios, ou o cumprimento dos horarios; lembrar o compromiso que supón para co grupo a asistencia ás presentacións públicas, etc. Son, en definitiva, accións educativas para poñer orde. Foron identificadas dúas formas de exercer a disciplina coral, ambas relacionadas coa **competencia do saber estar e do saber ser**:

1. Chamadas de atención⁴²⁴. Son intres que se dan ao longo das sesións (pero nunca nos tempos de descanso) nos que a docente se queixa ao alumnado sobre o barullo que se está producindo nunha aula, especialmente cando esta necesita explicar algo e o alumnado está falando (ver Exercicio 8, apartado 12.2.2-Anexos).

2. Reflexións. O DRAG (s.d.) entende por “reflexionar” o “entrar o pensamento nunha cousa e analizala detidamente” (parág. 1), mentres que Sánchez Cerezo (1988, p. 1223) conceptualiza a “reflexión” como a “acción e efecto de analizar os contidos e operacións da propia *conciencia”. Nos lindes desta investigación, as reflexións son intervalos temporais usados para rifar construtiva e reflexivamente ao e co alumnado, moitas veces acompañadas de reforzos positivos. Por exemplo, a profesora Analía no Exercicio 15 (apartado 11.2.2-Anexos) di literalmente ao alumnado “Cantades moi ben, afinades, pero impórtavos tres cogombros cantar ben [...]. Tenvos que importar cantar ben”. Estes tempos poden ocuparse tamén en sopesar a comunicación directa coas familias das crianzas, para evitar as entradas e saídas do coro a antollo das coristas, a consideración do cambio de horarios para o vindeiro curso, o recordatorio do compromiso que se ten cun grupo cando se entra nun coro, ou a necesidade de cumprir coas actuacións que se teñen apalabradas (ver Exercicio 1, apartado 11.2.2-Anexos).

- **LINGUAXE CORPORAL.** Lola Brikman (2001, p. 50) indica que

cada persoa ten unha particular linguaxe, tanto corporal como verbal, unha especial maneira de manifestarse: o seu ton, a súa forma de modular frases, de empregar

⁴²⁴ Tal e como se salientou no Capítulo 5, débese aclarar que algunhas chamadas de atención que xurdiron nas aulas observadas non figuran como actividades numeradas nas transcripcións. Aparecen, entón, na actividade dentro da cal xorden ou como ponte entre actividades. Boa parte delas relaciónanse con problemas de disciplina que a veces se dan nos coros (tanto infantís como xuvenís e adultos). Como comentaremos máis adiante, é Nardi (1979b) quen fala de problemas de disciplina nos coros, de aí que a categoría na que se engloban as chamadas de atención se denominase “Disciplina coral”.

certos acentos e cadencias. [...]. O movemento corporal é unha linguaxe, unha maneira específica de manifestarse, e a Expresión Corporal tende a manter e enriquecer esa linguaxe peculiar ata nos seus mínimos detalles, para desenvolver así as potencialidades e posibles combinacións persoais. [... O desenvolvemento da linguaxe corporal] permitirá a manifestación da personalidade, fará posible unha actitude xeral e unha comunicación máis fluídas.

Seguindo a Sergio Sánchez Cerezo (1988, p. 286), a linguaxe corporal está relacionada coa comunicación non verbal, que é

calquera sistema de *comunicación que non utilice *signos lingüísticos. [...] A linguaxe dos *xestos, o movemento do corpo, o aspecto do rostro, o tipo de mirada, etc., forman parte deste conxunto polo que os seres humanos transmiten e reciben cantidade de información, moitas veces de forma inconsciente.

Este autor, citando a Serrano (1981), fala da distinción de tres sistemas de comunicación non verbal. O primeiro deles é a

linguaxe do corpo, tanto no que se refire ao seu aspecto físico (lonxitude do pelo, configuración facial) como ao seu movemento. Soe denominarse *cinesia*, á rama da *semiótica que se ocupa da comunicación a través da *expresión corporal; estuda os movementos faciais (mirada, sorriso, carantoña), xestuais (movemento de brazos e mans principalmente) e posturais. [...] O segundo é] a linguaxe dos obxectos (vestidos, tatuaxes, xoias...), e [...] o terceiro son] os sistemas paralingüísticos (ton de voz, asubíos, etc.). (Sánchez Cerezo, 1988, p. 286)

Nas aulas observadas distinguiuse un exercicio de linguaxe corporal ao que chamei “**códigos**⁴²⁵ **compartidos**”, e trátase dunha explicación teórico-práctica sobre o silencio en xesto. No Exercicio 26 (apartado 11.1.2-Anexos) é posible ver o exemplo, no que a profesora de linguaxe musical, Inés, explica ao grupo que o feito de ela levantar a man deba entenderse como un rogo de silencio. Decatámonos entón de como nas aulas profesorado e alumnado deben pórse de acordo para entenderse, a veces, a longo prazo, e outras veces, puntualmente. O exercicio que vimos de citar é unha explicación teórico-práctica non relacionada directamente coa voz, de aí que se abeire dentro do ámbito Outras Actividades. Como vemos, o que eu denomino como “linguaxe corporal” é unha especie de toma de decisións -que podería ter cabida nas conversas ás que nos referimos antes-, mais decidín poñelo en categoría á parte por ter que ver co traballo directo da aula, especialmente con aspectos relacionados á dirección coral que maioritariamente decide o profesorado. Entón, son códigos compartidos aqueles que serven para entenderse: xestos ou acenos que o profesorado adopta e que explica ao alumnado para que os asuma e poida xerarse así un ambiente de entendemento e comunicación que favoreza a interpretación das cancións.

- **LINGUAXE MUSICAL.**

O sentido común entende como linguaxe musical a toda manifestación sonora articulada que estableza algún nivel de discursividade. Esta noción de discursividade, entendida desde o campo da semiótica, implica o recoñecemento de unidades, articuladas dentro dunha estrutura e rexidas por algunha forma de codificación compartida por unha comunidade de individuos que as recoñezan. Discurso son, polo tanto, todas as obras musicais -e os fragmentos delas que sexan

⁴²⁵ Seguindo a acepción terceira que ofrece o DRAG (s.d.) sobre “código”, este engloba un “conxunto de símbolos ou signos que permite formular e comprender ou interpretar mensaxes” (parág. 3).

o suficientemente extensos como para ser susceptibles de ser analizados- e o seu estatuto implica a posibilidade de ser divisibles en unidades articuladas. (Aguilar et al., 1999, p. 9)

As actividades de linguaxe musical dentro da educación vocal e do canto son encadradas en momentos dedicados a contidos propios da linguaxe musical, claramente diferenciados da técnica vocal, pois a veces faise necesario explicar certos conceptos puramente musicais dentro do traballo do repertorio (por exemplo, no estudo por repetición de certos fragmentos, na mellora da afinación dalgunhas pasaxes concretas, etc.). Atopamos dous tipos de actividades de linguaxe musical nas aulas observadas, que son as que seguen:

1. **Ritmo.** Son exercicios cuxo foco é o traballo de ritmos non vinculados co repertorio, de aí que se consideren no ámbito Outras Actividades. Un exemplo é o denominado “figuras musicais co corpo: negra e corchea” (ver Exercicio 29, apartado 11.1.2-Anexos), no que o grupo executa diferentes ritmos que combinan negras con corcheas. Para executalos, o profesor pídelle ao grupo que patee no chan para percutir as negras e palmee para percutir as corcheas, acción que se ve reforzada cunhas tarxetas que ten o profesor coa imaxe das susoditas figuras. Deste modo, o alumnado vai lendo os ritmos propostos polo profesor a través das tarxetas, e executándoos con pateaduras e palmadas. Outro exemplo é o Exercicio 30 do mesmo apartado, “adiviñanza de ostinatos⁴²⁶”, no que as crianzas deben descubrir a combinación de figuras que alguén percute valéndose das mans e dos pés, como se practicou no exercicio inmediatamente anterior, o Exercicio 29.

2. **Pulso e ritmo.** Trátase de exercicios que poñen en xogo o manexo consciente do pulso e do ritmo á vez, cuxo obxectivo primordial é a execución de ritmos dentro dun pulso previamente estipulado. Por exemplo, no Exercicio 32 (apartado 11.1.2-Anexos) vemos como dentro dun pulso establecido, a capacitadora Inés pide executar variados ritmos por medio de diferentes xestos asociados ás figuras de negra, corchea, e semicorchea. Á vez, o alumnado debe -a solicitude de Inés- facer os xestos asociados a cada unha das tres figuras anteriormente mencionadas, co ritmo que corresponda e dentro do pulso instituído, de aquí que chamase a este Exercicio 32 “Figuras musicais co corpo: negra, corchea e semicorchea”.

A discusión do ámbito Outras Actividades artículase arredor de dous grandes temas: a disciplina coral e a linguaxe corporal.

Xa comentamos no capítulo segundo que o concepto de educación coral é clave no artigo de Ibarretxe (2007), no que se analizan diferentes propostas de formación de canteiras en coros do País Vasco. Este autor entende a educación coral como un “modo de formación permanente cando se converte nunha actividade que se desenvolve ao longo da vida, dende idades temperás até a plena madurez” (p. 49), dende a participación en coros de crianzas até a integración en coros adultos. Nesta investigación entendemos que a disciplina coral debера ser entendida dentro da educación coral, que é máis global. O 6º principio recollido na Declaración de principios da Confederación Arxentina de Coros (1965, en Nardi, 1979a, pp. 10-11), que describe o significado sociocultural do canto coral, recolle a idea de disciplina no seo dun coro:

O canto coral contén todos os elementos que tenden á harmonía, a paz e a expresión estética; require disciplina e tolerancia, obediencia e responsabilidade, constancia e dedicación, colaboración e comprensión, superación, afondamento e coñecemento.

⁴²⁶ Un ostinato é un “deseño musical breve que se repite constantemente ao longo dunha interpretación ou composición ou dunha sección desta” (Randel, 1997, p. 770). Para Orff os ostinatos son un excelente recurso psicopedagóxico para a educación musical (Pascual, 2006).

De feito, Nardi (1979a) fala de problemas de disciplina que poden darse dentro dos coros, encadrándoos dentro dos “factores de perturbación” (p. 22), que deberan ser evitados á hora de escoller un lugar para ensaiar. Pero a veces os factores danse dentro da aula e son internos, e non externos ao coro. A isto chámalle “problemas de disciplina” (pp. 22-24). Desta conceptualización feita por Nardi establecemos o termo “disciplina coral”, entendendo por disciplina nestas coordenadas o “conxunto de leis ou regras que rexen unha organización ou colectividade, destinadas a manter a orde” (DRAG, s.d., parág. 1), e non a “rama do coñecemento que é obxecto de estudo” (parág. 3). A disciplina coral é unha cuestión que vén de bastantes anos atrás, que evidenciarei a través de dous exemplos que datan dos anos 70.

Moreira (2011) refírese ao centro escolar católico “*Ángeles de Compostela*”, sobre o que fixo unha excelsa investigación. Logo do acceso a documentos deste centro, este profesor constata que “pódese apreciar a preocupación do Cabido compostelán nos anos 70 cara a determinados valores como a responsabilidade dos nenos na participación das actuacións da escolanía e tamén a implicación dos pais na educación” (p. 24). Na solicitude de acceso ao centro requiríanse unha serie de datos familiares, recolléndose nela tamén as obrigas dos nenos e das familias; de aí que a disciplina se entendera como compartida e en corresponsabilidade entre familias, crianzas, e escola. Falando tamén sobre este centro, Moreira indica que “a integración dos alumnos no grupo e a súa participación nas actividades do centro era imprescindible para o bo funcionamento da escolanía” (p. 29).

O modelo de ensino colectivo -que adoptan *El Sistema*, *Sing Up*, e o PNOCB- implica desafíos para pensar e idear novas formas de educación musical. Nunha entrevista realizada a José A. Abreu (fundador de *El Sistema* en Venezuela), Carabetta, Rincón, e Serrati (2017) recollen que até mediados dos anos 70 en Venezuela a música fora exclusivamente considerada un fin, sendo percibida de forma desartellada da conduta humana e da experiencia social. Era tamén un privilexio ao que accedía una ínfima parte da poboación, cun reparto de centros de formación musical moi desigual, a prol de Caracas, descoidando a oferta noutras rexións. En palabras do propio Abreu, *El Sistema* transmite a mensaxe de que “a música permite converter a experiencia colectiva na sublime elevación espiritual do ser humano” (Carabetta et al., 2017, p. 133). Usa un símil entre a sociedade e unha orquestra musical, explicando que a sociedade funciona como unha orquestra

onde ninguén importa máis que o outro, onde o son dun no atril ten que harmonizar co son do outro e o de toda a orquestra, onde o resultado é común e non illado nin individual, pero si é o froito do sumatorio das capacidades expostas á súa máxima expresión, a través do enaltecemento do ser que é resultado indefectible na práctica da arte. (Carabetta et al., 2017, p. 134)

Como se pode apreciar, tanto na escolanía compostelá como na proposta de *El Sistema*, (dous modelos de ensino musical colectivo), a cuestión da disciplina -entendida como normas e compromiso para que a actividade musical poida darse- é central, acentuando incluso a corresponsabilidade entre escola, alumnado, e familias; e marcando o carácter humano e equitativo, onde todas as persoas importan por igual. A disciplina coral está intimamente ligada a todo o que ten que ver con cuestións organizativas pois, ao final, un coro é como unha pequena comunidade que necesita crear e dar a coñecer as súas propias regras para que o “xogo” poida ter lugar dunha forma estruturada. Tal e como se describe dentro do proxecto “*The Equinox Choir Project*” (en *Singing Cities*, 2009-2015c), “como unha orquestra, un coro é unha «República en miniatura» con dereitos e obrigas” (parág. 3).

O apoio na linguaxe corporal a través do uso de imaxes visuais ou xestos para a práctica do canto é bastante recorrente. De feito, a práctica dunha das mestras estudadas por Cuadrado

e Rusinek (2016) indica a utilidade dos xestos para traballar o *legato* e das imaxes para axudar na execución do *staccato*; onde a respiración é continua e sostida no primeiro caso, e brusca e curta no segundo (de Mena González, 1994). A relación entre a linguaxe e as imaxes visuais foi estudada dende a semiótica social (Kress & van Leeuwen, 1990). Especificamente no canto, hai estudos que examinaron a semiótica dos xestos vocais tanto externos como internos, como poden ser os traballos de Alessia Vitale (2011, 2013a). Esta autora defende que o xesto ten moito que ver coa imaxinación, pero advirte tamén (citando a Bachelard, 1943) que as imaxes non son os termos que corresponden á imaxinación, senón que son o imaxinario, ou sexa, o que non existe na realidade, existindo tan só na imaxinación. “O real e o imaxinario son «evocados», case «pintados», coa voz” (Vitale, 2013a, p. 415).

Valéry (1938/1957, en Vitale, 2013a, p. 414) declara que “a man acompañou sempre á humanidade na súa ansia pola evolución”. No estudo das boas prácticas amosadas nesta investigación son bastante usados os xestos coa man, moi especialmente para indicar as alturas dos sons que se cantan, ao que se refire Escudero García (1982) como “fonomimia” (p. 4). Para Hemsy (1964, p. 139) “os procedementos de fononimia na etapa inicial da aprendizaxe melódica [... son fundamentais, pois] o movemento corporal contribúe a fixar auditivamente o carácter destes sons esenciais como así mesmo das series máis sinxelas constituídas por estes”. Pilar Escudero (1982) fala da pedagogía do xesto, que require posuír as calidades necesarias para poñer en situación a quen canta, con interpretación xusta e axeitada. “O xesto debe ser expresivo e reflectirse na mirada do director” (Escudero, 1982, p. 40). Debemos chamar a atención neste punto na non confusión da fononimia coa dirección quironómica, consistindo esta última na realización de debuxos coa man no aire para dirixir a interpretación. Na quironimia, segundo Alessia Vitale (2011, p. 39), “a man ofrece unha apertura semántica sobre o que a voz está a dicir” que axuda a relacionarse co procesamento mental do que estamos facendo. Pola súa parte, Olga Piñeros (2004, p. 63) destaca que debuxar figuras no aire mentres se emite a voz axuda a “sentir a sensación da continuidade do son”. En dirección coral distínguense varios xestos, como pode ser -en harmonía con de Mena González (1994)- o xesto de espera, de ataque, e de corte (con ou sen nota de longa duración). Os libros que hoxe en día parecen ser referentes en boas prácticas para a dirección coral -alén do primixenio “*El director de coro. Manual para la dirección de coros vocacionales*”, de Gallo, Graetzer, Nardi, e Russo (1979)-, son “*El Director de coro: gestos y metodología de la dirección*” (Busch, 1995), e “*Guía práctica para la dirección de grupos vocales e instrumentales*” (Gustems & Elgström, 2008)⁴²⁷. Aínda que observando as prácticas docentes non todas as profesoras dirixen nin usan os mesmos xestos cos mesmos resultados e/ou significado, o interesante, ao meu entender, é que sexan unívocos para o grupo ao que se dirixan e sexan compartidos por docente e alumnado. Non obstante, “só o bo gusto, a sensibilidade e a experiencia musical” (de Mena, 1994, p. 87) dirá que xesto é o máis apropiado para cada indicación.

Sobreira (2017a) fala do uso de xestos, especialmente coas mans, a modo de notación non convencional. Por iso é usual que o profesorado moitas veces execute “determinados movementos, como de abrir ou pechar os brazos para acadar notas agudas ou dobrar os xeonllos para incentivar o apoio do diafragma” (p. 82). Isto vese claramente nunha das prácticas estudadas da profesora Jorgelina (ver Sesión 1, caso Arxentina), en relación coa posición “*me muestro al sol*”, no que esta docente válese dunha disposición corporal específica⁴²⁸ para lograr a entoación axeitada cunha sensación enérxica (proporcionada polo sol) e de relaxación e apertura, que facilitaría a emisión vocal. O xesto é para Vitale (2011, p. 39), un “útil didáctico” de orde afectiva, emocional, de apoio, correctiva, de emulación, e de

⁴²⁷ Recomendacións feitas polo profesor Miro Moreira a través dunha comunicación persoal no verán de 2019.

⁴²⁸ Ver texto situado entre a Figura 11.16 e 11.17 no apartado 11.2.1 dos Anexos. Revisar tamén a nota a rodapé número 6 nese mesmo documento, que inclúe a aclaración da profesora Jorgelina con respecto á metáfora “mostrarse ao sol”.

anticipación de dificultades (Vitale, 2013b). Debido a que intervén en silencio, permite reaccionar anticipándonos a un defecto, intervenir durante a acción ou inmediatamente despois dela. O problema é que consente interpretacións diversas, polo que se precisa dun código compartido, tal e como se detallou no parágrafo anterior.

A mostra final das xornadas formativas de Bariloche, como exemplo de presentación pública, foi posta á parte da Táboa 8.5 (táboa do ámbito Outras Actividades) pois, aínda pertencendo a este ámbito, as actuacións puideran non forman parte da actividade coral. Agora ben, as boas prácticas estudadas aseguran que os concertos deberan ser parte do historial dun coro escolar. Exporemos e comentaremos a continuación os momentos achados coas debidas definicións a raíz do exemplo de mostra final das xornadas formativas.

- **PROBA DE SALA.** Trátase dun tempo necesario para que o alumnado coñeza e se familiarice co espazo no que vai intervenir e verifique as condicións acústicas. Así, neste momento ofreceranse pautas en canto ao saber estar, á entrada e subida ao escenario, e á colocación do gran grupo. Resulta importante que se recorde a todas as persoas que memoricen a súa posición no escenario intentando lembrar a quen teñen ao seu lado. Algún tipo de azo é tamén conveniente (ver Exercício 12, apartado 11.1.4-Anexos).

- **DESENVOLVEMENTO DA MOSTRA.** O desenvolvemento da mostra é o propio concerto, a sucesión do contido da presentación pública, que pode abarcar actuacións, presentacións didácticas, charlas, vídeos, etc. De acordo co exemplo analizado, algúns momentos que poden conformar a estrutura dunha mostra pública son:

1. **Presentación.** É o momento no que se dá a benvida ao público e se introduce o programa do que vai acontecer. No exemplo de mostra estudada, a presentación foi o primeiro momento (ver punto 13a, apartado 11.1.4-Anexos).

2. **Intervencións dos coros participantes.** No exemplo de mostra examinada, o segundo paso foi a intervención individual dos coros participantes nas xornadas formativas. Danse, entón, as intervencións musicais, nas que as diversas persoas participantes interpretan os números correspondentes que prepararon para dita mostra co seu coro de orixe (ver puntos 13b a 13g, apartado 11.1.4-Anexos).

3. **Agradecementos.** É o momento de agradecer a presenza do público, das institucións e persoas que fixeron posible esa mostra, da entrega de obsequios (de habelos), entre outros, por parte das persoas responsables da organización da mostra (ver punto 13h, apartado 11.1.4-Anexos).

4. **Actuación conxunta.** A actuación conxunta poderíamos tamén denominala “concerto conxunto”. Como “sesión musical [que se fai] ante [un] público” (DRAG, s.d., parág. 4), o concerto ou actuación conxunta é, nas circunstancias desta mostra exemplo de boas prácticas, o momento no que todos os coros participantes se reúnen nun para presentar á audiencia o repertorio que tiñan preparado en conxunto ao longo das xornadas formativas (ver punto 13i, apartado 11.1.4-Anexos).

5. **Despedida.** Ao igual que a presentación, trátase dun momento de cortesía no que persoal responsable da organización agradece ao público asistente a súa presenza, e tamén a todas as persoas e organismos que fixeron posible as xornadas formativas (ver punto 13k, apartado 11.1.4-Anexos).

Cómpre chamar a atención sobre seis puntos, en relación coa información exposta: o quecemento antes do concerto, a relaxación e a ansiedade vinculada ás presentacións públicas, os oportunos azos antes de actuar, o interese educativo e social da celebración de aulas didácticas abertas, o valor dos concertos, e a estrutura cronolóxica das partes da mostra.

O primeiro ten que ver coa dedicación dun momento á preparación da mente e do corpo, así como á fonación; ou o que sería realizar o quecemento propiamente dito (Fase 1 da Figura 8.1). Dentro da proba de sala da presentación pública das xornadas non se levou a cabo ningún tipo de quecemento porque xa se fixera previamente no hotel onde se desenvolveu a formación. Porén, cómpre resaltar que, de non telo feito, a proba de sala pode ser un momento idóneo para quecer antes do concerto.

O segundo vincúlase coa relaxación. Aínda que o alumnado das xornadas xa viña de traballar ao longo desa mesma mañá (ver o programa no epígrafe 11.1.1-Anexos), a relaxación faise moi necesaria especialmente antes dunha actuación. As presentacións públicas adoitan causar nerviosismo e/ou ansiedade (Perdomo-Guevara, 2017), co que algún tipo de exercicio de tensión-distensión, de relaxación autóxena, a propia escoita do silencio, ou a práctica dunha respiración consciente puidera axudar ás crianzas a sentirse algo máis relaxadas e, xa que logo, con máis disposición e concentración para dar o mellor de si na actuación ante o público. Comenta Nardi (1979b, p. 22) que “o silencio é un factor indispensable para garantir un bo ensaio e lograr o clima de traballo necesario”. A práctica da escoita do silencio, vista nas nosas boas prácticas, é tamén destacada por Maria Montessori (2003), Violeta Hemsy (1969), e Murray Schafer que, de acordo con Pilar Pascual (2002, p. 18) “insiste na necesidade de escoitar o silencio e apreciarlo, saber escoitar, escoitarse a un mesmo, de aprender a pensar descubriendo o persoal de cada un, e desenvolver o xuízo crítico”. Resalta esta mesma autora (2006, p. 170) que “estar en silencio conduce á escoita”. En definitiva, escoitar o silencio fai parte da educación audioperceptiva e ambiental, e axuda na preparación para o canto e na relaxación se se fai de forma distendida e consciente.

A cuestión da ansiedade na interpretación musical conta cunha traxectoria investigadora de partida. Botando a vista a algúns estudos, comprobamos que as músicas e os músicos que sofren ansiedade causada polas presentacións musicais demostran unha forma particular de pensar, focalizando os seus pensamentos nas ameazas potenciais da actuación (Kirchner, 2002; Wilson & Roland, 2002; en Perdomo-Guevara, 2017). E non é tanto a resposta emocional que xeran o que se ve como unha ameaza, senón o feito de producir un significado da actuación dese xeito.

Non é a activación do sistema nervioso simpático per se o que causa MPA [*Music Performance Anxiety* ou medo escénico] (como ocorre en intérpretes ansiosas/os e non-ansiosas/os similares) senón a forma na que as/os intérpretes analizan ese *arousal* ben como facilitador ou prexudicial para a actuación (Brooks, 2014; Connolly & Williamson, 2004; Craske & Craig, 1984; Hanin, 2010; Steptoe, 1989; Steptoe 2001). (Perdomo-Guevara, 2017, p. 10)

O estudo de Elsa Perdomo-Guevara (2017) indica que incluso as intervencións curtas poden resultar exitosas no incremento das narrativas significativas das intérpretes, dando lugar á redución de ansiedade e tornando as experiencias máis prazenteiras. En todo caso, estas intervencións deberan enfocarse dende o desfrute que supón a interpretación musical (isto é, dende os aspectos positivos), e non tanto dende a ansiedade (ou aspectos máis ben negativos). Porén, a preparación é fundamental.

O terceiro enlázase cos azos que por parte das persoas responsables dunha mostra deben sempre estar presentes. A nivel psicolóxico está demostrado que o reforzo positivo, por propia definición, axuda no ánimo e na boa execución posterior. O reforzador positivo é definido por Sánchez Cerezo (1988, p. 1224) como un “estímulo apetitivo, recompensa [...] con obxecto de aumentar a frecuencia dunha *resposta ou *conduta determinada”.

O cuarto asunto conecta co interese de desenvolver aulas abertas de carácter didáctico, por iso cómpre incluír dentro das mostras algún tipo de explicación da lóxica do traballo feito, con exemplos in situ ou vídeos-resumo que o ilustren, e mesmo convidando o público a

participar. Porén, quen organice estes eventos debe valorar a inclusión de exemplos de aulas abertas dentro da mostra ou fóra desta, podendo facer a sesión aberta e a mostra ou concerto en días diferentes, a criterio da organización. Para Galán (2010, pp. 107-108) un concerto

é unha das manifestacións básicas da sociedade moderna, pois reúne certos ingredientes de enorme atractivo, tales como o ritual do espectáculo, o desfrute e a apreciación artísticos, e o encontro entre os oíntes e os intérpretes -a afección-, unha forma de cultura manifestada a través da sensibilidade e os coñecementos de moi diferente nivel cara á música.

Persoalmente, estou totalmente a prol das aulas de carácter aberto, pois avezan no intenso traballo que hai detrás dun concerto e, ao meu entender, é unha forma de facer valer a cultura, de educar para apreciála, e de pór en valor o analóxico e a música en vivo, tal e como describía a docente Analía Miranda (ver epígrafes 6.3.2.2 e 6.3.2.3 deste informe de investigación). Supoñen, ademais, un momento para mostrar como se traballa de forma compartida coa comunidade, e para que alumnado potencial poida ter unha primeira toma de contacto coa forma e contido das sesións e coa singularidade que caracteriza este tipo de formación. Así o entende Nardi (1979a, p. 12):

Os concertos didácticos soen ser un poderoso auxiliar para difundir a actividade coral e crear centros de interese en determinados núcleos de poboación. Estes concertos deben ser comentados por especialistas que na súa formación inclúan un gran poder de convicción e don de amenidade, que á par dun sólido coñecemento do tema que abordan, lles permita transmitirlo con elocuencia e vitalidade. Deste modo facilítase a comprensión das obras executadas, aclarándose o contido temático e expresivo das mesmas, e tendo unha máis completa información sobre o proceso estético que conducira á súa aparición e especial característica.

Comentamos anteriormente que a realización de concertos non é unha actividade intrinsecamente ligada á educación vocal e do canto ou á educación coral, de aí que a tratásemos dentro do ámbito Outras Actividades pero cunha deferencia á parte. Secasí, non dubidamos de que se trata dun valor engadido incalculable. En quinto lugar destacaremos que o poder que ten un concerto é case indescribible. Palacios (1997; en Galán, 2010, p. 107) descríbese como “un momento único e máxico, unha especie de milagre que se desenvolve no tempo ante nós. No concerto en directo todo é verdade, non caben moviolas nin teclas de retroceso, como teñen os aparatos de reprodución”. A interpretación ou representación en público é moi importante e debe facer parte das boas prácticas en educación vocal e canto, pois é o que “fai que se manteña o interese, a responsabilidade e o desexo de facer as cousas ben” (Galán, 2010, p. 124).

Por último, en sexto lugar, debo salientar a orde en que se decorreran as partes do desenvolvemento da mostra de coros, que deba entenderse como un exemplo de boa práctica, pero non como único e unívoco. De feito, noutras presentacións públicas comézase directamente con música -e non cunha presentación ao uso a través da palabra-, o que tamén sería totalmente válido. Ocasionalmente, os agradecementos tamén poden ocupar outro lugar, deixándose moitas veces para o final ou mesmo aparecendo no principio.

Logo do fondo exame das sesións exemplo de boas prácticas, podemos afirmar que o ámbito Outras Actividades ten unha presenza nas aulas de entre o 4% e o 9% da totalidade da duración da sesión (ver Táboa 8.13).

ÁMBITO OUTROS TEMPOS

Neste estudo compréndense no “ámbito Outros Tempos” os tempos mortos que se dan nas sesións, é dicir, todos os (micro)descansos dos ámbitos de traballo nos que se abordan actividades de educación vocal e canto (Corpo e Mente, Fonación, Repertorio, e Outras Actividades). Trátase de momentos nos que non se dá ningún tipo de traballo dirixido e, polo tanto, ningún tipo de actividade educativa, vocal, e/ou musical. Pero que sexan intres non dirixidos non significa que o alumnado permaneza inmóbil, senón que escolle o que quere facer, particularmente nos (micro)descansos: como xustificaremos seguidamente, o descanso non ten por que asociarse á inactividade. Froito das sesións observadas achamos dous tipos de **actividades do ámbito Outros Tempos**: algúns comezos de sesión e os (micro)descansos.

- **COMEZO DA SESIÓN.** Malia que 2 das 4 aulas observadas en escolas comezan directamente con algún exercicio (a Sesión 2, con disciplina coral, e a Sesión 3, cunha canción), a Sesión 1 comezou coa benvida da docente, sen ningún tipo de actividade educativa, vocal, e/ou musical ligada a ela (ver o comezo da Sesión 1, apartado 11.2.1-Anexos, pp. 2-3); e a Sesión 4, coa entrada do alumnado conversando na aula. Estes serían comezos de sesión ao uso, por exemplo, dando a benvida ao alumnado a través da palabra, pero sen entrar en cuestións relacionadas nin co contido da sesión (o que sería unha contextualización), nin co repertorio ou outros asuntos relacionados coa voz ou a música sobre a que traballar.

- **(MICRO)DESCANSOS.** Ao longo dos Capítulos 6 e 7 usáronse indistintamente os termos “descanso”, “microdescanso”, e “(micro)descanso”, para remitir a tempos mortos ou intres nos que non se dirixe/solicita ningún tipo de actividade ao alumnado durante as sesións. No *Diccionario de las Ciencias de la Educación* conceptualízase o descanso como o “estado de relaxamento tras a realización dunha actividade física ou mental” (Sánchez Cerezo, 1988, p. 387). Na nosa investigación evidenciáronse algúns de duración moi curta (escasamente un par de segundos, que poderíamos chamar “microdescansos”), e outros dunha duración máis considerada (que poderíamos nomear “descansos”). Maioritariamente decidín usar a palabra “(micro)descanso” de forma xeneralizada para que englobase tanto os microdescansos como os descansos. Porén, debo lembrar que as autoras que abordan a cuestión dos microdescansos na práctica instrumental, Géza Kovács e Zsuzsa Pásztor (2010), non os concretan nin cualitativa nin cuantitativamente, só falan da súa importancia. Como é posible apreciar na análise feita das catro sesións estudadas a fondo en escolas, os (micro)descansos ocupan practicamente a totalidade do ámbito Outros Tempos. Nas sesións 2 e 3 o ámbito Outros Tempos é ocupado na súa totalidade por (micro)descansos, mentres que nas sesións 1 e 4 o tempo dedicado a (micro)descansos dentro do ámbito Outros Tempos é do 79%, e aquel dedicado ao comezo da aula, do 21% (ver figuras 6.5 e 7.6).

No traballo vocal, como en calquera outro tipo de tarefa, o descanso é fundamental, e o profesorado que educa a voz (falada e/ou cantada) debe insistir nesta cuestión. Sánchez Cerezo (1988) xustifica a súa necesidade “polo esgotamento producido pola *fatiga tras a realización dun esforzo [... así como pola] existencia dun ritmo biolóxico (*biorritmo) nos seres vivos, que obriga a interromper periodicamente a actividade produtiva, ademais da alternancia dos ciclos de *vixilia-*sono” (p. 387). Nas catro etapas que establece Appleman (1967) para a respiración orientada ao canto, o descanso está presente ao final da cadea: inhalación, suspensión, exhalación, e recuperación (repouso). Kovács e Pásztor (2010) perseveran na conveniencia de realizar microdescansos durante os ensaios e tempos de estudo na práctica musical, a través da realización de actividades que activan músculos diferentes aos

que se usan maioritariamente para tocar un instrumento, o que chaman “economía de movementos” (p. 27). Deste modo, o beneficio é mental -pois cámbiase de tarefa, requirindo unha atención e esforzos diferentes-, pero tamén físico, pois dáse tempo a que certos músculos se rexeneren. Polo seu lado, Williams (2013) advirte da necesidade dos descansos durante os exercicio da voz cantada, avogando por ensaios que inclúan varios tempos de repouso de curta duración, que só un ou dous descansos de maior duración ao longo dun ensaio, asegurando que rende moito máis a primeira opción.

Novamente, botando un ollo á Táboa 8.13, froito da reflexión sobre os datos extraídos das sesións exemplo de boas prácticas, os momentos do ámbito Outros Tempos ocupan entre o 9% e o 30% do tempo total do que dura a sesión-exemplo de boas prácticas, sendo do 30% na sesión máis longa, a Sesión 2 (caso Arxentina).

8.3.2 Características das aulas e descrición dos tipos de actividades e exercicios na formación de docentes

Para pechar o punto 8.3 adentrarémonos na presentación dos tipos de actividades e exercicios emanados desta investigación para a formación de docentes de educación infantil e primaria, froito das observacións feitas nas xornadas formativas que tiveron lugar en Bariloche en novembro de 2015. Ao igual que se fixo coas actividades e exercicios orientados a crianzas, clasificáronse previamente e expuxéronse nas táboas incluídas do epígrafe 8.2.2 deste informe.

O primeiro que debemos deixar moi claro é que todos os exercicios e actividades nos que participaron crianzas e docentes á vez, e para evitar repeticións, non se exporán de novo, pois xa foron detallados na sección 8.3.1. Por iso, todas as actividades e exercicios da sección 8.3.1 (sobre formación de crianzas) poderían e deberían ter cabida na formación docente, de aí a lóxica do traballo con coros piloto, para unha formación do profesorado in situ máis real e directa, e porque ao final, dalgún modo o profesorado ten que enriquecerse con experiencias que pode aplicar co alumnado. A lóxica do traballo con coros piloto, como veremos máis adiante, atende a dúas vertentes: a aquela na que o profesorado pode practicar co alumnado, da man e coa orientación do persoal capacitador (á que vimos de referirnos); e a aquela na que o profesorado en formación fai o mesmo que o alumnado, ou sexa, que actúa en calidade de alumnado, como unha crianza máis. Na concepción desta segunda vertente, aínda que xa se sobreentende que o profesorado ten tal especialidade, este traballa ao mesmo nivel que o alumnado, o que supón unha forma de facer que as súas experiencias sexan similares -ata certo punto- ás do alumnado. Na miña opinión, isto pode levar ao profesorado a unha elevación e mellora da comprensión do que sucede, como sucede, e/ou as dificultades que poden darse na pel das crianzas a modo de reflexión, o que sempre deba levarnos á mellora da nosa práctica.

Como se vai poder apreciar, a formación docente vai máis na liña de discutir, cavilar e calibrar cuestións arredor da lóxica da técnica vocal, de xustificar e comprender os fenómenos que interveñen na produción vocal, e de centrarse na solución práctica de desafíos que poden xurdir nas aulas cotiás. Velaquí, entón, os exercicios xurdidos exclusivamente na formación docente, clasificadas por ámbitos, en coherencia coa exposición de resultados das boas prácticas na formación do alumnado.

ÁMBITO CORPO E MENTE

Só se detectou unha actividade de **RESPIRACIÓN** á que chamei “**TRED (Inspiración, Retención, Expiración, Descanso)**”. Concretouse en dous exercicios: “TRED en 4” (ver

Exercicio 3a, apartado 11.1.3-Anexos); e “Pranaiaama cadrado” (ver Exercicio 3b, apartado 11.1.3-Anexos).

Aínda que con crianzas se puideran levar a cabo estes exercicios, en principio o traballo das apeas a estas idades, alén de non ser estritamente necesario pode ser perigoso, pois a capacidade pulmonar non é moi grande, o que leva á rápida fatiga. E segundo Buisson (2017), xustamente o que fai falta é reducir a fatiga na infancia. Esta nace de dúas causas: a sobredemanda que facemos ás crianzas, e a forza á que subxugamos o seu libre desenvolvemento. De acordo con este autor, podemos obter das crianzas un traballo fondo e mesmo excesivo se sabemos someternos ás necesidades imperiosas da súa natureza. Recórdanos de Mena (1994) que o interesante no inicio da técnica vocal é establecer unha boa respiración. Así que o exercicio de inspiracións e expiracións a través de xogos, incluíndo o sopro, é unha opción viable para traballar con nenas e nenos. Pero non debemos esquecer que as actividades de IRED descritas aquí ían dirixidas a docentes, e que a capacitadora Marianela deixou moi claro a conveniencia de realizar retencións con crianzas de só uns segundos de duración (non máis de 4).

ÁMBITO FONACIÓN

Todos os exercicios feitos dentro deste ámbito responden tan só a unha actividade que denominei **CUESTIÓNS DOCENTES**, e tipo de actividade que rubriquei como **“reflexións e explicacións teórico-prácticas”**. As cuestións docentes son actividades que abordan asuntos que teñen que ver só coa docencia, e que implican só ao profesorado dende a súa posición e ao seu quefacer docente. Estas reflexións teórico-prácticas poden xirar arredor de múltiples e variadas temáticas, podendo abordar asemade aspectos máis ou menos complexos. Estes son os exemplos tirados das sesións formativas para docentes:

1. A lóxica da técnica vocal (ver Exercicio 2b, apartado 11.1.3-Anexos).
2. A voz do profesorado como modelo para o alumnado (ver Exercicio 7a, apartado 11.1.3-Anexos).
3. Cantar “a toda voz” (ver exercicios 2a e 7c, apartado 11.1.3-Anexos).
4. Cantar “i” con boca de “u” (ver Exercicio 4c, apartado 11.1.3-Anexos).
5. Coidados para voces de cantantes (ver Exercicio 4g, apartado 11.1.3-Anexos).
6. Colocación da voz (ver Exercicio 4f, apartado 11.1.3-Anexos).
7. Desenganche da voz (ver Exercicio 7b, apartado 11.1.3-Anexos).
8. Equilibrio linguaxe musical - técnica vocal (ver Exercicio 6c, apartado 11.1.3-Anexos).
9. Facer sirenas coa voz (ver Exercicio 4a, apartado 11.1.3-Anexos).
10. Metáfora “embazar o espello” (ver Exercicio 7d, apartado 11.1.3-Anexos).
11. Meter un dedo na boca (ver Exercicio 4e, apartado 11.1.3-Anexos).
12. Sensación de bocexo para cantar (ver Exercicio 4b, apartado 11.1.3-Anexos).
13. Uso de metáforas para cantar (Exercicio 4d, apartado 11.1.3-Anexos). Entre elas, destacan as seguintes:
 - a. “Cantar con moito espazo dentro da boca”.
 - b. “Cantar separando as moas”.
 - c. “Colocar a boca como unha «V»”.
 - d. “Pequeniño diante pero que se agranda cara a atrás” (referido ao son).

As temáticas que abordan estas reflexións e explicacións teórico-prácticas son: a lóxica da técnica vocal, o profesorado como modelo para o alumnado, o uso de metáforas e imaxes para progresar no dominio vocal, o coidado da voz das persoas que cantan, a colocación ou impostación da voz (e en vinculación con esta cuestión, o seu desenganche), as exploracións

vocais (como as sirenas), e o equilibrio que debe haber entre o tempo de aula dedicado á linguaxe musical e aquel ocupado pola técnica vocal (cuestión debatida fondamente no Capítulo 6). Non discutiremos de novo estes asuntos, pois xa foron tratados no punto 8.3.1, agás o coidado vocal.

Sobre o coidado vocal (o que eu entendo por medidas de hixiene e coidado vocal) xa se adiantou algo no Capítulo 2. Porén, volverase no Capítulo 9 sobre este concepto clave dentro da lóxica da técnica vocal (ver figuras 2.3 e 8.1). O profesorado debe ser quen de crear na aula un ambiente de saúde vocal, onde o grito non teña lugar, chamando a atención sobre os excesos vocais, e compartindo explicacións e reflexións ao respecto. Indican Borragán et al. (1999) que estas accións non deberan nunca entenderse como tempo perdido, máis ben todo o contrario: espertar a conciencia no alumnado da necesidade de manter unha hixiene e coidado vocal adecuada estaremos evitando problemas maiores que se puideran desencadear ante a falta desta educación preventiva, tal e como destaca Veiga (2005). Ademais, o coidado vocal non é só importante para cantar, senón que é un tema transversal que deba importar en todos os ámbitos da vida, pois a voz é unha ferramenta que usamos a diario e en todos os contextos, sen distinción.

ÁMBITO REPERTORIO

Os exercicios vencellados a este ámbito na formación exclusiva para docentes xiran ao redor de dúas actividades fundamentais: cancións e cuestións docentes.

- **CANCIÓNS.** Ao igual que nas actividades para crianzas, os seus tipos defínense polo **título das cancións**, de aí que na Táboa 8.10 se puxese baixo a columna “Tipo de actividade” o termo “Cancións varias”, que englobaría os títulos que concretasen as cancións⁴²⁹, con temáticas e estilos musicais diferentes.

Os exercicios específicos que se poden dar no traballo sobre cancións son innumerables. Deste estudo emanaron uns catro exemplos, que son:

1. Ensaio conxunto (docentes de Linguaxe Musical + docentes de Técnica Vocal). Nas xornadas formativas do PNOCB celebradas en Bariloche a formación específica para profesorado dividiuse segundo as especialidades ás que pertencía cada docente (TV-Técnica Vocal, DC-Dirección Coral, e LM-Linguaxe Musical). Alén de que cada grupo dispuxese dos seus tempos de formación exclusivos coa capacitadora de cadansúa disciplina, déronse ensaios conxuntos entre docentes de diferentes especialidades co acompañamento das súas capacitadoras. Un exemplo redáctase no Exercicio 9 (apartado 11.1.3-Anexos).

2. Estudo. O estudo de cancións pode cobrar moi diferentes formas. Podemos atopar o estudo simple que, como vemos no Exercicio 10 (apartado 11.1.3), consiste en cantar unha canción dada a un tempo máis lento do que sería a execución real da canción. Neste caso, a capacitadora reforza a melodía acompañando as voces no teclado. Na formación de profesorado acháronse outro tipo de estudos: da melodía con “lu” e “por repetición”.

- a. Estudo da melodía con “lu”. Para memorizar unha melodía dunha canción dada é frecuente recorrer ao canto de dita melodía con sílabas neutras como “lu”, en lugar de estudala co propio texto (ver Exercicio 5b, apartado 11.1.3-Anexos).

- b. Estudo por repetición. As capacitadoras emiten o padrón a repetir, a modo de modelo, para inmediatamente seren asumido e reproducido polo profesorado asistente á capacitación (ver exercicios 5a e 8, apartado 11.1.3-Anexos).

⁴²⁹ Ver exemplo na Táboa 6.6, onde na columna “Tipo de actividade” aparecen os títulos das cancións ás que se refiren os exercicios da columna da súa dereita.

3. Recitado medido (xa definido no ámbito Repertorio -punto 16- do apartado 8.3.1). Pódese ver un exemplo de recitado medido levado a cabo nunha sesión de TV para profesorado no Exercicio 1 (apartado 11.1.3-Anexos).

4. Reflexións. A deliberación sobre asuntos varios, especialmente coa didáctica dos contidos que implican ás especialidades (didáctica da técnica vocal, da linguaxe musical, e da dirección coral) foi un exercicio bastante habitual nas sesións de formación exclusiva para docentes. Puidemos recadar reflexións sobre o traballo das cinco cancións protagonistas das xornadas do PNOCB na formación específica para docentes de LM. Estas foron:

a. Organización do traballo co gran grupo. Posto que a formación estaba contextualizada no seo dunhas xornadas formativas con coro piloto, esperábase do profesorado que aplicase co coro o traballado nas sesións exclusivas de formación docente. Por iso, a organización do traballo co gran grupo (isto é, co coro piloto de crianzas) foi fundamental. Nos extractos 2 e 3 do Exercicio 11b (apartado 11.1.3-Anexos) é posible contemplar un exemplo de como o profesorado se organiza para traballar diferentes contidos sobre os que xa discutira na súa aula formativa para pór en práctica coas crianzas. Estes contidos son -tal e como foron nomeados expresamente polo profesorado- as figuras, o pulso, o acento, a división, as alturas, ou o grao conxunto.

b. Percepción da altura con quironimia: corpo e aire. Refírese á conciencia sobre a frecuencia dun son a través do propio corpo, no que os xestos axudan a representar as diferentes frecuencias no espazo, este último composto polo noso corpo e o externo a el (ou sexa, o que non é o noso corpo, ao que lle chamamos “aire”). Esta definición constrúina en base aos significados de “percepción”, “altura”, e “quironimia”, que se amosan deseguido.

Seguindo o *Diccionario de Psicología* (Farré, 1999, p. 262), a percepción é un

proceso psicolóxico complexo por medio do cal o individuo se fai consciente das súas impresións sensoriais e adquire coñecemento da realidade. É un mecanismo de adquisición da información a través da integración estruturada dos datos que proceden dos sentidos. En virtude desta integración, o suxeito capta os obxectos.

O termo “percepción musical” é remitido en Latham (2009, p. 1175) ao concepto “psicología da música”. Na entrada a este último concepto, sublíñase que a maior parte dos estudos sobre cognición musical dende os anos 70 centráronse na percepción e na memoria musical “dentro da tradición oral occidental, partindo principalmente do ritmo, a altura e o timbre” (p. 1224). Indícase tamén que os estudos sobre relacións entre propiedades físicas e perceptivas do son mostran que non existe unha correspondencia directa entre ambas. Ademais, mentres que as investigacións en psicoacústica suxiren que a percepción da altura depende de procesos auditivos fundamentais -entrando en xogo os factores psicoacústicos e cognitivos-, as investigacións cognitivas salientan o papel dos esquemas ou “modelos mentais organizadores de información” (p. 1124), onde as relacións entre as diferentes alturas asúmense a través da experiencia, xerando unha xerarquía tonal que se almacenaría na memoria a longo prazo. Randel (1997, p. 44) agrega que “a percepción da altura pode verse afectada [...] pola inharmonicidade da forma de onda, pola amplitude da forma de onda, pola relación física entre oínte e fonte sonora, pola estrutura do oído e polas expectativas habituais”.

Pola súa parte, a altura é “a calidade percibida dun son que é principalmente unha función da súa frecuencia fundamental: o número de oscilacións por segundo (denominadas *Hertzios, abr. Hz) do obxecto sonoro ou das partículas de aire excitadas por el” (Randel, 1997, p. 44).

E o *Diccionario Akal-Grove de la Música* (Sadie, 2000, p. 761) define “quironomía” como

o estudo dos signos que fai a man na dirección musical, [... método desenvolto] particularmente no seo das tradicións musicais que non utilizaban notación musical algunha, por exemplo a do Exipto faraónico, a da India (no ensino dos cantos védicos), a hebrea e a dos cantos bizantinos e romanos.

A percepción da altura atópase en vinculación co “adestramento auditivo-vocal” explicado no punto 8.3.1, podéndose traballar a través del ou viceversa. É posible observar un exemplo de reflexión didáctica sobre “percepción da altura con quironimia” no Exercício 11d (apartado 11.1.3-Anexos), no que se pode comprobar como profesorado e capacitadora comparten reflexións sobre o traballo da percepción das alturas das cancións que compoñen o repertorio das xornadas con apoio no corpo e nos xestos manuais, que se poden debuxar no aire e que axudarían a desenvolver a conciencia sobre as frecuencias dos sons e as diferenzas entre estes.

c. Percepción da altura: onomatopeas e sílabas. Para traballar sobre o concepto de altura en educación musical e vocal podemos usar tamén onomatopeas⁴³⁰ ou sílabas⁴³¹ varias co fin de evitar o nome de notas, para que se poida discriminar a diferenza de altura entre dous sons emitidos cunha sílaba, en vez de usar o nome da nota. A cuestión é que se se usa o nome da nota as crianzas distinguirían os dous sons en función do nome (pois o alumnado coñece a orde e consecución das notas de grave a agudo e viceversa), e non se centrarían tanto na altura (ver Exercício 11e, apartado 11.1.3-Anexos).

- **CUESTIÓNS DOCENTES.** No ámbito Repertorio da formación docente deuse unha **reflexión e explicación teórico-práctica** a colación da relación entre a linguaxe musical e o repertorio a traballar nun coro infantil. No Exercício 6b (apartado 11.1.3-Anexos) podemos ver como a capacitadora de LM explica o necesario que é que a parte da aula que se dedique a linguaxe musical se conecte dalgún modo coas obras que o coro está a cantar. Porén, destaca así mesmo a necesidade de traballar aspectos da linguaxe musical per se malia que non se relacionen ao 100% co repertorio. Insiste tamén en que para que non se desligue o repertorio do traballado na sesión de linguaxe, o profesorado debe ser quen de mostrar a aplicación do aprendido sobre linguaxe ás cancións do repertorio.

ÁMBITO OUTRAS ACTIVIDADES

Os tempos ocupados noutras actividades dentro da formación específica para docentes organizáronse arredor de **CUESTIÓNS DOCENTES** e sempre se concretaron na palabra, a través de **reflexións e explicacións teórico-prácticas**. Ao respecto, estas reflexións e explicacións foron sobre as clases de linguaxe musical e sobre os procesos de ensino-

⁴³⁰ Seguindo o DRAE (2019, parág. 1), as onomatopeas son formacións de palabras ou sons “por imitación do son de aquilo que designa”.

⁴³¹ A sílaba é un “son ou conxunto de sons que se pronuncian nunha soa emisión de voz” (DRAG, s.d., parág. 1).

aprendizaxe xerais, e xurdiron todas elas en sesións de formación dirixida exclusivamente a profesorado de LM.

1. Clases de linguaxe musical. Nunha das sesións de capacitación de LM, insistiuse no “desfrute como punto de partida” (ver Exercicio 6a, apartado 11.1.3-Anexos), no que a capacitadora de LM, Inés, expresou literalmente que “Primeiro teñen que ver as crianzas que a clase é divertida”, pois normalmente entre as sesións de DC, TV e LM, as de LM adoitan gustarlle menos.

2. Procesos de ensino-aprendizaxe. Nas sesións discutíronse cuestións arredor dos procesos de ensino-aprendizaxe da linguaxe musical con crianzas, e compartíronse estratexias, experiencias, e visións ao respecto. Agrupamos en seis as temáticas que se abordaron:

a. Asociación de graos con números. Identificación de alturas dende o canto (ver Exercicio 11f, apartado 11.1.3-Anexos). Sergio Sánchez (1988, p. 143) indica que “asociación” é o “establecemento de relacións funcionais entre *estímulos (E) e reaccións (R) psicolóxicas no curso da experiencia individual, que segundo I.P. *Pavlov correspondían a conexións nerviosas temporais”. Randel (1997, p. 483) determina que os graos da escala son “as posicións numeradas das notas individuais dentro dunha *escala maior ou menor. Como na *tonalidade occidental cada nota dunha escala funciona dun modo concreto con respecto ao resto, os graos da escala numéranse (tradicionalmente con números romanos)”. Relacionar os graos dunha escala cos números (especialmente para cantar) é unha táctica á que se acolle boa parte do profesorado de educación musical para adestrar o oído, por ofrecer resultados positivos e coherentes coa realidade das crianzas. Tal e como argumenta a capacitadora de LM, as crianzas non teñen interiorizadas as sensacións dos graos da escala se os cantan co nome das notas. O que si teñen asimilados os nenos e as nenas son os números e a súa ordenación, sabendo que logo do 2 vai o 3, e que antes que o 5 está o 4. Non obstante, a sensación do Do, do Re, ou do Mi, é abstracta e imprecisa, sobre todo porque vai depender da tonalidade na que se estea traballando.

b. Identificación de tonalidades. Sensación de tónica e dominante (ver Exercicio 6d, apartado 11.1.3-Anexos). Resulta fundamental que o alumnado dun coro adestre en identificar a armadura -para saber en que tonalidade está unha canción-, e as relacións tonais (ou de altura) entre as notas que cantan, en particular dende a propia vivencia e tentando facer súas as sensacións que supón cantar intervalos de quinta ascendente e descendente. A través da armadura, o alumnado ve a tonalidade na que está unha canción e de aí pode deducir cal é a tónica e cal é a dominante. O profesorado debe crear estes espazos nas súas aulas para que as crianzas teñan tempo de ir incorporando estas sensacións aos seus esquemas, de forma que se vaian musicalizando. Na música tonal, a tonalidade refírese ás

relacións de altura que establece unha soa nota como centro tonal ou tónica, con respecto á cal as notas restantes teñen funcións subordinadas. [...] A tonalidade dunha composición ou pasaxe descríbese en termos da súa tónica e do seu modo [...]. A tonalidade dunha obra defínese en termos da *escala maior ou menor concreta da que toma as súas notas principais. (Randel, 1997, p. 1025)

Para Farré (1999, p. 309) a “sensación” é a “vivencia subxectiva producida pola acción dun estímulo sobre os órganos sensoriais. Pode tamén entenderse como sinónimo de sentimento”. E Latham (2009, p. 1519) describe a “tónica” como o “primeiro grao dunha escala maior ou menor”, e a “dominante”, como o “quinto grao dunha escala maior ou menor” (p. 479).

c. Organización do traballo co gran grupo. No suposto de que sexan varias persoas as que van dar unha aula, a coordinación entre estas faise moi necesaria. Unha vez reflexionado e argumentado sobre propostas psicopedagóxicas para traballar a linguaxe musical na sesión formativa específica para docentes de LM, o profesorado debe pórse de acordo en canto ao contido que abordará cadaquén co gran grupo, momento no que terá ocasión de pór en práctica co coro piloto (e co apoio da capacitadora) aquelas cuestións sobre as que se estivo formando (ver Exercício 11b-Extracto 1, apartado 11.1.3-Anexos). Así, un docente asume o ritmo, outra a altura, etc.

d. Reforzo dos contidos. “Reforzar” é para o DRAG (s.d., parág. 1), “facer máis forte, máis sólido”; e os contidos son para Mallart e de la Torre (2004) máis que un fin, “un medio para conseguir a formación* do ser humano completo [... e para] axudar a asimilar, integrar e recrear a cultura” (p. 219) no proceso de ensino-aprendizaxe. Especialmente no Exercício 11c (apartado 11.1.3-Anexos) indícase o reforzo dos contidos a través do corpo, coa man “no aire” para a percepción das alturas, etc. Inés, a capacitadora de LM, déixao moi claro: “Para min hai sempre que tratar de tomar un contido claro e conciso e explotalo. Mellor que ás crianzas lles sobre entendemento de que: «xa está, xa o entendín», a que se vaian cun pouco de lío mental”. Esta cuestión non debe esquecerse para unha boa secuenciación dos contidos.

e. Traballo vs. xogo. Xogo e traballo na infancia non deberan entenderse como incompatibles, podendo o traballo adquirir unha calidade lúdica. Neste sentido, Fraile (2004b, p. 155) manifesta que o xogo é unha

atividade motriz espontánea e pracenteira [... maiormente realizada en tempos de lecer e sen maior intencionalidade. Emporiso,] pode estar dirixida cara á mellora das capacidades físicas, morais, emocionais, sociais e cognitivas [... das persoas. Foi usado por profesionais da educación] como parte dun proceso sociocultural que evolucionou ao longo da historia, como un instrumento simbólico e creativo que permite o desenvolvemento integral do suxeito (especialmente para as etapas escolares).

O quid da cuestión no binomio “traballo-xogo”, tal e como se pode entrever no Exercício 6c (apartado 11.1.3-Anexos), é que os exercicios poden adquirir diferentes graos de calidade lúdica. Entón, se se pasa dun exercicio cun compoñente altamente lúdico a outro que non o é tanto, as crianzas percibirán que pasaron de estar xogando a ter que traballar, o que pode desmotiválas. É enxeño da figura docente organizalas de modo estratéxico para que tal secuencia dea resultado e manteña un grao de implicación adecuado nas crianzas.

f. Uso do Do móbil. Nunha das conversas comentouse que boa parte do profesorado usa o Do móbil nas súas aulas (ver Exercício 11a, apartado 11.1.3-Anexos).

No sistema de solfexo, a expresión [de *do* fixo] significa que calquera *do* que apareza, sen importar a tonalidade ou a altura, recibe o nome de *do*, polo que a nota *re* é *re* e así sucesivamente. Polo contrario, no sistema do *do* móbil, chámasele *do* a calquera nota tónica ou fundamental dunha escala maior, *re* á segunda nota e así sucesivamente. (Latham, 2009, p. 478)

Antes de meternos na discusión dos conceptos abordados, cómpre deternos en dúas notas aclaratorias.

A primeira ten que ver coa non clasificación de actividades no ámbito Outros Tempos na formación de profesorado, pois nas xornadas formativas -tanto para alumnado como para profesorado-, o ámbito Outros Tempos correspondería co TL (tempo de descansos, almorzos, lecer e tempo libre). Na Figura 6.3 repárase que o 35% do tempo diúrno programado corresponde a TL, cantidade que corresponde tanto á planificación temporal do alumnado como do profesorado. O ámbito Outros Tempos na formación de crianzas exposto no punto 8.3.1 teceuse en base ás observacións en escolas, e non sobre as xornadas, de aí a ausencia da descrición deste ámbito no punto 8.3.2, dedicado ás características da formación docente ocorrida nas xornadas do PNOCB en Bariloche.

A segunda vencéllase coa imposibilidade de recoller a formación específica de docentes de Dirección Coral, pois malia que gozaron dunha sesión de hora e media de formación sen alumnado (o que supón o 21% do tempo formativo, ocupando o 79% do resto do tempo formativo co coro piloto; ver Figura 6.12), non me foi posible asistir de observadora por atoparme entre as aulas de LM e de TV.

Organizarei a **análise e discusión dos resultados sobre formación do profesorado** das xornadas formativas **arredor de puntos de interese** de forma conxunta, e non por ámbitos. Estes puntos de interese, que se reúnen en 8, son: a ausencia de exercicios prácticos de fonación nas sesións formativas de técnica vocal para docentes; as reflexións e explicacións teórico-prácticas como as actividades máis recorridas na formación específica para docentes, dado o carácter abstracto que implica a técnica vocal; a utilidade das actividades e exercicios para a formación conxunta de docentes e alumnado e a importancia da contextualización das novas aprendizaxes; a secuencia dos contidos nas aulas de voz cantada dirixidas a crianzas; a conveniencia psicopedagóxica da formación docente con coros piloto; a lectura coral rítmica ou recitado medido e a súa relevancia na formación coral; o canto con números para o adestramento auditivo-vocal e para a identificación das alturas dende o canto; e o estudo de melodías con sílabas neutras.

Os primeiros datos rechamantes sobre os exercicios feitos con docentes de TV en sesións da súa especialidade teñen que ver con que non se abordou dende a práctica ningún exercicio do ámbito Fonación. Ao meu entender, isto ten fácil explicación: as sesións específicas para formación de docentes nas xornadas formativas analizadas sempre tiñan lugar despois de sesións xerais en gran grupo, nas que xa se insistía especialmente nos ámbitos de traballo Corpo e Mente e Fonación, abordando sempre e de forma práctica a relaxación, a respiración, e os vocalizos, principais protagonistas destes ámbitos. Polo tanto, estes primeiros elos da lóxica da técnica vocal xa foran abrangidos na sesión conxunta para a totalidade do profesorado e alumnado. Daquela, non se trata de ausencias casuais, senón causais, xustificadas por térense realizado xa con anterioridade, polo que a lóxica da técnica vocal non fica alterada.

Á luz dos resultados advírtese que todas as reflexións emanadas das sesións dentro das xornadas formativas teñen, en boa lóxica, bastante que ver co traballo da técnica vocal. As explicacións teórico-prácticas e as reflexións dominan o ámbito específico da Fonación. En comparación co alumnado, co que maioritariamente a Fonación é atanguida con exercicios prácticos, a formación do profesorado baséase amplamente na reflexión e debate de conceptos e feitos concernentes á voz dende un punto de vista didáctico e explicativo. Indica Zabalza (1987) que “formular a formación de profesores sobre o eixo da acción esixe construír un discurso desde a acción e para a acción. E nesa integración do cognitivo e o condutual o instrumento básico é a reflexión” (p. 159), de aí a preeminencia das reflexións como centro da formación docente. Aínda que co alumnado cómpre tamén abordar a teoría, o nivel de

afondamento debe ser sempre máis profundo na formación dirixida a profesorado, pois o grao de comprensión do que se está a facer coa voz sempre debe ser maior en docentes que en discentes, por ser o profesorado o responsable de crear o coñecemento pedagóxico do contido e de deseñar o seu traballo metodolóxico. Unido a isto, cómpre salientar que en técnica vocal trabállase abondo con ideas e conceptos moi abstractos. Dado o maior desenvolvemento da capacidade de abstracción nas persoas adultas é máis doado profundar en certas nocións de técnica vocal para as cales na infancia resultaría bastante ben máis complexo. Como mencionan Gelaes e Thibaut (2006; en Flores-Lázaro, Castillo-Preciado, & Jiménez-Miramonte, 2014), durante a infancia comparamos obxectos constantemente, integrándoos en categorías que transitan dende os trazos perceptivos até aqueles máis abstractos cara ao final da nenez. “A xeración de categorías semánticas abstractas presenta incrementos lineais constantes desde os 6 anos de idade até a xuventude; [... sendo] na adolescencia [... cando] se observa unha dominancia da actitude abstracta como a forma principal de categorización” (Flores Lázaro & Ostrosky-Solís, 2008; en Flores-Lázaro et. al., 2014, p. 467). Flores-Lázaro et al. (2014) advirten que o factor escolarización ten un rol determinante no desenvolvemento da capacidade de abstracción afirmando que “a fluidez verbal e a abstracción continúan o seu desenvolvemento na xuventude, pero só en contextos escolarizados” (p. 468).

A meirande parte dos exercicios feitos para o traballo do Repertorio con profesorado foron tamén realizados na formación do alumnado, e é que no estudo e preparación de cancións, tanto con crianzas como con persoas adultas con estudos musicais ou sen eles, os problemas que se poden chegar a atopar e as estratexias para salvalos son practicamente as mesmas. Aínda que o ideal é contextualizar as aprendizaxes (Gallardo & Fabregat, 2013; Rioseco & Romero, 1997; Schiller & Phipps, 2011), os contidos de linguaxe musical ou de técnica vocal que se traballen con crianzas non sempre teñen por que ir ligados a un repertorio concreto que se estea a preparar (de aí o xurdimento do ámbito Outras Actividades, ver sección 8.1 e táboas 6.26 e 8.11). Pero sempre convén explicar a utilidade do que se faga e a conexión dos novos saberes cos que xa se teñen interiorizados, coa finalidade de asumilos como coñecementos engadidos ao elenco de recursos para o adestramento da voz e para o desenvolvemento da linguaxe musical. As reflexións xurdidas verbo do repertorio (ver táboas 6.25 e 8.10) poden considerarse tamén como xeneralidades para traballar a educación e a linguaxe musical.

En canto ás actividades transcorridas en sesións da especialidade de LM, puidera parecer lóxico que o traballo da linguaxe musical precedera ao da técnica vocal nunha sesión dentro dunha actividade de voz cantada dirixida á infancia. Un profesor de LM explicaba durante as xornadas formativas⁴³²: “*Si, os meus son grandíños pero Ø tíranse ao chan e Ø encántanlle os xogos así corporais...*” (testemuño do PLM1-Profesor de Linguaxe Musical 1). Aínda que a literatura non afondou o suficiente nesta cuestión, pola experiencia que eu teño as vocalizacións adoitan causar graza entre as crianzas, especialmente aquelas que teñen que ver coa exploración das posibilidades sonoras da voz. Ao respecto, Piñeros (2004, p. 16) indica que a técnica vocal é “divertida e enriquecedora”. A exploración vocal é algo, ademais, que as excita, co cal en principio puidera ter sentido dicir que cumpriría facer técnica vocal despois de linguaxe musical, para favorecer a concentración. Estas reaccións suceden tamén noutras actividades musicais. Por exemplo, Jeanneret e DeGraffenreid (2018) dan conta dunha experiencia na que as crianzas rin a gargalladas e botan risadas mentres importan e e manipulan as reproducións das vocalizacións que previamente gravaron. Porén, “todas están concentradas, involucradas, e traballando xuntas moi eficientemente” (p. 189), o que implica que a exploración vocal pode causar graza ou risa sen supor unha desconexión coa tarefa⁴³³.

⁴³² Ver Exercício 6c, apartado 11.1.3-Anexos.

⁴³³ Con todo, non sabemos se o nivel de implicación se debe ao uso da tecnoloxía -gravaron con *GarageBand* nun *iPod* que logo conectaron a un ordenador para importar as gravacións- ou a que a propia tarefa de por si cativou ao grupo.

Con todo, a técnica vocal non só implica o traballo coa voz. Lembremos a lóxica da técnica vocal: algúns exercicios de respiración e de relaxación, propios do ámbito de traballo Corpo e Mente, poderían facerse ao comezo da sesión, co gallo de crear nas crianzas un estado receptivo e de predisposición para a aprendizaxe. Deseguido, poderíase facer a sesión de linguaxe musical e, xusto despois, o quecemento vocal, o adestramento auditivo, etc., para provocar as condicións necesarias co fin de facer fronte ao repertorio. Agora ben, eu avogo por unha organización en pequenos grupos e rotatoria, pois creo que fomenta unha atención máis individualizada, ofrecendo con máis probabilidade uns resultados máis efectivos. Un dos casos estudados por Cuadrado e Rusinek (2016) incluía valoracións individuais “para superar as dificultades vocais das cancións” (p. 104). De feito, no deseño de Voces Ledas (ver Capítulo 9) a xustificación arredor do principio de individualización está bastante clara. Emporiso, cómpre non perder de vista as consideracións de Echeverría Goñi (2003), quen aconsella a realización dos exercicios primeiro de forma grupal e logo de forma individual, de aí que unha aproximación rotatoria pareza ser a máis adecuada por permitir que o profesorado poida dispoñer de tempos para pararse tanto grupal como individualmente co alumnado. A capacitadora de LM, Inés Rapoport, comentaba que as rotacións por grupos funciónanlle moi ben. Isto materialízase en que cando a metade do grupo fai linguaxe musical, a outra metade pode facer técnica vocal, para logo intercambiarse de especialidade e, por último, xuntarse en gran grupo para traballar en coro o repertorio. Esta proposta puidera facilitar a atención individualizada, mais, a modo de precaución, debemos apuntar que non respectaría o comentado anteriormente sobre a conveniencia de traballar primeiro sobre a linguaxe musical dada a dificultade que implica “baixar” ao alumnado cando vén de traballar a técnica vocal. Unha alternativa sería, dentro do modelo do PNOCB, que a linguaxe musical se traballase ao inicio en conxunto, co apoio do profesorado especialista en dirección coral e en técnica vocal. Desta maneira, a docente de linguaxe musical levaría esta parte da sesión, mentres as outras dúas actuarían en calidade de apoio, facilitando unha atención máis centrada no alumnado, xa que o gran grupo contaría con tres docentes que supervisarían os procesos. Nunha segunda fase poderíase facer un pequeno quecemento xeral en gran grupo, a cargo da docente de técnica vocal, para logo dar paso ao traballo do repertorio coa docente de dirección coral. Para garantir o traballo individualizado, podería ir saíndo o alumnado da sesión de dirección coral xeral en grupos de tres e cada 10-15 minutos a unha sala conxunta (sempre que se deran as circunstancias propicias en canto a recursos espaciais), para seren atendidas as voces pola docente de técnica vocal dun xeito máis pormenorizado. Evidentemente, e co fin de non prexudicar o ensaio do repertorio coa docente de dirección coral, os tríos deberan ser organizados estratexicamente (por exemplo, con crianzas de diferentes cordas), procurando a rotación para que estas, ao menos unha vez ao mes, puideran saír a esa atención máis individualizada, asegurando ao mesmo tempo a oportunidade de aprender o repertorio na sesión de dirección coral. Esta cuestión púxose en práctica e fai parte do ideario de Voces Ledas, que se explica fondamente no Capítulo 9. Esta proposta resulta moi interesante e innovadora pola variedade de actividades ás que somete ás crianzas, avogando por un modelo non rutineiro, con máis capacidade de motivación e de mantemento do interese.

Merece a nosa atención discutir sobre as intervencións por iniciativa propia que realiza o profesorado en actividades dirixidas a alumnado e profesorado ao mesmo tempo. Púidose constatar como particularmente docentes de TV e LM interviñeron co alumnado, maioritariamente baixo a guía das capacitadoras, pero nalgũa ocasión por iniciativa propia. É dicir, déronse casos nos que unha capacitadora estaba explicando algo, e algunha docente interveu para puntualizar unha explicación ou ofrecer algún tipo de alternativa ou apoio a dita explicación con potencial de axuda para unha aprendizaxe efectiva por parte do alumnado. Ao meu entender, esta é a verdadeira lóxica da formación in situ e da utilidade dos coros piloto na formación do profesorado. Pero na literatura existente até a data non é posible atopar moitas

referencias ao uso de coros piloto. Con todo, as poucas que se poden achar relaciónanse co eido da capacitación. Un estudo sobre a preparación de futuro profesorado de dirección coral en institucións de educación superior ucraínas (Xu, 2015) confirma a potencia e o uso de métodos educativos e formas de adestramento a través de coros piloto. Vexamos algúns exemplos concretos que se refiren a esta cuestión directamente.

O profesor Llorenç Gelabert Gual (2015) fixo unha investigación histórica e metodolóxica sobre os cursos de pedagogía musical da *Universitat de les Illes Balears*, achegando datos de cada unha das edicións do período 1977-1990. Dos 14 cursos, 5 inclúen “Coro piloto” (os cursos VII, VIII, IX, X, e XI, correspondentes aos anos que van de 1983 a 1988). Nunha comunicación a través de correo electrónico, este profesor aclaroume que “Coro piloto” tratábase dunha parte do traballo na especialidade de Dirección Coral, que se caracterizaba pola presenza de coros piloto.

A *Schola Cantorum* da Catedral de León foi pescudada por Suárez e Domínguez (2013) dende un punto de vista pedagóxico e educativo-musical. Con foco na franxa que vai do ano 1981 ao 1993, recollen que

o traballo nas Aulas Corais proveu aos compoñentes residentes da Schola Cantorum dunha escola de formación na dirección coral inexistente no noso país. A diario, cada un dos internos contaba cun “coro piloto” no que puña en práctica todos os seus coñecementos neste aspecto. Hai que ter en conta, ademais, que comezaban esta tarefa a unha idade moi temperá, con catorce anos, é dicir, tan só un ano máis que os coristas maiores das agrupacións. A conciencia absoluta da importancia da formación técnica como directores corais fixo que a partir de 1987 se levaran a cabo unha serie de cursos enfocados ao perfeccionamento dos xoves directores. (pp. 308-309)

María Teresa Jurado (2005) faise eco do uso de coros piloto para a configuración de redes de colaboración internacionais a través do canto como segue.

Xunto á Schola Cantorum de Caracas e a Cantoría Alberto Grau, o Orfeón [da *Universidad Simón Bolívar*] forma parte da punta de lanza do movemento sinfónico coral a nivel nacional. Así mesmo, desde o ano 2003, o Orfeón é o coro piloto do proxecto “Voces Andinas a Coro” auspiciado pola Corporación Andina de Fomento e no cal se incorporan xoves cantores de Colombia, Perú, Ecuador, Bolivia e Venezuela para conformar un gran coro de voces xoves, ademais de constituír a base para unha rede articulada de intercambio cultural e humano entre as nosas nacións. (p. 44)

Coelho e Francisquini (2011) comunican o uso dun coro piloto constituído por cantantes non profesionais formado expresamente para o seu proxecto de investigación sobre a guitarra como instrumento colaborador nas prácticas de ensaio coral. Dirixidas a asociacións de docentes de música, facultades universitarias, e institucións artísticas de educación superior, Freer e Elorriaga (2013) ofrecen unha serie de recomendacións con respecto á voz masculina adolescente nos coros escolares, entre as que se atopa “organizar coros piloto integrados unicamente por adolescentes para servir en distintas *master class* onde poidan ser dirixidos por expertos nacionais e internacionais no campo da educación coral e a muda da voz masculina” (p. 19).

Cada vez é máis común o uso de coros piloto na formación e na investigación. Einarsdóttir (2012) valeuse para o seu estudo doutoral dun coro piloto, e recentemente Jerez (2016) referiuse ao Grupo Vocal A Viva Voz, que participou en calidade de coro piloto “interpretando música do renacemento e obras populares latino-americanas para o taller de Dirección Coral, ditado nas Xornadas de Capacitación do Coro Nacional da Casa da Cultura

Ecuatoriana” (p. 59). Personalidades de recoñecido prestixio como Violeta Hemsy de Gainza téñense tamén apoiado en coros piloto, ou ao menos levando crianzas aos cursos e xornadas ditadas ao longo de moitos anos.

Nesta investigación entendemos por recitado medido, tal e como explicamos no apartado 8.3.1, a emisión dun texto en voz alta e entoando, con foco nos acentos, en base a un pulso básico ou tempo invariable e de acordo a un ritmo establecido. O recitado medido é un exercicio preciso dentro da lectura (e memorización) da letra dunha canción por todo o grupo e en voz alta, o que Pilar Escudero (1982, p. 36) identifica como “lectura coral rítmica ao unísono”, a cal se atopa entre os sete tipos de lectura que esta autora establece:

- Lenta, con ton de voz de conversa, esaxerando na articulación das vogais e outorgando a mesma forza a todas elas.
- Discursiva, con máis volume que a primeira, podendo ser lectura individual en rotación.
- A gran velocidade, cando se domina o texto, podendo entón axilizar a articulación das palabras, con calidade na dicción.
- Coloquial, mantendo a mesma altura e intensidade na voz, de forma individual, e rotando entre o alumnado.
- Coral (á que me referín antes), coidando a uniformidade das voces e acentos. Esta pode ser a dúas, tres, ou máis voces.
- Interpretativa, na que se poden empregar múltiples posibilidades de expresión, profundando na comunicación e no emocional, usando sons “filados” (de forte a feble e viceversa).
- Mental, pero articulando a mandíbula como se se pronunciara. Esta acción está moi ligada á voz e ao canto interiorizado e podería ser un precedente para o seu exercicio.

O recitado medido ou a lectura coral rítmica ao unísono, que pode tamén executarse en forma de canon, é un exercicio fundamental para o traballo da dicción, da articulación, e do empaste, cuestións cruciais para un coro. Miguel Ángel Jaraba (1989) salienta que

cando o son das diferentes voces dun coro é homoxéneo dise que hai empaste. [...] Cando ningunha voz destaca das demais pola súa sonoridade ou polo seu timbre e se ten a sensación de estar oíndo unha soa voz amplificada prodúcese o empaste. É un aspecto técnico que distingue a un bo coro e, polo tanto, a un bo director. (p. 99)

A relevancia do empaste reside en que no canto coral o que interesa é que cada corda soe como unha única voz. Así o clarifica Jaraba (1989): “nun grupo coral ningunha voz debe sobresaír entre as demais, e precisamente esta calidade é imprescindible para conseguir un bo empaste que, en definitiva, é o mellor indicador da calidade sonora dun coro” (pp. 107-108).

Nos procesos de ensino-aprendizaxe o canto con números para o adestramento auditivo-vocal é unha estratexia bastante recorrida. Como comentaba a profesora Analía Miranda no punto 6.3.2.2, ás crianzas “amárralles moi forte na orella a xeración da noción de dominante e tónica, quinto-primeiro-quinto-primeiro”, por iso débese avogar polo uso de números, máis que polo canto co nome de notas. Malia que o uso do Do móbil foi destacado xa no seu momento por Zoltán Kodály (ver Pascual, 2002) ou Justine Ward (1962), Analía Miranda só o recomenda co canto dos números dos graos, pero nunca co nome das notas, pois alén de que cantar “Do” non sempre signifique estar na tónica -xa que esta cuestión dependerá da tonalidade na que estea certa canción- estaríase trasladando a noción do nome dunha nota asociado a unha frecuencia que puidera non corresponderlle. A asociación de graos con números e a identificación de alturas dende o canto valéndonos de números, pedagoxicamente susténtase en que dende a etapa 0-3 as crianzas xa van incorporando aos seus esquemas as

seriacións ou ordenamentos (despois do 1 vai o 2, e despois do 2, o 3, etc.). Como sinala de Castro (2007, p. 62)

entre os dous e os catro anos, soe producirse a aprendizaxe das dez primeiras palabras da secuencia da contaxe. Aos cinco anos, a contaxe oral alcanza arredor do número trinta; aos seis anos, ao final da escola infantil, moitos nenos chegan a contar oralmente até cen.

O uso de sílabas neutras para a práctica da educación musical (ver estudo da melodía con “lu”, exercicio que se desprende do traballo de cancións no ámbito Repertorio -ver Táboa 8.10-), non é unha novidade. Rainbow (1989) dá conta do uso de sílabas neutras (a sílaba “la”, por exemplo) para traballar a intensidade xa a finais do s. XVIII e no s. XIX. Nos anos 30 Rosa Agazzi (1936) destacábo tamén na súa obra *“L’abbicì del canto educativo”*. Outras persoas destacadas do mundo da investigación e da docencia tamén o sinalaron: trinta anos máis tarde volveron sobre esta cuestión Hemsy (1964) e Ward (1962). Forcucci (1975) resaltou a súa conveniencia na década dos setenta e, até a data, é unha estratexia que segue sendo recomendada (Sobreira, 2017a). No caso do estudo da melodía con “lu” a combinación é vocal e psicopedagoxicamente interesante, pois o fonema [l] é sonoro e activa a caixa de resonancia tanto nasal como bucal, axudando a que a voz se coloque “na máscara”, expresión cuxo obxecto é a boa utilización das caixas de resonancia e que é usada por profesorado en función da orientación pedagóxica que asuman (Escudero, 1987; Piñeros, 2004). Entre as orientacións pedagóxicas que ofrece Escudero (1982) para o traballo de cancións atópase o “estudo da canción con «U» e outras vogais ou sílabas” (p. 5), e é que a vogal “u” é das que máis se presta para unha mellor colocación porque é “a vogal con menos dificultade de emisión” (Quiñones, 1997, p. 72). Merrill (2002; en Boechat & Sobreira, 2017) informa que a vogal “u” é moi adecuada para cambiar do rexistro medio ao rexistro agudo, mentres que as vogais máis abertas como o “a” mostran seren máis axeitadas para o traballo dos rexistros máis graves da extensión vocal.

Antes de pasar á discusión dos datos verbo da formación e do pensamento sobre prácticas docentes de profesorado exemplo de boas prácticas en educación vocal e canto na infancia, revisaremos os tempos de formación con presenza de alumnado e sen presenza de alumnado que se deron nas xornadas formativas en función das diferentes especialidades docentes.

Táboa 8.14

Tempos de formación docente con e sen alumnado nas xornadas formativas do PNOCB

| Especialidade docente → | Profesorado de TV | Profesorado de DC | Profesorado de LM |
|-------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Con alumnado | 45% | 79% | 33% |
| Sen alumnado | 55% | 21% | 67% |

Os datos que se presentan na Táboa 8.14 atópanse en formato gráfica circular na Figura 6.16. Apréciase facilmente que a lóxica da formación de docentes especialistas en DC é de difícil comprensión sen alumnado, dado o carácter intrínseco da propia especialidade. Como vemos, un 79% do tempo formativo dedicouse á formación co coro piloto de crianzas, mentres que o profesorado desta especialidade foi o que gozou de menos tempo de formación en exclusiva coa capacitadora de DC (só un 21%, o que supuxo unha hora e media). A especialidade que viu bastante equilibrada a formación con crianzas (un 45%) e sen crianzas (un 55%) foi a de TV, mentres que a especialidade de linguaxe musical repartiu os tempos

como segue: o 67% sen alumnado e o 33% con alumnado. Isto pode xustificarse en que a preparación a soas coa capacitadora facíase máis necesaria dada a singularidade que entrañaba a planificación e organización de materiais didácticos para a abordaxe da linguaxe musical.

8.4 FORMACIÓN E PENSAMENTO SOBRE PRÁCTICAS DOCENTES DE PROFESORADO EXEMPLO DE BOAS PRÁCTICAS NA EDUCACIÓN VOCAL E DO CANTO NA INFANCIA

Neste apartado compéndianse e discútnense os resultados extraídos das entrevistas realizadas ás dúas docentes exemplo de boas prácticas. A estrutura interna parte dalgúns datos introdutorios; pasa pola mostra de táboas e figuras que ilustran o proceso de análise; detense no resumo dos resultados arredor dos tres temas principais (o contexto, os programas e a política de escola, e as prácticas, estas últimas divididas en organización e xestión de coros escolares, metodoloxía psicopedagóxica, e resultados das boas prácticas); continúa pola mostra dos 14 compoñentes que delimitan as condicións e a metodoloxía das boas prácticas para acadar bos resultados; prosegue coa estrutura dunha sesión típica e coa análise das prácticas estudadas, e culmina na discusión da información vencellada a cada un destes puntos.

Cómpre reiterar que as dúas docentes exemplos de boas prácticas na educación vocal e do canto na infancia foron achadas en escolas -primeiras institucións socializadoras-, en calidade de directoras de coros escolares, de aí que o canto na infancia se conciba en grupo, e non tanto individualmente. É curioso comprobar que aínda que as entrevistas se fixaron con só dúas delas (unha por caso), todos os exemplos docentes de boas prácticas indicados coincidiron en ser mulleres (ver as persoas informantes de ámbolos casos nas figuras 5.6 e 5.7), agás o titor que tiven en Londres, Graham Welch, cuxa contribución a esta investigación foi en calidade de experto, indicando onde e a quen preguntar para a selección das boas prácticas. Quizais un aspecto social das boas prácticas que foron descritas nos capítulos sexto e sétimo deste traballo, e que se resumen e discuten neste capítulo oitavo, sexa o feito de que todos os exemplos indicados e estudados son mulleres, encabezando e liderando maioritariamente as actividades cantoras nas escolas. Comenta Piñeros (2004) que

a maneira en que os exemplos musicais son presentados ten un efecto directo nas crianzas [... e a voz feminina é a que mellor cumpre con tal propósito, pois aseméllase máis á das crianzas], o que axuda na exactitude da percepción e repetición da altura. (p. 112)

Preguntámonos se esta cuestión transmite ao alumnado que o canto é máis ben unha actividade feminina; asunto sobre o que xa Sobreira (2017a) -citando a Welch, Sergeant, e White (1997)- indicou a probabilidade de que a cultura escolar cultive a idea de que o canto é algo especificamente feminino.

Para sintetizar os trazos da formación, do pensamento e das crenzas das docentes entrevistadas a fondo, mostrarei antes de nada cinco figuras que ofrecen información necesaria de xeito visual, e que nos axudarán na exposición e interpretación dos datos. Estas figuras -todas elas extraídas do proxecto “BP” (boas prácticas) que creei no MAXQDA (versión 2018.2)- teñen que ver co sistema de códigos xeral usado para analizar as entrevistas -organizado por orde cronolóxica de aparición dos códigos-, o sistema de códigos xeral ordenado por frecuencia descendente, o modelo de dous casos cos códigos ordenados de menor a maior frecuencia, a matriz de códigos xeral, e o mapa de concorrencia de códigos entre as entrevistas levadas a cabo coas dúas docentes.

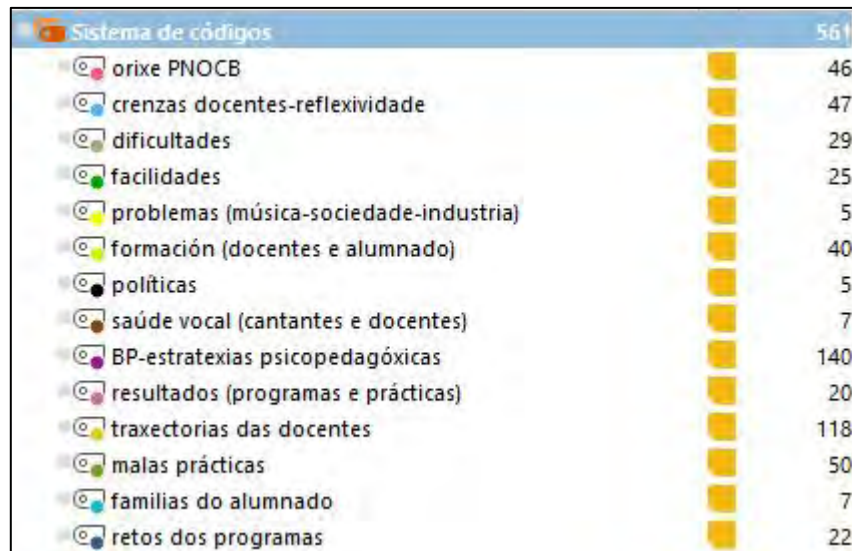


Figura 8.4. Captura do sistema de códigos xeral usado para analizar as entrevistas ás docentes dos dous casos organizado por orde de aparición

De acordo coa Figura 8.4, xuntando as dúas entrevistas á docente Analía (entrevista inicial e entrevista final) coa entrevista á docente Winona, recabáronse un total de 561 codificacións dos 14 códigos creados para clasificar a información. Como se pode comprobar en relación aos capítulos 6 e 7, as cores e as etiquetas asociadas a cada código son mantidas, en boa lóxica.

| Có... | Código | Segmentos codificados de todos los documentos |
|-------|--|---|
| ● | BP-estratexias psicopedagóxicas | 140 |
| ● | traxectorias das docentes | 118 |
| ● | malas prácticas | 50 |
| ● | crenzas docentes-reflexividade | 47 |
| ● | orixe PNOCB | 46 |
| ● | formación (docentes e alumnado) | 40 |
| ● | dificultades | 29 |
| ● | facilidades | 25 |
| ● | retos dos programas | 22 |
| ● | resultados (programas e prácticas) | 20 |
| ● | saúde vocal (cantantes e docentes) | 7 |
| ● | familias do alumnado | 7 |
| ● | problemas (música-sociedade-industria) | 5 |
| ● | políticas | 5 |

Figura 8.5. Captura do sistema de códigos xeral usado para analizar as entrevistas ás docentes dos dous casos ordenado por frecuencia descendente

A Figura 8.5 amosa os códigos ordenados por frecuencia descendente. Comentaremos no parágrafo que segue a súa orde e porcentaxe⁴³⁴ de peso que ocupa cada código grazas aos datos proporcionados polo programa MAXQDA.

Apréciase que do total de 561 codificacións, o código máis recorrido foi o relativo ás características das boas prácticas, chamado “BP-estratexias psicopedagóxicas”, cunhas 140 codificacións entre as entrevistas do caso arxentino e do caso inglés, supoñendo un peso dun 24,96% do total dos códigos. O código que se atopa en segundo lugar con maior número de codificacións é “traxectorias das docentes” (21,03%), con 118 codificacións. En moita menor porcentaxe, este código vai seguido das singularidades que adoptan as “malas prácticas” (8,91%) en opinión das docentes entrevistadas, das súas “crenzas docentes-reflexividade” (8,38%), do código “orixe PNOCB” (8,20%), e de “formación (docentes e alumnado)” (7,13%), todos eles con entre 40 e 50 codificacións. A continuación, atópanse os códigos que contan con entre 20 e 30 codificacións, que son: “dificultades” (5,17%), “facilidades” (4,47%), “retos dos programas” (3,92%), e “resultados (programas e prácticas)” (3,57%). Os códigos con menos presenza son “familias do alumnado” (1,25%), “saúde vocal (cantantes e docentes)” (1,25%), “políticas” (0,89%), e “problemas (música-sociedade-industria)” (0,89%), con menos de 10 codificacións cada un.

Como se pode distinguir na Figura 8.6, dos 14 códigos, 12 son compartidos por ámbolos casos. Posto que para o caso Inglaterra só se realizou unha entrevista, esta é representada nesta figura por unha imaxe que representa un documento en formato editor de texto (ver parte esquerda da Figura 8.6). Mentres tanto, como para o caso Arxentina foron realizadas dúas entrevistas, os documentos que as conteñen -dous documentos en formato editor de texto- foron incluídos nunha carpeta dentro dun proxecto creado en MAXQDA, de aí que a icona para o caso arxentino (ver parte dereita da Figura 8.6) adopte a forma de carpeta. Xustamente os dous códigos que non son compartidos co caso inglés saen directamente de tal carpeta, e son: “problemas (música-sociedade-industria)” e “orixe do PNOCB”. A Figura 8.6 expón, ademais, o número de codificacións asociadas a cada caso en vinculación con cada código, alén do número de codificacións totais por código entre ámbolos casos, datos que aparecen na columna central baixo as etiquetas de cores.

A matriz de códigos xeral que abrangue os datos das entrevistas a docentes dos dous estudos de caso amósase na Figura 8.7. Nela contéplase o número de codificacións totais por códigos e por documento, onde o documento “01-Analía” corresponde á entrevista inicial levada a cabo coa docente do caso arxentino; o documento “02-Analía” refírese á entrevista final realizada con esta mesma profesora; e o documento “03-Wi” pertence á entrevista feita con Winona, docente do caso inglés. Os cadros evocan, segundo o seu tamaño, un número maior ou menor de codificacións en cada un dos tres documentos.

Por último, na Figura 8.8 evidéncianse as concorrencias entre os códigos. Vemos que só o código “orixe do PNOCB” non converxe con outros en ningunha das 561 codificacións feitas, sendo os códigos “problemas (música-sociedade-industria)”, “políticas” (estes dous con concorrencias con dous códigos), e “familias do alumnado” (en concorrencia tan só cun código) os que menos conflúen con outros códigos. Mentres tanto, os códigos que amosan un número maior de concorrencia con outros códigos son “BP-estratexias psicopedagóxicas” e “formación (docentes e alumnado)”, coincidindo con 10 dos 14 códigos totais; seguidos dos códigos “crenzas docentes-reflexividade”, con 9 concorrencias, “resultados (programas e prácticas)” e “dificultades”, estes dous últimos códigos cadrando con 7 dos outros códigos nas codificacións. Esta Figura 8.8 tamén amosa entre parénteses ao lado de cada código o número

⁴³⁴ As porcentaxes dos códigos obtivéronse da vista xeral de códigos que proporciona o separador “Reportes” do MAXQDA.

total de codificacións achadas no conxunto das entrevistas do caso arxentino e da entrevista do caso inglés.

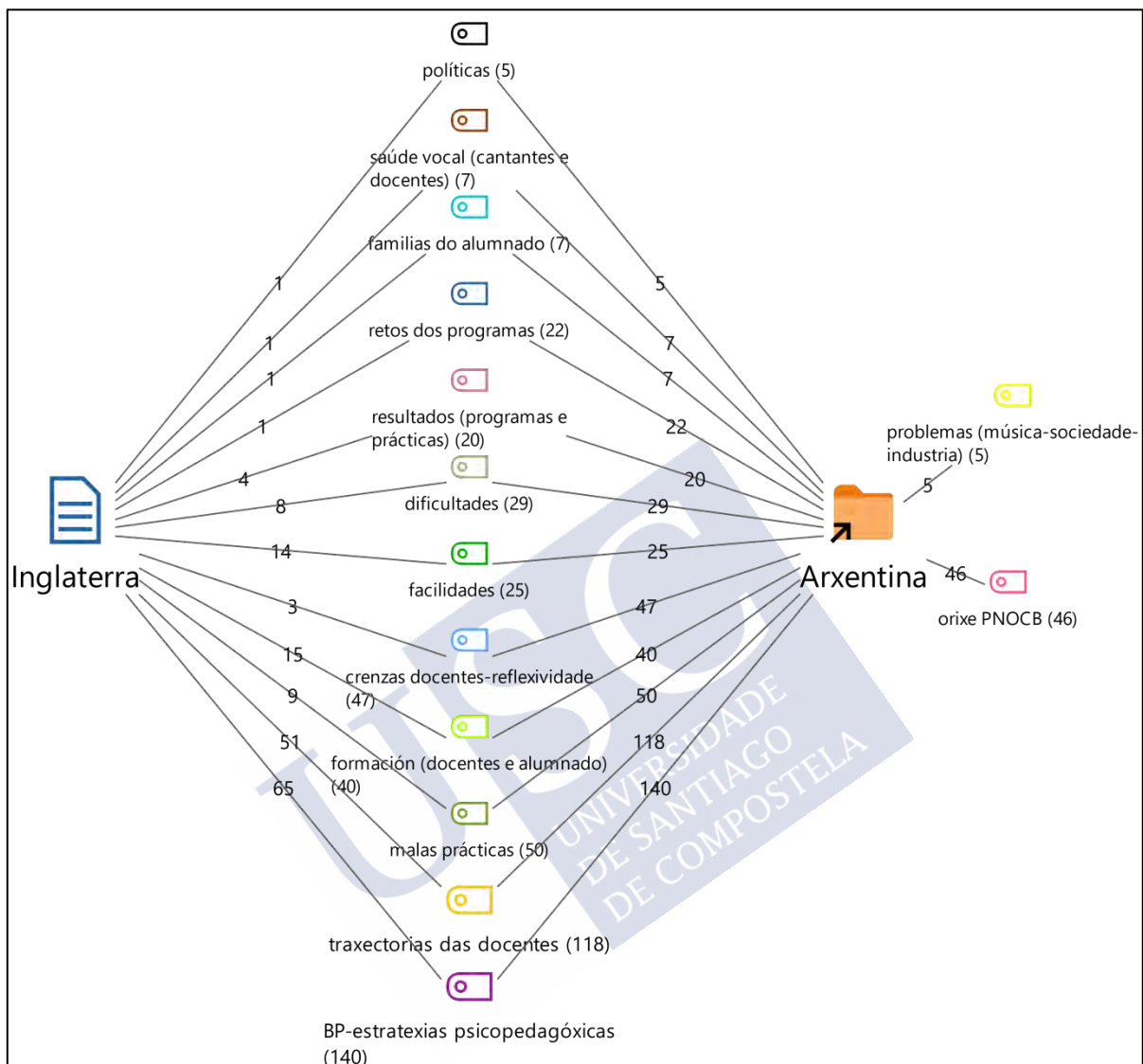


Figura 8.6. Captura do sistema de códigos das entrevistas ás docentes no modelo de dous casos⁴³⁵

⁴³⁵ Por algún motivo que non son quen de explicar, existe un erro nesta captura do sistema de códigos das entrevistas ás docentes no modelo de dous casos, xerado directamente polo programa MAXQDA. Este programa asociou o número total de codificacións por código ao número de codificacións por código do caso arxentino. Non sendo quen de reparar esta cuestión, quixera aclarar en nota a rodapé o número de codificacións correctos do caso Argentina, que poden ser comprobados na Figura 6.18 (ver Capítulo 6). Debo destacar que o número de codificacións por código do caso Inglaterra é correcto (datos da esquerda da Figura 8.6), e o número de codificacións totais de ámbolos casos por código (datos do centro) tamén son correctos. Velaquí os códigos e o número de codificacións que debe atribuírse ao caso Argentina: políticas -4-; saúde vocal (cantantes e docentes) -6-; familias do alumnado -6-; retos dos programas -21-; resultados (programas e prácticas) -16-; dificultades -21-; facilidades -11-; crenzas docentes-reflexividade -44-; formación (docentes e alumnado) -25-; malas prácticas -41-; traxectorias das docentes -67-; e BP-estratexias psicopedagóxicas -75-.

| Sistema de códigos | 03-Wi | 02-Analía | 01-Analía | SUMA |
|--|------------|------------|-----------|------------|
| orixe PNOCB | | ■ | | 46 |
| crenzas docentes-reflexividade | ■ | ■ | ■ | 47 |
| dificultades | ■ | ■ | ■ | 29 |
| facilidades | ■ | ■ | ■ | 25 |
| problemas (música-sociedade-industria) | | ■ | ■ | 5 |
| formación (docentes e alumnado) | ■ | ■ | ■ | 40 |
| políticas | ■ | ■ | ■ | 5 |
| saúde vocal (cantantes e docentes) | ■ | ■ | ■ | 7 |
| BP-estratexias psicopedagóxicas | ■ | ■ | ■ | 140 |
| resultados (programas e prácticas) | ■ | ■ | ■ | 20 |
| traxectorias das docentes | ■ | ■ | ■ | 118 |
| malas prácticas | ■ | ■ | ■ | 50 |
| familias do alumnado | ■ | ■ | ■ | 7 |
| retos dos programas | ■ | ■ | ■ | 22 |
| SUMA | 173 | 300 | 88 | 561 |

Figura 8.7. Matriz de códigos xeral con datos das entrevistas realizadas ás dúas docentes

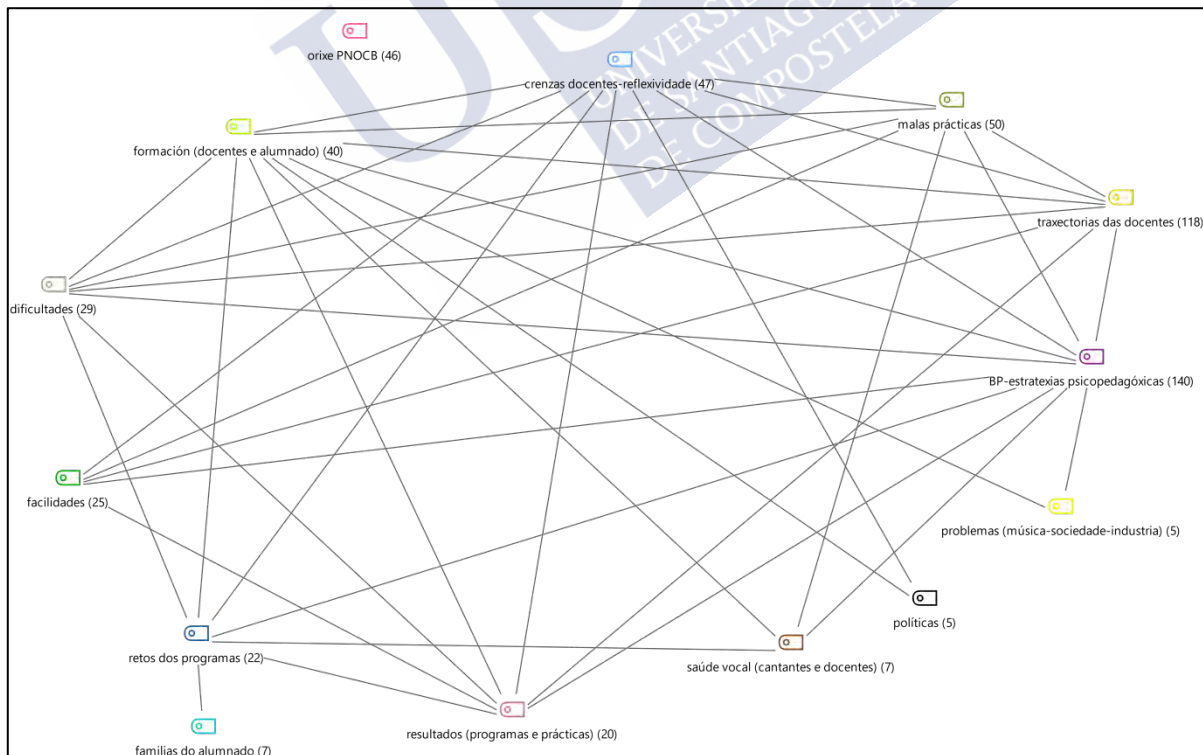


Figura 8.8. Mapa de concorrencia de códigos das entrevistas levadas a cabo coas docentes dos dous casos

A Táboa 6.30 (ver Capítulo 6) e a Táboa 7.13 (ver Capítulo 7) ilustran os temas e códigos xurdidos froito da análise das entrevistas a Analía Miranda (entrevista inicial e entrevista final, caso arxentino), e a Winona (única entrevista, caso inglés). Na Táboa 8.15 que segue móstranse na primeira columna os tres temas (A, B, e C⁴³⁶), na segunda e terceira os códigos numerados con respecto ao tema ao que pertencen en cada caso, e na cuarta, a amalgama de códigos de ámbolos casos que describen os tres temas que afloraron na análise.

Táboa 8.15

Temas e códigos emanados da análise das entrevistas ás docentes dos dous casos

| TEMAS | CÓDIGOS ARXENTINA | CÓDIGOS INGLATERRA | UNIÓN DE CÓDIGOS |
|---------------------------------|--|--|--|
| A | A1. Formación (docentes e alumnado) | A1. Formación (docentes e alumnado) | A1. Formación (docentes e alumnado) |
| Contextualización | A2. Problemas (música-sociedade-industria) | A4. Políticas | A2. Problemas (música-sociedade-industria) |
| | A3. Saúde vocal (cantantes e docentes) | | A3. Saúde vocal (cantantes e docentes)* |
| | A4. Políticas | | A4. Políticas |
| B | B1. Orixe do PNOCB | B2. Familias do alumnado | B1. Orixe do PNOCB |
| Programas-PNOCB (Arxentina) | B2. Familias do alumnado | B3. Resultados (política da escola e prácticas)* | B2. Familias do alumnado |
| * | B3. Resultados (programas e prácticas)* | B4. Retos da política da escola | B3. Resultados (programas/política da escola e prácticas)* |
| Política de escola (Inglaterra) | B4. Retos dos programas | | B4. Retos dos programas/da política da escola |
| C | C1. Traxectorias das docentes | C1. Traxectorias das docentes | C1. Traxectorias das docentes |
| Prácticas | C2. Crenzas docentes-reflexividade | C2. Crenzas docentes-reflexividade | C2. Crenzas docentes-reflexividade |
| | C3. Malas prácticas | C3. Malas prácticas | C3. Malas prácticas |
| | C4. Dificultades | C4. Dificultades | C4. Dificultades |
| | C5. Facilidades | C5. Facilidades | C5. Facilidades |
| | C6. BP-estratexias psicopedagóxicas | C6. BP-estratexias psicopedagóxicas | C6. BP-estratexias psicopedagóxicas |
| | C7. Resultados (programas e prácticas)* | C7. Resultados (política da escola e prácticas)* | C7. Resultados (programas/política da escola e prácticas)* |
| | | C8. Saúde vocal (cantantes e docentes) | C8. Saúde vocal (cantantes e docentes)* |

Como se pode advertir na columna da dereita -a que fai converxer os códigos de ambos os casos-, os temas A (Contextualización) e B (Programas-PNOCB para o caso Arxentina, e Política de escola para o caso Inglaterra) veñen determinados por catro códigos, mentres que o tema C (Prácticas) alicérzase en oito códigos diferentes. Porén, cómpre chamar a atención sobre dous códigos marcados con asterisco (*) na Táboa 8.15. O primeiro, o código “Saúde vocal (cantantes e docentes)” aparece tanto no tema A como no tema C, e o código “Resultados” faise preciso tanto no tema B como no tema C, mais con foco diferente. Loxicamente, no tema B a énfase está nos programas e/ou na política da escola, e no tema C, nas prácticas.

⁴³⁶ Nos capítulos sexto e sétimo non achegamos ningún distintivo aos temas, denominándoos tan só por unha rúbrica xeral. Porén, como neste capítulo tratamos de converxer os temas de ambos os casos, optamos por usar as letras A, B, e C para acompañar o nome dos temas. Isto xustifícase sobre todo na singularidade que concirne ao tema B: malia que a rúbrica asignada para os temas A e B coincide en ambos os casos (Contextualización e Prácticas, respectivamente), para o tema B esta cambia (Programas -ou sexa, o PNOCB- para o caso arxentino, e Política de escola para o caso inglés).

Seguidamente exporemos e discutiremos a síntese dos resultados máis sobresaíntes con respecto a cada tema.

TEMA A - CONTEXTUALIZACIÓN

As boas prácticas docentes veñen determinadas en primeira instancia polas posibilidades formativas que se ofrecen nun contexto determinado para seren docente de música, e a consideración que cobre a educación vocal e canto dentro dos plans de estudo correspondentes. En xeral, tanto en Inglaterra como en Arxentina a formación docente inicial non parece dar nin á educación vocal nin ao canto a debida importancia -cando a voz é o instrumento capital para exercer a docencia, independentemente da especialización-, causando que o profesorado egresado non transmita modelos vocais correctos ao alumnado á hora de exercer, use propostas pedagóxicas non apropiadas, ou non se sinta con confianza suficiente para traballar o canto nas súas aulas. Unha das vías para salvar esas lagoas formativas é a creación de comunidades de práctica ou de aprendizaxe.

Os retos da política educativa en ámbolos países están na calidade do que se ofrece, e tamén, nalgúns rexións máis concretas, na xeración de oportunidades, garantindo un mínimo de material para poder ensinar e aprender en contextos enriquecedores.

A formación do alumnado, pola súa parte, é establecida por cada escola. Polo tanto, as posibilidades educativas ás que poida acceder o alumnado están supeditadas á sorte da escola na que estas sexan escolarizadas. Neste marco, a política de escola vai ser o elemento que oriente as accións.

TEMA B - PROGRAMAS / POLÍTICA DE ESCOLA

Tanto as bases do *PNOCB-Programa Nacional de Orquestas y Coros para el Bicentenario* como as da política de escola da Escola Londres-Centro -escenarios de referencia para ambas as docentes entrevistadas Analía e Winona-, beben de cadansúa historia da música e da educación nos seus países de orixe, así como das políticas que se foron desenvolvendo á par. Mentres que o PNOCB ten entre as súas finalidades colaborar coa retención escolar, dado o alto absentismo que se atopa nas escolas de zonas vulnerables (que son as escolas-obxectivo deste programa); do caso Inglaterra aprendemos que unha política escolar que implique ás familias dende a dirección, que aposte polas aulas colectivas de instrumento nas aulas regulares de música, e que vele por manter o contacto con institucións da contorna a través da coordinación e cooperación de proxectos conxuntos, é unha escola que aposta pola equidade. Este tipo de escolas ofrecen oportunidades para o acceso á aprendizaxe instrumental nun cadro de aprendizaxe colaborativa e en grupo -fomentando todas as destrezas e competencias ligadas a este tipo de procesos-, poñen a servizo da comunidade os seus bens materiais e inmateriais, etc. Os resultados do PNOCB, pola súa parte, aluden á educación grupal, ao desenvolvemento da competencia músico-vocal para o encamiñamento de carreiras profesionais futuras, o enriquecemento cultural, etc. Todos estes elementos non levan senón a recibir unha retroacción moi positiva, xa non por parte das familias e crianzas, senón por toda a comunidade escolar e a contorna, o que conduce á proxección e recoñecemento das escolas polas súas boas prácticas.

Os retos de ámbolos casos a nivel política de escola e programa parecen ser a creación dun coro adulto para que as crianzas poidan ter continuidade no futuro e co fin de que as familias, o persoal da escola, e a veciñanza puideran ter experiencias similares ás do alumnado. O PNOCB encara outras dificultades como a asistencia irregular ás sesións, a ausencia dun estatuto laboral que regule o persoal traballador do programa, a carencia de recursos, e infraestrutura insuficiente.

TEMA C - PRÁCTICAS

Ámbolos estudos de caso revelan que as prácticas das docentes entrevistadas descríbense en termos de traxectoria, o que quere dicir que o seu historial e antecedentes son quen de explicar o modo no que traballan. Ben que as historias de vida destas son diferentes, a música foi para as dúas docentes exemplo de boas prácticas algo que as atrapou moi fortemente, con especial degoxo dende a adolescencia.

As dúas deberon ir salvando as dificultades que se lle puxeron polo camiño, coincidindo en que as maiores tiñan a súa base nas direccións de escolas onde exerceron, situacións nas que profesionais doutras especialidades tomaban as decisións que elas debían encarar con respecto ás súas aulas, o que identifican como erros pedagóxicos. Difiren, emporiso, noutro tipo de obstáculos. Por exemplo, no caso arxentino brotaron temas como o feito de ser muller, que afecta sobre todo no acceso a cargos máis importantes dentro da dirección coral; a desvalorización da música por parte da sociedade e das políticas, a veces incluso desde os centros; a cuestión da calidade e a asistencia ás sesións de coro escolar, o que obriga a repensar as estratexias para que o coro poida render; e incluso elas mesmas como profesionais, sendo as expectativas das docentes maiores do que realmente se pode conseguir cun coro infantil. Outros atrancos teñen que ver con que en Inglaterra a materia de música no bacharelato non é troncal, polo que dende secundaria moi probablemente non vaia ter seguimento; con que os recursos para primaria son escasos; ou con que a dirección da escola che pida facer algo para o que non estás preparada (por exemplo, impartir aulas colectivas de violín cando a túa especialidade é a frauta).

No entanto, as docentes comparten algúns indicadores do que entenden por facilidades, como o apoio que moitas veces atopan nos seus centros para realizar concertos; o poder contar con pianista acompañante; o reconfortante *feedback* das familias, alumnado, e das propias escolas nas que traballan; os éxitos que acadan coas presentacións públicas que fan, ou a satisfacción que senten cando, a pesar do traballo e duro esforzo do proceso, acadan resultados de moi boa calidade. Outros factores que lles axudaron nas traxectorias docentes son a práctica musical á que foron expostas durante a súa adolescencia, as oportunidades profesionais que lles foron xurdindo, a liberdade de cátedra e confianza por parte da dirección das escolas, e o apoio musical da comunidade escolar e do barrio no que se localizan os centros nos que traballan.

Concordan en que a súa forma de traballar foi cambiando no tempo, motivada en parte pola formación que foron facendo ao longo da súa carreira, pero tamén froito da reflexión docente que as caracteriza, e en base aos resultados da experiencia adquirida a través do traballo directo con nenas e nenos. Afirman que todas as crianzas poden acabar cantando moi ben, malia que algunhas (sobre todo por problemas emocionais e/ou familiares) tarden algo máis. A metodoloxía vén sempre condicionada pola asistencia, atopándose continuamente aberta ao cambio. Sempre a están repensando, valéndose por veces incluso de ideas de boas prácticas detectadas noutros coros. Para subir a calidade do coro as estratexias adoptadas son múltiples, pero parten de limitar o acceso a crianzas menores de 7 anos de idade. Nun dos centros nos que traballa Analía só acepta crianzas a partir de terceiro grao (no que o alumnado ten entre 8 e 9 anos de idade), e o coro principal da escola Londres-Centro que dirixe Winona, está dirixido a alumnado do *Key Stage 2* (etapa educativa establecida polo sistema educativo inglés que recolle *Year 3*, *Year 4*, *Year 5*, e *Year 6*, equivalentes a 2º, 3º, 4º, e 5º de educación primaria), polo que o alumnado máis pequeno debe ter cumpridos antes de setembro do curso correspondente os 7 anos, requisito para entrar en *Year 3*.

Destaca o vídeo como instrumento usado para a reflexividade e para a autoavaliación, e co fin de obter máis perspectivas no seu escrutinio Winona ten en conta a voz do alumnado, facéndoo copartícipe da propia avaliación. Sentir apoio por parte do equipo directivo das

escolas é algo que tamén axuda ás docentes a sentirse reconfortadas coas súas prácticas. Froito das deliberacións xorden reflexións sobre o que significa educar a voz e o canto e a conexión emocional que se dá, parangonando este proceso educativo co espido da voz; e sobre a desvalorización da música pola sociedade en xeral e polas políticas educativas en particular.

As malas prácticas que informan as docentes fan referencia ao solfexo non entoado, ás propostas educativas non activas, ao uso do Do móbil con nome de notas⁴³⁷ (cando para a docente arxentina debiera ser, en todo caso, cos números dos graos), á excesiva dependencia das TIC para a docencia (podendo levar a transmitir valores contrarios á cultura do esforzo⁴³⁸), á non proxección do coro fóra da escola por parte da dirección, á necesidade dunha coordinación dende a dirección da actividade de coro con respecto a outras actividades da escola, a facer da actividade coral unha actividade obrigatoria, e ao abuso da voz de peito con crianzas. Nas escolas ordinarias, as principais malas prácticas detectadas polas docentes son, en xeral, a destrución do ensino artístico (especialmente, no caso inglés, a ausencia das artes no bacharelato), o pouco que se canta nas escolas, as disfonías de repetición que se dan en boa parte do profesorado), e a baixa calidade no control docente nas escolas e nos recursos usados para a formación continua do profesorado.

As características do que as docentes entrevistadas estiman como boas **estratexias psicopedagóxicas** ou **boas prácticas** merecen unha consideración á parte, por seren o concepto central desta investigación. As figuras 6.25 e 7.24 expoñen os elementos básicos sobre os que se cimentan as boas prácticas en ámbolos casos, arxentino e inglés, respectivamente; e mostran que estes se alicerzan sobre tres vértices: a organización e xestión de coros escolares, a metodoloxía psicopedagóxica, e os resultados das boas prácticas. Deseguido examináremoslos separadamente e comentaremos os elementos e características que integran cada un dos tres vértices. Na Figura 8.9 preséntase o sumatorio de elementos de ámbolos casos (un total de 27), para logo seren precisados a través dos tres vértices.

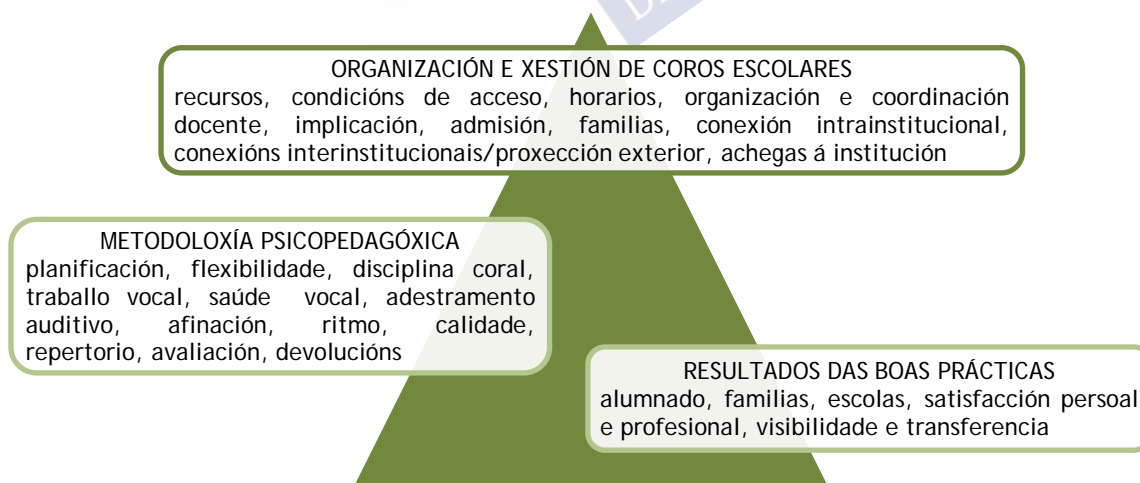


Figura 8.9. Boas prácticas na educación vocal e do canto: fusión de elementos de ámbolos estudos de caso

⁴³⁷ Pascual (2006), explicando a proposta Martenot, indica que “é indispensable a despreocupación nun comezo polos nomes das notas e pola notación musical das figuras [...]. Ningunha fórmula rítmica ou melódica será presentada por escrito antes de que o alumno poida retela oralmente e reproducila” (p. 195).

⁴³⁸ Consultar o argumentado sobre a “cultura do botón” no Capítulo 6.

- Vértice 1: a **ORGANIZACIÓN E XESTIÓN DE COROS ESCOLARES**.

Son 10 os elementos que definen as boas prácticas na organización e xestión de coros escolares en opinión das dúas docentes entrevistadas, en calidade de seren exemplo de boas prácticas docentes na educación vocal e do canto. Comezamos polos **recursos**. Para organizar e xestionar un coro débese contar en primeiro lugar cun espazo adecuado onde desenvolver a actividade e con profesorado para levala a cabo, sendo o ideal contar, como mínimo, cunha persoa arranxadora e directora musical, e outra asistente e pianista acompañante. Non se precisan demasiados materiais, pois a posta en valor do analóxico e o traballo a partir da escoita dos ambientes é o fundamental para poder educar o oído e a voz.

As **condicións de acceso** a un coro escolar non deberan ser nunca moi esixentes, pois o interesante é dar oportunidade a todo o mundo a participar e vivir a rica experiencia que supón cantar en grupo, polo que non debera facerse selección de voces nin cobrarse pola actividade, senón que a actividade de coro debera ser unha aposta do centro en cuestión. Emporiso, para que se poidan ter bos resultados, recoméndase que non se formule como actividade obrigatoria -co fin de que se anote e se manteña quen realmente quere estar-, e se estableza unha idade mínima duns 7 anos.

En canto aos **horarios**, parecen render moito máis os ensaios curtos -dunha duración de arredor de media hora e ocorrendo varios días por semana- que un día por semana cun ensaio de maior duración. A sensación das docentes é que se aproveitan mellor optando pola primeira opción. En todo caso, se só se conta con media hora de ensaio por semana, o traballo do coro pode reforzarse nas aulas ordinarias de música en relación cos contidos curriculares que deban abordarse nestas.

A **organización e coordinación docente** resulta fundamental, especialmente cando no coro intervén máis dunha docente. Porén, a harmonización docente debera transcender o coro e proxectarse tamén cara a todo o profesorado da escola na que este teña a súa base. A dirección debera asumir un rol supervisor, sen entrometerse demasiado ou tomar decisións que non lle competen, pois moi probablemente sexan erradas.

Algúns indicadores de que a **implicación** do alumnado para co coro escolar é boa son por exemplo a vontade que mostran as crianzas para ensaiar incluso nos tempos libres, como nos recreos. Por este motivo, a **admisión** para facer parte do coro debera estar sempre aberta, porque a raíz dunha presentación pública ou da presenza en certos ensaios moitas crianzas poden manifestar o desexo de sumarse. Cando a música e a súa valorización fai parte da cultura da escola, as **familias** supoñen un elemento de apoio para o coro escolar, implicándose en todas as accións nas que sexan solicitadas.

En vinculación coa organización e coordinación docente entre profesorado da mesma escola está a **conexión intrainstitucional**. Do mesmo modo que o que sucede na aula de lingua estranxeira non debera ser tan só responsabilidade do profesorado especialista desta área, a responsabilidade total do que ocorre no coro tampouco debera ser atribuída ao profesorado que actúa no coro, pois dende o equipo directivo debera haber unha intraconexión que fiase dende o miolo da escola un proxecto educativo coherente e cohesionado. Para iso, dende a condución das escolas cómpre visitar as aulas e dar *feedback*, velando pola lóxica interna da proposta educativa da escola en cuestión. Que se ofrezca tamén un coro adulto permite que o coro escolar teña continuidade no tempo.

A **proxección exterior** do coro ou as **conexións interinstitucionais** conforman un elemento que Analía bota de menos e do que Winona goza e fai constar, de aí que resulten absolutamente esenciais. Trátase dunha corresponsabilidade entre as direccións das escolas e o profesorado do coro, pero sobre todo o rol proactivo debera partir das persoas responsables da xestión dunha escola dada, pois o coro representa a toda a escola, e non só ás aulas de referencia das que provén o alumnado corista. Participar en proxectos en colaboración con outras institucións ou facer aulas abertas nas que visibilizar e compartir o quefacer do coro

coa comunidade só supón ganancias. Cando o barrio apoia as artes e se define por seren culturalmente rico, a conexión interinstitucional faise máis doada. Primordialmente deben ser coidadas as relacións cos centros de música ou centros de formación e recursos para o apoio á docencia.

As **achegas á institución** que pode facer un coro escolar son múltiples. Entre elas, e sobre todo cando un coro ten moita calidade, está o prestixio da institución, o “brillo” e a “luz” que supón que un centro aposte por actividades tan beneficiosas para a saúde e desenvolvemento do seu alumnado. Un coro escolar pode presumir tamén de seren a ponte entre a escola á que representa e a comunidade, e mostrarse sempre a disposición para colaborar nos actos do barrio.

- Vértice 2: a **METODOLOXÍA PSICOPEDAGÓXICA**.

Os elementos que concretan a metodoloxía psicopedagóxica exemplo de boas prácticas para a didáctica da educación vocal e do canto con crianzas son 12 e comezan pola necesaria **planificación**, que deba partir de finais dun curso académico até inicios do seguinte. Nunca deba ser entendida como única responsabilidade por parte do profesorado: o alumnado tamén deba formar parte desta planificación a través da mentalización sobre a influencia que o seu exemplo moi probablemente supoña para as crianzas que se sumen no vindeiro ano. Tampouco deba ser concibida como pechada pois, dados os imprevistos e necesidades sobrevidas que dende a docencia non se poden predicir, a **flexibilidade** faise precisa. Pero esta flexibilidade deba acadar só a planificación, senón tamén os contidos, a metodoloxía e o repertorio, para adaptarse a cada grupo pois, aínda que as crianzas que o conformen se poidan manter nunha porcentaxe elevada, cada ano sempre hai algunha variación, e quizais necesitemos recorrer a estratexias que nos faciliten a consistencia do coro. Algunhas vencéllanse a que todo o alumnado aprenda todas as voces das obras polifónicas, ou ao foco no establecemento dunha dinámica de traballo agradable nun primeiro momento para, unha vez adoptada, pasar a centrarse na calidade dos produtos.

A **disciplina coral** faise necesaria para que un coro funcione, sexa de crianzas ou adulto. Cómpre deixar moi claro que os piares de funcionamento dun coro son o traballo en grupo, a escoita, e o desfrute, e todos eles deben ser transmitidos ás persoas que o compoñen. Resulta efectivo recorrer a imaxes para afrontar a inasistencia, como parangonar un coro cun equipo de fútbol (e transmitir así a transcendencia de cada persoa que o integra), ou difundir valores como que escoitar é a base dunha vida exitosa.

O **traballo vocal** na infancia debe comezar por asegurarnos de que as crianzas atopan a súa voz de cabeza e a usen saudablemente, facendo especial fincapé no canto potente vs. o aturro, velando pola **saúde vocal** en todo momento. Cobra relevancia o quecemento vocal, que adoptará unha forma ou outra en función do que se vaia cantar deseguido. Por veces, o traballo vocal pode ser apoiado co uso das TIC, como altofalantes, ordenador, encerado dixital, ou recursos en liña como os que ofrece *Sing Up*. Ligado ao traballo vocal deba ir **adestramento auditivo**, convenientemente enfocado dende o corpo e o lúdico, podendo apoiarse no Do móbil pero sempre cantando os números dos graos dunha escala dada, e non tanto o nome de notas, o que pode confundir ao alumnado coa frecuencia e altura absoluta destas. Pola súa parte, aínda que a **afinación** é un fenómeno que vai xurdindo espontaneamente, podemos abordala a través de estratexias psicopedagóxicas que adoitan facela abrollar en crianzas que teñen dificultades iniciais. Por exemplo, distribuílas estratexicamente entre o grupo, para que reciban exemplos de bos modelos doutras crianzas; ou, de contaren con dúas docentes, servir de apoio en cada corda (no caso de haber dúas voces). Outra cuestión a puntualizar na educación vocal e do canto, ao traballar o repertorio, é fixar o **ritmo**, que deba ser exercitado dende o traballo e comprensión de células rítmicas individuais. Conforme estes elementos se van perfilando, as experiencias músico-vocais do

alumnado son mellores, subindo a **calidade** do coro, pero sempre que a asistencia sexa satisfactoria, que se renda no horario escollido, e que se detecten problemas vocais a tempo, de habelos.

O **repertorio** é o verdadeiro “currículo” do coro, e adoita ordenarse por proxectos, isto é, en función da temática dos concertos nos que se comprometera a actuar o coro, pois as presentacións públicas son vistas polas docentes como unha gran oportunidade educativa para as crianzas. O repertorio debera traballarse partindo da escoita e do canto (sendo a docente sempre o modelo a seguir), combinar o reforzo a través da proposta Kodály (por pór un exemplo), a fixación da letra e, por último, as dinámicas, pero sempre nun ambiente flexible, tal e como se remarcou anteriormente. Por suposto, para o ensino do repertorio o profesorado debe ser quen de usar a súa viva voz sempre, e evitar na medida do posible as gravacións, en sintonía co valor da cultura do esforzo e da música en analóxico e en vivo. As cancións deberan tamén ser variadas, con forte presenza da música popular e maioritariamente en linguas que o alumnado domine, visibilizando e alternando outras, como a lingua de signos. A temática é unha cuestión que debe ser especialmente mimada pola formación humana que supón a educación musical, algo que xa fixo sobresaír Willems (1994). Algúns referentes para un repertorio coidado neste sentido son, en opinión da docente arxentina, María Elena Walsh e Hugo Midón. Para escoller o repertorio as docentes iluminan as súas ideas alentadas polas cancións que escoitan interpretar a outros coros. Tal e como se comentou antes, malia que o quecemento vocal moitas veces se adapte ao repertorio que vai ser cantado posteriormente, en ocasións este tamén é seleccionado en función dos obxectivos que o profesorado establece para o traballo vocal.

O principal foco da **avaliación** debera ser a propia práctica docente, pois as aprendizaxes que adquire o alumnado dependen en boa medida das características destas prácticas. Maniféstase como crucial a reflexión sobre o balance entre o lúdico e o técnico -pois non debemos esquecer que, ao fin e ao cabo, traballamos con crianzas-, o grao de relaxación e de densidade das aulas, e a necesaria reflexión post-sesión. A avaliación pode facerse a través da gravación, que permite un visionamento posterior (tanto de ensaios como de presentacións públicas), dando pé a conversas de autocrítica entre crianzas e docentes. Neste tipo de sistema avaliativo de procesos de aprendizaxe e de resultados, a corresponsabilidade metodolóxica tórnase un alicerce imprescindible.

Ineludiblemente, a metodoloxía debe contar con **devolucións** ás crianzas: chamadas de atención cando o grupo o precisa e, sobre todo, reforzo positivo cando os froitos son os esperados ou os exercicios propostos se executan correctamente, o que axuda a que o alumnado identifique o que está facendo ben, de cara á aprendizaxe significativa. En xeral, as devolucións adoitan facerse de forma grupal, porén, as boas prácticas deberan ofrecer retroacción individual cando a docente identifica a necesidade de facelo.

- Vértice 3: os **RESULTADOS DAS BOAS PRÁCTICAS**.

Os resultados das boas prácticas estudadas poden seren explicados arredor de 5 elementos: alumnado, familias, escolas, docentes, e transferencia e visibilización das boas prácticas.

Os **resultados das boas prácticas que afectan ás crianzas** teñen relación coas ganancias na competencia músico-vocal -que lles poden facilitar un camiño profesional no futuro-, e cos beneficios de corte máis transversal, entre os que destacan a educación emocional que supón a experiencia musical de educar a voz e de cantar en grupo, a creatividade, ou o desenvolvemento de competencias de traballo cooperativo. Todos estes beneficios repercuten directamente nas crianzas, pero indirectamente nas **familias**, pois estas percíbenos nas súas fillas e fillos, o que as alenta a involucrarse de forma activa nas iniciativas e actividades derivadas do coro. É por iso que estas adoitan ofrecer un *feedback* moi favorable cara ás

docentes e cara ás escolas, facendo sobresaír os resultados ligados á educación para a saúde -e procedentes da participación das crianzas no coro-, repercutindo convenientemente no seu benestar xeral. Unha das consecuencias é que as **escolas** acadan un impulso e alcance social maior, grazas aos seus logros, converténdose o coro na engrenaxe que conecta a escola coa comunidade. Outra ten que ver coa **satisfacción persoal e profesional** das docentes, que se ven fortalecidas e intensificadas tanto polos procesos como polos resultados, posto que a retroacción que lles chega de man das escolas, do alumnado, das familias, e da comunidade educativa e social é moi favorable. O éxito nas intervencións públicas pode ser asegurado cunha boa preparación do coro e cunha selección coidada de boa música para cantar. A repercusión da confluencia destes catro elementos iniciais ten, evidentemente, a súa resonancia nos procesos de **visibilidade e transferencia** de boas prácticas docentes. Por un lado, supoñen un pulo para que as docentes se animen a compartir as súas experiencias a través de publicacións ou comunidades de aprendizaxe, da impartición de talleres prácticos, ou da elaboración de materiais docentes ou documentación pedagóxica xeral, para posteriormente compartila a través da páxina web da escola ou doutras canles. De aquí pode darse a transferencia de coñecementos e a creación de redes, fundamental para tal proceso, e para a xénese de sinerxías con outras institucións, de cara a realizar proxectos en colaboración.

En resumo, as condicións e a metodoloxía para conseguir uns bos resultados e seguir unhas boas prácticas na didáctica da educación vocal e do canto na infancia defínense arredor de 14 compoñentes, todos eles vencellados, tal e como se ilustra na Figura 8.10, e do modo que veñen de ser sintetizados:

1. A figura docente con competencias en coñecementos psicopedagóxicos e músico-vocais.
2. O coñecemento do coro por parte da docente para establecer uns obxectivos adecuados a este.
3. A asistencia regular ás sesións.
4. O coidado e a saúde vocal.
5. O apoio intra- e interinstitucional.
6. A creación dun clima agradable.
7. A flexibilidade metodolóxica e didáctica.
8. O establecemento dunha dinámica de traballo eficiente seguindo a lóxica da técnica vocal.
9. O traballo en grupo.
10. A escoita.
11. O desfrute.
12. A avaliación compartida.
13. As presentacións públicas.
14. As relacións coa comunidade.

As prácticas docentes exercidas polas profesoras entrevistadas e observadas foron perfilándose segundo estas foron collendo experiencia e formándose de forma continua. Os **obxectivos xerais** que se formulan son xerar experiencias musicais ricas a través da escoita e do desfrute, e conseguir calidade musical nas voces das crianzas, mentres que os **obxectivos específicos** concréntanse en adquirir unha dinámica de traballo, aprender reflexionando, aumentar a calidade músico-vocal do coro, e participar en actos da comunidade. Poderíase establecer como obxectivo a longo prazo a creación dun coro adulto, para dar continuidade ás crianzas que así o desexasen, e dar cabida á comunidade escolar.

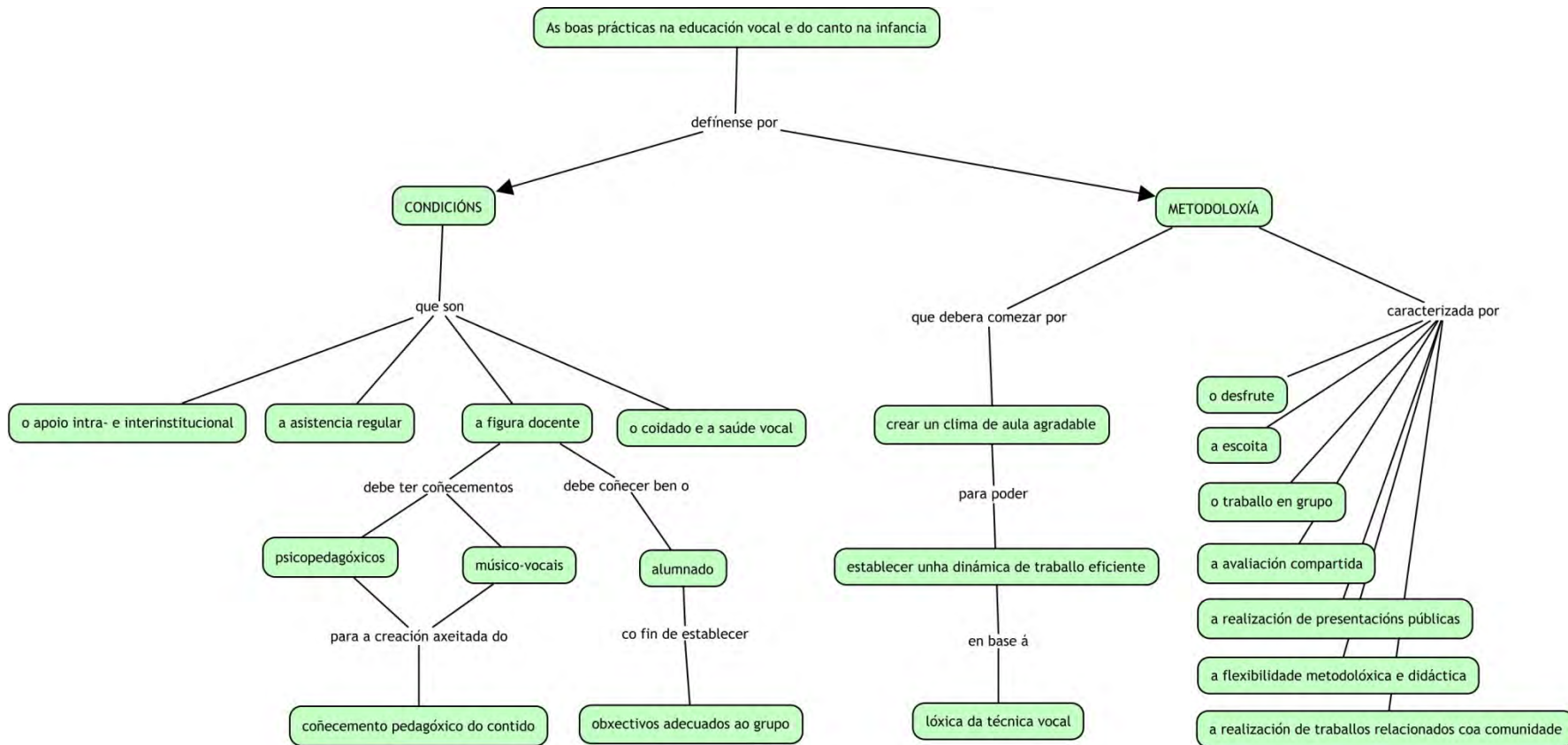


Figura 8.10. Condicións e metodoloxía das boas prácticas na educación vocal e do canto na infancia

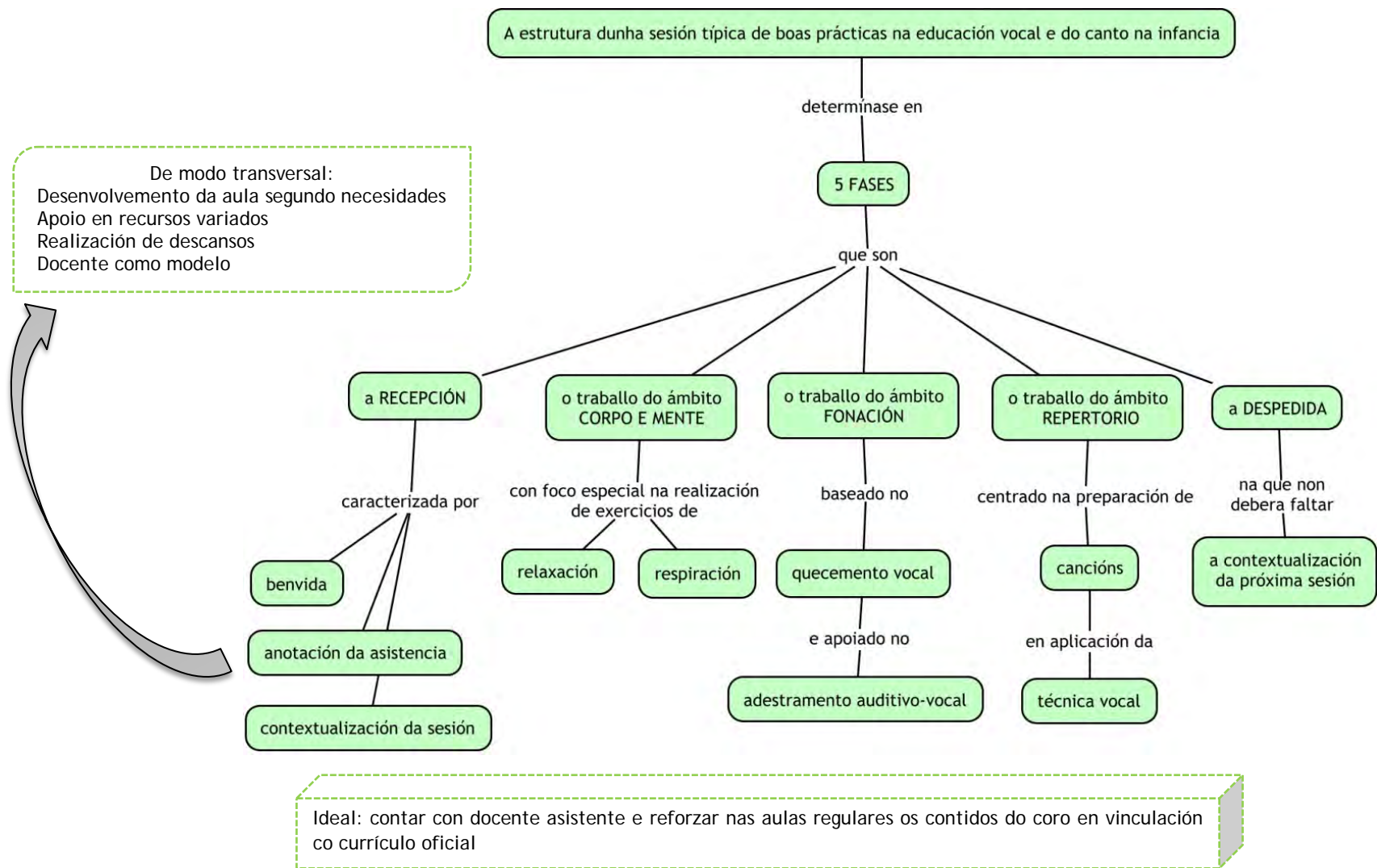


Figura 8.11. Características dunha sesión típica de boas prácticas na educación vocal e do canto na infancia

Metodoloxicamente a **estrutura dunha sesión típica** conta cunha fase de recepción, na que se dá a benvida ao alumnado, pásase lista (se cómpre), e preséntase o esquema da sesión, para meterse no traballo corporal e mental, a través de exercicios de relaxación e de respiración. Deseguido quécese a voz en vinculación co adestramento auditivo e actuando sempre a docente como modelo. O seguinte paso é meterse de cheo no repertorio, poñendo o foco en cuestións de técnica vocal, de fraseo, de afinación, e de pulidez de textos, en función das necesidades que a docente identifique no propio momento, e apoiándose en recursos variados. Cómpre non esquecer facer algún descanso, especialmente nos ensaios que duran máis de media hora. Por último, unha vez remata a aula, na fase de despedida pedagoxicamente convén realizar unha breve conversa contextualizadora de cara á próxima sesión. Malia que algunhas docentes asumen a dirección, os arranxos musicais, a preparación vocal, e o acompañamento pianístico simultaneamente, resultaría de moita axuda contar cunha persoa en calidade de asistente, especialmente para acompañar ao piano durante os ensaios. Se a directora do coro é tamén a docente de música das aulas regulares da escola, pode reforzar o repertorio nestas sesións en conexión cos contidos curriculares. A Figura 8.11 resume a singularidade dunha sesión típica.

Os **puntos fortes** que denotan as boas prácticas estudadas son sen dúbida a calidade das experiencias musicais que ocorren nas aulas; o apoio intra- e interinstitucional; o traballo de cancións en diferentes linguas, con especial interese na lingua de signos; a educación humana e en valores que as docentes son capaces de crear; a innovación no traballo técnico acertado (dentro da lóxica da técnica vocal) para as idades das crianzas que forman o coro; a equidade, con consideracións ambientais e integrando a todo tipo de alumnado; e a involucración en concertos participativos.

Os **puntos febles** son a falta de avaliación ou supervisión das prácticas docentes por parte da dirección das escolas; a baixa visibilidade das prácticas; o acceso aos recursos, moitas veces condicionado por factores económicos; e a autoexixencia docente, que ocasionalmente xoga en contra da creación dun clima de aula distendido.

Os 9 **criterios de calidade** sobre os que se avaliaron ámbalas prácticas docentes concrétanse como segue. En primeiro lugar, destacan positivamente os criterios de:

- **Innovación:** a educación coral a partir da ideoloxía sonora “en analóxico”, a creatividade no quecemento vocal en xeral (como o uso de vocalizos polifónicos con coros infantís), etc.
- **Impacto positivo:** alto, a través do recoñecemento e eloxios ao traballo do coro por parte da dirección e do persoal dos colexios e de institucións comunitarias, así como por parte de persoas físicas varias, xa que o coro se pon ao servizo da comunidade.
- **Planificación:** realista (sobre todo a curto e medio prazo) e flexible, o que permite introducir propostas de mellora sobre a marcha.
- **Liderado:** bo, pois as docentes sacan adiante os traballos, conseguindo un equilibrio entre calidade, esforzo e capacidade do alumnado, establecendo os tempos, servindo de nexo coa comunidade e coa escola, e tentando involucrar sempre ás familias. As crianzas tamén xogan un papel fundamental na mobilización da comunidade educativa para co coro e nas aulas, asumindo funcións de liderado, sobre todo coas novas voces que entran cada ano.
- **Responsabilidades definidas:** compartidas. A calidade do coro corre a cargo da docente, mentres que a proxección debera correr a cargo da escola (con colaboración da docente). O compromiso co coro e co alumnado de novo ingreso potencial no coro corresponde ás crianzas.
- **Sistema de avaliación:** compartido. Por un lado, a docente reflexiona sobre a súa propia práctica a través da autocrítica e da observación diaria, e as crianzas avalían o seu rendemento e procesos de aprendizaxe, en conxunción coa docente.

- *Peer-recognition*: alta. Analía é capacitadora, alén de seleccionadora do PNOCB, e altamente coñecida polos cursos e talleres que imparte; e Winona é sumamente valorada polo prestixio que as súas presentacións públicas a acompañan, especialmente en relación co barrio no que está inmersa a escola e co centro de música da contorna, así como polos premios conseguidos co coro.

Considérase que deben mellorarse os seguintes criterios de calidade:

- Transferibilidade: os materiais creados ou a documentación pedagóxica proveniente das boas prácticas son de difícil transferencia dado o baixo nivel de visibilidade que teñen.
- Factibilidade: as prácticas son factibles, pois describíronse e observáronse presencialmente, porén, a transversalidade da factibilidade faise difícil dado o nivel practicamente inexistente de visibilidade, non estando a formación e os recursos ao alcance de calquera escola.

Porén, a través desta tese doutoral, contribuímos a mellorar estes dous criterios, particularmente a visibilidade, o que facilitaría a transferibilidade e a factibilidade das prácticas.

En harmonía coa análise feita e discutida, as boas prácticas obxecto de estudo nesta investigación favorecen o desenvolvemento de diferentes competencias tanto en docentes como en alumnado. Por exemplo, a interpretación de cancións en linguaxe de signos puidera favorecer a solidariedade, a equidade e a inclusión; e a participación e colaboración en diferentes actos comunitarios fomenta o espírito social e a creación de comunidade. O coidado da voz repercute nunha educación para a saúde xeral, e a avaliación compartida puidera tamén incidir no desenvolvemento do xuízo crítico, alén de convidar á autoavaliación, o que é para Gangoso e Blanco (2008) un signo propio dunha acción docente de calidade. As prácticas observadas tamén propician o desenvolvemento persoal, en concreto a través dos procesos de autorreflexión docente (tendo en conta a opinión do alumnado), e incluso o desenvolvemento organizativo das escolas de referencia, puxando por unha cultura escolar onde a música é un ben apreciado e ten apoio, e poñendo o coro escolar a disposición da comunidade.

Tendo en conta todas estas cuestións, as perspectivas de futuro apuntan a:

- A necesidade dunha formación vocal inicial axeitada e de cantar máis e mellor nas escolas.
- A concepción da educación vocal e do canto na infancia a través de aulas colectivas dende a perspectiva da equidade e da innovación, para que se poidan considerar de calidade.
- A creación de redes de colaboración e de comunidades de práctica.
- O coidado da calidade das experiencias musicais escolares, para o que a figura docente debe ter coñecementos psicopedagóxicos, musicais e vocais, coa finalidade de que o profesorado sexa quen de crear o coñecemento pedagóxico do contido preciso para cada grupo co que traballa.
- A corresponsabilidade do profesorado e do alumnado na avaliación dos procesos e produtos.
- A formación docente continua e de calidade, de man de centros de formación e recursos específicos, para a flexibilidade e disfrute na dirección de coros infantís en canto ao establecemento de obxectivos; e para a promulgación da ideoloxía sonora analóxica, que parece estarse perdendo.
- O desenvolvemento dunha cultura escolar con foco nas artes en loita contra a destrución do ensino artístico.

A organización da discusión dos datos de ámbalas entrevistas será arredor dos tres temas principais nos que se organizaron os códigos: o contexto, os programas/a política de escola, e as prácticas. Martínez Arias (2009) sinala que os factores nos que hai máis acordo sobre as características das escolas eficaces son: “política da escola orientada ao rendemento, liderado educativo, consenso e cooperación entre o profesorado, oportunidades de desenvolvemento profesional do profesorado e implicación das familias” (p. 87). Como fomos relatando, estas características están presentes na relación de elementos que compoñen as boas prácticas estudadas aos tres niveis: contextual, política da escola ou programa, e prácticas.

A **nivel contextual** destacan dúas cuestións: a formación inicial e o ensino musical colectivo. Obsérvase que a preparación de base para exercer a docencia en educación vocal e musical é insuficiente na formación inicial do profesorado. Esta cuestión xa era sinalada por Zabalza (1987, p. 183) hai máis de tres décadas como segue: “a formación de corte académico é [...] insuficiente para completar o equipamento profesional que os profesores necesitan”, debendo complementarse con prácticas en contextos reais. En palabras deste profesor, “nin o «saber sobre», nin o «saber como» son capaces de xerar o «saber práctico»” (pp. 183-184). As necesidades de formación continua ou a falta de apoio institucional son resultados que emanan desta investigación (tanto en Inglaterra como en Arxentina), e que coinciden cos resultados achados noutras similares (ver Cuadrado e Rusinek, 2016). As problemáticas son similares nos dous países examinados, mais as casuísticas son diferentes. Por exemplo, no caso arxentino,

ante a ausencia dun Profesorado de Música na provincia até o ano 2005, asumen na actualidade o ditado das clases desta materia⁴³⁹ docentes non titulados na súa gran maioría ou que posúen títulos supletorios obtidos en Conservatorios que non contemplan todos os aspectos básicos necesarios para unha formación integral de profesores de Música. (Avaca et al., 2010 p. 352)

Polo tanto, un importante trazo en común é que a formación inicial en educación musical tanto na Galiza (Gillanders, 2011; López de la Calle, 2007) como en Inglaterra e Arxentina é realmente insuficiente. Pasa entón a cobrar protagonismo e a facerse absolutamente fundamental a formación continua ao longo dos anos seguintes á formación universitaria inicial.

Inevitablemente, as políticas teñen moito que ver na educación musical. Por exemplo, o goberno inglés apostou pola iniciativa do acceso á instrución instrumental colectiva nas escolas, denominada *whole class tuition*, principalmente con instrumentos de fácil acceso e económicos, como o ukelele ou a fruta doce. E aínda que pedagoxicamente o ensino colectivo non sexa o xeito ideal para aprender a tocar un instrumento, conforma unha oportunidade de acceso, xa que moitas crianzas non poden asumir o pago de aulas individuais. Isto comporta un claro avance, xa que como comentaba a docente Winona, a única oportunidade que había para aprender un instrumento na súa escola era pagando aulas extraescolares, ás que accedía unha porcentaxe ínfima de alumnado. Sinala Analía que en Arxentina, ao igual que sucede noutros países, é moi común que se armen “orquestras xigantes de fruta doce” (ver punto 6.3.2.2). Este é tamén o caso de España. O estudo de Jambrina (2009) é un referente en canto ás prácticas educativas arredor da educación musical, onde a fruta doce ou de pico está no centro destas. “Chegouse a identificar a clase de música co instrumento Fruta Doce tanto no centro de primaria, como nas titulacións de mestre, e ademais é o instrumento máis tocado na Comunidade de Extremadura e en todas as demais comunidades do territorio nacional en todos os ámbitos educativos” (p. 122). Para Analía, unha das explicacións que poderían xustificar que non se traballe todo o que se debera

⁴³⁹ Esta cita refírese á materia de música.

traballar a educación vocal e do canto nas escolas puidera deberse aos problemas vocais que tanto o profesorado como o alumnado sofre, cuestión tamén destacada por Cuadrado e Rusinek (2016). A docente Winona salienta a pouca seguridade que sente boa parte do profesorado ao usar a súa voz cantada. E é que detrás dun problema vocal non se atopan só factores físicos, senón tamén psicosociais (Bermúdez de Alvear et al., 2015; Welch, 1985), moitas veces vencellados á familia (Cohen, 2010), ámbito no que non se adoita prestar atención ás voces (Piñeros, 2004). Elorriaga (2012) advirte da confusión entre alumnado con problemas auditivos e/ou de afinación co desadestrado vocal, e Phillips (2014) repara no descoñecemento dos rexistros das voces infantís por parte do profesorado. Todos estes supostos dificultan, polo tanto, a detección e prevención de trastornos vocais. Cómpre engadir que a prevalencia das desordes vocais en profesorado de infantil e primaria atópase no 62,7% (Bermúdez de Alvear et al., 2015), e que a das disfonías na infancia hoxe está próxima ao 7%. Non se pode esquecer que a orixe da disfonía infantil provén principalmente da sobrecarga fonadora, o que provoca limitacións na participación e problemas de autoestima (Connor et al., 2008; Tavares et al., 2011; Unda, 2013). A Figura 2.5 (ver Capítulo 2) sintetiza os desafíos aos que se enfronta o profesorado de educación vocal e do canto, entre os que se atopan os asuntos que vimos de nomear.

A nivel **programas ou política de escola** cómpre comentar uns catro asuntos: a flexibilización da actividade de coro, a riqueza que achegan as comunidades de práctica, os resultados derivados da participación dun coro, e a proxección social da escola que aposta por un coro escolar no seu proxecto educativo.

Florencia Finnegan e Adriana Serulnikov (2015) indican que o deseño do PNOCB prevé o funcionamento das orquestras e coros nun contexto de flexibilización “parcialmente en razón das dificultades que presenta a organización dos horarios nas institucións ou dos profesores dos ensambles” (p. 16), condicionando os espazos e as distancias a recorrer. Isto alude á falta de recursos e infraestrutura insuficiente para o asentamento dos coros nas escolas. A veces o problema dos espazos non vén dado pola súa ausencia ou compartición, senón pola calidade da súa acústica, que non se presta para o exercicio músico-vocal. Este é o caso do local de ensaio do Coro CABA (ver apartado 11.2.2-Anexos), cuxo alto teito provocaba un efecto eco enordecedor durante os ensaios. Vázquez Cepeda (2017) recolle testemuños da comunidade educativa dunha escola participante do PNOCB, nos que se evidencia a “manifestación das tensións propias de compartir un espazo físico onde se realizan actividades con tempos e formas particulares ou habitus (Bourdieu, 1997), que tamén expón unha aparente xerarquización entre as actividades” (p. 93), onde a actividade coral está sempre en segunda liña. Trátase, entón, dunha cuestión que pode chegar a presentar contratempos na convivencia, o que demanda unha organización e distribución dos espazos máis meditada. Por todos estes motivos, o que debe mellorar nas escolas arxentinas e inglesas é a aseguranza da calidade tanto do profesorado como dos recursos, que deberan ser suficientes tanto para garantir a formación continua de docentes como a regular do alumnado.

Stenhouse (1975) mantíña que dedicarse á docencia implicaba tamén facer investigación, pois o profesorado investiga sobre a propia práctica co fin de melloralala e de comprender os seus valores intrínsecos, tarefa que se enriquece se se comparte con profesionais do ámbito. A importancia no apoio en colegas de traballo ou profesorado de educación vocal e do canto nesta investigación foi salientada en ámbolos casos, especialmente nas comunidades de práctica.

Unha comunidade de práctica é un conxunto de relacións entre persoas, actividades, e o mundo, ao longo do tempo e en relación con outras comunidades de práctica tanxenciais e superpostas. Unha comunidade de práctica é unha condición intrínseca á existencia do coñecemento, en gran medida porque

proporciona o apoio interpretativo necesario para atopar sentido ao seu legado. Polo tanto, a participación na práctica cultural na que calquera coñecemento existe é un principio epistemolóxico da aprendizaxe. A estrutura social desta práctica, o seu poder de relacións, e as súas condicións de lexitimidade definen as posibilidades para a aprendizaxe. (Lave & Wenger, 1991, p. 98).

As comunidades de práctica preséntanse como espazos e tempos nos que compartir experiencias e formarse con outras docentes, permitindo a creación de redes de apoio entre profesionais, as cales facilitan a colaboración entre escolas e institucións. Esta cuestión está fortemente documentada. No informe do DfE e DCMS (2011) faise fincapé na importancia das redes de traballo para a identificación e compartición de prácticas efectivas. Nunha entrevista que publicou Sing Up (2015) a un profesor dunha escola de primaria con recoñecemento Platino do *Sing Up*, este declarou que unha das accións de futuro da escola era gravar o segundo CD en cooperación con outros coros da contorna. Entre os seus plans futuros estaba seguir colaborando con outras escolas locais para preparar un concerto compartido cara á fin do verán. Insistía tamén en que desenvolver amplas ligazóns comunitarias para axudar a espallar a alegría de cantar é algo polo que están loitando sempre. É tal a forza coa que irrompeu a idea de comunidades de práctica na literatura científica que dende a metodoloxía de investigación social e educativa desenvolveuse un paradigma de investigación que adopta esta nomenclatura. Martyn Denscombe (2008), citando a Morgan (2007), recolle que xa Kuhn (1970⁴⁴⁰) expresara a súa preferencia a prol de paradigmas de investigación enraizados na investigación da práctica e das comunidades, máis que na ontoloxía e epistemoloxía. Na súa opinión, as investigacións da práctica e das comunidades caracterízanse por catro elementos: céntranse nun problema ou grupo de problemas específicos que se consideran como particularmente significantes en relación ao avance do coñecemento; tratan sobre a práctica compartida, envolvendo “unha comprensión compartida sobre que técnicas de investigación son apropiadas para investigar un tema” (p. 276); implican un sentido de identidade compartida, que se ve reforzada a través dos intercambios de información que se dan e as redes que se establecen en relación á área de investigación e/ou profesionalismo á que pertencen as persoas que o compoñen; e operan en grupos de practicantes. Estas comunidades poden adquirir moi variadas formas de organización e de perfís. Sinala Denscombe (2008) que malia que o concepto de “comunidades de práctica” deriva da teoría social da aprendizaxe e foi desenvolto en gran medida en conexión coa xestión do coñecemento nas organizacións formais, correspóndese tamén coas prácticas do persoal investigador no marco de institucións académicas e organizacións que investigan.

O termo comunidades de práctica atribúese xeralmente a Lave e Wenger (1991) e aos últimos traballos de Wenger (ver Wenger, 1998a, 1998b; Wenger & Snyder, 2000). No corazón da noción de comunidades de práctica descansa unha problemática clave: a adquisición de coñecemento. (Denscombe, 2008, p. 276)

Subliñan Lave e Wenger (1991) que “o coñecemento é inherente no crecemento e transformación das identidades e localízase nas relacións entre as/os practicantes, a súa práctica, os artefactos desa práctica, e a organización social e a economía política das comunidades de práctica” (p. 122). Polo tanto, a aprendizaxe ten unha faceta comunal e social, a diferenza da aprendizaxe individual e a nivel persoal, polo que cobra un carácter colectivo como actividade, posto que o que se aprende prodúcese dentro do grupo, converténdose en aprendizaxe compartida. “É o proceso de adquisición de coñecemento é social—é aprendido a través da participación dentro do grupo e a través da adopción de

⁴⁴⁰ Kuhn (1970) é a versión en inglés. Kuhn (1986) sería a versión en castelán.

prácticas compartidas” (Denscombe, 2008, p. 276), de modo que adopta un rol informal para dar resposta a problemas comúns. Ao respecto, Lave e Wenger (1991, p. 122) expresan que

a actividade da aprendizaxe situada foi transformada en participación lexítima e periférica a través das comunidades de práctica, [... atopándose] motivada polo crecente uso do valor da participación, e polos desexos das/os noveis de converterse en plenas/os practicantes. [...] A transformación das/os noveis en veteranas/os tórnase comunmente integral á práctica.

A diferenza dos grupos “formais”, nas comunidades de práctica transcéndense os límites das organizacións departamentais ou dos diferentes niveis de experiencia. O que xustifica as comunidades de práctica é a necesidade que reside nas persoas participantes de colaborar con persoas e/ou profesionais que encaran problemas similares ás que estas identifican na práctica diaria, ben física, ben virtualmente, pois o importante é manter o contacto e atopar momentos nos que compartir coñecemento e experiencias (Denscombe, 2008). Salientan Jean Lave e Étienne Wenger (1991) que malia que as persoas que integran as comunidades poidan ter intereses diferentes, fagan contribucións diversas, e sosteñan puntos de vista dispares, toda participación é benvida nunha comunidade de práctica.

O termo comunidade non implica necesariamente co-presenza, un grupo ben definido e identificable, ou fronteiras socialmente visibles. Implica participación nun sistema de actividade no que as/os participantes comparten concepcións arredor do que están facendo e o que significa nas súas vidas e para as súas comunidades. (p. 98)

A relevancia e riqueza que achegan as comunidades de práctica, ao meu entender, excede o propio profesorado, e debera estenderse ás escolas, para que estas se tornen máis abertas. O concepto de escola aberta é definido por Sánchez Cerezo como

centro docente «aberto» á comunidade que recibe dela múltiples colaboracións e realiza á súa vez valiosas achegas sociais. O profesor representa, ante todo, un «recurso» na aprendizaxe; os pais colaboran de modo activo no centro, e o alumno protagoniza o proceso educativo. [...] Unha das características típicas é que] reconece o dereito da comunidade á utilización dos servizos que ela mesma contribuíu a levantar. (1988, p. 568)

Sosteñen Elboj, Puigdemívoll, Soler, e Valls (2002, p. 10) que

cando as persoas se implican nunha comunidade de aprendizaxe contáxianse coa súa maxia. [...] Deste modo, e a través da participación de toda a comunidade, as nenas e nenos e seus familiares entran a formar parte implicada da escola, transformándoa, mentres que esta entra a formar parte das súas vidas, cambiando e mellorando as súas expectativas, as súas posibilidades e o seu futuro.

Os resultados derivados da participación no PNOCB (no caso arxentino) ou da aposta pola actividade coral, no marco da política da escola Londres-Centro (no caso inglés), son numerosos. Finnegan e Serulnikov (2015) destacan que o PNOCB é un programa altamente valorado por todas as persoas involucradas nel. Na investigación de Vázquez Cepeda (2017) destácase a formación de docentes, a calidade e cantidade de materiais que brinda o programa, e a posibilidade de que o alumnado leve os instrumentos ás súas casas para practicar, así como a opción de alternativa de lecer. É tamén outra forma de socializar, de compartir e de aprender o sentido da responsabilidade, así como de desenvolver o sentido de pertenza a un

grupo, posto que unha orquestra ou un coro non funciona sen colaboración. Valórase así mesmo o vínculo que se establece con outras institucións grazas a participaren nun conxunto musical. “A práctica orquestral achegaría un «valor agregado» en canto á dimensión subxectiva e de experiencia colectiva únicas, ao democratizar o acceso a este tipo de práctica e promover formas colectivas de estar e desfrutar” (p. 97). Esta cuestión ten moito que ver coa competencia do saber estar e do saber ser. Indica Nardi (1979a, p. 10) que

a especial característica da estrutura interna dun coro, determina a existencia de certas pautas de conduta que son indispensables para a boa marcha da institución. A natureza deste supón unha grande humildade por parte dos seus integrantes, quen debe valorar na súa exacta dimensión a importancia da súa participación.

No seo da aprendizaxe musical colectiva, “un dos problemas que frecuentemente atopan os Directores de coros no desempeño do seu labor, é o de establecer o clima de orde e disciplina necesario para que os ensaios rendan na medida desexada” (Nardi, 1979b, p. 22). Este asunto é fundamental para que un grupo funcione e poida conseguir os obxectivos que se vaia propoñendo de acordo ás súas necesidades e posibilidades. “Sentimentos de compañeirismo, solidariedade, respecto ao semellante, tolerancia e o incentivo dos hábitos de orde, disciplina e constancia, son algúns dos trazos que se atopan presentes no labor coral” (Nardi, 1979a, p. 10).

Con respecto ao alumnado, o PNOCB significou xerar oportunidades para coñecer o propio país. Recolle Alejandra Vázquez (2017) o testemuño da directora dunha escola na que funciona unha orquestra do PNOCB, a cal recalca que a marcou para toda a vida unha das viaxes que fixeron a un lugar costeiro, posto que o 70% do seu alumnado non vira o mar antes. No caso inglés, por exemplo, os resultados redundan nas familias, amosando en todo momento disposición para colaborar e implicarse co coro, aspecto no que a vontade da dirección da escola de tender lazos cara á participación escola-familia resulta crucial. E é que a actitude da dirección ten moito que ver nas iniciativas nas que se poida ver involucrada unha escola. Sing Up (2015) publicou varias entrevistas a docentes de escolas con recoñecemento Platino. A profesora de música dunha delas comenta que a clave do éxito é o apoio da dirección, pero sobre todo as oportunidades de formación para que o profesorado xeneralista saiba sacar partido ao canto nas súas aulas. Por iso, o traballo que se fai dende os mandos dunha escola é vital tamén para a proxección desta na comunidade. Na Escola Londres-Centro o coro de crianzas é entendido como un signo de identidade, contándose con el acotío para as celebracións e actos que teñen lugar fóra da escola. Enténdese, entón, como un ben que a escola posúe e que comparte co seu barrio e proximidades. Poñer os recursos da escola (como pode ser un coro) a disposición da comunidade é unha característica propia das escolas abertas, pois entraña recoñecer o dereito que a contorna ten de usar os servizos da propia escola (Sánchez Cerezo, 1988). Ao contrario que no caso arxentino, no caso inglés é a escola a que se encarga da proxección exterior do coro escolar, non recaendo esta responsabilidade na directora deste. Se a escola considera o coro como un enlace entre ela mesma e a comunidade, significa que este é bo e que dá unha boa imaxe da escola fóra dos seus lindes. Por iso, como resultado das súas boas prácticas, o coro é un elemento positivamente valorado tanto dende o interior como dende o exterior da escola, de aí que sexa coidado. Aínda que no eido dos materiais curriculares, apunta Carbonell (1995; en Rodríguez Rodríguez, 2009) que un dos xeitos de contextualizar e encadrar os materiais na nosa realidade é a través da recuperación e potenciación do contacto interxeracional. É necesario construír relacións escola-comunidade e infancia-mundo adulto, compartir experiencias, vivencias e festas comúns. “Neste sentido cabe propiciar todo tipo de actividades, iniciativas e proxectos participativos que fagan posible a interrelación do neno co resto da comunidade” (Rodríguez Rodríguez, 2009, p. 192). Para Júlia Formosinho (1998) o que fai a escola cando colabora con

outras institucións sociais é crear de lazos entre as crianzas e a súa comunidade, axudar a que estas sentan as súas raíces, e a participar e crecer en cidadanía. Non queda dúbida, entón, de todos os valores que supón o enlace das escolas coa contorna na que se enmarcan.

Mesmo que non forma parte da análise das boas prácticas, si que me gustaría determe nunha singularidade que ten que ver coas tarefas das docentes do PNOCB do Coro *Leones bonaerenses*, da escola de José León Suárez na que fixen observacións. Pois ben, co gallo de que máis nenas e nenos puideran participar na actividade coral realizada na escola nº 50, Analía Miranda víase na necesidade de acudir todos os días de ensaio á escola veciña, a nº 51, para ir buscar a parte do alumnado. É realmente esta unha tarefa docente? Ao meu entender e dende un punto de vista didáctico, non; pero quizais si dende un punto de vista inclusivo e equitativo. Así, para garantir a equidade, Analía desprazábase voluntariamente á escola nº 51 para comprobar se algunha crianza trouxera a autorización co fin de poder sacala da escola, levala ao outro centro (a escola nº 50), gozar da actividade, e levala novamente de volta á escola de orixe. Sinala Rosa Blanco (2006, p. 8) que

O principio de equidade significa tratar de forma diferenciada o que é desigual na súa orixe para acadar unha maior igualdade entre os seres humanos. O horizonte da igualdade no ámbito educativo ten diferentes niveis; a igualdade no acceso, para o cal é necesario que haxa escolas dispoñibles e accesibles para toda a poboación; a igualdade na calidade da oferta educativa, o cal require que todos os alumnos e alumnas teñan acceso a escolas con similares recursos e materiais, humanos e pedagóxicos; e a igualdade nos resultados de aprendizaxe, é dicir que todos os alumnos acaden as aprendizaxes establecidas na educación básica, sexa cal sexa a súa orixe social e cultural, desenvolvendo ao mesmo tempo as capacidades e talentos específicos de cada un.

Esta acción que saíu de Analía non é senón equitativa, pois ofrece á escola nº 51 o que precisa, unha persoa que se responsabilice dos traslados do alumnado ao espazo onde se imparten as aulas, co fin de garantir a igualdade de oportunidades ante unha educación músico-vocal gratuíta e de calidade. Acho este xesto como un bo facer de Analía que, alén de seren unha decisión persoal -e non estando dentro das súas obrigas-, denota un gran compromiso polo seu traballo, para co programa e coas crianzas.

A nivel **prácticas**, o primeiro que debemos destacar é o factor “antecedentes” que condiciona a visión transmitida polas docentes entrevistadas. Os elementos “formación” e “experiencia” das protagonistas son os que marcan que unha docente identifique algo como “boa práctica” ou “mala práctica”; é dicir, condicionan as súas crenzas docentes e reflexividade que son quen de facer. Ademais, Liljedahl (2009, p. 51) advirte que “o profesorado ten diferentes crenzas para diferentes situacións”, de aí a cautela que nos debe amparar en todas as interpretacións que faremos. E a estas cuestións deben engadirse os nesgos que a miña propia persoa como investigadora pode supoñer na discusión e interpretación dos datos, ligándoos con parte do marco teórico, facendo interpretacións non tanto erróneas, mais nesgadas, en función tamén dos meus antecedentes formativos e prácticos como docente de educación vocal e do canto.

Comentaremos deseguido algúns temas xurdidos na identificación de boas prácticas polas docentes entrevistadas en conexión con información extraída da literatura existente. Estes temas teñen que ver con 7 aspectos: a dirección de coros; o desfrute como punto de partida; os sete puntos nos que as dúas docentes concordan; algunhas cuestións de interese psicopedagóxico sobre o ritmo, o repertorio, e as condicións para que as boas prácticas poidan

ocorrer; a reflexión docente; a satisfacción persoal e profesional; e certas propostas de mellora achadas nas boas prácticas estudadas, con relevo na visibilización da cultura da infancia.

Comezaremos pola figura da dirección: que entraña dirixir un coro? A dirección dun ensaio musical é unha das tarefas máis complexas que pode chegar a desempeñar o profesorado de música (Alsina, 2010). Sobre o traballo máis musical, resulta vantaxosa a situación de Analía: no Colexio CABA conta con pianista acompañante, e malia que na Escola nº 50 de José León Suárez (onde ensaia o Coro *Leones Bonaerenses* do PNOCB) non teña pianista acompañante, dispón dunha docente integradora e dunha profesora de técnica vocal no equipo, nas cales se pode apoiar para o seu bo facer. Non obstante, o feito de que Winona non conte con alguén que puidera exercer de pianista acompañante é un punto feble, que fai que a veces deba gravarse a si mesma tocando o acompañamento dunha canción para poder dirixir e fixarse máis nas cuestións técnicas da voz.

No exercicio da dirección interveñen actitudes, técnica, e pedagogía, envolvendo o dominio e tamén a autoridade. Á par da destreza da técnica coral, esta figura debe posuír “unha boa dose de enerxía adicional e poder de convicción para solucionar problemas non especificamente musicais, xa sexan de carácter interno referidos á condución do grupo humano, ou externos no que fai á proxección artística e social do coro” (Nardi, 1979a, p. 10). A dirección

procurará crear as necesarias «motivacións» para que cada ensaio se converta nun momento pracenteiro da vida do coro, onde cada integrante poida gozar sen restricións da súa capacidade e entrega á música [...]. Para elo valeráse do seu enxeño e experiencia, procurando converter o ensaio nun momento cordial e feliz” (Nardi, 1979b, p. 23).

Isto último xustamente ten que ver cunha das cuestións nas que Analía Miranda perseveraba en canto ás finalidades dun coro escolar. Dentro delas, destacaba como unha das condicións para que un coro se considere de calidade o desfrute do modo que segue: que as crianzas “se leven o mellor recordo posible de cando pasaron polo coro” (ver punto 6.3.2.2). Isto non é senón traballar dende as emocións positivas, de cara ao benestar persoal, social e emocional (Bisquerra Alzina, 2009). Este autor entende por emoción positiva “o resultado dunha avaliación favorable (congruencia) respecto ao logro de obxectivos ou achegarse a eles. Inclúen alegría, estar orgulloso, amor, afecto, alivio, felicidade” (p. 73). Miro Moreira (2017), no seu traballo de investigación tutelado, dá conta dun suceso vencellado a Santiago Tafall (1858-1930), que foi encargado da formación literaria e musical dos nenos de coro, así como organista e mestre de capela da Catedral de Santiago de Compostela. Relata Moreira que no seu discurso de ingreso como académico na Real Academia Galega, Tafall agradece a educación que el mesmo recibiu en dita catedral, época da cal conserva os recordos e impresións máis gratas da súa vida. Neste sentido, Escudero (1982, p. 39) sostén que a dirección coral debe perseguir a formación musical, pero tamén inculcar “cariño e amor á música, tratando de facer esta agradable, amena e divertida”, para conseguir unha educación musical que reúna coñecementos, pero tamén respecto á formación artística e humana, que axude no desenvolvemento da creatividade, sensibilidade, imaxinación, sentido do ritmo, etc.

Ambas as docentes entrevistadas concordan en varias cuestións:

- A non realización de probas de acceso para entrar nun coro escolar, co fin de outorgar equidade ao coro, como actividade aberta a todas as nenas e nenos con vontade de cantar. Entre os casos estudados por Cuadrado e Rusinek (2016), destaca o dunha mestra que avogaba por esta práctica, animando a todo o alumnado da súa aula a cantar, malia que algunhas crianzas desafinasen.

- O carácter optativo do coro escolar. Lembra Analía que un coro de secundaria dirixido por ela mesma e composto por rapazas que asistían a el de forma voluntaria funcionou moi ben, aínda que non se consolidou no tempo por razóns variadas. Con todo, esta experiencia mostra que a optatividade ou non obrigatoriedade fai que os coros funcionen dunha forma máis operativa, pois están as crianzas que de verdade queren estar.

- A eficacia dos coros que ensaian máis frecuentemente con ensaios menos duradeiros. Yin (2009) indica que na interpretación de datos hai que incluír as maiores interpretacións rivais. Neste sentido, e malia que Sagrario Echeverría (2003) insiste en non realizar exercicios de respiración despois de comer, Analía subliña a eficacia dos coros que ensaian xusto neste horario. Porén, para salvar esta contrariedade, propón que o alumnado coma algo máis lixeiro nos días que ten ensaio.

- A contextualización das clases, que axuda ao alumnado a situarse con respecto aos eventos que teñen comprometidos como coro ou a recapitular os contidos traballados na aula. Tanto as prácticas de Analía como as de Winona inclúen momentos contextualizadores. Analía abórdalos no inicio dunha sesión dende a competencia do saber estar e do saber ser (ver Exercício 1, apartado 11.2.2-Anexos), e Winona dende cuestións organizativas e cara ao final da aula (ver Exercício 7, apartado 12.2.2-Anexos). Destacan Saunders et al. (2011) nun estudo sobre boas prácticas educativas en educación vocal e do canto que malia que algunhas sesións non finalizaban con momentos contextualizadores, as docentes sempre trataban de comprobar que os conceptos introducidos desa sesión e as ideas clave traballadas até o momento foran reforzadas durante a sesión.

- O alumnado como protagonista nas aulas. Nas clases de Analía Miranda é común que o alumnado saia a liderar algúns exercicios, solicitando que crianzas voluntarias se encarguen do quecemento corporal nunha sesión dada, por exemplo. Tamén é habitual que implique o alumnado na reflexión sobre o que se fai, e na conexión teoría-práctica. Un exemplo disto pódese percibir no Exercício 7 (ver punto 11.2.2-Anexos), no que no contexto dun vocalizo Analía pregunta ás crianzas que é o que fan cando o fan ben, e que notan cando o fan mal. Isto permítelle coñecer as impresións do alumnado, como saber o que sente cando afina ou desafina, o que dá lugar á reflexión sobre cuestións teórico-prácticas, outorgándolle tamén voz e protagonismo nas aulas. Do mesmo modo, a didáctica de Winona incorpora momentos nos que solicita ao alumnado a achega de solucións sobre temas técnicos. Este é o caso do Exercício 6k (ver apartado 12.2.2-Anexos), no que pregunta ás crianzas que medidas se lles ocorren para superar unhas dificultades de articulación que xurdiron no contexto dun ensaio dunha canción. Ante os dilemas presentados, Winona alenta ás crianzas a que pensen por si mesmas (ver Exercício 6f, apartado 12.2.2-Anexos). En Sing Up (2014) ofrécese unha entrevista a un docente dunha escola de primaria con recoñecemento Platino do *Sing Up*. Este conta sobre a actividade que desenvolveron no seu centro chamada “*Young Singing Leaders*”, na que as crianzas debían liderar os quecementos vocais durante o recreo. O feito de teren que planear, controlar o tempo, e traballar en equipo axudou a que as nenas máis pequenas adquirisen destrezas educativas sobre saúde vocal. Ao final de cada ano debían tamén adestrar ás que serían líderes no vindeiro curso. Provocar que o alumnado discorra sobre cuestións de ensino-aprendizaxe, explore, e lidere certas accións repercute sobre o desenvolvemento da súa autonomía e da súa propia aprendizaxe (Formosinho, 1998), desenvolvendo a competencia do saber estar e do saber ser, o que permite a asunción de diferentes graos de flexibilidade e a adaptabilidade a moi diversas situacións que se lle puideran presentar no futuro. Asemade, ao reflexionar sobre a propia práctica incídese sobre as competencias do saber e do saber facer.

- O *feedback* como estratexia reforzadora presente en todas as aulas. As docentes usan a retroacción dun modo moi sabio. Botemos un ollo ao *feedback* que ofrece Winona cara ao final do quecemento vocal (ver Exercício 4, apartado 12.2.2-Anexos): en vez de dicir que está mal o que o alumnado fixo, ofrece retroacción en forma de proposta: “en vez de ir ao ‘boing’

[fai o ‘o’ longo], podemos ir ao ‘ene’ ‘gue’, máis rapidamente, ‘boinnng’ [fai o ‘o’ curto e prolonga o son do ‘n’]?”. O *feedback* tamén adopta un carácter emocional e sentimental. Dentro da Sesión 2 (ver apartado 11.2.2-Anexos) e no Exercicio 9, vocalizo con “uia” por arpejo descendente, coa finalidade de lograr que o alumnado cantase tal vocalizo con máis potencia, Analía reforza do seguinte xeito: “Sacádeo coma se estiverades enfadados”. A retroacción actúa en momentos moi variados, a veces despois da intervención do grupo, outras veces mentres o grupo canta (para corrixir ou reforzar no propio instante), presentándose en ocasións nos inicios e/ou finais de aula, en contextualización e en conexión coa pasada e/ou vindeira sesión, para non irromper o fluxo da clase. Esta circunstancia é nomeada por Saunders et al. (2011) en relación ao cuarto exemplo de aula de boas prácticas que describen, na que se ofrece *feedback* ligado ao que se faría na seguinte clase.

- Docentes e alumnado como corresponsables na avaliación das aulas e dos resultados xerados polo coro. Cando a Analía se lle pregunta sobre a avaliación, o seu foco non está nos resultados do alumnado, senón no seu quefacer: no seu humor para levar a aula, na súa actitude, no seu grao de relaxación, ou no clima xerado na sesión. Dá por sentado que dentro dunhas boas condicións a aprendizaxe vaise dar, o rendemento será mellor, e a calidade e os resultados serán tamén positivos. Winona propón a avaliación a través da proxección de gravacións de aulas e actuacións, nas que o profesorado e o alumnado poida escoitarse e verse para xulgar en base a accións realizadas e argumentar sobre o que poden revivir grazas aos arquivos audiovisuais, de modo que a avaliación se realice conxuntamente e adquira a calidade de corresponsable.

Álvarez Méndez (2000) revela que os usos na avaliación cambiaron. Propón, entón, a utilización de recursos con aplicación na tarefa docente da avaliación tendo en conta incluso o tipo de relacións que o profesorado estableza co seu alumnado ou outros axentes, relacións que buscan a cooperación, a participación, a busca de intereses comúns, ou a corresponsabilidade. Con todo, Hernández Abenza (2010, p. 287) sostén que

a avaliación como responsabilidade exclusiva do profesor segue sendo, ao igual que na súa experiencia cando eran alumnos, maioritaria con respecto á corresponsabilidade alumno-profesor, aínda que é evidente o desexo dunha maior presenza do alumnado como axentes de avaliación (esta situación favorecería a avaliación comunicativa e indirectamente podería aumentar a motivación).

Cómpre non descoidar que a corresponsabilidade non se refire a “delegar no grupo a responsabilidade docente senón convidar o grupo a ser corresponsable da súa formación e a impulsar o traballo cooperativo no seo do grupo” (Novella et al. 2012, p. 462). Citando a Alonso (2005), Hernández Abenza (2010, p. 286) comenta que se non hai motivación no alumnado non poderá haber formación nin comunicación na avaliación. E a motivación pode conseguirse como segue: “hai que resaltar os logros, facerse corresponsable dos seus fracasos, facerlles ver que poden aprender mentres son avaliados, utilizar instrumentos e técnicas de avaliación que, sen perder a súa eficacia, sexan atractivos e relacionados coa súa contorna cotiá”. Algúns exemplos que cita este autor son a proposición de fenómenos e situacións desde esa contorna, ou conversas individuais e grupais arredor de cuestións relacionadas co contido a avaliar.

Novella et al. (2012) fan saber que a corresponsabilidade favorece a avaliación das competencias e posibilita a metacognición dos procesos avaliativos que se dan nos espazos formativos, e Álvarez Méndez (2000) sinala que propicia a reflexión sobre a natureza do coñecemento, o aumento da comprensión, a mellora das tarefas de aprendizaxe, o desenvolvemento do pensamento do alumnado, e a perfección da práctica docente.

Comentarei a continuación algunhas cuestións de interese psicopedagóxico que foron xurdindo arredor do ritmo, do repertorio, e das condicións para que as boas prácticas poidan darse.

Analía insistía que na súa metodoloxía psicopedagóxica o ritmo era crucial. Recordo un comentario que lle fixo unha alumna adulta unha vez: “Que bárbaro! viches, o da célula rítmica... é libre! A célula rítmica é libre, voa a través da barra de compás, porque claro, eu cando miraba na barra de compás na obra que estou cantando no coro, a min parecía que esa barra, antes desa barra, eu tiña que parar, e despois eu tiña outra cousa que estaba separada” (ver punto 6.3.2.2). Este comentario fíxolle reafirmar a súa crenza psicopedagóxica sobre a importancia de traballar as células rítmicas no contexto dunha partitura, evidenciando o carácter continuo desta. A lectura de fórmulas rítmicas era especialmente traballada na proposta psicopedagóxica de educación musical de Martenot (Pascual, 2006), quen concibe a lectura de forma global, debendo presentar “os elementos dentro dunha célula rítmica e non por separado, como outras metodoloxías, (Kodály, Willems, etc.)” (p. 195).

Sobre o repertorio, malia que ambas as docentes sinalan a súa importancia (Analía teima en que se trata dunha marca identitaria dun coro, e Winona expresa que é responsabilidade docente asegurar que a música que o conforma é de moi boa calidade), chámamos bastante a atención que ningunha delas faga expresa a opinión do alumnado sobre este. Con isto quero dicir que estas docentes parecen non dar importancia á opinión do alumnado ou as propostas que este potencialmente puidera facer para ter en conta á hora de seleccionar as cancións a preparar. En todo caso, comparten a variedade (musical, xeográfica, cultural, histórica...) que debe caracterizar un repertorio. A Declaración de principios da Confederación Arxentina de Coros (1965; en Nardi, 1979a, p. 11), que describe o significado sociocultural do canto coral, recolle expresamente que “o canto coral logra maior entendemento, achegamento e fraternidade a través da interpretación das obras dos distintos pobos e unha maior compenetración coas épocas culturais do pasado”. Isto só é posible logralo a través da interpretación de obras de diferentes culturas e momentos históricos. Emporiso, este mesmo autor advirte da necesaria progresión: “a inclusión nos programas de obras populares que integran o folclore dos pobos, como tamén a de panxoliñas de Nadal e outras do repertorio popular, confiren gran atracción [...] e constitúen un poderoso aliciente para introducir gradualmente ao auditorio a repertorios de maior esixencia musical” (p. 12).

Hemsey de Gainza (2013, p. 57) apunta que

Kodály destaca a importancia que a música tradicional ten para a construción do mundo sonoro interno dos suxeitos que integran unha comunidade cultural. En Arxentina, a súa mensaxe foi profundamente interpretada, o que deu lugar a un movemento de revalorización do folclore no ámbito educativo.

Sobre todo a partir dos anos 80 a multiculturalidade converteuse nun dos fenómenos de maior crecemento, polo que a educación musical debeu integrar nos seus contidos a música doutras culturas, alén da propia (Hemsey, 2013).

De cada entrevista realizada coas docentes puidéronse sintetizar as condicións que cada unha considerou para que as boas prácticas puideran ocorrer. Para Analía, unha delas era o bo diagnóstico sobre o estado da voz das crianzas. Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (2000a, pp. 128-133) ofrecen un modelo de avaliación da linguaxe que conta cun apartado específico dedicado ás bases anatómicas e funcionais, que son as que deberían centrar os diagnósticos iniciais das crianzas cando comezan a cantar. Estas bases refírense á audición e ao aparato fonador. Neste último, o exame debera dirixirse á respiración (capacidade, tipo, control do sopro...); á habilidade motora (con especial énfase na lingua, beizos, e padal brando, observando posibles alteracións), e por suposto, á voz (ton, duración, tipo, intensidade, e

timbre). En relación co diagnóstico está a preservación da saúde vocal. Como xa se enunciou no punto 8.3, nas prácticas estudadas desta investigación as medidas de hixiene e coidado vocal non teñen un lugar propio, pois non están presentes como tal nas xornadas formativas nin nas sesións observadas en escolas. Nas entrevistas ás docentes tampouco se fai referencia explícita e con identidade propia a este tipo de traballo. Non obstante, eu entendo que as medidas de hixiene e coidado vocal si deben ter a súa presenza nos talleres de educación vocal e canto⁴⁴¹. En todo caso, a saúde vocal enfócase máis ben dende a acentuación da diferenza entre berrar e cantar con volume, no caso de Winona. Analía teima no coidado da voz en vinculación coa educación emocional e co contexto familiar. Posto que traballamos con persoas, caracterizadas por ámbitos de influencia multidimensionais, a necesidade de traballar a voz e os seus trastornos (se houbera) dende unha visión integral e holística (Bustos, 2006) faise inexorable. Outra das condicións para o bo funcionamento dun coro establecidas por Analía é a asistencia. Héctor Nardi (1979a, p. 11) asegura que un dos requisitos para que se considere a existencia dun coro é (e ademais cítao en primeiro lugar) “un conxunto de persoas reunidas para cantar en común o repertorio coral”. Sánchez Cerezo (1988), manifesta que a asistencia é unha condición indispensable para que as escolas realicen o seu cometido no período de escolaridade das crianzas, co fin de contribuír ao desenvolvemento integral destas. Pola súa parte, Winona opina que unha das condicións para que un coro funcione debidamente é a formación e experiencia docente de quen dirixe, debendo posuír coñecementos sobre música e voz, por unha banda, e sobre didáctica e estratexias psicopedagóxicas, por outra banda. Esta característica está relacionada co coñecemento pedagóxico do contido abordado no capítulo primeiro deste informe de investigación. Só sabendo sobre canto e sobre psicopedagogía podemos crear o coñecemento pedagóxico do contido, ou sexa, transformar os contidos da educación vocal e do canto en unidades asumibles e adaptadas ao colectivo co que se vai traballar (Shulman, 1993). Neste proceso, sen dúbida, as crenzas docentes, a formación, e a experiencia previa serán determinantes.

A reflexión docente pode vir motivada por moitos feitos e elementos. Analía salienta o colexio de secundaria Carlos Pellegrini, dependente da *UBA-Universidad de Buenos Aires*. Aquelas persoas que desexan cursar estudos nel deben render un exame de entrada moi esixente. A pesar da orientación comercial que o caracteriza, este colexio estableceu Coro como materia obrigatoria para todas as especialidades durante o primeiro e segundo ano. Neste punto preguntámonos: por que un centro cunha liña académica asentada no ámbito da economía instaura Coro nos dous anos iniciais dentro dos seus plans de estudo? Para Analía está moi claro: o recoñecemento dos beneficios e ganancias que comporta o canto para a formación holística das persoas, contribuindo ao desenvolvemento de competencias e capacidades diversas á propia musical. Estes feitos lévannos a pensar que cómpre cantar máis e, en palabras de Analía, hai que “tomarse máis en serio a importancia que ten a música e o canto na formación” (ver epígrafe 6.3.2.2).

A satisfacción tanto persoal como profesional das propias docentes é un resultado xerado en base ás consecuencias emanadas das boas prácticas desenvoltas. Analía vencella esta cuestión sobre todo con dous acontecementos relacionados co traballo con persoas adultas: o Coro “*El romántico de Buenos Aires*” e o Coro Adulto CABA, cos que foi quen de montar repertorios de alta calidade a pesar da esixencia que caracteriza á propia Analía. Con todo, puidera ser asombroso que ambas as dúas experiencias que veñen de ser destacadas ocorran con coros adultos. Escusa Analía esta cuestión argumentando que con crianzas é máis difícil porque non dirixe ningún coro infantil de corte profesional. Winona, non obstante, informa só experiencias con crianzas, en especial, un concerto de Nadal do que está moi orgullosa.

⁴⁴¹ Volveremos sobre esta idea no Capítulo 9, no que faremos unha proposta ao respecto.

Atribúe o éxito deste á boa preparación así como á calidade musical do repertorio. En relación coa satisfacción profesional, comenta o coordinador do PNOCB no informe de Finnegan e Serulnikov (2015) que as crianzas atopan un vínculo co ensino cando ven a alguén que ten paixón polo que ensina, o que fai referencia ao grao de implicación da crianza e ao empeño⁴⁴² ou compromiso do profesorado. De acordo con Formosinho (1999, p. 16), o referencial teórico do proxecto de apoio ao desenvolvemento organizativo e profesional *EEL-Effective Early Learning* é xustamente

un referencial moi flexible que pode ser usado integral ou parcialmente para facer investigación en varias dimensións do proceso educativo, tales como a da implicación [en portugués, *envolvimento*] da crianza na actividade educativa, a do empeño [en portugués, *empenhamento*] do adulto no acto de ensinar e aprender, a colaboración parental e a implicación comunitaria, e en aspectos especificamente didácticos, tales como a emerxencia da lectura, da escritura e do cálculo.

No documento de Finnegan e Serulnikov (2015) recóllese un testemuño directo do coordinador do PNOCB como segue: “hai algúns que están todo o tempo presentes e non aprenden, ou aparentemente non aprenden, porque seguramente algo se vai xerando e nun momento despega” (p. 13). A este arranque referíase Analía na entrevista inicial con respecto ao alumnado que parecía pouco dotado para o canto, pero que de súpeto “un día failles «¡Clic!»” (ver p. 15 no punto 11.3.1-Anexos) e comezan a cantar moi ben. Refírese a un rapaz do Coro *Leones Bonaerenses* así: “de repente fixo un «¡Pam!»», unha voz, que mañá vai empezar a ensaiar un solo, díxenlle: «Vouche dar un solo»” (ver p. 5 no punto 11.3.1-Anexos).

Para ir rematando, abordaremos tres cuestións en vinculación con propostas de mellora detectadas. En primeiro lugar, a primeira proposta de mellora é a xeración de recursos que o alumnado puidera usar a vontade fóra da escola en vinculación coas accións educativas realizadas dentro da actividade coral na escola. Por exemplo, as crianzas que usan os recursos de *Sing Up* nos centros nos que están escolarizadas veríanse na obriga de subscribirse a esta organización se quixeran empregalos de novo nas súas casas.

En segundo lugar, ambas as docentes denotan a creación dun coro adulto como un obxectivo a longo prazo. En *Sing Up* (2015) atópase publicada unha entrevista a un profesor dunha escola de primaria con recoñecemento Platino do *Sing Up*. Froito da instauración dun coro adulto na súa escola, as nais e os pais declararon que grazas a participaren nel falaran con quen nunca antes tiveran contacto, o que lles permitía emprender novas amizades. Nesta escola tamén implantaron un coro para o persoal, que fixo que as persoas se sentisen máis preto unhas doutras, mostrándose máis comunicativas e con maior vontade para axudarse entre elas. Propomos que para non facer diferenzas, podería incluso formularse a creación dun único coro conxunto, que recibise tanto a persoal docente, persoal non docente, como a familias.

Os informes de boas prácticas cos que analizamos parcialmente o quefacer das docentes Analía Miranda e Winona (ver punto 6.3.2.3 -caso Arxentina-; e punto 7.3.2.3 -caso Inglaterra-) revelan algúns puntos febles, en especial, a visibilización das prácticas. Algo que estaban comezando a facer no ano 2016 na escola de Winona era a creación dunha web artística na que irían colocando os produtos feitos nas aulas, non descartando a súa compartición tamén no centro de música con outras docentes. Pola súa parte, Analía confesaba non ter tempo para realizar accións de visibilización alén do que puidera ofrecer

⁴⁴² “A escala de empeño dos adultos clasifica as accións do adulto observado segundo tres tipos de ítems: sensibilidade, incentivo e autonomía” (Saunders, 1999, p. 114).

nos talleres que impartía en xornadas de formación continua de docentes. Porén, con esta investigación poñemos o gran de area para que estas prácticas non fiquen no anonimato. Compartir coñecementos e experiencias, ben en congresos ou xornadas, ben en grupos de traballo ou a través das posibilidades que nos ofrece o mundo virtual, non é senón contribuír a que o colectivo de docentes de educación vocal e canto se fortaleza. Non obstante, tamén implica expoñernos á crítica, que boamente debera axudarnos a medrar a través da autorreflexión. Pero espallar o que facemos nas nosas aulas coas nosas crianzas significa tamén, na miña opinión, facer o esforzo de visibilizar a **cultura de infancia**, outro dos meus compromisos de práctica, e tamén de investigación.

A Convención dos dereitos da infancia (ONU, 1989), como “feito ético e cultural de imprevisible fecundidade humanizadora” (Cussinovich, s.d., p. 28) é un acontecemento político, un

instrumento internacional vinculante [que] sentou principios, puntos de referencia prácticos e sobre todo un espírito de valorización do nen@ que son base sólida e inspiradora dunha nova cultura de infancia que se enriqueza ao facerse culturas particulares que aseguren que o dereito á participación activa dos nen@s é exigencia para o cumprimento do resto dos seus dereitos [...] e para facer dos mesmos nenos os primeiros actores no respecto aos dereitos de todos. A participación é tamén unha exigencia estratéxica metodolóxica, aspecto este recoñecido incluso por organismos como o Banco Mundial ao referirse ao desenvolvemento humano. (p. 31)

“A través da produción colectiva os nenos, nenas e adolescentes, convértense en membros das súas culturas de iguais como do mundo adulto [...], participación [que] tamén vai influír no desenvolvemento de pertenza dentro da súa cultura de infancia” (Alfageme, s.d., 154).

Se nos fixamos, atopámonos nun mundo adultocéntrico: practicamente todo o que nos rodea ten que ver cos ámbitos nos que actúan as persoas adultas: as noticias que saen nos medios, a cultura que consumimos, etc. Onde está a voz das crianzas? Quen se ocupa de visibilizar o que fan, como pensan, e o que cren que poden achegar para a mellora do statu quo do mundo? Salienta Sánchez Vilela (2007, p. 11) que

a responsabilidade social dos medios respecto dos dereitos da infancia e a adolescencia vincúlase directamente coa incorporación dos temas de infancia e adolescencia na axenda mediática, pero tamén cos modos en que se tratan estes temas. Supón unha articulación de esforzos profesionais e empresariais que, co principio da liberdade de prensa e expresión do pensamento como base, reflexione sobre as prácticas, a fin de melloralas e incidir na formación dunha cultura de infancia acordo co novo paradigma constituído pola Convención sobre os Dereitos do Neno (CDN).

Cita Xesús Rodríguez (2009) a Carbonell (1995), quen manifesta que unha das formas de territorializar e situar os materiais didácticos na nosa contorna é a través da reinvenção do territorio. Salienta Rodríguez Rodríguez (2009) que a reinvenção dos tempos e dos espazos escolares conxectura un novo modelo de cidade e territorio, no que as interrelacións comunicativas deberan integrar linguaxes novas e vellas, como a oral, a escrita, a musical, a urbanística, a ecolóxica, ou a informática.

Necesitamos unha comunidade que estimule o intercambio, a iniciativa creadora e os proxectos descentralizados, unha comunidade que recupere espazos máis acolledores e accesibles para os nenos. Unha comunidade, en definitiva, que

facilite todo tipo de recursos e de informacións pero que, ao propio tempo, eduque na razón, na sensibilidade, na sentimentalidade e na moralidade. Perante este novo panorama cambian xa non só a estrutura e a función dos materiais [didácticos], senón que cambian tamén os espazos onde profesores, alumnos... van poder adquirir e utilizar estes materiais. (Rodríguez Rodríguez, 2009, pp. 193-194)

Que se conciba ao alumnado como axente no que pensar para adquirir e utilizar os diferentes recursos así como que os espazos das comunidades sexan accesibles para as crianzas é ter en conta a súa cultura, facéndoa parte dos ambientes nos que interveñen, non debendo adaptarse ao deseño adultocéntrico. Apunta Cussiànovich (2002, p. 7) que “non é posible recoñecer que coa Convención [de Dereitos das Crianzas (ver ONU, 1989)] se deran pasos históricos cara á nova cultura de infancia, sen tocar as actuais e dominantes culturas” do mundo adulto. Como suxire Rosario Sánchez Vilela (2007) nun informe que coordinou para UNICEF-Uruguai, “ademais de asegurar os cambios legais e normativos, faise necesario un cambio cultural, un cambio de mirada sobre a situación da infancia. Isto implica que o mundo adulto modifique a súa maneira de ver a nenos e adolescentes [... entendendo que son] cidadáns que precisan respecto e a protección de todos” (p. 5).

Reside no compromiso pero tamén no cometido das persoas que nos dedicamos á educación e ao ensino de evidenciar a cultura da infancia, de visibilizala e transferila, de falar e de chamar a atención sobre ela. En definitiva, fica en nós a responsabilidade de poñer en valor e facer coñecer as obras de arte coas que o noso alumnado nos deleita cada día.

8.5 CLAVES PSICOPEDAGÓXICAS E ORGANIZATIVAS PARA UNHA XESTIÓN EFICAZ DE PROGRAMAS NACIONAIS DE CANTO

A educación artística está a camiñar e a mostrar a súa utilidade en “proxectos de convivencia, de resolución de conflitos, de formación para a paz orientados a esas inmensas mocidades marxinas para as que esta sociedade non lles ofrece nin sequera un presente; moito menos un futuro” (Agra, Gillanders, Eirín, & Mesías, 2016, p. 495). Transcende, entón, a lexitimación que lle foi atribuída como unha expresión ou valor humano ao cal todas as persoas deberan ter dereito. No seo da UNESCO téñense dado encontros internacionais de relevancia a prol da educación artística. Un deles foi a Axenda de Seúl, que tivo lugar en 2010, e onde se propuxo que a educación artística renove os sistemas educativos dende dentro destes, “incorporándose -alén do espazo programático particular- transversalmente ao ensino doutras disciplinas e outros saberes” (Escribal, 2017, p. 115). Requírese, polo tanto, repensar o enfoque didáctico, ensinar doutro modo e, xa que logo, innovar para abordala. Afortunadamente, a conciencia a favor da inclusión dos colectivos vulnerables foi medrando, tanto en termos de necesidades funcionais como ao abeiro de riscos sociais e culturais (Artiles, Kozleski, Dorn, & Christensen, 2006; Vásquez, 2006). Programas como o PNOCB non son senón “dispositivos de inclusión social a través da música” (Carabetta, Rincón, & Serrati, 2017, p. 132), ao igual que o é o afamado proxecto venezolano *El Sistema*, ou o *Sing Up Programme*. Pero a súa xestión non é doada. Como se poden organizar programas nacionais de canto de corte innovador e equitativo? Nos seguintes parágrafos expóñense as claves psicopedagóxicas e organizativas para unha xestión eficaz de programas nacionais de canto obtidas da entrevista a fondo levada a cabo coas responsables dos programas de canto do *British Council*, Elinor Kruse e Bridget Whyte.

A Táboa 7.12 mostra os temas e códigos froito da análise desta entrevista. Obsérvase nela como os 9 códigos foron organizados en tres temas: a contextualización, os programas, e as prácticas. Estes son os tres temas clave a partir dos cales podemos responder á pregunta que formulamos no parágrafo anterior.

ANÁLISE CONTEXTUAL

Para organizar un programa nacional de canto nun país, o primeiro no que debemos reparar é na análise contextual: as políticas e tendencias sociais, culturais, e educativas (particularmente os currículos escolares), a produción científica arredor destes temas, e os programas ou iniciativas previas relacionadas coa educación vocal e do canto. Asemade, a valoración do aspecto financeiro, co fin de sustentar o programa, é outra cuestión que temos que ter moi presente dende o inicio. Cando unha temática é especialmente nova nun lugar, non debemos perder de vista realizar unha fundamentación sistemática dos alicerces do programa, de aí que o traballo en colaboración con profesionais do mundo académico e do mundo práctico resulte fundamental para que as intencións educativas e sociais do programa poidan ser facilmente comprendidas pola sociedade, en xeral, e polo goberno, en particular. Convén tamén visibilizar exemplos de boas prácticas e resultados acadados noutros lugares (ou mesmo do propio programa, nunha hipotética fase piloto), e contar con algunha celebridade que axudara na transmisión da mensaxe que se pretende abandeirar.

En todas estas cuestións inflúen as relacións intergubernamentais (particularmente cando se pretende transferir un programa dun país a outro), a formación do equipo de traballo que vai executar o programa, e incluso a lide e o desafío a retos educativos (como a infravaloración das artes ou os cambios na política educativa). No que non hai dúbida é que o equipo de traballo deba ser multidisciplinar, con profesionais do ámbito educativo, social, e artístico.

DESEÑO DO PROGRAMA

Unha vez considerados os factores contextuais, debemos pasar ao deseño do programa a través dun mínimo de oito factores:

1. A conexión en relación ás características do contexto (análise entre necesidades reais vs. necesidades sentidas, identificación de retos que o canto debe afrontar nun lugar determinado, etc.). Resulta fundamental estudar exemplos de boas prácticas achados noutros contextos. No caso de *WV-World Voice* analizáronse as prácticas de escolas cantoras brillantes, como as dunha docente que dirixe dous coros de secundaria (un feminino e outro masculino) de alto prestixio incluso entre crianzas e adolescentes, especialmente no coro masculino, no que todos os nenos e mozos queren entrar. Para WV o precedente do programa *Sing Up* foi outro alicerce no que apoiarse, ou o sistema de capacitación do profesorado de inglés de Xordania, que se forma a través do canto.

2. A coordinación xeral e a coordinación entre os diferentes sectores (empresas/persoas que poderían facelo).

3. O desenvolvemento profesional do cadro de persoal (a súa formación inicial e continua).

4. O deseño e a proposta de avaliación dos servizos/produtos ofertados (deseño da formación a profesorado e de recursos didácticos, etc.).

5. As audiencias e as necesidades potenciais que o programa pode cubrir.

6. A visibilización e transferencia deste (campaña publicitaria, publicacións académicas, presenza en redes sociais, accións de transferencia e extensión, etc.).

7. A valoración de alternativas para o deseño dun modelo de funcionamento sustentable (recadación de fondos, busca de patrocinio, etc.).

8. A consideración dos factores de innovación e equidade para conseguir que a achega teña un impacto tanto na didáctica como na xeración de igualdade de oportunidades.

Os programas de canto de éxito, como o WV, poden derivar en resultados altamente positivos como: o aumento da asistencia á escola e da concentración nas aulas, unha maior e mellor conexión e relación entre profesorado e alumnado, unha maior capacidade de detección de alumnado que necesita apoio extra por parte do profesorado, maior disfrute tanto do alumnado como do profesorado nas actividades escolares e máis alegría nas aulas, mellores resultados nas avaliacións, ganancias a nivel psicolóxico e social (maior benestar e inclusión social), etc. Os efectos sociais no profesorado concrétanse na xénese de comunidades de docentes, ben presenciais, ben virtuais, para compartir coñecementos e experiencias, co fin de tornar o ensino regular máis creativo.

CONCRECIÓN DE PRÁCTICAS

As prácticas que concretan un bo modelo de desenvolvemento dun programa de canto, tomando como exemplo o desenvolvemento dos programas *Sing Up* e *World Voice*, materialízanse nas seguintes oito etapas:

A primeira sería o **comezo**, que se recomenda facer a pequena escala⁴⁴³ a través dun programa piloto, preferentemente cun goberno local ou rexional, por seren contextos máis realistas para comezar. Nesta fase piloto poríase en práctica o acordado no paso anterior (as 8 fases recollidas no “deseño do programa”), grazas ao que se poderían detectar os puntos fortes e febles, os cales orientarían cara á mellora de certos aspectos para o lanzamento posterior do programa.

A segunda sería o **proceso**, que contaría coas seguintes fases:

- Fase 1: visita contextualizadora ao lugar no que se pretende traballar para indagar in situ sobre o sistema educativo, a cultura, os horarios, a xeografía, o clima, os retos educativos, os problemas curriculares, a aprendizaxe doutras linguas, etc.
- Fase 2: acordo sobre os conceptos arredor dos que traballar (se o grupo-obxectivo será o profesorado xeneralista e/ou especialista, en función das características da educación musical dese lugar; se existe a necesidade do reforzo de linguas estranxeiras a través do canto, etc.).

A terceira ten que ver coa **organización dun programa de formación do profesorado** centrado no canto como axuda para a integración de todas as crianzas na aula, para o que se aconsella comezar con crianzas antes de implantalo con docentes. Nesta fase non se pode perder de vista que hai que formular o canto como unha ferramenta que apoia a docencia, e non como un engadido, para que o profesorado non o tome como algo que lle quitará tempo para impartir o currículo nas súas aulas, senón que máis ben se trata do contrario: de facerlle ver como o canto pode axudar a traballar sobre cuestións curriculares, pero dunha forma diferente e innovadora, á vez de divertida. Contar cunha referencia psicopedagóxica en educación vocal e canto -como foi Richard Frostick para o programa WV- resulta clave nesta terceira fase e para o funcionamento dun programa de canto en xeral. Para que sexa efectiva, esta formación deba articularse nunha formación en cascada (cuxo proceso podería estenderse até 3 anos e medio), por medio dos seguintes pasos:

⁴⁴³ Evans, Rich, Allwood, e Davies (2008) diferencian entre “Política” e “política”, acentuando a diverxencia entre elas co uso de maiúsculas e minúsculas (*Big ‘P’ and small ‘p’ policy*), para referirse á Política lexislada formalmente (P “grande”, en maiúscula), e á política feita en lugares variados, cunha connotación comunitaria ou local (p “pequena”, en minúscula). Ao respecto, Stephen Ball (2008) salienta que moitas políticas de p-pequena fórmanse e promúlganse dentro de localidades e institucións. O que extraemos desta conceptualización é que para chegar a ser “Políticas” (en maiúscula), maioritariamente, as iniciativas deben pasar por ser “políticas” (en minúscula). Neste caso, a experiencia piloto sería unha “política en minúscula”, pois aborda unha experiencia a nivel local que supón a súa posta a proba para extraer conclusións que axudan a sentar algúns puntos de mellora, sobre todo de cara a transferir tal iniciativa a outros lugares e/ou niveis.

- Paso 1: formación do profesorado en pequenos grupos, para que o persoal capacitador poida deterse nas necesidades individuais de cada docente e identificar tamén as súas potencialidades, co fin de que esta formación sexa efectiva.
- Paso 2: identificación de profesorado asistente a estas primeiras formacións en pequenos grupos con potencial formador.
- Paso 3: realización de *master trainings* ou adestramentos/capacitacións especializadas para que o profesorado con potencial formador adquira as competencias que lle permitan formar a outras colegas.

A cuarta sería o **establecemento dunha rede de profesionais** con interese na proposta metodolóxica, para poder enriquecerse entre si, organizar encontros virtuais e físicos nos que compartir enxeño, útiles e prácticas psicopedagóxicas, experiencias e vivencias, etc.

A quinta, o **deseño e creación de recursos e materiais didácticos**, para o que cómpre contar cun equipo multidisciplinar que os idee. Estes serían facilitados ao profesorado asistente aos cursos de formación, e/ou compartidos a través dunha páxina web en formato descargable. En función da realidade das aulas ás que vaian destinadas e do profesorado que potencialmente os vaia usar, non se pode perder de vista o contido e o soporte destes recursos e materiais, dada a importancia que ten a contextualización destes para a súa factibilidade, aplicación, e emprego nos centros.

A sexta tería que ver co **desenvolvemento e aplicación de plans de avaliación do programa** tanto internos como externos. Os externos poderían ser solicitados a un grupo de investigación experto no tema. Resaltamos que na avaliación non se deba desacordar a voz das crianzas.

A sétima vencéllase coa **execución dunha gran campaña**, o que marcaría a diferenza. Para isto precísase da asignación dunha partida económica que nos garanta chegar a todo o público que pretendemos, a concreción dunha estratexia publicitaria fundamentada en evidencias empíricas do que se está a promocionar, o apoio en celebridades, e nos resultados do/s estudo/s piloto (por exemplo) froito da avaliación interna e externa do programa, o que concede fiabilidade e validez á proposta.

A oitava ten que ver coa **celebración de boas prácticas achadas** nas escolas onde se aplica, a **análise de motivos xustificativos da aparición destas boas prácticas**, e a **publicación de resultados** sobre o programa. Na difusión de resultados resulta enriquecedor potenciar a colaboración entre practicantes e persoal do mundo académico, para evitar a disociación investigación-práctica, da que moitas veces as publicacións científicas adoecen.

Exporemos agora unha serie de **cuestións que facilitan e/ou indican o éxito nas prácticas dentro dun programa**. Estas son:

- As actuacións e toma de decisións en base a baleiros detectados.
- A práctica como elemento factible, visible e posible de transmitir, e como eixo da formación do profesorado.
- A capacidade de formación e transferencia efectiva.
- A adaptación das prácticas ás etapas educativas nas que traballar e a contextualización dos recursos educativos.
- A conexión fluída entre os contidos curriculares e as cancións que nos permiten afianzar os coñecementos vencellados a eses contidos.
- As múltiples ganancias que supón para as persoas participantes, tanto docentes como alumnado. En relación con isto está a constatación da mellora xeral do clima dos centros (por exemplo, a detección de maior alegría nas aulas ou de mellores relacións entre as persoas que conforman a comunidade escolar).
- O desprendemento de programas autónomos con orixe no programa inicial.

Unha vez o programa se establece, poderían intentar fusionarse algúns dos seus trazos con outras iniciativas e estenderse. Por exemplo, se comeza dirixíndose a educación primaria, velar polo seu espaxamento a educación infantil, a educación secundaria, e mesmo fóra do ámbito formal, en centros socioculturais ou outros contextos nos que puidera ter cabida; e tamén encamiñarse a outros colectivos, como puidera ser a ancianidade. O interesante de todo isto é que as boas prácticas vaian chegando a cada vez máis lugares, beneficiando a máis persoas e institucións, até o punto de incidir en cambios estruturais e de maior envergadura como nos currículos escolares ou nos plans de estudo da formación inicial do profesorado.

Na Figura 8.12 amósanse de forma sintetizada os descritores dos tres alicerces que determinan as claves psicopedagóxicas e organizativas para o logro dunha xestión eficaz dun programa nacional de canto.

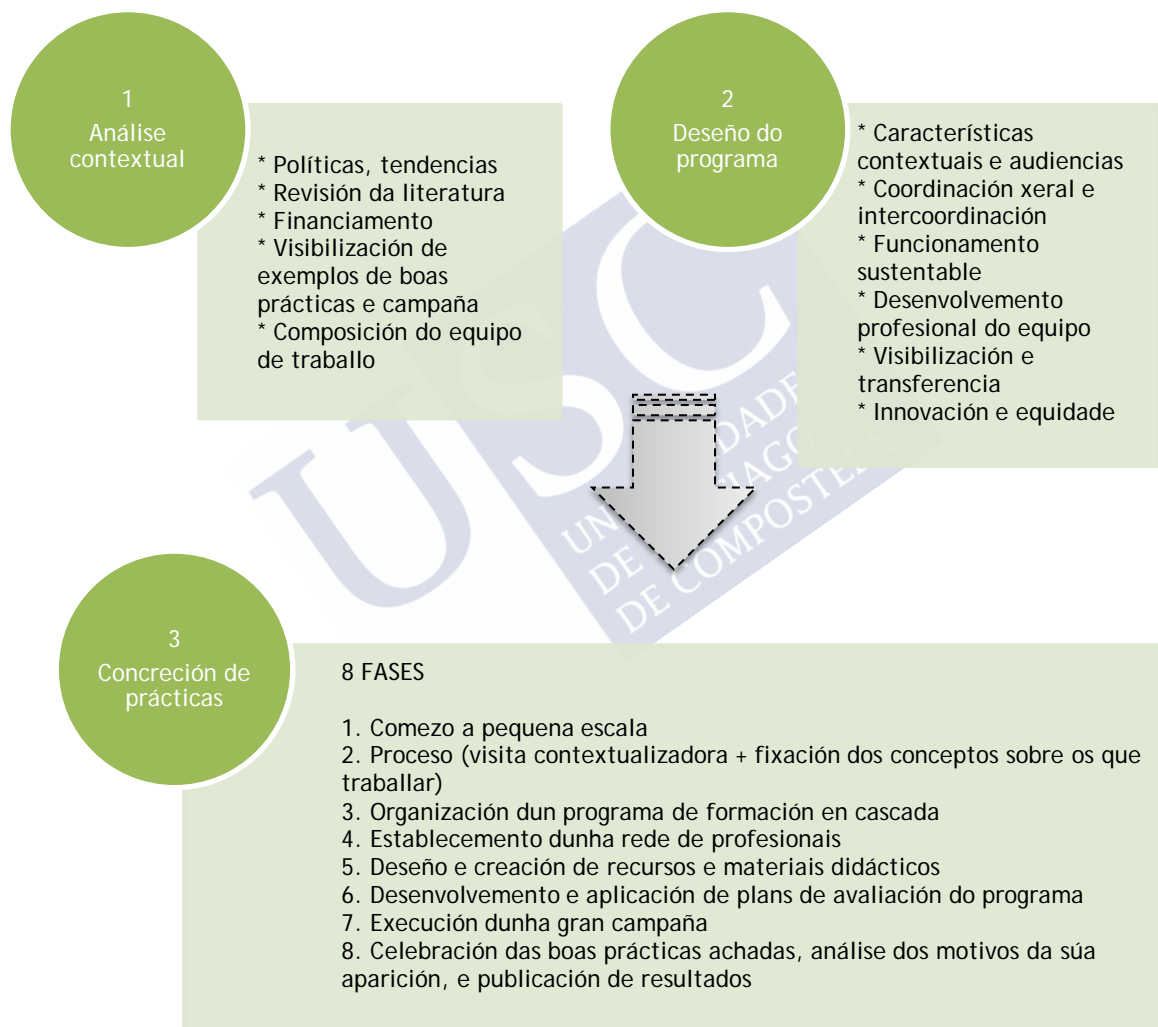


Figura 8.12. Alicerces psicopedagóxicos e organizativos para a xestión eficaz de programas nacionais de canto

Articularemos a discusión sobre as claves psicopedagóxicas e organizativas para unha xestión eficaz de programas nacionais de canto sobre 3 bloques temáticos arredor de elementos que inflúen ou se derivan dos programas de educación vocal e do canto estudados: os factores contextuais, os elementos clave para o bo funcionamento, e os efectos e resultados.

En primeiro lugar, dentro dos **factores contextuais**, cómpre destacar o mester de escoitar as necesidades dun contexto no que pretendemos emprender un programa de educación vocal e canto. Por exemplo, Bridget Whyte (asesora do programa *World Voice* do *British Council*) comentábanos que as empresas en India lamentan que a sociedade non sexa creativa e que non pense por si mesma porque o ensino que recibiu non foi creativo. Este é o motivo polo que WV funcionou moi ben, xa que o mercado laboral demanda creatividade na poboación activa. En todo caso, por moito que sexa unha necesidade que detecten as empresas do país, a cuestión de se a educación deba estar ao servizo destas ou non sempre está presente. Debera a escola prepararnos para a vida ou para mercado de traballo, co fin de mellorar o noso grao de empregabilidade? Miguel Ángel Santos Guerra (2010), catedrático emérito de Didáctica e Organización Escolar na *Universidad de Málaga* asume que é certo que

a escola non opera na estratosfera ou inmersa nunha campá de cristal. Ten que saber o que sucede na esfera laboral, ten que coñecer as esixencias formativas que se derivan dela, [e] ten que ser sensible aos problemas e ás discriminacións que implica. (p. 39)

Pero este autor tamén pon en claro que “as bisagras do sistema non están ben engraxadas. A máis grande e importante é a que une o sistema educativo co mundo laboral. Para que prepara realmente o sistema educativo? Para o pensamento, para o traballo, para a vida?” (p. 25). Citando a Andreoli (2008, p. 52) comenta que aínda que ter coñecementos é sempre moi útil, non garante nin o éxito nin o traballo, o que fai pensar que moi probablemente a escola orientouse en función do traballo e do seu poder económico, dada a sobrevaloración deste. O que parece claro é que “non basta con transmitir coñecementos e desenvolver destrezas encamiñadas a conseguir un traballo. Fai falta ir máis aló e xerar un compromiso por mellorar as estruturas sociais” (Santos Guerra, 2010, p. 31). En todo caso, sinala este profesor que “cando falamos de desenvolvemento de competencias para incorporar ás persoas ao mundo do traballo ou á sociedade en xeral referímonos a esixencias que xa deben practicarse na escola” (p. 31). Levado ao tema da presente tese doutoral, isto quere dicir que a través dun programa de educación vocal e de canto encadrado no plano non formal dentro dunha escola pódense e débense traballar competencias específicas pero tamén transversais, de modo que sexan útiles para a vida das persoas (ben sexa no mundo laboral, nas relacións persoais, etc.). De calquera maneira, malia que Bridget comunica a demanda de creatividade na poboación activa da India por parte das empresas, a creatividade non se deba xustificar só en termos laborais, senón tamén sociais e persoais. Do contrario, iríase en contra da educación como práctica da liberdade que promulgaba Paulo Freire (1970) en favor da educación ao servizo dos intereses do capital.

Noutros países coexisten catro sistemas educativos diferentes, como no Reino Unido, estando este formado por catro nacións diversas. E aínda segundo Bridget Whyte o currículo escocés e o inglés están considerados na excelencia, os cambios políticos que entrañan a educación no Reino Unido son constantes. Deste modo, as rápidas mudanzas nas políticas educativas non permiten a estabilidade no sistema que as executa, porque aos axentes (o profesorado, as escolas, a administración...) non lles dá tempo de asumilas e formalizalas tan velozmente. A demanda da estabilidade nas políticas educativas é compartida con España, país no que diferentes organizacións como o Consello Escolar do Estado (2017)⁴⁴⁴ non deixan

⁴⁴⁴ Unha das propostas que fai o Consello Escolar do Estado (2017) para mellorar a calidade e a eficacia da educación e a formación en España é “definir políticas eficaces que melloren os procesos educativos e as transicións entre as diferentes etapas da educación escolar” (p. 568). Alégase que “a comunidade educativa, e así foi recoñecido por este Consello Escolar de forma reiterada, ve necesario promover un acordo ou pacto pola educación esencial para favorecer a súa calidade, que consiga un marco normativo estable e estableza un réxime de igualdade e liberdade” (p. 568). Así mesmo, reclama que este

de esixir, por exemplo, a través dun Pacto pola Educación, aínda inexistente no estado español. Recolle o filósofo, ensaísta e pedagogo José Antonio Marina (s.d., parág. 1) na súa web persoal a utilidade dun pacto de estado:

Un Pacto de Estado é un instrumento para mellorar o funcionamento da democracia en certos temas de decisiva importancia para a cidadanía. Implica a conveniencia de que todos os partidos e forzas sociais estean dispostos a traballar a partir dunha base común. Non supón homoxeneidade absoluta, porque iso pode anular o dinamismo democrático, senón un acordo básico sobre algúns principios, e estruturas fundamentais. En certo sentido, é unha “cuasi-constitucionalización” dun tema. Apélase a ela cando a dificultade e importancia dun tema tende a empantanarse en discusións sen termo. Ao igual que unha Constitución, un Pacto non determina todas as leis senón o marco en que deben estar todas as leis que despois poderán elaborarse dentro do posterior xogo parlamentario. Debe incluír tamén os procedementos para o cambio. E como un dos obxectivos do Pacto, semellante ao das constitucións, é facilitar a estabilidade, parece conveniente que necesite un amplo consenso para cambiarse.

Marina apunta que Juan Carlos Tedesco (experto en política educativa, exdirector da Oficina Internacional de Educación da UNESCO, exministro de educación de Arxentina, e estudoso da necesidade e dificultade dos pactos sobre educación), “considera que un Pacto de Estado sobre educación é necesario para levar a cabo a reforma educativa esencial para integrarse nunha sociedade do coñecemento” (Marina, s.d., parág. 2). O que está claro é que sen uns principios mínimos aos que se comprometa un estado con respecto á súa educación é imposible garantir a continuidade dos programas, como pode ser o PNOCB en Arxentina, totalmente dependente da vontade política de mantelo ou eliminalo, sen ter en conta o usuariado e persoal traballador que o executa e as consecuencias que se desprenden nestes colectivos sobre calquera decisión tomada respecto do programa.

En relación co que vimos de comentar, e malia que algunhas políticas (como a iniciada en Inglaterra co *Music Manifesto*) parecen ir da man dos resultados e reivindicacións máis salientables da investigación e da práctica educativa, moitas delas son puntuais e non contan con seguimento, sendo os motivos económicos e de rendición de contas os que acaban por determinar a súa continuidade. Ademais, non podemos esquecer que, inelutablemente, moitas veces intercede a presión que exercen certos sectores poderosos como a industria musical ou o vasto impulso de políticas educativas que desvalorizan a música en vivo, a cultura do esforzo, ou subestiman a presenza da música no currículo escolar da educación infantil, primaria, e secundaria nas escolas regulares. De maneira indeclinable, estes valores acaban repercutindo nas actitudes e nas oportunidades educativas das crianzas, podendo esconder tras delas o desmantelamento da educación pública. E todo isto, nunhas circunstancias nas que os informes derivados de investigacións de prestixio e de organismos de renome chamen a atención sobre a conveniencia da educación artística nas escolas, dados os beneficios que comporta para o desenvolvemento holístico das crianzas. Como indica Reese (1999), non é frecuente que a política se deixe influír pola investigación, impedindo que a investigación educativa impacte como debera na práctica.

En segundo lugar, expresaba Bridget Whyte que **para que un programa funcione** o orzamento inicial é un aspecto clave. *Sing Up* foi quen de impactar de forma sobresaínte porque o financiamento dispensado polo goberno inglés foi moi grande, dez millóns de libras

pacto recolla aspectos básicos como a inversión do 7% do PIB en educación, e salvagarde outros principios como a educación en valores, a escolarización, a atención á diversidade, ou a participación.

por ano, o que fixo posible levar a cabo unha forte campaña nacional⁴⁴⁵ e capacitacións en moitísimos lugares diferentes, contribuíndo estes aspectos a marcar a diferenza. Evidentemente, cando un goberno fai esta inversión, manifesta abertamente a súa liña de actuación e denota a importancia que lle outorga á educación musical, especialmente ao canto, e á educación para a saúde. Pero tamén evidencia a falta de compromiso cando decide pórllle fin. Emporiso, a xestión dun programa debe lidar frecuentemente con retos que caracterizan a países como Inglaterra ou España: o menosprezo das artes, do que Agra et al. (2016) se fan eco. Mais cómpre valorar asemade as propostas e esforzos que se reivindicán ao respecto. Por exemplo, en Inglaterra estase a procurar que o compendio das materias *STEM-Science, Technology, Engineering, and Maths* (ciencia, tecnoloxía, enxeñaría, e matemáticas) torne a ser *STEAM*, incluíndo as artes. Co conglomerado *STEAM* outorgaríase a perspectiva creativa e artística ao ensino, e a consideración que as artes deberan ter na educación.

Bridget non dubida en afirmar que “a cabeza pensante” dun programa deba estar formada por un grupo de traballo multidisciplinar, integrado por profesionais de ámbitos de coñecemento diversos como o educativo, o social, e o artístico, para que a conxugación dos esforzos poida levarse da forma máis diversificada e enriquecedora posible. Recordemos que o programa *WV* vén pensado polo cadro de persoal de tres departamentos diferentes do *British Council*: educación, sociedade, e artes. Tal e como expresan Llano et al. (2016, p. 321), “o establecemento de relacións interdisciplinarias constitúe un imperativo actual derivado do desenvolvemento científico, [polo que] a educación non pode desatender este desenvolvemento, ao contrario, debe estar en condicións de incorporalo ao proceso de ensino” e, na miña opinión, a calquera acción educativa. Só así se permitirá o perfeccionamento de profesionais e de proxectos. Ao respecto, Carvajal (2010) sinala que

a sectorización do pensamento, traballo e indicadores de rendemento (enfocados xeralmente a indicadores económicos), son obstáculos para acadar metas máis integrais. [... De aí] xorde a necesidade de implementar unha visión holística, integral e interdisciplinaria para resolver os problemas actuais, que só se logra co traballo en equipo. (p. 156)

Secasí, o traballo en equipos interdisciplinares entraña dificultades. Llano et al. (2016, p. 325) insisten en que a interdisciplinabilidade non é un feito espontáneo, facéndose “indispensable a acción ordenada e consciente de quen vai participar”. Rodríguez Rodríguez (2009) advirte sobre a formación que esixe o traballo interdisciplinar específico; por exemplo, aquel que concirne á elaboración de materiais didácticos, na que se fai necesaria que as persoas integrantes do grupo posúan unha formación axeitada para emprender traballos construtivos sobre os materiais curriculares. Agora ben, Carvajal (2010) apunta que de nada serven estes equipos se as persoas expertas en cada disciplina que os compoñen só ofrecen a súa visión técnica, sen esforzarse por articular os seus coñecementos cos das demais persoas. Máis que falar dun carácter multidisciplinar ou interdisciplinar, no traballo en equipo cómpre guiarse pola transdisciplinabilidade. Carvajal (2010, p. 166) xustifícaa como segue: “o transdisciplinario traspasa os límites do interdisciplinario e ten como obxectivo superar a sectorización do coñecemento, máis aló do enriquecemento das disciplinas con diferentes

⁴⁴⁵ Unha característica que revelaba Bridget como fundamental é contar cunha persoa respectada e coñecida que apoiase a campaña publicitaria. En *World Voice* adoptaba o nome de *World Voice champion celebrity* (unha celebridade activista e defensora do programa) e en *Sing Up, Sing Up ambassador* (unha celebridade que actúa en calidade de embaixadora de canto). O rol clave é que sexan persoas capaces de transmitir ao groso da sociedade a importancia do programa. Para Stephen Ball (1993) isto non é senón facer política, diferenciada entre política como texto e política como discurso. Cando este autor fala de política como texto refírese ao elenco de compromisos que se asumen (neste caso, nun programa nacional de canto). A política convértese en discurso cando unha persoa con autoridade nun contexto dado é quen de transmitir as ideas da política como texto. Esta celebridade, entón, faría política como discurso no contexto do programa nacional de canto.

saberes (multidisciplina) e do intercambio de métodos científicos dos saberes (interdisciplina)”.

“A interdisciplinariedade é resultado do desenvolvemento da ciencia e a tecnoloxía, así como das conexións, interaccións, fusións e integración dos diversos planos da vida humana” (Llano et al., 2016, p. 365), e os seus beneficios, como enfoque sistémico, transcenden os atrancos que esta puidera supoñer. De acordo con Carvajal (2010, p. 166), “a interdisciplinariedade contribúe a xerar pensamento flexible, desenvolve e mellora habilidades de aprendizaxe, facilita o entendemento, incrementa a habilidade de acceder ao coñecemento adquirido e mellora habilidades para integrar contextos disímiles”. Participa do afianzamento de valores como a flexibilidade, a paciencia, o pensamento diverxente, a confianza, a intuición, a sensibilidade cara a outras persoas, e a mobilidade na diversidade (Torres, 1996; en Carvajal, 2010). Así mesmo, fomenta a vía de perfeccionamento de procesos de ensino-aprendizaxe “e a formación de profesionais, tendo en conta que o desenvolvemento científico técnico transita cara a niveis de maior integración” (Llano et al. 2016, p. 365). Nos procesos de ensino-aprendizaxe a interdisciplinariedade ofrécelle ao alumnado

visións sintéticas e comprensivas sobre o mundo, e tamén de explicar por que as cousas son como son. [...] Pon] en contacto ao estudantado a través de diversos medios e materiais cos diversos campos e vías de coñecemento, da experiencia e a realidade, mediante a articulación do pensamento coa acción, e a reflexión sobre ámbitos universais coa reflexión sobre a propia existencia de cada persoa, tratando de equilibrar os intereses do neno coas esixencias da contorna, os contidos científicos cos humanísticos, os socialmente útiles cos coñecementos sana e ociosamente “inútiles”, a educación intelectual coa afectiva e sensorial, a racionalidade cun punto de irracionalidade, as paixóns individuais coa cooperación, a eficacia coa ética, e a cantidade coa calidade, seguindo a consigna de “less is more”. (Rodríguez Rodríguez, 2009, p. 193)

Este traballo multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pode ser unha estratexia para evitar o “intrusionismo”. Comentáballe eu ás traballadoras do *British Council* que se formamos docentes xeneralistas para que usen o canto nas súas aulas, o profesorado especialista en música puidera sentir que o seu campo de acción está sendo invadido. Para isto, Elinor Kruse tiña unha solución: buscar o traballo en equipo do profesorado. Así, mentres o de música traballa a musicalidade das crianzas e as súas voces, o xeneralista complementa a aprendizaxe musical coa aprendizaxe de aula. Deste modo, o xeneralista non ensina a cantar -pois xa o fai o de música- senón que usa o canto como ferramenta. Esta proposta casa tamén cos argumentos da necesidade do traballo interdisciplinar. O problema radica en que boa parte do profesorado de música non domina as súas voces. Entón, como ensinaría a cantar? A resposta a isto podería ser o modelo de Voces Ledas (ver Capítulo 9) que, a través da investigación-acción, forma in situ a profesorado de música inicialmente, para logo estender a práctica á conexión curricular co fin de poder artellar proxectos en conxunto co profesorado xeneralista.

Outra das claves que revela Bridget para a boa operatividade do programa é que a formación docente funcione. E para que así sexa debe centrarse en fornecer ideas e recursos que alenten o quefacer docente. É importante que quede moi claro que a formación en voz cantada pretende ser un complemento, e non un engadido, dado que a función docente per se é moi esixente. Resulta crucial que os materiais que se deseñen teñan este asunto moi presente. Por exemplo, *Sing Up* decidírase por difundir en formato CD as cancións e os quecementos vocais. Deste xeito, o profesorado podía escoitalo e practicalo de camiño á escola, momento que tamén se aproveitaría para a súa práctica, co fin de ser quen de usar estes contidos con

posterioridade na aula. A formación e os recursos que se xeren deben ser versátiles para formarse e para a práctica, que non debera supoñer moito tempo, pois a realidade do profesorado comprometido coa docencia é que escasea de tempo libre. O CD, neste caso, é unha alternativa. Para profesorado inglés, quizabes o desenvolvemento dunha aplicación dende a que entrar a través dos teléfonos móbiles sería hoxe en día tamén bastante accesible e factible. O caso é ter moi en conta a contextualización dos recursos e/ou materiais didácticos que se creen, a competencia dixital do profesorado (se é que os recursos que pretendemos crear envolven esta competencia), a idade media do colectivo docente, as necesidades reais, o soporte no que será máis útil ter estes recursos, etc.

O que si resulta razoable é facer un seguimento da capacitación dos cadros docentes. Tal e como recollen Finnegan e Serulnikov (2015, p. 15), a coordinación nacional do PNOCB xustifica deste xeito esta necesidade: “nós queremos demostrar que nun tempo acoutado a rapazada pode facer cousas, [...] traballando intensamente, e aplicando determinada metodoloxía pódese”. Polo tanto, co fin de instaurar uns mínimos nunha liña de traballo de base, asegurar que o cadro de persoal docente domina tal metodoloxía é básico, de aí a organización de xornadas formativas como a de Bariloche.

O impacto conseguido polos recursos creados por *Sing Up* (institución situada no ámbito educativo non formal) no ámbito formal da educación (ou sexa, nas escolas ordinarias), non é senón unha mostra máis de como a práctica educativa comeza a estenderse máis alá das propias aulas, participando no proceso de reforma educativa outras institucións cuxos marcos de actuación transcenden o ámbito educativo formal. Sinala Rodríguez Rodríguez (2009) que os concellos, asociacións, museos e outras institucións que operan fóra dos lindes escolares constituíronse como espazos nos que se xeran materiais que son posteriormente empregados na institución escolar e viceversa. Para este profesor, estamos ante unha nova realidade educativa marcada pola diversidade de contextos, de profesionais, e de circunstancias sociopolíticas que trazan o novo escenario no que entender e dar sentido ás prácticas educativas, e incluso no que interpretar as reflexións sobre materiais curriculares. Trátase dunha realidade na que converge a multiprofesionalidade, involucrando a profesionais con antecedentes diversos, o que evoca os argumentos anteriormente citados de Carvajal (2010) e de Llano et al. (2016) , aludindo tamén aos que se mencionarán no seguinte parágrafo con respecto ás comunidades de práctica.

E en terceiro lugar, o desenvolvemento de programas como *World Voice*, *Sing Up* ou o PNOCB ofrece múltiples **efectos e resultados** sobre os axentes que participan deles. Os efectos sociais no profesorado son un exemplo. Bridget destaca as comunidades virtuais e físicas que creou o profesorado logo das formacións de WV, como un coro de docentes xurdido en Chile que, á parte de xuntarse para cantar, aproveita os ensaios para compartir ideas e recursos. A colación desta cuestión cabe traer ao noso discurso a investigación de Saunders et al. (2012) , na que se evidencian que as líderes vocais e coordinadoras do *COP-Chorister Outreach Programme* do programa *Sing Up* indicaron mudanzas que acharon como necesarias. Entre elas, subliñaron a creación de máis ocasións para reunirse co fin de unificar esforzos e coñecementos, e non sentirse soas. Zabalza (2015) lémbra-nos que un dos lastres da docencia é xustamente a opacidade ou *lonely task*. Para desprenderse desta carga, Xesús Rodríguez (2009) confía na conveniencia do traballo en grupo, onde a experiencia, profesionalidade e sabedoría dunhas persoas aproveitarase eficaz e creativamente para informar, enriquecerse, e formarse con e entre colegas. Co fin de optimizar estes encontros convén sistematizar os recursos e proxectos dispoñibles a compartir, e desenvolver “estratexias de colaboración e coordinación e proxectos educativos de ámbito escolar e extraescolar, [sempre] dende unha perspectiva globalizadora e interdisciplinaria” (p. 194). Complementa este autor que

a creación de grupos de traballo diversos e flexibles, vén de abrir un espazo privilexiado de investigación-acción sobre a propia realidade e sobre os propios materiais curriculares. [... Deste modo, as comunidades de práctica conforman oportunidades únicas para reflexionar e profundar na investigación] dende unha perspectiva interprofesional [...] e] dende diferentes campos, favorecendo a investigación-acción colaborativa e participativa. (p. 195)

É interesante como Bridget inclúe tamén as crianzas como parte desta cadea pois, cando se alimentan de prácticas educativas de voz e canto nas aulas, poden chegar a transferilas a amizades e familiares: “sabemos que as crianzas ensinan unhas ás outras e aprenden unhas das outras” (ver punto 7.3.2.1). Non fai isto referencia tamén ás comunidades de aprendizaxe? Seguindo a Elboj, Puigdellívoll, Soler, e Valls (2002), as comunidades de aprendizaxe atopan a súa inspiración na fundamentación teórica das achegas de campos da educación, a socioloxía ou a psicoloxía, como Paulo Freire, Jürgen Habermas, ou Lev Vigotsky. Son capaces de intervir na escola, nas familias, na nosa vida persoal, así como na nosa capacidade de participar na sociedade. “Tomando en consideración a tendencia social cara ao dialoxismo, as comunidades de aprendizaxe organízanse grazas ao diálogo. [Na escola isto sucede] entre profesorado, familiares, alumnado e outros axentes educativos da comunidade que conxuntamente transforman a escola” (Elboj et al., 2002, p. 38). O exemplo de Bridget que vimos de citar resulta moi interesante porque posto que as crianzas aprenden unhas doutras, aquelas que non pasen por WV poden tamén acabar beneficiándose do programa grazas a compañeiras que lles transmitan os seus coñecementos, o que tamén supón crear comunidade de aprendizaxe ou de práctica, ben que non dende un punto de vista profesional, máis ben informal, pero cun alcance e valor innegable. Este é un exemplo de como unha idea social transformadora que ten “no diálogo o seu punto de arranque [...] permite a súa aplicación] despois á educación e á aprendizaxe” (Elboj et al., 2002, p. 37).

Aínda que Bridget Whyte fai referencia ás medidas de hixiene e coidado vocal como contido transversal dos programas (“trátase de coidar a túa voz; trátase de auga, non té”; ver punto 7.3.2.1), en realidade nin o *World Voice*, nin o *Sing Up*, nin o PNOCB as contempla como un contido fixo, coa súa debida independencia e distinción. É por iso que os resultados dos programas atribuíbles á educación para a saúde (neste caso, vocal) non son os máis salientables, ao menos non os máis evidenciados ou directos dado o seu trato secundario. Tal e como ela mesma indicou, os maiores resultados de WV son sociais e psicolóxicos, máis que académicos. Cal é entón a lóxica de que no PNOCB se decidise en certo punto manter os coros e as orquestras en función dos resultados académicos obtidos nas escolas polas crianzas participantes? Non será que esta decisión foi tomada sen fundamentación algunha, e o que o fai máis grave, por alguén que descoñece o mundo educativo e as implicacións da educación musical a nivel persoal e social? Para min hai unha clara razón que se esconde tras esta resolución, que non é senón a económica. Porén, este feito renxe cos obxectivos do programa, que son, entre outros, mellorar a retención escolar ou o acceso a bens culturais. Malia que se cite o fortalecemento das traxectorias escolares, en ningún momento se menciona a subida das notas do alumnado (ver apartado 6.1 deste informe de investigación). Evidentemente podemos entender por fortalecer as traxectorias escolares a mellora dos resultados académicos das crianzas. Sería, en efecto, ideal. Pero se nas rexións máis vulnerables social e economicamente de Arxentina, que son as zonas-obxectivo ás que se dirixe preferentemente o programa, o maior problema é a asistencia intermitente á escola regular, non deberíamos comezar por aí? Tendo en conta que un dos maiores obstáculos cos que conta Analía Miranda (profesora do PNOCB) para desenvolver o seu quefacer docente é a inestabilidade das crianzas asistentes, cómpre subliñar que os resultados derivados da participación do alumnado no programa van vir, irremediabilmente, condicionados á asistencia ininterrompida e á

participación nas accións propostas polo programa, daquelas desenvoltas nas aulas semanais. Entón, non deberíamos en primeiro lugar asegurar a retención escolar, velando por unha asistencia escolar constante e habitual, para logo centrarnos na mellora do rendemento académico? Na miña opinión, non podemos nin debemos atribuír a un programa de educación musical a mellora no rendemento académico cando ademais a literatura científica xa nos advirten de que até a data as investigacións feitas non son quen de informalo (ver estudo de caso en Saunders et al., 2012, levado a cabo nunha escola de Westminster para indagar sobre a incidencia na competencia lectora e numérica derivada na participación en actividades de canto). Bresler (2002) e Colwell (2006) achegan os seus argumentos arredor desta cuestión e na liña que vimos de expoñer.

Con todo, tal e como se revelou nos capítulos sexto e sétimo, os programas ofrecen múltiples ganancias para as crianzas que participan neles, pero teñen tamén o potencial de xerar a necesaria reflexión educativa e social dende diferentes organismos e personalidades. Finnegan e Serulnikov (2015) fanse eco dalgunhas. Trátase das oportunidades que ofrecen as experiencias para pensar ou reconsiderar as accións e políticas educativas e culturais dirixidas á adolescencia e á infancia; a necesaria reflexión sobre propostas relacionadas co cambio e mellora que nos formulamos hoxe en día para a infancia (provenientes en moitos casos das indagacións sobre os logros e os desafíos que presenta cada programa, a relación coas escolas, etc.); así como cuestións sobre a equidade. Con respecto a este último punto cómpre destacar as tensións que dende a docencia se poden chegar a sentir entre que un coro “soe” (e para que o faga inmediatamente deberamos, sen dúbida, recorrer á selección de voces), ou tentar facer o traballo o mellor posible dando cabida a todo o mundo, malia que os resultados tarden en brotar. Isto último implicaría non facer selección e adoptar un punto de vista inclusivo nas nosas prácticas, proceso máis custoso, pero tamén máis xusto.

Un dos resultados derivados dos programas que máis gratamente chamaron a miña atención foi a oficialidade duns estudos técnicos que se puxeron en marcha para formar baixo a filosofía metodolóxica do PNOCB. Dende o 2013 na *Universidad Nacional de Avellaneda* dítase a *Tecnicatura en Dirección de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles*, “oferta de educación a distancia que aborda os criterios pedagóxicos sostidos polo programa” (Finnegan & Serulnikov, 2015, p. 15).

A estas alturas somos quen de identificar o maior dos pros do PNOCB que, alén de ter como prioridade as rexións máis vulnerables social e economicamente de Arxentina (diversificando deste modo o usuariado da educación musical non formal e outorgando oportunidades a quen non adoita telas), o potencial e riqueza docente é de luxo. Lembremos que -ao menos teoricamente- cada coro conta con 4 docentes: especialista en dirección coral, en técnica vocal, en linguaxe musical, e unha persoa en calidade de docente integrador/a, o cal é un privilexio dado que o común é que un coro sexa levado por unha soa persoa. O contra que máis significativo me parece (e que máis incide na práctica) é a infraestrutura. Non podo entender que o *Coro Leones Bonaerenses* non teña aula propia para a actividade de coro. Non me refiro tanto a unha aula de uso exclusivo, pero si un espazo de referencia, pois cando se organiza algo deba ser dentro dun plan organizando, no que os recursos tanto humanos como espaciais e materiais (loxísticos) estiveran atados dende o inicio, co fin de que poida levarse a cabo cun mínimo de orden, garantindo a calidade e o bo desenvolvemento. Ante isto, Finnegan e Serulnikov (2015) aseguran que “non todos os edificios escolares dispoñen de espazos vacantes [...] sen risco de interferencia coa actividade regular” (p. 19). En opinión do coordinador nacional de coros do PNOCB, esta cuestión fai parte “da negociación diaria deste Programa” (p. 19).

En definitiva, as conclusións tiradas da análise de programas como o PNOCB, *Sing Up*, ou *World Voice* proporcionánnos aprendizaxes valiosas a ter en conta para o deseño de programas futuros.



Voces Ledas: un exemplo de transferencia na Galiza

Neste capítulo expóñense os resultados da investigación-acción levada a cabo no compostelán Colexio de Educación Infantil e Primaria López Ferreiro. O transcurso da investigación, e en especial as fases de análise de datos dos procesos foi clave para poder escribir as liñas que seguen e para pensar o proxecto Voces Ledas. O establecemento das súas bases psicopedagóxicas son o froito de todas as accións levadas a cabo. Contén o capítulo noveno, entón, a síntese de todas as reflexións feitas arredor do proxecto Voces Ledas, que se estrutura en cinco puntos. No primeiro, expóñense os antecedentes do proxecto, a súa xustificación e definición e os motivos polos que se centra na infancia, na equidade e na innovación. No segundo resúmese a investigación-acción levada a cabo, e no terceiro, preséntanse as bases do proxecto, a modo de colofón da experiencia piloto. Por último, no cuarto e no quinto descríbense o statu quo de Voces Ledas, as propostas de futuro, e as consideracións finais.

Os discursos que están sendo tecidos na actualidade tanto na esfera educativa como na social tenden a converxer nun denominador común: a **inclusión**, un principio filosófico que entende que non deba haber diferenzas nos diversos eidos. No ámbito educativo, a UNESCO (2017, p. 7) enténdeo como o “proceso que axuda a superar os obstáculos que limitan a presenza, a participación e os logros” do estudiantado. E aínda que a inclusión total é difícil de acadar, si que podemos cambiar as nosas prácticas para que tendan a ser ou sexan máis inclusivas. O concepto clave da inclusión é a **participación** (Parrilla & Moriña-Díez, 2004; Susinos & Parrilla, 2008). Non podemos falar de prácticas inclusivas sen garantir a participación das persoas implicadas, e non podemos falar de participación sen provocar oportunidades para tal fin e asegurar a **equidade**. Algunhas voces como a de Laluein (2010) insisten dende comezos do presente século na participación en proxectos de carácter comunitario a través de comunidades de práctica co fin de traballar a inclusión dende a escola.

A música en xeral e a práctica do canto en grupo en particular son moi importantes no desenvolvemento das persoas, pois favorecen a inclusión educativa e a prevención de situacións de exclusión social, tal e como se expuxo no epígrafe 2.5 deste informe de investigación. O canto coral entende á comunidade coma espazo, e interprétase a si mesmo como un grupo de aprendizaxe que persegue un beneficio social común mediante a arte.

Ibarretxe (2007) fai saber que varias **investigacións** de alcance nacional e internacional, e incluso responsables de educación e cultura de variados países, non deixan de chamar a atención sobre a insuficiencia de voces novas e a inseguridade que caracteriza ás agrupacións corais. Seguindo a este autor, un dos feitos máis relevantes deuse o 20 de novembro de 2004, cando representantes e profesionais de diversas organizacións e institucións corais de 25 países se reuniron nunha conferencia en Venecia, na que se discutiu sobre educación musical formal e non formal de coros xuvenís. Nesta conferencia, organizada por *Europa Cantat* con apoio do *EFMET-European Forum for Music Education and Training*, concluíuse que moitos países outorgan escasa ou nula atención á formación de profesionais da música e do canto na infancia, apuntando á falta de persoal cualificado e de instalacións apropiadas. Tamén se recoñeceu que o canto e a dirección coral non se valoraba por igual en todos os países.

A pesar desta situación, nas últimas décadas foron despuntando diversas iniciativas por todo o mundo (ver epígrafe 3.2.2 deste informe), ben a nivel nacional, ben a nivel local. Pero non é doado mantelas ou garantir unha continuidade ao usuariado que se beneficia delas. A

organización, as infraestruturas, os recursos humanos, técnicos e didácticos de calidade, a influencia familiar, así como o establecemento de relacións equilibradas coas contornas formais e non formais son algunhas das características das organizacións corais que garanten o relevo xeracional e se manteñen no tempo (Ibarretxe, 2007). Voces Ledas intenta beber destas prácticas de éxito e tomalas como exemplo. Deste xeito, procura garantir oportunidades e espazos para a voz e o canto de forma accesible e sen distincións, dentro dos principios inclusivos dos discursos actuais cara a onde deben camiñar as propostas educativas; e sempre en conexión coa contorna, creando lazos entre as diversas institucións e abríndose á comunidade, como un proxecto de e en beneficio de todas e de todos.

Voces Ledas enmárcase nun contexto de **educación non formal**, no cal se pretende levar a arte (neste caso, o canto) fóra das aulas máis formais, para poñelo en contacto co contexto físico, social, e cultural, a disposición de toda a sociedade. O motivo principal é que cremos firmemente que, dunha banda, a educación musical na escola formal ten moitas carencias, xa non só de dotación material ou condicións espaciais, senón tamén de formación do profesorado. Varias teses de doutoramento realizadas na Galiza así o confirman (Gillanders, 2011; López de la Calle, 2007; Vicente, 2011). Doutra banda, ben é certo que as iniciativas educativas de formación e educación musical non formais xorden de forma asociativa e autoorganizada dende a base da sociedade civil, que presenta unhas necesidades que moitas veces non son satisfeitas pola educación formal (Colom, 2002), o que leva á busca de solucións á marxe da oficialidade. Voces Ledas aspira a dar resposta a estas necesidades sentidas e reclamadas.

9.1 O PROXECTO VOCES LEDAS

VL-Voces Ledas é un proxecto psicopedagóxico de educación vocal e canto que se empezou a materializar no ano 2014 a raíz da coincidencia de Lucía Casal e Miro Moreira na USC, 12 anos máis tarde de cadrar nun breve espazo de tempo no Orfeón Terra a Nosa en calidade de corista e director, respectivamente; e logo do alento da profesora de música de Lucía -Chus Yebra- no Instituto de Educación Secundaria Antonio Fraguas Fraguas.

Neste primeiro apartado do capítulo nove rescatamos os antecedentes de VL, a xustificación da súa necesidade, a definición de cada palabra que describe o proxecto, e os motivos que nos levan a traballar dende a tríade infancia-innovación-equidade.

9.1.1 Antecedentes⁴⁴⁶ e xustificación

O proxecto VL atopa os seus antecedentes nun taller de canto infantil que naceu na cidade de Santiago de Compostela no ano 2000 da man do profesor e director do Orfeón Terra a Nosa, Miro Moreira. Financiado pola Obra Social Caixa Galicia, o **Taller de Canto Infantil do Orfeón Terra a Nosa** permitía que crianzas e adolescentes recibiran aulas de man de especialistas en linguaxe musical, canto, e dirección coral, exercendo Moreira o papel de director supervisor. Este taller actuaba nun edificio sito na Praza Salvador Parga, no local onde adoitaba ensaiar o orfeón.

A finalidade non xiraba tanto arredor do coro, senón do desfrute persoal, para que chegara un punto no que as crianzas sentiran que cantaban nun coro como algo especial e que facía parte das súas vidas para enriquecelas. Era un grupo privilexiado, pois formouse de man de profesionais da talla de Aida López, que era a encargada da preparación vocal do alumnado e da dirección coral, e de Malena Pazos, que se ocupaba das aulas de linguaxe musical.

Este proxecto teceuse non para crear un coro ao uso, senón co obxectivo de crear unha pequena escola de canto vocal e coral. Nela, fomentábase o estudo do canto individual, de

⁴⁴⁶ A información contida neste apartado sobre antecedentes foi elaborada en base a datos que me proporcionou o profesor Miro Moreira a través de múltiples encontros entre os anos 2016 e 2019.

feito, moitas das persoas que pasaron por ela hoxe viven da música. Oito anos máis tarde, Caixa Galicia decidiu deter o financiamento. Non obstante, o profesor Moreira ficou coa idea de volver facelo, porque sentía que se trataba dunha proposta educativa necesaria⁴⁴⁷.

O profesor Miro Moreira comezou traballando con coros de crianzas. Logo pasou a dirixir coros adultos e deuse de conta de que os de crianzas, en boa lóxica, debían ter unha continuidade. Pero este proceso ten os seus inconvenientes porque para facelo real necesítase infraestrutura, recursos humanos, etc. Alén de ser difícil de empezar un proxecto desta envergadura, con toda a continuidade que supón, resulta moi doada a súa creba; por iso se fai necesario investigar, meditar, e ter atadas moitas cuestións antes de poñelo en marcha. E é que os procesos de investigación e os proxectos sólidos que implican a diferentes persoas e/ou organizacións requiren de tempo (Santos, 2016; Whyte, 2011), o cal pode provocar asimetrías nos ritmos de oferta e demanda do proxecto.

Coa intención de recuperar o proxecto, no ano 2016 fíxose unha convocatoria de selección de voces dende o Orfeón Terra a Nosa, pero desafortunadamente non resultou ter éxito. E para o curso 2016-2017 o profesor Moreira decidiu comezar de novo, mais no seo dunha escola pública, o Colexio de Educación Infantil e Primaria López Ferreiro. O procedemento partiu da petición dunha cita co director, José Ramón López Carril, e coa docente especialista en educación musical, Diana Capelo Franco. Ao primeiro encontro asistiu o profesor Moreira co presidente do Orfeón. Os trámites foron moi doados, pois foi unha aceptación case inmediata, así que a finais de setembro de 2017 comezou o taller de canto, para o que Miro Moreira contou coa cantante e profesora Mariola González e comigo, en calidade de docente, coordinadora, e investigadora. Púxose en funcionamento a partir de aí un verdadeiro proceso de investigación-acción que nos posibilitaría familiarizarnos coa organización e xestión dun coro infantil dende o inicio.

Se escoitamos a demanda que se nos fai dende a **sociedade civil** e queremos dar pulo a programas razoablemente exitosos, un dos criterios inesquecibles no xuízo sobre a calidade das propostas de investigación debера ser a práctica (Knapp, 2003). No Capítulo 2 falamos da sociedade civil e dos servizos que demanda que a veces as entidades públicas non nos ofrecen, nin tampouco as privadas, tendo entón que ser a propia sociedade civil a que as poña en marcha. Advírtenos Gabriela Wald (2017) que o exitoso movemento de orquestras xuvenís con fins de inclusión social xurdiu en Arxentina a finais dos anos 90 “a partir de accións illadas de entidades gobernamentais locais, organizacións da sociedade civil e ata músicos independentes, sen apoio externo” (p. 61).

VL é un proxecto que combina estratexicamente o coidado dos procesos de ensino-aprendizaxe de educación vocal e do canto e as vantaxes que xorden asociadas ao capital intercultural das persoas que se serven del. As evidencias que xustifican a conveniencia do proxecto despréganse en dúas vertentes: as académicas (con evidencias nacionais e internacionais), e as locais. A **nivel académico**, VL xustifícase na necesidade de:

- Xerar propostas pedagóxicas máis efectivas na educación vocal (Welch, 2003).
- Dar un maior pulo á continuidade da música que ocorre nos escenarios escolares con aquela que se dá en escenarios comunitarios da sociedade (Pitts, 2005, 2007).
- Apoiar a reorganización do valor da participación activa nas artes, para todas as persoas e con independencia da súa idade, tal e como revelan algúns estudos sobresaíntes arredor de experiencias participativas nas artes (Barret & Smigiel, 2003; Temmerman, 2005).
- Enfrontarse ao reto que supón conectar escola, familias, e comunidade para realzar actitudes positivas cara á produción musical e trazar liñas de implicación musical con base

⁴⁴⁷ O propio profesor Moreira viviu de neno unha experiencia similar na Escolanía “*Ángeles de Compostela*”. Recomendo a lectura do seu traballo de investigación tutelado ao respecto (Moreira, 2011), unha investigación de carácter histórico-educativo elaborada dende un punto de vista *emic*.

nas oportunidades existentes para reunir a riqueza da actividade musical, dos recursos, e das habilidades (Temmerman, 2005).

- Asegurar o ofrecemento de posibilidades de formación e conciencia musical para as xeracións próximas, como constatan as informantes do exemplo ilustrado por Pitts (2007), no estudo de caso “*Audience Members at a Chamber Music Festival*”.
- Impulsar urxentemente o canto coral, dados os beneficios que este achega desde diversos campos (Fernández Herranz, 2013).

Persoalmente, frústrome e estou insatisfeita coas condicións nas que na Galiza se accede á educación vocal e do canto, que non son nin por asomo democráticas, nin inclusivas, nin moito menos equitativas, e mesmo por veces nin se caracterizan pola innovación. De acordo con Graham Welch (2006, pp. 325-326), “todo o mundo ten potencial para cantar. Necesitamos, consecuentemente, continuar buscando formas óptimas para permitir que as crianzas e adolescentes exploren e estendan os seus dereitos naturais e de nacemento sobre canto (e música)”. A **nivel local** VL xustifícase na delimitación das características que perfilan a realidade que caracteriza o coralismo infantil en España, e na particularidades da cidade de Santiago de Compostela, foco inicial do noso proxecto:

- Pouca presenza de coros escolares nos centros, debido á falta de tempo para a formación vocal e coral nas aulas de música e ao ínfimo peso da formación vocal nos libros de texto de música (Ibarretxe, 2007) e, xa que logo, nos currículos.
- Dificultades de encadrar a actividade coral nos contextos educativos extraescolares (Ibarretxe, 2007). Algúns razoamentos atópanse nas esixencias curriculares, a competencia que exercen indirectamente os coros infantís con outras actividades extraescolares, a falta dunha técnica vocal axeitada do profesorado especialista en educación musical nas escolas, etc.
- Insuficiente coñecemento e pobre experiencia coral previa (á creación dun coro) nas nenas e nos nenos, o que crea inseguridades, chegándose a propiciar a xeración de estereotipos e prexuízos.
- Cambios progresivos nos hábitos culturais sociais, onde inflúe o evidente abandono gradual dos costumes tradicionais, como pode ser o canto coral.
- Poucas ou inexistentes oportunidades de educación musical de carácter gratuíto, democrático, e que garantan continuidade. Moita da oferta actual neste ámbito non está fundamentada en bases psicopedagóxicas actualizadas nin concretada en proxectos pedagóxico-musicais, co seu debido seguimento e avaliación procesual, co fin último de velar pola calidade destes e de orientalos á mellora.

9.1.2 Definición

Voces Ledas é: un (1) proxecto (2) psicopedagóxico (3) de educación vocal e (4) canto. Examinarei cada unha destas palabras que definen VL por separado.

1. Voces Ledas é un **PROXECTO**.

Para chegar á definición de “proxecto” estimo necesario facer un percorrido dende conceptos máis xerais -como “planificación” e “programa”-, e outros máis concretos, como “programación didáctica” (dentro dun proxecto de ensino-aprendizaxe, como é VL), para logo entender os niveis de desenvolvemento de Voces Ledas que se mostran na Figura 9.1.

O DRAE (2019, parág. 2) apunta que “**planificación**” é o “plan xeral, metodicamente organizado e frecuentemente de gran amplitude, para obter un obxectivo determinado, tal como o desenvolvemento harmónico dunha cidade, o desenvolvemento económico, a investigación científica, o funcionamento dunha industria, etc.”. Ao consultar o significado de “planificar” no DRAG (s.d., parág. 1) atopamos “organizar un proxecto amplo de [algo] no que se inclúen as operacións precisas para conseguir o obxectivo que se pretende”. Levado

este termo ao campo educativo achamos a planificación educativa, que María de la Fuente (2010, pp. 467-468) define como

un proceso continuo mediante o que se intenta suxeitar a un criterio racional e científico o exame das posibilidades⁴⁴⁸ que se presentan, escoller as máis convenientes e realizalas sistematicamente. [...] A planificación, como proceso, prevé na súa realización diferentes elementos, consonte a un contexto e unhas características e a uns métodos, fases e temporalización.

O ensino pode planificarse a través de programas xerais, proxectos, e programacións didácticas. Vexamos a diferenza entre estes termos.

Esther Martínez (2010, p. 478) entende que un **programa** é un

conxunto organizado de actividades dirixidas a unha poboación ou colectivo -que deben ser levadas a cabo cunha serie de recursos limitados- coas que se espera conseguir determinados obxectivos evitando a improvisación e o azar. [...] Responde tanto ao resultado de planificar previamente estas accións, ou sexa, ao documento escrito onde se explicitan, como á súa posta en práctica.

De acordo con Martínez Piñeiro (2010, p. 478):

- No ámbito dos Servizos Sociais, un programa forma parte dun plan que se integra nunha determinada política. O programa pode tamén “estar configurado por proxectos máis específicos nos que se concreta e detalla”.
- No ámbito do ensino formal, o programa é o “conxunto organizado de obxectivos, contidos, actividades e pautas de avaliación que orientan o proceso de ensino-aprendizaxe e o desenvolvemento curricular das disciplinas e materias dun determinado nivel”.

Foulquié (1976, p. 371) determina que un **proxecto** é unha “idea máis ou menos elaborada de algo que nos propoñemos realizar”. Citando a obra de Dewey, “*Expérience et éducation*”, de 1947, expón que “o proxecto difire dun impulso primario e dun desexo, porque supón traballo, traballo de elaboración de acordo cun plan e un método de acción baseados na previsión das consecuencias en determinadas circunstancias dadas e en certa dirección” (p. 371).

Con todo, por veces o uso dos termos “proxecto” e “programa” parece ser algo borroso. No estudo descritivo do panorama de proxectos e programas sobre orquestras infantís e xuvenís do Gran Bos Aires, Avenburg et al. (2017) repararon na distinción entre proxectos e programas de orquestras.

De acordo cos mesmos actores, non é o mesmo en termos administrativos o marco de acción dun programa có dun proxecto. En teoría un programa abarca un conxunto de proxectos baixo a súa órbita, mentres que un proxecto é máis acoutado en canto ás dimensións que aborda. Porén, esta restrición non implica que non poida darse tamén o contrario. [... Cómpre entón entender] a distinción en termos de forma e de instancias administrativas, formalismo que en certas ocasións pode ser de suma importancia.

⁴⁴⁸ Seguindo a Teixidó (2004), a planificación educativa debера encamiñarse dende a posibilidade, a integridade e a creatividade, o que quere dicir que debemos planificar dentro do posible e do realizable, considerando a contorna e o sistema educativo, e fomentando a capacidade de resposta e valorando as decisións das institucións/organizacións nas que se dea a planificación.

Pola súa parte, para Ferradás (2010, p. 479) a **programación didáctica** é o

proceso mediante o cal se concretan as decisións en relación aos diferentes compoñentes curriculares. [...] Trátase dun instrumento elaborado colectivamente polos profesionais que establecerá como mínimo a) os obxectivos educativos e os contidos de aprendizaxe das diferentes áreas en cada etapa; b) a secuenciación deses obxectivos e contidos ao longo dos diferentes ciclos e niveis; c) as opcións metodolóxicas; e d) os contidos, momentos e maneiras de avaliar.

No ámbito da aula, da responsabilidade de cada profesor ou equipo, programar é establecer unha serie de actividades nun contexto e un tempo determinado para ensinar uns contidos coa pretensión de conseguir uns obxectivos. Adoita reflectirse en unidades didácticas ou unidades de programación, nas que se interrelacionan todos os elementos que interveñen no proceso de ensino-aprendizaxe, con coherencia metodolóxica e por un período de tempo determinado.

Pero, cal é a posición e como se integra VL na xerarquía que se dá entre estes conceptos? Velaquí a interpretación que facemos das definicións dadas, acompañada visualmente da Figura 9.1.

VL asúmese como un **proxecto** porque é unha idea elaborada que conta cun plan e cun método de acción. É de carácter non formal, e no eido escolar preséntase como actividade de tipo extraescolar pois, a diferenza das actividades complementarias, VL non conforma un complemento da actividade escolar no que participa o alumnado dun grupo, ciclo, ou etapa (Rodríguez López, 2010). Debido á súa singularidade, o contido que se aborda dende VL non engloba ensinanzas incluídas na programación docente das áreas curriculares de cada curso. Malia que o proxecto de VL ten un carácter principalmente autotélico, tamén adopta un compoñente formativo forte, pois está organizado por obxectivos, que se concretan fundamentalmente en contidos e actividades a traballar, en paralelismo co ensino formal. A diferenza é que as actividades de VL non poden ser obxecto de avaliación a efectos académicos, aspecto si contemplado no ensino formal; de aí que VL entre dentro do non formal e o extraescolar.

Seguindo as orientacións de Martínez Piñeiro (2010), interpretamos que as políticas materialízanse a través de plans, que se poñen en marcha por medio de programas. Cada programa, como conxunto organizado de actividades para levar a cabo o plan no que se enmarca, precísase, entón, en proxectos, cuxas accións didácticas concretas poden detallarse en programacións didácticas, sempre e cando tales proxectos teñan que ver con procesos de ensino-aprendizaxe, como é o caso de VL. Atendendo a esta xerarquía e dadas as características que o precisan (ver puntos 9.3.1 e 9.3.2), VL é un proxecto psicopedagóxico de educación vocal e canto que potencialmente podería inscribirse dentro dun programa, plan, e política do ámbito cultural, social, educativo, e/ou da saúde.

Como calquera proxecto educativo, o espírito de VL leva abandeadas as palabras de esforzo, ilusión, e imaxinación (Zamorano, 2012), que se consuman nas súas coordenadas descritivas. Atendendo á Figura 9.1, estas adscribíense a unha planificación educativa xeral (que implica unha toma de decisións a través do establecemento de obxectivos, tempos⁴⁴⁹, recursos, etc.) e dentro da temática específica da educación vocal e do canto. Posto que se trata dun proxecto psicopedagóxico, ou sexa, de ensino-aprendizaxe, esta planificación debe concretarse nunha programación didáctica, que fai parte da planificación da acción docente. Dela sairán as diferentes actividades que se deben abordar nun taller de voz para crianzas que segue a lóxica da técnica vocal. Razoablemente, as actividades provirán dos ámbitos de traballo propios da educación vocal e do canto (ver Figura 8.1), e concretaranse en exercicios

⁴⁴⁹ O ámbito temporal da planificación educativa para de la Fuente (2010) pode ser de tres tipos: a curto prazo (de carácter anual), a medio prazo (de 3 a 6 anos), e a longo prazo (a partir de 6 anos).

do modo en que se explicou no Capítulo 8. Por iso, estas actividades deben ser transformadas en exercicios a incluír en unidades de programación, en base ás cales se irán deseñando as sesións das aulas do taller baixo a filosofía de VL. Co fin de que a debida selección de exercicios secuenciados se desenvolva nunha contorna acondicionada para tal fin, é tarefa docente a creación dos ambientes de aprendizaxe propicios, mester situado na planificación da acción docente, ao que lle segue o deseño de coreografías didácticas pensadas para desenvolver dentro de tales ambientes, que deberan trasladarse ao deseño das sesións. Por último, a implementación das sesións levaría a planificación docente ao nivel de práctica.

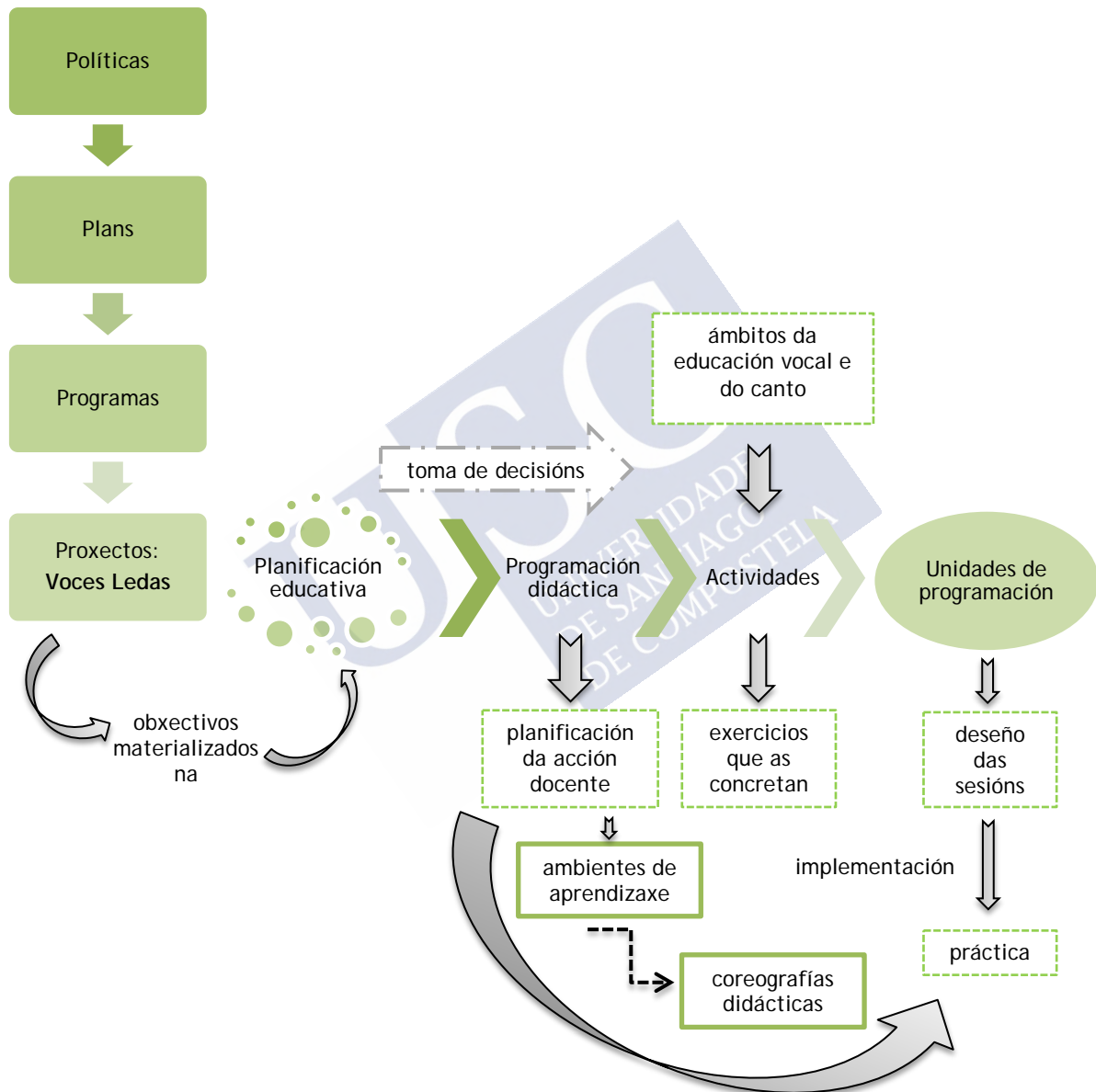


Figura 9.1. Niveis de desenvolvemento do proxecto Voces Ledas

Elaboración propia en base a diversas fontes⁴⁵⁰

⁴⁵⁰ Estas fontes son: Avenburg et al. (2017), de la Fuente (2010), DRAE (2019); DRAG (s.d.), Ferradás (2010), Foulquié (1976), e Martínez Piñeiro (2010).

2. Voces Ledas é un proxecto **PSICOPEDAGÓXICO**.

Cualifico este proxecto como “psicopedagóxico” escudándome, por unha banda, na miña persoa. Como licenciada en Psicopedagogía, sen dúbida trato de reivindicar unha titulación e profesión bastante esquecida e descoidada, ao meu entender, dende o punto de vista académico, ben que dende o ámbito social goce dun status de recoñecemento algo máis consolidado. Levo moitos anos dedicándome á docencia e, máis que ensinar cousas ás persoas, sempre procurei **ensinar a aprender**, ao mesmo tempo que intentei e intento ensinarme a min mesma a aprender. A reflexión como docente estivo, está, e estará presente no meu día a día.

Por outra banda, xa a finais dos anos setenta Edgar Stones (1979) o deixaba claro: a Psicopedagogía axuda a resolver problemas do campo da psicoloxía educativa. Ben é certo que este termo ten unha dobre acepción. Por un lado, refírese á psicoloxía educativa practicada por profesionais da Psicoloxía na práctica psicolóxica clínica, en clínicas de orientación infantil. E por outro, ten que ver coa psicoloxía educativa aplicada á práctica do ensino (Stones, 1979), ou o que é o mesmo, “a aplicación dos principios teóricos da psicoloxía á **práctica do ensino**” (p. xix). VL agárrase a esta última, pois está centrada na mellora dos procesos de ensino e aprendizaxe, con foco na práctica docente como principal preocupación.

Neste sentido, VL considera ideas do campo da Psicoloxía que axudan a comprender a aprendizaxe humana e o ensino. Suxire tamén posibles modos proveitosos de aplicación dos principios do ensino de xeito que a aplicación práctica sexa posible para o profesorado, ben de forma individual, ben de forma cooperativa. Non obstante, a perspectiva que se acentúa dende VL é a experimental, ou sexa, entendendo o ensino como unha forma de psicoloxía experimental -atendendo e reaccionando aos procesos-, máis que a perspectiva aplicada dunha relación de procedementos rutineiros; e sempre tendo moi presente que aprendemos de forma holística, pois as ciencias tamén o son, así como o cerebro (Welch, 2017).

Os textos do diario de campo que escribín no proceso de investigación de VL e as reflexións analíticas feitas sobre o seu contido servíronme non tanto para presentar unha relación de ítems exhaustiva en vinculación coa literatura do campo, senón para presentar unha ollada persoal e coherente da forma que as cousas parecen estar neste “aquí e agora” con respecto á educación vocal na infancia -e que estou a plasmar neste noveno capítulo-; do mesmo xeito que Stones (1979) fixo no seu momento para abordar a Psicopedagogía xeral. Así, tentei desenvolver o meu tema a través dunha consideración crítica do que me parecen os aspectos máis relevantes da psicopedagogía no contexto dos problemas que formula a práctica da didáctica da educación vocal e do canto, ilustrados con transcricións de gravacións e aulas nas que eu fun unha peza activa.

3. Voces Ledas é un proxecto psicopedagóxico **DE EDUCACIÓN VOCAL**.

A **voz** merece unha atención preferente no eido educativo, pois “todas as persoas deben manexala e falar mellor, elevando así automaticamente a cultura popular” (Escudero García, 1987, p. 6). Este terceiro alicerce do proxecto comeza a concretalo tematicamente: aborda a educación vocal porque pretende traballar coa voz dende un punto de vista educativo, transmitindo **boas prácticas** no uso desta a través dunha formación premeditada e coidada. Sendo a instrución o “resultado dimanante do proceso de ensino-aprendizaxe” (Gadea & Sánchez, 2008, p. 42) e a formación o “resultado educativo [...] do proceso de ensino-aprendizaxe [...] ou o] proceso de acompañamento personalizado inmerso na acción educativa global” (pp. 43-44), formando e instruindo sobre voz educamos vocalmente. A sabendas que a educación vocal ten bastante que ver co benestar persoal, a través do ensino da técnica vocal búscase o progreso e o benestar das persoas, expoñéndoo a coñecementos teórico-prácticos

sobre voz e convidándoas a experimentalos no seu ser, a autodescubrir as súas voces e as posibilidades dos seus corpos e, en definitiva, a autosorprenderse, a desenmascararse, e a coñecerse, pois a voz é o medio a través do cal nos expresamos mellor. Tal e como afirma Fiuza (2013, p. 11), “sentir a voz alude ao importante compoñente emocional que esta presenta e que en moitas ocasións limita e impide unha comunicación eficaz, posto que é unha das principais vías de expresión do estado no que nos atopamos”.

4. Voces Ledas é un proxecto psicopedagóxico de educación vocal **E CANTO**.

Por definición, VL é un proxecto psicopedagóxico de educación vocal “e canto”. Con todo, recordemos que, de principio, VL formúlase como proxecto radicado na infancia, etapa na que é máis correcto falar de “educación do canto” máis que de traballo da técnica da voz cantada. Ao respecto, lémbraos Escudero García (1987, p. 44) que “a técnica da voz cantada consiste en ensinar ao alumnado a adaptación do acto respiratorio á emisión vocal e ás cavidades de resonancia, é dicir, a todo o aparato vocal”, e usando todo o corpo para un completo rendemento fonatorio músico-vocal. Non podemos negar que pretender acadar isto de forma plena con crianzas é unha utopía, dado que nesta etapa vital o corpo atópase en proceso de desenvolvemento, así como os músculos que interveñen no acto fonatorio. Por iso, pensando VL só na infancia, máis que “de educación vocal e canto” debera ser “de educación vocal e do canto”, é dicir, de educación vocal e de educación do canto. Por que salientamos esta cuestión? Porque na infancia, máis que traballar a técnica vocal -segundo as evidencias e discusións metodolóxicas expostas no Capítulo 2-, cómpre educar a voz e educar o canto, tal e como salientaba a italiana Rosa Agazzi (1936). Pero evidentemente, VL pretende espallarse e traballar con outras audiencias a medio e longo prazo, polo que preferimos determinalo como “de canto”, de modo máis xeral.

Da mesma maneira que é indisociable a aliaxe voz-emoción, o binomio emoción-canto faise tamén inseparable. Xa no segundo capítulo se expuxeron algúns argumentos con respecto ás implicacións emocionais que incumben á voz e, irremediabilmente, ao canto. Pero é que dentro das emocións e os seus tipos existe unha particular, a estética. As emocións estéticas, de acordo con Rafael Bisquerra (2009, p. 173) “son a resposta emocional ante a beleza. Ante calquera tipo de beleza”, entre a cal está por suposto a música, como unha das belas artes, dentro da que se topa o canto. E non podemos obviar que esta relación é recíproca, pois a arte ten entre os seus obxectivos as emocións: expresalas, representalas, comunicalas, experimentalas, compartilas, etc. As aplicacións psicopedagóxicas son múltiples, especialmente aquelas ligadas á expresión artística e musical.

VL pretende insistir no desenvolvemento de emocións positivas, de cara ao benestar persoal, social, e emocional (Bisquerra, 2009). Para este autor, a “capacidade para mellorar as emocións de forma apropiada [é a regulación emocional, que] supón tomar conciencia da relación entre emoción, cognición e comportamento; ter boas estratexias de afrontamento; capacidade para autoxerarse emocións positivas, etc.” (p. 148). Os tratados de Mirella de Fonzo (2010, 2012, 2018) reúnen unha infinidade de evidencias científicas e experiencias que unen canto e emoción, a través do “teorema do canto”, que foi evolucionando conceptualmente da cantoterapia ao neurocanto.

Jenevora Williams (2013, p. 23) exclama que “aínda que as cancións cun obxectivo son importantes para o desenvolvemento educativo, existe tamén a posibilidade de cantar cancións só por pracer!”. Esta exclamación lígase coa finalidade do proxecto, que non é senón a **autotelia**, cantar porque si, por pracer, pero facéndoo adecuadamente. Buscando, en definitiva, ter unha vida máis plena co uso do canto. Tal e como entende Csikszentmihalyi (1997, p. 237) “unha persoa que ten metas autónomas” ten unha personalidade autotélica.

Advírtese que VL non é un proxecto para aprender a cantar per ser. En efecto, non creo que se poida aprender a cantar, ao menos da forma na que eu entendo o canto, malia que ben é

certo que primeiro habería que ver de que definición de canto partimos. Tal e como expuxen no capítulo segundo, eu concibo o canto como un modo de expresión emocional e persoal que cada persoa deba desenvolver en base ao estudo e práctica da lóxica da técnica vocal. En harmonía cos argumentos de Escudero García (1987, p. 50), diferénciase o “canto” da “técnica vocal” en que o primeiro inclúe esta última e máis a técnica musical, de modo que poderíamos establecer unha fórmula tal que así: **canto = técnica vocal + técnica musical**. Cantar sería entón traballar a música dende a voz como instrumento. Pero entón, onde está a **emoción**? Na miña opinión, a esta fórmula habería que sumarlle os valores estéticos, comunicativos, e emotivos, que serían o engadido persoal. Só así se desenvolvería o canto ou o modo de cantar de forma plena. Neste contexto, VL axudaría a sentar as bases dunha educación do canto e dunha educación vocal (e técnica), e podería favorecer o desenvolvemento dos valores estéticos, comunicativos, e emotivos, pero non guiaría no seu achado pois, ao meu entender, cadaquén debe descubrilos, regulalos, e usalos como mellor lle pareza porque teñen un compoñente espiritual que dificilmente se pode transmitir ou ensinar. Así, o xeito de cantar e a configuración como cantante é un proceso moi persoal. Ao respecto, Pilar Escudero (1987) sostén que

ningún libro ou profesor pode transformar a un alumno de talento normal ou medio nunha Barbra Streisand ou un Alfredo Kraus, pois a «calidade de estrela» ou a «sensibilidade musical» non se poden ensinar, posúense ou non se posúen, pero hai algunhas bases fundamentais, neste caso, sobre o canto, fáciles de comprender, que mediante unha serie de exercicios prácticos poden axudar a mellorar e a desenvolver a nosa capacidade para o canto ou para a dicción, eliminando erros ou defectos e ensinándonos a desenvolver a nosa capacidade vocal. (p. 4)

Neste senso, podemos ensinar e axudar ás persoas a dominar as súas voces, a matizar, e incluso ofrecer algunha pauta en canto a trazos de estilo, pero a forma de cantar é tan persoal que até creo que non deba ensinársese, senón que deba sentirse e construírse con formación (que nos permita explorar coa voz sen facernos dano), co tempo, coa experiencia, e empapándonos de moi variados estilos. Do contrario, teríamos cantantes iguais ou moi similares. De acordo con Escudero (1987, p. 25), a **interpretación** é

a exteriorización dos sentimentos, dando ao canto a dicción que require, tendo ademais en conta todos os demais elementos musicais que constitúen a obra que se interpreta, sendo preciso para isto coñecer a fondo o texto e a música, e ter logrado o perfecto dominio da impostación da voz e da respiración.

No punto 2.2 deste informe ofrécese unha definición de canto máis ben técnica (baixo a cal poderíamos entón concluír que si é posible ensinar e aprender a cantar), e seguidamente achego a miña propia definición de canto, entendéndoo, tal e como rememorei en parágrafos anteriores, como un modo de comunicación emocional e, sobre todo, moi persoal, que cada persoa deba desenvolver co estudo da técnica vocal á par do desenvolvemento da emotividade, da estética, e da expresión.

9.1.3 Innovación, equidade, e infancia: elementos de base

VL proxéctase baixo a óptica de dous principios fundamentais: a innovación e a equidade.

Dende o punto de vista da **innovación**, neste proxecto inténtase combinar prácticas tradicionais con modernas, pois, de acordo con Ries (2005; en Sobreira, 2017a) ignorar novas prácticas musicais sería tan prexudicial para o profesorado como para as crianzas, mentres

que concentrarse só no uso de técnicas de música popular pode ser restritivo para a aprendizaxe.

Informes que analizaron o statu quo da educación musical, como o publicado por DfE e DCMS (2011) en Inglaterra, indican que “os centros e as escolas necesitan romper barreiras con respecto á música a través de aproximacións innovadoras para facer e ensinar música” (p. 17). Cox e Pitts (2003, p. 119) alertan da necesidade de abrirse a “amplas perspectivas na comprensión do ensino e aprendizaxe musical”.

Dende o punto de vista da **equidade**, partimos da premisa de que “a formación parece non ser garantía de prevención contra a precariedade laboral e social, e necesita xuntar esforzos desde a perspectiva de contextos educativos distintos para favorecer a inclusión dos alumnos con risco de exclusión” (Bunard, Dillon, Rusinek, & Saether, 2006; en de la Calle Maldonado, 2014, p. 118). Xa que logo, VL ten un punto social semellante ao que demarca Gabriela Wald (2017). Aínda que esta autora o explica para as orquestras xuvenís, é totalmente extrapolable ao noso exemplo. Así, apunta que “«o social» é conceptualizado como ensinar música académica sen expulsar a aqueles que non teñen bo rendemento ou que avanzan máis lentamente” (p. 64). É, sen dúbida, un trazo inclusivo. Tal e como se indicou no limiar deste informe, e por todos os motivos especialmente destacados no punto 2.5 deste, a educación vocal e do canto non deba ser patrimonio de quen pola súa condición (social, económica, familiar, etc.) pode acceder a ela. Esforzarse por facela máis alcanzable para todas as persoas, independentemente do seu contexto, procedencia, ou traxectoria, non é senón camiñar cara á equidade.

VL radica na etapa vital da **infancia**. Pero cal é o motivo? Pois ben, aínda que VL e os seus principios puideran ser aplicables a todas as idades, sen límite, creo que, como en calquera ámbito, canto antes se comece a educar a voz, en mellor posición e/ou condición nos atoparemos en canto a prevención, desenvolvemento, e futuro rendemento. Alén disto, VL non só entraña o desenvolvemento das competencias do saber e do saber facer, senón tamén as do saber estar e saber ser, por ser un proxecto educativo en base ao traballo cooperativo. Por iso cremos que para as crianzas que se valeron e valerán de VL, este proxecto e o vivenciado nel será de boa utilidade, tanto para o seu presente como seu futuro. Estes argumentos van na liña do defendido por Area e Vila (2009) sobre a infancia, entendéndoa como semente da cidadanía do futuro.

En definitiva, VL enmárcase na infancia e na voz porque esta é “o vehículo para o desenvolvemento intelectual do neno” (Escudero García, 1987, p. 3). O proxecto está pensado cunha organización psicopedagóxica con múltiples exercicios dentro de cada sesión, arredor de diversas actividades de acordo cos praceres da infancia que Buisson (2017, p. 254) describe: “o pracer da actividade variada, do movemento libre, do auxe sen coacción”. VL está centrado na infancia como foco dende o que incoar o proxecto. Non obstante, pretende estenderse, para que del se poida valer calquera persoa que quixera involucrarse. Adopta, polo tanto, un enfoque do ciclo vital, que se propaga alén da educación formal, para poder chegar aos contextos informais, sociocomunitarios, e organizacións da sociedade civil.

9.2 A INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DA EXPERIENCIA PILOTO

Adentrámonos no apartado que describe e presenta a investigación-acción desenvolta no CEIP López Ferreiro. En boa lóxica, pártese dunha estrutura de tempos e contidos, que se materializa nas fases e nas accións realizadas. A partir de aí, expóñense algúns resultados da investigación, como as motivacións do equipo para embarcarse neste proxecto, a actividade de VL como actividade extraescolar e o seu encadre no ámbito formal, e a reflexión

fundamentada sobre a creación do ambiente de aprendizaxe para a educación vocal e do canto no citado colexio.

9.2.1 Fases de traballo e accións realizadas

Para o desenvolvemento de VL tivéronse en conta as fases que propón Agustín de la Herrán (2008, p. 143) para desenvolver procesos de innovación e cambio, adaptado ás nosas necesidades:

- Condicións de inicio: traballo sobre preconceitos, conflitos, necesidades sentidas vs. necesidades reais nas escolas e na sociedade con respecto á educación vocal e ao canto, motivacións do equipo para levalo a cabo, etc.
- Ideación do proxecto: sistematización de ideas, análise de posibles condicionantes e solucións, recursos dispoñibles, etc.
- Contacto co centro e presentación do plan: obxectivos, metodoloxía, implicacións, resultados esperados, cronograma de traballo, etc.
- Implementación e propostas de mellora: seguimento e observación continua, avaliación e introdución de cambios sobre a marcha, encontros co persoal do centro, reunións de equipo, etc.
- Avaliación do realizado: obxectivos acadados, resultados obtidos, puntos fortes e febles, propostas de mellora, visibilidade do proxecto, posibilidade de expansión e transferencia a outras realidades, implicacións futuras, etc.

Tamén se atendeu á planificación proposta por Gallardo Ruiz (2000), cuxos pasos a seguir son: determinación de obxectivos, establecemento de contidos, decisión sobre as estratexias de intervención, programación da intervención, desenvolvemento do taller (no noso caso, piloto), e avaliación deste. Sobre este último paso, a avaliación, debo remarcar que en realidade para nós foi un paso procesual. Isto quere dicir que na experiencia piloto de VL a avaliación foi continua, pois só este tipo de avaliación “irá dando as pautas sobre aqueles aspectos do taller nos que debemos insistir” (pp. 528-529).

A Táboa 9.1 recolle un resumo das accións levadas a cabo entre os anos 2016 e 2017, pois o curso académico no que tivo lugar a fase piloto do proxecto foi xustamente de setembro de 2016 a xuño de 2017.

Táboa 9.1
Resumo das accións levadas a cabo entre 2016 e 2017 con Voces Ledas

| FASES | DATAS | ACCIÓNS |
|-------|--------------------------|---|
| A | Verán 2016 | Elaboración do borrador do proxecto piloto. |
| B | Setembro - novembro 2016 | Acordos co CEIP López Ferreiro. A creación do coro infantil dentro do proxecto Voces Ledas: recrutamento de voces, establecemento do horario, e xestións varias para a súa posta en marcha. Comezo do taller. Incorporación de Mariola González ao taller. Redacción do proxecto de investigación-acción. Incorporación de Lucía Casal ao taller. |
| C | Decembro 2016 | Continuación do taller. Familiarización co alumnado, coa aula, e co equipo implicado. Deseño das sesións, validación destas por parte do profesor Moreira, implementación redeseño con propostas de mellora, postavaliación e pos-reflexión. Toma de decisións en base á análise da dinámica das sesións, e ás decisións tomadas nas reunións de equipo. |
| D | Xaneiro - abril | Continuación do taller. Proseguimento co deseño, validación, implementación, avaliación, reflexión, e redeseño das sesións. |

| | | |
|---|---------------------|---|
| | 2017 | Creación do ambiente de aprendizaxe de educación vocal e do canto. Creación de materiais didácticos para a educación vocal e do canto. Delimitación da proposta e do obxectivo da investigación-acción. Inicio do proceso de documentación psicopedagóxica audiovisual. Proposta de cancións para o repertorio por parte do alumnado. Recollida de impresións da fase de creación do proxecto, a través de entrevistas semiestruturadas ao persoal implicado. Avaliación vocal do alumnado. Busca de financiamento e apoios para dar continuidade ao proxecto no vindeiro curso escolar. |
| E | Maio - xuño 2017 | Continuación do taller. Proseguimento co deseño, validación, implementación, avaliación, reflexión, e redeseño das sesións. Actuación do coro no CEIP López Ferreiro para a celebración conxunta dos Maíos e Letras Galegas no colexio (19 de maio de 2017). Programación de campañas de visibilización e difusión do proxecto. Selección do repertorio de forma democrática: consenso entre profesorado e alumnado. Reunión informativa con familias do alumnado (30 de maio de 2017). Presentación oficial do proxecto á comunidade no Salón de Actos da Facultade de Ciencias da Educación-Campus Norte da USC (1 de xuño de 2017). |
| F | Xullo - agosto 2017 | Establecemento das bases para dar continuidade ao proxecto: deseño do plan de traballo para montar o musical co coro do CEIP López Ferreiro a partir de setembro de 2017 e creación do coro xuvenil para dar continuidade ao alumnado que deixa o colexio. Difusión e visibilización das propostas. |

Malia que no punto 5.2 deste informe de investigación xa se presentaron de forma xeneralizada os pasos tomados para o desenvolvemento da investigación-acción que incumbe a VL, deseguido descríbense con máis detalle:

1. **Fase A: verán 2016.** Durante esta primeira etapa, e logo de múltiples conversas que se deron ao longo dos anos 2014 e 2016 entre o profesor Miro Moreira e máis eu, empezamos a xestar a idea de retomar o taller que no período 2000-2008 dirixía el mesmo en Compostela, ao que nos referimos no punto 9.1. Unha vez feito un estudo sobre o statu quo da cuestión, examinadas diversas experiencias sobre coralismo e infancia, e revisada a literatura máis significativa até a data na temática, trazamos o **borrador do proxecto piloto**, a modo de chuvia de ideas, e en base á guía de Ibarretxe (2007) sobre creación de coros infantís, recomendada expresamente polo profesor Moreira. En principio non acordamos data de comezo. Con todo, durante a estada de investigación que realicei en Brasil entre agosto e novembro de 2016, Miro Moreira decidiu poñelo en marcha, e xa durante o verán explicoulle a idea ao seu amigo Javier, profesor do CEIP López Ferreiro, centro no que se levaría a cabo a experiencia. Grazas a este contacto, o acceso ao centro veuse facilitado.

2. **Fase B: setembro - novembro 2016.** No mes de setembro tiveron lugar os **primeiros acordos** co CEIP López Ferreiro para crear o coro infantil dentro do que máis adiante se bautizaría como Voces Ledas. Coa intención de saber se a profesora de música estaría disposta a colaborar, Javier -profesor deste colexio e contacto do profesor Moreira- comentoullo ao director, José Ramón Carril, e este á mestra de música, Diana Capelo, quen se levou unha alegría, pois xa tiña en mente de había un tempo a creación dun coro escolar, que en verdade xa tiña existido en tempos pasados (ver nos puntos 13.1 e 13.1.1 dos Anexos a breve historia do colexio, onde se dá conta da Escolanía López Ferreiro, á que a prensa se refería como “Os xílgaros da Normal”).

A primeira semana de setembro de 2016 Miro e Emilio (do Orfeón Terra a Nosa) contactaron co director e estableceron un primeiro encontro no colexio para presentar oficialmente o proxecto, que fixeron chegar por escrito a Diana, a cal tamén estaba presente. Unha vez aceptado, e dado que Diana é mestra de música con docencia en todos os grupos do

colexio, esta foi preguntando por todas as clases para coñecer a demanda que podería ter a actividade. Malia que o interese foi alto, o feito de que a actividade tivese que ser en horario de tarde complicou a factibilidade. O problema fundamental foi que o alumnado non dispoñía de moito tempo libre, pois boa parte del tiña as tardes ocupadas con outras actividades⁴⁵¹. Diana preguntoulles tamén polo día da semana que lles viría mellor agás o martes, porque o martes de tarde era o horario que Diana tiña asignado para a atención a familias. Tendo en conta as necesidades do alumnado, había que decidir entre o luns e o mércores, impóndose ao final o mércores no horario de 16 a 17 h, tendo en conta tamén as ocupacións persoais da mestra. Vendo a viabilidade, a actividade foi posteriormente aprobada en consello escolar a principios de setembro -coincidindo co envío das programacións-, e incluída na programación xeral anual do curso 2016-2017. No centro non figuraba o mércores á tarde ningunha actividade dentro do sistema XADE⁴⁵² para poñer a actividade de coro como tal, de modo que quedase rexistrada. A actividade debeu entón gravarse como “Outras actividades”. Xunto coa programación de música, Diana enviou á inspección educativa o proxecto que Miro lle enviara, mais con algunhas modificacións engadidas co fin de que se patentizase a conexión coas competencias que se traballan nas aulas regulares de música, ou sexa, co currículo. Asemade, fixéronse as debidas autorizacións (ver Figura 13.2 no epígrafe 13.1.2-Anexos) xuntándose inicialmente unhas 66⁴⁵³ crianzas dun total de 298 matriculadas no curso 2016-2017 en primaria⁴⁵⁴, o que fai supón o 22% do alumnado de primaria do colexio. Como eran moitas, decidiuse dividir o gran grupo en dous grupos máis pequenos (o Grupo 1 -con crianzas de 1º a 3º de educación primaria-; e o Grupo 2 -con crianzas de 4º a 6º de educación primaria-), alternándose en mércores. Así, cada grupo ensaiaría cada dúas semanas, semana si, semana non. Porén, isto só se aplicou a partir do 19 de outubro, preferindo que acudiran todas xuntas ás primeiras sesións.

O mércores día 28 de setembro tivo lugar a primeira sesión con Miro Moreira e Diana. Malia que estaban anotadas 66 crianzas, a este primeiro encontro só asistiron 47: 23 do Grupo 1, e 24 do Grupo 2; sendo moi similar a situación do ensaio que decorreu o 5 de outubro. Pero seguían sendo moitas: dado o alto número de crianzas e dada a ausencia do establecemento dunha dinámica de traballo (debido ao recente inicio), os ensaios facíanse inviables, polo que resolveron enviar unha circular ás familias para dividir os grupos (ver comunicado na Figura 13.3, apartado 13.1.2-Anexos). O seguinte día de ensaio sería o 12 de outubro, que por ser festivo non tivo lugar. Ante este cambio, o 19 de outubro tería ensaio o Grupo 1, o 26 outubro, o Grupo 2, e así sucesivamente.

Miro procuraba que Diana se empapase con coñecementos teórico-prácticos sobre educación vocal e do canto co alumnado. Por iso, en moitas ocasións convidábaa a facer o quecemento ou dirixir algunha canción, sempre co seu apoio. Ela aproveitaba algúns intre para escribir nun caderno notas e descricións de exercicios ou cuestións teóricas (sobre a correcta impostación corporal de pé, por exemplo), especialmente de quecemento, co fin de volver sobre eles nas súas aulas regulares de música. Asemade, a acción do coro foi reforzada durante os recreos, en horario de 11:55 a 12:25 h. Previo acordo, Diana instou ao coro a

⁴⁵¹ Unha práctica habitual entre as familias é deixar reservadas en xuño as actividades ás que as súas filas e fillos asistirán durante o curso escolar seguinte, que comeza en setembro.

⁴⁵² XADE fai referencia á Xestión Administrativa da Educación da Xunta de Galicia, pertencente ao sistema SIEGA-Sistema de Información da Educación Galega. XADE “simplifica e moderniza os procedementos de xestión dos recursos educativos, a través da informatización do sistema educacional, para unha xestión administrativa máis moderna e eficaz” (Xunta de Galicia, s.d., parág. 1). Este sistema permite avances como a xestión centralizada das bases de datos de todos os centros na contorna web (Xunta de Galicia, s.d.).

⁴⁵³ De acordo cos datos proporcionados pola profesora Diana, contábase con 10 crianzas de 1º curso (todas elas de 1º B), ningunha de 2º curso, 15 de 3º curso (8 de 3º A e 7 de 3º B), 16 de 4º curso (12 de 4º A e 4 de 4º B), 11 de 5º curso (2 de 5º A e 9 de 5º B), e 14 de 6º curso (8 de 6º A e 6 de 6º B).

⁴⁵⁴ De acordo cos datos facilitados pola administrativa do centro, para o curso 2016-2017 o número total de crianzas matriculadas no colexio foi de 468 (170 de infantil e 298 de primaria).

ensaiar con ela na aula de música dous días por semana: os martes co alumnado de 4º a 6º curso, e os mércores co alumnado de 1º a 3º curso. Finalmente, entre as baixas e algunha alta, quedaron 22 crianzas no Grupo 1⁴⁵⁵, e 21 no Grupo 2, un total de 43 crianzas das 66 iniciais, polo que o coro pasou a ensaiar tres recreos por semana, co fin de repasar voluntariamente as cancións do taller de coro, así como outras propostas polas crianzas. Para a atención individualizada ás voces destas, Miro Moreira integrou no equipo a partir do mes de novembro a Mariola González, profesora de técnica vocal e cantante. Esta atendería o alumnado en grupos de 3 durante uns 10 minutos na aula de Relixión (co debido permiso da docente, concedido a través de Diana), que se atopaba no mesmo corredor que a de música.

Á volta de Brasil incorporeime ao proxecto logo dunha reunión con Miro, na que me comprometín a plasmar por escrito un **documento coas ideas iniciais da investigación-acción** que pretendíamos facer, cometido que realicei dende a segunda até a última semana de novembro. A sabendas de que non sería o nome final do proxecto, orixinalmente o proxecto nomeouse “Pequenxs Cantorxs”, baixo a inspiración directa de “*Pequeños Cantores de Valencia*” e “*Pequeños Cantores de la Comunidad de Madrid*”. Entre as preguntas de investigación que nos formulamos como equipo que traballaba por primeira vez en conxunto nunha experiencia desta índole, no documento inicial da investigación-acción figuraban as seguintes: Como se forma un coro infantil? Cales son as fases da creación dun coro infantil? Como abordar o proceso de captación de voces? Que características ha de ter un proxecto que impulse un taller vocal infantil de calidade, e que conxugue innovación e equidade ao mesmo tempo? Como se mide o impacto da creación e posta en marcha dun coro escolar no seu centro educativo? Que reflexións docentes xera a práctica da dirección coral dirixida á infancia? Cales son as características das nenas e nenos que conforman estes coros? Que motiva ás e aos coristas a apuntarse a un coro? Como inflúen as familias na participación de nenas e nenos nun coro infantil con base nun colexio? Evidentemente, non pretendíamos contestar a todas, tan só se estableceron a modo de chuvia de ideas inicial. Eran dous os obxectivos de inicio: proporcionar oportunidades de educación musical e vocal gratuítos e de fácil acceso a través da formación non formal en voz cantada; e elaborar un plan de actuación que trate de inserir a práctica coral nas contornas escolares, a través de actividades extraescolares e nos tempos de lecer, que puidera incluso chegar a formar a profesorado interesado na dirección coral infantil e na educación vocal e do canto. Estableceuse para tal fin un cronograma cos tempos nos que realizar unha serie de actividades cos recursos dispoñibles, e unhas primeiras propostas para pór en práctica a medio e longo prazo.

Para determinar a metodoloxía, o día 30 de novembro de 2016 asistín a unha aula en calidade de observadora non participante, co fin de coñecer o alumnado e a dinámica de traballo que estableceran Miro e Mariola, cuxa transcripción atópase no punto 13.2.1 dos Anexos. Logo da transcripción, redactei as primeiras impresións a modo de reflexión psicopedagóxica sobre a sesión observada. Estas poden atoparse no punto 13.2.2 dos Anexos. O contido de todos estes documentos foi discutido nas reunións de equipo entre Miro, Mariola, e máis eu, ao longo de todo o proceso.

3. Fase C: Decembro 2016. Na terceira fase asumín eu as aulas xerais das que se ocupaba Miro, pasando este a un plano máis secundario en calidade de asesor músico-vocal do proxecto. A partir de aquí, fun deseñando e implementando semanalmente cada sesión logo da validación por parte do profesor Moreira. Isto implicaba que eu deseñaba unha sesión por escrito, reuníame con Miro para comentala e incluía propostas de mellora (de habelas),

⁴⁵⁵ Como anécdota cómpre comentar que un neno foi dado de baixa a petición da docente Diana á familia, pois quedaba durmido durante a actividade de coro. Diana decidiu tomar esta decisión posto que se trataba dun neno que chegaba ao colexio todos os días ás 7:30 h, participando no “Programa Madruga”. Comía tamén no colexio, e sentíase moi canso xusto despois de comer, coincidindo coa actividade de coro, que comezaba ás 16 h.

aconsellada por este profesor. É posible ver un exemplo de deseño de sesión⁴⁵⁶ no punto 13.2.3 dos Anexos. Durante este mes comecei a familiarizarme co alumnado, coa aula e co equipo, o que me permitiu sacar unhas primeiras conclusións sobre propostas de mellora con respecto á docencia e á aula. Logo da implementación das sesións deseñadas, realizaba un resumo de cada aula e unha análise por escrito, na que extraía os puntos que máis dilemas me causaran ou que máis me chamaran a atención (ver exemplos nos apartados 13.2.4 e 13.2.5 dos Anexos), para logo seren comentados tanto con Diana como con Mariola e Miro nas reunións. Recompiladas todas as evidencias, redeseñaba a sesión inicial coas propostas de mellora engadidas (ver exemplo no epígrafe 13.2.6). Este modelo de reflexión didáctica que inclúe as fases de deseño, validación, implementación, avaliación, reflexión, e redeseño das sesións está inspirado no modelo de operacións básicas do quefacer didáctico de Yinger (1986), que se centra en tres “momentos formativos que interactúan e que cumpren funcións específicas na formación dos profesores” (Zabalza, 1987, p. 184): planificación, acción, e reflexión. Ao respecto, Yinger (1986, p. 122) sinala:

A planificación refírese ao desenvolvemento das estruturas para conseguir a acción dirixida a metas. A acción é a realización adaptada e reflexiva das estruturas da acción (plans). [...] E] a reflexión é o compoñente da análise que une o pensamento e a acción cara á comprensión e o entendemento.

O fundamento deste proceso reside en que o facer non se quede en só facer, senón que se retorne sobre el de forma reflexiva. É moi útil, ademais, para que as docentes nos vaiamos coñecendo mellor a nós mesmas como prácticas, así como as crenzas que orientan a nosa práctica (Zabalza, 1987).

Evidentemente, no deseño das sesións o referente teórico-práctico sempre foi a lóxica da técnica vocal. No punto 13.2.7 dos Anexos ofrécese unha recompilación de imaxes das sesións tomadas ao longo de todo o curso 2016-2017, que evidencian o seguimento desta lóxica e o **proceso de documentación**, para o cal se fixo necesario pedir a debida autorización. Na Figura 13.4 do epígrafe 13.1.2 dos Anexos achégase o certificado da autorización de publicación de imaxes do alumnado asinado polo director do centro e pola secretaria. No vídeo da Fonte (2018, marzo, 28) resúmese a metodoloxía de VL a través de extractos das sesións que se deron durante o desenvolvemento do proxecto piloto no CEIP López Ferreiro, que dá conta tamén da fundamentación do taller na lóxica da técnica vocal.

4. **Fase D: xaneiro - abril 2017.** Na cuarta fase seguiuuse co proceso de investigación-acción sobre o deseño e redeseño das sesións, pasando pola validación, implementación e avaliación. Mantivéronse as reunións constantes co equipo para argumentar sobre as cuestións psicopedagóxicas máis destacadas, tomando decisións en equipo, discutindo os procesos, e escoitando as recomendacións sobre literatura específica por parte do asesor. A toma de notas de campo en diarios docentes para poder compartir impresións neses encontros, co obxectivo de mellorar o taller constantemente, foi absolutamente fundamental. Vicente (2011) cita a Willems (1976), quen consideraba que o profesorado debe anotar no seu caderno de aula as ideas sobre novos exercicios ou sensacións sobre outros xa implementados, clasificando ideas, complementándoas, etc. Pero esta fase centrouse sobre todo na **creación dun ambiente de aprendizaxe** para a educación vocal e do canto máis propicio, en función das primeiras conclusións⁴⁵⁷ tiradas da Fase C e tamén das observacións que se daban sobre a marcha, pois nesta fase tamén se continuou co taller, en boa lóxica. Unha das primeiras iniciativas foi a

⁴⁵⁶ Esta sesión é chamada Sesión 2-3 porque sería implementada cos dous grupos. É dicir, a mesma sesión sería desenvolta no día 7 de decembro (Sesión 2) co Grupo 2, e no día 14 de decembro de 2016 (Sesión 3) co Grupo 1, dada a división das crianzas en dous subgrupos, cuestión explicada na Fase B.

⁴⁵⁷ As primeiras análises e conclusións expóñense no epígrafe 13.2.2-Anexos.

inclusión dun espello na aula -solicitado e conseguido por Diana-, que permitiría a autoobservación durante a execución dalgúns exercicios. O proceso de incorporación do espello á aula e a súa colocación pode verse nas figuras 13.53, 13.54, e 13.55 (apartado 13.3.8-Anexos). Aproveitouse tamén para comezar a idear **materiais didácticos** para a educación vocal e do canto. Ao respecto, usouse un vídeo sobre os meus pregues vocais que eu mesma deseñei. Este vídeo pode consultarse en da Fonte (2017, febreiro, 8). Elaborei tamén “O conto de Pía”, unha historia en forma de presentación que axudaría a abordar as medidas de hixiene e coidado vocal ao longo do desenvolvemento do taller. Este conto pode consultarse nos Anexos, no punto 13.3.1. Posto que algunhas das crianzas, e de forma repetida, esquecían as partituras en casa, formulouse a Diana a consideración de proxectalas e usar un punteiro para algunha das explicacións, co fin tamén de aforrar papel. Porén, ela preferiu seguir traballando con papel, cuestión que adoptamos e respectamos, como non podía ser doutro xeito. En todo caso, para solucionar este problema, as crianzas comezaron a deixar as carpetas na clase, e algúns días Diana tamén llas facía devolver, para seren custodiadas por ela. Foi tamén a partir desta fase que Diana, amablemente, ofreceuse a acomodar a aula para que cando chegásemos, o espazo estivera liberado das cadeiras (ver figuras 13.51 e 13.52 no apartado 13.3.8 dos Anexos).

Nesta fase delimitouse tamén a **pregunta de investigación** sobre a que se orientaría a investigación-acción, que foi: que características ha de ter un proxecto que impulse un taller vocal infantil de calidade, e que conxugue innovación e equidade ao mesmo tempo? A resposta a esta pregunta permitiríanos acadar o **obxectivo da investigación-acción**, que finalmente fixouse en establecer as bases dun proxecto de educación vocal e de canto dirixido á infancia a partir das cales poidamos elaborar no futuro un plan de actuación que trate de inserir a práctica coral nas contornas escolares, a través de actividades extraescolares, e nos tempos de lecer; e que puidera incluso chegar a formar a profesorado interesado na dirección coral infantil e na educación vocal e do canto. A resposta á pregunta de investigación atópase no punto 9.3 deste traballo, no que se expoñen as bases do proxecto Voces Ledas.

No mes de febreiro comezamos o proceso de documentación audiovisual, recollendo fotografías e vídeos das sesións. Nesta fase tamén se lle pediu ao alumnado que pensase que cancións lle gustaría preparar no taller. Logo dunhas semanas recollendo nunha lista as **propostas do alumnado**, cada canción foi analizada en base a 7 parámetros: corrección lingüística, vocabulario, contido, melodía, voz/voces, prosodia, e observacións xerais. Na Táboa 13.1 do apartado 13.3.4 dos Anexos móstranse algúns exemplos ao respecto. Os resultados destas análises foron compartidos nunha aula tanto co alumnado como co equipo docente nas reunións, que se seguiron mantendo. Posto que algunhas cancións incluían letras con contido ofensivo (especialmente machista), foron descartadas de inicio. Entre as que o equipo considerou factibles, fíxose unha votación co alumnado, da que saíu gañadora finalmente a canción “*Roar*”, popularizada pola cantante californiana Katy Perry. Deste modo, esta canción sumaríase ao repertorio xa establecido. Dados os nosos principios, decidimos que a selección do repertorio deba facerse de forma democrática e en consenso entre profesorado e alumnado, e así foi. O asesor músico-vocal seleccionou as cancións que deberan facer parte do repertorio precoral (as partituras dalgúns poden consultarse nas figuras 13.7 a 13.13 no apartado 13.2.1 dos Anexos), e propuxo outras en acordo con Diana Capelo para o repertorio xeral. Algunhas delas conectaban con contidos⁴⁵⁸ do currículo oficial

⁴⁵⁸ Botando un ollo ao currículo oficial vixente para a educación primaria na Galiza (Xunta de Galicia, 2014), observamos como dentro dos contidos a traballar na área de Lingua Galega e Literatura (bloque 5, educación literaria) destácase a “comparación de imaxes, símbolos e mitos facilmente interpretables” nos seguintes cursos e páxinas de tal documento: 1º curso (p. 37993), 2º curso (p. 38004), 3º curso (p. 38021), e 4º curso (p. 38040). Nesta mesma área e bloque recóllese asemade: “compara imaxes, símbolos e mitos sinxelos doutras culturas cos da cultura galega, amosando interese e respecto”, nos seguintes cursos e páxinas do documento, tanto en calidade de contido como de estándar de aprendizaxe. Como contido salientase nos cursos e páxinas que seguen: 5º curso (p. 38064), e 6º curso (p. 38086). E como estándar de aprendizaxe, en

establecido para a educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia (Xunta de Galicia, 2014). Nese momento o colexio estaba a traballar sobre mitos e lendas nun proxecto coordinado dende a biblioteca do centro, de aí que a canción “*Camiña Don Sancho*” e o romance “*Bernaldiño e Sabeliña*”, baixo a proposición de Miro, viñeran totalmente a colación. As partituras e letras destas expóñense nas figuras 13.56, 13.57, e 13.58, do apartado 13.3.8 dos Anexos.

Aproveitei tamén durante estes meses para realizar entrevistas con Diana Capelo, Miro Moreira e Mariola González para rexistrar as **motivacións** que alentaron a decisión de colaborar desinteresadamente neste proxecto, que se poden consultar no punto 9.2.2.

Nesta fase tamén se fixo a avaliación das voces do alumnado, atendendo á escala de medida do desenvolvemento da **voz cantada** de Rutkowski (1997), e á escala do desenvolvemento da **afinación** de Welch (1998), pois en investigacións previas a súa combinación tiña demostrado fiabilidade, consistencia e validez para investigar o desenvolvemento a voz cantada (Saunders et al., 2012). A escala de Joanne Rutkowski (1997) vai do 1 ao 5, e permite puntuacións intermedias. A de Graham Welch (1998) só inclúe niveis do 1 ao 4 e, en principio, non dispón de niveis intermedios. En todo caso, os números de cada escala van acompañados dunha descrición cualitativa, que axuda a quen avalía a localizar a puntuación outorgada a cada voz. Logo da tradución e adaptación ao galego de ámbalas escalas (ver epígrafe 13.3.5 nos Anexos), proporcioneillas a Mariola para poder realizar a avaliación por pares. Explíqueille tamén o procedemento de avaliación, seguindo a guía de Welch et al. (2008). Deste modo, o alumnado sería avaliado en base a unha canción que coñecese ben, como o “*Cumpleaños feliz*” (en galego, “Parabéns para ti”), e outra canción que podía escoller cada crianza (por exemplo, algunhas das traballadas no taller ou calquera outra que o alumnado desexase). Na Figura 13.61 do apartado 13.3.8 dos Anexos amósase un recorte dun documento de Excel no que se poden comparar as puntuacións outorgadas por Mariola (avaliacións feitas entre o 22 de febreiro e o 8 de marzo de 2017), e por min (avaliacións feitas entre o 15 e o 22 de marzo de 2017). Evidentemente, nas sesións dos días 15 e 22 de marzo Mariola e máis eu intercambiamos os roles: ela impartiu a aula colectiva co gran grupo, e eu estiven na aula contigua atendendo as voces individualmente para poder realizar a avaliación. Dentro da Figura 13.61, a crianza 21 aparece en branco na avaliación de Mariola posto que o día en que se levou a cabo a avaliación non acudiu ao taller, e as crianzas 18 e 19 tamén aparecen en branco na miña avaliación polo mesmo motivo. As crianzas 22, 23 e 24 déronse de baixa a comezos do mes de marzo, por iso figuran en branco na miña avaliación. É importante deixar moi claro que se só realizamos unha avaliación por pares foi porque en realidade o que se buscaba era a familiarización con este tipo de instrumentos como profesionais e como equipo que por primeira vez organiza un taller de canto infantil. Nunca foi a nosa intención avaliar a repercusión do programa nas voces do alumnado (de feito, non figura no obxectivo da investigación-acción). De ser así, as avaliacións deberan ocorrer ao mesmo tempo e non en días separados e en momentos diferentes, isto é: Mariola e máis eu deberíamos avaliar sobre o mesmo momento. Ademais, precisaríamos avaliar como mínimo dúas veces, a modo de pretest e postest -ao inicio e ao final do taller-, deixando polo medio o desenvolvemento do obradoiro. É unha cuestión que, quizais, se teña en conta máis adiante noutra ocasión e noutra fase do proxecto. En marzo estableceuse cuantitativamente o grupo, no que ficaron 20 crianzas que se mantiveron até a fin do curso, o que supón un 7% de todo o

boa lóxica figura no 5º curso (p. 38063) e no 6º curso (p. 38086). Na área de Lingua Galega e Literatura (bloque 5, educación literaria) sobresaes como contido a “distinción entre conto e lenda. Coñecemento de lendas españolas e doutros países” nos seguintes cursos e páxinas do devandito currículo: 4º curso (p. 37589), 5º curso (p. 37607), e 6º curso (p. 37628). Nesta mesma área e bloque aparece tamén “escoita, memorización e reprodución de textos procedentes da literatura popular oral galega (adiviñas, lendas, contos, poemas, cancións, ditos) e da literatura galega en xeral” nos seguintes cursos e páxinas, de novo, como contido e como estándar de aprendizaxe: 3º curso (p. 38019), 4º curso (p. 38038), 5º curso (p. 38061), e 6º curso (p. 38084).

alumnado potencial do colexio (isto é, alumnado de primaria), e arredor dun 30% do alumnado que comezou inicialmente.

Durante estes meses solicitouse unha axuda ao Consello Social da Universidade de Santiago de Compostela para poder facelo factible no próximo curso escolar, que foi pouco despois desestimada. O proxecto foi incluso candidato á convocatoria dos orzamentos participativos do Concello de Santiago, no que tampouco tivo éxito.

O día 25 de abril estaba marcada unha reunión coas familias. Decidiuse convocar esta reunión, á cal tamén foi convidada a ANPA do colexio, para explicar o que se estaba facendo, dado que o equipo de VL percibiu que quizais o obradoiro non se estaba entendendo ben, pois non paraban de chegarnos comentarios beneplácitos e con entusiasmo tanto por parte do persoal do colexio como por parte dalgunhas familias do tipo: “pero cando canta o coro?”. Malia que nun taller de educación vocal e do canto o visible acaba sendo o produto (normalmente materializado nun concerto), a nosa énfase estaba nos procesos, e todo o labor educativo, as competencias de traballo diarias, e os coñecementos arredor da saúde vocal xerados era o que daba sentido, ao noso entender, ao proxecto, pois non queríamos formar un coro ao uso. Porén, debeuse adiar até finais de maio dada a baixa da profesora Diana entre os días 18 e 25 de abril, días nos que se suspendeu o taller.

5. **Fase E: maio - xuño 2017.** Esta foi a última fase no colexio, que caracterizamos pola súa intensidade. Por un lado, seguiu co deseño, avaliación e reflexión sobre as sesións, e preparouse a actuación do coro no propio colexio para a celebración conxunta do **día dos Maíos e das Letras Galegas**, acción que tivo lugar o 19 de maio de 2017, a petición da dirección e da profesora de música. O alumnado interveu co romance “Camiña Don Sancho” e co “Himno Galego”⁴⁵⁹. Foi acompañado, grazas ao labor de Diana, doutro alumnado do centro por un grupo de ventos e percusión⁴⁶⁰.

Cómpre destacar a **reunión informativa** que se levou a cabo coas familias do alumnado, que tivo lugar o 30 de maio de 2017 ás 16:30 h na aula de música. Lamentando a ausencia de Mariola, a quen, por motivos profesionais, fíxoselle incompatible acompañarnos, nela estivo presente Miro Moreira, Diana Capelo e máis eu. Os contidos xiraron arredor da contextualización do proxecto -de man de Miro Moreira-, quen explicou ás familias os motivos persoais e profesionais que o levaron a xerminar esta iniciativa, así como a importancia educativa do taller; e da lóxica do proxecto -da que me encarguei eu mesma-, con foco nas bases psicopedagóxicas que o sosteñen e na explicación do traballo xeral do coro, coordinado por min, e do traballo individualizado das voces das crianzas, do que se encargaba Mariola. Tamén se abordaron cuestións con respecto á continuidade do proxecto para as crianzas que deixaban o colexio para cursar a secundaria nun instituto, e sobre a posibilidade de montar un musical no curso seguinte, sempre que se conseguira financiamento. Por último, aproveitouse para solicitar os correos electrónicos das familias que quixeran recibir información da nosa man co fin de axilizar as vindeiras comunicacións.

Polo mesmo motivo polo que se resolveu por realizar unha reunión coas familias do alumnado a finais de maio, decidiuse facer unha aula aberta como colofón do taller do curso 2016-2017, co fin de mostrar a filosofía de traballo e compartila coa comunidade. As sesións finalizaron o último mércores de maio a petición da profesora de música do colexio, e fíxose a aula aberta á comunidade no día 1 de xuño de 2017. Para dar difusión a tal data decidiuse o nome final do proxecto, que quedaría en “Voces Ledas”, e fíxose unha programación de **campañas de divulgación** e redacción de notas de prensa, proceso no que foi de boa axuda a

⁴⁵⁹ Para a abordaxe do himno galego manexáronse dúas partituras que se ofrecen no punto 13.3.8 dos Anexos. A primeira (Figura 13.59) foi a partitura que Diana proporcionou ao alumnado que participou na actuación tocando a fruta (alumnado do colexio non participante en Voces Ledas); e a segunda (Figura 13.60), foi a usada no coro. Ambas foron transportadas a Re maior.

⁴⁶⁰ É posible ver un extracto desta actuación en da Fonte (2018, marzo, 28) –do 13:19 ao 14:19–.

atención recibida por parte dunha xornalista que por aquel entón traballaba no Gabinete de Comunicación da Universidade de Santiago de Compostela. É importante destacar que Mariola González, profesora de canto do proxecto, é tamén licenciada en Xornalismo, polo que as súas achegas para a redacción da nota de prensa de partida foron cruciais (ver nota de prensa no punto 13.3.6 dos Anexos). Fixéronse tamén varias reunións de equipo para o establecemento de intervencións, estratexias e temporización de accións varias, e deseñouse a imaxe inicial do proxecto (ver Figura 13.66 no punto 13.3.8-Anexos). Sacouse a primeira fotografía de grupo oficial (ver Figura 13.62 no epígrafe 13.3.8-Anexos) e realizouse o cartel informativo sobre a aula aberta que se faría o 1 de xuño de 2017 para presentar o proxecto á comunidade (ver figuras 13.63 e 13.64, apartado 13.3.8-Anexos). Das impresións encargouse o vicedecano de Estudantes, Mobilidade e Cultura da Facultade de Ciencias da Educación da USC, Martín Lerános Iglesias, quen tamén se ocupou de difundir o acto a través da páxina web da facultade. A información enviouse a múltiples colectivos, asociacións, escolas de música, e centros educativos de Santiago de Compostela, que axudaron na propagación, como a ANPA do colexio, que fixo pública a información na súa páxina web (ver Figura 13.65, apartado 13.3.8-Anexos).

O **acto público** do 1 de xuño desenvolveuse exitosamente e baixo o previsto. Comezou puntual ás 10:30 h, a petición da escola, e tivo lugar no Salón de Actos da Facultade de Ciencias da Educación-Campus Norte da Universidade de Santiago de Compostela. A el asistiron as compañeiras e compañeiros de aula do alumnado implicado no coro, algunhas familias, parte do profesorado do colexio, e outras persoas, como profesorado da propia facultade, do Orfeón Terra a Nosa, e doutros colexios e institutos composteláns. A escada e a presentación usada para a aula aberta pode consultarse nos Anexos, no punto 13.3.7. En todo caso, a estrutura do acto foi como segue. Abrín o acto c’*O conto de Pía*, pasei a dar a benvida e, deseguido, Miro ofreceu unhas palabras para contextualizar as orixes do proxecto, arredor dun discurso centrado en todos os beneficios que achega a práctica do canto dende a infancia. Logo volvínt intervir eu para expoñer a fundamentación e a lóxica psicopedagóxica de Voces Ledas, e xusto despois interveu Mariola, quen presentou a importancia do traballo individualizado das voces das crianzas, mostrando o seu quefacer en vivo e con alumnado no propio escenario. A partir de aquí deu comezo a aula aberta. Convidouse a todo o coro piloto de Voces Ledas a subir ao escenario, dende onde se fixeron exercicios de relaxación, de respiración e de fonación, con breves explicacións teórico-prácticas que fomos dando. Traballáronse diferentes aspectos vocais a través do canto dalgunhas das cancións precorais usadas ao longo do taller e, por último, interpretouse o repertorio. Para pór punto e final, manifestei as intencións e propostas de futuro do proxecto, realicei os debidos, agradecementos e, para despedirnos, interpretamos o “Himno Galego”. O vídeo-resumo do que alí aconteceu pode consultarse en da Fonte (2018, abril, 13). Recóllense tamén no epígrafe 13.3.8 diferentes fotografías que inmortalizaron momentos vividos nese día (ver figuras da 13.67 á 13.72). Este evento tivo tamén o seu protagonismo nos medios de comunicación (ver apartado 13.3.2 nos Anexos).

6. **Fase F: xullo - agosto 2017.** Na última fase establecéronse as **bases para dar continuidade ao proxecto**: deseñouse o plan de traballo para montar o musical co coro do CEIP López Ferreiro a partir de setembro de 2017 (sempre que a actividade se puidese manter, á espera das subvencións solicitadas), e para crear o coro xuvenil co fin de dar continuidade ao alumnado que deixa o colexio. Valoráronse tamén diferentes propostas de publicidade e difusión do proxecto. Con todo, varios foron os **motivos polos que non se puido continuar** a actividade no CEIP López Ferreiro no curso 2017-2018: as negativas das subvencións, a miña incorporación poucos meses despois como profesora na Facultade de Formación do Profesorado no Campus Terra, a miña concentración no proceso de escrita do

informe final da tese de doutoramento, e o cambio de horarios e dispoñibilidade da profesora Mariola. Porén, meses máis tarde conseguíuse montar un **coro xuvenil** baixo a organización do Orfeón Terra a Nosa. Xa que logo, o novo coro pasou a denominarse Coro Xuvenil do Orfeón Terra a Nosa, e algunha das crianzas que fixo parte de Voces Ledas interesouse, chegando a formar parte del. Malia que non contou coa miña implicación, ao igual que Voces Ledas a supervisión corre a cargo de Miro Moreira, mentres que a preparación vocal comezou da man de Mariola González (ver Figura 13.73 no punto 13.3.8 e a información que se atopa debaixo dela).

Nos tres puntos que seguen amósanse de forma sintética algúns resultados froito das fases desta investigación-acción ordenados en tres temas: as motivacións do equipo central de VL para embarcarse no proxecto, a delimitación de VL como actividade educativa, e o proceso de creación do ambiente de aprendizaxe propio para a educación vocal e do canto.

9.2.2 Motivacións do equipo de Voces Ledas

“O ensino do canto está normalmente baseado nas experiencias do profesorado como estudante e como intérprete, e na súa reflexión persoal” (Cuadrado & Rusinek, 2016, p. 108) e profesional, engadiría eu. O equipo de VL, tendo experiencia docente no ámbito e bagaxe como intérpretes cantando e formando parte de diferentes agrupacións, así como tendo invertido horas de reflexión persoal e profesional sobre a didáctica do bo uso da voz falada e cantada, resolveu fixar este proxecto como un reto máis, dentro da traxectoria como profesionais.

Miro Moreira, como impulsor e asesor músico-vocal da iniciativa, sente que a experiencia do Taller de Canto Infantil do Orfeón Terra a Nosa que coordinou entre os anos 2000 e 2008, alén de estar moi ben estudada e formulada, é necesaria para a creación de canteira. VL é para el o alento de recuperar un proxecto como o taller de canto, malia que sinta que moi probablemente sexa o último esforzo que faga. Subliña a afamada asesora musical británica Bridget Whyte (2011, p. 7) que “un proxecto só é valioso se se precisa”, condición confirmada por Zamorano (2012) no seu relato, que fai un percorrido sobre o xurdimento da rede de coros escolares de Sevilla e o seu éxito e mantemento, xustificando no alto nivel de aceptación obtido.

Mariola González, cantante e profesora en VL, atopa o seu incentivo na iniciación da didáctica da técnica vocal na infancia, pois é a súa primeira experiencia como docente cun grupo de primaria. Apúntase ao descoñecido para aprender e autoavaliar a súa capacidade de transmitir co fin de descubrir os cambios que se poden xerar. Como a música é estruturada, vibra e transmite, axuda ás persoas, facéndoas mellorar e concedendo un tempo de disfrute, enriquecemento e desconexión. É tamén unha oportunidade para abrir un novo campo profesional. Considera que hai que normalizar o feito de que a música pode facela todo o mundo, e VL é unha canle para tal fin.

O 17 de xaneiro de 2017 tiveron un encontro coa docente de música do CEIP López Ferreiro, **Diana Capelo**. Nela contoume dende a súa perspectiva sobre as orixes do proxecto e as primeiras fases -grazas ás cales, xunto coas entrevistas levadas a cabo por Miro, puideron conseguir boa parte da información contida neste capítulo-, así como tamén sobre a súa etapa formativa. Estudou piano pero deixouno no terceiro curso de grao medio. Coro comezaba en cuarto e xa non o estudou, por iso non se sentía con confianza para levar un coro no colexio. É un aliciente para Diana contar con VL no seu centro pois a formación vocal é unha actividade básica de música. Malia que nas aulas regulares de música o instrumento central é a frauta (para cuxa docencia segue o método “Soprano”), e aínda que en todas as aulas se fai algo de canto (solfeando e entoando), fano moi baixiño, sen forzar a voz, o que reforzaría o traballado no taller de VL sobre ter moi en conta o coidado e a hixiene da voz á hora de

cantar. Ter un coro nun centro educativo é unha experiencia musical moi enriquecedora. A propia Diana viviu de pequena durante a súa escolarización en Bos Aires, e aínda se emociona ao lembrar unha compañeira que era cega e que cantaba divinamente. Un coro escolar é, nas súas palabras, unha actividade fabulosa, non só física ou vocal, senón que animicamente favorece a integración. Comenta Diana que lle achegan moita satisfacción as intervencións das agrupacións musicais que dirixe na escola, que se ven enriquecidas polas crianzas que estudan no conservatorio. Declara que traballan moito o instrumental, e non tanto o vocal, dado que sente que non debe facer algo que non sabe facer. Fai mención ao Certame “Falemos da nosa Historia”, celebrado o pasado xuño de 2016. Este certame organízase a nivel Galiza e céntrase cada ano nun tema. As crianzas fan redaccións, poesías, e música, momento no que aproveitaron para cantar e tocar “Os Pinos” (Himno Galego) e a Marcha do Antigo Reino da Galiza. Manifesta Diana que o peor son os nervios da actuación, porén, estes vense compensados co desfrute dos ensaios, especialmente nos recreos, nos que o pasan moi ben.

A miña principal motivación, como docente, coordinadora e investigadora do proxecto, é conducir un cambio na área local de Compostela, con prácticas innovadoras, máis equitativas e, xa que logo, máis inclusivas. Está centrada, entón, na investigación da práctica docente, no envorcado de aprendizaxes recollidas nos dous estudos de caso realizados no estranxeiro, e na validación de actividades dentro da realidade dun coro infantil compostelán. Tal e como destaca Colom (2002), as propostas educativas que xorden no eido non formal adoitan experimentar innovacións metodolóxicas, como é o caso de VL, e acostuman pórse en práctica a nivel local, como é tamén o caso deste proxecto psicopedagóxico, que se levou a cabo nun colexio compostelán. VL é tamén unha alternativa de lecer que tenta fuxir da individualización e estatismo que caracteriza moitas das actividades que boa parte da infancia realiza no seu tempo libre. Botando un ollo aos temas nos que habitualmente se centra a educación para a saúde dentro do ámbito non formal que detalla Colom (2002, pp. 348-349), a educación vocal parece non ter lugar, ficando ausente entre eles. O ámbito máis próximo ao que se refire este autor é o coidado e hixiene bucal (que non vocal), o ruído, ou a hixiene corporal. Polo tanto, non hai dúbida de que se trata dun campo novo que explorar, máis aínda dende un dobre panorama: a innovación e a equidade.

9.2.3 O encadre de Voces Ledas como actividade

VL formulouse como unha **actividade extraescolar** dentro do CEIP López Ferreiro, organizada, supervisada e desenvolta de man da dirección do centro e da profesora especialista en educación musical, así como do equipo de VL. Como actividade extraescolar, caracterízase pola posibilidade que ofrece para que poida participar libremente unha gran diversidade de alumnado, de diferentes idades e con distintos niveis de competencia musical (Galán, 2010). As actividades extraescolares son un complemento moi gratificante para o alumnado, pois

reforzan os vínculos de amizade e axuda entre os xoves, facilitan a comunicación e son unha maneira de profundar en aspectos artísticos específicos. [... Aquelas que mellor funcionan son as que] teñen unha traxectoria cunha metodoloxía ben asentada e un proxecto pedagóxico serio. (p. 123)

Malia que os contidos dos talleres de actividades extraescolares adoitan ser bastante parecidos aos que aparecen nos currículos oficiais, o seu tratamento é xustamente o que é diferente. Non só se profunda tematicamente senón que tamén se fai técnica e expresivamente (Galán, 2010).

En España, dous referentes indiscutibles en educación vocal na infancia son José Ramón Gallardo Ruiz e José Luis Gallego Ortega. Dentro do “*Manual de logopedia escolar*” coordinado por ambos, Gallardo Ruiz (2000) fai unha proposta de taller de expresión oral que puidera levarse a cabo en centros escolares. Na Táboa 9.2 móstranse os principios deste taller de expresión oral en conexión coas accións realizadas en VL, e que nos axudan a constatar que os pasos que demos foron en camiño certo, a modo de **autoavaliación**.

Táboa 9.2

Relación dos principios do taller de expresión oral de Gallardo Ruiz (2000, p. 508) cos principios de Voces Ledas e coas accións desenvoltas no proxecto piloto

| TALLER DE EXPRESIÓN ORAL | VOCES LEDAS |
|--|--|
| Individualización: atención individualizada a quen o precise | Atención individualizada a todas as crianzas |
| Docentes: “contar cun observador dentro de clase para a avaliación do programa” | En certos momentos, mentres unha docente dirixe, a outra observa, e viceversa |
| Compenetración do taller coas necesidades do centro: axeitar as actividades do taller á programación xeral da clase | Alén das conexións curriculares que se estableceron a través da profesora de educación musical do centro, a actividade engadiuse á Programación Xeral Anual do centro para ese curso escolar |
| Metodoloxía simultánea en gran grupo e en pequenos grupos: realizar actividades colectivas e con pequenos grupos ao mesmo tempo | Ademais das actividades colectivas en gran grupo, fíxose unha atención individualizada ás voces das crianzas nunha aula contigua en pequenos grupos de 3 |
| Capacitación docente: “coñecer por parte dos profesores/as unha serie de técnicas e unha dinámica de traballo” | As docentes partían dunha formación e experiencia de base. A metodoloxía, contidos, e actividades foron sempre consensuadas entre o equipo de VL, contando co visto bo continuo do asesor músico-vocal do proxecto |
| Transferencia de prácticas: “incidir por parte dos titores/as nalgunhas actividades específicas fóra do horario do taller e favorecer a xeneralización das condutas lingüísticas implantadas ou desenvoltas” | A mestra de educación musical e a dirección do colexio dedicaron tempos e espazos ao proxecto, en colaboración con outro profesorado do centro, insistindo especialmente nas pautas de coidado da voz reiteradas nas sesións de VL |

9.2.4 A creación do ambiente de aprendizaxe

Suzuki (1898-1998) parte de que “o talento musical non é froito do nacemento ou a herdanza senón da influencia do noso **medio ambiente** específico, especialmente nas primeiras idades” (Pascual, 2002, p. 18). É por iso que ningunha aptitude musical se desenvolve se o ambiente non o favorece. Akoschky (2008) fala da organización do espazo, da conformación de grupos, da distribución dos tempos, dos recursos para o bo desenvolvemento de actividades, e da relación de contidos e actividades. Todo isto fai parte da creación de ambientes de aprendizaxe.

Para a creación do ambiente de aprendizaxe de voz e canto na aula de música do CEIP López Ferreiro intentamos seguir os **principios psicopedagóxicos de Martenot** (1993):

- Coidar a actitude e o ambiente, amosando sempre a postura da práctica -pois se non se practica, non se mellora-, e adaptando o lugar de traballo a cada exercicio, con foco especial no espazo, para o libre movemento e exploración.
- Cultivar a confianza, especialmente sendo exemplo de todas as accións. Cando as docentes son capaces de xustificar cientificamente de forma adaptada ás crianzas os motivos da secuencia da lóxica da técnica vocal; cando actúan en calidade de modelo a seguir, insistindo na práctica e na perseveranza, e cando falan ás crianzas con total honestidade, é máis doado conseguir a fiúza do alumnado.

- Exeracer unha pedagogía positiva, ou sexa, enfrontar os procesos -a veces custosos e moitas outras dificilmente encaixables- en termos positivos e sumando capacidades, con centro nas persoas, promovendo actitudes positivas para aprender a aprender, onde a voz das crianzas sexa sempre escoitada e tomada en consideración.
- Elixir os niveis axeitados, adoptando un grao de profundidade nos contidos segundo as necesidades do grupo.
- Esforzarnos en profundidade. O entusiasmo que desprende o profesorado con respecto a unha actividade é sempre percibido polas crianzas. Coidando o noso taller ao máximo avivamos a orexe do noso alumnado, entendida por Bisquerra (2009, p. 20) como a “predisposición á acción, [...] que] fai referencia a un amplo potencial de respostas complexas que se pode dar ou non”. Se dende o mundo educativo coidamos o compoñente oréctico, será máis doado que ocorra a vontade, a volición, que Pellerey (1996) describe como o proceso en base ao cal as nosas intencións se levan a cabo, garantindo a eficacia das decisións.
- Traballar as representacións mentais (canto interior, representación visual, verbal, cinética, táctil, etc.), e aplicar a aprendizaxe sensorial a todo o grupo e en pequenos grupos. Esta cuestión foi especialmente tida en conta, tentando que a didáctica que guiaba as nosas programacións se canalizase a través de todos os sentidos -de acordo co cono de Dale (1969)- e con núcleo nos exercicios activos.
- Gravar aulas, o que nos permitía autoavaliarnos, repensar as propostas, e establecer puntos de mellora.

Tendo en conta estes principios, unha das primeiras medidas que se adoptou para a creación do ambiente de aprendizaxe foi a **incorporación á aula dun espello**, o que nos permitiría vernos mentres nos escoitamos e sentimos ao traballar a voz cantada. A rápida reacción de Diana permitiunos telo na aula ás poucas semanas de pedirllo (ver figuras 13.53, 13.54, e 13.55; apartado 13.3.8-Anexos). A conveniencia do uso de espellos é especialmente resaltada por Pilar Escudero nas súas orientacións pedagóxicas de cara ao ensino-aprendizaxe da respiración (1982), así como na articulación e vocalización (1987). Veiga (2005) tamén o recomenda, sobre todo para autocorrixirnos á hora de adoptar unha postura corporal correcta para a fonación, na cal os pés deben ter forma de “V” (Escudero García, 1987). SAGRARIO Echeverría (2003) aconsella realizar os exercicios de emisión e técnica vocal diante dun espello para obter unha imaxe real dos progresos. Persoalmente, eu entendo os espellos como elementos que nos dan retroacción visual sobre o que estamos facendo. Disto xa se falou no Capítulo 3 desta tese, aludindo aos tres tipos de control (visual, auditivo, e sensorial) que se poden exercer sobre o noso corpo cando usamos a nosa voz, recibindo información por tripla vía: vista (os nosos acenos, xestos, movementos, ou posturas), oído (o son que producimos coa nosa voz), e cenestesia (os movementos do noso corpo, dos nosos músculos), as tres canles ás que Quiñones (1997, p. 58) se refire.

Outra das medidas implementadas foi a **escoita da voz do alumnado** como copartícipe na escolla das cancións que farían parte do repertorio do taller. Pero por que se fixo isto?

Sostén Leda Maffioletti (2015) que a inserción das crianzas na cultura musical ocorre a partir da implicación en actividades musicais, de aí que a selección do repertorio deba facerse de forma moi coidada. En VL tense moi en conta a música e as cancións que lle gustan ao alumnado, incluíndo sempre nel algunha suxestión proposta por quen forma parte do proxecto. Esta decisión, en verdade, non é unha novidade, pois apóiase na literatura científica. Charlotte Mizener (1993) achou na súa investigación que o profesorado debe ter en conta as músicas que o seu alumnado escoite na súa vida diaria á hora de seleccionar o repertorio, do que tamén dá conta Ángeles Galán (2010). Isto ten moito que ver co que Welch (2003) denomina **capital emocional das persoas**, que é máis penetrante que o capital cultural

(concepto proposto por Bourdieu -ver Fowler, 1997; en Welch, 2003-), porque é parte do deseño da herdanza humana que nos permite desenvolver implicacións emocionais, cognitivas, e sociais coas músicas vividas na casa e na comunidade sociocultural. Nunha sesión de titoría co profesor Graham Welch en Londres, no ano 2016, comentoume que as crianzas normalmente senten que a música que se traballa na escola non é a súa música, porque a música proposta nos colexios non parece encaixar coa identidade musical destas. Emporiso, con *Sing Up* as crianzas tiveron boas experiencias musicais nas escolas porque dende o programa tívose en conta a identidade musical do alumnado de primaria, o que cambiou a perspectiva, impactando tamén favorablemente na inclusión social das crianzas participantes. Na miña opinión, isto é fundamental, pois servirnos de músicas próximas ás crianzas coas que imos traballar favorece a creación e mantemento da motivación para coa actividade de canto, aspecto vital para que poida darse o traballo vocal (ver Figura 8.1). Con todo, isto non significa que todas as músicas que propoña o alumnado sexan válidas. Cómpre, dende un punto de vista profesional, analizar as suxestións para velar pola calidade do que se vaia traballar. Por iso, na experiencia piloto de VL analizáronse as formulacións achegadas polo alumnado en relación aos sete criterios que se detallaron no punto 9.2.1 (ver tamén a Táboa 13.1 nos Anexos o punto 13.3.4). Posto que a canción finalmente escollida de entre as propostas polas crianzas (“*Roar*”) estaba en inglés e era das máis complicadas, decidiuse adaptar. Seguindo as recomendacións de Hemsy (1969) para cancións máis elaboradas e complexas pero “capaces de proporcionar satisfaccións musicais inmediatas aos alumnos” (p. 122), dirixiuse a atención cara a un sector limitado da canción: o pre-retrouso e o retrouso, que foi o que finalmente se preparou.

Outra acción desenvolta, que en realidade foi medrando e se foi tecendo e pulindo a medida que se ía avanzando na investigación, foi a redacción das bases psicopedagóxicas do proxecto, á que lle outorgamos unha sección propia, o punto 9.3.

9.3 AS BASES DO PROXECTO VOCES LEDAS

Como xa se adiantou en páxinas atrás, VL é un proxecto de educación vocal e canto que parte da experiencia e coro piloto do CEIP López Ferreiro. Pretende diseminarse e crecer, incorporando novos coros no futuro de diferentes idades actuando baixo os seus principios filosóficos e metodolóxicos. A fin última é garantir tempos e espazos para a voz dentro dunhas bases psicopedagóxicas fundamentadas con cimento na educación para a saúde, no disfrute, e no traballo cooperativo, e dende a dobre óptica da innovación e da equidade.

As súas **raíces** atópanse no Taller de Canto Infantil do Orfeón Terra a Nosa que estableceu Miro Moreira durante oito anos (2000-2008) en Compostela, e a súa **inspiración** psicopedagóxica reside en variados proxectos como os Coros do Bicentenario de Arxentina, o *Sing Up Programme* de Inglaterra, ou o *Proyecto de Coros Escolares* de Colombia (Piñeros, 2004), que tamén partiu de experiencias piloto, e do que se derivou material pedagóxico de alto valor. Inspírase así mesmo no *Proyecto Pedagógico Crescendo* do País Vasco como modelo de traballo da escolanía Luis Dorao-Unamuno, que Ibarretxe (2007, p. 45) etiqueta como “modelo de coro infantil como proxecto pedagóxico”, no que se integran as agrupacións corais de cinco escolas. Dentro del, dáse unha educación corporal, psicomotriz, musical, e tamén social, servindo de canteira para futuras directoras e directores e como base de dinamización de actividades culturais e pedagóxicas como concertos.

O proxecto Voces Ledas, así bautizado en 2017, é o escaparate das ideas de ámbalas dúas cabezas pensantes fundamentais deste proxecto (Miro Moreira e Lucía Casal), que foron materializadas no que serían as bases dun programa psicopedagóxico de educación vocal e do canto dirixido á infancia, creando un coro piloto que se beneficiaría deste a partir de setembro de 2016 no CEIP López Ferreiro.

De acordo con Stephen Ball (1993) existen dúas conceptualizacións de política: política como texto e política como discurso.

A política como texto fai referencia a que os textos non se escriben no baleiro, e tampouco chegan do baleiro para ser inmediatamente implementados. Neste sentido, as bases do proxecto psicopedagóxico son **política en forma de texto**, pois nelas plásmanse ideas escritas nun texto froito das reflexións profesionais dun grupo de persoas, e non só dunha. As bases de VL concíbense como un texto que non está completo nin pechado, e que admite cambios de cara á mellora, pois as “as propostas e intencións [pódense] revisar e reorientar co paso do tempo. [... A política como texto configúrase, entón, como un] produto de compromisos” (p. 11).

A política como discurso descríbesea Ball (1993, p. 14) como segue: “os discursos refírense ao que pode ser dito e pensado, pero tamén sobre quen, onde, cando, e con que autoridade pode falar alguén”. Sobre este tipo de política cumpriría reparar no futuro, especialmente nas técnicas e estratexias que se adopten de diseminación do programa.

VL pretende ser unha “acción creativa social” (Ball, 1993, p. 12), e a redacción das súas bases iniciais ampáranse en aspectos como a determinación, o compromiso, a capacidade, os recursos, o entendemento, as limitacións prácticas, a cooperación, e a “compatibilidade intertextual”, concepto que Stephen Ball (1993, p. 13) destaca como de importancia sobresaínte. Isto explícao alicerzándose en que cando analiticamente nos centramos nunha política ou texto, adoitamos esquecer que outras políticas e textos se atopan tamén en circulación, e a promulgación dunha pode inhibir ou contradicir a influencia da instauración doutras.

9.3.1 Os principios

VL non é senón outro intento de concienciar á sociedade da necesidade dunha **educación artística fundamentada na formación holística das persoas a través da educación para a saúde**. Perseguiamos conseguir unha calidade vocal cada vez maior dende a óptica do disfrute e do traballo en equipo. Velaquí a relación dos 10 principios que configuran as bases de VL, plasmados máis adiante na Figura 9.2.

1. O ensino-aprendizaxe con base autotélica (de aí o nome de Voces Ledas).
2. A improvisación e a libre expresión e exploración a través da voz dentro da lóxica da técnica vocal, e sempre dende a innovación e a equidade, tentando desenvolver un traballo vocal saudable, artístico, efectivo, e motivador; alén de accesible a todas as persoas que mostren vontade para sumarse a el.
3. O foco de atención centrado nos procesos máis ca nos produtos.
4. O acceso libre, convidando a quen desexe facer parte del, sen probas de acceso nin outras restricións, sempre que se garanta un clima de respecto e saudable.
5. A necesidade de varias persoas especialistas para un óptimo proceso.
6. A atención individualizada como compoñente clave.
7. A simbiose de educación para a saúde (con programa de educación vocal propio, aspecto bastante descoidado nas diversas esferas sociais); traballo cooperativo (fomento da inclusión social e das dinámicas de educación grupal, onde os éxitos e os avances dependen do esforzo individual e compromiso para co grupo); e educación artística (integrando canto, pintura, teatro, etc.).
8. O apoio á formación continua do profesorado: formación in situ e acompañamento.
9. A xénese dun monitorado en educación vocal e do canto con base nas escolas.
10. A creación dunha rede de profesionais -comunidades de aprendizaxe/práctica- para o contacto, retroalimentación, intercambio, e formación continua.

De forma transversal, dado o seu cimento nunha cidade galega, e dado o noso compromiso tanto coa lingua galega como co feminismo, procuramos que o galego e o uso dunha linguaxe inclusiva, non sexista, e libre de prexuízos, estean presentes de forma expresa nas accións comunicativas de VL. Outras propostas revisadas no punto 3.2.2 como *CânSing* ou *Big Big Sing* abeiraban nos seus principios o impulso dunha lingua minoritaria, como o galés e a lingua de signos, respectivamente.

En primeiro lugar, o galego é unha “lingua minorizada e cada vez máis minoritaria” (Couce & Mosquera, 2018, parág. 45), e

o sistema educativo é unha peza clave para reverter a situación de minorización da lingua galega xa que [...] a actitude do alumnado ante o galego deriva fundamentalmente das aprendizaxes vividas no centro educativo que, nos contornos castelanfalantes, pode chegar a constituír o único lugar en que este estea en contacto directo coa lingua. (parág. 48)

Un estudo sobre o uso da lingua galega na etapa 3-6 da educación infantil (AMNL, 2017, p. 5) celebra un lixeiro incremento do galego entre o alumnado escolarizado nesta etapa nos cursos 2015-2016 e 2016-2017, o que “demostra que a mobilización social, a acción das entidades favorábeis á normalización e a implicación do profesorado, continúa a ser o único elemento de avance para o galego nos ámbitos máis desgaleguizados”. Porén, este aumento podería ser máis rápido se dende a administración pública galega se impulsase máis.

En primaria, a situación da lingua galega non é mellor. Inés Couce e Estefanía Mosquera (2018) concordan co informe que vimos de citar sobre infantil en que o profesorado ten moito que ver na cuestión lingüística:

a actitude dos docentes cara á lingua, o seu compromiso e a súa competencia é un aspecto moi relevante, xa que isto transmite directa ou indirectamente unha determinada visión da realidade que provoca ben o rexeitamento da lingua con base en prexuízos, desinterese e desmotivación, ou ben unha actitude positiva, o que inflúe en gran medida na súa disposición para adquirir competencias. (parág. 46)

Apuntan estas autoras que a metodoloxía cobra tamén un protagonismo especial. No seu artigo constatan como as actitudes cara á lingua galega dependen da metodoloxía docente empregada, mostrando as crianzas maior interese pola lingua cando as prácticas son máis innovadoras e menos tradicionais, o que axuda na creación dun “vínculo afectivo [entre o alumnado e o galego] que inflúe positivamente no uso, na competencia e no valor” (Couce & Mosquera, 2018, parág. 47) que as crianzas conceden á lingua galega.

En segundo lugar, o uso do masculino xenérico evoca a nivel cognitivo unha imaxe mental que discrimina ás mulleres. Arguméntano así Bringas, Castro, Fariña, Martín, e Suárez (2012) explicando que o feito de que o xenérico non represente ás mulleres esconde a idea de que a presenza e/ou ausencia destas na linguaxe non importa, o que leva a unha subestimación e subordinación directa do xénero feminino.

A teor destes datos, Voces Ledas como proposta de innovación educativa e co seu compromiso co galego e co feminismo non pode elidir estas cuestións da súa promoción, e tamén da súa (re)valorización a prol da normalización das súas variantes. A Figura 9.1 visualiza os principios descritivos deste proxecto psicopedagóxico de educación vocal e do canto.

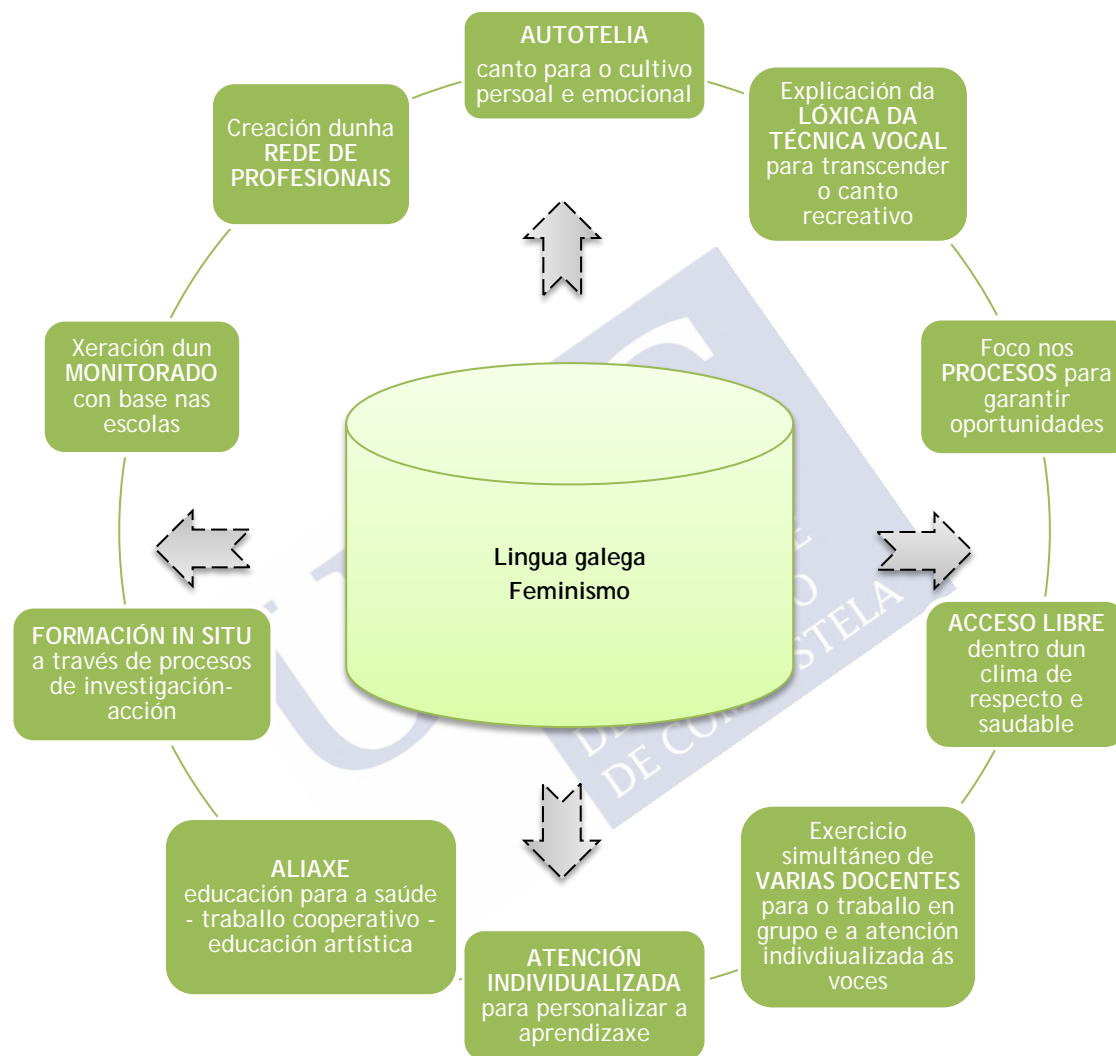


Figura 9.2. Os principios de Voces Ledas

9.3.2 Xustificación dos alicerces

A continuación iremos fundamentando os alicerces esenciais dos principios arredor de 8 bloques: a autotelia; a libre improvisación, expresión, e exploración a través da voz como medio de comunicación cimentada na lóxica da técnica vocal; o foco nos procesos e o acceso libre; a necesidade da actuación de dúas docentes á vez; a individualización da atención educativa; a aliaxe da educación para a saúde co traballo cooperativo e coa educación artística; a formación in situ, a xénese dun monitorado, e a creación dunha comunidade de práctica; e as escolas como escenario de actuación principal.

- Por que optamos pola **base autotélica**?

Na tentativa da caracterización dos proxectos e programas de orquestras infantís e xuvenís do Gran Bos Aires, Avenburg et al. (2017) víronse na necesidade de indagar sobre os motivos das denominacións destes *ensembles*. Concluíron que “tanto os nomes individuais das orquestras como as denominacións grupais máis amplas encerran ideas sobre as distintas conceptualizacións, procesos, orientacións políticas, modos de facer e de actuar, entre outras” (p. 25). No proceso de procura dun nome para o noso proxecto, xustamente esta cuestión era crucial. Buscábamos un nome que “delatara” o contido e a intención do proxecto: a voz e a felicidade. Voces Ledas foi así nomeado no primeiro semestre do ano 2017 entre varias posibilidades candidatas. Decidinme por este nome por ser característico do programa en canto a temática e finalidade: a educación vocal e o canto para a educación para saúde e benestar, no que evidentemente se inclúe o disfrute e a ledicia. Deste modo, entendemos que o primeiro motivo polo que debemos cantar é por nós mesmas, é dicir, con finalidade interna: porque nos sentimos mellor, porque nos alegra, porque nos agrada, etc., para cultivar a nosa dimensión como persoas e sentirnos realizadas. En vinculación coa autotelia e coa felicidade debemos nomear o *flow*. Csikszentmihalyi (1997) fala do *flow* ou do fluír, de experiencias óptimas nas que sentimos xúbilo, profundos sentimentos de alegría e ledicia. Estas experiencias óptimas dependen da capacidade que teñamos de controlar o que sucede na nosa conciencia momento a momento, e cremos que a práctica do canto pode axudarnos nesta xestión.

- Por que fomentar a improvisación e a libre expresión e exploración a través da voz dentro da **lóxica da técnica vocal**?

Coincido con Ardelle Ries (2005; en Sobreira, 2017a), en que no canto non todo vale, e en que as crianzas non deberan cantar de calquera forma. Tampouco polo feito de ser crianzas todo ten que focalizarse no lúdico. Pode e debe basearse nel (Akoschky, 2008), pero sempre coidando e pensando o traballo de fondo. Así o manifesta tamén Kenneth Phillips (2014, p. 51): as crianzas poden ser cantantes pero “iso non pode suceder con actitudes caducas e baixo a satisfacción con pouco máis que co canto recreativo”. Ao respecto, Piñeros (2004) salienta a necesidade de acompañar de explicacións a práctica dos exercicios da técnica vocal “para que se entendan claramente as pautas” (p. 20), o que quere dicir que malia que a didáctica se enfoque dende o xogo, as explicacións teóricas ou teórico-prácticas debidamente adaptadas e contextualizadas son tamén necesarias para que o alumnado comprenda o que está a facer. Por este motivo, en VL créase un ambiente de aprendizaxe libre pero guiado por profesionais que se amparan na lóxica da técnica vocal.

- Por que centrarnos nos **procesos e evitar probas de acceso**?

Sinala Pitts (2007) que non debemos esquecer que os resultados dos obxectivos que se buscan dende os ámbitos artísticos adoitan ser individuais, “posto que os proxectos artísticos implican proporcionar oportunidades máis que garantir resultados” (p. 768). “Monitorizar a súa efectividade require sensibilidade e respecto polos aspectos incalculables da implicación artística” (p. 769) e pretender aplicar un modelo de rendemento de contas ou *accountability*

non é senón un insulto que despreza os procesos a prol dos produtos. Pero con isto non queremos dicir que non haxa que facer ningún control de calidade sobre VL. Santos Rego (2004, p. 42) recórdanos que

desde un punto de vista social, aceptado que os recursos públicos deben ser investidos co maior coidado, temos que aceptar, responsablemente, que as políticas educativas impulsen o escrutinio da evidencia dispoñible nos estudos e investigacións financiadas con fondos públicos. Como negar razoabilidade ao desexo de que os programas se sustenten nun mínimo de evidencia? Polo tanto, un considerable rendemento de contas debe ser disposto e activado en aras ao control de calidade suficiente por parte dos representantes lexítimos da cidadanía.

Neste sentido, tanto se financie con achegas privadas como con públicas, o aseguramento de que as cousas se están facendo ben é fundamental para VL. Polo tanto, o seguimento e o apoio dos procesos é vital. Sostemos, entón, un rendemento de contas entendido como o aseguramento e control da calidade dos procesos, ou medido atendendo a factores sociais ou psicolóxicos. Xa informaba Bridget Whyte que os resultados máis sobresaíntes do programa *World Voice* tiñan que ver co eido social e psicolóxico, e non tanto co académico (ver epígrafes 7.3.2.1 e 8.5). Ademais, Martínez Arias (2009) destaca que

Scheerens (2005) conclúe que nos países desenvolvidos, o impacto da maior parte dos factores de input ou recursos é moi pequeno, probablemente debido á escasa variación entre as escolas destes países. [...] Polo contrario, nos países en desenvolvemento si hai efectos importantes nos recursos. (p. 87)

Creemos firmemente que cando se miman os procesos a aprendizaxe flúe moito mellor, porque o alumnado sente que está orientado en todo momento. Deste modo, os produtos ou resultados serán froito dese coidado que se foi arrolando no tempo. Os concertos, as aulas abertas e/ou presentacións públicas serán como unha aula máis con maxia engadida, esa que só coñecemos quen gozamos dela algunha vez. Como imos privar disto a unha crianza? Como imos facer selección de acceso? Na miña opinión, sería un erro de enorme tamaño facelo, pois a selección é natural, e as crianzas que logran enganchar son as que fican, mentres que as que non conectan co feitizo que envolve a educación vocal e do canto, abandonan⁴⁶¹. Tal e como indica Gotzon Ibarretxe (2007), as familias son fundamentais na creación e mantemento dun coro infantil. “En principio, son os pais os que incitan ou animan aos nenos a apuntarse ao coro. Pero co tempo quedan só os realmente interesados” (pp. 42-43). De feito, unha das estratexias máis inmediatas de captación de crianzas para a rede de coros de VL sería a través de familiares e amizades das persoas que conforman o Orfeón Terra a Nosa, asociación involucrada directamente co proxecto, ou doutros coros adultos, pois son persoas que xa cantan e que entenden o valor engadido da educación vocal e do canto na vida das persoas. Emporiso, non podemos esquecer que é razoable que moitas crianzas prefiran ocupar o seu tempo noutras actividades, malia todos os beneficios que comporta educar a voz e cantar, e iso é totalmente respectable. Con todo, queda sen resolver a casuística que implica a aquelas crianzas que non acceden por motivos alleos a elas, especialmente por cuestións de oportunidade, algo no que no futuro debemos reparar.

⁴⁶¹ Con respecto a isto quixera facer unha reflexión. O carácter inclusivo do proxecto pode verse truncado cando as crianzas que xa cantan moi ben deixan a actividade -principalmente porque se aburren e se desmotivan co nivel medio-, pois o abandono é unha forma de exclusión. Ao respecto, a estas crianzas habería que asesoralas e guialas, quizais orientándoas cara a ámbitos de educación formal ou non formal de corte semiprofesional ou incluso profesional, segundo o caso.

- Por que se necesita do **traballo simultáneo de varias docentes á vez?**

Para sacar o mellor dun coro o profesorado debe coñecer moi ben cada voz, as súas potencialidades, e tamén os ámbitos de mellora, de aí a necesidade de traballar de forma individual co alumnado. Welch et al. (2008) citando a Plumridge (1972) sinalan que a avaliación individual do alumnado en pequenos grupos é o método máis apropiado para acceder a respostas de maior calidade. De feito, Welch et al. (2011) aseveran que a avaliación individual levada a cabo en escolas a crianzas participantes no *Sing Up Programme* fíxose nun lugar tranquilo pero en grupos de dúas a catro crianzas. Por este motivo, faise necesario o traballo de varias docentes á vez principalmente por cuestións prácticas: a non ser que se trate dun coro profesional, a diversidade de actividades nas que se ven inmersas semanalmente algunhas crianzas de hoxe en día -especialmente durante o curso escolar-, fai que atopen dificultades para acudir a unha mesma actividade máis dun día por semana. Cremos, entón, que o máis conveniente é que o alumnado asista un día por semana á actividade de canto en grupo para que, durante ese horario -que puidera ser unha hora, como no proxecto piloto- reciba a atención profesional precisa. Deste modo, unha docente actúa co gran grupo mentres que a outra, simultaneamente, vai atendendo ás crianzas en grupos de 3 de forma máis individualizada. Así mesmo, que as docentes coincidan en día, hora, e lugar, favorece o intercambio profesional e os momentos de reunión, para poder estar á altura do nivel de coordinación que supón este traballo.

- Por que se fai necesaria a **atención individualizada?**

Este punto ten bastante que ver co anterior. Afirma o profesor Graham Welch nunha entrevista publicada en Sobreira (2017b, p. 156) que “nun mundo ideal, cada crianza tería o seu propio programa educativo único, así como oportunidades de colaborar e traballar coas outras crianzas”. Pero a realidade dista bastante dese mundo ideal. Non obstante, pensar na individualización do ensino non ten por que ser só compatible con ese mundo ideal. Destaca Meirieu (2017) que xa a norteamericana Helen Parkhurst apostaba a comezos do s. XX por unha verdadeira individualización do traballo educativo, pois entendíaa como máis eficaz, máis respectuosa co alumnado, e promotora dun maior grao de implicación por parte deste. Para individualizar o ensino resulta indispensable esforzarse por coñecer as crianzas, tanto de forma xeral como particular, co fin de poder propoñer situacións de aprendizaxe adaptadas. Isto é entendido por Philippe Meirieu (2017) como un percorrido que vai dende a xestión tecnocrática das diferenzas á pedagogía diferenciada, tendo esta última por obxectivo permitir ao alumnado o cambio.

Welch (1996, en Sobreira, 2017a) indica que nas actividades de canto as crianzas teñen habitualmente poucas posibilidades de seren escoitadas a soas polo profesorado e de seren axudadas tamén de forma individual.

Aínda que os métodos de canto son diversos, pode dicirse que o seu ensino debe ser distinto e individual para cada alumno, con independencia da metodoloxía que sistematiza unha serie de normas xerais, e que a súa aplicación depende da sagacidade e preparación do profesor, contando sempre con que cada voz require un tratamento especial, dependendo da disposición e características persoais de cada alumno. (Escudero García, 1987, p. 50)

Afirma Hemsy (1964, p. 210) que “a mestra non debe descoidar a ningún neno e necesita oír a cada un deles individualmente coa maior frecuencia posible”. Non obstante, seguindo os consellos de Sagrario Echeverría (2003), convén realizar en primeiro lugar os exercicios de forma grupal, e despois de forma individual, para evitar a cohibición. Silvia Sobreira (2017a) comenta que moitas veces, antes de pedir que unha crianza cante soa, estratexicamente pódese tratar de que se acostume a cantar con dúas persoas máis ou cunha compañeira, o que supón

unha oportunidade para escoitarse mellor e corríxirse. Apunta esta autora que o estudo de Leighton e Lamont (2006; en Sobreira, 2017a, p. 80) informa “como pode ser [de] difícil avaliar a crianza soamente cando ela canta en conxunto. Por ese motivo, é preciso que o profesor cree estratexias para que as crianzas poidan, polo menos, cantar en grupos menores”. En VL actuamos baixo esta lóxica, pois cremos que a práctica grupal antes da exposición individual outorga posibilidades de exploración ao alumnado, facéndose cos exercicios e gañando en seguridade. Esta necesidade xustifícase tamén no feito de que moitas crianzas non conseguen usar a súa propia voz cando cantan en conxunto (Welch, 2001; en Sobreira, 2017a), necesitando unha atención individualizada. Ademais, a atención individualizada en VL asúmese en grupos de tres, na liña dos argumentos que vimos de expoñer de Sobreira (2017a).

Posto que o elemento central da acción didáctica é o método (Gallego & Salvador, 2002a), creo firmemente que en educación vocal e do canto debemos atender de forma moi coidada as voces individuais das persoas, mesmo en actividades de canto colectivo. Xa non só polo feito de que as voces sexan instrumentos humanos intimamente vinculadas á personalidade das persoas, senón porque adaptar o ensino é unha esixencia que deriva de considerar o seu carácter individual. E así debera ser. Isto pódese explicar dende unha tripla perspectiva (Salvador & Gallego, 2002a):

- Filosófica, que entende o ser humano como único, irrepitible, orixinal e diferente de calquera outro, e que tamén reconece o dereito de cada persoa “a alcanzar o máximo desenvolvemento ou autorrealización” (p. 250).
- Psicolóxica, posto que todas as persoas temos capacidades diversas, con actitudes e intereses dispares, e que evolucionan de forma moi diferente. Tamén está máis que constatado que non todas as persoas aprendemos da mesma forma nin coa mesma facilidade, existindo diferentes estilos de aprendizaxe.
- Pedagóxica, da que se deriva a necesidade de elaborar propostas de intervención acordes ás individualidades.

Porén, cabe insistir na diferenza do ensino individual e o individualizado, pois o primeiro non é compatible coa ensinanza colectiva, mentres que o segundo si. De aí o uso da concepción “enfoque individualizado” (aplicable a todo o proceso), pois a individualización do ensino permite actuar simultaneamente sobre un grupo, axeitando o labor discente á diversa evolución de aptitudes e desenvolvemento (Fernández Huerta, 1960, en Salvador & Gallego, 2002a). Non obstante, a individualización do ensino non debera ser entendida como contraria á socialización, pois estas complementáanse integrándose no concepto de **personalización**⁴⁶², que Salvador e Gallego (2002a, 2000b) propoñen.

Welch (2017, p. 20) sinala que

un gran esforzo aínda debe ser feito, se queremos ter certeza de que cada crianza está recibindo unha educación musical que é compatible con as súas habilidades, e se queremos maximizar a realización do potencial interno coa súa capacidade individual.

En todo caso, o principio da individualización é claro: reparar sistematicamente, clasificar metodicamente, e tratar individualmente todos os problemas (Meirieu, 2017).

⁴⁶² A este concepto fai referencia Zabalza (1987, p. 186) cando indica que “as diversas aprendizaxes dos futuros profesores (e particularmente aqueles que se refiren a como ensinar) quedan mellor asentados cando se basean non só en asimilacións de tipo cognitivo senón que recorren un proceso máis amplo abarcando o campo das vivencias e da propia historia persoal dos estudantes”, o que este profesor denomina como “personalización das aprendizaxes didácticas” (p. 185), unha orientación na busca da reflexión vivenciada.

Son moitas as referencias que poderíamos citar que xustifican a atención individualizada na educación vocal e do canto. De acordo con Joanne Rutkowski e Martha Miller (2003), os mellores resultados para corrixir a afinación, por exemplo, obtéñense en aulas individuais ou a través do traballo en pequenos grupos. De acordo con Silvia Sobreira (2017a), cando as crianzas son axudadas en grupos de pequeno tamaño ou soas, as condicións serán mellores e maiores para escoitarse e corrixirse. Knight (2010) estimula o canto individual, fornecendo en caso de acerto retroacción positiva, e suxerindo correccións en caso de erro.

- Por que a **aliaxe educación para a saúde - traballo cooperativo - educación artística?**

Vaiamos por partes.

“A **educación para a saúde** configúrase disciplinarmente como o ámbito de estudo e formación capaz de xerar procesos de incidencia social referentes á capacidade das poboacións para mellorar a calidade da súa vida na súa máis ampla dimensión” (García, Sáez, & Escarbajal, 2000, p. 42). Dende a publicación da Carta de Ottawa (OMS, 1986) a educación para a saúde leva sendo xa unhas décadas o modelo de promoción da saúde, cuxos principios céntranse “en proporcionarlles aos pobos os medios necesarios para mellorar a súa saúde e exercer un maior control sobre esta” (p. 1).

Resalta Dapía Conde (2010, p. 249) que a educación para a saúde é un

proceso político e global, no que se articulan distintas estratexias ou liñas de actuación, quedando recoñecido o transcendental papel da Educación para a Saúde como unha ferramenta necesaria para a consecución dos obxectivos e aspiracións de “saúde para todos”. A promoción da saúde require de programas educativos que dean viabilidade ás áreas estratéxicas formuladas en Ottawa e reafirmadas en posteriores conferencias da OMS, nas que se aposta pola educación como unha das ferramentas clave para favorecer a promoción da saúde.

Así, en primeiro lugar, con VL pretendemos educar nas boas prácticas para a saúde, especialmente no coidado do corpo, da mente, e da voz, mediante a reflexión, a prevención, e o cambio de actitudes.

Seguindo a Meirieu (2017), a partir do s. XXI a psicoloxía dentro da educación tomou moito peso, de aí que cando xorde un conflito adóitase buscar a fonte dese problema na estima das persoas que se ven involucradas nel. De aquí provén a idea da **psicopedagogía das emocións** (Bisquerra, 2009). E isto por que? Pois porque o estudo da intelixencia emocional (Goleman, 2008) demostrou a grande importancia da afectividade nos procesos de ensino-aprendizaxe, analizando tamén as claves que nos moven cara ao triunfo ou satisfacción das expectativas persoais. Educar para a saúde é educar para a vida, e educar para a vida inclúe a **educación emocional** que, de acordo con Bisquerra Alzina (2000, p. 243) é un

proceso educativo, continuo e permanente, que pretende potenciar o desenvolvemento emocional como complemento indispensable do desenvolvemento cognitivo, constituíndo ambos os elementos esenciais do desenvolvemento da personalidade integral. Para isto propónse o desenvolvemento de coñecementos e habilidades sobre as emocións con obxecto de capacitar o individuo para afrontar mellor os retos que se formulan na vida cotiá. Todo isto ten como finalidade aumentar o benestar persoal e social.

Para José Antonio Abreu, *El Sistema* brinda “asistencia médica constante” (Carabetta, Rincón, & Serrati, 2017, p. 135), pois ao fin e ao cabo este proxecto de educación musical colectiva é unha inversión en felicidade, en benestar e, consecuentemente, en saúde.

En segundo lugar, cando un grupo canta en conxunto establécese unha relación social nunha comunidade de oíntes que crea un “Nós” prelingüística e conceptualmente a través da música (Schütz & Kersten, 1976; en Casal, 2017b). Trátase dunha experiencia musical compartida e, polo tanto, social, onde cada voz é fundamental nos procesos e resultados. E para que estes sexan satisfactorios todas as persoas deben cooperar. “Un proxecto socioeducativo que utilice a música como práctica comunitaria e como discurso pode ser unha ferramenta de comunicación pacífica” (Cabedo, 2014, p. 109), e terá capacidade para transformar a sociedade, xa non só para quen participa nel, senón tamén para quen recibe os froitos de forma indirecta (por exemplo, quen atende a unha aula aberta de VL ou a un concerto).

O **traballo cooperativo** está situado dentro dos enfoques da socialización didáctica, que non se opoñen aos da individualización didáctica, pois ámbolos dous son necesarios para personalizar o ensino, tal e como se sinalou anteriormente. O enfoque didáctico para a socialización, dende un punto de vista teórico, entende que nos procesos didácticos o social debe ser un contido e un recurso metodolóxico. Ao igual que o enfoque individual, este pode ser explicado dende unha tripla perspectiva (Salvador & Gallego, 2002b):

- Filosófica, que entende o ser humano como ser social por natureza, e incorpora á súa individualidade os valores, normas, costumes e formas de vida da sociedade na que vive.
- Psicolóxica, pois dende a rama da “psicoloxía da aprendizaxe púxose de manifesto a importancia da colaboración para unha aprendizaxe afectiva” (p. 278).
- Pedagóxica, dende a cal se entende que “a vida social é un valor transcendente que a educación debe impulsar” (p. 279) e que a tarefa docente é unha responsabilidade social.

Hai que ter en conta que o ensino-aprendizaxe colaborador non só se refire ao alumnado, senón tamén ao profesorado, como pode ser o *co-teaching* ou ensino conxunto, para desenvolver e controlar plans de intervención consensuados e axeitados ao seu alumnado, tal e como facemos en VL entre as persoas que integramos o equipo. Isto relaciónase estreitamente coa **creación de redes profesionais, comunidades de práctica ou de aprendizaxe**, pois a aprendizaxe cooperativa é un compoñente esencial na cultura da colaboración, que resulta tamén fundamental no desenvolvemento profesional de profesorado (Arriaga, 2014; Denscombe, 2008; Elboj, Puigdellívoll, Soler, & Valls, 2002; Lave & Wenger, 1991; Salvador & Gallego, 2002b; UNESCO, 2001; Whyte, 2011; Zabalza, 2012a), na liña dos cimentos do conectivismo (Siemens, 2004).

Segundo Rosario Martínez (2009), a aprendizaxe cooperativa é unha das variables das escolas eficaces, e para Sánchez Huete (2008) esta permite aprender máis, establecer mellores relacións (gañando en habilidades sociais), véndose tamén aumentada a autoestima. A interacción é directa, as técnicas e os resultados do traballo vense enriquecidas (xa que cantas máis persoas, potencialmente poden xurdir máis ideas e posibilidades), facéndose necesaria a interdependencia baixo o amparo dunha responsabilidade individual á que quen compón o grupo se debe comprometer, desenvolvéndose tamén o sentido da responsabilidade. Indica Cabedo (2014, pp. 107-108) que

apostar por unha educación para a convivencia requirirá dun traballo cooperativo desde diferentes dimensións que inflúen na educación da persoa [... co fomento dunha] educación prosocial, que pretende estimular no alumnado a responsabilidade de ser protagonista da súa propia historia e da súa propia realidade social.

Asemade, o traballo de carácter colaborador ou cooperativo levaríanos ao desenvolvemento da intelixencia social, que se

refire a un modelo de personalidade e comportamento que inclúe unha serie de compoñentes como sensibilidade social, comunicación, comprensión social, xuízo moral, solución de problemas sociais, actitude prosocial, empatía, habilidades sociais, expresividade, comprensión das persoas e os grupos, levarse ben coa xente, ser cálido e coidadoso cos demais, estar aberto a novas experiencias e ideas, habilidade para tomar perspectiva, coñecemento das normas sociais, adaptabilidade social, etc. (Bisquerra Alzina, 2009, p. 122)

Tendo en conta a perspectiva educativa de Vygotsky, é fácil pensar que a aprendizaxe se beneficie co canto colectivo, pois as crianzas séntense estimuladas socialmente. Non obstante, co paso do tempo o grupo pode chegar a funcionar como un elemento de distracción. Algunhas investigacións así o confirman. Por exemplo, Leighton e Lamont (2006; en Sobreira, 2017a) comprobaron que as crianzas que individualmente cantan ben, ao cantaren en grupo poden adoptar malas prácticas (como recorrer ao berro co fin de axudar a outras que non están cantando debidamente). Pero recoñecemos que, nestes casos, é cometido do profesorado detectar estas situacións para buscar alternativas e evitar que ocorran. En todo caso, Garamendi e González (2010) lémbra-nos que se aprende en interacción con outras persoas, de aí que entendamos que o traballo cooperativo, en colaboración, e en grupo resulte un alicerce básico en VL.

E en terceiro lugar, pola forte presenza do canto neste proxecto, a **educación artística** en todas as súas facetas ocupa tamén un lugar substancial en VL. Pero esta non se xustifica só en base ao canto, como expresión estética que se pretende perfilar, senón tamén á pintura, á poesía ou á escritura, que acompañan o proceso artístico e comunicativo en VL (por exemplo, a través da creación e do uso de recursos propios das diferentes artes nas sesións regulares, nas aulas abertas, ou nos concertos, con fins recreativos, de relaxación, ou de libre expresión).

- Por que facer **formación in situ** e crear unha **comunidade de práctica**?

Partimos dunha realidade onde a oferta formativa coas características que abandeira VL non existe, sendo as carencias de formación continua e inicial en voz e canto innegables. VL pretende desenvolver un modelo de formación de partida in situ (isto é, en centros educativos e noutros lugares onde se realicen actividades de educación vocal e canto) por un mínimo de dous motivos. O primeiro vén a colación do que destaca Zabalza (1987): “entender ao profesor como profesional racional significa orientar a formación dos futuros profesores de maneira que se fomenten nel os hábitos de traballo racional (máis que a mera acumulación de información) exercido sobre contextos reais (ou analóxicos)” (p. 163). E o segundo ten que ver coa nosa vontade de facelo dentro dos lindes da **investigación-acción** pois, seguindo a Kemmis, McTaggart, e Nixon (2014), esta está orientada a mellorar as prácticas das propias persoas participantes nos seus lugares de traballo. O modelo de formación que pretendemos levar a cabo atopa a súa inspiración na historia de vida⁴⁶³ do profesor Graham Welch.

Welch foi cantante profesional, ocupación que combinaba coa docencia en educación primaria. Por aquela época reparou en que en ningunha escola se facían quecementos vocais co alumnado, polo que decidiu comezar a facelo el mesmo, alentando tamén a outro profesorado. Cando se canta somos como atletas vocais, polo que temos que querer fisicamente o sistema: estirar; ser consciente do que fai o noso corpo sen interferencia do

⁴⁶³ Esta información foi extraída dunha entrevista persoal levada a cabo con este profesor no seu despacho do *University College London-Institute of Education* no ano 2016.

repertorio ou da linguaxe; facer, explorar, e xogar cons sons de forma comfortable, etc. Polo tanto, a educación vocal ten tamén que ver coa saúde (vocal), coa lonxevidade vocal, e co feito de pór a punto o corpo para o acto cantor. As docentes de canto maioritariamente traballan nun modelo 1-1, pois así foi -e é- tradicionalmente o padrón de conservatorio. Comenta Welch que cando as escolas de primaria comezaron a demandar música, moitas músicas profesionais foron contratadas no eido da educación formal e non formal para impartir aulas de música. Posto que moitas non podían -ou non poden- vivir profesionalmente da interpretación musical, dar aulas supuxo -e supón- unha saída laboral. O problema é que boa parte desta emerxente remesa de profesorado comezou a impartir clases do modo en que as recibiran (cuestión subliñada por Teachout, 2012), por iso o ensino da música nas escolas fracasou inicialmente. Pero antigamente nas escolas era case imposible atopar boas cantantes traballando directamente con crianzas, pois o seu lugar estaba na interpretación musical profesional. Nestas coordenadas preguntámonos: cal é **o mellor modelo de desenvolvemento profesional continuo para o profesorado**? O mellor modelo que Welch coñece é aquel no que unha persoa experta e unha novel traballan xuntas: a experta lidera mentres que a novel a segue. E unha vez que a novel ten xa as ferramentas necesarias, pasa a liderar a acción educativa, mentres que a experta adopta o rol de apoio ou supervisión. Para Graham Welch este sería un modelo “moi poderoso”. E é que tal e como considera Zabalza (1987), o ensino é acción, subliñando que “a conexión teoría-práctica faise epistemoloxicamente necesaria para chegar á acción (á aprendizaxe da acción) [... posto que] o «saber» non implica o «saber facer» e menos aínda o «facer»” (p. 158).

No programa formativo de VL habería que deseñar as competencias a traballar, os contidos, a metodoloxía, e as modalidades, en función dos resultados de aprendizaxe esperados e das persoas potencialmente receptoras, como calquera proposta de formación. O carácter flexible non pode deixarse á marxe: cómpre pensar en diferentes modalidades formativas, que se puideran adaptar ás diferentes audiencias posibles: formación presencial, semi-presencial, e en liña, con cursos realizados nas propias escolas onde exerce o profesorado e noutros lugares, formación intensiva de fin de semana ou entre semana, de máis horas e de menos horas, etc. En principio avogamos por unha formación in situ, do modo en que se desenvolveu o proxecto piloto de VL, no que un equipo poida desenvolver unha investigación-acción cunha ou varias docentes interesadas na proposta, e do modo en que vimos de describir sobre profesorado experto e novel en educación vocal e do canto dende a dobre óptica da equidade e da innovación. Pensando no ámbito non formal, a xénese dun monitorado que puidera levar actividades de educación vocal e do canto aos centros socioculturais (especialmente os do rural, para chegar máis oportunidades a lugares onde a oferta cultural é menor), é outro dos eixos, pero a formulación sería a mesma. Destas formacións, encontros, seminarios, e talleres tentaríase crear unha rede de profesionais e/ou persoas e colectivos con interese na educación vocal e do canto dentro da lóxica das **comunidades de aprendizaxe e/ou de práctica**, tal e como foi sinalado no corpo da resposta á pregunta anterior. No estudo de Whyte (2011) evidenciouse que os proxectos cooperativos e en comunidades de práctica permitía elevar o perfil das educadoras e educadores musicais participantes, maximizar a intelixencia musical, e compartir boas prácticas, supoñendo, ao fin e ao cabo, “un servizo que é maior que a suma das súas partes” (p. 2).

- Por que traballar **dende a escola**?

Seguindo o informe do DfE e DCMS (2011), “a primeira oportunidade que terán moitas das crianzas para estudar música será na escola” (p. 9). Pero tamén se recoñece que as escolas non poden facelo todo con respecto á educación musical, facendo sobresaír a necesidade de construír unha infraestrutura musical coa creación doutros centros de música locais (a través

de escenarios como poden ser os centros socioculturais e da actividade de asociacións culturais, por exemplo).

9.3.3 Obxectivos e contidos

Tendo en conta os principios e os motivos dos alicerces nos que repousa VL, os **obxectivos xerais** deste proxecto psicopedagóxico son:

- Favorecer os procesos de educación e formación musical cun apoio san no instrumento máis persoal que posuímos: a voz.
- Crear unha rede de coros co fin de proporcionar oportunidades de educación para a saúde por medio da práctica musical e vocal -a través da formación en voz cantada-innovadoras e equitativas, gratuítas, de calidade, de fácil acceso, e ofrecendo continuidade dende o equipo á comunidade en xeral; contribuíndo á visibilidade do compromiso do mundo académico e práctico para coa sociedade e o valor social das artes.
- Elaborar un plan de formación e de actuación que trate de inserir a práctica coral nas contornas escolares -como foco primario-, a través de actividades extraescolares e nos tempos de lecer, do cal tamén se derive unha rede de profesionais a modo de comunidades de práctica co obxectivo de intercambiar experiencias e pareceres para a crítica e mellora continua do proxecto.

Os **obxectivos específicos** de VL concréntanse en:

- Desenvolver as voces de forma sa, musical, descansada, e intelixente a través do traballo vocal responsable, dilixente, e continuo.
- Previr posibles alteracións vocais, fomentando a adquisición de hábitos vocais saudables.
- Iniciarse na técnica vocal ligada a conceptos musicais dentro dos padróns da saúde vocal, de acordo coas bases psicopedagóxicas que explican a madurez e o desenvolvemento físico e psicolóxico que caracteriza ás persoas que compoñen un coro determinado.
- Comprender o proceso de interpretación artística a través da voz e do conxunto coral en diferentes formacións, ámbitos, e estilos.
- Fomentar a capacidade de valoración do rendemento e o pracer do logro musical por medio do traballo en equipo, aceptando as regras propias de tal actividade colectiva.
- Servir de canteira de novas voces para os coros da contorna compostelá, e facer partícipe á comunidade das aprendizaxes adquiridas no seo dun coro, co fin de que sexa recoñecido o valor de quen os integra.
- Diseñar obradoiros de formación e materiais didácticos para a educación vocal e do canto, co fin de dinamizar e colaborar coas diversas institucións sociais: servir de apoio a profesorado que desexa montar coros nos colexios ou noutros escenarios educativos.

Os **contidos** beben daqueles explicados no Capítulo 2 arredor da lóxica da técnica vocal e esquematizados na Figura 8.1, todos eles implicando competencias do saber, saber facer, e do saber estar e ser, debidamente fundamentados de forma científica.

O primeiro punto son as medidas de hixiene e coidado vocal, que conforman o contido transversal que sempre está presente. O seu obxectivo primordial é transmitir exemplos prácticos a aplicar no día a día sobre boas prácticas en canto ao coidado dos pregues vocais, así como informar da eliminación de vicios e hábitos vocais incorrectos. As medidas de hixiene e coidado vocal para Echeverría Goñi (2003) son a primeira parte da educación vocal, ao igual que para nós, pois sen coidado e hixiene vocal, ou sexa, sen saúde vocal, non hai voz nin hai canto. Volveremos sobre elas catro parágrafos máis abaixo.

O segundo punto é o quecemento, conformado por dous ámbitos de traballo. O primeiro é o ámbito *bodymind* ou corpo e mente, que se encarga da preparación mental e corporal para a

exercitación da voz a través de dous tipos de actividades básicas, que son a relaxación e a respiración. Nelas, xogan un papel importante o ritmo, o movemento, a autoconsciencia sobre as sensacións e percepcións corporais en conxunción coa respiración, e o traballo do sopro. Neste punto interesa coñecer as posibles dificultades ou hábitos respiratorios inadecuados das crianzas, a súa capacidade respiratoria, o dominio do aire expirado, o tipo de respiración que utilizan, etc. (Castilla & Gallego, 2006). E o segundo ámbito é o de fonación, onde o foco está no quecemento vocal a través de diferentes modalidades como exploracións vocais ou vocalizos. Á par, cómpre traballar a discriminación auditiva, a habilidade motora de lingua, padal e beizos, a vibración, os aspectos prosódicos (entoación e ritmo), a articulación, etc., onde a imitación e un bo modelo por parte do profesorado resulta crucial.

O terceiro punto é o repertorio, no que se aborda ben o canto individual (se se trata dunha atención individualizada) ou ben o canto grupal.

En todos eles, as bases funcionais que se poñen en xogo son, entre outras, a audición; a discriminación auditiva de sons, ruídos, e das calidades dos sons; procesos cognitivos e lingüísticos como a asociación auditiva de estímulos auditivos e visuais (pois o xesto en técnica vocal e en dirección coral é totalmente imprescindible); a fonación; a sensación e percepción táctil, auditiva e cenestésica; a percepción corporal, espacial e temporal; a memoria auditiva e visual; a imaxinación e a creatividade; a descrición e a interpretación; a simbolización e a conceptualización, etc.

A inclusión da abordaxe directa das **MHCV-Medidas de Hixiene e Coidado Vocal** como contido da metodoloxía didáctica en VL é un elemento inédito en comparación coas iniciativas de educación vocal e do canto expostas no punto 3.2.2 e cos programas analizados nos estudos de caso arxentino e inglés, de aí que nos deteñamos nel. Consideramos imprescindible tratar este contido na formulación dun taller de voz dirixido á infancia porque contribúe á eliminación de factores de risco para a voz e malos hábitos que, segundo Kenneth Phillips (1992b) poden establecerse e continuar de por vida. Ademais, sen unha voz sa resulta imposible unha educación vocal e do canto, e moito menos de calidade. A aliaxe “hixiene + coidado” é tamén bastante particular. Algunhas publicacións como a de García Puig (2006) falan de hixiene e coidado da voz en conxunto, pero habitualmente na literatura úsase o termo “medidas de hixiene vocal”, sen a alusión directa ao seu coidado. Por exemplo, Nix, John, e Nelson (2018) refírense a *vocal hygiene* e *vocal instruction*, ou hixiene vocal e instrución vocal; e de Mena (1994) fala de “recomendacións para conservar e mellorar as condicións da voz” (pp. 157-158), de “normas de tratamento” básico nas disfonías infantís (p. 81), e de técnicas de “tratamento básico para a corrección da voz falada” (p. 75) de docentes. Pola súa parte, Borragán, del Barrio, e Gutiérrez (1999) mencionan a hixiene para evitar os problemas de voz (pp. 31-33, e pp. 37-41), aludindo tamén a “trucos para cando hai problemas” (pp. 55-58). Ofrecen incluso unha serie de consellos para mestras e mestres (pp. 61-64), e para axudar a crianzas con rouquén (pp. 65-67). Mentres tanto, Echeverría (2003) fala no seu capítulo catro sobre recomendacións e nocións de “hixiene vocal” e sobre “eliminación de vicios e hábitos vocais incorrectos” (p. 46).

É interesante comentar que, influenciada pola literatura, no inicio do proxecto piloto o termo que eu usaba coa cativada era xustamente este: “medidas de hixiene vocal”⁴⁶⁴. Porén, cando na primeira aula na que as abordei co Grupo 1 preguntei ao alumnado qué cría que eran as medidas de hixiene vocal, todas as crianzas atribuíron a hixiene ao lavado, afirmando que se trataba de ter limpos os dentes e a boca, basicamente, obviando outras cuestións máis amplas vinculadas ao coidado. Reflexionando sobre esta cuestión, inmediatamente introducí o termo “coidado” a este trío de palabras, para formar directamente o cuarteto “medidas de

⁴⁶⁴ Ver deseño da Sesión 2-3 no punto 13.2.3-Anexos.

hixiene e coidado vocal”⁴⁶⁵, o que axudou a que o concepto se abrise ao seu carácter ambiental. Ao entender do equipo de VL, a palabra “coidado” engadía unha connotación ecolóxica e exterior á persoa. Deste modo, as medidas de hixiene e coidado vocal fan referencia a cuestións que nós podemos facer para co noso corpo (alimentación, hidratación, vestimenta, descanso, etc.), pero tamén para cos espazos nos que nos movemos (temperatura, grao de humidade, volumes dos ambientes, etc.).

A voz é o medio que nos permite falar, e como instrumento de comunicación e de expresión, permítenos interaccionar con outras persoas (Alves & Nuño, 1996). Malia que a nosa voz e o mecanismo corporal que a produce está deseñado para durar toda a vida, non pode tolerar excesivo desgaste e abuso (Gates, 2002). Seguindo a Behlau e Oliveira (2009), a investigación sobre hixiene vocal centrouse basicamente en dúas áreas: a preventiva e a terapéutica.

A primeira refírese á hixiene vocal como estratexia preventiva, mostrando xa dende a infancia a secuencia lóxica da adquisición duns hábitos vocais sans e hixiánicos (García Puig, 2006), sempre a través de docentes que son quen de transmitir boas prácticas. Nix et al. (2018, p. 86) insisten que debe ensinarse a través do exemplo: “o comportamento dos modelos das persoas adultas teñen moita influencia nas aprendices xoves [... de aí que] o profesorado debe demostrar que practica o que predica”, como a aplicación das medidas de hixiene e coidado vocal. “Enténdese por hixiene unha serie de regras que teñen por obxecto axudar a conservar a saúde” (Borragán et al., 1999, p. 37) e, polo tanto, a previr a enfermidade ou os trastornos. O sistema fonatorio é como un sistema de resortes elásticos que son sometidos a presión con enerxía proveniente do aire e con contraccións musculares. Cando cesa a presión volven ao seu estado de equilibrio anterior, desfacéndose da contracción. Para que o movemento da musculatura sexa o máis elástica posible e para que os pregues vocais fagan contacto sen roces faise necesario un lubricante. Deste xeito, sinalan Borragán et al. (1999) que na hixiene vocal os elementos máis importantes son a lubricación, a elasticidade, e a anatomía sa do sistema fonatorio, apuntando que ter en conta a repercusión da voz na saúde -por exemplo, na emocional- é tamén hixiene vocal.

Pero por que abordar directamente as MHCV na proposta didáctica de VL? A necesidade de explicar as MHCV resáltase na publicación de Nix et al. (2018, pp. 94-95) como segue:

o profesorado de voz ten a obriga de ensinar o uso saudable da voz ao seu estudantado. Pode facelo a través da modelaxe de bos comportamentos, reforzando as opcións de comportamento saudable por parte do seu estudantado, instruindo ao alumnado e ás súas familias na boa hixiene, e avogando por principios que promovan a saúde vocal e auditiva.

Na obra de Borragán et al. (1999) tamén se distingue a necesidade de explicar as MHCV, onde na abordaxe da evitación dos problemas de voz ofrecen unha ampla lista de consideracións sobre hixiene e coidado vocal con exemplos prácticos, ao igual que fai de Mena González (1994, pp. 157-158), así como moitas outras publicacións como a de Veiga (2005, pp. 65-77). A obra de Morrison e Rammage (1996) é tamén outra referencia destacable, así como a recente publicación de Nix et al. (2018)⁴⁶⁶. A lóxica das MHCV radica

⁴⁶⁵ Ver reflexión no parágrafo que segue á Figura 13.21 no apartado 13.2.5; e redeseño da Sesión 2-3 no epígrafe 13.2.6 dos Anexos, especialmente a Figura 13.25, correspondente ao esbozo 2 do diagrama da lóxica da técnica vocal, no que xa se inclúe o concepto de “medidas de hixiene e coidado vocal”.

⁴⁶⁶ Estes tres autores ofrecen unha serie de recomendacións de hixiene e coidado vocal arredor da adecuada hidratación; da hixiene dental; do exercicio aerobio regular; da evitación do tabaco, do po, da polución, e dos produtos irritantes químicos; da abstención de mastigar de goma de mascar; dos comportamentos e dietas que reducen ou prevén o refluxo; do uso cauto de suplementos herbáceos; da privación de expoñerse a ambientes ruidosos; do coidado especial nas viaxes, posto que o trastorno horario (*jet lag*) ou o aire acondicionado dos medios de transporte inflúen na calidade da nosa voz, etc. Especialmente para docentes, Nix et al. (2018, pp. 93-94) fan un resumo dos principios fundamentais do coidado e da hixiene

na prevención, “tendo en conta os cuidados aos que debemos someter á voz, evitando esforzos e malos hábitos que poidan poñela en perigo” (Veiga, 2005, p. 65). Nix et al. (2018) sosteñen que aínda que poidan existir variacións entre eles, a maioría dos programas de hixiene vocal inclúen instrución arredor da cantidade e tipo de voz a usar; os comportamentos vocais susceptibles de ser fonotraumáticos; a hidratación; e factores como o estilo de vida ou a dieta, que poden apoiar ou interferir na saúde vocal, con especial énfase no cuidado adecuado do tecido dos pregues vocais.

A segunda área de investigación sobre hixiene vocal, en harmonía con Behlau e Oliveira (2009), é entendida como técnica dirixida a persoas con desordes vocais. Este pode ser o caso das persoas con discapacidade intelectual, que adoitan presentar problemas de linguaxe e de dicción, polo que ter coñecementos sobre hixiene e cuidado vocal facilitaría os seus procesos de aprendizaxe, de comprensión do funcionamento vocal, e melloraría o aproveitamento das sesións de logopedia que reforzan a súa comunicación, impactando positivamente na socialización (Casal, en prensa).

Os problemas de voz no profesorado están á orde do día (Bermúdez et al., 2015; Borragán et al.; 1999; Cortázar & Rojo, 2007; Fiuza, 2013; Nix et al.; 2018), e para boa parte os programas preventivos chegan tarde, o que fai que un número crecente de docentes acabe sufrindo trastornos vocais crónicos. Nix et al. (2018, p. 81) aseveran que, “non obstante, ata non hai moito pouco se sabía sobre qué aproximación terapéutica vocal ou combinación de propostas funcionaba mellor para o profesorado con trastornos vocais”. Apuntan estes autores que, nestes últimos dez anos, a investigación feita na *University of Utah* tivo moito que ver con estes avances, probando ensaios clínicos aleatorios para avaliar a eficacia de propostas de intervencións terapéuticas para a voz.

9.3.4 Metodoloxía e recursos

A **metodoloxía** establécese en base á que se adoptou no proxecto piloto, que xirou arredor dos seguintes puntos:

- Unha sesión semanal dunha hora de duración. Eu, como profesora de coro, traballei os aspectos máis inéditos dende o punto de vista psicopedagóxico que caracterizan este programa, trasladando exemplos de boas prácticas neste ámbito -sobre todo aqueles gañados na miña formación en Inglaterra e Arxentina- á profesora do CEIP; mentres que a profesora de técnica (Mariola) cada 10 minutos aproximadamente atendía o alumnado de forma individualizada e en pequenos grupos nunha aula á parte, para centrarse en aspectos máis técnicos de forma personalizada e axustada ás particularidades de cada crianza.
- Entrevistas e reunións regulares coas persoas implicadas: Carol Gillanders⁴⁶⁷, Mariola González, Miro Moreira, e Diana Capelo, para a mellora constante do proxecto.
- Programación das sesións e actividades, implementación destas -preferentemente en lingua galega- e xeración de reflexións docentes postimplementación: elaboración de programacións con propostas de mellora atendendo a estas reflexións post-sesión e análise das reflexións docentes.
- Avaliación do grao de desenvolvemento vocal e de afinación do alumnado pre- e postintervención.

vocal: a minimización dos comportamentos danos e do desgaste e abuso vocal (reducindo o uso, a frecuencia e a intensidade vocal diaria); o adestramento vocal para a mellora da eficiencia da voz; o queceamento vocal diario e a revisión foniatría periódica; o exercicio corporal, mental, e respiratorio; o cuidado dos ambientes; e a non desconsideración do cuidado do oído.

⁴⁶⁷ Aínda que non facía parte do equipo central de VL, a doutora Carol Gillanders, codirectora desta investigación predoutoral, estivo apoiando todos os procesos do proxecto piloto de VL. O seu soporte e opinión dende un punto de vista externo en momentos de incerteza foi de gran valía.

- Documentación do proceso: realización de fotografías e vídeos, asegurándonos sempre da obtención da debida autorización para o uso e publicación de imaxes das persoas implicadas.
- Presentacións públicas: concertos didácticos, actuacións oficiais, publicacións e relatorios en congresos e seminarios, etc.
- Colaboracións con diversas asociacións e institucións. Para a realización de proxectos participativos poderíamos valernos da guía de Whyte (2011), sobre boas prácticas ao respecto. De partida, contamos co apoio na difusión e na loxística das asociacións *MusiCreate*, *Alfaia*, e do *Orfeón Terra a Nosa*; así como coa colaboración do Vicedecanato de Estudantes, Mobilidade e Cultura da Facultade de Ciencias da Educación da USC, que nos prestou o salón de actos para a aula aberta do 1 de xuño de 2017 e se encargou da impresión dos carteis (ver figuras 13.63 e 13.64 no punto 13.3.8 dos Anexos).
- Aseguramento de todas as cuestións legais: permisos, seguros, etc.

A complexidade dos asuntos educativos medrou significativamente nas últimas décadas. É por iso que non sería intelixente desacordarnos da interdisciplinariedade á hora de establecer estratexias para atallalos. Na era global na que nos atopamos, a interdisciplinariedade preséntase como un activo de notoria proxección funcional no deseño e xestión de estudos de cara ao aumento da calidade dos procesos educativos, que son os que cómpre coidar nun estado de benestar (Santos, 2016).

Na xénese de VL participaron activamente varias persoas, grazas ás cales se fixo posible a posta en marcha do coro piloto. Velaquí os **recursos humanos** de partida:

- Remigio Moreira Arincón: profesor do Departamento de Didácticas Aplicadas da USC-Universidade de Santiago de Compostela (área de Educación Musical) e especialista en educación vocal e auditiva. É o impulsor e asesor músico-vocal do proxecto.
- Carol Gillanders: profesora do Departamento de Didácticas Aplicadas da USC (área de Educación Musical) e codirectora da tese que se está a redactar. Colabora como orientadora especialista en deseño e xestión de proxectos educativos e musicais.
- Mariola González García: profesora de técnica vocal e cantante. Preferentemente, encárgase do traballo individualizado e en pequenos grupos co alumnado.
- Diana Capelo Franco: profesora de música do Colexio de Educación Infantil e Primaria López Ferreiro. O seu labor materialízase, inicialmente, en calidade de apoio e observación, pois o grao de liderado nas sesións foi crescendo gradualmente até o final da experiencia piloto. Outras funcións que foi asumindo son o control da asistencia, e a implicación, o incentivo, e a corrección ao alumnado. A súa participación no proxecto é elemental, por ser o soporte do equipo e o vínculo do proxecto coa escola. Estar en VL supón para Diana unha formación in situ (na aula e na escola na que traballa), recompilando e pondo en práctica recursos e actividades que poderá usar no seu quefacer docente diario, a modo de complemento formativo, pois tal e como se indicou previamente, a súa especialidade é o piano e non o canto.
- Lucía Casal de la Fuente: psicopedagoga, cantante, e persoal docente e investigador do Departamento de Pedagogía e Didáctica da USC (área de Didáctica e Organización Escolar). É a encargada da parte psicopedagóxica e a investigadora do proxecto, así como de impartir -preferentemente- as sesións grupais, en colaboración coa profesora de música do colexio.

Quixera patentizar que, máis adiante, cumpriría considerar a inclusión doutro persoal profesional que puidera integrarse no equipo -aínda que fora de forma puntual-, especialmente de ámbitos como a filoloxía galega, para facer do noso galego algo máis seguro; da educación

social, para guiarnos nos procesos en contextos nos que se fixese necesaria tal figura; e tamén da logopedia, e do deseño gráfico e da xestión das redes sociais, entre outros.

Noméanse deseguido os **recursos ambientais** cos que contamos na fase piloto:

- *Aula de Música do CEIP López Ferreiro*: baixo a supervisión da profesora de música deste centro, neste aula desenvóléronse as sesións grupais do taller da experiencia piloto. Durante o curso 2016-2017 tivemos a disposición todos os materiais que existen nela: instrumentos Orff varios, teclado, proxector, ordenador, altosfalantes, cadeiras, espello, etc.
- *Aula de Relixión*: neste espazo tiveron lugar as sesións en pequenos grupos para o traballo máis específico e personalizado co alumnado.
- *Local do Orfeón Terra a Nosa*: a asociación deste orfeón conta cun local cedido polo Concello de Santiago de Compostela no barrio do Castiñeiriño, con cadeiras, instrumentos Orff varios e de percusión, e teclados. Está aberto a VL para accións futuras. De feito, o coro xuvenil que se puxo en marcha logo da experiencia piloto de VL (e do que falaremos máis adiante) usa este espazo.

Posto que para a experiencia piloto o proxecto non dispuxo de ningún diñeiro, os únicos **recursos materiais** cos que se contou foron os dispoñibles no propio colexio, que amablemente incluso asumiu o gasto en fotocopias das partituras das cancións que foron usadas no taller. Con todo, se o taller se recupera nun futuro neste colexio, gustaríanos que o proxecto puidera cubri-lo con fondos propios. E malia que os materiais didácticos que se vaian creando saian do equipo inicial de VL, a revisión lingüística por algunha persoa especialista en lingua galega faríase tamén necesaria.

Até a data non se dispuxo de **recursos financeiros**, pois o presuposto inicial e actual do proxecto son 0 € de aí que o equipo de VL puxera o seu gran de area para a experiencia piloto de forma totalmente desinteresada. É por iso que a medio prazo unha das accións primordiais é a busca de financiamento para que esta actividade se retome e se manteña no tempo cun mínimo de garantías, tanto para o alumnado como para o profesorado.

9.3.5 Avaliación

Un dos elementos que leva á mellora continuada das prácticas educativas é a súa avaliación. Pero esta avaliación deba concibirse co propósito do perfeccionamento, e non tanto coa demostración (Stufflebeam & Shinkfield, 1987) ou co rendemento de contas. Na miña opinión, a avaliación deba servir para axudar a mellorar a calidade e a eficacia da acción educativa, e dela deba poderse obter información útil para a toma de decisións posterior. Tamén deba responder a unha perspectiva ecosistémica, tendo en conta cuestións a nivel macro (Escudero, 2017b) -como os compoñentes socioculturais e políticos-, e tamén elementos a nivel micro, escoitando a voz das persoas directamente implicadas no proxecto. Debe atender tamén ás relacións entre o formal e o non formal (sobre todo se un coro dado se atopa nunha institución de educación formal, como foi no estudo piloto), o papel da universidade, os procesos, o equipo coordinador, etc.

Velaquí unha proposta de avaliación de VL para as accións do futuro que agardo que lle esperen.

Ramón Pérez Juste (2006) propón un **modelo procesual de avaliación de programas educativos** coa seguinte estrutura:

- Avaliación de necesidades.
- Identificación do propio programa.
- Formulación da avaliación.

- Avaliación inicial.
- Desenvolvemento do programa.
- Conclusión do programa.
- Redacción do informe de avaliación.

No transcurso deste proceso teriamos que ter en conta, tal e como suxire Sizer (1979; en Muñoz Cantero, 2004, p. 117), un desagregado de **indicadores de avaliación de...**

- ... dispoñibilidade, que informan sobre o que se pode obter dentro do proxecto e nas institucións que traballan con el.
- ... publicidade, que informa sobre o grao en que o proxecto é coñecido polo usuariado e sociedade en xeral.
- ... accesibilidade, que mide o nivel de accesibilidade a tal proxecto.
- ... utilización, que compara o nivel real de utilización deste proxecto coa demanda existente.
- ... eficiencia, que compara as entradas das institucións nas que funciona o proxecto, valorando a capacidade de producir.
- ... efectividade, que valora os resultados conseguidos polas institucións onde ten lugar o proxecto.
- ... impacto externo, que valora o efecto que as institucións agregadas ao proxecto exercen sobre a sociedade e a comunidade.
- ... aceptabilidade, que mide o grao de aceptación do usuariado cara ao servizo ofrecido polo proxecto.

Na avaliación sempre cómpre triangular a información a niveis diversos. Por iso, poderíamos recoller datos sobre **indicadores de rendemento** como os que propón Gamble (1990), que clasifica en tres tipos:

- De baixa inferencia, considerados de forma absoluta, ofrecendo datos para determinar comparacións entre institucións onde actúa VL.
- De alta inferencia, que achegan información sobre aspectos clave en canto ao funcionamento dunha institución onde se desenvolve o proxecto.
- Individuais, que son intrínsecos a cada institución, e provén información específica propia de cada organización ligada a VL.

Un proceso de avaliación debera contar con **diversas técnicas complementarias entre si**. Peterson (1987; en Alsina, 2010), suxire usar oito instrumentos de evidencia: informes do estudantado, enquisas a familias, logros do estudantado, tests aplicados ao profesorado, revisión por pares, informes da administración/coordinación, documentación profesional, e unha categoría aberta. De acordo con Zabalza Beraza (2009b), as técnicas poden agruparse en varios ámbitos:

- Observación: relatos, informes, anecdotarios, listas de control, escalas de valoración, escalas de actitudes, escalas de produción, análise de tarefas, etc.
- Probas obxectivas⁴⁶⁸: de evocación (de resposta breve, de completamento de textos ou gráficos); de discriminación (de alternativa binaria -como de verdadeiro/falso-, ou de opcións múltiples); de emparellamento; de ordenamento; de analoxías, etc.

⁴⁶⁸ A pesar de que non deu tempo, unha das propostas que se barallou ao inicio da experiencia piloto foi a preparación do musical "O Tempo Viquingo" ("In Viking Times" de Holdstock, 1997), en colaboración coa mestra de educación musical e co profesorado de educación plástica (para o deseño e elaboración dos decorados), na liña dos proxectos interdisciplinares. Coa intención de conectar o currículo formal de primaria co proxecto VL, este profesorado quizais puidera valerse destes instrumentos para obter datos que puideran facer parte da avaliación formal que lle incumba, proceso para o que podería contar co equipo de VL.

- Entrevistas: estruturadas, semiestruturadas, ou abertas/libres.
- Outros: cuestionarios, enquisas, análise de contido, técnicas sociométricas, probas estandarizadas (psicolóxicas, pedagóxicas, etc.), achegas de persoal experto, tratamento e análise de casos, etc.

Estas técnicas e instrumentos serviríannos para avaliar todos os elementos que, dun modo ou doutro, se relacionan co proxecto, cuxos resultados deberan derivar na meditación sobre aqueles aspectos nos que cumpra mellorar, tornándose o proceso nunha verdadeira **autoavaliación**. Stake (2006) define a autoavaliación como a revisión periódica das propias competencias en resposta a unhas funcións atribuídas, pretendendo responder a uns estándares de calidade estipulados e conscientes. A súa lóxica reside en que somos parte do proceso educativo, cuxo traxecto non ten fin e para cuxo percorrido necesitamos actualizarnos (Alsina, 2010). A autoavaliación é moi útil posto que axuda á autorreflexión e á mellora da calidade e da promoción dos proxectos educativos. Airasian e Gullickson (1997; en Alsina, 2010) confirman a necesidade da autoavaliación como “un compoñente integrante dunha avaliación global de crecemento e desenvolvemento profesional” (p. 164). O máis interesante sería un modelo integral de avaliación, que empregue múltiples fontes de datos e instrumentos durante períodos prolongados.

Autoavaliarse significa tamén compartir. Por iso, á hora de revisar as propias crenzas e accións, é moi importante expoñelas a outras persoas para que nos poidan dar os seus pareceres, tentando sempre ser capaces de recibilas positivamente, tarefa que cobra o seu maior sentido nas comunidades de práctica ou de aprendizaxe. “Como toda proposta educativa, as comunidades de aprendizaxe baséanse no coñecemento da realidade social, [...] pero tamén en teorías sociais que proporcionan novos elementos para a acción” (Elboj et al., 2002, p. 37), elementos que nos puideran guiar na autoavaliación. Algúns instrumentos que propón Alsina (2010) para tal fin son os diarios e o texto en paralelo -para permitir a análise do pensamento automático-, as gravacións da propia ensinanza, ou a matriz DAFO.

9.4 STATU QUO E PORVIR

Actualmente Voces Ledas está en proceso de difusión das accións e resultados derivados da experiencia piloto: presentación do proxecto en xornadas de innovación educativa, publicacións, difusión de material audiovisual, etc. No apartado 13.3.3 dos Anexos amósase a relación de accións de visibilización realizadas até a data⁴⁶⁹. É importante destacar a posta en marcha dun coro xuvenil⁴⁷⁰ a través do Orfeón Terra a Nosa, que suporía unha dobre oportunidade: sería unha ocasión de seguimento para aquelas crianzas que participaron no proxecto piloto (ver información na Figura 13.73 e información que lle segue no punto 13.3.8 dos Anexos), e unha oportunidade de comezo ao mostrarse aberto a outras crianzas e adolescentes interesadas da contorna.

Dous son os **motivos que nos animan a retomar o proxecto** e a avivar os obxectivos a medio e longo prazo que se redactaron no punto 9.3.

O primeiro é o evidente e significativo progreso vocal das crianzas, con todo o que implica en canto á educación para a saúde e á educación musical destas. Dende que se comezou co proxecto recolléronse datos empíricos do desenvolvemento vocal e da afinación de cada participante, así como información sobre a evolución do coro e propostas de mellora

⁴⁶⁹ Para todas as accións que incumbían ao CEIP López Ferreiro informouse e obtívose o debido consentimento da dirección e da profesora de música a través de correo electrónico e/ou vía telefónica.

⁴⁷⁰ Pouco despois do remate da experiencia piloto de Voces Ledas no CEIP López Ferreiro, o profesor Miro Moreira solicitoume os contactos da ANPA, da dirección e das familias cuxas fillas e fillos fixeran parte desta experiencia, co fin de informar sobre a creación do coro xuvenil.

das actividades feitas -basicamente a través de diarios de campo e entrevistas co profesorado implicado-, o cal permite afirmar que a partir do cuarto mes de traballo dende a miña incorporación (ou sexa, a partir de marzo de 2017) a mellora cualitativa foi notablemente significativa.

E o segundo é a vontade de retomar o proxecto no CEIP López Ferreiro para a montaxe dun musical en colaboración co alumnado da materia “Música na Educación Primaria” do Grao en Mestra/e de Educación Primaria da USC, que xa figuraba entre as propostas da fase piloto pero que por falta de tempo non se puido facer. Tratábase do musical “No Tempo Viquingo” -orixinal: “*In Vinking Times*”- de Holdstock (1997), adaptado polo profesor Miro Moreira ao galego. Unha vez se retome o coro “ama de cría” que deu vida a VL, ou no seu defecto se cree un novo do que poidan partir os demais, será entón cando teña lugar a toma de decisións para pór en marcha as propostas de futuro, que se materializan no seguinte epígrafe, e que van seguidas das condicións que creo que deben darse para poder acadar tales propostas.

9.4.1 Propostas de futuro

Durante o desenvolvemento do proxecto piloto, e ao longo destes dous anos de difusión desta experiencia, fóronse derivando ideas a modo de propostas de futuro de VL, que non damos por pechadas, dado que consideramos que o proxecto aínda debe seguir madurando. Velaquí a relación de 7 propostas de futuro:

1. Creación de perfís en redes sociais para a difusión das iniciativas de VL e dunha páxina web a través da que se puidera acceder a:

- Datos específicos do proxecto: historia, equipo, principios, fundamentos, contacto, etc.
- Información sobre formación relacionada co ámbito de interese: a voz, e anuncios de conferencias, seminarios, simposios, xornadas, congresos e encontros, tanto organizados por VL como por outras organizacións alleas.
- Experiencias exemplos de boas prácticas que puideran ser localizadas usando palabras clave ou *tags*, e centradas nas seguintes categorías: educación formal (educación infantil, educación primaria, educación secundaria, conservatorios, etc.); educación non formal (escolas de música, asociacións, clubs, centros de música, etc.); e educación informal (prácticas familiares, iniciativas autodidactas, etc.). O ideal é que a información se expuxese a través de fichas técnicas⁴⁷¹ de experiencias e exemplos de boas prácticas que inclúan:
 - Os criterios de selección dos casos, cun encadre teórico fundamentado e incluso con ligazóns a artigos científicos que as soportan.
 - A documentación pedagóxica pertinente que aluda á práctica efectiva específica, de forma que se poida descargar.
 - Ligazóns a medios de comunicación que se fixeran eco do caso.
- Espazos para a interacción virtual entre usuariado -a modo de comunidades de práctica ou de aprendizaxe-, sempre dende a asunción dunha política propia das amizades críticas (na literatura anglosaxoa, *critical friends*). O ideal sería que funcionase como un espello para alentar a profesionais na compartición do seu traballo co fin de melloralo e para crear redes de apoio profesional, das que se

⁴⁷¹ Podería incluírse un documento-modelo para que as persoas interesadas en visibilizar as súas prácticas puideran descargalo e cubriilo con datos sobre as súas experiencias docentes. Unha vez revisados, poderían facer parte do elenco de boas prácticas desta sección. Un aspecto relevante que non podemos pasar por alto é o tema dos permisos de publicación de todo o material, cuestións éticas, etc., que deberíamos asegurar seguindo a política legal de protección de datos actualizada, etc. Así mesmo, é absolutamente fundamental evidenciar a licenza de uso de cada material.

puideran derivar interesantes proxectos de investigación sobre boas prácticas na educación vocal e do canto.

2. Deseño e implementación de cursos de formación (inicial e continua) e de monitorado para formar a profesionais neste eido, dotando a este potencial usuariado coas ferramentas necesarias para traballar de acordo ás bases e filosofía deste proxecto.

3. Ampliación das alianzas culturais e/ou artísticas con orquestras ou compañías operísticas que estenden o seu traballo interpretativo ao terreo educativo, tal e como propón Pitts (2007); así como das redes de colaboración con outras institucións, organizacións, e asociacións, e con medios de difusión como bitácoras, revistas, periódicos, radios, e televisións co obxectivo de divulgar as accións, as boas prácticas, e material de interese social e psicopedagóxico.

4. Desenvolvemento de investigacións a partir das actividades de VL. Algunhas temáticas puideran ser:

- Análise de boas prácticas (na liña que se comentou con anterioridade), tanto con crianzas como na formación do profesorado.
- Seguimento das voces dos coros para descubrir ata que idade continúan cantando as participantes, e ata que punto se produce o relevo xeracional.
- Comprobación das implicacións (socialización, actitudes, habilidades no control vocal, condutas disruptivas -paso ao acto-, etc.) de VL nos centros onde se desenvolve e na contorna na que actúa para avaliar o impacto escolar e social do proxecto.
- Avaliación do significado e valor engadido que un coro pode aportar dentro da vida dunha institución.

5. Compartición dos produtos do proxecto coa comunidade⁴⁷².

6. Organización de residencias musicais, para permitir que alumnado poida acceder ao contacto con profesionais da interpretación musical⁴⁷³; e realización de macroencontros, concertos didácticos e comunitarios, campos de traballo ou campamentos con base na voz cantada, con coros da rede de VL e doutras entidades, tanto a nivel local como a nivel provincial, autonómico, estatal, ou internacional.

7. Diversificación dos ámbitos de actuación onde a psicopedagogía da educación vocal e do canto puidera ter lugar: velaquí algunhas áreas de intervención propias da psicopedagogía tiradas de Angulo, Etopa, Gutiérrez, Martín, e Miranda (2000a, 2000b).

- Prácticas educativas en contextos de educación formal.
 - Procesos de orientación educativa e psicopedagóxica.
 - Formación do profesorado.
 - Planificación e xestión educativa en educación infantil, educación primaria e educación secundaria.
 - Investigación educativa.
 - Programas de formación das universidades.
- Outras prácticas educativas en contextos de educación non formal.

⁴⁷² Por exemplo, de preparar o anteriormente mencionado musical “No Tempo Viquingo”, podería proporse a súa presentación na Festa Viquinga de Catoira, en teatros de concellos galegos alén do compostelán, etc.

⁴⁷³ Sinala Pitts (2007) que este tipo de iniciativas son de grande interese en áreas onde o acceso á cultura musical é limitada.

- Servizos e programas de atención educativa á infancia en contextos non escolares (centros de atención a familias, centros de acollida, de adopción, centros de saúde, servizos de atención temperá, centros de diagnóstico, unidades de saúde mental, etc.).
- Educación de persoas adultas.
- Programas de formación profesional e laboral.
- Programas educativos/recreativos.
- Televisión educativa e programas educativos multimedia.
- Campañas e programas educativos en medios de información e comunicación.
- Gabinetes psicopedagóxicos.
- Departamentos de recursos humanos de institucións públicas e privadas.
- Axencias de desenvolvemento local, ONG, asociacións xuvenís ou de nais e pais, colectivos de lecer e tempo libre, etc.
- Institucións públicas ou privadas que actúan con colectivos marxinais e/ou vulnerables (persoas con discapacidade, terceira idade, mulleres, persoas desempregadas).

Ao igual que outros proxectos como o venezolano *El Sistema*, gustaríanos ver a VL profundando no traballo social, no ámbito da penitenciaría, na atención hospitalaria, e tamén, por que non, nas empresas, como estratexia de fortalecemento de equipos, etc.

9.4.2 Condicións para as propostas de futuro

Reparamos nalgunhas condicións que estimamos imprescindibles para poder levar a cabo as propostas de futuro que veñen de ser expostas. Estas condicións son:

1. O desenvolvemento de reunións periódicas do equipo de VL, ás cales puideran ser convidadas puntualmente persoas en calidade de expertas en eidos de interese para o proxecto, co fin de achegar os seus puntos de vista, a demanda do equipo. Concibidas como espazo de intercambio profesional para a crítica e perfeccionamento continuado deste proxecto -así como para o intercambio de experiencias-, o interenriquecemento entre as persoas que compoñen o equipo orixinaría puntos de reflexión sobre a mellora do proxecto e sobre a achega e repercusión deste para coa sociedade.

2. A procura de apoios constante, especialmente económicos, que nos permitan tanto retomar o coro-xermolo de VL -mantendo o principio de acceso libre e gratuíto-, como financiar o coro xuvenil, outros coros que poidan xurdir en diferentes emprazamentos, e a organización de xornadas ou concertos didácticos.

3. O establecemento de máis colaboracións con diversas asociacións e institucións. Cómpre evidenciar que dende o inicio de VL contamos coa colaboración de:

- Vicedecanato de Estudantes, Mobilidade e Cultura da Facultade de Ciencias da Educación da USC, que nos prestou o salón de actos para a aula aberta do 1 de xuño de 2017, e que se mostra aberto para outras actividades e actos que poidan xurdir.

- Asociación *MusiCreate*, liderada por Cecilia Portela e Martín Leránoz, docentes de educación musical da USC, que dende o inicio mostraron apertura para a colaboración e o emprendemento de iniciativas de formación continua para profesorado no futuro, así como de estender VL a Ames, concello no que esta asociación ten a base.

- Asociación *Alfaia*, que funciona como escola de música dende hai case dúas décadas, cunha longa experiencia na execución de proxectos de educación musical

dende a sociedade civil e para a comunidade, que nos abriu a man para traballar en iniciativas comúns, así como apoio loxístico.

- *Orfeón Terra a Nosa*, proporcionando espazos e apoio na xestión económica e loxística. Foi e é sen dúbida un pulo moi importante contar co amparo desta entidade, xa non só como institución de intenso labor formativo e de difusión, senón tamén pola súa traxectoria e prestixio histórico, que atopan o seu aval no seu modelo organizativo e de infraestruturas de calidade na formación e na educación de coristas, e o seu recoñecemento tanto a nivel autonómico, como nacional, e internacional. Contar coa asesoría de Miro Moreira -o seu director- para calquera detalle deste proxecto é un luxo impagable.

4. A implicación política. Bermúdez de Alvear et al. (2015) entenden que o modo de comprender e atallar os problemas de saúde na sociedade é un tema político. Aínda que no eido da saúde vocal do profesorado, afirman que “sería recomendable fundar as decisións políticas nas evidencias científicas para que as interaccións multidimensionais dos problemas ocupacionais sexan atalladas” (p. 31), pois o coñecemento axuda a identificar e promocionar políticas e cambios institucionais efectivos. No caso da educación vocal é precisa a xeración de datos provenientes de estudos lonxitudinais para informar a teoría, a política, e a práctica, así como a creación de novos protocolos e instrumentos de avaliación de voces infantís e xuvenís (Welch, 2003).

Ben que o tema dos **dereitos culturais** vén sendo discutido nos últimos anos de forma prolífera, diversas voces puxeron de manifesto o escaso desenvolvemento conceptual e programático destes, sendo, xa que logo, unha categoría descoidada (Custodio, 2014, Raggio, 2013, Symonides, 1998; en Escribal, 2017). VL inscríbese como un escenario no que a susodita “categoría logre ter unha tradución política concreta” (p. 112). Indica Escribal (2017) que a garantía dos dereitos culturais “só pode darse por medio de políticas culturais robustas, nas que o Estado articule coas Organizacións Civís e o campo artístico” (p. 113). Estas políticas culturais robustas fan referencia ás Políticas (en maiúscula). Vexamos de que se trata.

Evans, Rich, Allwood, e Davies (2008) distinguen dous tipos de política: *Big ‘P’ and small ‘p’ policy*, ou sexa, a Política (en maiúscula), e a política (en minúscula), das que tamén fala Ball (2008). A primeira refírese á Política formal e en forma de lei, e actúa habitualmente a nivel estatal. E a segunda é a política que actúa a pequena escala, a nivel local (concellos) ou mesmo a nivel institucional (por exemplo, a política escolar dun centro educativo dado). Dende VL recoñecemos a importancia de comezar a nosa política de educación vocal e do canto nivel local, na liña dos argumentos que expoñía Bridget Whyte (ver puntos 7.3.2.1 e 8.5). Cremos que só coa creación dun equipo multidisciplinar se podería armar unha política (en minúscula) fortemente fundamentada para que puidera nun futuro dar o salto a niveis de maior rango. Pero para chamar a atención e impulsar políticas vigorosas fai falta recorrer a persoas cuxas contribucións resultasen -nun primeiro momento- válidas, fiables, e enriquecedoras. Identifico tres grandes grupos iniciais aos que implicar nas discusións sobre política educativa en relación con este tipo de iniciativas, considerando que as súas achegas puideran ser verdadeiramente significativas para o proxecto:

- Expertas e expertos en educación, cultura, pedagogía musical, e educación da voz.
- Persoal dos programas de canto en escolas que funcionaron con éxito.
- Profesorado e persoal investigador do ámbito.

Quixera chamar a atención sobre dúas cuestións clave nas propostas de futuro de Voces Ledas. A primeira, sobre o programa de formación en base aos principios psicopedagóxicos e

bases filosóficas que o sustentan, e a segunda sobre estender Voces Ledas á educación infantil.

No hipotético e futuro **programa de formación** estimamos unhas catro vertentes, todas elas baseadas na transmisión de boas prácticas docentes como base nos coros do proxecto Voces Ledas:

- A primeira partiría do coro “ama de cría” con base no CEIP López Ferreiro para a creación dunha rede de monitorado en educación vocal e do canto. Cremos que este coro podería servir de canteira para a transmisión de boas prácticas docentes co fin de que especialmente o alumnado da USC puidera ter unha experiencia directa na dirección dun coro infantil, dada a proximidade deste colexio coa facultade, e dada a actitude de apertura da dirección do centro. Deste xeito, a través da vivencia directa, as futuras mestras e mestres terían a ocasión de familiarizarse co noso proxecto -formándose in situ-, e de implementar esta práctica nun futuro cando exerzan, contribuíndo a espallar a filosofía de VL a outras escolas e organizacións. Deste modo, podería crearse unha cadea de coros e profesionais da educación vocal e do canto con potencial colaborador na comunidade de práctica e/ou de aprendizaxe.

- A segunda tería que ver coa formación de persoas voluntarias a través de programas de extensión universitaria, por exemplo. Sería unha forma de diversificar a formación.

- A terceira localizaríase nos centros escolares ou organizacións onde se puideran levar a cabo proxectos de investigación-acción para a formación de profesorado en exercicio in situ, como foi o caso da experiencia piloto no CEIP López Ferreiro, no que a docente de música -cuxa especialidade é o piano-, se beneficiou dunha oportunidade formativa en voz e canto a través da implementación de VL no seu colexio durante un curso académico.

- E a cuarta podería darse no seo de cursos de verán, xornadas formativas intensivas, e outras accións de carácter puntual, ben para persoal non vencellado a VL, ben para profesionais con vinculación ao proxecto, para a súa formación continua.

A avaliación de seguimento⁴⁷⁴ sería fundamental en todas as vertentes, especialmente nas tres primeiras. Pero ben é certo que nun futuro distante o ideal sería que vocalistas egresadas de VL -e seguindo o modelo de *El Sistema*- puideran ser formadoras e xerar outras experiencias de VL noutros lugares co fin de cooperar na creación dun sistema de base nodal. Deste modo, pasaríase por tres fases que nomean Carabetta, Rincón, e Serrati (2017):

- Expansión dos núcleos (comezo da rede de vocalistas e coros).
- Consolidación do programa como programa de acción social e educativa (marcando unha pauta importante no afianzamento da metodoloxía de ensino e profesionalización de especialistas en educación vocal e do canto).

- Extensión, con coros de carácter máis profesionalizador, sendo así VL a sementeira de xeracións cantoras vindeiras. Cada nodo sería coordinado por profesionais con formación e experiencia na intervención educativa e social.

Co fin de traballar a vocalidade e todo o que a entraña dende a infancia temperá, levar VL á **educación infantil** é unha cuestión altamente alentadora para o equipo. A experiencia do programa *Sing Up* evidenciou que aquelas crianzas que participaron nel situábanse uns dous anos por diante en canto a desenvolvemento vocal en relación con aquelas que non pasaron por tal programa. “As diferenzas no desenvolvemento analizadas entre estes dous grupos oscilan dende aproximadamente tres anos para as crianzas máis pequenas e ata un ano para as

⁴⁷⁴ Moitas organizacións artísticas, tales como *Aarya Foundation*, *Youth Music Britain*, ou *Arts Education Partnership in America*, fan un traballo enorme no aseguramento da diseminación de boas prácticas entre as organizacións artísticas. Porén, Pitts (2007) salienta que sobre elas non existen moitas investigacións como para dar conta da súa efectividade, e aí a necesidade de facer un seguimento que asegure o mantemento da calidade nelas.

maiores, suxerindo que a experiencia educativa temperá pode ser incluso máis beneficiosa” (Welch & McPherson, 2018, p. 9). Neste sentido, investigar sobre a vocalidade na educación infantil e ver a repercusión futura desta cuestión naquelas crianzas que traballaron a voz desde a etapa de infantil é de elevado interese para VL.

Nun folgo de ambición, e dado o seu artellamento arredor da innovación e da equidade, gustaríame ver a VL no futuro convertida nunha Política con maiúsculas (Evans et al., 2008), como un referente na innovación da educación para a saúde a través da educación vocal e do canto; e como un vehículo de sensibilización e transformación comunitaria, que promocioe a responsabilidade social, con impulso suficiente para que quen se beneficie del se converta en axente de transformación social e comunitaria. Un instrumento de empoderamento da cidadanía, unha ferramenta facilitadora de recoñecemento aos diversos colectivos sociais por parte das institucións gobernamentais. Que sirva de reconstrución do tecido social, e que o seu traballo sexa extensible ao resto da sociedade, impactando culturalmente nela, e axudando a forxar as relacións dos ámbitos educativos formal, non formal, e informal. Ao igual que *El Sistema*, quizais VL puidera supoñer o grito no ceo para que se creen centros de formación oficial en canto. Lembremos que na Galiza non existe a titulación de canto moderno no sistema público⁴⁷⁵ -nin a nivel profesional nin a nivel superior-, á vez que as prazas para estudar canto clásico son reducidísimas. E consecuentemente, que supoña tamén a determinación do impulso para a profesionalización do canto neste país, o que repercutiría na creación de novos postos de traballo, como na docencia, na xestión cultural, na produción artística, etc.

9.5 ÚLTIMAS CAVILACIÓNS

Asevera Santos Rego (2004, p. 52) que

desde Galicia, o que nos ten que importar, fundamentalmente, é a defensa duns sinais de identidade no marco dun amplo programa cultural, sen exclusións de ningún tipo, proxectando por todas as vías e medios o traballo que se fai, sen perdas lingüísticas na comunicación dos académicos, que tamén cómpre considerar no miolo da comunicación intercultural.

A teor dos principios de VL, expostos e xustificados nos puntos 9.3.1 e 9.3.2, estas verbas son de sumo interese. O coidado da lingua galega é un dos nosos principios, e dende logo que para nós é a primeira lingua instrumental, tanto de docencia como de **visibilización** do proxecto. Por iso, e para o futuro, poderíamos considerar estender a proxección de VL a través de iniciativas como “Youtubeir@s”, ou outras proposicións como o Mes da Ciencia en Galego (iniciativa das consellerías de Cultura e Educación, en colaboración coas unidades responsables das bibliotecas públicas e escolares e coa Secretaría Xeral de Política Lingüística da Xunta de Galicia), o Día da Ciencia en Galego, ou outras propostas focalizadas en mulleres galegas investigadoras. Evidentemente, a visibilización de VL a través das redes sociais e páxinas web dos centros nos que actúe faise necesaria, así como nas daquelas de institucións e organizacións colaboradoras como a Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, ou o Orfeón Terra a Nosa. Á par, faise esencial a realización de relatorios e de publicacións para compartir coa comunidade e dar a coñecer os procesos, os produtos, ou o material didáctico creado, co fin de transmitir boas prácticas docentes en vinculación co proxecto.

⁴⁷⁵ Aínda que de recente creación, si existe no ámbito privado, pero con prezos inasumibles para a inmensa maioría do estudiantado potencial.

Porén, e para que VL chegue a un número potencialmente maior de persoas, é necesario recorrer aos medios de comunicación e de difusión (como a prensa, a radio, e a televisión), e realizar publicacións tamén noutras linguas. No apartado 13.3.3 dos Anexos detállanse as accións de visibilización de VL realizadas até a data, alén desta tese.

Sen visibilización non é posible transferir, o que quere dicir que se non se fan esforzos de expoñer, publicar, e compartir unha práctica, un proxecto, ou unha iniciativa, dificilmente esta vai poder ser coñecida. A **transferencia**, entón, está condicionada pola visibilización de calquera iniciativa, tal e como se argumentou no epígrafe 1.3 desta tese de doutoramento. Alén dos recollidos no primeiro capítulo do marco teórico, expuxemos nos parágrafos anteriores algunhas formas de visibilizar prácticas, pero outra opción especialmente rica dentro da profesión docente sería a través das comunidades de práctica ou de aprendizaxe, tal e como se revelou con especial afán no capítulo oitavo. Na investigación de Elliott (2011) descríbese como unha muller admite aprender sobre a maternidade vendo e escoitando a outras nais, e reflexionando sobre a súa experiencia, a través da consulta de libros, páxinas web, e programas de televisión. Nisto baséase a lóxica das *communities of practice* a modo de *networks* ou redes de información, que non fan senón alimentar ás persoas interesadas e involucradas nunha temática na busca de inspiración e respostas reveladoras e compartidas polo grupo que dá corpo a tal comunidade.

Whyte (2011) ofrece os resultados de 10 *MPPs-Music Partnership Projects* ou proxectos musicais asociativos que foron subvencionados polo goberno británico entre 2008 e 2010, útiles para adquirir información e consellos co fin de establecer relacións entre organizacións que traballan en colaboración. Durante dous anos avaliou o impacto sobre o traballo participativo; as opinións das organizacións, profesionais e participantes con involucración nos proxectos estudados; as achegas das crianzas para cos proxectos; e a formación de profesorado implicado. A investigación bibliográfica levouna a expoñer as tres modalidades de traballo asociativo de Margaret Griffiths⁴⁷⁶, as accións-guía básicas para fundar unha asociación, e as claves para o traballo en colaboración efectivo.

A primeira modalidade de traballo asociativo é a cooperación, o que implica maiormente compartir información. A segunda é a colaboración, na que dúas ou máis organizacións planifican conxuntamente algunha/s acción/s. E a terceira é a confederación, que é máis complexa e máis innovadora, entrañando o traballo de dúas ou máis entidades alén dos recursos dispoñibles locais e/ou rexionais.

Sobre as accións-guía básicas para fundar unha asociación entre organismos para traballar en colaboración indica: o aseguramento da necesidade de colaboración por parte das organizacións implicadas; o intercoñecemento; o consenso sobre a forma de compartir información e o plan temporal (que debe ser o máis realista posible); o establecemento conxunto de obxectivos; as reunións periódicas e revisión constante dos obxectivos; a claridade nos roles que cada persoa/entidade asume (administración, liderado, etc.); a non alianza profunda entre particulares dentro da mesma asociación; a consideración e empatía coas audiencias ou futuro usuariado; e a certeza de que outras persoas/asociacións que se unan compartan os ideais da aliaxe.

Con respecto ás claves do traballo en colaboración efectivo concluíu que malia o tempo que consumen estas iniciativas, os lazos benefician tanto individualmente ás organizacións que os integran como ao colectivo, proporcionando máis, mellores, e máis extensas e diversas oportunidades para ofrecer ao usuariado; a ampliación dos horizontes na calidade do modelo de formación continua adoptado; e a mellor e máis integral provisión de educación musical. Destaca tamén as ganancias para o profesorado participante, que adquiriu novas destrezas

⁴⁷⁶ Whyte (2011) non proporciona máis datos ao respecto. Tan só menciona que estes tres tipos de traballo en colaboración son traídos do informe sobre o *Music Manifesto Pathfinders* no que Margaret Griffiths os identifica.

grazas á compartición de habilidades e prácticas; e os cambios de actitude nas crianzas e adolescentes participantes cara a músicas coas que non estaban tan familiarizadas, reforzando tamén a competencia do saber, do saber facer, e do saber ser e estar. Así mesmo, Whyte (2011) advirte das condicións para que os proxectos deste tipo funcionen: a confianza nas organizacións que os integren, e o acordo e asunción previa dos roles que debe adoptar cada entidade en xeral, e cada persoa en particular e dentro de cada colectivo.

Malia que o concepto de “comunidade de práctica” ou “de aprendizaxe” inicialmente pode ser asociado ao mundo profesional, “cada día son máis os centros e as persoas que ven en proxectos como comunidades de aprendizaxe unha forma de ofrecer aos nenos e nenas a educación que necesitan para o seu futuro” (Elboj et al., 2002, p. 10), transferíndose esta filosofía ás escolas, e aplicándose con crianzas e adolescentes. Pero recórdanos Gimeno (1988) que o valor de toda proposta de cambio para a práctica educativa contrástase na realidade na que se leva a cabo e en como se concrete en situacións reais. Esta é a verdadeira lóxica da transferencia, que a práctica que se someta a tal proceso se adapte e contextualice co fin de que cobre “definitivo significado para os alumnos e para os profesores nas actividades que uns e outros realizan” (p. 240), e responda á realidade das coordenadas espazo-temporais nas que se enmarca. Do contrario, a transferencia desa práctica nunca poderá funcionar de forma efectiva.

A visibilización e a transferencia de prácticas fanse máis atractivas cando estas inclúen algún compoñente de **innovación**, peza clave na didáctica da educación infantil pois, segundo Buisson (2017), a infancia necesita refrescar as súas facultades a través de novidades. E malia que na Galiza se desenvolvan experiencias magníficas e innovadoras no ámbito da educación musical e da infancia, non existen dispositivos que promovan a súa valía ou visibilidade. Así nolo poñen en evidencia Agra et al. (2016, p. 490) en relación á presenza da área de educación artística como área especializada, que “segue sen contar coa visibilidade suficiente nin no ámbito político, nin no social, nin tampouco no espazo mediático”. Polo tanto, non dispoñemos de mecanismos suficientes para poder desenvolver tarefas de relevancia nin para consolidar a presenza destas no social. Pero tal e como manifesta Santos Rego (2004, p. 46), se Galiza quere

avanzar ao carón dos países desenvolvidos non cabe dúbida de que un dos nosos empeños debería situarse no coidado, recoñecemento, e mesmo incentivación da innovación que son capaces de deseñar e facer as persoas ou as asociacións e grupos de profesionais no noso país.

A guía “*Singing belongs to everyone*” (dispoñible en Singing Cities, 2009-2015f), á cal nos referimos no capítulo terceiro (ver iniciativa 5 no apartado 3.2.2, na lista de proxectos que promocionan o canto), foi confeccionada para inspirar propostas innovadoras cuxo obxectivo é o de conseguir que cada vez máis milleiros de crianzas canten. Recolle ideas para alentar o canto no círculo familiar, nas escolas, nos coros infantís, nas escolas de música, nas asociacións e organizacións varias, e tamén nas cidades e municipios. Esta guía puidera ser un punto de inspiración para diversificar as accións innovadoras de VL.

Porén, a calidade das propostas educativas non se resolve co seu carácter innovador, senón que esta non se pode entender se as propostas non conteñen ao mesmo tempo trazos de **equidade**. Martínez Arias (2009, p. 86) fai saber que

a calidade educativa capta o grao en que un sistema prepara aos seus estudantes e soe medirse en termos dos coñecementos e destrezas que se adquiren dentro do sistema e/ou dos niveis educativos que se acadan; [... mentres que] a equidade

refírese á distribución xusta dos recursos educativos, de modo que todos os estudantes teñan acceso, independentemente do contexto familiar e das barreiras socioeconómicas.

Como imos, entón, dissociar os termos “calidade” e “equidade”? Na miña opinión, non pode haber calidade na educación se esta non é equitativa, cuestión reforzada polo que apunta Rosario Martínez (2009, p. 100), quen establece, ademais, que é posible obter alta calidade e equidade simultaneamente posto que “cando se examinan os padróns de calidade/equidade dos diferentes países, obsérvase que os países con maiores rendementos medios teñen mellores posicións nos indicadores relacionados coa equidade”.

Que un país adopte un modelo educativo máis ou menos equitativo é unha decisión política. Tal e como revelan Bell e Stevenson (2006, p. 9) “a política é política. Trátase de que o poder delimite o que se fai. Determina quen se beneficia, con que fins e quen paga”. Así, “as políticas tipicamente expoñen unha reestruturación, redistribución e alteración das relacións de poder” (Ball, 1993, p. 13). Neste sentido, a posta en marcha de proxectos como VL está sen dúbida condicionada á importancia que se lle outorgue de base. No Capítulo 2 desta tese fixen alusión a que toda reforma educativa está practicamente condicionada á práctica docente e ás crenzas do profesorado. Polo tanto, se o claustro dunha escola non está plenamente convencido da utilidade de iniciativas como VL, dificilmente poderá tomarse co mínimo de seriedade e compromiso que indiscutiblemente entraña o traballo da educación vocal e do canto na infancia. En todo caso, a proliferación das políticas educativas -sexan da temática que sexan- baixo o paraugas da equidade demanda unha continua revisión, cumprindo analízalas e prestando atención a todas as fases que comportan o proceso. Botemos un ollo ao **ciclo para a análise política** que propón Stephen Ball (1994) na Figura 9.3.

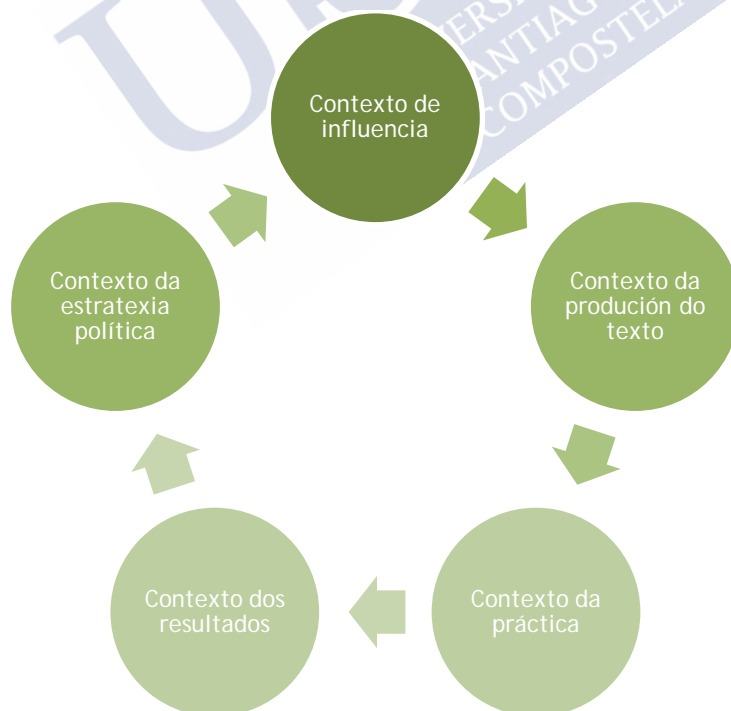


Figura 9.3. O ciclo político de Stephen Ball

Elaboración propia en base a S. Ball (1994)

Este ciclo debe interpretarse do modo en que o fai Marie Lall (2007). Así, os diferentes contextos do ciclo político⁴⁷⁷ que estipula Stephen Ball (1994) defínense nos seguintes termos:

- O contexto de influencia é onde os grupos de interese loitan arredor da construción dos discursos⁴⁷⁸ políticos e onde os conceptos clave da política se establecen.
- O contexto da produción do texto político é onde os textos representan as políticas. Os textos teñen que ser lidos en relación ao tempo e lugar de produción, xunto con outros textos relevantes.
- O contexto de práctica é onde a política é suxeita a interpretación e implementación.
- O contexto de resultados é onde se ve o impacto das políticas nas desigualdades sociais existentes.
- O contexto da estratexia política é onde se identifican as actividades políticas que enfrontarían tales desigualdades.

O que vén dicir este ciclo é que no contexto de influencia as diferentes orientacións políticas espallan os seus intereses a través da política como discurso, loitando porque as ideas acaben facéndose realidade no contexto da produción do texto a través da creación de textos legislativos. Advirte Lall (2007) sobre a necesidade de interpretación contextualizada en tempo e lugar destes textos, e sen esquecer outros textos relevantes contemporáneos. Configurado o texto político, pasa a implementarse no contexto de práctica, no que tal texto é interpretado e executado. No contexto de resultados de tal política, os froitos e efectos deste desenvolvemento evidencian o seu impacto - neste caso, no ámbito da desigualdade-, polo que se fai necesario o contexto da estratexia política, momento no que se poñen sobre a mesa novas políticas que porían remedio a tales desigualdades xeradas no contexto de resultados.

Comenta Ball (1993) que os **efectos das políticas** poden ser clasificados en dous tipos, de primeira orde e de segunda orde. Os efectos de primeira orde son “cambios na práctica ou estrutura (que son evidentes en lugares particulares e a través do sistema coma un todo)” (p. 16); e os efectos de segunda orde son “o impacto destes cambios en padróns de acceso social e oportunidade e xustiza social” (p. 16). Vexamos como se materializan en VL estes efectos e os cinco contextos de formulación de políticas (ciclo político) que acabamos de ver.

VL, en verdade, segue a lóxica dos efectos das políticas, e co desenvolvemento do proxecto piloto no CEIP López Ferreiro pretendeuse implementar unha práctica innovadora e equitativa, demostrando que outra forma de traballar é posible e dende unha óptica simbiótica que abeira a educación para a saúde, o traballo cooperativo, e a educación artística, á par de supoñer unha experiencia de formación do profesorado in situ. Todo isto refírese ao efecto de primeira orde. O efecto de segunda orde está para pórse en marcha e, agardando a súa expansión e perpetuación, esperamos que VL poida ser un exemplo de garantía de acceso social á educación musical a través da voz, asegurando espazos e tempos materializados en oportunidades que respondan aos principios de equidade e de igualdade de oportunidades, máis inclusivas e reais, dentro da lóxica da xustiza social. E en canto aos contextos de formulación de políticas, o contexto da produción do texto político viría dado co asentamento das bases do proxecto psicopedagóxico, sempre en miras de mellora; o contexto da práctica partiría do proxecto piloto realizado e de todas as implementacións e intervencións operadas baixo a filosofía de VL; e o contexto da influencia reflectiríase en todas as accións de difusión

⁴⁷⁷ Nun principio, Ball estableceu só os tres primeiros contextos de formulación de políticas (contexto de influencia, contexto da produción do texto político, e contexto de práctica) -ver Ball (1993); e Bowe, Ball, e Gold (1992)-. Máis tarde engadiu os dous últimos (contexto de resultados, e contexto de estratexia política), en resposta ao recoñecemento da necesidade de completamento e de retroalimentación das políticas (ver p. 26 en Ball, 1994).

⁴⁷⁸ Ver no punto 9.3 a diferenza entre política como texto e política como discurso que establece Stephen Ball (1993).

e visibilidade que se lle poidan ir dando ao proxecto, compartindo experiencias en seminarios e congresos, realizando cursos de formación, discutindo os principios e propostas de mellora do proxecto en comunidades de práctica, etc. Evidentemente, os contextos de resultados e de estratexia política que sinala Ball (1994) no ciclo de análise política virían dados polo estudo de todos os anteriores, co fin de valorar a re(formulación) dunha -hipotética e nova- estratexia política. É relevante non descoidar que os cinco niveis contextuais do ciclo político están interconectados, polo que o fluxo de información que se dá entre eles non é unidireccional (Ball, 1994).

Se botamos a vista atrás, no apartado 3.4.1 desta tese presentouse unha relación de características tiradas de proxectos que unen innovación e equidade en educación musical e educación vocal e canto. Ofrecemos deseguido algúns **engadidos singulares que achega Voces Ledas á innovación e equidade da psicopedagogía da educación vocal e do canto** en comparación con tales características:

- O foco na educación para a saúde, abordando de forma directa medidas de hixiene e coidado vocal como parte da proposta didáctica.
- O deseño e implementación de coreografías didácticas inclusivas dentro de ambientes debidamente preparados para traballar a educación vocal e o canto.
- A configuración de iniciativas para distintas franxas de idade ou mesmo interxeracionais, co fin de que todas as persoas que queiran unirse ás iniciativas de VL, independentemente da súa idade, poidan facelo e teñan oportunidades.
- A xénese doutras proposicións derivadas das orixinais, é dicir, que xurdan programas, ideas, eventos... a partir daqueles iniciais, ou sexa, iniciativas diversas radicadas no proxecto VL.
- A visibilidade e transferencia de boas prácticas (proxectos, programas, materiais, etc.) a través de soportes que permitan compartilas e protocolos que as leven a desenvolverse a outros lugares, coas debidas e necesarias adaptacións.
- A atención ás voces das persoas de forma individualizada e personalizada, ou sexa, á idiosincrasia individual, potenciando o desenvolvemento de todas e cada unha das persoas implicadas, dedicando tempos e espazos ao traballo individualizado⁴⁷⁹ a través de pequenos grupos.
- A elaboración de materiais psicopedagóxicos en educación vocal e canto, como unha forma máis de divulgar recursos con información contrastada, baseada en evidencias empíricas e revisada, preparada e supervisada por un equipo interdisciplinar.
- O compromiso e uso da linguaxe inclusiva e non sexista en cada unha das accións que comprometan a Voces Ledas.
- A re(valorización) da lingua galega, a prol da normalización das súas variantes, particularidades lingüísticas e normativas.

Os datos revisados nos capítulos 6 e 7 deste informe de investigación sobre experiencias de ensino musical colectivo e canto coral arredor do PNOCB e outras propostas educativas similares⁴⁸⁰; e sobre a investigación completa do *Sing Up*⁴⁸¹, evidencian os impactos que ten a

⁴⁷⁹ Ben que o programa “*Find din stemme*” -revisado no epígrafe 3.2.2- inclúe atención personalizada con aulas de canto individuais, a miña proposta é diferente: de xeito xeneralizado, Voces Ledas atende as voces individualmente pero dentro de grupos reducidos -dun máximo de tres persoas-, pois creo que especialmente na infancia o alumnado pode sentirse moito máis a gusto con outras compañeiras e compañeiros que só co profesorado de técnica vocal, o cal pode ser máis inhibitorio, cuestión tamén apoiada pola literatura, como vimos no punto 9.3 (ver por exemplo Sobreira, 2017a).

⁴⁸⁰ As publicacións máis salientables arredor do PNOCB e outros programas e/ou proxectos similares recóllense en: Avenburg et al. (2017), Carabetta et al. (2017), Escribal (2017), Finnegan e Serulnikov (2015), Vázquez Cepeda (2017), e Wald (2017).

música e o canto sobre as crianzas (xa non só dende o aptitudes senón tamén dende o punto de vista actitudinal). É por iso que podemos afirmar sen dilacións que existe un considerable corpo de evidencias que suxire que **o canto debe ocupar un lugar significativo nas escolas de todo o mundo**. Himonides et al. (2011) concluían o seu informe de investigación agardando que as características subxacentes do programa *Sing Up* se continuasen apoiando tanto a nivel local como nacional, de forma que o canto asegurase un lugar habitual entre o alumnado e o profesorado das escolas

dende a escola infantil até secundaria, e non confinado a aquelas persoas que tiveron a sorte de participar na actual iniciativa temporal para primaria. Así, os beneficios musicais e non musicais en xeral, e de canto en particular (abarcando os físicos, sociais e psicolóxicos -incluíndo os beneficios emocionais e cognitivos) converteranse nunha rutina accesible e experimentada por todo o mundo. (p. 72).

Atopámonos nuns anos de máxima reivindicación do **lugar que deben ocupar as artes dende as idades máis temperás**. As últimas tendencias curriculares de ensino oficial encamiñanse a deixalas en segundo plano, primando áreas de coñecemento de carácter máis instrumental. Ante esta situación, e para que isto non supoña un contacto mínimo ou nulo da infancia para con elas, as alternativas de lecer nos ámbitos non formais ou informais teñen a obriga de cubrir estas lagoas na educación holística das persoas, polo seu peso e importancia xa indiscutible na formación integral da sociedade. Estudos da psicoloxía evolutiva, da educación xeral e da artística en particular e, máis recentemente, das neurociencias⁴⁸², así o confirman.

Porén, non debemos esquecer a **necesaria coordinación entre a educación formal e a non formal**, algo no que se leva insistindo nos últimos lustros, pois beneficia “unha educación musical máis cohesionada e fortalecida” (Berbel & Díaz, 2014, p. 48), xa que a intencionalidade pedagóxica, a organización, e a sistematización son puntos en común. E aínda que quedan moitas vías por explorar, algunhas tentativas xa foron feitas neste sentido. A nivel internacional, quizais a iniciativa máis destacada sexa o *Voice Project*⁴⁸³, un proxecto europeo dirixido ao desenvolvemento e innovación sustentable do canto coral, e a maior cooperación entre profesionais da dirección coral, da educación musical, e da investigación. Este proxecto foi seleccionado pola Comisión Europea como unha *success story* ou historia exitosa (ECA, s.d.), distinguindo o seu impacto, a súa contribución na elaboración de políticas, os seus resultados innovadores, e a súa achega creativa, con potencial para ser a fonte de inspiración doutras que puideran derivarse dela. A nivel nacional, Ángeles Galán (2010) faise eco do traballo que se dá entre os departamentos pedagóxicos das entidades e empresas que xestionan e organizan proxectos e concertos pedagóxicos e didácticos. A través da elaboración de materiais sobre un evento dado, estes son enviados ás escolas para que o profesorado poida traballar sobre dita actividade antes da propia asistencia. Ao respecto, Hentschke (2009, p. 43) insiste en que este labor de ser multidisciplinar, integrando diferentes axentes. Para ela, o traballo en conxunto e a colaboración “son receitas para o éxito dun programa”.

Estes son só algúns exemplos que dan conta de que a relación educación formal-non formal-informal é posible, véndose potenciada ademais polo enfoque competencial da

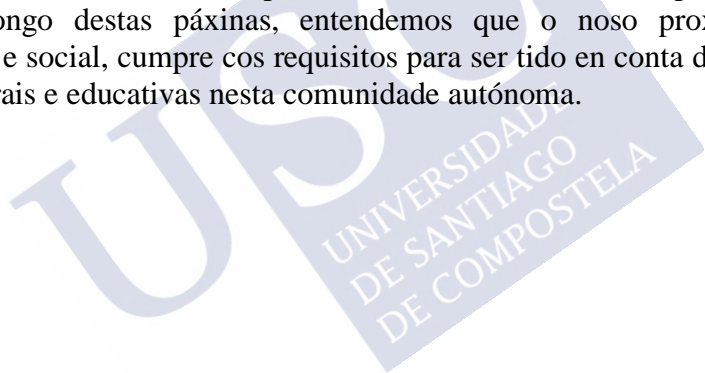
⁴⁸¹ As publicacións máis importantes sobre *Sing Up* son: Welch et al. (2008, 2009a, 2009c, 2010), Himonides et al. (2011), e Saunders et al. (2011, 2012).

⁴⁸² Grazas á estadia realizada en 2013 en Milán tiven o pracer de traballar coa psicóloga e cantoterapeuta Mirella de Fonzo, a cal me convidou a participar un ano despois no congreso *The Neurosciences and Music V* -celebrado na cidade francesa de Dijon- e organizado pola *Fondazione Pierfranco e Luisa Mariani* en colaboración con outras entidades. As publicacións derivadas de tal congreso (e dos que lle sucederon), dan conta da produción científica máis actualizada no ámbito da música e das neurociencias, especialmente na infancia.

⁴⁸³ Para máis información, dirixirse á web oficial: <http://www.thevoiceproject.eu/>

aprendizaxe que actualmente guía os currículos, pois “axuda a unificar os criterios dunha metodoloxía aberta e interdisciplinaria no ensino das artes e permite integrar a aprendizaxe formal e informal nelas” (Berbel & Díaz, 2014, p. 48). No estudo comparado que levaron a cabo estas dúas investigadoras, evidenciouse un amplo acordo entre o profesorado de institucións do ámbito formal (escolas de educación primaria) e de institucións do ámbito non formal (escolas de música) para levar a cabo traballos en conxunto. Alén de considerala necesaria, a coordinación entre ámbolos tipos de centros supón un xeito de aproveitar os recursos dispoñibles da mellor forma. Dende o punto de vista das relacións humanas, nas actividades compartidas favorécese a relación do profesorado das institucións implicadas e, grazas a isto, é posible intercambiar e coñecer boas prácticas educativas a través de foros de traballo.

Para rematar, debo mencionar que VL supuxo para o conxunto do equipo investigador un importante espazo de reflexión e debate, favorecido este pola constitución dun equipo interdisciplinar de traballo con formación e formulacións diferentes, pero cun interese común: o de contribuír ao desenvolvemento do proxecto psicopedagóxico de educación vocal e canto. Un dos nosos obxectivos era que o proxecto puidese supoñer un medio ou un punto de partida para derivar noutros de iguais ou semellantes características. Nestes momentos non podemos falar de moitas iniciativas xurdidas (tan só a do Coro Xuvenil do Orfeón Terra a Nosa), pero si de certas intervencións e accións de visibilización do proxecto (ver nos Anexos o punto 13.3.3, e outras accións de difusión no punto 13.3.2). En todo caso, e por todos os motivos evidenciados ao longo destas páxinas, entendemos que o noso proxecto, de carácter educativo, artístico, e social, cumpre cos requisitos para ser tido en conta dentro das vindeiras políticas socioculturais e educativas nesta comunidade autónoma.





Capítulo 10

Conclusiones

O capítulo de peche deste informe de investigación expón a relación de conclusións do estudo en vinculación coa resposta resumida a cada unha das preguntas de investigación formuladas no Capítulo 4. Tamén se evidencia a consecución dos obxectivos.

Para comezalo, cómpre volver atrás e rememorar a Táboa 4, na que se expoñían as tres dimensións de investigación definatorias deste estudo e, dentro de cada unha, as preguntas de investigación vinculadas. Velaquí as dimensións e o número de preguntas relacionadas con cada unha delas:

1. A educación vocal como factor clave na educación para a saúde na infancia (2 preguntas: pregunta 1a e 1b).
2. As boas prácticas como modelo para o deseño de programas e actividades que garantan calidade, innovación, equidade, e efectividade (4 preguntas: pregunta 2a, 2b, 2c, e 2d).
3. A creación dun proxecto psicopedagóxico de educación vocal e canto inclusivo, innovador, e equitativo (1 pregunta: pregunta 3).

10.1 RELACIÓN DE CONCLUSIÓN E RESPÓSTAS ÁS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

No primeiro punto deste décimo capítulo expóñense as conclusións desta investigación de forma numerada e dentro de cadros, e respóndese resumida e conclusivamente a cada unha das sete preguntas de investigación formuladas neste estudo. Lémbrese a precaución que debemos ter á hora de xeneralizar ditas conclusións, por viren estas de estudos de caso. Estas deberan seren concibidas en termos de aplicabilidade, máis que en termos de xeneralización, dado que a consideración das boas prácticas sempre vai depender do contexto onde se dean, para así seren consideradas.

Exponse deseguido a relación das oito conclusións que rematan este estudo dentro das dimensións da investigación ás que se vencellan, e ofrécese, tras cada unha delas, a vinculación con cada unha das respostas ás preguntas de investigación das que emanan.

DIMENSIÓN 1: A EDUCACIÓN VOCAL COMO FACTOR CLAVE NA EDUCACIÓN PARA A SAÚDE NA INFANCIA

Conclusión 1

A educación vocal e do canto estivo sempre presente ao longo da historia da educación, o que acontece é que tradicionalmente encadrouse na educación musical. Pero a educación vocal e do canto transcende os contidos musicais e as horas dedicadas á música no currículo escolar. Por iso, podemos dicir que a educación vocal e do canto é un ámbito recente dentro da educación para a saúde como ámbito xeneralista e transversal que é posible abordar dende escenarios educativos como as escolas de infantil e primaria^{*1} (en infantil, especialmente dende a área de “Linguaxes: comunicación e representación” e dende a área de “Coñecemento de si mesma e autonomía persoal”; e en primaria dende as áreas lingüísticas, a educación artística, e as ciencias da natureza).

*1 → Elorriaga e Aróstegui (2013) ofrecen para a educación secundaria unha proposta de enfoque curricular da expresión vocal e o canto colectivo que cómpre non perder de vista para garantir a continuidade dende infantil e primaria.

Conclusión 2

Sempre que a lóxica científica da técnica vocal sexa o eixo vertebrador da planificación estrutural e da formación educativa neste campo, a educación vocal e do canto contribuirá a beneficiar a saúde das persoas que a practiquen a nivel físico, psíquico-emocional, social, musical, e educativo.

Pregunta 1a. Cal é a conexión entre a educación da voz e a educación para a saúde?

A esta pregunta pódese responder dende unha dobre perspectiva: a evolutiva e a preventiva. Comezaremos polos argumentos máis fortes e positivos que entrañan a perspectiva evolutiva: educar a voz é educar unha calidade humana fundamental para crecer, desenvolverse e mellorar como persoa, pois a voz é un dos entes que nos fai humanas e humanos.

A educación para saúde é un proceso educativo que pretende incidir en toda a sociedade cuxo obxectivo é capacitar as persoas co fin de que melloren a súa calidade de vida (Dapía, 2010; García, Sáez, & Escarbajal, 2000; OMS, 1986). É un campo novo ao que a escola debe atender, sendo esta á súa vez un medio emerxente para a súa promoción (Perea, 2004). Asemade, a educación vocal é un ámbito de recente localización dentro da educación para a saúde. Vexamos algunhas evidencias. En primeiro lugar, entre os ámbitos de educación para a saúde que sinala Colom (2002), a educación vocal non aparece como tal. En segundo lugar, Rogelia Perea (2004) só se refire á elevación do nivel de voz e á afonía como efectos do ruído e a súa influencia na saúde, polo que sinala a conveniencia do illamento acústico e térmico para previr alteracións fisiolóxicas e psicolóxicas en relación ás condicións acústicas e térmicas. E en terceiro lugar, non foi até o ano 2006 que a Seguridade Social española recoñeceu como enfermidade profesional os problemas vocais de profesionais, cuxo instrumento principal de traballo é a voz (Gobierno de España, 2015 -texto consolidado-). O obxectivo da educación vocal é dar máis entidade e capacidade á voz (de Mena, 1994), e a súa metodoloxía abórdase a través da posta en práctica da lóxica da técnica vocal, que inclúe o traballo corporal e mental, a fonación, e a aplicación dunha serie de medidas de hixiene e coidado vocal diarias como dimensión ecolóxica. Poderíamos entón dicir que abordar explicitamente a educación para a saúde por medio da educación vocal e do canto non é senón unha innovación.

O exercicio da lóxica da técnica vocal implica realizar actividades de estirada corporal, de sopro, e de exploración vocal, o que entraña un traballo corporal (aerobio, muscular, etc.) e cerebral importante e, polo tanto, un maior autoconecemento. Por iso, os beneficios que achega a educación da voz e do canto son físicos, psicolóxicos (fomentando a subida da autoestima e o benestar xeral), sociais (mellorando as relacións), musicais (se se educa a voz cantada), e educativos (favorecendo a competencia lingüística e os procesos comunicativos), tal e como sinala Welch (2012). Perea (2004) indica que a educación para a saúde permítenos coñecernos mellor a nós mesmas dende as dimensións individual e social, ao igual que a educación vocal. Dende a escola -marco ideal de fomento da saúde vocal segundo Fiuza (2011)- debe e pode abordarse, tal e como exemplificamos arredor do currículo escolar de infantil e primaria no punto 2.3.1. Por exemplo, na educación infantil galega pode abordarse dentro da área “Coñecemento de si mesma/o e autonomía persoal” ou a de “Linguaxes: comunicación e representación” (Xunta de Galicia, 2009). A educación e o coidado vocal

pode proxectarse no fomento e mantemento de hábitos saudables como a hixiene corporal e ambiental, velando polo benestar emocional e protexendo, ao fin e ao cabo, a saúde. En primaria, pode enfocarse dende a promoción de estilos de vida saudables, dende as áreas lingüísticas (a través do manexo do ton vocal e da lectura en voz alta), dende a educación musical (por medio da abordaxe do canto), e dende a área de ciencias da natureza, fomentando o coñecemento do propio corpo e a prevención de condutas de risco.

Abordaremos deseguido a perspectiva preventiva.

Atendendo a investigacións como a de Gutkin et al. (2016), sabemos que entre o 30 e o 47% da poboación xeral experimentará algún episodio de trastorno ou disfonía vocal ao longo do ciclo vital. Neste panorama, cómpre establecer medidas de prevención e de (re)educación das voces de quen sofre disfonías (como o profesorado -ver Anido et al., 2009, e Bermúdez et al., 2010-), medidas que non son senón tentativas de resolver un problema de saúde manifesto, co fin de que alén de corrixilo se aprenda a previlo, de aí que á educación vocal en particular (e para a saúde, en xeral) poidan acceder persoas que non evidenciaran problemas de voz antes. Por iso, a educación vocal é unha das liñas de actuación que se engloban dentro da educación para a saúde.

É de destacar que a educación para a saúde evolucionou ao longo do tempo, pasando de estar só centrada no físico das persoas, para abrirse tamén ao psicolóxico, ao social, e ao afectivo. De feito, a educación emocional vai da man da educación vocal, posto que os problemas de voz repercuten negativamente no estado psicosocial das persoas (Bermúdez et al., 2010; Cohen, 2010), de aí que atallándoos a través da (re)educación da voz se gañe en benestar e en saúde xeral, incluíndo a socioemocional.

Pregunta 1b. Como pasar da educación vocal á educación do canto para contribuír á educación para a saúde?

A relación que existe entre a educación vocal e a educación do canto vén determinada pola lóxica da técnica vocal. Non obstante, a educación do canto (ou da voz cantada) implica un engadido musical. Pero resulta primordial deixar moi claro que o exercicio tanto do canto como da educación vocal proporciona beneficio (entre eles, os vencellados á saúde) sempre e cando a formación que o entraña estea debidamente estruturada, fundamentada, e pensada para tal fin. Por exemplo, posto que as boas prácticas en educación vocal e canto estudadas nos capítulos 6 e 7 se alicerzan e seguen a lóxica da técnica vocal -lóxica avalada cientificamente- contribúen á educación para a saúde, reportando ganancias para as crianzas que participaron dos programas examinados. Ademais, para educar a voz cantada recórrese ao canto de cancións que, alén de servirnos para desenvolver un traballo puramente vocal e musical, son útiles para o desenvolvemento da expresión verbal ou da memoria, e para aprender ou fortalecer calquera contido. O traballo sobre cancións transcende o musical e o canto, pois estas resultan tamén un recurso especialmente dinámico para a aprendizaxe de linguas estranxeiras (pois ao final, a voz é son, permitindo incidir na fonética), o que reforza a intelixencia sociocultural, a educación en valores, e as condutas respectuosas fronte ás diversas formas de expresarse musicalmente (Hemsey, 1964, 2013; Willems, 1994). Aínda que dende un punto de vista ecolóxico e da equidade, isto tamén é educar para a saúde, pois aprender a convivir, a respectar e considerar as persoas tamén implica ser saudable socialmente. Revisemos algunhas evidencias en relación aos beneficios que achega a educación vocal e o exercicio do canto ao ser humano.

Recentes estudos que alían saúde, música e neurociencias confirman que a práctica musical -incluíndo o canto (Kleber et al., 2007)- pode derivar en beneficios que van máis aló dos musicais, como o benestar e a saúde física e psicolóxica (Clift & Hancox, 2001; Clift et al., 2010; Welch, 2005), o desenvolvemento da competencia social e da inclusión social (Welch et al., 2009a; Welch et al., 2010), e o desenvolvemento cognitivo (Schlaug, Norton,

Overy, & Winner, 2005). No ano 2008 dende o *Sidney De Haan Research Centre for Arts and Health* concluíuse que é tal a cantidade e a calidade dos beneficios que comporta o canto para a saúde que se fan necesarias máis opcións para que as persoas poidan unirse a grupos vocais nas comunidades locais. Nun recente estudo derivado destas premisas establecidas en 2008 e levado a cabo por persoal investigador sueco, mostrouse como o canto ao unísono regula a respiración e fai que o ritmo cardíaco das persoas que están a cantar en conxunto se sincronice, levando a estados físicos e psíquicos máis relaxados, equiparándose aos beneficios outorgados a través da práctica do ioga. Este estudo levou por título “*The Body’s Musical Score*” (Sing Up, 2015). O canto pode mellorar a aprendizaxe, a confianza, a saúde, e o desenvolvemento social do estudantado. Recoñéceselle tamén o poder de cambiar as vidas das persoas e ser capaz de crear comunidades máis fortes (Ashley, 2002; Clift & Hancox, 2001). Experiencias como o programa *Sing Up* reportan que as crianzas que participan de programas de canto educativamente estruturados desenvolven considerablemente a súa competencia musical e cantora, independentemente dos seus coñecementos previos (Saunders et al., 2012). Particularmente, *Sing Up* mostrou que o canto é unha ferramenta poderosa capaz de levar a felicidade ás escolas e de mellorar a saúde infantil (Singing Cities, 2009-2015e), mentres que outras experiencias de ensino musical colectivo como o venezolano *El Sistema* supoñen unha asistencia “médica” permanente (Carabetta, Rincón, & Serrati, 2017), polas achegas que supón en benestar xeral para as crianzas que se benefician delas.

De acordo ao que se expuxo no Capítulo 2 (punto 2.5) e se resumiu na Figura 2.7, a práctica da educación vocal e do exercicio do canto reporta beneficios que Welch (2012) clasifica en cinco niveis: físicos, psicolóxicos, sociais, musicais, e educativos. Isto quere dicir que a nivel físico, exercitar a voz e cantar achega melloras á nosa respiración e fluxo circulatorio, á motricidade fina e grosa -por todos o músculos que implica tale actividades-, estimulando a acción cerebral. A nivel psicolóxico -e especialmente a través das exploracións vocais- aprendemos a coñecernos mellor a nós mesmas, experimentando momentos de catarse e liberación, e ampliando os procesos de comunicación inter- e intrapersoal. Tal e como expresa Bosom (2010, p. 56; en de la Calle Maldonado, 2014, p. 101), a aliaxe corpo-voz-saúde-emoción é difícil de dissociar, pois cando se educa a voz cantada o corpo convértese no recipiente do que emana a voz e no que esta crece, o que fai que desenvolvamos a nosa conciencia corporal, a tonicidade e o equilibrio, propiciando a investigación do noso propio corpo a través da voz. Irremediabilmente, isto lévanos a un proceso de conectividade emocional.

Pártese do canto asociado ás emocións e ao pracer de sentir o noso corpo facendo música, do canto natural ao alcance de todos, e do seu entendemento desde parámetros corporais, orgánicos e anímicos versus intelectuais (...). Desde a conectividade emocional abordaranse aspectos como: a preparación corporal e mental para a emisión do son, a expresión vocal como fonte de benestar, a afinación individual, colectiva e conectiva, a interpretación vocal, ou os beneficios sociais do canto.

Consecuencia disto, a nivel social mellora a nosa autoestima, o que fomenta as relacións empáticas e os procesos de inclusión social. A nivel musical vemos potenciada a nosa intelixencia musical, contribuíndo o canto á creación dun patrimonio musical persoal; e a nivel educativo vense reforzadas especialmente a competencia lingüística e cultural. Tal é así, que aínda que lenta e progresivamente, algunhas escolas están dando lugar ao canto nos seus centros con fins non tanto puramente musicais, senón saudables. Nunha entrevista a un docente dunha escola de educación primaria con recoñecemento Platino do *Sing Up* preguntáraselle sobre o traballo feito arredor da saúde vocal durante a celebración da Semana da Saúde na súa escola. Este responde que quecen os corpos e a voz antes de cantar, sendo

moitas veces as crianzas as que lideran os quecementos, chegando incluso a inventalos. Arredor da educación vocal, nesa semana tamén traballaron a alimentación saudable e a vida activa (Sing Up , 2015).

DIMENSIÓN 2: AS BOAS PRÁCTICAS COMO MODELO PARA O DESEÑO DE PROGRAMAS E ACTIVIDADES QUE GARANTAN CALIDADE, INNOVACIÓN, EQUIDADE, E EFECTIVIDADE

Conclusión 3

As boas prácticas en educación vocal e do canto tenden a darse en contextos culturais e institucionais que as promoven, financian, e recoñecen, axudando ao reforzamento de vínculos co contexto social e cultural da institución na que se dan. A grandes liñas, as características das boas prácticas docentes estudadas céntranse no coidado da saúde vocal do alumnado, na asistencia regular deste ás sesións, na creación de ambientes de aprendizaxe onde prime a lóxica da técnica vocal e a cohesión grupal, no establecemento dunha dinámica de traballo que facilite o progreso, e na creación de relacións inter- e intrainstitucionais para o enriquecemento das vivencias educativas. Os puntos fortes destas son principalmente o favorecemento simultáneo do desenvolvemento de diferentes competencias tanto no profesorado como no alumnado, a innovación na achega á educación vocal e do canto na infancia, e a calidade das experiencias musicais desenvoltas; mentres que os puntos febles apuntan ao pouco control externo que se fai sobre a práctica diaria e á escasa visibilidade das prácticas, o que implica un baixo potencial de transferibilidade destas a outros contextos.

Conclusión 4

As boas prácticas na educación vocal e do canto na infancia defínense arredor de ao menos tres elementos: as crenzas e concepcións do profesorado sobre o sentido da educación vocal e do canto nesta etapa vital, a formación docente neste eido, e a actuación práctica do profesorado nas aulas.

4.1. A didáctica da educación vocal e do canto na infancia está condicionada e rexida polas ideas e crenzas que o profesorado que practica ten sobre a infancia, a educación, e o canto, así como pola súa formación.

4.1.1. Nesta investigación concluímos que as docentes exemplo de boas prácticas posúen un repertorio elaborado de crenzas e ideas sobre o ensino e o sentido da educación vocal e do canto na infancia que se axusta ás realidades nas que exercen, sendo posible representalo a través de relacións de crenzas e prácticas, e crenzas entre si. A análise das crenzas docentes das profesoras participantes no estudo lévanos a expor que urxe a creación de plans co fin de desenvolver un maior compromiso social e educativo para coas artes, que inclúan experiencias de máis calidade, e especialmente prácticas de canto grupal que respondan aos factores de innovación e de equidade, para cuxo cometido o perfil docente debe contar con formación músico-vocal e psicopedagóxica.

4.1.2. A formación e a traxectoria das docentes exemplo de boas prácticas non responde a un padrón semellante, polo que é posible atopar bos exemplos docentes en profesionais con perfís profesionais diversos. Con todo, e aínda téndose formado en diferentes épocas vitais, as profesoras deste estudo concordan en que a formación inicial das diversas titulacións oficiais que dan paso á docencia non é suficiente para exercer. Este é o móbil polo que salientan que é necesario apoiarse sempre en formación complementaria ao longo da vida e en comunidades de práctica.

Pregunta 2a. Cales son os trazos máis singulares das traxectorias e das crenzas sobre prácticas docentes que posúe o profesorado exemplo de boas prácticas en educación vocal e do canto na infancia?

As traxectorias das dúas docentes exemplo de boas prácticas entrevistadas son diferentes. Difiren na formación, na experiencia, e no contacto coa música: mentres unha estivo en contacto coa música e formándose musicalmente dende ben pequena, a outra tomou a decisión de dedicarse e de estudar música arredor dos seus 20 anos de idade. Deste modo, os trazos das traxectorias de docentes consideradas seren exemplo de boas prácticas non responden a un perfil similar.

No que si coinciden é que a formación que se ofrece polo regular nos plans de estudo dos conservatorios ou das universidades para exercer a docencia en xeral -ou específica na dirección coral e/ou no canto- non é suficiente; de aí a necesidade de recorrer a formación complementaria ao longo da carreira profesional, resultando especialmente enriquecedora a adhesión a algunha comunidade de práctica para compartir experiencias e coñecementos.

As conclusións máis inmediatas arredor das crenzas sobre prácticas docentes das profesoras entrevistadas indican a necesidade de que os gobernos e as escolas desenvolvan plans para crear unha sociedade e unha cultura escolar máis comprometidas coas artes, para que ocorran máis experiencias musicais de calidade. Dentro deles, cómpre fomentar máis o canto grupal a través de estratexias innovadoras e equitativas, o que inclúe tamén prácticas respectuosas co medio ambiente e a promulgación da ideoloxía sonora analóxica, co fin de que a música en vivo se aprecie máis e mellor. Estas cuestións requiren unha formación vocal inicial do profesorado máis completa -con coñecementos en música, voz, e psicopedagogía á vez-; a incorporación do profesorado a redes ou comunidades de práctica para o seu enriquecemento, a formación continua e de calidade; e a corresponsabilidade de alumnado e profesorado na avaliación de procesos e produtos para unha aprendizaxe máis comprensiva.

En todo caso, a análise das crenzas docentes sobre boas prácticas defínese en función de variados elementos, do modo en que se describiron no apartado 8.3, na Figura 8.9, e nos parágrafos que lle seguiron. Seguindo os 14 elementos-síntese proxectados na Figura 8.10, que compendian a diversidade e xeneralidade dos constituíntes, é posible establecer unha vía de traballo factible que eleve a niveis altos de calidade a un coro infantil cando a docente ten formación pedagóxica e músico-vocal ao mesmo tempo, coñece ben o coro que ten, non descoida a saúde vocal do alumnado -pois a detección de problemas de voz é básica para non perpetuar malos hábitos nin moito menos xerar trastornos-, e as crianzas asisten con regularidade. Ademais, a docente é quen de crear un clima agradable -no que establecer unha dinámica de traballo efectiva dentro da lóxica da técnica vocal-, actúa sempre como modelo, e sabe flexibilizar no proceso didáctico e metodolóxico. Faise tamén necesaria a cohesión grupal para o traballo conxunto, pois esta incide no resultado músico-vocal; e o fomento da escoita activa e o desfrute nas aulas, para que o coro renda e progrese. A avaliación compartida semella ser máis enriquecedora, e de cara á proxección social do coro e relacións coa comunidade, o apoio intrainstitucional (por parte da escola na que se enmarca) e interinstitucional (para poder desenvolver proxectos con outras institucións comunitarias) resulta un *plus* educativo e socializador moi interesante, que se ve reforzado a través da intervención do coro en actos públicos.

Os puntos fortes das boas prácticas examinadas son a calidade das experiencias musicais, o apoio intra- e interinstitucional, o traballo de cancións en diferentes linguas, a educación humana, a innovación no traballo técnico-vocal, a equidade nos principios de actuación dos coros, e a participación en concertos e proxectos interinstitucionais. Polo tanto, os criterios de calidade destacables das prácticas son a innovación, o impacto positivo, a planificación, o liderado (docente e discente), as responsabilidades definidas e compartidas, o sistema de avaliación corresponsable, e o recoñecemento das docentes entre colegas. Mentres tanto, os puntos febles poden concretarse na ausencia de avaliación ou supervisión das prácticas docentes por parte da dirección das escolas ou doutras autoridades, a visibilidade das prácticas, o acceso aos recursos (moitas veces deficiente), e a autoexixencia docente cando esta sobrepasa as expectativas profesionais. Por iso, os criterios de transferibilidade e factibilidade son os menos destacables. Non obstante, esta tese pretende visibilizar boas prácticas docentes, co que axuda a salvar estes dous criterios.

De acordo coa análise feita e discutida nos capítulos sexto, sétimo, e oitavo, as boas prácticas de canto infantil en grupo estudadas favorecen o progreso tanto en docentes como en alumnado en diferentes competencias, no desenvolvemento persoal, e incluso no desenvolvemento organizativo das escolas de referencia; e poden concretarse en valores como a solidariedade, a equidade, a inclusión, o espírito social e a creación de comunidade, o xuízo crítico, e a educación para saúde.

4.2. As boas prácticas na formación vocal e do canto do profesorado de educación infantil e primaria descompóñense en tres ámbitos de traballo divididos en dúas fases por situarse, congruentemente, fundamentadas na lóxica da técnica vocal: a Fase 1 (na que se inclúe o ámbito Corpo e Mente e o ámbito Fonación), e a Fase 2 (que responde ao ámbito Repertorio). A formación deste colectivo debera ofrecer tempos formativos con crianzas e en ausencia delas. Deste xeito, o profesorado debera vivenciar a formación con crianzas, en calidade de alumnado e facendo parte do grupo xeral, así como debera poder gozar de momentos de formación a soas con persoal capacitador dun mínimo de tres especialidades básicas para a dinamización da educación vocal e do canto en grupo: a dirección coral, a técnica vocal, e a linguaxe musical. Resulta óptimo que se poida tamén dispor dun coro piloto de crianzas real para a práctica in situ baixo a guía de persoal capacitador. As cuestións docentes son as actividades máis comúns na formación exclusiva e sen crianzas, sendo as reflexións teóricas ou teórico-prácticas o tipo de actividades máis recorridas.

Pregunta 2b. Cales son as características das boas prácticas na formación vocal e do canto do profesorado de educación infantil e primaria?

Dentro do exemplo estudado (a formación do profesorado en Arxentina no *PNOCB- Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario*), a formación vocal e do canto do profesorado de educación infantil e primaria caracterízase por realizarse, fundamentalmente, de forma intensiva en curtos períodos de tempo -como pode ser unha fin de semana completa, exemplo que usamos para esta investigación-, pois a formación prolongada no tempo preséntase como máis complicada para combinar cos horarios de traballo rutineiros.

As boas prácticas nesta formación específica responden a dúas fases e un mínimo de tres ámbitos, pois baséanse, naturalmente, na lóxica da técnica vocal: a Fase 1, de preparación ou quecemento (na que se traballa arredor dos ámbitos Corpo e Mente e Fonación), e a Fase 2 (cuxo centro é o canto de cancións, e onde se localiza o ámbito Repertorio). O ideal é que a esta formación poida acceder calquera docente, independentemente da súa especialidade⁴⁸⁴, e que se articule da man de persoal capacitador nas diferentes áreas que entrañan o canto en grupo na infancia: a técnica vocal, a dirección coral, e a linguaxe musical; dispoñendo de momentos de formación exclusiva sen crianzas, e outros en presenza de crianzas (tanto facendo parte do alumnado da formación -como unha “crianza máis”-, como a través da creación dun coro piloto infantil co fin de que o profesorado poida aplicar cun coro real o proposto polo persoal capacitador mentres este apoia, orienta, e monitoriza as prácticas). Non obstante, a diferenza coa formación de crianzas, os exercicios máis comúns na formación exclusiva entre docentes e persoal capacitador son aqueles cuxo propósito é a reflexión teórica e teórico-práctica sobre os contidos, a metodoloxía, as técnicas docentes, ou sobre as experiencias didácticas, asuntos que englobei nunha categoría denominada “cuestións docentes”. O profesorado de dirección coral -en boa lóxica dadas as características intrínsecas da súa profesión- foi o que máis tempo gozou de formación con coro piloto (isto é, en presenza de crianzas), cun 79%, mentres que o 21% restante de tempo formativo foi en exclusiva coa capacitadora de tal especialidade. O profesorado de técnica vocal foi o segundo grupo de docentes que máis tempo se formou con crianzas (45% das horas de formación), mentres que o 55% remanente investiuno en formación exclusiva coa capacitadora de tal

⁴⁸⁴ Xa argumentamos con anterioridade sobre os beneficios que reporta a educación vocal, alén de seren o canto e as cancións uns recursos educativos de gran valor como apoio á asunción dos contidos curriculares.

especialidade. O grupo de docentes de linguaxe musical foi o que menos tempo se formou en presenza de alumnado (o 33%), fronte ao 67% do total de horas formativas, dedicadas á formación a soas coa capacitadora da súa especialidade. Esta distribución de porcentaxes fai sentido, xa que as xornadas nas que ocorreu tal capacitación situábanse dentro da rama dos coros do *Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario*, de aí a formación centralizada na dirección coral e na técnica vocal.

4.3. Alén das crenzas e da formación docente, a actuación práctica do profesorado nas aulas tamén define as boas prácticas na didáctica da educación vocal e do canto na infancia, a cal é posible describir en función das actividades formuladas e implementadas. Estas actividades -todas elas baseadas na lóxica da técnica vocal- agrúpanse en ámbitos de traballo que se suceden en dúas fases^{*2}, cuxo peso pode diferir dunha sesión a outra en función da planificación e das necesidades que van xurdindo sobre a marcha no desenvolvemento dunha sesión. A fase preparatoria ou de quecemento é a Fase 1, á que se lle dedica entre o 13 e o 34% da duración total da clase. Dentro dela diferéncianse dous ámbitos. O primeiro é o ámbito Corpo e Mente, no que se distinguen actividades de estirada corporal, de disposición corporal, de relaxación, e de respiración; cuxos exercicios adoitan ocupar entre o 1 e o 10% do total da sesión. O segundo é o ámbito Fonación, no que se engloban basicamente actividades de quecemento vocal xeral ou concreto -no que se diferencia entre exploración vocal, interacción vocal, e vocalizo-, e o adestramento auditivo-vocal. Os exercicios deste ámbito soen cubrir entre o 6 e o 24% da duración xeral da aula. A Fase 2 diríxese ao traballo sobre composicións concretas e correspóndese ao ámbito Repertorio, no que as cancións son as actividades máis comúns. A esta fase e ámbito dedícaselle entre o 37 e o 63% do total da sesión. Nas aulas de educación vocal e do canto exemplo de boas prácticas existen tamén dous ámbitos de traballo non ligados directamente co canto e co exercicio vocal. Estes son o ámbito Outras Actividades e o ámbito Outros Tempos. No primeiro desenvólvense actividades educativas e/ou formativas cuxo obxectivo central non é o traballo vocal (como asuntos vinculados á organización da propia sesión, a realización de dinámicas de grupo, tempos para o desenvolvemento da competencia do saber ser e do saber estar -ao que se lle chamou “disciplina coral”-, e actividades de linguaxe corporal e de linguaxe musical). A este ámbito dedícaselle entre o 4 e o 9% da duración completa da aula. E no segundo, englóbanse as actividades non estruturadas e non vencelladas abertamente coa formación intencional, como o comezo das aulas e os descansos e microdescansos que se dan nelas. Este último ámbito soe ocupar entre o 9 e o 30% da duración total das sesións, alta disparidade cuxa explicación reside na extensión das clases. Deste modo, a duración dunha sesión é directamente proporcional ao peso outorgado ao ámbito Outros Tempos, o que quere dicir que canto máis dure unha aula, maior proporción da duración global desta ocupará tal ámbito. En todo caso, o sumatorio conxunto da Fase 1 e da Fase 2 (fases que reúnen os ámbitos de traballo directo da lóxica da técnica vocal e da voz cantada) áchase entre o 65 e o 82% do tempo absoluto de cada aula, en boa lóxica coa tipoloxía de prácticas que estamos a estudar.

*2 → Ver Figura 8.1.

Pregunta 2c. Cales son as características das boas prácticas na didáctica da educación vocal e do canto na infancia?

Asumimos que, en primeira instancia, o máis relevante nesta cuestión é que o profesorado que exerce a práctica docente na educación vocal e do canto na infancia teña unha boa concepción do sentido que ten este tipo de educación, asunto abordado na resposta á pregunta 2a e completado na 2b, pois a formación docente pode e debere contribuir no establecemento de tal concepción. En segunda instancia estaría a actuación práctica do profesorado nas aulas, cuestión na que nos centraremos para dar resposta á pregunta 2c.

Neste contexto, as características das boas prácticas na didáctica da educación vocal e do canto na infancia definiríanse tamén pola actuación práctica do profesorado nas aulas, concretada nos tipos de actividades que se deben facer, que ao mesmo tempo deben estar fundamentadas na lóxica da técnica vocal. Estas actividades agrúpanse en ámbitos organizados en dúas fases de traballo. Deste modo, neste estudo distínguense dúas fases e cinco ámbitos de traballo diferentes (ver Figura 8.1):

- A Fase 1 é unha fase preparatoria, de quecemento, á que se lle dedica entre o 13 e o 34% da duración total dunha clase. Nela actúan dous ámbitos:
 - O ámbito Corpo e Mente, dentro do que se realizan actividades de estirada corporal, de disposición corporal, de relaxación, e de respiración. Adoitan ocupar entre o 1 e o 10% do total da sesión.
 - O ámbito Fonación, dentro do que se levan a cabo actividades de adestramento auditivo-vocal, quecementos vocais xerais ou concretos como exploracións vocais, interaccións vocais, ou vocalizos. Soen cubrir entre o 6 e o 24% da duración xeral da aula.
- A Fase 2 é a fase do canto de cancións e do traballo do repertorio propiamente dito (de aí que a esta fase pertenza o ámbito Repertorio), e dedícaselle entre o 37 e o 63% do total da sesión. A actividade protagonista neste ámbito de traballo é a canción.

Nas sesións-exemplo de boas prácticas na educación vocal e do canto na infancia non só se traballan cuestións arredor da lóxica da técnica vocal e do traballo da voz cantada (que cubrirían todos os exercicios ligados ás actividades das fases 1 e 2), senón que tamén hai tempos para outras actividades non vencelladas directamente coa voz, que se dividen en dous ámbitos:

- O ámbito Outras Actividades, no que teñen lugar actividades educativas e/ou formativas cuxo obxectivo primordial non é o traballo vocal, como cuestións organizativas de aula, dinámicas educativas e grupais, momentos para a abordaxe da disciplina coral, para traballar a linguaxe corporal ou para aprender linguaxe musical. Acostuma dedicárselle entre o 4 e o 9% da duración total da aula.
- O ámbito Outros Tempos, no que se localizan as actividades que nada teñen que ver con cuestións formativas directamente, como poden ser os inicios de aula ou comezos de sesión e os descansos e microdescansos. Este ámbito ocupa entre o 9 e o 30% das sesións, en función da duración destas, sendo os descansos máis abundantes e de maior porcentaxe cando as sesións son máis longas.

Á luz dos resultados, entre a Fase 1 e a Fase 2 (que comportan a lóxica da técnica vocal e do traballo da voz cantada) ocupárase entre o 65 e o 82% do tempo de cada clase, ficando o resto para actividades do ámbito Outras Actividades e/ou Outros Tempos. Debe salientarse que estas porcentaxes deben ser sempre entendidas a modo de orientación, pois o tempo dedicado a unha determinada fase, ámbito, actividade, ou exercicio sempre dependerá do obxectivo específico marcado para cada aula e das necesidades que se presenten no desenvolvemento desta. Así, se un grupo está próximo a unha presentación pública, o máis

probable é que a inmensa maioría do tempo se dedique ao repertorio. Por iso, debemos ter sempre moi presente que a estrutura dunha sesión dependerá sempre do que se vaia manifestando como preciso no “aquí e agora”. Precisamente por isto que vimos de comentar, as sesións non responden a unha estrutura fixa e inamovible. Aínda que soen seguir un padrón (o padrón da lóxica da técnica vocal que se expón na Figura 8.1, e do modelo de aula da Figura 8.11), que adoita situar os vocalizos ou quecemento vocal antes que a práctica do canto en grupo, ás veces esta secuencia pode cambiar. Por exemplo, o canto en grupo pode usarse para comezar as sesións, e pode servir como quecemento e activación vocal (e tamén corporal cando se acompaña de movemento). Ademais, ben que se faga relaxación ao inicio, sempre se pode volver a ela se o profesorado o entende como necesario para un momento dado. Por outra banda, dentro dos diferentes tipos de exercicios, a veces as profesoras toman oportunidades para recordar ou comprobar coñecementos previos ou vocabulario, así como para introducir novos conceptos, sempre ligados á práctica que van executar ou que veñen de executar. É imprescindible destacar que as explicacións teóricas e teórico-prácticas son necesarias aínda que esteamos traballando con crianzas. Por pór un exemplo, cómpre explicar para que serve un coro piloto -xa non só debido a temas éticos cando as crianzas forman parte del, senón porque probablemente estas descoñezan a súa definición-, ou qué debemos entender por “cantar coa voz grande”, para que nos serve, e cal é a súa lóxica dentro do traballo vocal. Unha das características dos exercicios é que moitas veces integran finalidades de varias actividades á vez (por exemplo, aqueles que combinan a respiración e a relaxación).

Conclusión 5

Os trazos psicopedagóxicos e organizativos que deben primar na xestión eficaz de programas nacionais de canto fíanse arredor de tres fases: a análise contextual (na que se estudan as características do lugar onde se pretende pór en marcha o programa); o deseño do programa (na que se concretan os obxectivos, o plan de coordinación e formación do persoal, e as estratexias que nos permitirán manter os principios, entre outras); e a concreción das prácticas (na que se pon a proba o deseño do programa, procurando sempre comezar cunha experiencia piloto que nos permita detectar as fortalezas e as debilidades da proposta, co fin de poder melloralas). Cobra moita importancia en todo o proceso a contextualización, para que as accións vencelladas (como a elaboración de materiais didácticos ou o desenvolvemento dos plans de avaliación) sexan o máis realistas posible, co fin de satisfacer as necesidades detectadas previamente.

Pregunta 2d. Cales son as peculiaridades da planificación de boas prácticas en programas nacionais de canto para unha organización e xestión eficaz?

As claves psicopedagóxicas e organizativas para unha xestión eficaz de programas nacionais de canto veñen delimitadas en base a tres momentos: a análise contextual, o deseño do programa, e a concreción das prácticas (ver Figura 8.12).

No momento de análise contextual -o primeiro alicerce- débense estudar: as características do lugar onde pretendemos implementar o programa: as políticas, as tendencias sociais, culturais, e educativas; o aspecto financeiro; a produción científica até a data, que nos guiará na fundamentación dos cimentos do programa; outras iniciativas e exemplos de boas prácticas, resultando conveniente a súa visibilización; a viabilidade da configuración e formación dun equipo de traballo multidisciplinar executor do programa; e o apoio nalgunha celebridade que axude na difusión deste. Nesta fase non se debe descoidar que teremos que

encarar factores altamente influentes que puideran facernos pensar nalgún tipo de estratexia, especialmente se non van na mesma liña que os principios do programa.

No momento do deseño do programa debemos reparar nun mínimo de oito factores: a conexión das intencións coas características do contexto; a coordinación xeral e intercoordinación (entre diversos sectores que integren o equipo promotor); o desenvolvemento profesional do cadro de persoal (tanto a súa formación inicial como continua); o deseño de propostas de avaliación de servizos e produtos do programa; a proxección das posibles audiencias e necesidades potenciais destas que o programa puidera cubrir; a visibilización e transferencia das accións levadas a cabo; a valoración de alternativas para o deseño dun modelo de funcionamento independente e sustentable; e as estratexias para manter os factores de innovación e equidade como principios fundamentais.

E o momento de concreción das prácticas pode explicarse tamén en oito etapas:

1. O comezo, que debe ser a pequena escala a través de experiencias piloto locais e/ou rexionais para probar a eficacia da proposta inicial e para ter unha primeira toma de contacto de modo que o proceso (que se vai suceder na segunda etapa) poida ser abordado cun mínimo de experiencia previa. Estas experiencias piloto axuda tamén a pensar un programa/proxecto.

2. O proceso, dividido nun mínimo de dous tempos: a realización dunha visita contextualizadora para coñecer de primeira man a realidade na que queremos pór en práctica un programa; e a fixación ou acordo sobre os conceptos clave arredor dos que definir as accións.

3. A organización da formación docente, cuxa metodoloxía debe basearse na formación e experiencia dun/ha profesional do ámbito con recoñecemento entre pares, probarse primeiramente con crianzas -para verificar a súa eficacia-, e centrarse en amosar o canto como unha ferramenta útil e transversal, aplicable a calquera materia ou área escolar. Debe tamén organizarse a través da formación en cascada, que comeza con xornadas formativas para docentes en pequenos grupos e que servirán para identificar a profesorado con potencial formador, co fin de convidalo a realizar capacitacións máis específicas para poder impartir estas formacións, de modo que as capacitacións poidan espallarse.

4. O establecemento dunha rede de profesionais a modo de comunidades de práctica.

5. O deseño e creación de recursos e materiais didácticos por parte dun equipo multidisciplinar.

6. O desenvolvemento e aplicación de plans de avaliación do programa tanto internos como externos.

7. A execución dunha sólida campaña de difusión e visibilización.

8. A celebración das boas prácticas achadas, a análise dos motivos da súa aparición, e a publicación conxunta -entre practicantes e académicas- dos resultados.

Estas etapas deben reforzarse cunha serie de cuestións que facilitan e/ou indican o éxito nas prácticas dentro dun programa. Estas son: a toma de decisións e a intervención en base a baleiros detectados; a práctica como eixo da formación do profesorado e como elemento factible e visible; a capacidade de formación e transferencia efectiva; a contextualización dos recursos educativos e a adaptación das prácticas ás idades do colectivo co que traballar; a conexión fluída entre os contidos curriculares e as cancións que nos permiten afianzar os coñecementos vencellados a tales contidos; as numerosas ganancias que supón para as persoas e organizacións participantes; e o desprendemento de iniciativas autónomas xerminadas no programa inicial.

DIMENSIÓN 3: A CREACIÓN DUN PROXECTO PSICOPEDAGÓXICO DE EDUCACIÓN VOCAL E CANTO INCLUSIVO, INNOVADOR, E EQUITATIVO

Conclusión 6

As bases psicopedagóxicas dun proxecto de educación vocal e canto abandeirado polos elementos de innovación e equidade e situado na Galiza (como Voces Ledas), poderían artellarse arredor de dous factores educativos transversais que, ao noso xuízo, non deberan faltar: o uso da lingua galega como vehículo comunicativo principal, e os alicerces feministas como marco das accións. Os principios educativos deste proxecto, extensibles a calquera proposta que comparta os nosos ideais, teñen que ver co foco nos procesos de ensino-aprendizaxe -que deberan tender á autotelia-, coa exploración da lóxica da técnica vocal saudable e innovadora, co carácter aberto e sen probas de acceso, coa presenza de dúas docentes actuando simultaneamente para permitir a atención individualizada á par que a grupal, e coa creación de oportunidades de formación e seguimento docente in situ e de comunidades de práctica para a formación permanente.

Pregunta 3. Cales poderían ser as bases psicopedagóxicas dunha educación vocal e do canto inclusiva, innovadora, e equitativa?

En función da experiencia de Voces Ledas que levamos a cabo, as bases psicopedagóxicas dunha educación vocal e do canto inclusiva, innovadora, equitativa e contextualizada na Galiza, resúmense arredor de dez principios xerais e dous principios transversais.

Os principios son: o ensino-aprendizaxe con base autotélica; a improvisación e a libre expresión e exploración a través da voz dentro da abordaxe innovadora, equitativa, saudable, artística, efectiva, motivadora, e accesible da lóxica da técnica vocal; o foco de atención centrado nos procesos máis ca nos produtos; o acceso libre sen restricións, garantindo sempre un clima de respecto e saudable; a necesidade de actuación de ao menos dúas docentes á vez (para operativizar a simultaneidade da sesión grupal e da sesión en pequenos grupos); a atención individualizada como compoñente clave; a aliaxe entre educación para a saúde, traballo cooperativo, e educación artística; a formación docente in situ e con seguimento; a xénese dun monitorado en educación vocal e do canto con base nas escolas; e a creación dunha comunidade de práctica para a formación continua.

De forma transversal atópase a lingua galega, dado o compromiso que asumimos para con ela como lingua minoritaria e minorizada que cómpre dinamizar; e o feminismo, procurando coeducar, abandeirando o uso dunha linguaxe inclusiva, non sexista, e libre de prexuízos.

Velaquí as conclusións 7 e 8, conclusións de carácter xeral.

Conclusión 7

Faise necesaria a creación de conxunturas e estruturas de acceso á educación vocal e do canto que se deban á innovación (respondendo a factores educativos) e á equidade (respondendo a factores sociais)^{*3}, como forma innovadora de promover a educación para a saúde na infancia. Os argumentos que soportan esta conclusión alicérganse na desigualdade existente na provisión da educación musical e no acceso a unha educación vocal e do canto innovadora e equitativa, e no feito de que todas as crianzas - independentemente dos contextos socioeconómicos aos que pertencen- deberan ter oportunidades de aprender a tocar un instrumento musical, de facer música con outras persoas, e de aprender a cantar en ambientes educativos de calidade, procurando un impacto positivo nas súas comunidades^{*4}.

*3 → Ver Figura 2.6.

*4 → Ver DfE e DCMS (2011).

Conclusión 8

A teor do statu quo da cuestión formativa e dos problemas de saúde do profesorado e do alumnado en vinculación á voz, débese revisar:

8.1. A formación docente inicial, na que se fai inmanentemente imperativa a consideración dunha formación vocal de base para impartir aulas independentemente da especialidade curricular ou temática. O profesorado de infantil e primaria en Galicia non conta cunha formación suficiente para abordar os contidos que entrañan a voz e o canto, problema estrutural que deba ser atallado na formación inicial.

8.2. A diversificación da formación continua. Dado o seu potencial para o crecemento profesional, a creación e o impulso de comunidades de práctica como elemento de apoio no desenvolvemento de destrezas e de liderado entre as persoas que se dedican á educación en xeral e á musical e vocal en particular faise absolutamente indispensable, ao igual que o reforzamento da idea de traballar en rede para a innovación local, dentro dun marco de roles centrais e de extensión que permitan a consistencia da provisión e igualdade de oportunidades para todas as crianzas. Malia que se deba partir da escola por seren esta o primeiro contacto coa música que adoitan ter as crianzas, debemos reconecer que os centros educativos non poden facelo todo con respecto á educación musical^{*5}. É por iso que facemos sobresaír a necesidade de construír unha infraestrutura educativa e musical coa creación de comunidades locais, onde tales redes se vexan fortalecidas e onde se establezan maiores oportunidades para o acceso á educación vocal e do canto por parte da sociedade.

*5 → No informe do DfE e DCMS (2011) argumentase sobre este asunto.

En harmonía cos datos expostos, cómpre repensar os enfoques de voz cantada que transmitimos nas aulas das escolas, revisar os plans de estudo das facultades de formación do profesorado, brindar un maior apoio efectivo para que máis proxectos educativos se poidan pór en marcha, e ofrecer máis oportunidades de formación continua en voz cantada, para que o profesorado sexa cada vez máis competente neste eido, adoptando e comprendendo a lóxica da técnica vocal, levándoa ás súas aulas, e entendéndoa e enfocándoa dende a educación para a saúde, a innovación, e a equidade.

10.2 CONSECUCIÓN DE OBXECTIVOS

Consideramos teren acadado satisfactoriamente todos e cada un dos obxectivos propostos para este estudo empírico. Nas táboas 10.1 e 10.2 explícanse a través dos puntos do índice deste traballo as evidencias de consecución dos obxectivos para a presente investigación formulados no Capítulo 4, resaltando os apartados e capítulos máis relevantes deste informe de investigación nos que se dá conta expresa e se exhibe o alcance de cada un deles.

Táboa 10.1

Grao de consecución dos obxectivos xerais da investigación

| OBXECTIVOS XERAIS | PUNTOS |
|---|--|
| Descubrir, documentar, analizar, e facer visible a práctica docente de profesorado "exemplo de boas prácticas" na didáctica da educación vocal e do canto na infancia en países onde se desenvolven programas nacionais de canto. | Puntos 6.3, 7.3.1, 7.3.2.2, 7.3.2.3, 8.1, 8.2.2, 8.3, 8.4, 12.2, 12.3, 12.4, 14.2, e 14.3. Apartado 11. |
| Establecer as bases psicopedagóxicas dun proxecto de educación vocal e canto para crianzas de corte inclusivo, innovador, e equitativo. | Punto 9.3. |

Táboa 10.2

Grao de consecución dos obxectivos específicos da investigación

| OBXECTIVOS ESPECÍFICOS | PUNTOS |
|---|--|
| Coñecer, clasificar, e definir a estrutura, metodoloxía, e contidos seguidos polo profesorado "exemplo de boas prácticas" dos dous estudos de caso nas súas clases, así como as singularidades da súa traxectoria e pensamento docente. | Puntos 6.3, 7.3.1, 7.3.2.2, 7.3.2.3, 8.1, 8.2.2, 8.3, 8.4, 12.2, 12.3, 12.4, 14.2, e 14.3. Apartado 11. |
| Elaborar un protocolo-guía de boas prácticas para a didáctica da voz cantada na infancia. | Puntos 8.1, 8.2.2, 8.3, e 8.4. |
| Analizar as bases dos programas nacionais de canto de Arxentina e Inglaterra. | Puntos 6.1 e 7.1. Apartados 11 e 12. |
| Estudar os procesos de transferencia de boas prácticas. | Puntos 7.3.2.1, 8.5, 9.2, 12.1, 13.2.7, e 13.3.5. |
| Deseñar, implementar, e avaliar un proxecto piloto sobre educación vocal e canto nun colexio de educación infantil e primaria en Santiago de Compostela, a modo de transferencia e adaptación de boas prácticas. | Capítulo 9. Apartado 13. |

Conclusions

The closing chapter of this research report outlines the main conclusions of the study in relation to the summarised answers to each of the research questions that were formulated in Chapter 4. The achievement of the research objectives is also described.

For this reason, it is necessary to go backwards and recall Table 4, where the three dimensions of this study were presented with the research questions linked to each of them. Here are the dimensions and the number of the questions related to them:

4. Voice education as a key factor in health education in childhood (2 questions: question 1a and 1b).

5. Best practices as a model to design activities that guarantee quality, innovation, equity, and effectiveness (4 questions: question 2a, 2b, 2c, and 2d).

6. The creation of an inclusive, innovative, and equitable psychopedagogical project on vocal and singing education (1 question: question 3).

MAIN CONCLUSIONS AND ANSWERS TO THE RESEARCH QUESTIONS

In the first section of this tenth chapter the conclusions of this research are presented in boxes, and the seven research questions formulated in this study are answered in a summarised and concluding way. Nevertheless, a note of caution is in order first. We must take into account that this study focused on two case studies, which makes it difficult to generalize the findings. Thus, these conclusions should be understood in terms of applicability, rather than in terms of generalization, since best practices are always dependent on the contexts where they can be found.

A detailed and thorough overview of the conclusions is offered below. The conclusions are organized taking into account the three dimensions of this study and are shown as part of one of the three dimensions of the research. Below the boxes where the conclusions are shown, the summarised answers to the research questions related to the given conclusions are also presented.

DIMENSION 1: VOICE EDUCATION AS A KEY FACTOR IN HEALTH EDUCATION IN CHILDHOOD

Conclusion 1

Vocal and singing education has always been present throughout the history of education, but it was traditionally framed into music education. However, vocal and singing education transcends the musical contents and the hours devoted to music in the school curriculum. That is why we can say that vocal and singing education is a young field into health education as a generalist and cross-cutting area that is possible to address from educational settings as pre- and primary^{*1} schools. On the basis of the current Galician curriculums for preschool and primary education, in preschool it can be implemented especially from both the curricular areas of “Languages: communication and representation”, and “Self-knowledge and personal autonomy”; and in primary, from the linguistic areas, artistic education, and natural sciences.

*1 → Elorriaga and Aróstegui (2013) offer a really worthwhile vocal expression and collective singing curricular approach and/or proposal for secondary education that should be taken into account to guarantee the continuity from preschool and primary education.

Conclusion 2

As long as the scientific logic of vocal technique is the main axis of both the structural planning and the educational training in this field, vocal and singing education will contribute to benefit the health of people who exercise it at different levels such as physical, psychoemotional, social, musical, and educational.

Question 1a. What is the connection between vocal education and health education?

This question can be answered from a double perspective: the evolutionary and the preventive one. I will begin with the stronger and more positive arguments that entail the evolutionary perspective: to educate the voice is to educate a fundamental human quality to grow, develop, and improve as a person, since voice is one of the existing elements that makes us human.

Health education is an educational process that seeks to have an impact on society. Its objective is to train people so that they can improve their quality of life (Dapía, 2010; García, Sáez, & Escarbajal, 2000; OMS, 1986). It is a new field that schools must deal with, being schools in turn an emergent means for its promotion (Perea, 2004). Besides, vocal education is a new field in health education. Let us see some evidences. Firstly, amongst the fields of health education that Colom (2002) points out, vocal education does not appear as such. Secondly, Rogelia Perea (2004) only refers to the raise of the voice level and to the aphonia as effects of noise and its influence on our health. That is why she mentions the appropriateness of acoustic and thermal isolation to prevent physiological and psychological disorders in regard to the acoustic and thermal conditions. And thirdly, it was not until the year 2006 that the Spanish Social Security accepted vocal problems as a professional illness for professionals whose main working instrument is the voice (Government of Spain, 2015 -consolidated text-). The aim of vocal education is to give more entity and capacity to the voice (de Mena, 1994), and its methodology is addressed through putting into practice the logic of vocal technique, which includes bodymind work, phonation, and the application of a series of hygiene and daily vocal care measures as an ecological dimension. It could then be said that dealing explicitly with health education by means of vocal education and singing is an innovation.

The exercise of the logic of vocal technique involves carrying out body stretching, blow, and vocal exploration activities, which entails an important brain, aerobic and muscular body exercising, and, therefore, an increased self-awareness. Hence, the benefits provided by voice and singing education are physical, psychological (promoting the reinforcement of self-esteem and general wellbeing), social (improving the relationships), musical (if singing voice is educated), and educational (promoting linguistic skills and the communicative processes), as Welch (2012) illustrates. Perea (2004) indicates that health education allows us to get to know ourselves better from both the individual and the social dimensions, just like vocal education. From school -ideal frame for the encouragement of vocal health according to Fiuza (2011)- vocal education must and can be tackled, as exemplified in connection to the pre- and primary school curriculums in section 2.3.1 of the contents index of this research report. For instance, in Galician preschool it can be addressed in the area “Languages: communication and representation”, and in the area “Self-knowledge and personal autonomy” (Xunta de Galicia, 2009). Vocal care and education can be boosted by encouraging and maintaining healthful habits such as the body and environmental hygiene, ensuring emotional wellbeing,

and ultimately protecting health. In primary, it can be approached from the promotion of healthful lifestyles, from the linguistic areas of the curriculum (through the appropriate use of the vocal tone especially when reading out aloud), from music education (through singing), and from the area of natural sciences, promoting the knowledge of one's own body and the prevention of risky behaviours.

I will now deal with the preventive perspective.

As Gutkin et al. (2016) state, between 30 and 47% of the world population will suffer some sort of vocal disorder or dysphonia throughout their vital cycle. In the light of this scenario, it is necessary to establish preventive and voice (re)educative measures for those who suffer from dysphonia (such as teachers -see Anido et al., 2009, and Bermúdez et al., 2010-). These measures are merely attempts to cope with a clear health problem, so that in addition to correcting it, we can learn to prevent it. This means that people that have not previously experienced voice problems can access vocal education in particular, and health education in general. Hence, vocal education is one of the lines of action that are encompassed into health education.

It is to be highlighted that health education evolved over time, from being initially only centred on people's bodies, to then opening to the psychological, social, and affective aspects. In fact, emotional education comes with vocal education, since voice problems negatively impact on people's psychosocial state (Bermúdez et al., 2010; Cohen, 2010). Consequently, we can reduce them through the (re)education of the voice to improve our general wellbeing and health, including socioemotional factors.

Question 1b. How can we move from vocal education to singing education in order to contribute to health education?

The existing relationship between vocal education and singing education is determined by the logic of vocal technique. Notwithstanding, singing (or singing voice) education involves a musical add-on. But we must make it perfectly clear that the exercise of both singing and vocal education provides benefits (amongst them, those linked to health) as long as training is duly structured, substantiated, and thought for such purpose. For example, the best practices for vocal and singing education studied in chapters 6 and 7 are based and follow the logic of vocal technique -which is scientifically supported- contributing to health education, and bringing benefits for the children that took part in the programs examined. Besides, singing songs is an often-used strategy to educate the singing voice. Beyond being useful to develop a purely vocal and musical work, songs facilitate the development of the oral expression and the memory, as well as the learning and enhancement of any content. Working with songs goes beyond music and singing, since song is an especially dynamic resource to learn foreign languages, impacting on phonetics. This reinforces the sociocultural intelligence, the values education, and the respectful behaviours regarding the diverse forms of musical expression (Hemsey, 1964, 2013; Willems, 1994). From an ecological and equitable point of view, this has also to do with health education, given that learning to live together, and respecting and taking into account the others also entails being socially healthful. Let us review some evidences in regard to the plus points that vocal education and the exercise of singing for human beings offers.

Recent studies that bring health, music and neurosciences together confirm that musical practice -including singing (Kleber et al., 2007)- can lead to benefits that go beyond the musical ones, such as wellness and physical and psychological health (Clift & Hancox, 2001; Clift et al., 2010; Welch, 2005), the development of social skills and social inclusion (Welch et al., 2009a; Welch et al., 2010), and cognitive development (Schlaug, Norton, Overy, & Winner, 2005). In 2008 the Sidney De Haan Research Centre for Arts and Health concluded that it is such the quantity and the quality of the known healthy benefits originated from

singing that more options are needed so that people can join vocal groups in local communities. In a recent study derived from these premises established in 2008, and carried out by Swedish researchers, how unison singing regulates breathing -what provokes the cardiac rhythm synchronization of the people that are singing together- was shown. This leads to more relaxed physical and psychic states, being equivalent to the benefits arising from the practice of yoga. The title of this study was “The Body’s Musical Score” (Sing Up, 2015). Singing can improve students’ learning, confidence, health, and social development; what is more, it has the power to change people’s lives, being also able to create stronger communities (Ashley, 2002; Clift & Hancox, 2001). Experiences like *The Sing Up Programme* report that children that take part in pedagogically-structured singing programs considerably develop their musical and singing skills, regardless of their previous knowledge (Saunders et al., 2012). Particularly, Sing Up showed that singing is a powerful tool able to bring happiness to schools and to improve children’s health (Singing Cities, 2009-2015e), whereas other collective music teaching experiences, such as the Venezuelan *El Sistema*, imply a permanent “medical” care (Carabetta, Rincón, & Serrati, 2017), given the advantages on the general wellbeing that children that take advantage on them experience.

In harmony with what was laid out in Chapter 2 (section 2.5) and with what was summed up in Figure 2.7, the practice of vocal education and the exercise of singing generates benefits that Welch (2012) classifies at five levels: physical, psychological, social, musical, and educational. On a physical level, singing and vocal exercising cause improvements in our breathing, our blood flow, and in the fine and gross motor control -in connection to all the muscle movements that involve such activities-, stimulating the brain activity. On a psychological level -and especially through vocal explorations- we learn to know ourselves better, experiencing cathartic and freedom moments, and broadening the inter- and intrapersonal processes of communication. As Bosom (2010, p. 56; in de la Calle Maldonado, 2014, p. 101) expresses, the amalgam body-voice-health-emotion is difficult to dissociate, because when the singing voice is being educated, the body becomes the container from which the voice emanates and in which the voice expands, what leads to the development of our body awareness, tonicity and balance, favouring the research of our bodies through the voice. Inevitably, this takes us to a process of emotional connectedness.

We depart from singing associated to emotions and to the pleasure of feeling our body making music, from the natural singing available for anyone, and from its understanding based on corporal, organic, and mood parameters versus the intellectual ones (...). From the emotional connectedness some aspects will be addressed, such as: corporal and mental preparation for sound emission, vocal expression as a source of wellbeing, individual, collective and connective tuning, vocal interpretation, or the social benefits of singing.

As a consequence, on a social level our self-esteem improves, what promotes the empathetic relationships and the processes of social inclusion. On a musical level our musical intelligence is boosted, since singing contributes to the creation of a personal musical patrimony; and on an educational level the linguistic and cultural skills are especially reinforced. For this reason -although slowly and progressively- some schools are including singing, but not with purely musical intentions, but with healthful ones instead. During an interview, a primary education teacher working in a Sing Up’s Platinum school said that, during the celebration of the Health Week, the school worked around vocal health. They did it warming up the bodies and the voice before singing, being often the children who lead and even made up the warm-ups. Taking vocal education as a central theme during that week, they also worked on healthful eating and promoted an active lifestyle (Sing Up, 2015).

DIMENSION 2: BEST PRACTICES AS A MODEL TO DESIGN ACTIVITIES THAT GUARANTEE QUALITY, INNOVATION, EQUITY, AND EFFECTIVENESS

Conclusion 3

Best practices in vocal and singing education tend to appear in cultural and institutional contexts that promote, finance, and appreciate them, which helps to reinforce the bonds with the social and cultural context of the institution where they come from. In broad terms, the characteristics of the best teaching practices studied focus on vocal health care, on the regular attendance of the students to the lessons, on the creation of learning environments where the logic of vocal technique and the group cohesion prevail, on the establishment of a dynamic of work that facilitates the progress, and on the creation of inter- and intra-institutional relations for the enhancement of the educational experiences. The strong points of the practices analysed mainly point out to the simultaneously ease in the development of different skills both in teachers and children, the innovation in the approaches for vocal and singing education in childhood, and the quality of the musical experiences; whereas the weak points are the little external control exercised over the teachers' daily practice, and the scarce visibility of the practices, which implies a low potential of transferability to other contexts.

Conclusion 4

Best practices on vocal and singing education in childhood are defined at least around three elements: the teachers' conceptions and beliefs on the meaning of vocal and singing education in this vital stage, the teachers' training on this topic, and the teachers' practical performance in the classrooms.

4.1. The didactics of vocal and singing education in childhood is conditioned and regulated by the teachers' ideas and beliefs on childhood, education, and singing; and by the training they had done.

4.1.1. In this study we conclude that the teachers who are “an example of best practices” have a thorough repertoire on beliefs and ideas about teaching and on the meaning of vocal and singing education in childhood. The repertoire is adjusted, coherent, and consistent with the realities in which they practice; that is why it is possible to represent it through the relationships between the beliefs and the practices, and the beliefs with the beliefs themselves and the ideas. The analyses of teachers' beliefs lead us to show that it is urgent to create plans to develop a greater social and educational commitment with the Arts. These plans should include experiences of higher quality, expressly group singing practices that respond to the factors of innovation and equity, for which purpose teachers must count on psychopedagogical and music-vocal training.

4.1.2. The training and professional pathways of the teachers “example of best practices” do not follow a similar pattern. This denotes that it is possible to find good teaching examples in practitioners with diverse professional profiles. Notwithstanding, and taking into account that the two teachers in-depth examined studied in different vital times, they agree that the initial training in the different official degrees that lead to teaching is not enough to practice teaching. This is the reason why they emphasize the need to do complementary training during the whole life and ask for support in communities of practice or music and/or teaching hubs.

Question 2a. What are the most singular characteristics of these teachers' trajectories and beliefs about teaching practices?

The trajectories of the two teachers interviewed, who are example of best practices, are different. They diverge in their training, experience, and in their contact with music: while a teacher attended music lessons since her childhood, the other one took the decision to take up music as a career and to study music at around her twenties. In this way, the trajectories of the teachers considered as being example of best practices do not reflect similar characteristics.

The two teachers agree that the typical training offered in the curriculums of conservatoires and universities -for both generalist teachers and those specialised in choral conducting and/or singing- is not enough; hence the need to resort to complementary training throughout the professional career. Becoming a member of some community of practice to share experiences and knowledge is particularly rewarding.

The most immediate conclusions in relation to the interviewed teachers' beliefs on teaching practices indicate the need that governments and schools develop programs to create a more engaged-with-the-Arts society and school culture, so that more high-quality musical experiences occur. It is essential to promote more group singing, through innovative and equitable strategies, including environmentally-friendly practices and the promulgation of the analogue sound ideology, so that live music is more and better appreciated. These issues require a more complete initial vocal training for teachers -with knowledge on music, voice, and psychopedagogy simultaneously-; the recruitment of teachers for joining networks or communities of practice with the aim of enriching their professional practices; permanent and high-quality training; and the co-responsibility of students and teachers in the evaluation of both processes and products for a more comprehensive learning.

In any case, the analyses of the teachers' beliefs on best practices are defined in terms of

varied elements, the way in which they have been described in section 8.3, in Figure 8.9, and in the paragraphs that follow. The 14 elements included in Figure 8.10, which summarize the diversity and the generality of the main constituents, make it possible to establish a feasible work path that allows a children's choir to reach high-quality levels when the teacher has both pedagogical and music-vocal training, knows well the choir she/he has, does not neglect the vocal health of her/his students -since the detection of voice problems is basic for avoiding the perpetuation of bad habits or for generating disorders-, and the children regularly attend the sessions. Besides, the teacher must be able to create a pleasant atmosphere -where to establish an effective working dynamic under the logic of vocal technique-, always must act as a role model, and must know how to make the didactic and methodological processes flexible. Two other factors are also necessary: group cohesion for joint work, inasmuch as this affects to the music-vocal result; and the encouragement of active listening and enjoyment in the classrooms, so that the choir does well and makes progress. The shared assessment appears to be more enriching, and with regard to the choir's social projection and relationships within the community, both the support at two levels (intra-institutional, on the part of the school where the choir is settled; and inter-institutional, to be able to develop projects with other community institutions) is a very interesting educational and socializing plus, which is reinforced through the performances of the choir in public events.

The strengths of the best practices examined are the quality of the musical experiences, the intra- and inter-institutional support, the work with songs in different languages, the human education the practices involve, the innovation in the technical-vocal work, the equity in the operational principles of the choirs, and the engagement in concerts and inter-institutional projects. Therefore, the outstanding quality standards of the practices are the innovation, the positive impact, the planning, the students' and teachers' leadership, the defined and shared responsibilities, the co-responsible evaluation system, and the teachers' peer-recognition among colleagues. The weaknesses can be summarized as follows: the absence of an evaluation or supervision of the teaching practices by the Head or school management or other authorities, the visibility of the practices, the access to resources (which is often deficient), and the teachers' self-demandingness when they over exceed their professional expectations. Hence, the criteria for transferability and feasibility are the less noteworthy. Notwithstanding, this research intends to make visible the best teaching practices studied, helping to overcome these two less outstanding criteria.

In accordance with the analyses done and argued in the sixth, seventh, and eighth chapters, the best practices in childhood group singing studied favour the progress of different skills -both in teachers and students-, personal development, and even organisational development of the reference schools; as well they promote values such as solidarity, equity, inclusion, social spirit and creation of community, critical judgement, and health education.

4.2. Best practices in vocal and singing training for preschool and primary teachers can be described in three areas of work, which are in turn divided into two phases since the training is grounded on the logic of vocal technique: Phase 1 (in which the areas Body and Mind and Phonation are comprised), and Phase 2 (which corresponds to the area Repertoire). Teachers' training should offer training time with and without children. Firstly, this means that teachers should go through training with children, as if they were children, and becoming part of the general group. And secondly, this implies that teachers should have training moments without the presence of children and only with instructors of a minimum of three basic specialities for the dynamization of group vocal and singing education: choral conducting, vocal technique, and music theory. It is optimum if in this training the teachers can directly work with a real children's choir (what is called a pilot choir) for practicing *in situ* under the guidance of the instructors. The teaching issues are the more common activities in the exclusive training with the instructors and without the children, the theoretical or the theoretical-practical reflections being the most recurrent type of activities.

Question 2b. What are the features of the best practices in teachers' vocal and singing training, both for preschool and primary levels?

Within the example studied (the teachers' training in the Argentinian *PNOCB-Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario* or National Program of Youth and Children's Orchestras and Choirs for the Bicentenary), preschool and primary teachers' vocal and singing training is fundamentally characterized for being organised in an intensive form and in short periods of time -such as a complete weekend, example used for this research-, since the prolonged training throughout the academic year is more complicated to combine with the daily working schedule.

The best practices in this specific training are systematised into two phases and a minimum of three areas of work, since they are naturally grounded on the logic of vocal technique: Phase 1, a preparation or warming-up phase (where the work is organised around two areas of work: Body and Mind and Phonation), and Phase 2 (where the centre is singing songs, and where the area of work Repertoire is located). Ideally, all teachers should be able to access this training, regardless of their specialization⁴⁸⁵. Also, this training should be articulated by qualified personnel (the instructors) in the different areas that encompass childhood group singing: vocal technique, choral conducting, and music theory; and should include moments of training without children, and moments of training with children (adopting each teacher the role of student during the training -as one "more child"-, and through the creation of a pilot children's choir so that the teachers can implement the proposed strategies with a real choir while the instructors support and guide the practices). Notwithstanding, unlike the children's training, the most common exercises in the training for teachers are those that promote the theoretical and the theoretical-practical reflection on the contents, the methodology, the teaching techniques, or on the didactic experiences. All these issues were grouped together in a category that I termed "teaching matters". The group of choral conducting teachers was the group that enjoyed more training time with the pilot choir, with a 79% of their training time in the presence of the children, whereas the remaining 21% was exclusively with the instructor of such specialization. This is logical, given the intrinsic characteristics of their profession. The group of vocal technique teachers was the second

⁴⁸⁵ We have already argued about the benefits that vocal education offers, other than being singing and song highly-valuable educational resources as a support to the consolidation of the curricular contents.

group that invested more time training with the children (45% of the training hours), whereas the 55% leftover was invested in exclusive training with the vocal technique instructor. The group of music theory teachers was the one that spent less training time in the presence of the children (33%), versus 67% of the total of training hours, which were spent in the private training with the instructor of this specialization. This percentage distribution makes sense, since the training days in which such training occurred had been organised by the choirs' team of the PNOCB, hence the training focused mainly on choral conducting and vocal technique.

4.3. Beyond the beliefs and the teachers' training, the teachers' practical performance into the classrooms also defines the best practices in the didactics of the vocal and singing education in childhood. This practical performance can be described in terms of the activities planned and implemented. These activities -all of them based on the logic of vocal technique- can be grouped in different areas of work and belong to one of the two phases^{*2}. The weight of the areas can differ from one session to another according to the planning and the needs that emerge at the moment while the session is developing. The preparatory or warming-up phase is the Phase 1, to which between 13 and 34% of the overall length of the class is dedicated. Within this phase two areas of work can be differentiated. The first one is the area Body and Mind, in which we can distinguish activities on body stretching, body disposition, relaxation, and breathing. These exercises take on average between 1 and 10% of the total of the session. The second one is the area Phonation, in which we can basically encompass activities of vocal-ear training and general vocal warm-up, within which it is possible to differentiate between vocal exploration, vocal interaction, and *vocalizzo*. The exercises of this area usually cover between 6 and 24% of the general duration of the class. The Phase 2 is addressed to the work on concrete musical pieces and matches up to the area of work called Repertoire, in which song is the most common activity. To both this phase (Phase 2) and area (Repertoire) between 37 and 63% of the total of the session is dedicated. But in the vocal and singing education classes that are "an example of best practices" there are also another two areas of work not directly linked to singing or vocal exercise. These are the area Other Activities and the area Other Moments. In the first one, educational and/or learning activities are put into practice, whose main goal is not related to vocal work. Some examples are: issues related to the organization of the session, the realization of group dynamics, time for the development of the "to know how to be" skill -what I labelled as "choral discipline"-, and musical and body language activities. An average of 4 to 9% of the complete duration of the class is dedicated to this area. And in second place, all the non-structured and non-openly-linked to intentional training activities are included. This is the case of the beginning of the sessions, and the rests and micro-rests done during the sessions. This last area tends to take between 9 and 30% of the total length of the sessions, a high disparity that can be explained in terms of the duration of the session. This way, the duration of a session is directly proportional to the weight given to the area Other Moments, which means that the longest is a class, the highest proportion of the global length of it will be taken by this area. In any case, the joint addition of Phase 1 and Phase 2 (phases that bring together the areas of direct work of the logic of vocal technique and singing voice) is between 65 and 82% of the absolute time of each class, logically enough with the typology of practices we are studying.

*2 → See Figure 8.1.

Question 2c. What are the hallmarks of best practices in the didactics of vocal and singing education in childhood?

Firstly, I assume that the most relevant aspect in relation to this question is that practitioners that teach vocal and singing education in childhood have a good conception with regard to the meaning that this kind of education denotes. This topic was already addressed in the answer to question 2a, and was completed in question 2b, since teachers' training can and should contribute to the establishment of such conception. Secondly, our attention is drawn to the teachers' practical performance in the classrooms. I will deal with this topic now.

In this context, the hallmarks of the best practices in the didactics of vocal and singing education in childhood would be also defined by the teachers' practical performance in the classrooms, which can be summarized in the types of activities that should be done, which at the same must be grounded in the logic of vocal technique. These activities are grouped in areas of work that are organized into two phases. Thus, in this study two phases and five areas of work are identified (see Figure 8.1):

- Phase 1 is a preparatory, warming-up phase, to which between 13 and 34% of the total time of a session is devoted. Two areas of work are included in this first phase:
 - The area *Body and Mind*, in which the most common activities are: body stretching, body disposition, relaxation, and breathing. These activities usually occupy between 1 and 10% of the total time of the session.
 - The area *Phonation*, which encompasses activities of vocal-ear training and general vocal warm-up, within which it is possible to differentiate between vocal exploration, vocal interaction, and *vocalizzo*. The exercises of this area usually cover between 6 and 24% of the general duration of the class.
- Phase 2 is dedicated to work specific musical pieces and matches up to the area of work called *Repertoire*, in which “song” is the most common activity. To both this phase (Phase 2) and area (Repertoire) between 37 and 63% of the total time of the session is dedicated.

In the sessions-example of best practices on childhood vocal and singing education teachers worked not only with regard to topics in relation to the logic of vocal technique and that of the singing voice work, which would cover all the exercises included in the activities of the phases 1 and 2. They did other activities too, which were not directly linked to singing or vocal exercise. I divided these activities into two areas:

- The area *Other Activities*, where educational and/or training activities take place, and where the paramount objective is not the vocal work. Some examples are organisational matters of the classroom, group and educational dynamics, moments for addressing choral discipline, to work on body language, or to learn music theory. This area tends to take between 4 and 9% of the total time of the class.
- The area *Other Moments*, where activities that have nothing directly to do with training issues are classified, such as the beginning of the class, and the rests and micro-rests done during the sessions. Between 9 and 30% of the total length of the sessions is dedicated to this area, being the rests more abundant when the sessions last longer.

In the light of the results, Phase 1 and Phase 2 (which bring together the areas of work of the logic of vocal technique and singing voice) occupy between 65 and 82% of the time of each session, while the remaining time is used for activities linked to the areas *Other Activities* and/or *Other Moments*. It has to be highlighted that these percentages must be always understood as a guide, because the time dedicated to a determined phase, area,

activity, or exercise will always depend on the specific goal marked for each class, and on the needs that appear during the development of the session. Thus, if a group is going to give a concert soon, it is most likely that the immense majority of the time of a specific session will be devoted to the repertoire. Therefore, we must always keep in mind that the structure of a session will habitually depend on the needs of the “here and now”. And that is exactly why the sessions do not reflect a fixed and immovable structure. Although the sessions tend to follow a pattern (the pattern of the logic of vocal technique that is described in Figure 8.1, and that of a typical session, illustrated in Figure 8.11), which usually situates the *vocalizzos* or vocal warm-ups before the group singing practice, this sequence may change. For instance, group singing is sometimes used to start the sessions, and can additionally work as vocal and body (when accompanied by movement) warm-up and activation. Besides, despite that some relaxation exercises are done during the beginning of the class, it is always possible to go back to them if the teacher finds it necessary at any other time. And in the development of the different types of exercises, teachers sometimes take opportunities to remind or to check the existing or previous knowledge or vocabulary, as well as to present new concepts, trying to tie them to the practice already executed or to be undertaken. It is indispensable to highlight that the theoretical and the theoretical-practical explanations are necessary although we are working with children. For instance, it is crucial to explain what a pilot choir is for -not only due to ethical issues when the children take part of such choir, but because they probably ignore its definition-, or what we should understand by “sing with the big voice”, why this is useful, and what is its logic in the vocal work. One of the features of the exercises is that they often integrate aims and components of different activities at the same time (for example, those that imply breathing and relaxation).

Conclusion 5

The psychopedagogical and organizational peculiarities that should prevail in an effective management of national singing programs come together around three phases: the analysis of the context (in which the characteristics of the place where we intend to start up a program are studied); the design of the program (in which the goals, the coordination plan, the staff’s training, and the strategies that will let us to maintain the principles are -among others- fixed), and the concretion of the practices (in which the design of the program is tested out). It is recommendable for this last phase to start with a pilot experience that will let the coordinating group detect the strengths and weaknesses of the original proposal in order to improve it. In all this process the contextualization looms very large, so that the joint actions (such as the elaboration of didactic materials or the development of evaluation plans) are as realistic as possible, with the aim of satisfying the needs previously detected.

Question 2d. What are the peculiarities of the planning of best practices for an efficient organization and management of national singing programs?

The psychopedagogical and organizational keys for an effective management of national singing programs are delimited on the basis of three moments: the contextual analysis, the design of the program, and the definition of practices (see Figure 8.12).

During the contextual analysis -the first pillar- consideration must be given to: the characteristics of the place where we intend to start the program: the policies, the social, cultural, and educational trends; the financial aspect; the scientific production until then, which will guide us in grounding the foundations of the program; other initiatives and

examples of best practices, being convenient its visibility; the feasibility of a multidisciplinary work team configuration and training, since this will be the workforce that will execute the program; and the support and assistance of a celebrity that helps in its dissemination. In this phase there should be no retreat from the need to face highly-influential factors that could lead us to think in any type of strategy, especially if they are not in line with the principles of the program.

For the design of the program we must take into account a minimum of eight factors: the connection of the intentions with the characteristics of the context; the general coordination and inter-coordination (between the diverse sectors that integrate the promoter team); the staff's professional development (both its initial and continuing training); the design of assessment proposals for the services and the products of the program; the projection of the possible audiences and their potential needs that the program could meet; the visibility and the transference of the actions carried out; the analysis of alternatives for the design of a model of independent and sustainable operability and/or working; and the strategies to keep the factors of innovation and equity as key principles.

And the moment of defining the practices, these can also be explained in eight stages:

1. The starting point, which should be small-scale through local and/or regional pilot experiences to test the efficacy of the initial proposal, and to have a first approach so that the process (which is going to take place in the second stage) can be addressed with a minimum of previous experience. These pilot experiences also help to think about a program/project.

2. The process, divided into two moments at least: the visit to the location to gain a first-hand knowledge regarding the context in which we wish to put into practice a program; and the setting up or agreement on the key concepts around which to define the actions.

3. The organisation of the teachers' training, where the methodology has to be based on an expert of the field, with a highly peer-recognition. This training should be firstly tested with children -with the purpose to verify its efficacy-, and should be focused in the use of singing as a valuable and cross-cutting tool, applicable in any school subject or area. It should be also organized through a training cascade plan, which begins with small-group training days for teachers, making it possible to identify teachers with the potential to train other teachers in the future, with a view to invite them to attend some more specific training sessions so that they can become instructors, and with the intention to expand the training opportunities afterwards.

4. The establishment of a professional network by way of communities of practice.

5. The design and creation of didactic resources and materials by a multidisciplinary workforce.

6. The development and application of internal and external evaluation plans.

7. The execution of a solid dissemination and visibility campaign.

8. The celebration of the best practices found, the analysis of the reasons of their appearance, and the joint publication -bringing together practitioners and academics- of the results of such practices.

These stages must be strengthened by a series of key elements that indicate and/or facilitate the success in the practices implemented in a program. These elements are: the decision-making and the intervention according to the gaps and the needs detected; practice as the axis of the teachers' training and as a feasible and visible element; the effective training and transfer capacity; the contextualization of the educational resources and the adaptation of the practices to the ages of the group with which we are working; the free-flowing connection between the curricular contents and the songs that allow us to enhance the knowledge associated to such contents; the numerous benefits that the participating organisations and

collectives when involved in the programs are offered; and the germination of autonomous initiatives originated in the initial program.

DIMENSION 3: THE CREATION OF AN INCLUSIVE, INNOVATIVE, AND EQUITABLE PSYCHOPEDAGOGICAL PROJECT ON VOCAL AND SINGING EDUCATION

Conclusion 6

The psychopedagogical bases of a vocal and singing education project situated in Galicia that supports the principles of innovation and equity (like “Voces Ledas”) may be assembled over two cross-cutting and educational factors that, in my opinion, should not be missing: the use of Galician language as the main communicative vehicle, and the feminist foundations as the framework of the actions. The educational principles of this project, which are extensible to any proposal that shares our ideals, have to do with the focus on the teaching-learning processes -which should tend to autotelism-, with the healthy and innovative exploration of the logic of vocal technique, with the open nature of the experience and without admission tests, with the presence of two teachers working simultaneously so that the individualized attention to children can be done at the same time whilst the whole class is being implemented, and with the creation of teachers’ *in situ* training and follow-up opportunities, and communities of practice for the lifelong learning.

Question 3. What could the psychopedagogical bases of an inclusive, innovative and equitable vocal and singing education be?

In harmony with the experience of *Voces Ledas* that was carried out, the psychopedagogical bases of an inclusive, innovative, and equitable vocal and singing education contextualized in Galicia can be summarized around ten general and two cross-cutting principles.

The principles are: the emphasis on the teaching-learning processes -which should tend to autotelism-; the improvisation and the free expression and exploration through the voice into an innovative, equitable, healthful, artistic, effective, motivating, and accessible approach to the logic of vocal technique; the focus of attention centred in processes rather than in products; the free access without restrictions, guaranteeing a healthful and respectful atmosphere; the need of at least two teachers working at the same time (to operationalize the simultaneity of both the group session and the small-group session); the individualized instruction as a key component; the alloy between health education, cooperative work, and artistic education; *in situ* teachers’ training with follow-up opportunities over time; the creation of a network on vocal and singing education, being schools the “base camps”; and the creation of a community of practice for the teachers’ continuing training.

Galician language and feminism are on a cross-cutting basis. The first one is justified in the commitment that I assume with my mother tongue as a minority and minoritised language, whose dynamization requires urgent attention; and the second one is necessary for the intrinsic responsibility that entails being an educator, where coeducation should be one of the main principles of action, carrying the banner for the use of an inclusive, non-sexist and free-of-prejudices language in all the actions of Voces Ledas.

Below we show the general conclusions 7 and 8.

Conclusion 7

The creation of joints and structures that lead to the access to vocal and singing education from the double innovative (satisfying the educational factors) and equitable (meeting the social factors)^{*3} perspective as an innovative way to promote health education in childhood is necessary. The arguments that support this conclusion find their pillars on the existing inequality in the provision of music education and in the access to an innovative and equitable vocal and singing education, and also in the fact that all children -regardless of their socioeconomic backgrounds to which they belong- must count on opportunities to learn to play a musical instrument, to make music with other people, and to learn to sing in high-quality educational environments, seeking to impact positively in their communities^{*4}.

*3 → See Figure 2.6.

*4 → See DfE and DCMS (2011).

Conclusion 8

In view of the status quo of the teachers' and children's training and health problems related to voice, we must thoroughly review:

8.1. The initial teachers' training, in which the consideration of a basic vocal education to teach -regardless the curricular speciality- is immanently imperative. Preschool and primary teachers in Galicia lack expertise to deal with contents concerning voice and singing. This structural problem should be addressed in initial teacher training.

8.2. The diversification of continuous training. Given the potential for the professional development, it is absolutely indispensable to have the creation and the impulse of communities of practice as a supporting element in the development of leadership and other skills amongst practitioners devoted to general education and/or specifically to musical/vocal education. It is also important to reinforce the idea to network for local innovation, inside a framework of central and extension roles that allow the consistency of the provision and the equality of opportunities for all children. Even though we should start from schools, for this scenario being normally the first contact with music that children experiment, we must admit that the educational centres cannot do everything concerning music education^{*5}. That is why we suggest the need to construct an educational and musical infrastructure with the creation of local communities, where such networks are strengthened and where more opportunities are forged for the access to vocal and singing education on the part of society.

*5 → This topic is discussed in the report by DfE and DCMS (2011).

In accordance with the data outlined, it is essential to reconsider the singing voice approaches that we put into practice in our classrooms, to review the study programmes of the faculties for teachers' initial training, to offer further and effective support so that more educational projects can be started up, and to provide more opportunities for continuous training in singing voice, with the aim of increasing teachers' skills in this field, adopting and assuming the logic of vocal technique, bringing it to the classrooms, and understanding and focusing it from health education, innovation, and equity.

ACHIEVEMENT OF OBJECTIVES

I consider I have satisfactorily attained all the objectives proposed in this empirical study. In tables 10.1 and 10.2 the evidences of achievement of objectives for the present research, formulated in Chapter 4, are detailed. This specification is made through the sections of the index of this report, highlighting the most relevant parts and chapters of this research report in which it is given an express account on the achievement of each of them.

Table 10.1
Degree of achievement of the general objectives of the research

| GENERAL OBJECTIVES | SECTIONS |
|--|---|
| To find, document, analyse, and make visible practices of teachers that are "an example of best practices" in the didactics of vocal education and singing in childhood in countries with national singing programs. | Sections 6.3, 7.3.1, 7.3.2.2, 7.3.2.3, 8.1, 8.2.2, 8.3, 8.4, 12.2, 12.3, 12.4, 14.2, and 14.3. Section 11. |
| To establish the psychopedagogical bases of an inclusive, innovative, and equitable vocal education and singing project for children. | Section 9.3. |

Table 10.2
Degree of achievement of the specific objectives of the research

| SPECIFIC OBJECTIVES | SECTIONS |
|--|---|
| To know, classify, and define the structure, methodology, and contents followed by teachers who are "an example of best practices" in their lessons, and the singularities of their trajectories and beliefs. | Sections 6.3, 7.3.1, 7.3.2.2, 7.3.2.3, 8.1, 8.2.2, 8.3, 8.4, 12.2, 12.3, 12.4, 14.2, and 14.3. Section 11. |
| To develop a protocol-guide of best practices for the didactics of vocal and singing education in childhood. | Sections 8.1, 8.2.2, 8.3, and 8.4. |
| To analyse the grounds of the national singing programs in Argentina and England. | Sections 6.1 and 7.1. Sections 11 and 12. |
| To study the processes of transferability of best practices. | Sections 7.3.2.1, 8.5, 9.2, 12.1, 13.2.7, and 13.3.5. |
| To design, implement, and evaluate a pilot project about voice and singing education in a pre- and primary school based in Santiago de Compostela, as an example of transfer and adaptation of best practices. | Chapter 9. Section 13. |

IV. REFLEXIÓNS SOBRE O MEU TRABALLO

Salienta Marta Sabariego (2009b, p. 159) que “a veces, nun apartado final do informe descríbese a denominada prospectiva do traballo de investigación, consistente en interrogantes ou novas liñas de investigación suxeridas a partir dos achados obtidos”. Xustamente a cuarta parte deste informe de investigación inclúe esta cuestión, entre outras. Preséntanse nela o significado da investigación, as achegas máis importantes, as limitacións do deseño de investigación adoptado que fun quen de detectar, algunhas propostas de liñas de investigación futura, e unhas palabras de peche.

SIGNIFICADO DA INVESTIGACIÓN E ACHEGAS MÁIS RELEVANTES

A finalización dunha tese doutoral non é senón o comezo da carreira investigadora. Farei neste epígrafe unha mirada retrospectiva sobre o traballo feito.

Indica Liane Hentschke (2006, p. 4) que quen investiga “ao iniciar a súa investigación debe reflexionar sobre o retorno social e cultural da súa investigación”, convidando á reflexión arredor de preguntas como: para quen estamos producindo investigación e desenvolvendo o coñecemento da área? Como poderá ser expresado este novo coñecemento? Como será utilizado? Cal é o impacto social e político que estou producindo? Recórdanos Henry L. Manheim (1982, p. 103) que a investigación é “o estudo coidadoso, dilixente, e exhaustivo dun tema específico que ten como fin o progreso do coñecemento”. Neste punto, e facendo retrospectiva, debemos reflexionar sobre as preguntas que vimos de expoñer e as que seguen: en que fai progresar a presente investigación ao coñecemento? Que é o que realmente achega? Velaquí unha relación do **significado da investigación** e as **contribucións específicas máis salientables en termos de teoría e de práctica**.

- En termos de **teoría**, o estudo informa sobre a psicopedagogía da educación vocal e do canto na infancia, e o deseño e implementación de programas e/ou proxectos de canto dende a innovación e a equidade -con base en observacións e entrevistas a docentes exemplo de boas prácticas-, así como do significado social e educativo destes. O que achega esta tese dende un punto de vista teórico é:

- A revisión da literatura sobre (1) boas prácticas educativas na infancia e a súa investigación; (2) o valor da educación vocal e do canto na formación das persoas, con información sobre o statu quo da investigación e formación vocal a través dun percorrido histórico, a abordaxe da educación da voz dende a educación para a saúde e a conexión entre ambas, os desafíos que implica a súa didáctica, e os beneficios que entraña o exercicio do canto; e (3) a exploración dos ambientes de aprendizaxe para a educación da voz e do canto e para a superación dos desafíos que comportan, e o estudo de propostas educativas para a didáctica da educación da voz e do canto até a data dende os principios da innovación e da equidade (ver Parte II deste informe, ou sexa, o marco teórico).

- Un modelo de investigación en visibilización e transferencia de prácticas psicopedagógicas de educación vocal e do canto a partir da fenomenoloxía da mellora e apostando pola investigación-acción dende a innovación e a equidade (ver especialmente o Capítulo 5).

- Información actualizada de dous programas nacionais de canto de recoñecido prestixio e alcance internacional, xa non só pola calidade das súas accións senón polos resultados -tanto procesuais como finais- acadados a nivel educativo e social (ver puntos 6.1 e 7.1).

- Un protocolo de boas prácticas psicopedagógicas para a didáctica da educación vocal e do canto na infancia baseado na clasificación e definición da estrutura, metodoloxía, e contidos da experiencia profesional de dúas docentes exemplo de boas

prácticas; na análise das súas crenzas e necesidades sentidas ao respecto; e no impacto e valores engadidos destas nas escolas onde exercen e na contorna onde actúan. Froito do estudo de ámbolos dous casos, descríbense detalladamente as fases e os ámbitos da lóxica da técnica vocal e do traballo da voz cantada, incluíndo a definición de actividades dentro de cada ámbito, e a exemplificación de exercicios concretos (ver apartados 8.1, 8.2.2, 8.3, e 8.4).

- As características das boas prácticas na xestión e organización de programas de canto con sustento nos consellos, no asesoramento, e na experiencia de persoal asesor dos programas de canto do *British Council*, co detalle das fases para a súa implementación (ver epígrafes 7.3.2.1 e 8.5).

- Unha guía para organizar accións formativas na psicopedagogía da educación vocal e do canto para profesorado en base á sistematización dunhas xornadas capacitadoras con coro piloto dentro do PNOCB, á configuración da formación docente que se segue en *World Voice*, ás pautas ofrecidas polo profesor Graham Welch, e á experiencia piloto do proxecto Voces Ledas (ver puntos 6.3.2.1, 7.3.2.1, 8.3.2, 8.4, 8.5, 9.3.2, 9.4.1, e 9.4.2).

- As bases para a creación dun taller psicopedagóxico de educación vocal e do canto nunha escola galega cimentadas na transferencia de boas prácticas, nunha rede de coros infantís, e nun sistema de apoio entre profesionais a modo de comunidade de práctica (ver apartado 9.3).

- Un protocolo de práctica docente reflexiva: deseño, validación, implementación, reflexión, avaliación, e redeseño de sesións (ver epígrafes 9.2.1, e 9.2.4).

- En termos de **práctica**, os resultados e documentos xerados da investigación provén liñas ao profesorado que aspira a ser máis efectivo, e que pretende asegurar a calidade no ensino-aprendizaxe neste ámbito sen descoidar os factores de innovación e equidade. Proporcionan tamén exemplos e serven de modelo para o deseño, secuenciación e programación de sesións de educación vocal e do canto, así como que son de utilidade para docentes que quixeran valerse deles durante o seu exercicio. Velaquí os documentos aos que veño de referirme:

- Modelos de documentos para realizar investigación-acción e proxectos de educación vocal e de canto en centros educativos: modelo de autorización á participación (en caso de que haxa menores), modelo de comunicación a familias, e modelo de autorización de publicación de imaxes recollidas no desenvolvemento dunha experiencia educativa, para dar cumprimento cos aspectos éticos que envolven estas cuestións (ver sección 13.1.2).

- 7 exemplos de transcripción minuciosa de sesións completas de boas prácticas en educación vocal e do canto (2 do caso Arxentina, 2 do caso Inglaterra, e 3⁴⁸⁶ do proxecto Voces Ledas): distribución dos tempos, contidos -coa categorización de actividades e exercicios-, metodoloxía, recursos, avaliación, etc., enriquecidas co profundo detalle das accións observadas a través de viñetas narrativas (ver puntos 11.2.1, 11.2.2, 12.2.1, 12.2.2, 13.2.1, 13.2.4, e 13.25⁴⁸⁷).

- 1 exemplo de boas prácticas na organización da formación psicopedagóxica en educación vocal e do canto a través dunha fin de semana de capacitación intensiva para docentes e alumnado con coro piloto (ver apartado 11.1).

⁴⁸⁶ Unha delas impartida por un especialista en educación vocal e auditiva, o profesor Miro Moreira.

⁴⁸⁷ Os documentos dos puntos 13.2.4 e 13.2.5 recollen as impresións froito da dobre implementación do deseño de sesión que contén o epígrafe 13.2.3, grazas ás cales este deseño inicial puido mellorarse e plasmarse por escrito no documento que figura no apartado 13.2.6.

- 1 exemplo do proceso protocolario de práctica docente reflexiva: deseño e validación dunha sesión, implementación dobre⁴⁸⁸ desa sesión, tres exemplos de reflexión psicopedagóxica sobre aulas observadas e impartidas⁴⁸⁹, avaliación e redeseño dunha sesión (ver epígrafes 13.2.2 a 13.2.6).
- 1 modelo de documentación psicopedagóxica dun taller de educación vocal e canto (ver punto 13.2.7 e dous vídeos⁴⁹⁰).
- 2 exemplos de material didáctico creado para a educación vocal e do canto: un conto para a abordaxe das medidas de hixiene e coidado vocal (ver apartado 13.3.1), e un vídeo para explicar a fonación no que se ve o meu propio aparato fonador (ver da Fonte, 2017, febreiro, 8).
- 1 exemplo de cartafol de prensa e comunicación dun proxecto psicopedagóxico como Voces Ledas (ver sección 13.3.2).
- 1 protocolo de análise xeral de cancións con foco nos factores educativos (ver apartado 13.3.4).
- A tradución e adaptación ao galego da escala de medida do desenvolvemento da voz cantada de Rutkowski (1997), e da escala de Welch (1998) sobre o desenvolvemento da afinación (ver sección 13.3.5).
- 1 exemplo de nota de prensa para a presentación á comunidade dun proxecto psicopedagóxico de educación vocal e canto (ver apartado 13.3.6).
- 1 exemplo de escada e presentación de aula aberta dun proxecto psicopedagóxico de educación vocal e canto (ver epígrafe 13.3.7).

Estas achegas teóricas e prácticas axudan a visibilizar boas prácticas docentes no eido da educación vocal e do canto, unha lagoa que as propias docentes entrevistadas identifican, admitindo non ter tempo para escribir e publicar sobre o que fan e como o fan. Esta investigación trata de salvar ese baleiro e ser esa conexión entre práctica e teoría que é tan necesaria, recollendo -en modo transcripción, viñeta narrativa ou síntese- ideas relevantes para que o profesorado se poida valer delas, poñéndoas á súa disposición. Todas elas teñen un valor engadido por seren feitas **en galego**. Deste modo, con esta tese de doutoramento contribuímos á diseminación da literatura científica en galego sobre educación da voz e do canto, que até a data é moi pobre. Agardamos tamén que a teorización, os exemplos, e os protocolos desta investigación poidan inspirar outros programas, proxectos, prácticas e/ou políticas.

LIMITACIÓNS DA INVESTIGACIÓN

Todas as investigacións teñen limitacións. “Non é necesario dicir que sería pouco ético ocultar calquera erro ou debilidade do que o investigador sexa consciente ou enganar deliberadamente ao lector” (Manheim, 1982, p. 289). Por este motivo, amósanse a continuación agrupadas en catro bloques as limitacións que fun quen de identificar na presente investigación:

1. A dificultade para **precisar algunhas categorías**. Este foi o caso dos exercicios en *glissando*, que xeraron dúbidas en canto á escolla da denominación máis correcta (valorándose inicialmente a etiqueta de son vocal pancromático ou portamento), ou aqueles

⁴⁸⁸ Recórdase que a mesma sesión que foi deseñada foi implementada dúas veces: unha co Grupo 2 e outra co Grupo 1 (ver puntos 13.2.4 e 13.2.5 nos Anexos, respectivamente).

⁴⁸⁹ Lémbrese que a primeira sesión á que eu asistín na experiencia piloto de Voces Ledas foi en calidade de observadora non participante, mentres o profesor Miro Moreira era quen a impartía co apoio de Diana Capelo e Mariola González (ver transcripción da sesión no epígrafe 13.2.1). Unha vez transcrita, reflexionouse psicopedagógicamente sobre ela (ver apartado 13.2.2), procedemento que tamén se aplicou logo da posta en práctica da sesión deseñada por min mesma e implementada dobremente co Grupo 2 e co Grupo 1 (ver epígrafes 13.2.4 e 13.2.5 nos Anexos).

⁴⁹⁰ As ligazóns aos vídeos poden consultarse na Parte V deste informe, ou sexa, nas Referencias, en da Fonte (2018, marzo, 28), e da Fonte (2018, abril, 13).

vinculados á educación somática. Especial debate causou a dualidade activación corporal vs. disposición corporal, inclinándonos finalmente pola segunda opción, dado que unha vez revisada a literatura, concluíuse que a disposición é a posta a punto do corpo tanto física como actitudinal ao servizo do traballo vocal, mentres que a activación corporal consiste en dispoñelo nas condicións óptimas para o traballo vocal cunha concentración inmediata, implicando consciencia. Por outro lado, cómpre resaltar que a descrición e exemplificación de actividades e exercicios da educación vocal e do canto é infinda, de aí que só se puidera pretender mostrar algúns exemplos que caracterizan as boas prácticas examinadas. En todo caso, a categorización entendémola como aberta a posibles cambios e melloras que puideran detectarse nun futuro, en vinculación co que Manheim (1982) entende por “aspecto cíclico e interminable da investigación científica” (p. 285).

2. O xurdimento de **temas emerxentes que foron pouco investigados até a data**, como a pobre presenza detectada na literatura sobre o uso de coros piloto na formación de docentes; e a non análise dos materiais didácticos utilizados (por exemplo, as características das cancións usadas nas boas prácticas analizadas).

3. A **complexidade de xeneralización de resultados** dadas as múltiples diferenzas entre o profesorado observado como a cultura, a formación, os lugares e as condicións de docencia, os diferentes graos de profesionalidade e experiencia, etc. Con todo, o feito de que a investigación se centrara en tres ámbitos territoriais diferentes (Arxentina, Inglaterra, e Santiago de Compostela) non impediu a aproximación ás tendencias e características das boas prácticas analizadas.

4. O risco de partir dunha perspectiva subxectiva dado o alto grao de afinidade e identificación persoal co **gusto e pracer de cantar** e da asunción de partida de supostos pro-canto e pro-educación da voz. Durante os meus estudos de doutorado realizados no *Institute of Education-University College London* realicei un curso avanzado sobre investigación en educación musical coa profesora Lucy Green. Unha das primeiras preguntas que nos fixo foi se criamos que a música tiña algo de especial ou peculiar nas nosas investigacións, de forma que nos fixera aproximarnos ao coñecemento de xeito diferente. Reflexivamente, todas as persoas que estabamos no curso dixemos que si, pois a música formaba parte das nosas vidas moito antes de meternos no mundo académico, envolvendo procesos profundamente emocionais e experiencias vitais que nos tiñan marcado de por vida. Sinalan Denzin e Lincoln (1994) que detrás de cada investigación escóndese unha biografía persoal de quen investiga, que fala dende unha clase particular, social, racial, cultural e étnica que inflúe na perspectiva adoptada. Por iso, “ao igual que o canto, a investigación sitúase social e culturalmente” (Welch, 2003, p. 188). Con todo isto quero pór en evidencia o nivel de reflexividade e consciencia que teño con respecto á investigación realizada, recoñecendo que estudei prácticas docentes dende o meu contexto, a miña realidade -que é a que verdadeiramente coñezo-, e dende a miña experiencia, ao que se engadiu o reto de analizar prácticas docentes de profesoras que tiñan máis experiencia ca min agás nun caso, o de Marianela Tucci.

Por último, reflexionarei sobre a **minimización de erros** que propón Manheim (1982, pp. 144-146) para os estudos, en vinculación cos bloques de limitacións da presente investigación:

- Erros a partir de quen é obxecto de estudo, como o efecto de “coello de Indias” e a selección de rol. Ben é certo que o feito de saber que estás sometida a un estudo pode afectar á conduta, ben de forma consciente ou inconsciente. Porén, lembremos que nesta investigación as persoas observadas foron indicadas por persoal experto por unha cuestión ben positiva, é dicir, por seren exemplo de boas prácticas. Francamente creo que iso axudou a que as docentes cooperasen co estudo e non se sentisen en absoluto intimidadas, mantendo o seu rol natural e habitual, sen máis pretensións, sen comportamentos nin respostas

estereotipadas. Ademais, estiveron presente en varias sesións, co fin de que a miña presenza non afectase á impartición das aulas, como se indicou no Capítulo 5.

- Erros de quen investiga. Henry Manheim apunta dous: os efectos de quen investiga e o cambio no instrumento de investigación. “Pode ser que haxa factores persoais do investigador que, dunha maneira ou doutra, afecten á condución da investigación” (p. 110). Eu até diría que é obvio que a conduta e as características de quen investiga poidan afectar aos resultados. Por exemplo, eu son cantante e psicopedagoga, e quizais isto puidera ter influído subxectivamente nalgún punto da investigación, tal e como se declarou no cuarto bloque das limitacións. Non cómpre discutir sobre o cambio no instrumento de investigación, pois non se deu o caso. Pero si é de recibo salientar unha proposta de mellora arredor da codificación e análise dos datos. Dadas as características desta investigación, e aínda que se obtivera apoio puntual por parte de persoal experto, os datos foron codificados e analizados por unha soa persoa (eu mesma). Malia que o proceso amose consistencia metodolóxica, o estudo fallou na provisión de múltiples perspectivas por parte de variadas personalidades profesionais con diferentes niveis e ou áreas de experiencia. Para investigacións futuras e como proposta de mellora recollo a posibilidade de discutir a análise de datos con outras investigadoras ou panel de persoas expertas, ou mesmo con máis profundidade por parte das persoas participantes e en colaboración con estas.

- Erros de mostraxe. Manheim cita uns seis tipos de erros de mostraxe cos que a nosa investigación non se vencella. Nesta investigación non pretendemos facer xeneralizacións (con respecto ás restricións de poboación), pois o estudo das boas prácticas implica e depende da contextualización dos casos, como xa se patentizou no Capítulo 1.

PROPOSTAS DE INVESTIGACIÓN PARA O FUTURO

Malia que toda investigación é susceptible de mellora, nalgún momento debe pecharse. Pero o peche dunha investigación non implica a súa finalización, pois pode e debe ser o xerme de novas investigacións que seguen, completan, ou contrastan a liña de investigación da que derivan. Así o expresa Manheim (1982): “a investigación produce tantas preguntas como respostas. Co tempo, con esforzos repetidos por parte de moitos científicos, as preguntas fanse cada vez máis refinadas, precisas e detalladas, pero a busca de coñecemento adicional segue sen cesar” (p. 285). Algunhas **propostas de investigación futuras** que poderían orixinarse dende a presentación desta tese son:

1. A análise e interpretación dos datos recollidos nas sesións que debín deixar fóra deste informe de investigación e noutros novos escenarios exemplo de boas prácticas -tanto na formación de crianzas como na formación do profesorado-, co fin de categorizar novas actividades de interese para o campo de estudo.

2. A análise e interpretación da información recadada pero non discutida nesta tese, como pode ser a duración dos exercicios e dos (micro)descansos evidenciados nas sesións observadas en ámbolos estudos de caso, ou a análise dos materiais didácticos utilizados polas docentes exemplo de boas prácticas, como poden ser as cancións seleccionadas por estas.

3. A delimitación do peso das actividades no seo dos ámbitos de traballo estudados nesta tese. Por exemplo, dentro do ámbito Corpo e Mente, indagar a que tipo de actividade (estirada corporal, disposición corporal, relaxación, e respiración) se lle dá máis peso e observar como se (re)distribúe e (re)equilibra coas actividades dos outros ámbitos.

4. A validación do modelo de formación do profesorado proposto e o efecto da implementación dun taller de vocalidade na etapa de educación infantil.

5. O valor engadido que supón o uso das posibilidades tecnolóxicas máis recentes para apoiar as boas prácticas nos procesos psicopedagóxicos de educación vocal e canto, especialmente con persoas que manifestan dificultades para comunicarse⁴⁹¹.

6. O estudo do impacto a curto, medio, e longo prazo nas vidas das persoas froito da participación en proxectos e programas como os examinados nos diversos ámbitos de actuación (e incluso as implicacións nos centros e nas contornas onde se desenvolven), así como o uso destes resultados para trazar unha proposta de cambio social. Tal e como indican Agra et al. (2016, p. 494), “debemos tomar conciencia de que desde as nosas investigacións podemos conseguir que a educación artística se converta nun verdadeiro motor de cambio social”. Así e todo, e malia os beneficios inmediatos que desprenden, “sabemos que este tipo de programas non resolve en si mesmo a pobreza nin as causas da súa produción” (Vázquez Cepeda, 2017, p. 99), converténdose en “iniciativas-parche”. De sublime interese me parece citar a chamada de atención que fai Álvarez Leguizamón (2013; en Vázquez Cepeda, 2017, p. 98) sobre os usos de terminoloxías como “áreas máis castigadas” ou “zonas postergadas” que, na súa opinión, aludirían á chamada NEPP-Nova Economía Política da Pobreza. Isto refírese a un novo saber facer para “diagnosticar e «atender» a pobreza, pero sen cuestionar as causas, nin reverter os procesos que a producen e reproducen”. A proposta de cambio social, ao meu entender, deba atallar xustamente esta cuestión.

“A música na educación xoga un papel valioso na promoción da implicación continua coa música alén da escola, tanto que a participación musical nas súas variadas formas envolve os valores e características da **aprendizaxe ao longo da vida**” (Pitts, 2007, p. 760). Deseguido farei referencia aos **sete saberes necesarios na educación do futuro** que Morin (1999) predixo hai 20 anos, e interpretareinos a continuación coa realidade que estamos a vivir e en vinculación coa temática deste estudo, a psicopedagogía da educación vocal e do canto (ver Figura 10).

1. O ofuscamento do coñecemento. A primeira falacia da educación tradicional á que facía referencia Edgar Morin é a cegueira en canto á natureza do coñecemento humano, que deba estar centrado no desenvolvemento da consciencia dos procesos de coñecemento e aprendizaxe e da natureza voluble do coñecemento. A natureza da educación vocal e do canto, ao meu entender, é un autodescubrimento guiado. Neste sentido, unha persoa con formación e experiencia orienta, explica, e corrixe prácticas na consecución dunha técnica vocal sa e descansada, pero quen debe verificar, palpar e sentir na propia pel esas sensacións que só quen estudou técnica vocal pode entender, é o alumnado, pois o instrumento vocal está no corpo de cada persoa, e non existe outra forma de atallalo. Esas percepcións adoitan advertirse nun primeiro momento de forma inconsciente e case casual, para despois tornar a seren conscientes. Así nolo recorda María José Fiuza (2013), advertindo que a meta final da educación vocal é a boa utilización de forma inconsciente e automática do previamente asimilado. Por pór un exemplo, isto quere dicir que, nesta segunda fase, a persoa sabe como emitir certa calidade vocal, e faino de forma controlada, voluntaria, e sabedora. En harmonía cos argumentos de Stones (1979), as profesionais da Psicopedagogía investigan e incentivan a aprendizaxe, e guían a quen aprende nos seus esforzos para resolver os dilemas que esta presenta. E é que este profesor inglés entende o ensino como a resolución de problemas. Neste contexto, as profesionais da Psicopedagogía, como profesionais da psicoloxía experimental e da docencia (Stones, 1979), ensinan para estudar a aprendizaxe, e estudan a

⁴⁹¹ No informe de DfE e DCMS (2011) fálase da experiencia de Drake Music, unha organización benéfica inglesa que traballa con docentes, crianzas, e xoves para eliminar as barreiras que se poden atopar na música a través de innovacións no ensino e na práctica musical. Menciónase *VOCA-Voice Output Communication Aid* (p. 51) a modo de aplicación que permite que, a través dunha pantalla táctil, o alumnado poida reproducir sons en momentos apropiados durante a interpretación de cancións, por exemplo.

aprendizaxe para poder ensinar. En ámbolos casos créanse problemas que despois se tentan resolver, sempre entendendo esta creación como dependente da existencia de quen investiga ou ensina e quen aprende, o que quere dicir que ata que a dualidade docente-discente non aparece, as dificultades non existen. En todo caso, estes problemas de ensino-aprendizaxe actúan a dous niveis: os problemas de quen aprende, e os problemas de quen ensina.

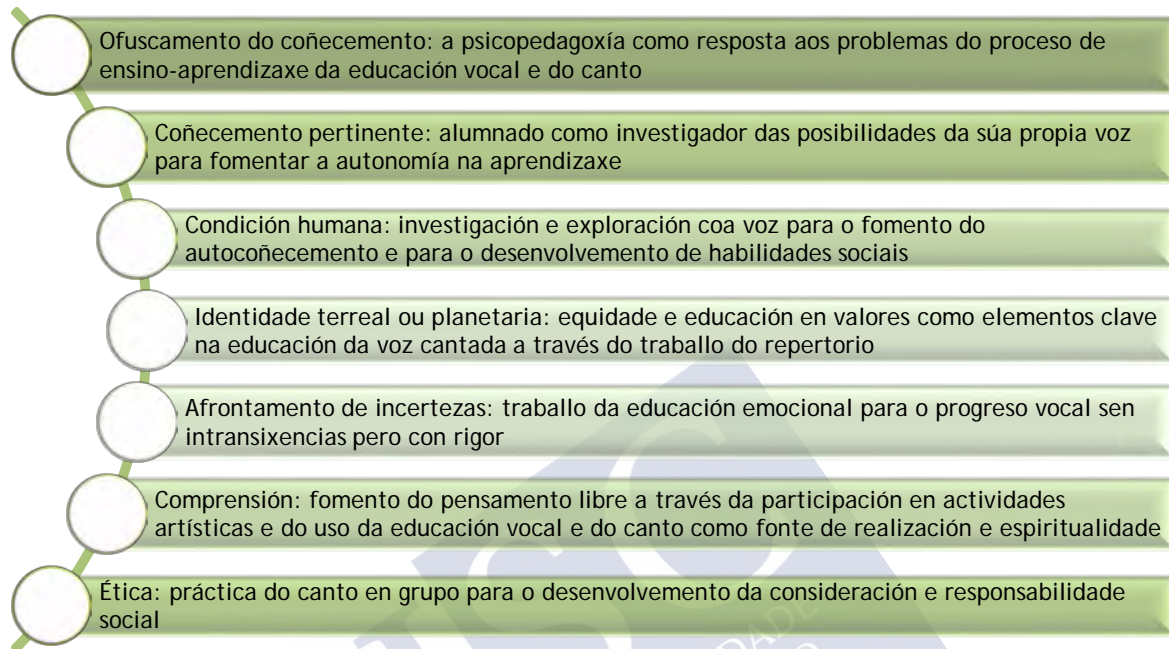


Figura 10. Relación dos sete saberes que Morin estimaba hai 20 anos como necesarios para a educación do futuro coa psicopedagogía da educación vocal e do canto hoxe

Elaboración propia en base a Morin (1999)

2. Os principios dun coñecemento pertinente. O coñecemento debe ser situado, ou sexa, referido ao contexto e sensible ás súas influencias. Neste contexto, o parcelamento do coñecemento non fai senón contradicir a natureza da mente. Seguindo a Cisotto (2006, p. 21), “ensinar na sociedade do coñecemento require promover a comprensión e a construción de coñecemento”. Así, traballar para o futuro do estudantado significa asumir a enteira responsabilidade de guialo na autonomía da aprendizaxe. Esta é a boa lóxica coa que eu entendo que deba ser a psicopedagogía da educación vocal e do canto, intentando que o alumnado explore e investigue coa súa voz -en conexión corpo-mente- para poder tecer os seus propios significados e avanzar na técnica vocal, sempre co fin último da mellora e afondamento na intelección dos procesos.

3. O ensino da condición humana. “A integridade da condición humana debería constituír a tensión fundamental do ensino” (Cisotto, 2006, p. 200). Así, todas as disciplinas deberan axudar ao alumnado a tomar consciencia do carácter complexo da identidade persoal e do que temos en común con outras persoas. Estudiar técnica vocal non é senón investigar co noso corpo, o que sen dúbida fai que nos coñezamos máis profundamente, dende as nosas fortalezas ás nosas fraquezas, e sempre a través das nosas emocións. Por experiencia persoal, creo que co traballo co canto e coa voz aprendemos a coñecernos moito mellor a nós mesmas, o cal moi probablemente nos leve á madurez e á visión do ser humano como unha unidade

complexa de factores físicos, culturais, sociais, históricos e, como non, psíquicos. Se ademais cantamos ou tocamos con outras persoas, os beneficios en canto a habilidades sociais veranse favorecidas.

4. O ensino da identidade terreal ou planetaria (Morin 1999, 2002). Cómpre ensinar ao alumnado que o ser humano, independentemente da súa condición, comparte os mesmos problemas vitais, debendo tamén compartir un destino común. O foco na solidariedade é fundamental se queremos traballar dende a perspectiva da equidade educativa, cuestión salientada dende organizacións internacionais como a Unión Europea. Ao respecto, Martínez Arias (2009, p. 85) lémbraunos que “a UE insiste nunha educación equitativa, de modo que todos os individuos reciban as vantaxes da educación e formación, en termos de oportunidades, acceso, tratamento e resultados (Demeuse, Baye, Straeten e Nicoise, 2003)”. Atallar este aspecto a través do canto de cancións con contido centrado na educación en valores, por exemplo, é un camiño máis que se presta a tal fin, ademais da implementación do modelo de educación vocal e do canto polo que avogamos nesta tese, alicerzado en principios como o traballo cooperativo, as técnicas de educación en grupo, ou mesmo o desenvolvemento de prácticas máis inclusivas dentro dunha educación artística integral.

5. O afrontamento das incertezas. O pensamento científico levounos a adquirir moitas certezas, pero tamén a atopar numerosas incertezas que o alumnado debe aprender a tolerar e xestionar. Como docentes, cantantes, e profesionais da psicopedagogía da educación vocal e do canto, debemos saber transmitir que as imprecisións están presentes ao longo de toda a vida, independentemente do que se estude, e dado o carácter humano que comporta a nosa persoa. Porén, os erros ou imprecisións iniciais (neste caso, musicais e vocais) débense ir pulindo musical e vocalmente de forma paulatina, con naturalidade e convencemento musical, pois a perfección na música é un traballo lento, e aínda que a intransixencia non deba ser o obxectivo, o rigor debe existir desde o principio. Neste camiño, a educación emocional e o autoconecemento que comporta o estudo da técnica vocal, moi probablemente puidera axudarnos a encarar e dixerir estas inquedanzas.

6. O ensino da comprensión. A comprensión é o fin último da comunicación, e “educar na comprensión é educar na paz” (Cisotto, 2006, p. 200). Posto que o coñecemento pode contribuír a renovar os modos de pensar, a abordaxe de cancións xestadas en culturas e linguas alleas ás nosas é unha canle para facelo, así como o aproveitamento dos contactos próximos para implicar á comunidade nun proxecto como pode ser Voces Ledas, dado o cosmopolitismo que caracteriza a nosa sociedade e as tendencias que se auguran para esta no futuro. Non esquezamos que a participación musical é “unha fonte de realización espiritual e de pracer” (Pitts, 2005, p. 144), e que a implicación en actividades artísticas axuda a atopar a propia voz ou, cando menos, a bravura para usala (Everitt, 1997). Será por iso que non interese promocionar as artes nos sistemas educativos?

7. A ética no xénero humano. A dimensión ética da educación do futuro consiste na formación dunha postura responsable, dende a que se entenda que todas as persoas que conformamos a sociedade temos unha interdependencia recíproca, pois cada unha de nós levamos unha tripla realidade: somos ao mesmo tempo unha individualidade, un compoñente da sociedade, e parte dunha especie. O verdadeiro desenvolvemento humano comporta o potencial conxunto das autonomías individuais, da participación nos contextos sociais e nas institucións comunitarias, e da pertenza á especie humana. O “Nós” que se pode chegar a crear particularmente cando se canta en grupo (Schütz & Kersten, 1976; en Casal, 2017b) puidera ser unha especie de rego en canto ás posibilidades de participación nas comunidades. Non obstante, é responsabilidade política a aposta pola xeración de conxunturas que ofreceran espazos e tempos (materializados en oportunidades) para tal fin. Secasí, a autoorganización e a creación de redes de apoio cultural independentes sempre pode ser unha alternativa na

materialización de conxunturas que velen pola xeración de oportunidades culturais, tal e como sinalan Gaventa (2006) e Colom (2002).

Sobre a cultura cabería discutir moitísimo máis. Pero non esquezamos algo elemental: a **cultura** é un código simbólico cargado de significados, que identifica o modelo social ao que se pertence. É tamén un sistema arbitrario, e pode mudar; é algo que se aprende, polo que é ensinada; é compartida por unha sociedade nun tempo e nun lugar concretos; e é un sistema integrado, pois cada unha das manifestacións que conforman unha determinada cultura relaciónanse entre si, de xeito que a modificación dunha incide na natureza das demais (Gadea & Sánchez, 2008). Está nas nosas mans cambiar algúns compoñentes culturais se non nos satisfán. Depende de nós modificar condutas, realizar iniciativas, e alzar a voz cara á necesidade dunha mudanza. Só así, e con pequenos cambios, conseguiremos mudar o modelo cultural que temos, onde as artes ocupen o lugar que, ao meu entender, deberan. Declaran Agra et al. (2016, p. 494) que “a educación artística é un fiel sismógrafo dos retos e necesidades da sociedade actual”, por iso cada vez se indaga máis nos usos instrumentais da arte e neste tipo de educación para favorecer a convivencia. Para min, en moitas intervencións educativas o canto é unha escusa (ademais, moi valiosa) para acadar certos obxectivos educativos e sociais. Só cando quen se responsabiliza da educación e da cultura neste país sexa realmente consciente da utilidade social, ética e formativa do canto, incrementará a actividade cantora, converténdoa nunha disciplina que teña lugar en todas as esferas sociais onde se probara a súa eficacia, garantindo así a súa presenza e non privando dela a absolutamente ninguén.

Persoalmente, gustárame tamén que esta tese de doutoramento fose un gran de area máis na creación dunhas **bases para a apertura da política educativa** neste país en canto ao establecemento de plans de estudos oficiais profesionalizantes -tanto a nivel universitario como a nivel formación profesional- dunha formación de calidade en canto e en música, especialmente na galega. Este pensamento meu emana dun efecto espello sobre o que vivenciei en Arxentina ou Brasil. Se alí é posible especializarse en canto popular da propia zona, como a *chacarera* ou o samba, como é posible que na Galiza non poidamos facelo na nosa propia música a través de institucións públicas de ensino superior? Isto é sen dúbida unha chamada de atención política emanada da reflexión durante o meu período de formación predoutoral, do mesmo modo que Anthony Everitt (1997) fixo 20 anos atrás, documentando a riqueza da aprendizaxe e da participación musical, solicitando a personalidades políticas e instancias financeiras o apoio a infraestruturas institucionais, sociedades ou asociacións que permitan a produción musical nos clubs, polo valor que entrañan no mantemento dunha comunidade civil equilibrada e florecente. Un recente traballo en España, da man de Nuria Fernández (2013), tamén destaca a urxencia de que o canto coral sexa impulsado polas institucións, apelando á súa responsabilidade á hora de garantir a formación da dirección coral nos diversos ámbitos, incluíndo unha especialización dos estudos superiores nos conservatorios e tamén nas universidades.

Liane Hentschke (2006, p. 6) apunta que “é importante que a investigación en educación musical teña un impacto social e político cada vez maior”. Polo seu lado, Vázquez Cepeda (2017) defende que o rol das políticas públicas debe estar en estreita vinculación coa investigación, e alenta a patentizar a relación teoría-práctica, pois “é imposible pensar a contribución teórica sen entender que constitúe unha práctica de incidencia social, que debe contribuír á realización de máis e mellores políticas socioeducativas e culturais de ámbito público” (p. 103). E malia que a veces as prácticas e as políticas non camiñan da man dos resultados evidenciados no campo da investigación (Reese, 1999; Santos, 2004), en ocasións

o cambio político si atopa a súa orixe nos resultados de investigacións. Anhelos que algún día os argumentos e pensamentos plasmados neste informe puideran verse feitos realidade.

CONSIDERACIÓNS FINAIS

Se “investigar consiste en obter un produto validado” (Acaso López-Bosch, 2005, p. 12), creo que con esta investigación fun quen de conseguilo.

Ideoloxicamente, canto máis abstractas son as políticas, máis distantes se atopan da práctica e con menos probabilidade se acomodan nos contextos (Ball, 1993). Non obstante, os programas estudados -o PNOCB e o *Sing Up*-, e o proxecto Voces Ledas foron probados; son ou foron unha realidade, práctica en si mesma, sendo polo tanto susceptibles de seren transferidos a outros contextos diferentes aos que se implementaron orixinalmente. Lembremos que a transferencia é unha característica das boas prácticas. Porén, esta transferencia non se pode facer sen a debida adaptación aos contextos, consideración que se tivo moi presente no deseño e desenvolvemento de Voces Ledas, en aplicación dalgúns elementos dos programas arxentino e inglés. Tal e como advirte Levin (1998), o que está pasando internacionalmente no mundo educativo non se pode describir como un proceso de aprendizaxe mutua. Semella que os países están facendo cousas similares, pero se examinamos de cerca a situación, estas non se parecen tanto como poderían aparentar de primeiras. O que ocorre, entón, é que certas particularidades son extraídas da aproximación dun país, e adoptadas en calquera outro lugar como se o contexto non importase. Precisamente por esta razón, tomar prestadas as ideas non implica aprender das experiencias.

É certo que cabería pensar que Voces Ledas foi válido no contexto cultural galego, especificamente na localización dun colexio da cidade de Santiago de Compostela. Pero este proxecto pretende ser transferible do modo en que veu de describirse, pois boa parte da súa fundamentación baséase precisamente na transferencia de boas prácticas. Voces Ledas, entón, pode considerarse e demostra ser un “caso particular do posible” (Vázquez Cepeda, 2017, p. 84). De calquera maneira, agardo que sirva de precedente para o seu desenvolvemento futuro, e para que outras investigacións e proxectos se deriven del. Ben que parte dos seus contidos non resulte unha novidade para profesionais que están moi de cheo na pedagogía vocal na infancia, agardo que sirva de modelo de transferencia de boas prácticas, que axude no perfeccionamento profesional (especialmente na reflexión sobre a práctica), e que poida outorgar máis confianza á hora de facer as escollas psicopedagóxicas.

Agora que alcancei estas páxinas, creo firmemente que esta tese de doutoramento foi feita con moito mimo, honradez, sistematicidade, rigor, tino, e empeño.

Atendendo ás pautas que establece Manheim (1982), “o informe debe ser completo, detallado e sen prexuízos e debe dar ao lector un retrato honesto e preciso do que se fixo, por que se fixo e cales foron os resultados” (p. 289). Este autor estipula certas **pautas sobre o contido dun informe de investigación**. Describíranse nos seguintes puntos e relacionáranse co noso:

1. “O informe comezará xeralmente cunha exposición clara do tema investigado, a importancia da investigación e as cuestións, problemas ou hipóteses específicas examinadas” (p. 289). Disto dou conta...

- ... na Presentación deste informe, onde se establecen as finalidades da investigación e na Parte I, a Introducción.

- ... na Parte II, isto é, nos capítulos 1, 2, e 3 (que ocupan o marco teórico, e nos que se explican os conceptos clave e o statu quo do coñecemento existente na temática específica).

- ... no primeiro capítulo da Parte III, o Capítulo 4, no que se expoñen as dimensións, preguntas, e obxectivos xerais e específicos da investigación.

2. “Despois deste material de introdución debe aparecer unha descrición detallada dos procedementos seguidos na recollida e análise dos datos. Entón preséntanse os resultados e a interpretación destes” (p. 289). Isto explícase particularmente no groso da Parte III desta tese, os capítulos 5 (a fonda e profusa exposición do deseño metodolóxico), 6 e 7 (os propios estudos de caso comentados), 8 (a análise intercasos ou síntese e discusión dos resultados de ámbolos estudos de caso), e 9 (no que se recolle a experiencia de investigación-acción de Voces Ledas).

3. “Por último, un informe conterá xeralmente un breve resumo dun ou dous parágrafos de todo o informe precedente. A bibliografía e calquera material de apéndice (copias de pautas de entrevista, táboas e datos de importancia periférica, etc.) concluirán o informe” (pp. 289-290). No noso caso, usamos como peche o último capítulo da Parte III, composta polo Capítulo 10, que comezou cuns parágrafos de conclusións xerais da investigación. Posto que traballamos con preguntas de investigación e non con hipóteses, esta parte ocupounos máis do que indica Manheim. Atópanse na Parte IV as reflexións sobre o traballo feito (como a relación das achegas máis significativas feitas con este estudo, os límites da investigación, ou as propostas de investigación futuras), e na Parte V, as referencias bibliográficas. Por último, na Parte VI ofrezco os resumos estendidos desta investigación en tres linguas diferentes (para dar visibilidade ao estudo), na Parte VII expóñense os anexos, cun apartado para cada estudo de caso (apartados 11 e 12), outro para a investigación-acción (apartado 13), e outro para cuestións variadas (capítulo 14).

Posto que “todas/os investigadoras/es educativas/os deben protexer a integridade e reputación da investigación educativa asegurando o desenvolvemento das súas investigacións ao máis alto nivel posible” (BERA, 2011, p. 9), según de forma precisa as indicacións sobre **boas prácticas na ética e na escrita de textos para a investigación educativa** indicadas en BERA (2011) e en Brown et al. (2000):

- Resumo ou *abstract* breve e preciso, con indicacións espazo-temporais, métodos usados, resultados máis significativos, e palabras clave axeitadas.
- Escritura honesta, clara, con comunicación efectiva para o público ao que vai dirixido o informe.
 - Consideracións éticas ante os datos manexados na investigación.
 - Reflexo das investigacións máis relevantes previas a este estudo, incluso aproximacións contrarias ás asuncións e reflexión sobre o statu quo da cuestión, para basear as preguntas de investigación na fundamentación teórica.
- Xustificación da elección dos métodos de investigación usados na recollida e análise de datos.
- Explicación das razóns da selección dos estudos de caso, da mostra, e da implementación do proxecto piloto.
 - Devida separación entre os datos empíricos e a súa discusión e implicacións.
 - Especificación do impacto e potencial valor da investigación.
 - Uso de figuras e táboas para achegar significado e apoiar o texto.
 - Indicación dos motivos nos casos nos que non se puidera seguir o considerado como boas prácticas na investigación educativa.
- Comunicación de ata que punto os datos desta tese, derivados dos resultados, son fiables, válidos, e xeneralizables.
 - Aseguranza de que os resultados se expoñen ao dominio público, ao alcance de personalidades políticas, familias, alumnado e público en xeral, especialmente o educativo.
 - Liberdade de conflito de intereses persoais e/ou comerciais.

Este traballo é unha reivindicación da **Psicopedagogía** como escenario no que estudar os procesos de ensino-aprendizaxe. A Psicopedagogía é concibida por Trisciuzzi e Cappellari (1996) como termo e como ciencia. Como termo, encadran os primeiros conceptos psicopedagóxicos nos escritos de María Montessori. E como ciencia, foi formándose na estela do desenvolvemento dalgunhas teorías psicolóxicas, como pode ser a psicanálise ou a epistemoloxía de Piaget, que se interesaron polo desenvolvemento psíquico das crianzas; así como nos vestixios doutras correntes como o condutismo, que fixeron da aprendizaxe e da educación un dos puntos base da construción teórica do ser humano. Para estes dous autores, a Psicopedagogía representa unha disciplina moderna que resulta de dúas disciplinas diversas, unha antiga (a pedagogía) e unha máis recente (a psicoloxía). O termo Psicopedagogía quere afirmar dous principios: a “primacía” da psicoloxía en cada problemática pedagóxica (ou a psicoloxía como “marco”), e a transferencia de coñecementos psicolóxicos á práctica educativa e escolar. A Psicopedagogía como ciencia centrada na tarefa docente e aprendizaxe discente é entendida por Medina (2002) como unha arte, pois a acción de ensinar reclama dotes creativas e persoais do profesorado, aspecto resaltado tamén por Schön (2002), quen defendía que o ensino se debate entre a consideración de arte e de ciencia. “Os procesos de ensinanza-aprendizaxe son itinerarios cheos de ilusión e flexibilidade, que invitan e comprometen á creación e á reflexión permanente” (p. 10), de modo que o profesorado debemos esforzarnos en conectar o noso traballo cos grandes desafíos dos seres humanos que formula o ensino como tarefa inacabada, en busca da práctica máis perfecta, gratificante, e significativa.

Son múltiples os sufrimentos que a educación está vivindo. Algúns exemplos son os recortes, o forte castigo na investigación -máis aínda na ciencias sociais⁴⁹²-, e a despreocupación xeneralizada que se palpa na axenda política da actualidade, especialmente con respecto á educación artística. Con todo, “segue habendo unha predisposición por parte dos e das profesionais para **avanzar nalgúns logros conseguidos e manter así un forte espírito de loita**” (Agra et al., 2016, p. 495). E así debera ser, sen esquecer o enriquecemento que se bebe da interdisciplinidade, de aí a importancia de traballar en equipo, con mentes formadas en diversos ámbitos que deciden sincronizarse co interese particular de porfiar, con profesionalidade pero tamén con intenso deveso, a prol de obxectivos compartidos. “Se somos quen de compartir estas ilusións estaremos en condicións de superar os retos que se nos formulan” (Agra et al., 2016, p. 495).

Persoalmente, creo ter esa ilusión, e síntome con forza para pór en marcha o estilo de vida persoal e profesional que resolvín por encarnar: abandeirar e levar as boas prácticas en educación vocal e do canto dende a innovación e a equidade a través da educación para a saúde, e con fins de educación emocional, de benestar, e de xustiza social, para que cada vez máis persoas, independentemente da súa condición, poidan acceder a ela e beneficiarse de todo o positivo que achega a súa práctica. A isto, Finnegan e Serulnikov (2015, p. 5) chámanlle traballar “en clave de democratización cultural e igualación educativa”. Agardo que este sexa o vieiro que poida camiñar ao longo da vida que me queda, para que cada vez máis persoas “sexan voz”. O interesante da técnica vocal e das boas prácticas na psicopedagogía da educación vocal e do canto é xustamente aprender a “ser voz”.

⁴⁹² Ver Agra et al. (2016), Ferrer-Sapena, Sánchez-Pérez, Aleixandre-Benavent, e Peset (2016), INE (2018a, 2018b), e Rusinek (2007).

Pecharei este informe de investigación precisamente coa definición de “ser voz” que nos proporciona a galega Purificación Veiga (2005, p. 77). “**Ser voz**” é

sentila na súa totalidade, notar como se forma no noso interior e libérala de forma controlada. Dependendo do noso estado anímico sairá con maior ou menor intensidade, máis ou menos viva, pero será propia. [...] É sentirse como unha gran caixa de resonancia onde flúen, de forma libre, os distintos sons que o noso corpo pode experimentar e emitir. A variedade dos sons vén dada pola nosa postura, tensións e estado de ánimo. Sentirse orgulloso da voz é recoñecela, coidala e darlle a importancia que se merece.





V. REFERENCIAS⁴⁹³

- Abdoulaye, Anne (2003). *Conceptualisation et dissemination des «bonnes pratiques» en éducation: essai d'une approche internationale à partir d'enseignements tirés d'un projet*. Genève: Bureau International d'Éducation. Recuperado de <https://oticar.files.wordpress.com/2011/09/bonnes-pratiques-en-education.pdf>
- Abercrombie, Nicholas, Hill, Stephen, & Turner, Brian S. (1984). *Dictionary of sociology*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Acaso López-Bosch, María (2005). Didáctica de la sospecha. Qué considero interesante investigar en el campo de la educación artística a principios del siglo XXI. En Ricardo Marín Viadel (Ed.), *Investigación en educación artística* (pp. 11-18). Granada: Universidad de Granada.
- Adler, Patricia A., & Adler, Peter (1994). Observational techniques. En Norman K. Denzin, & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 377-392). London: Sage.
- Adrián, José A., & Rodríguez-Parra, María José (2015). Evaluación del tratamiento logopédico en la rehabilitación de la disfonía en adultos: seguimiento de los efectos grupales y de las variaciones individuales. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(1), 17-29. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2014.01.002>
- Adroher Biosca, Salomé, & Vidal Fernández, Fernando (Dirs.) (2009). Introducción. La voz de la nueva infancia española. En Salomé Adroher Biosca & Fernando Vidal Fernández, *Infancia en España. Nuevos desafíos sociales, nuevas respuestas jurídicas* (pp. 17-20). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Agazzi, Rosa (1936). *L'abbicci del canto educativo*. Brescia: La Scuola.
- Agra Pardiñas, María Jesús, Gillanders, Carol Jean, Eirín Nemiña, Raúl, & Mesías Lema, José María (2016). Didáctica da expresión musical, plástica e corporal. En Miguel Anxo Santos Rego (Ed.), *A investigación educativa en Galicia (2002-2014)* (pp. 457-497). Vigo: Galaxia.
- Aguilar, María del Carmen, Benedetto, Sandro, Campastro, Alicia, Cipolla, Alicia, Costantini, Gustavo, Delgado, Marcelo, ... Segal, Liliana (1999). *Análisis auditivo de la música. Sistematización de una experiencia de cátedra y su transferencia a otras áreas educativas*. Extracto del Informe de Investigación presentado en el Instituto de Teoría e Historia del Arte "Julio E. Payró". Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- AMNL-A Mesa pola Normalización Lingüística (2017). *A lingua galega na educación infantil de Galiza de 3 a 6 anos. Curso 2016/2017*. Santiago de Compostela: A Mesa pola Normalización Lingüística. Recuperado de <https://www.amesa.gal/wp-content/uploads/informeinfantilde5-pdf.pdf>
- Angulo Afonso, Yazmina, Etopa Bitata, M^a del Pilar, Gutiérrez Ascanio, Ciro, Martín Alonso, Belén, & Miranda Santana, Cristina (2000a). Propuestas de ampliación de los ámbitos de actuación del psicopedagogo. En AAVV, *La Psicopedagogía y sus ámbitos de actuación: actas del 1º Congreso Nacional de Psicopedagogía, Islantilla (Huelva) 29-30 abril y 1-2 de mayo de 1999* (pp. 39-47). Huelva: Hergué.
- Angulo Afonso, Yazmina, Etopa Bitata, M^a del Pilar, Gutiérrez Ascanio, Ciro, Martín Alonso, Belén, & Miranda Santana, Cristina (2000b). Nuevas funciones a desempeñar por el psicopedagogo. En AAVV, *La Psicopedagogía y sus ámbitos de actuación: actas del 1º*

⁴⁹³ As referencias contidas nesta Parte V refírense ao corpo da tese até o Capítulo 10 incluído. As referencias dos Anexos atópanse no CD axunto, dentro de cadanseu apartado: 11, 12, 13, e 14.

- Congreso Nacional de Psicopedagogía, Islantilla (Huelva) 29-30 abril y 1-2 de mayo de 1999* (pp. 49-55). Huelva: Hergué.
- Akoschky, Judit (2008). Las actividades musicales. En Pep Alsina, Maravillas Díaz, & Andrea Giráldez. *La música en la escuela infantil (0-6)* (pp. 37-100). Barcelona: Graó.
- Albert Gómez, María José (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Alessandroni, Nicolás, & Etcheverry, Esteban (2011). Dirección coral y técnica vocal, ¿un diálogo posible? Reflexiones metodológicas para un trabajo vocal eficiente. *European Review of Artistic Studies*, 3(2), 1-11. Recuperado de <https://philpapers.org/archive/ALEDCY.pdf>
- Alessandroni Betancor, Nicolás (2014). *Las expresiones metafóricas en Pedagogía Vocal: entre la didáctica y la significación cognitiva*. La Plata: GITEV.
- Alfageme, Erika (s.d.). Chicos y chicas en situación de calle. En AAVV, *Infancia y adolescencia en América Latina. Aportes desde la Sociología. Tomo II (Congreso ALAS - Sociología de la Infancia)* (pp. 137-170). Lima: IFEJANT- Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://i.gal/alfageme-s-d>
- Alsina, Pep, Díaz, Maravillas, & Giráldez, Andrea (2008). *La música en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona: Graó.
- Alsina, Pep (2010). Autoevaluarse para aprender. En Andrea Giráldez (Coord.), *Música: investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 157-177). Barcelona: Graó.
- Alter, Michael J. (2004). *Science of Flexibility*. Champaign, USA: Human Kinetics. (Trabajo orixinal publicado en 1988).
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (2000). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Alves Vicente, Adoración, & Nuño Pérez, Javier (1996). Problemas de la voz en el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26, 33-42. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117903.pdf>
- American Academy of Teachers of Singing (2002). *Teaching children to sing. A statement of the American Academy of Teachers of Singing*. Recuperado de <https://i.gal/AATS-teachingChildrenToSing>
- Andréu Abela, Jaime, García-Nieto, Antonio, & Pérez Corbacho, Ana (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: CIS.
- Anido, Silvia, Aranciaga, M. Marta, Díaz Quiroga, Liliam, Maruelli, Belén, Quintas, Soledad, Ross, Andrea, ... Socolovsky, Tamara (2009). *Estudio descriptivo de prevalencia de factores de riesgo cardiovascular, disfonías y estado bucal en la población docente de la provincia de Buenos Aires*. Capital Federal: SUTEBA-Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires. Recuperado de <https://i.gal/anido2009suteba>
- Apple, Michael W. (1989). *Maestros y textos : una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Appleman, D. Ralph (1967). *The science of vocal pedagogy*. Bloomington, USA: Indiana University Press.
- Area Carracedo, Ramón, & Vila Pillado, Luis (2009). *Arquitecturas da infancia. Escenarios e teatros na construcción social da infancia*. Ames: Laiovento.
- Area Moreira, Manuel (2012). Sociedad líquida, web 2.0 y alfabetización digital. *Aula de innovación educativa*, 212, 54-59. Recuperado de <https://i.gal/area-sociedadliquida>
- Aronson, Arnold Elvin (1985). *Clinical voice disorders: an interdisciplinary approach*. New York: Thieme.

- Arriaga, Cristina (2014). Seguir aprendiendo: la formación continua. En Andrea Giráldez (Coord.), *Didáctica de la música en primaria* (pp. 147-159). Madrid: Síntesis.
- Artiles, Alfredo J., Kozleski, Elizabeth B., Dorn, Sherman, & Christensen, Carol (2006). Learning in inclusive education research: re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30, 65-108. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/4129770>
- Ashley, Martin (2002). Singing, gender and health: perspectives from boys singing in a church choir. *Health Education*, 102(4), 180-187. Recuperado de <https://doi.org/10.1108/09654280210434255>
- Atkins, Sally (2013). Where are the five chapters?: challenges and opportunities in mentoring students with art-based dissertations. En Shaun McNiff (Ed.), *Art as research. Opportunities and challenges* (pp. 57-64). Chicago: Intellect Ltd.
- Atterbury, Betty (1984). Are you really teaching children how to sing? *Music Educators Journal*, 70(8), 43-45. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/3400875>
- Attride-Stirling, Jennifer (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
- Aucher, Marie-Louise (1968). *Les plans d'expression: schéma de psychophonie, son application au chant sacré*. Tours: Mame.
- Aucher, Marie-Louise (1977). *L'homme sonore*. Paris: Epi.
- Ausubel, David Paul (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Avaca, Mónica Adriana, González, María Virginia, Henríquez, María Eugenia, Anzulovich, Guillermo, Azcurra, Claudio David, Hadandoniou, Tomás, & Cabeytú, Graciela (2010). La situación actual de la Educación Musical en el Tercer Ciclo de EGB en la Provincia de San Luís, Argentina: aproximación a la realidad para una posible transformación. En María Angustias Ortiz Molina (Coord.), *Arte y ciencia: creación y responsabilidad I* (pp. 351-362). Coimbra: Junta de Andalucía, Grupo de Investigación HUM-742, e CIMA-Center for Intercultural Music Arts. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/456335/1.pdf#page=367>
- Avenburg, Karen, Cibeá, Alina, & Talellis, Verónica (2017). Las orquestas infantiles y juveniles del Gran Buenos Aires. Estudio descriptivo del panorama de proyectos y programas vigentes entre 2014 y 2015. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2(2), 13-57. Recuperado de <http://www.revistaforo.com.ar/ojs/index.php/rf/article/view/32>
- Ayala Cañón, Luis (2008). *Desigualdad, pobreza y privación*. España: Fundación Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada-FOESSA, Cáritas. Recuperado de <https://i.gal/ayala2008desigualdad>
- Ajzen, Icek, & Fishbein, Martin (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Báez y Pérez de Tudela, Juan (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC Editorial.
- Bain, Ken (2008). *O que fan os mellores profesores universitarios*. Vigo: Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa, Universidade de Vigo. (Traballo orixinal publicado en 2004).
- Bain, Ken (2014). *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València. (Traballo orixinal publicado en 2012).
- Ball, Christopher (1994). *Start Right. The importance of early learning*. London: Royal Society for de Encouragement of Arts, Manufactors and Commerce.

- Ball, Stephen J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse, Studies in the Cultural Politics of Education* 13(2), 10-17. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Ball, Stephen J. (1994). *Education reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, Stephen J. (2008). *The education debate*. Bristol: Policy Press.
- Bannan, Nicholas, & Woodward, Sheila (2009). Spontaneity in the musicality and music learning of children. En Stephen Malloch, & Colwyn Trevarthen, *Communicative musicality. Exploring the basis of human companionship* (pp. 445-494). Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, Albert (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bandura, Albert (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. En Vernon Hamilton, Gordon H. Bower, & Nico H. Frijda (Eds.), *Cognitive Perspectives on Emotion and Motivation* (pp. 37-61). Dordrecht: Springer.
- Barca Lozano, Alfonso (2009). Equidad e inclusión educativa: hacia una interacción con los procesos motivacionales y el aprendizaje. En Miguel A. Santos Rego, *Políticas educativas y compromiso social* (pp. 105-122). Barcelona: Octaedro.
- Barret, Margaret S., & Smigiel, Heather (2003). Awakening the “Sleeping Giant”?: The arts in the lives of Australian families. *International Journal of Education and the Arts*, 4(4). Recuperado de <http://www.ijea.org/v4n4/index.html>
- Barron, Brigid (2004). Learning ecologies for technological fluency: gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31(1), 1-36. Recuperado de <https://doi.org/10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA>
- Bassey, Michael (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bazeley, Patricia (2009). Editorial. Integrating Data Analyses in Mixed Methods Research. Epistemological Concerns in Integration. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(3), 203-207. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1558689809334443>
- Becerra-Fernández, Irma, & Sabherwal, Rajiv (2010). *Knowledge management: systems and processes*. Armonk, New York: M.E. Sharpe.
- Becker, Howard S. (1982). *Art worlds*. Berkeley: University of California Press.
- Behlau, Mara, Madazio, Glaucya, Feijó, Deborah, & Pontes, Paulo (2001). Avaliação de Voz. En Mara Behlau (Org.), *Voz: O Livro do Especialista* (pp. 85–180). Rio de Janeiro: Revinter.
- Behlau, Mara, Madazio, Glaucya, Feijó, Deborah, Azevedo, Renata, Gielow, Ingrid, & Rehder, María Inés (2005). Aperfeiçoamento vocal e tratamento fonoaudiológico das disfonias. En Mara Behlau (Org.), *Voz: O Livro do Especialista* (pp. 409–564). Rio de Janeiro: Revinter.
- Behlau, Mara, & Oliveira, Gisele (2009). Vocal hygiene for the voice professional. *Current Opinion in Otolaryngology & Head and Neck Surgery*, 17(3), 149-154. Recuperado de <https://doi.org/10.1097/MOO.0b013e32832af105>
- Belin, Pascal, Zatorre, Robert J., Lafaille, Philippe, Ahad, Pierre, & Pike, Bruce (2000). Voice-selective areas in human auditory cortex. *Nature*, 403(6767), 309-312. Recuperado de <https://doi.org/10.1038/35002078>
- Bell, Leslie, & Stevenson, Howard (2006). *Education policy: process, themes and impact*. London: Routledge.
- Beltrán Villalva, Miguel (1985). Cinco vías de acceso a la realidad social. *REIS*, 29, 7-42. Recuperado de http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_029_03.pdf
- Benavente, Ana (2007). *Curriculum innovations and poverty alleviation. Good practice: an example to prove the rule or a lighthouse to guide our steps*. Informe presentado ao 5º

- Seminario Internacional del BIE/UNESCO sobre “Innovations curriculaires et lutte contre la pauvreté: les rôles cruciaux des écoles, des enseignants et des communautés par la mise en oeuvre du curriculum”. Maurice, 18-23 juin 2007. Recuperado de <https://i.gal/benavente2007BP>
- Bennet, Neville (1988). The effective primary school teacher: the search for a theory of pedagogy. *Teaching & Teacher Education*, 4(1), 19-30. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90021-2](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90021-2)
- BERA (2011). *Ethical guidelines for educational research*. London: British Educational Research Association. Recuperado de <https://i.gal/beraguidelines>
- Berbel Gómez, Noemy, & Díaz Gómez, Maravillas (2014). Educación formal y no formal. Un punto de encuentro en educación musical. *Aula abierta*, 42(1), 47-52. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0210-2773\(14\)70008-3](https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70008-3)
- Berliner, David C. (2002). Educational research: the hardest science of all. *Educational researcher*, 31(8), 18-20. Recuperado de <https://i.gal/berliner2002>
- Bermúdez de Alvear, Rosa M., Martínez-Arquero, Ginés, Barón, F. Javier, & Hernández-Mendo, Antonio (2010). An interdisciplinary approach to teachers’ voice disorders and psychosocial working conditions. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 62(1-2), 24-34. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1159/000239060>
- Bernardo Carrasco, José, & Calderero Hernández, José Fernando (2007). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Bertaux, Betty (1989). Teaching children of all ages to use the singing voice, and how to work with out of tune singers. En Darrel L. Walters, & Cynthia C. Taggart (Eds.), *Readings in Music Learning Theory* (pp. 92–104). Chicago: GIA Publishers.
- Bicalho Cruz, Tiago Lima, Cortes Gama, Ana Cristina, & Midori Hanayama, Eliana (2004). Análise da extensão e tessitura vocal do contrateno, *Revista CEFAC*, 6(4), 423-428. Recuperado de <https://i.gal/bicalho2004>
- Big Big Sing (s.d.a). What is Big Big Sing? Recuperado de <https://www.bigbigsing.org/what-is-big-big-sing/>
- Big Big Sing (s.d.b). Big Big Songbook. Recuperado de <https://www.bigbigsing.org/songbook/>
- Big Big Sing (s.d.c). Choir doctor. Recuperado de <https://www.bigbigsing.org/choirdoctor/>
- Big Big Sing (s.d.d). Choir case studies. Recuperado de <https://www.bigbigsing.org/choir-case-studies-2/>
- Big Big Sing (s.d.e). Why sing. Why it’s good for you. Recuperado de <https://www.bigbigsing.org/why-its-good-for-you/>
- Bisquerra Alzina, Rafael (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, Rafael (2002). Ponencia: Pasado, presente y futuro de la Psicopedagogía. En Zoe Martínez de la Hidalga (Coord.), *Definición y perspectivas profesionales de la Psicopedagogía. Actas de las I Jornadas de Psicopedagogía de la Universidad de Deusto* (pp. 11-32). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bisquerra Alzina, Rafael (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Björk, Cecilia (2016). *In search of good relationships to music: understanding aspiration and challenge in developing music school teacher practices*. Åbo: Åbo Akademi University Press. Recuperado de <https://i.gal/bjork2016>
- Blanco G. Rosa (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE-Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 2006, 1-5. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>

- Blázquez Entonado, Florentino, & Lucero Fustes, Manuel (2002). La evaluación. Principios, modelos y ámbitos. En Antonio Medina Rivilla, & Francisco Salvador Mata (Coords.), *Didáctica General* (pp. 301-324). Madrid: Prentice Hall.
- Bliss, Joan, Monk, Martin, & Ogborn, Jon (1983). *Qualitative data analysis for educational research*. London: Croom Helm.
- Boden, Margaret (1996). What is creativity? En Margaet Boden (Ed.), *Dimensions of creativity* (pp. 75-118). Cambridge, MA: MIT Press.
- Boechat, Bruno, & Sobreira, Silvia (2017). Ajudando a criança a encontrar sua voz cantada. En Silvia Sobreira (Org.), *Se você disser que eu desafino...* (pp. 100-125). Rio de Janeiro: UNIRIO. Recuperado de <https://i.gal/livroSobreira2017>
- Bolívar Botía, Antonio, Rodríguez Diéguez, José Luis, & Salvador Mata, Francisco (2004). Didáctica (objeto de la). En Antonio Bolívar Botía, José Luis Rodríguez Diéguez, & Francisco Salvador Mata (Dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp. 401-416). Málaga: Aljibe.
- Boone, Daniel R. (1987). *La voz y el tratamiento de sus alteraciones*. Buenos Aires: Panamericana.
- Borragán Torre, Alfonso (1999). Presentación. En Alfonso Borragán Torre, José Antonio del Barrio del Campo, & José N. Gutiérrez Fernández, *El juego vocal para prevenir problemas de voz* (pp. 11-12). Málaga: Aljibe.
- Borragán Torre, Alfonso, del Barrio del Campo, José Antonio, & Gutiérrez Fernández, José N. (1999). *El juego vocal para prevenir problemas de voz*. Málaga: Aljibe.
- Bourdieu, Pierre (1999). Understanding. En Pierre Bourdieu et al., *The weight of the world. Social suffering in contemporary society* (pp. 607-626). Stanford: Stanford University Press.
- Bovo, Roberto, Galceran, Marta, Petrucci, Joseph, & Hatzopoulos, Stravros (2007). Vocal problems among teachers: evaluation of a preventive voice program. *Journal of Voice*, 21(6), 705-722. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2006.07.002>
- Bowe, Richard, Ball, Stephen J., & Gold, Anne (1992). *Reforming education and changing schools*. London: Routledge.
- Bowman, Wayne (2002). Educating musically. En Richard J. Colwell, & Carol Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 63-84). New York: Oxford University Press.
- Boyatzis, Richard E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. London: Sage.
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Recuperado de <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bresler, Liora (2008). The music lesson. En J. Gary Knowles, & Ardra L. Cole (Eds.), *Handbook of the ARTS in qualitative research* (pp. 225-237). California: SAGE.
- Bresler, Liora (2002). Research: A foundation for arts education advocacy. En Richard J. Colwell, & Carol Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 1066-1083). New York: Oxford University Press.
- Brikman, Lola (2001). *El lenguaje del movimiento corporal*. Buenos Aires: Lumen.
- Bringas López, Ana; Castro Vázquez, Olga; Fariña Busto, María Jesús; Martín Lucas, Belén, & Suárez Briones, Beatriz (2012). *Manual de linguaxe inclusiva no ámbito universitario*. Vigo: Unidade de Igualdade da Universidade de Vigo. Disponible en: <https://i.gal/uvigo-linclusiva>
- Brophy, Jere (1981). Teacher praise: a functional analysis. *Review of the educational research*, 51(1), 5-32. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/00346543051001005>

- Brown, Margaret, Edwards, Anne, Evans, Moira, Pring, Richard, Westcott, Emma, & Bassey, Michael (2000). *Good practice in educational research*. London: BERA. Recuperado de <https://i.gal/bera2000GP>
- Bruscia, Kenneth (1997). *Definiendo musicoterapia*. Salamanca: Amarú.
- Buisson, Ferdinand (2017). Enfance. En Ferdinand Buisson (Dir.), *Dictionnaire de Pédagogie* (pp. 251-254). Paris: Robert Laffont.
- Bunt, Leslie (2003). Music therapy with children: a complementary service to music education? *British Journal of Music Education*, 20(2), 179-195. Recuperado de <https://i.gal/bunt2003>
- Busch, Brian R. (1995). *El Director de coro: gestos y metodología de la dirección*. Madrid: Real Musical. (Trabajo orixinal publicado en 1984).
- Bustamante, Enrique (Coord.) (2016). *Informe sobre el estado de la cultura en España 2016*. Madrid: Fundación Alternativas. Recuperado de <https://i.gal/bustamante2016>
- Bustos Sánchez, Inés (2006). Dificultades en la voz: disfonías. En José Luis Gallego Ortega (Dir.), *Enciclopedia temática de logopedia* (pp. 179-206). Málaga: Aljibe.
- Butler, Judith (2001). Giving an account of oneself. *Diacritics*, 31(4), 22-40. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1566427>
- Cabedo Mas, Alberto (2014). La música como proyecto socioeducativo. En Andrea Giráldez (Coord.), *Didáctica de la música en primaria* (pp. 101-120). Madrid: Síntesis.
- Calero Martínez, Jorge (2006). *La equidad en educación: informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación e Ciencia, Centro de Investigación e Documentación Educativa. Recuperado de <https://i.gal/calero2006>
- Cámara Izaguirre, Aintzane (2005). Actitudes de los niños y las niñas hacia el canto. *Musiker*, 14, 101-119. Recuperado de <https://i.gal/camara2005>
- Cámara Izaguirre, Aintzane (2008). *Actividades de canto en la Escuela Primaria: posicionamiento del alumnado de tercer ciclo y del profesorado de música* (Tese de doutoramento). Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Cameron, David, & Clegg, Nick (2010). Foreword by the Prime Minister and Deputy Prime Minister. En Department for Education, *The importance of teaching. The Schools White Paper 2010* (pp. 3-5). London: The Stationery Office Limited. Recuperado de <https://i.gal/cameron-clegg2010>
- Campbell, Donald T., & Stanley, Julian C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally.
- Campbell, Patricia Shehan (1998). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives*. Oxford: Oxford Univestiy Press.
- Campos Zamora, Vicente (2013). Libros del rincón como apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación preescolar. En Roberto Arturo Verduzco Free (Ed.), *Anuario de investigación Univa 2013* (pp. 65-89). Zazopan (Jalisco): Universidad del Valle de Atemajac. Recuperado de <https://i.gal/campos2013>
- Cano García, Elena (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos de educación superior*. Barcelona: Laertes.
- CânSing (2011-2012). News - Page 4. Disponible en <https://i.gal/news-casingP4>
- CânSing (2012-2013). News – Page 3. Disponible en <https://i.gal/news-cansingP3>
- CânSing (2014-2016). News – Page 1. Disponible en <https://i.gal/news-cansingP1>
- CânSing (2016). Web oficial do Programa CânSing. Recuperado de <http://www.cansing.org.uk/>
- Carabetta, Silvia, Rincón, Carla, & Serrati, Pablo (2017). Entrevista con J. Abreu y E. Méndez, de 'El Sistema' de Orquestas (Venezuela). *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2(2), 131-146. Recuperado de <https://i.gal/carabetta2017foro>

- Carr, Wilfred, & Kemmis, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carvajal Escobar, Yesid (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, 31, 156-169. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n31/n31a11.pdf>
- Cartón, Carmen, & Gallardo, Carlos (1994). *Educación musical: "Método Kodály"*. Valladolid: Castilla.
- Casal de la Fuente, Lucía (2013). As medidas de hixiene vocal dentro dun obradoiro de voz cantada cun grupo de adultos co discapacidade intelectual. En CIEd-Centro de Investigación em Educação (Ed.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5793-5798), 11-13 setembro. Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Casal de la Fuente, Lucía (2014a). *A formación vocal na Educación Infantil* (Memoria para a Colación do Grao de Licenciada en Psicopedagogía). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Documento sen publicar.
- Casal de la Fuente, Lucía (2014b). A educação vocal na infância: a importância da voz no currículo da Educação Infantil na Galiza. CIEd-Centro de Investigación em Educação (Ed.), *Atas XI Colóquio sobre Questões Curriculares, VII Colóquio Luso-Brasileiro & I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares* (pp. 3000-3007). Braga: CIEd, Universidade do Minho. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/30984>
- Casal de la Fuente, Lucía (2015). El canto y la canción en las prácticas educativas de la Pedagogía Científica montessoriana. *Mundo Montessori - Maria Montessori nel XXI secolo*, 4(Número monográfico), 195-203. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10347/15669>
- Casal de la Fuente, Lucía (2016a). A visão do professorado especialista em Educação Musical que atua em escolas regulares galegas sobre o ensino do canto na infância. *Atas do X Encontro Regional Sudeste da ABEM / III Encontro de Educação Musical do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro, Colégio Pedro II: ABEM. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10347/15676>
- Casal de la Fuente, Lucía (2016b). O que pensa o professorado universitário galego de educación musical sobre o ensino do canto na educación infantil? *Revista Interlúdio*, 4(5), 16-28. ISSN: 2594-407X. Recuperado de <https://i.gal/casal2016Interludio>
- Casal de la Fuente, Lucía (2017a). Llevar a la práctica contenido curricular sobre voz, canto y canción en Educación Infantil. *Revista Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2(3), 31-59. ISSN 2545-7101; ISSNe 2525-1317. Recuperado de <https://i.gal/dafonte2017foro>
- Casal de la Fuente, Lucía (2017b). Instrução, educación musical e musicoterapia: o papel da experiencia musical. *Revista Interdisciplinar de Música, Filosofía e Educação*, 3(5), 161-174. Recuperado de <https://i.gal/dafonte2017expmusical>
- Casal de la Fuente, Lucía (2017c). Ultrapassando as demarcações estéticas: o uso da voz e do canto com fins terapêuticos. *Revista Interdisciplinar de Música, Filosofía e Educação*, 3(5), 175-188. Recuperado de <https://i.gal/dafonte2017voz>
- Casal de la Fuente, Lucía (en prensa). Vocal hygiene habits for people with intellectual disabilities: instructional and assessment guidelines for the design of didactic materials. *ME&DM-Music Education and Didactic Materials Symposium*, 24-25 de xaneiro de 2019. IARTEM-Association for Research on Textbooks and Educational Media. Santiago de Compostela: Facultade de Ciencias da Educación.
- Casals, Albert, & Carrillo, Carmen (2015). Buenas prácticas en educación musical: construcción de un instrumento para su observación. *Opción*, 31(3), 384-406. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/310/31045567020/>

- Casals, Albert, Vilar, Mercè, & Ayats, Jaume (2011). 'I'm not sure if I can . . . but I want to sing!' Research on singing as a soloist through the art of improvising verses. *British Journal of Music Education*, 28(3), 247-261. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/S0265051711000192>
- Castejón Fernández, Luis (2014). Prevención de disfonías funcionales en el profesorado universitario: tres niveles de acción preventiva. *Aula Abierta*, 42(1), 9-14. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0210-2773\(14\)70002-2](https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70002-2)
- Castilla Valcárcel, Julia (2000). El lenguaje: bases anatómico funcionales. En José Ramón Gallardo Ruiz, & José Luis Gallego Ortega (Coords.), *Manual de logopedia escolar: un enfoque práctico* (pp. 23-52). Málaga: Aljibe.
- Castilla Valcárcel, Julia, & Gallego Ortega, José Luis (2006). El sistema fonatorio. En José Luis Gallego Ortega (Dir.), *Enciclopedia temática de logopedia*, Vol. 1 (pp. 63-84). Málaga: Aljibe.
- Cateura Mateu, María (1992). *Por una educación musical en España: estudio comparativo con otros países*. Barcelona: PPU.
- Ceinos Sanz, Cristina (2010). Creatividade. En José Antonio Caride Gómez, & Felipe Trillo Alonso (Dirs.), *Dicionario Galego de Pedagogía* (pp. 144-146). Vigo: Galaxia.
- Celaya Leceta, Gabriel (1981). *La voz de los niños*. Barcelona: Laia.
- Centeno Martín, Francisco J. (2010). *Factores de riesgo y de protección frente a los tratamientos foniátricos en el profesorado de Castilla y León del ámbito de la enseñanza obligatoria y de la universidad* (Tese de doutoramento). Burgos: Universidad de Burgos.
- Chen, Sheng H., Chiang, Shu-Chiung, Chung, Yuh-Mei, Hsiao, Li-Chun, & Hsiao, Tzu-Yu (2010). Risk factors and effects of voice problems for teachers. *Journal of Voice*, 24(2), 183-192. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2008.07.008>
- Cheng, Stephen Chun-Tao (2006). *El tao de la voz*. Móstoles: Gaia.
- Cid Fernández, Xosé Manuel (2010). Ciencias da Educación. En José Antonio Caride Gómez, & Felipe Trillo Alonso (Dirs.), *Dicionario Galego de Pedagogía* (pp. 114-116). Vigo: Galaxia.
- Cisotto, Lerida (2006). *Psicopedagogia e didattica: processi di insegnamento e di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Clark, Christopher M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/0013189X017002005>
- Clift, Stephen, & Hancox, Grenville (2001). The perceived benefits of singing: findings from preliminary surveys of a university college choral society. *Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 121(4), 248-256. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/146642400112100409>
- Clift, Stephen, Hancox, Grenville, Morrison, Ian, Hess, Bärbel, Kreutz, Gunter, & Stewart, Donald (2010). Choral singing and psychological wellbeing: Quantitative and qualitative findings from English choirs in a cross-national survey. *Journal of Applied Arts and Health*, 1(1), 19-34. Recuperado de <https://doi.org/10.1386/jaah.1.1.19/1>
- Clouder, Christopher (2014). Los hilos que entretejen la creatividad. En Christopher Clouder (Dir.), *Artes y emociones que potencian la creatividad: informe Fundación Botín 2014* (pp. 27-35). Santander: Fundación Botín.
- Coelho Sottani, Willsterman, & Francisquini Júnior, Luiz Braz (2011). O violão como instrumento colaborador nas práticas de ensaio coral. Comunicación oral presentada na Semana de Educação Musical da UFSJ-Universidade Federal de São João del-Rei (Minas Xerais, Brasil). Recuperado de <https://i.gal/ufsj-violao-apoio-coro>
- Coffey, Amanda Jane, & Atkinson, Paul A. (1996). *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. London: Sage.

- Cohen, Seth M. (2010). Self-reported impact of dysphonia in a primary care population: An epidemiological study. *The Laryngoscope*, 120(10), 2022-2032. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1002/lary.21058>
- Cohen, Seth M., Kim, Jaewhan, Roy, Nelson, Asche, Carl, & Courey, Mark (2012). Prevalence and causes of dysphonia in a large treatment-seeking population. *The Laryngoscope*, 122(2), 343-348. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1002/lary.22426>
- Cohen, Louis, & Manion, Lawrence (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence, & Morrison, Keith (2011). *Research methods in education* (7th edition). London: Routledge.
- Colom Cañellas, Antoni J. (2002). Las instituciones educativas no formales. En Antoni J. Colom Cañellas (Coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 335-358). Barcelona: Ariel.
- Colwell, Richard J. (Ed.) (1992). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York, NY: Schirmer.
- Colwell, Richard J. (2006). Assessment's potential in music education. En Richard J. Colwell (Ed.), *MENC Handbook of research methodologies* (pp. 199-269). New York: Oxford University Press.
- Conable, Barbara (1998). *What every musician needs to know about the body*. Ohio: Andover Press.
- Connor, Nadine P., Cohen, Stacy B., Theis, Shannon M., Thibeault, Susan L., Heatley, Diane G., & Bless, Diane M. (2008). Attitudes of children with dysphonia. *Journal of Voice*, 22(2), 197-209. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2006.09.005>
- Conseil de l'Europe, BIDDH/OSCE, UNESCO, & HCDH (2011). *Education aux droits de l'homme dans les systèmes scolaires d'Europe, d'Asie centrale et d'Amérique du Nord. Recueil de bonnes pratiques*. Varsovie: BIDDH-Bureau des Institutions Démocratiques et des Droits de l'Homme de l'OSCE. Recuperado de https://www.ohchr.org/Documents/Publications/CompendiumHRE_fr.pdf
- Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2007). *Las enseñanzas artísticas en las comunidades autónomas*. XVII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Palma de Mallorca. Recuperado de <https://i.gal/encontroconsellosmallorca>
- Consello Escolar do Estado (2017). *Informe 2017 sobre el estado del sistema educativo Curso 2015_2016*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://ntic.educacion.es/cee/informe2017/i17cee_informe.pdf
- Cooper, Irvin (1950). The junior high school choral problem. *Music Educators Journal*, 37(2), 20-21. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/3387332>
- Coronel Llamas, José Manuel (2004). Contextos de la enseñanza. En Antonio Bolívar Botía, José Luis Rodríguez Diéguez, & Francisco Salvador Mata (Dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp. 241-258). Málaga: Aljibe.
- Cortázar López, M. Isabel, & Rojo Colino, Balbino (2007). *La voz en la docencia. Conocer y cuidar nuestra herramienta de trabajo*. Barcelona: Graó.
- Cottrell, Duane (2017). Vocal pedagogy in the choral rehearsal. En Frank Adams, & Paul D. Head (Eds.), *The Oxford Handbook of Choral Pedagogy* (pp. 491-516). New York: Oxford University Press.
- Couce Rodríguez, Inés, & Mosquera Castro, Estefanía (2018). A lingua galega na educación primaria. Un estudo cualitativo sobre a metodoloxía e as actitudes. *Revista Eduga*, 75. Recuperado de <http://www.edu.xunta.gal/eduga/1519/investigacion/lingua-galega-na-educacion-primaria>

- Cox, Gordon, & Pitts, Stephanie (2003). Special issue: perspectives on music education. *British Journal of Music Education*, 20(2), 119-120. Recuperado de <https://i.gal/cox-pitts2003>
- Cox, Gordon (2007). The teaching and learning of music in the settings of family, church, and school: some historical perspectives. En Liora Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education, Part I* (pp. 67-79). New York: Springer.
- CPII (2014). Departamento de Educação Musical. Colégio Pedro II-Campi Realengo, Estado do Rio de Janeiro. Recuperado de <https://i.gal/cpii2014>
- CPII (2018). Escola de Música - Realengo. Colégio Pedro II-Campi Realengo, Estado do Rio de Janeiro. Recuperado de <https://i.gal/cpii-2018>
- CPII (s.d.). Escola de Música. Colégio Pedro II-Campus Realengo II, Estado do Rio de Janeiro. Recuperado de <https://i.gal/cpii-s-d>
- Crabtree, Benjamin F., & Miller, William F. (1999). A template approach to text analysis: Developing and using codebooks. In Benjamin F. Crabtree, & William F. Miller (Eds.), *Doing qualitative research* (pp. 163-177.) Newbury Park, CA: Sage.
- Creswell, John W., & Plano Clark, Vicki L. (2011). Choosing a mixed method design. En John W. Creswell, & Vicki L. Plano Clark, *Designing and conducting mixed methods research* (pp. 53-106). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cruz López, Laura (2010). Infancia. En José Antonio Caride Gómez, & Felipe Trillo Alonso (Dir.), *Dicionario Galego de Pedagogía* (pp. 350-353). Vigo: Galaxia.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1997). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Cuadrado, Albina, & Rusinek, Gabriel (2016). Singing and vocal instruction in primary schools: an analysis from six case studies in Spain. *British Journal of Music Education*, 33(1), 101-115. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/S0265051715000273>
- Cuart Ripoll, Francisca (2000). *La voz como instrumento. Palabra y canto*. España: Real Musical-Carish.
- CUREE-Centre for the Use of Research and Evidence in Education (s.d.). Sing Up. Recuperado de <http://www.curee.co.uk/node/2390>
- Cussiánovich Villarán, Alejandro (2002). Tipología del trabajo infantil desde el punto de vista de los derechos humanos: La necesidad de una diferenciación. *Conferencia Internacional "Acabar con la explotación económica del niño ¿Imposición de los derechos humanos a través de nuevos enfoques en la lucha contra la pobreza?"*, 22-24 Febreiro 2002, Hattingen, Alemaña. Recuperado de <http://www.belgicannats.org/wp-content/uploads/2016/06/Tipologia-del-trabajo-infantil-A.Cussianovich.pdf>
- Cussinovich, Alejandro (s.d.). *Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos humanos de la infancia*. Red por los Derechos de la Infancia en México. Recuperado de <https://i.gal/cussianovich-s-d>
- da Fonte, Lucía (2017, febreiro, 8). *Os meus pregues vocais - 2015* [archivo de vídeo]. Recuperado de <https://i.gal/preguesvocaislucia>
- da Fonte⁴⁹⁴, Lucía (2017, marzo, 7). 38. *PNOCB-PRESENTACIÓN FINAL. O gran grupo interpreta as 5 cancións preparadas nas xornadas - 2015* [archivo de vídeo]. Recuperado de <https://i.gal/dafonte38casoAR>
- da Fonte, Lucía (2018, marzo, 28). *VOCES LEDAS: Proxecto Piloto 2016-2017 * (1/2)* [archivo de vídeo]. Recuperado de <https://i.gal/VLpiloto1>
- da Fonte, Lucía (2018, abril, 13). *VOCES LEDAS: Proxecto Piloto 2016-2017 * (2/2)* [archivo de vídeo]. Recuperado de <https://i.gal/VLpiloto2>

⁴⁹⁴ Se algunha das ligazóns da miña canle de YouTube non funciona correctamente, contactádeme en luciadafonte@gmail.com

- Dale, Edgar (1969). *Audio-visual methods in teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dalkir, Kimiz (2013). *Knowledge management in theory and practice*. New York: Elsevier.
- Daly, Jeanne, Kellehear, Allan, & Gliksman, Michael (1997). *The public health researcher: A methodological approach*. Melbourne, Australia: Oxford University Press.
- Dapía Conde, María (2010). Educación para a saúde. En José Antonio Caride Gómez, & Felipe Trillo Alonso (Dir.), *Diccionario Galego de Pedagogía* (pp. 247-249). Vigo: Galaxia.
- Davidson, Lyle (1994). Songsinging by young and old: a developmental approach to music. En Rita Aiello, & John A. Sloboda (Eds.), *Musical perceptions* (pp. 99-130). New York: Oxford University Press.
- Davidson, Jane W. (2004). Music as social behavior. En Eric Clarke, & Nicholas Cook (Eds.), *Empirical musicology: aims, methods, prospects* (pp. 57-75). Oxford: Oxford University Press.
- Deci, Edward L., & Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- de Castro Hernández, Carlos (2007). La evaluación de métodos para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 11, 59-77. Recuperado de http://www.fisem.org/www/union/revistas/2007/11/Union_011_008.pdf
- de Fonzo, Mirella (2010). *Cantoterapia: il teorema del canto*. Roma: Armando Editore.
- de Fonzo, Mirella (2012). *Canta che ti passa*. Roma: Sovera Edizioni.
- de Fonzo, Mirella (2018). *Neurocanto. Salute e Benessere con le Arti Terapie*. Roma: Armando.
- de la Calle Maldonado de Guevara, María Luisa (2014). *La participación en coros escolares como desarrollo de la motivación para cantar en la educación primaria y secundaria* (Tese de doutoramento). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/27665/1/T35489.pdf>
- de la Creu Godoy Tomás, Joan (2004). Audición Musical Activa. En Antonio Bolívar Botía, José Luis Rodríguez Diéguez, & Francisco Salvador Mata (Dir.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp. 86-87). Málaga: Aljibe.
- de la Fuente Fernández, María Adoración (2010). Planificación da educación. En José Antonio Caride Gómez, & Felipe Trillo Alonso, *Diccionario galego de Pedagogía* (pp. 467-469). Vigo: Galaxia.
- de la Herrán Gascón, Agustín (2008). El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente. En Juan Carlos Sánchez Huete (Coord.), *Compendio de didáctica general* (pp. 109-152). Madrid: CCS.
- de Mena González, Ana (1994). *Educación de la voz: principios fundamentales de la ortofonía*. Málaga: Aljibe.
- Demorest, Steven M., & Pfordresher, Peter Q. (2015). Singing accuracy development from K-adult: a comparative study. *Music Perception*, 32(3), 293-302. Recuperado de <https://doi.org/10.1525/mp.2015.32.3.293>
- Denscombe, Martyn (2008). Communities of Practice. A Research Paradigm for the Mixed Methods Approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(3), 270-283. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1558689808316807>
- Denzin, Norman K. (1970). *The research art in sociology: a theoretical introduction to sociological methods*. London: The Butterworth Group.
- Denzin, Norman K. (1994). The art and politics of interpretation. En Norman K. Denzin, & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 500-515). London: Sage.

- Denzin, Norman K., & Lincoln, Yvonna S. (1994) (Eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Department for Education (2010). *The importance of teaching. The Schools White Paper 2010*. London: The Stationery Office Limited. Recuperado de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175429/CM-7980.pdf
- de Paula, Ana Cristina Santos, da Cruz, Ana Paula Teixeira, Fernandes, Daniel Costa, de Souza, Liziléia Drummond, Simões, Renato Antonio Ferreira, & de Abreu, Solange Pereira (2016). Ensino Médio Integrado/ Técnico em Instrumento Musical do Colégio Cedro I. *Atas do X Encontro Regional Sudeste da ABEM / III Encontro de Educação Musical do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro, Colégio Pedro II: ABEM. Recuperado de <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xregsd/regsd2016/paper/viewFile/1634/1052>
- de Pueyes Benítez, Manuel (2009). Calidad, reformas escolares y equidad social. En Miguel A. Santos Rego, *Políticas educativas y compromiso social* (pp. 25-39). Barcelona: Octaedro.
- DfE & DCMS - Department for Education, & Department for Culture, Media and Sport (2011). *The Importance of Music. A National Plan for Music Education*. London: The Stationery Office Limited. Recuperado de <https://i.gal/gobernoingles2011>
- DfES-Department for Education and Skills (2006). *Making every child's music matter Music Manifesto Report no. 2. A consultation for action*. Recuperado de https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Music_Manifesto_Report2.pdf
- Díaz Alcaraz Francisco (1997). Evaluación del rendimiento de las enseñanzas musicales. Plan 92 en Albacete. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 12, 235-249. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2291857.pdf>
- Díaz Gómez, Maravillas (2014). Enseñar música en el siglo XXI. En Andrea Giráldez (Coord.), *Didáctica de la música en primaria* (pp. 13-30). Madrid: Síntesis.
- Dinville, Claire (1983). *Los trastornos de la voz y su reeducación*. Barcelona: Masson.
- DNPS (2015a). Programa Nacional de Orquestas y Coros para el Bicentenario (Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas). Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/programa-nacional-de-orquestas-y-coros-para-el-bicentenario/> e de <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/orquetas-y-coros/>
- DNPS (2015b). Acciones (Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas). Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/acciones/>
- DNPS (2015c). Acerca de (Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas). Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/acerca-de/>
- DNPS (s.d.). *Apoyo y acompañamiento socioeducativo para la infancia, la adolescencia y la juventud*. Argentina: Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005920.pdf>
- DRAE (2019). *Diccionario de la Real Academia Española* (en línea). Recuperado de <https://dle.rae.es/>
- DRAG (s.d.). *Diccionario da Real Academia Galega* (en línea). Recuperado de <https://academia.gal/diccionario>
- Dressler, Richard A., & Kreuz, Roger J. (2000). Transcribing oral discourse: A survey and a model System. *Discourse Processes*, 29(1), 25-36. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1207/S15326950dp2901_2
- Dunn, Judy (1993). *Los comienzos de la comprensión social*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- ECA-European Choral Association (s.d.). The Voice Project. Recuperado de <https://europeanchoralassociation.org/activities/cooperation-projects/the-voice-project/>
- Echeverría Goñi, Sagrario (2003). *La voz infantil. Educación y reeducación*. Madrid: CEPE.
- EcuRed (2018). Escuela Nacional de Instructores de Arte. Recuperado de Enciclopedia Cubana https://www.ecured.cu/Escuela_Nacional_de_Instructores_de_Arte
- Egg, Marisleusa de Souza (2016). *A prática pedagógica de um professor na educação infantil: um estudo sobre as atividades cantadas na aula de música* (Trabajo de Fin de Mestrado). Florianópolis, Brasil: Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música. Recuperado de http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UDSC_33c21a0e5184f2a4ee7750c51398dcb2
- Einarsdóttir, Sigrún Lilja (2012). *J. S. Bach in Everyday Life: The 'Choral Identity' of an Amateur 'Art Music' Bach Choir and the Concept of 'Choral Capital'* (Tese de doutoramento). Exeter: University of Exeter. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10036/4022>
- Elbaz-Luwisch, Freema (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Elboj, Carmen, Puigdemívol, Ignasi, Soler Gallart, Marta, & Valls, Rosa (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elliott, Heather (2011). Interviewing mothers: reflections on closeness and reflexivity in research encounters. *Studies in the Maternal*, 3(1), 1-20. Recuperado de <http://doi.org/10.16995/sim.71>
- Elliott, Robert, Fischer, Constante T., & Rennie, David L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38(3), 215-229. Recuperado de <https://doi.org/10.1348/014466599162782>
- Elgström Misol, Edmon (2001). Estudi dels models de veu cantada de l'alumnat de mestre en educació musical. *Temps d'Educació*, 25, 123-129. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126242/247108>
- Elgström Misol, Edmon (2007). Cómo adecuar el campo vocal de los maestros de música a las tesituras vocales del alumnado de primaria. *Eufonía*, 40, 99-112. Recuperado de http://www.materialmusical.com/articles/voz_maestros_primaria.pdf
- Elorriaga Llor, Alfonso Jesús (2011a). *La continuidad del canto durante la muda de la voz* (Tese de doutoramento). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/7818>
- Elorriaga Llor, Alfonso Jesús (2011b). The construction of male gender identity through choir singing at a Spanish secondary school. *International Journal of Music Education*, 29(4), 318-332. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0255761411421091>
- Elorriaga Llor, Alfonso Jesús (2012). Las voces adolescentes y el canto en la secundaria: un reto al alcance de todos. *Eufonía*, 54, 62-73. Recuperado de <https://i.gal/elorriaga2012>
- Elorriaga Llor, Alfonso Jesús, & Arósegui Plaza, José Luis (2013). *Diseño curricular de la expresión vocal y el canto colectivo en la educación secundaria: la muda de la voz en el aula de música*. Madrid: Anexo.
- Entwistle, Noel J. (2009). *Teaching for understanding at university: deep approaches and distinctive ways of thinking*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Erickson, Frederick (1986). Qualitative methods in research on teaching. En Merlin C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119-161). New York: McMillan. Recuperado de <https://i.gal/ericksonvinheta>
- Escalona, Evelin (2006a). Programa para la preservación de la voz en docentes de educación básica. *Salud de los Trabajadores*, 14(1), 31-49. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2046026>

- Escalona, Evelin (2006b). Prevalencia de síntomas de alteraciones de la voz y condiciones de trabajo en docentes de escuela primaria. *Salud de los Trabajadores*, 14(2), 31-54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2288027>
- Escobar-Pérez, Jazmine, & Cuervo-Martínez, Ángela (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medicina*, 6, 27-36. Recuperado de <https://i.gal/EscobarEcuervo>
- Escribal, Federico Luis (2017). Orquestas Infanto-Juveniles suramericanas en perspectiva de Derechos Culturales. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2(2), 107-127. Recuperado de <http://www.revistaforo.com.ar/ojs/index.php/rf/article/view/31>
- Escudero García, M^a Pilar (1982). *Educación de la voz: ortofonía, dicción, canto, ritmo*. Madrid: Real Musical.
- Escudero García, M^a Pilar (1987). *Educación de la voz 2º: canto, ortofonía, dicción, trastornos vocales*. Madrid: Real Musical.
- Escudero García, M^a Pilar (1988). *Educación de la voz 3º: canto, ortofonía, dicción*. Madrid: Real Musical.
- Escudero Gómez, Luis Alfonso (2005). Una ciudad escondida: exclusión social y marginalidad urbana. Ejemplos a través de Galicia. *Cuadernos Geográficos*, 36, 517-526.
- Escudero Muñoz, Juan Manuel (2017a). *Desigualdades educativas, focos clave para afrontarlas*. Presentación realizada na III Reunión Científica Interuniversitaria de Investigadoras/es Noveis do Programa de Doutorado Universitario en Equidade e Innovación en Educación da Universidade de Santiago de Compostela, Universidade da Coruña, Universidade de Vigo, Universidad de Oviedo, e Universidad de Cantabria. 27 de maio de 2017. Documento sen publicar.
- Escudero Muñoz, Juan Manuel (2017b). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 1-20. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59785/38519>
- Evans, John, Rich, Emma, Allwood, Rachel, & Davies, Brian (2008). Body pedagogies, P/policy, health and gender. *British Educational Research Journal*, 34(3), 387-402. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/01411920802042812>
- Everit, Anthony (1997). *Joining in: an investigation into participatory music*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Ewing, Robyn (2010). *The arts and Australian education: Realistic potential*. Victoria: Australian Council for Educational Research. Recuperado de <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=acer>
- Ex Cathedra (2018). Singing Playgrounds. Developing teamwork and leadership through singing play. Recuperado de <https://i.gal/excathedra2018>
- Fairclough, Norman & Wodak, Ruth (1997). Critical discourse analysis. En Teun A. Van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction* (pp. 258-284). London: Sage.
- Farré Martí, Josep M^a (1999). *Diccionario de Psicología*. Barcelona: Océano.
- Feiman-Nemser, Sharon, McDiarmid, G. Williamson, Melnick, Susan L., & Parker, Michelle (1987). *Changing beginning teachers' conceptions: a description of an introductory teacher education course (Research Report 89-1)*. USA: National Center for Research on Teacher Education, Michigan State University. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED310093>
- Fereday, Jennifer, & Muir-Cochrane, Eimear (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: a hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>

- Fernández Cruz, Manuel (2002). Indagación e innovación en Didáctica. En Antonio Medina Rivilla, & Francisco Salvador Mata (Coords.), *Didáctica General* (pp. 355-377). Madrid: Prentice Hall.
- Fernández Herranz, Nuria S. (2013). *Las agrupaciones corales y su contribución al bienestar de las personas. Percepción de las aportaciones del canto coral a través de una muestra de cantores* (Tese de doutoramento). Madrid: Univerdidad Carlos III. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10016/18185>
- Fernández Herranz, Nuria, Corraliza Rodríguez, José Antonio, & Ferreras Mencía, Soledad (2017). Las agrupaciones corales en España: espacios para la convivencia y la educación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 17-29. Recuperado de <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/87/55>
- Ferradás Blanco, Lois (2010). Programación didáctica. En José Antonio Caride Gómez, & Felipe Trillo Alonso, *Diccionario galego de Pedagogía* (p. 479). Vigo: Galaxia.
- Ferreira, Leslie P., Latorre, Maria do Rosario D., Pinto, Susana P., Moura, Ana Carolina G., Karmann, Delmira de Fraga, Silva, Eliana E., & Figueira, Silmara (2010). Influence of abusive vocal habits, hydration, mastication, and sleep in the occurrence of vocal symptoms in teachers. *Journal of Voice*, 24(1), 86-92. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2008.06.001>
- Ferrer i Miquel, Rita, Tesouro, Montse, & Puiggali, Joan (2015). Las principales motivaciones para cantar en un coro infantil o juvenil según la opinión de algunos directores. *Eufonía*, 64, 66-72. Recuperado de <https://i.gal/ferrer2015>
- Ferrer-Sapena, Antonia, Sánchez-Pérez, Enrique-Alfonso, Aleixandre-Benavent, Rafael, Peset, Fernanda (2016). Cómo analizar el impacto de los datos de investigación con métricas: modelos y servicios. *El profesional de la información*, 25(4), 632-641. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2016.jul.13>
- Field, Simon, Kuczera, Malgorzata, & Pont, Beatriz (2007). *No more failures: ten steps to equity in education*. Paris: OECD.
- Finnegan, Florencia, & Serulnikov, Adriana (2015). *La enseñanza y el aprendizaje como ejes de la propuesta socioeducativa. El Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (Serie: La Educación en Debate, Documentos de la DiNIECE). Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/serie-debate-nro20-18-12-2015.pdf>
- Fiske, Edward B. (Ed.) (1999). *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Washington D.C.: Arts Education Partnership. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED435581>
- Fiuza Asorey, María José (1992). *La incidencia de las disfonías en el profesorado de E.G.B.: relevancia de factores de personalidad* (Memoria de licenciatura). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Fiuza Asorey, María José (1993). Una propuesta educativa en el aula para la mejora de la calidad vocal infantil. En Jesús Beltrán Llera, *Líneas actuales en la intervención psicopedagógica I: aprendizaje y contenidos del currículum* (pp. 612-622). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Fiuza Asorey, María José (1996). *Las disfonías disfuncionales en los maestros de la Comunidad Autónoma de Galicia* (Tese de doutoramento). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Fiuza Asorey, María José (2011). Una realidad olvidada: la salud vocal en Educación Infantil y Primaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 19(1), 27-40.
- Fiuza Asorey, María José (2013). *Educación vocal. Guía práctica*. Madrid: Pirámide.

- Fishbein, Martin, & Ajzen, Icek (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Flick, Uwe (1992). Triangulation revisited: strategy of validation or alternative? *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 22(2), 175-197. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1992.tb00215.x>
- Flick, Uwe (1998). *An introduction to qualitative research: theory, methods and applications*. London: Sage.
- Flores d'Arcais, Giuseppe (Dir.) (1990). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Flores-Lázaro, Julio C., Castillo-Preciado, Rosa E., & Jiménez-Miramonte, Norma A. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de Psicología*, 30(2), 463-473. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.155471>
- Flyvbjerg, Bent (2001). *Making social science matter*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flyvbjerg, Bent (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Forcucci, Samuel L. (1975). Help for inaccurate singers. *Music Educators Journal*, 62(2), 57-61. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/3394876>
- Fomasi, Inge, & Travaglini, Paulette Jaquet (2016). Cuidados corporales de acuerdo con los principios de Pikler. *RELAdeI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(3), 74-86. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/article/view/4936/5292>
- Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira (1997). A linha e a rede. En *Anais do VI Simpósio paranaense de educação musical, e I Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical* (pp. 7-17). Londrina: ABEM, UEL, FML.
- Formosinho, Júlia (1998). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. En Júlia Oliveira Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, Júlia (1999). Nota de apresentação. En Christine Pascal, & Tony Bertram, *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Nove estudos de caso* (pp. 15-16). Porto: Porto Editora.
- Fosnot, Catherine Twomey (1989). *Enquiring teachers, enquiring learners: a constructivist approach for teaching*. New York: Teachers College Press.
- Foulquié, Paul (1976). *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Fraile Aranda, Antonio (2004a). Esquema corporal. En Antonio Bolívar Botía, José Luis Rodríguez Diéguez, & Francisco Salvador Mata (Dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (p. 655). Málaga: Aljibe.
- Fraile Aranda, Antonio (2004b). Juego. En Antonio Bolívar Botía, José Luis Rodríguez Diéguez, & Francisco Salvador Mata (Dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (p. 155). Málaga: Aljibe.
- Franco, Ramon A., & Andrus, Jennifer G. (2007). Common diagnoses and treatments in professional voice users. *Otolaryngologic Clinics of North America*, 40(5), 1025-1061. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.otc.2007.05.008>
- Freer, Patrick K. (2007). Between research and practice: how choral music loses boys in the 'middle'. *Music Educators Journal*, 94, 28-44. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/002743210709400207>
- Freer, Patrick K., & Elorriaga Llor, Alfonso Jesús (2013). La muda de la voz en los varones adolescentes: Implicaciones y consecuencias para el canto y la música coral escolar. *Revista Internacional De Educación Musical*, 1(1), 14-22. Recuperado de <https://doi.org/10.12967/RIEM-2013-1-p014-022>

- Freire, Paulo (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo veintiuno. (Trabajo orixinal publicado en 1970).
- Freitas, Isabel M., Jiménez, Roque, & Mellado, Vicente (2004). Solving physics problems: the conceptions and practice of an experienced teacher and an inexperienced teacher. *Research in Science Education*, 34(1), 113-113. Recuperado de <https://doi.org/10.1023/B:RISE.0000021000.61909.66>
- Friar, Kendra Kay (1999). Changing voices, changing times: recent developments in changing-voice theory can help adolescent boys and girls sing “through the change”. *Music Educators Journal*, 86(3), 26-29. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/3399556>
- Frith, Hannah, & Kitzinger, Celia (1998). ‘Emotion work’ as a participant resource: a feminist analysis of young women’s talk-in-interaction. *Sociology*, 32(2), 299-320. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0038038598032002005>
- Frosh, Stephen (2010). *Psychoanalysis outside the clinic: interventions in psychosocial studies*. London: Palgrave Macmillan.
- Gadea Cedenilla, Honorina, & Sánchez Huete, Juan Carlos (2008). Conceptos generales relacionados con la didáctica. En Juan Carlos Sánchez Huete (Coord.), *Compendio de didáctica general* (pp. 25-47). Madrid: CCS.
- Gagné, Robert M., Briggs, Leslie J., & Wager, Walter W. (1992). *Principles of instructional design*. New York: Harcourt Brace College Publishers.
- Galán, M^a Ángeles (2010). Actividades complementarias y extraescolares en la enseñanza y el aprendizaje musical. En Andrea Giráldez (Coord.), *Música: investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 105-127). Barcelona: Graó.
- Gallardo Fernández, Isabel María, & Fabregat Pitarch, Antonio (2013). Interacción en el aula y contextos de aprendizaje en Educación Infantil. En Juan Luis Vidal Mediavilla, Miguel Ángel Suvires García, & Rafael Galante Guille (Coords.), *Actas del V Congreso Mundial de Educación Infantil y Formación de Educadores: Por una escuela infantil de calidad y futuro*. Antequera, Málaga: Grupo de Investigación Educación Infantil y Formación de Educadores. Universidades de Andalucía. Recuperado de <https://goo.gl/XojTnr>
- Gallardo Ruiz, José Ramón (2000). El taller de expresión oral. En José Ramón Gallardo Ruiz, & José Luis Gallego Ortega (Coords.), *Manual de logopedia escolar: un enfoque práctico* (pp. 507-529). Málaga: Aljibe.
- Gallardo Ruiz, José Ramón, & Gallego Ortega, José Luis (2000a). Evaluación del lenguaje. En José Ramón Gallardo Ruiz, & José Luis Gallego Ortega (Coords.), *Manual de logopedia escolar: un enfoque práctico* (pp. 113-134). Málaga: Aljibe.
- Gallardo Ruiz, José Ramón, & Gallego Ortega, José Luis (2000b). Alteraciones de la voz. En José Ramón Gallardo Ruiz, & José Luis Gallego Ortega (Coords.), *Manual de logopedia escolar: un enfoque práctico* (pp. 153-170). Málaga: Aljibe.
- Gallego Ortega, José Luis, & Salvador Mata, Francisco (2002). Metodología de la acción didáctica. En Antonio Medina Rivilla, & Francisco Salvador Mata (Coords.), *Didáctica General* (pp. 155-181). Madrid: Prentice Hall.
- Gallego Ortega, José Luis (2004). Interacción didáctica. En Antonio Bolívar Botía, José Luis Rodríguez Diéguez, & Francisco Salvador Mata (Dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp. 84-85). Málaga: Aljibe.
- Gallo, José Antonio, Graetzer, Guillermo, Nardi, Héctor, & Russo, Antonio (1979). *El director de coro. Manual para la dirección de coros vocacionales*. Buenos Aires: Ricordi.
- Gamble, Reed (1990). Performance indicators. En Carol Taylor Fitz-Gibbon (Ed.), *BERA dialogues 2* (pp. 19-25). Philadelphia: Multilingual Matters.

- Gangoso López, María Pilar, & Blanco Blanco, Miguel Ángel (2008). El profesor que evalúa: la evaluación para la mejora de la acción educativa. En Juan Carlos Sánchez Huete (Coord.), *Compendio de didáctica general* (pp. 183-206). Madrid: CCS.
- Garamendi, Begoña, & González Mendizábal, Irene (2010). Innovación educativa en el área de música. En Andrea Giráldez (Coord.), *Música: investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 33-55). Barcelona: Graó.
- Garay, Alejandro (s.d.). Introducción. En DNPS, *Apoyo y acompañamiento socioeducativo para la infancia, la adolescencia y la juventud* (pp. 5-6). Argentina: Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005920.pdf>
- García Martínez, Alfonso, Sáez Carreras, Juan, & Escarbajal de Haro, Andrés (2000). *Educación para la salud. Una apuesta por la calidad de vida*. Madrid: Arán.
- García, Manuel (1894). *Hints on singing*. Nueva York: Joseph Patelson Music House. Recuperado de <https://i.gal/GarciaHintsOnSinging>
- García Calleja, Manuel (2000). Prevención de riesgos de la voz en docentes. *Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo*, 1, 199-222. Recuperado de <https://i.gal/garcia2000>
- García Pérez, M^a del Rosario (2004). Tarea didáctica. En Antonio Bolívar Botía, José Luis Rodríguez Diéguez, & Francisco Salvador Mata (Dir.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp. 611-614). Málaga: Aljibe.
- García Puig, Jemima (2006). Educación vocal: adquisición de hábitos de higiene y cuidado de la voz. *Música y educación*, 19(67), 37-52. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/94062>
- García Real, Teresa Juana (1997). *Perfil vocal y recursos terapéuticos de técnica vocal en profesionales de la voz hablada* (Tese de doutoramento). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- García-Ruiz, María Rosa, & Castro Zubizarreta, Ana (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297-322. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149251>
- Garrido Cano, Dolores Concepción (2011). La educación musical en educación primaria a partir de las fiestas, celebraciones y conmemoraciones. Hacer música para unir a toda la comunidad educativa. *Eufonía*, 5, 80-89.
- Gassull, Cecilia, Godall, Pere, & Martorell, Montserrat (2000). La educación de la voz y la salud vocal en la formación de los maestros. *Revista Electrónica de LEEME*, 5. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9691>
- Gates, Rachael Kathleen (2002). *The owner's manual to the singing voice*. Document presented in partial fulfillment of the requirements for the Degree Doctor of Musical Arts in the Graduate School of The Ohio State University. Retrieved from https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/osu1039117681/inline
- Gaventa, John (2006). Finding spaces for change: a power analysis. *IDS-Institute of Development Studies Bulletin*, 37(6), 23-33. Recuperado de https://www.powercube.net/wp-content/uploads/2009/12/finding_spaces_for_change.pdf
- Gee, James Paul (1996). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London: Taylor & Francis.
- Gelabert Gual, Llorenç (2015). Aproximación histórica y metodológica a los cursos de pedagogía musical de la Universitat de les Illes Balears (1977-1990). *Historia de la Educación*, 34, 337-356. Recuperado de <https://doi.org/10.14201/hedu201534337356>
- Gibbs, Graham (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Gibson, William, & Brown, Andrew (2009). *Working with qualitative data*. London: Sage.
- Giga, Idalete (2004). A educação vocal da criança. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 6, 69-80. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.22/3153>
- Gillanders, Carol (2011). *Los medios en la práctica docente del especialista en educación musical en Galicia* (Tese de doutoramento). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10347/3380>
- Gillanders, Carol, & Guillán Castaño, Alejandro (2014). Recomendacións básicas para o coidado e o uso da voz. *Eduga*, 68. Recuperado de <https://i.gal/gillanders-guillan2014>
- Gimeno Sacristán, José (1983). El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación del profesorado. *Educación y Sociedad*, 2, 51-73.
- Gimeno Sacristán, José (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giráldez Hayes, Andrea (2014a). Enseñar y aprender en el aula de música. En Andrea Giráldez (Coord.), *Didáctica de la música en primaria* (pp. 39-76). Madrid: Síntesis.
- Giráldez Hayes, Andrea (2014b). Proyectos en Educación Musical. En Andrea Giráldez (Coord.), *Didáctica de la música en primaria* (pp. 93-100). Madrid: Síntesis.
- Glaser, Barney G., & Strauss, Anselm L. (1999). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter. (Traballo orixinal publicado en 1967).
- Gobierno de España (2015). *Real Decreto 1299/2006, de 10 de noviembre, por el que se aprueba el cuadro de enfermedades profesionales en el sistema de la Seguridad Social y se establecen criterios para su notificación y registro* (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales). Recuperado de <https://i.gal/RD1299-2006>
- Gobierno de Río Negro (2013). Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario (Dirección de Políticas Socioeducativas, Ministerio de Educación e Dereitos Humanos). Recuperado de <https://i.gal/pnocb-rionegro>
- Godall Castell, Teresa (2016). Movimiento libre y entornos óptimos. Reflexiones a partir de un estudio con bebés. *RELAdeI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(3), 87-98. Recuperado de <https://i.gal/godall2016reladei>
- Goetze, Mary, Cooper, Nancy, & Brown, Carol J. (1990). Recent research on singing in the general music classroom. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 104, 16-37. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40318355>
- Goldenberg, Ricardo (1995). Educación musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil. *Pro-Posições*, 6(3), 103-109. Recuperado de <https://i.gal/goldenberg1995>
- Goleman, Daniel (2008). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, María Elena (1963). *Didáctica de la música*. Buenos Aires: Kapelusz.
- González García, Fermín, Gुरुceaga Zubillaga, Arantzazu, Pozueta Mendia, Edurne, & Porta Cuéllar, Sonia (2010). Una aproximación al conocimiento de una profesora universitaria, agente de buenas prácticas docentes, utilizando mapas conceptuales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 117-130. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56715702009.pdf>
- González Moro, Valentín (2002a). La formación continua del profesorado. En Martín Rodríguez Rojo (Coord.), *Didáctica general: qué y cómo enseñar en la sociedad de la información* (pp. 369-405). Madrid: Biblioteca Nueva.
- González Moro, Valentín (2002b). La investigación en la escuela: bases conceptuales. En Martín Rodríguez Rojo (Coord.), *Didáctica general: qué y cómo enseñar en la sociedad de la información* (pp. 407-434). Madrid: Biblioteca Nueva.
- González Soto, Ángel Pío, & Jiménez González, José Miguel (2004). Planificación de la enseñanza. En Antonio Bolívar Botía, José Luis Rodríguez Diéguez, & Francisco

- Salvador Mata (Dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp. 389-402). Málaga: Aljibe.
- Goode, Jackie (2006). Research identities: reflections of a contract researcher. *Sociological Research Online*, 11(2). Recuperado de <http://www.socresonline.org.uk/11/2/goode.html>
- Gordon, Edwin (1965). *Musical aptitude profile manual*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gould, A. Oren (1968). *Finding and learning to use the singing voice: a manual for teachers*. Washington: Office of Education, US Department of Health, Education & Welfare. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED025531.pdf>
- Gould, A. Oren (1969). Developing specialized programs for singing in the elementary school. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 17, 9-22. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40317056>
- Gove, Michael (2010). Foreword by the Secretary of State for Education. En Department for Education, *The Importance of Teaching. The Schools White Paper 2010* (pp. 6-7). London: The Stationery Office Limited. Recuperado de <https://i.gal/gove2010>
- Grady, Kathleen E., & Wallston, Barbara S. (1988). *Research in health care settings*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Green, Judith L., Franquiz, Maria E., & Dixon, Carol N. (1997). The myth of the objective transcript: transcribing as a situated act. *TESOL Quarterly*, 31(1), 172-176. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/3587984>
- Green, Lucy (2010). Research in the sociology of music education: some introductory concepts. En Ruth Wright (Ed.), *Sociology of Music Education* (pp. 21-34). Farnham: Routledge.
- Green, Lucy (2012). Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*, 20(28), 61-80. Recuperado de <https://i.gal/green2012>
- Green, Lucy (2014). *Notes for students. Doctoral Studies Advanced Course. Research Methods in Music Education*. Apuntes do seminário de doutoramento “Research in Music Education” proporcionados pola docente Lucy Green da University College London-Institute of Education. Sen publicar.
- Green, Georgia A. (1990). The effect of vocal modeling on pitch-matching accuracy of elementary schoolchildren. *Journal of Research in Music Education*, 38(3), 225-231. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2307/3345186>
- Greene, Jennifer C., Caracelli, Valerie J., & Graham, Wendy F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/1163620>
- Grosz, Elisabeth A. (1995). *Space, time and perversion: essays on the politics of bodies*. London: Routledge.
- Grotowski, Jerzy (1970). *Teatro laboratorio*. Barcelona: Tusquets.
- Gruhn, Wilfried (2009). The audio-vocal system in song and speech development. En Roland Haas, & Vera Brandes (Eds.), *Music that works* (pp. 109-117). Vienna: Springer. Recuperado de https://doi.org/10.1007/978-3-211-75121-3_6
- Guba, Egon G. (2008). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En José Gimeno Sacristán, & Ángel I. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Gustems, Josep, & Elgström, Edmon (2008). *Guía práctica para la dirección de grupos vocales e instrumentales*. Barcelona: Graó
- Gutiérrez Barrenechea, María del Mar (2007). *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa: Madrid como paradigma* (Tese de doutoramento). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12312_19.pdf&area=E

- Gútiérrez Cuevas, Pilar (1995). La educación infantil: modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 101-113. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9595120101A/17708>
- Gutkin, Débora, Zernotti, Mauro, Vaccari, M. Elena, Rodríguez, Iris, Dalmasso, María, Viti, María, ... Racca, Florencia (2016). Guías de práctica clínica para el diagnóstico de la disfonía. *FASO*, 3, 83-88. Recuperado de <http://www.faso.org.ar/revistas/2016/3/16.pdf>
- Hale, Jerold L., Householder, Brian J., & Greene, Kathryn L. (2002). The theory of reasoned action. En James Price Dillard & Michael Pfau (Eds.), *The persuasion handbook: developments in theory and practice* (pp. 259-286). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Halcomb, Elisabeth J., Andrew, Sharon, & Brannen, Julia (2009). Introduction to mixed methods research for nursing and the health sciences. En Sharon Andrew, & Elisabeth J. Halcomb (Eds.), *Mixed methods research for nursing and the health sciences* (pp. 3-12). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Hall, Clare (2005). Gender and boy's singing in early childhood. *British Journal of Music Education*, 22(1), 5-20. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/S0265051704005960>
- Hanley, Betty, & Montgomery, Janet (2002). Contemporary curriculum practices and their theoretical bases. En Richard J. Colwell, & Carol Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 113-143). New York: Oxford University Press.
- Hargreaves, David J. (1996). The development of artistic and musical competence. En Irene Deliège, & John Sloboda (Eds.), *Musical beginnings* (pp. 145-170). Oxford: Oxford University Press. Recuperado de <https://doi.org/DOI:10.1093/acprof:oso/9780198523321.003.0006>
- Hargreaves, David J., & North, Adrian C. (Eds.) (2001). *Musical development and learning: the international perspective*. London: Continuum.
- Hargreaves, David J., Marshall, Nigel A., & North, Adrian C. (2003). Music education in the twenty-first century: A psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20(2), 147-163. Recuperado de <https://doi.org/DOI:10.1017/S0265051703005357>
- Harris, Marvin (1976). History and significance of the emic/etic distinction. *Annual Review of Anthropology*, 5, 329-350. Recuperado de <https://doi.org/10.1146/annurev.an.05.100176.001553>
- Hechler Herbertz, Dirce (2016). *Práticas pedagógicas em educação infantil: princípios e propostas, o que não pode faltar?* (Tese de doutoramento). Porto Alegre, Brasil: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Recuperado de <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7138>
- Hedden, Debra (2012). An overview of existing research about children's singing and the implications for teaching children to sing. *Applications of research in music education*, 30(2), 52-62. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/8755123312438516>
- Hemsey de Gainza, Violeta (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Hemsey de Gainza, Violeta (1994-1996). *El cantar tiene sentido: cancionero recreativo juvenil* (Libro 1, Libro 2, Libro 3). Buenos Aires: Ricordi.
- Hemsey de Gainza, Violeta (2002). *Música: amor y conflicto. Diez estudios de psicopedagogía musical*. Buenos Aires: Lumen.
- Hemsey de Gainza, Violeta (2011). Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista da ABEM*, 19(25), 11-18, 2011. Recuperado de <https://i.gal/hemsey2011>
- Hemsey de Gainza, Violeta (2013). *El rescate de la pedagogía musical. Conferencias-entrevistas (2000-2012)*. Buenos Aires: Lumen.

- Hentschke, Liane (2006). Prólogo. En Maravillas Díaz (Coord.), *Introducción a la investigación en educación musical* (pp. 4-5). Madrid: Enclave Creativa.
- Hentschke, Liane (2009). ¿Qué es un concierto didáctico? En Centro de Documentación Musical de Andalucía (Coord.), *Papeles del festival de música española de cádiz* (pp. 41-44), nº 4, I Jornadas sobre Conciertos Didácticos. Granada: Junta de Andalucía. Recuperado de <https://i.gal/liane-conciertodidactico>
- Hernández Abenza, Luis (2010). Evaluar para aprender: hacia una dimensión comunicativa, formativa y motivadora de la evaluación. *Enseñanza de las ciencias*, 28(2), 285-293. Recuperado de <https://doi.org/10.5565/rev/ec/v28n2.54>
- Hernández-Sellés, Nuria, González-Sanmamed, Mercedes, & Muñoz-Carril, Pablo César (2015). El rol docente en las ecologías de aprendizaje: análisis de una experiencia de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 147-163. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56741181010.pdf>
- Herrán Izaguirre, Elena (2016). Metodología observacional en la Escuela Infantil Pikler de Budapest. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(3), 99-106. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/article/view/4938/5294>
- Herrero Alarcón, Flor (2000). El método Tomatis y la integración del FLE. En Montserrat Serrano Mañes, Lina Avendaño Anguita, & María del Carmen Molina Romero (Coords.), *La philologie française à la croisée de l'an 2000: panorama linguistique et littéraire*, Vol. 2 (pp. 317-324). Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1392656>
- Heyning, Lyndell (2011). 'I can't sing!' The concept of teacher confidence in singing and the use within their classroom. *International Journal of Education and the Arts*, 12(13). Recuperado de <http://www.ijea.org/v12n13/v12n13.pdf>
- Himonides, Evangelos, Saunders, Jo, Papageorgi, Ioulia, & Welch, Graham F. (2011). *Researching Sing Up's workforce development. Main findings from the first three years (2007-2010). Practitioners' singing self-efficacy and knowledge about singing*. London: iMerc.
- Hoge Mead, Virginia (1994). *Dalcroze Eurhythmics in today's music classroom*. New York: Schott Music Corporation.
- Holden, Hilary, & Button, Stuart (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23(1), 23-38. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/S0265051705006728>
- Holt, Laurence E., Pelham, Thomas W., & Holt, Jason (2008). *Flexibility: a concise guide to conditioning, performance enhancement, injury prevention and rehabilitation*. New Jersey: Humana Press.
- King, Nigel, & Horrocks, Christine (2010). *Interviews in Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Hughes, Diane (2007). *Teaching singing in Sydney government schools* (Tese de doutoramento). Sydney: University of Western Sydney. Recuperado de <https://i.gal/hughes2007>
- Ibarretxe Txakartegi, Gotzon (2006). El conocimiento científico en investigación musical. En Maravillas Díaz (Coord.), *Introducción a la investigación en educación musical* (pp. 8-30). Madrid: Enclave Creativa.
- Ibarretxe Txakartegi, Gotzon (2007). Modelos de educación coral infantil: entre lo formal y lo no formal. *Educación y educadores*, 10(2), 35-50. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/689>

- ICONO-FECYT (2017). *Indicadores del sistema español de ciencia, tecnología e innovación. Edición 2017*. Madrid: Observatorio Español de I+D+I, Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología. Recuperado de <https://i.gal/icono-fecyt2017>
- IHCM-Institute for Human & Machine Cognition (2019). Learn About Concept Maps. Recuperado de <https://cmap.ihmc.us/>
- iMerc-International Music Education Research Center (2019). National Singing Programme. Recuperado de <https://www.imerc.org/research/40-national-singing-programme>
- INE (2018a). *La estadística de I+D en España: 38 años de historia (1964-2001). Principales indicadores de I+D. Gastos internos totales en actividades de I+D por años y disciplina científica/unidad* (Instituto Nacional de Estadística español). Recuperado de <http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t14/p057/64-01/10/&file=a1005.px>
- INE (2018b). *Estadística de I+D 2016. Resultados por sectores de ejecución. Sector Administración Pública. Resultados en I+D por principales variables, disciplina científica y tipo de administración pública* (Instituto Nacional de Estadística español). Recuperado de <https://i.gal/ine2018b>
- Ivcevic, Zorana, Hoffmann, Jessica, Brackett, Marc, & Fundación Botín (2014). Artes, emociones y creatividad. En Christopher Clouder (Dir.), *Artes y emociones que potencian la creatividad: informe Fundación Botín 2014* (pp. 7-24). Santander: Fundación Botín.
- Jacob, Evelyn (1987). Qualitative research traditions: a review. *Review of Educational Research*, 1(57). Recuperado de <https://i.gal/1987jacob>
- Jacobs, Arthur (1995). *Diccionario de Música*. Buenos Aires: Losada. (Trabajo original publicado en 1958).
- Jaffrey, Marc (2006). Music Manifesto Champion's introduction. En DfES-Department for Education and Skills, *Making every child's music matter Music Manifesto Report no. 2. A consultation for action* (pp. 3-4). Recuperado de <https://i.gal/jaffrey2006>
- Jambrina Leal, María Esperanza (2009). La flauta dulce en el currículo de Educación Musical de los Centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Campo abierto: Revista de educación*, 28(2), 121-135. Recuperado de <https://mascvux.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1965>
- Jaraba, Miguel Ángel (1989). *Teoría y Práctica del Canto Coral*. Madrid: Ediciones Istmo, Editorial Alpuerto.
- Jeanneret, Neryl (1997). Model for developing preservice primary teachers' confidence to teach music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 37-44. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40318837>
- Jeanneret, Neryl, & DeGraffenreid, George M. (2018). Music Education in the Generalist Classroom. En Gary E. McPherson, & Graham F. Welch (Eds.), *Music Learning and Teaching in Infancy, Childhood, and Adolescence. An Oxford Handbook of Music Education*, Vol. 2 (pp. 178-195). New York: Oxford University Press.
- Jerez Chacón, Ivonne Berenice (2016). *Desarrollo de un manual de técnicas de grabación en estudio para coros de cámara* (Trabajo de Titulación para a Licenciatura en Música con especialización en producción musical). Ecuador: Universidad de las Américas. Recuperado de <http://dspace.udla.edu.ec/handle/33000/5444>
- Jiménez Cortés, M^a Rocío (2004). Actividad didáctica. En Antonio Bolívar Botía, José Luis Rodríguez Diéguez, & Francisco Salvador Mata (Dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp. 34-37). Málaga: Aljibe.
- Johnson, R. Burke, Onwuegbuzie, Anthony J., & Turner, Lisa A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Jurado de Baruch, María Teresa (2005). *La Universidad Simón Bolívar, a través de sus símbolos*. Caracas: Universidad Simón Bolívar, Editorial Equinoccio.

- Karaağaç, M. Kerem, & Threlfall, John (2004). The tension between teacher beliefs and teacher practice: the impact of the work setting. En Marit Johnsen Hoines, & Anne Berit Fuglestad (Eds.), *Proceedings of 28th Annual Conference for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 3 (pp. 137-144). Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489550.pdf>
- Kelamangalath, Lakshmi, & Smith, George M. (2013). Neurotrophin treatment to promote regeneration after traumatic CNS injury. *Frontiers in Biology*, 8(5), 486-495. <https://doi.org/10.1007/s11515-013-1269-8>
- Kemmis, Stephen, McTaggart, Robin, & Nixon, Rhonda (2014). *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*. London: Springer.
- Kemp, Anthony E. (Comp.) (1993). *Aproximaciones a la investigación en educación musical*. Buenos Aires: Collegium Musicum.
- Kleber, Boris, Veit, Ralf, Birbaumer, Niels, & Lotze, Martin (2007). Neural correlates of professional classical singer. En Aaron Williamon, & Daniela Coimbra (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007* (pp. 335-343). The Netherlands: AEC. Recuperado de <https://i.gal/kleber2007>
- Kim, Junyoung (2000). Children's pitch matching, vocal range and developmentally appropriate practice. *Journal of research in childhood education*, 14(2), 152-160. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02568540009594760>
- King, Riley (2015, outubro, 9). *Engine, Engine Number 9* [archivo de vídeo]. Recuperado de <https://i.gal/engine-riley>
- Klinger, Rita, Campbell, Patricia S., & Goolsby, Thomas (1998). Approaches to children's song acquisition: immersion and phrase-by-phrase. *Journal of Research in Music Education*, 46(1), 24-34. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/3345757>
- Knapp, Michael S. (2003). Professional development as a policy pathway. *Review of Research in Education*, 27, 109-157. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3568129>
- Knight, Susan Dyer (1999). Exploring a cultural myth. What adult non-singers may reveal about the nature of singing. En Brian A. Roberts, & Andrea Margaret Rose (Eds.), *The phenomenon of singing 2* (pp. 144-154). St John's, Newfoundland: Memorial Univeristy Press.
- Knight, Susan Dyer (2010). *A study of adults "non singers" in Newfoundland* (Doctoral thesis). London: University of London. Recuperado de <http://discovery.ucl.ac.uk/10006515/>
- Kodály, Zoltán (1952). *Let us sing correctly: choral method*. London: Boosey & Hawkes.
- Kovács, Géza, & Pásztor, Zsuzsa (2010). *Ejercicios preparatorios para instrumentistas (método Kovács)*. Barcelona: Graó.
- Kress, Gunther, & van Leeuwen, Theo (1990). *Reading images*. Geelong: Deakin University Press.
- Kreutz, Gunter (2014). Does singing facilitate social bonding? *Music & Medicine*, 6(2), 51-60. Recuperado de <https://i.gal/kreutz2014>
- Krieger, Susan (1985). Beyond "Subjectivity". The use of the self in the social science. *Qualitative Sociology*, 8(4), 309-324. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/BF00988842>
- Kuhn, Thomas S. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: FCE. (Trabajo orixinal publicado en 1962).
- Küntzel-Hansen, Margrit (1981). *Educación musical precoz y estimulación auditiva (ejercicios para su aplicación)*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica, S.A.
- Kuper, Adam, & Kuper, Jessica (Eds.). (1985). *The social science encyclopedia*. London: Routledge.

- Laevers, Ferre (1994). *The Leuven Involvement Scale of Young Children LIS-YC. Manual and video*. Leuven: Centre for Experiential Education, Experiential Education Series, n° 1.
- Laevers, Ferre (2015). The project Experiential Education: Concepts and experiences at the level of context, process and outcome. Katholieke Universiteit Leuven / Centre for Experiential Education. Recuperado de <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Laevers.pdf>
- Lall, Marie (2007). *A review of concepts from policy studies relevant for the analysis of EFA in developing countries*. Brighton: CREATE-Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508697.pdf>
- Laluvein, Jackie (2010). School Inclusion and the “Community of practice”. *Internacional Journal of Inclusive Education*, 14(1), 35-48. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ875297>
- Lamont, Alexandra, Daubney, Alison, & Spruce, Gary (2012). Singing in primary schools: case studies of good practice in whole class vocal tuition. *British Journal of Music Education*, 29(2), 251-268. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/S0265051712000083>
- Lapadat, Judith C. (2000). Problematizing transcription: purpose, paradigm and quality. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(3), 203-219.
- Latham, Alison (Coord.) (2009). *Diccionario enciclopédico de la música*. México : Fondo de Cultura Económica.
- Lave, Jean, & Wenger, Étienne (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leont'ev, Aleksie Nikolaevich (1979). *Activity, consciousness, and personality*. USA: Prentice Hall.
- Levin, Benjamin (1998). An epidemic of education policy: (what) can we learn from each other? *Comparative Education*, 34(2), 131-141. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/03050069828234>
- Levinowitz, Lili M., Barnes, Pamela, Guerrini, Susan, Clement, Margaret, D'april, Pasquale, & Morey, Mary J. (1998). Measuring singing voice development in the elementary general music classroom. *Journal of Research in Music Education*, 46(1), 35-47. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3345758>
- Lewin-Benham, Ann (2011). *Twelve best practices for early childhood education*. New York, DC: Teachers College Press.
- Liamputtong Rice, Pranee, & Ezzy, Douglas (1999). *Qualitative research methods: a health focus*. Melbourne: Oxford University Press.
- Liao, Mei-Ying, & Davidson, Jane W. (2016). The effects of gesture and movement training on the intonation of children's singing in vocal warm-up sessions. *International Journal of Music Education*, 34(1), 4-18. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0255761415614798>
- Liljedahl, Peter (2009). Teachers' insights into the relationship between beliefs and practice. En Wolfgang Schlöglmann, & Jürgen Maasz (2009), *Beliefs and attitudes in mathematics education: new research results* (pp. 44-54). Rotterdam: Sense publishers. Recuperado de <http://peterliljedahl.com/wp-content/uploads/BC-Teachers-Insights.pdf>
- Lincoln, Yvonna S., & Guba, Egon G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lindsay, Anne C. (1966). *Developing methods for recording and describing dyadic classroom discourse between teachers and young children* (Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy). British Columbia, Canada: University of Victoria. Recuperado de <https://i.gal/lindsay1966>

- Liuzzi, María José, & Brusso, Adrea Yanina (2014). La respiración en la voz cantada. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal*, 2(2), 40-57. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/RITeV/article/view/2087>
- Llano Arana, Lizgrace, Gutiérrez Escobar, Miriam, Stable Rodríguez, Addys, Núñez Martínez, María, Masó Rivero, Rosa, & Rojas Rivero, Bárbara (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *MediSur*, 14(3), 320-327. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2016000300015
- Llinás i Miró, María A. (1986). Disfonías y escuela. En AAVV, *XIV Congreso Nacional de Logopedia, Foniática y Audiología* (pp. 93-104). Madrid: Cepe.
- López-Calo, Xosé (1992). *La música en la Catedral de Santiago*. A Coruña: Deputación da Coruña.
- López de la Calle Sampedro, M. Ángeles (2007). *La música en centros de educación infantil 3-6 años de Galicia e Inglaterra, un estudio de su presencia y de las prácticas educativas* (Tese de doutoramento). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10347/2355>
- Lorenzo Quiles, Oswaldo, Pérez Garrido, Ángel Luis, & Rodríguez Sabiote, Clemente (2009). Preferencias musicales de alumnos de Grado Superior del Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugénia” de Granada. En María Angustias Ortiz Molina (Coord.), *Investigación en Educación y Derechos Humanos* (pp. 375-418). Coimbra: Junta de Andalucía, Grupo de Investigación HUM-742, e CIMA-Center for Intercultural Music Arts. Recuperado de <https://i.gal/lorenzoquiles2009>
- Lucero González, Tatiana Passy (2016). Estética rítmico-poética en los cantos tradicionales chilenos. En Raimundo Rajobac, Marília Stein, & Luiz Carlos Bombassaro (Orgs.), *Música, Filosofía e Bildung* (pp. 123-125). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Madsen Clifford K., & Madsen, Charles H. (1988). *Investigación experimental en música*. Buenos Aires: Marymar.
- Maffioletti, Leda de Albuquerque (2015). A música e as primeiras aprendizagens da criança. En Maria Luiza Rodrigues Flores, & Simone Santos de Albuquerque (Orgs.), *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas* (pp. 119-126). Porto Alegre: EDIPUCRS. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10183/126963>
- Magnani, Sérgio (1989). *Expressão e comunicação na linguagem da música*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Malagarriga, Assumpció, & Neuman, Víctor (2009). Taller: preparación del público. En Centro de Documentación Musical de Andalucía (Coord.), *Papeles del festival de música española de cádiz* (pp. 91-98), nº 4, I Jornadas sobre Conciertos Didácticos. Granada: Junta de Andalucía. Recuperado de <https://i.gal/malagarriga-neuman-2009>
- Mallart, Joan, & de la Torre, Saturnino (2004). Contenidos de la enseñanza. En Antonio Bolívar Botía, José Luis Rodríguez Diéguez, & Francisco Salvador Mata (Dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp. 219-240). Málaga: Aljibe.
- Manheim, Henry L. (1982). *Investigación sociológica. Filosofía y métodos*. Barcelona: CEAC.
- Marina Torres, José Antonio, & Marina López, Eva (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona: Ariel.
- Marina Torres, José Antonio (s.d.). ¿Para qué sirve un Pacto de estado sobre educación? Recuperado de <https://i.gal/marina-s-d>
- Martenot, Maurice (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp. (Trabajo orixinal publicado en 1970).

- Martí Castro, Isabel (Dir.) (2005). *Diccionario Enciclopédico de Educación*. Barcelona: CEAC.
- Martínez Arias, Rosario (2009). ¿Es posible combinar calidad y equidad en los sistemas educativos? En Miguel A. Santos Rego, *Políticas educativas y compromiso social* (pp. 85-104). Barcelona: Octaedro.
- Martínez García, José Saturnino (2013). *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: La Catarata.
- Martínez Miguélez, Miguel (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Alcalá de Guadaíra, Sevilla: MAD Trillas.
- Martínez Piñeiro, Esther (2010). Programa. En José Antonio Caride Gómez, & Felipe Trillo Alonso, *Diccionario galego de Pedagogía* (p. 478). Vigo: Galaxia.
- Mason, Jennifer (2002). *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Massot Lafon, Inés, Dorio Alcaraz, Inma, & Sabariego Puig, Marta (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Rafael Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Mauduit, Bérengère (2005). Figurativité et pédagogie du chant. *Recherche en Education Musicale*, 23, 1-17. Recuperado de <https://i.gal/mauduit2005>
- Mauthner, Natasha S., & Doucet, Andrea (1998). Reflections on a Voice-centred Relational Method: Analysing Maternal and Domestic Voices. En Jane Ribbens, & Rosalind Edwards (Eds.), *Feminist Dilemmas in Qualitative Research: Public Knowledge and Private Lives* (pp. 119-146). London: Sage. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4135/9781849209137.n8>
- Mauthner, Natasha S., Parry, Odette, & Backett-Milburn, Kathryn (1998). The Data are out There, or are They? Implications for Archiving and Revisiting Qualitative Data. *Sociology*, 32(4), 733-745. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0038038598032004006>
- Mauthner, Natasha S., & Doucet, Andrea (2003). Reflexive accounts and accounts of reflexivity in qualitative data analysis. *Sociology*, 37(3), 413-431. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/00380385030373002>
- Maxwell, Joseph A. (2006). Literature Reviews of, and for, Educational Research: A Commentary on Boote and Beile's "Scholars Before Researchers". *Educational Researcher*, 35(9), 28-31. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/0013189X035009028>
- McMillan, James H., & Schumacher, Sally (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Medina Rivilla, Antonio (2002). La Didáctica: disciplina pedagógica aplicada. En Antonio Medina Rivilla, & Francisco Salvador Mata (Coords.), *Didáctica General* (pp. 3-31). Madrid: Prentice Hall.
- Megía Cuélliga, Carmen (2008). El profesor que enseña: la práctica docente. En Juan Carlos Sánchez Huete (Coord.), *Compendio de didáctica general* (pp. 153-181). Madrid: CCS.
- Meirieu, Philippe (2017). *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés*. Paris: ESF.
- Mel Gowland, Celsa, & Saporiti, Nelida (Eds.) (2017). *La voz cantada: manual de formación n° 5*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de la Música. Recuperado de <https://i.gal/vozcantada-inamu2017>
- Melhuish, Edward (2004a). *A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds*. London: National Audit Office. Recuperado de <https://ro.uow.edu.au/sspapers/1679/>
- Melhuish, Edward (2004b). *Child Benefits: The importance of investing in quality childcare*. London: Daycare Trust.
- Meyer, Mary A., & Booker, Jane M. (2001). *Eliciting and analyzing expert judgment: a practical guide*. USA: SIAM.
- Michels, Ulrich (1985). *Atlas de música I*. Madrid: Alianza.

- Miles, Matthew B., & Huberman, A. Michael (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Mishler, Elliot G. (1991). Representing discourse: the rhetoric of transcription. *Journal of Narrative and Life History*, 1(4), 255-280. Recuperado de <https://doi.org/10.1075/jnlh.1.4.01rep>
- Mizener, Charlotte P. (1993). Attitudes of children toward singing and choir participation and assessed singing skill. *Journal of Research in Music Education*, 41(3), 233-245. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/3345327>
- Molina Hurtado, M. Teresa, Fernández González, Secundino, Vázquez de la Iglesia, Francisco, & Urrea Barandiarán, Ainhoa (2006). Voz del niño. *Revista de Medicina de la Universidad de Navarra*, 50(3), 31-43. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10171/35894>
- Monks, Susan (2003). Adolescents singers and perceptions of vocal identity. *British Journal of Music Education*, 20(3), 243-256. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/S0265051703005424>
- Montessori, Maria (2003). *El método de la Pedagogía Científica aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo orixinal publicado en 1909).
- Moog, Helmut (1976). *The musical experience of the pre-school child*. London: Schott.
- Moore, Henrietta L. (1991). *Antropología y feminismo*. Madrid: Cátedra.
- Moreira Arincón, Remigio (nome artístico: Moreira, Miro) (2011). *La actividad de la Escolanía "Ángeles de Compostela" durante el magisterio de D. Xavier Méndez Pérez. Año de 1983* (Trabajo de investigación tutelado). Santiago de Compostela: Facultade de Xeografía e Historia, USC.
- Moreira Arincón, Remigio (nome artístico: Moreira, Miro) (2017). *El canto en la adolescencia*. Apuntes persoais elaborados e cedidos polo profesor Miro Moreira para a materia P3241242 - Aprendizaxe e Ensinanza da Música (Módulo Específico Música) do Curso 2017/2018, do Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria e Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanzas de Idiomas; especialidade Artes: Música. Santiago de Compostela: Facultade de Ciencias da Educación, USC.
- Moreno Manso, Juan Manuel (2004). Características de la personalidad y alteraciones del lenguaje en educación infantil y primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-12. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/798Moreno.PDF>
- Morin, Edgar (1999). *Le sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>
- Morin, Edgar (2002). *L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morrison, Murray, & Rammage, Linda (1996). *Tratamiento de los trastornos de la voz*. Barcelona: Masson.
- Muñoz Cantero, Miguel J. (2004). Indicadores de calidade na investigación educativa. En Miguel A. Santos Rego (Dir.), *A investigación educativa en Galicia (1989-2001) Tomo 1* (pp. 107-135). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Muñoz Rubio, Enrique (2009). La voz en la formación de los maestros. *Tendencias pedagógicas*, 14, 325-333. Recuperado de <https://i.gal/munozrubio2009>
- Muñoz Rubio, Enrique (2013). *Cantar y cantar. Materiales para la formación vocal de las materias de Música en el Grado de Maestro en Educación Primaria y Educación Infantil*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Muñoz Rubio, Enrique, & Bonastre Vallés, Carolina (2013). La expresividad en la música. *Quodlibet: revista de especialización musical*, 52, 40-52.
- Murray, Kate, & McDonald, Renald (1997). The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *Higher Education*, 33(3), 331-349. Recuperado de <https://doi.org/10.1023/A:100293110>

- Musical Futures (2017a). Who we are. Recuperado de <https://www.musicalfutures.org/who-we-are>
- Musical Futures (2017b). Musical Futures: Find Your Voice. Recuperado de <https://www.musicalfutures.org/musical-futures-find-voice>
- Music Manifesto (2016). About the Manifesto. History. Recuperado de <https://www.musicmanifesto.co.uk/history.html>
- Nardi, Héctor (1979a). Introducción. El significado socio-cultural del canto coral vocacional. En José Antonio Gallo, Guillermo Graetzer, Héctor Nardi, & Antonio Russo, *El director de coro. Manual para la dirección de coros vocacionales* (pp. 9-12). Buenos Aires: Ricordi.
- Nardi, Héctor (1979b). Parte I. Organización de coros. En José Antonio Gallo, Guillermo Graetzer, Héctor Nardi, & Antonio Russo, *El director de coro. Manual para la dirección de coros vocacionales* (pp. 13-27). Buenos Aires: Ricordi.
- Nasarre, Pablo (1724/1980). *Escuela Música según la práctica moderna* (edición facsímil). Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Recuperado de <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000014534&page=1> (Trabajo orixinal publicado en 1724).
- Navarro Tomás, Tomás (2004). *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC.
- Newham, Paul (1993). *The Singing Cure. An introduction to Voice Movement Therapy*. London: Rider Random House.
- Newman, Joan, Brody, Pamela J., & Beauchamp, Heather M. (1996). Teachers' attitudes and policies regarding play in elementary schools. *Psychology in the schools*, 33(1), 61-69. Recuperado de [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199601\)33:1<61::AID-PITS8>3.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199601)33:1<61::AID-PITS8>3.0.CO;2-Z)
- Nix, John, & Nelson, Roy (2018). Voice health and vocal education. En Gary E. McPherson, & Graham F. Welch (Eds.), *Vocal, instrumental, and ensemble learning and teaching. An Oxford Handbook of Music Education*, Vol. 3 (pp. 76-97). New York: Oxford University Press.
- Novella Cámara, Ana, Forés Miravalles, Anna, Rubio Serrano, Laura, Costa Cámara, Sandra, Gil Pasamontes, Esther, & Pérez Escoda, Núria (2012). Innovar en, desde y para el practicum: supervisión y evaluación de la transferencia de competencias. *REDU (Revista de Docencia Universitaria)*, 10(1), 453-476. Recuperado de <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6140>
- Oakley, Anne (1981). Interviewing women: a contradiction in terms. En Helen Roberts (Ed.), *Doing Feminist Research* (pp. 30-61). London: Routledge.
- OCDE (2016). *Panorama de la educación 2016. Indicadores de la OCDE*. España: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Subdirección General de Documentación y Publicaciones, Fundación Santillana. Disponible en <https://i.gal/ocde16>
- Ockelford, Adam, & Markou, Kyproulla (2012). Cognitive impairments: reporting on a decade of research. En Raymond A.R. McDonald, Gunter Kreutz, & Laura Mitchell (Eds.), *Music, health, & wellbeing* (pp. 383-402). New York: Oxford University Press.
- OECD (2013). *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being*. OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264191655-en>
- Oliveira, Andre, & Sobreira, Silvia (2017). Do que é possível “dar conta”? Um estudo sobre as práticas pedagógico-musicais dos professores de música do município do Rio de Janeiro. *Anais do XXIII Congresso Nacional da ABEM*. Recuperado de <https://i.gal/oliveira-sobreira17>
- Olsen, Eiliv (2007). Comments on “Music Beyond School: Learning in Informal Contexts” (Pitts). En Liora Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education, Part I* (pp. 773-774). New York: Springer.

- ONU (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de <https://i.gal/convenciondereitoscrianzas>
- ONU (2012). *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*. Recuperado de <https://i.gal/ONUeducacionformacion>
- OMS-Organización Mundial para a Saúde (1986). *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud*. Recuperado de <https://i.gal/cartadeottawa>
- Ortega López, Idelfonso (2010). Fomentar la participación familiar: escuela de padres y madres. *Temas para la educación*, 11, 1-8. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7536.pdf>
- Ortega Prada, M^a del Carmen (2009). ¿Qué es un concierto didáctico? En Centro de Documentación Musical de Andalucía (Coord.), *Papeles del festival de música española de cádiz* (pp. 45-55), n^o 4, I Jornadas sobre Conciertos Didácticos. Granada: Junta de Andalucía. Recuperado de <https://i.gal/OrtegaPrada2009>
- Oser, Fritz K., & Baeriswyl, Franz J. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. En Virginia Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 1031-1065). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Özdemir, Elif, Norton, Andrea, & Schlaug, Gottfried (2006). Shared and distinct neural correlates of singing and speaking. *Neuroimage*, 33(2), 628-635. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2006.07.013>
- Ozga, Jenny (1990). Policy research and policy theory: a comment on Fitz and Halpin. *Journal of Education Policy*, 5(4), 359-362. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/0268093900050405>
- Padilha, Maria Auxiliadora Soares, & Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2016). Um cenário de integração de tecnologias digitais na educação superior: em busca de uma coreografia didática inovadora. *Revista e-Curriculum*, 14(3), 837-863. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/28698>
- Pain, Sara (1988). Fundamentos de la programación pedagógica preescolar. En Fernando Huarte (Coord.), *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica* (pp. 130-139). Madrid: Narcea.
- Page, Reba N. (1997). Teaching about validity. *Qualitative Studies in Education*, 10(2), 145-156. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/095183997237223>
- Página12 (2018, agosto 4). Sandra Calamano, en el recuerdo de un docente “Tristeza, enojo y shock”. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/132903-tristeza-enojo-y-shock>
- Papoušek, Mechthild (1996). Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. En Irene Deliège, & John Sloboda (Eds.), *Musical beginnings* (pp. 88-112). Oxford: Oxford University Press. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198523321.003.0004>
- Parrilla Latas, M. Ángeles, & Morriña-Díez, Anabel (2004). Lo que todos nos preguntamos sobre la educación inclusiva. *Padres y Maestros*, 284, 10-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=891815>
- Pascual Mejía, Pilar (2002). *Didáctica de la música para Primaria*. Madrid: Pearson Educación, Prentice Hall.
- Pascual Mejía, Pilar (2006). *Didáctica de la música para Educación Infantil*. Madrid: Pearson Educación, Prentice Hall.
- Patton, Michael Quinn (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pelinski, Ramón (2005). Embodiment and musical experience. *Trans, Revista Transcultural de Música*, 9. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82200914>
- Pellerey, Michele (1996). *Motivazione e volizione nell'apprendimento scolastico. Fondamentali teorici e orientamenti operativi*. Torino: SEI.

- Peñalver Vilar, José María (2013). Análisis de la práctica de la improvisación musical en las distintas metodologías: características y criterios de clasificación. *Arsteduca*, 4, 74-83. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4182359>
- Peralta Espinosa, M. Victoria (2006). El aporte de las neurociencias al la educación infantil. *Temáticos escuela*, 16, 14-16.
- Perdomo-Guevara, Elsa (2017). *Beyond Anxiety: Inspiration, Connection and Joy in Music Performance* (Tese de doutoramento). Sheffield: University of Sheffield. Recuperado de <http://etheses.whiterose.ac.uk/id/eprint/18462>
- Perea Quesada, Rogelia (Dir.) (2004). *Educación para la salud. Reto de nuestro tiempo*. Madrid: Díaz de Santos.
- Perelló, Jorge, Caballé, Montserrat, & Guitart, Enrique (1975). *Canto-Dicción. Foniatria estética*. Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- Pérez Juste, Ramón (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, Gloria (1994a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, Gloria (1994b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas e análise de datos*. Madrid: La Muralla.
- Petzold, Robert G. (1963). The development of auditory perception of musical sounds by children in the first six grades. *Journal of Research in Music Education*, 11(1), 21-43. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3344529>
- Phelps, Roger P., Ferrara, Lawrence, & Goolsby, Thomas W. (1993). *A guide to research in music education*. London: The Scarecrow Press.
- Phillips, Kenneth H. (1992a). Research on the teaching of singing. En Richard J. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 568-576). New York, NY: Schirmer.
- Phillips, Kenneth H. (1992b). *Teaching Kids to Sing*. New York: Schirmer.
- Phillips, Kenneth H. (2014). Another Perspective. Every Child a Singer. *Music Educators Journal*, 100(3), 49-51. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0027432113516511>
- Phillips, Kenneth H., & Aitchison, Randall E. (1997). Effects of psychomotor instruction on elementary general music students' singing performance. *Journal of Research in Music Education*, 45(2), 185-196. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/3345579>
- Phillips, Kenneth H., & Vispoel, Walter P. (1990). The effects of class voice and breath-management instruction on vocal knowledge, attitudes, and vocal performance among elementary education majors. Texto presentado na *Biannual Meeting of the Music Educators National Conference* (Washington, Marzo). Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED322139>
- Piaget, Jean (1961). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, Jean (1993). *A representação do espaço na criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinho, Sílvia Maria Rebelo (1998). Avaliação e Tratamento da Voz. Em Sílvia Maria Rebelo Pinho, *Fundamentos em fonoaudiologia: tratando os distúrbios da voz* (pp. 3-37). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Piñeros Lara, María Olga (2004). *Introducción a la pedagogía vocal para coros infantiles*. Bogotá: Ministerio de Cultura, República de Colombia.
- Pitts, Stephanie E. (2005). *Valuing musical participation*. Aldershot: Ashgate.
- Pitts, Stephanie E. (2007). Music beyond school: learning through participation. En Liora Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education, Part I* (pp. 759-771). New York: Springer.

- PNOCB (2015). *Principios y objetivos del programa OyC*. Documento enviado ao meu email persoal a petición propia por Mailin Coria, traballadora do Programa Nacional de Orquestas y Coros para el Bicentenario arxentino. Documento sen publicar.
- Ponsford, Kenneth R., & Lapadat, Judith C. (2001). Academically Capable Students who are Failing in High School: Perceptions about Achievement. *Canadian Journal of Counselling*, 35(2), 137-156.
- Porto Castro, Ana María (2004). Aproximación ao desenvolvemento histórico da investigación educativa. En Miguel A. Santos Rego (Dir.), *A investigación educativa en Galicia (1989-2001) Tomo 1* (pp. 75-105). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Porto, Fernando (2017). *Vínculo Escola AMAR e alumnos da universidade PUC-Rio*. Relatório do Projeto Final - 2017.2 - Sustentabilidade Socioambiental - ADM1958, Professor Marcos Cohen. Documento sen publicar. Extracto cedido polo coordinador da Escola de Música Amar, o brasileiro Elias Amador.
- Price, Harry E., Yarbrough, Cornelia, Jones, Marilyn, & Moore, Randall S. (1994). Effects of male timbre, falsetto, and sine-wave models on interval matching by inaccurate singers. *Journal of Research in Music Education*, 42(4), 269-284. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3345736>
- Psathas, George, & Anderson, Timothy (1990). The 'practices' of transcription in conversation analysis. *Semiotica*, 78(1-2), 75-89. Recuperado de <https://doi.org/10.1515/semi.1990.78.1-2.75>
- Puyuelo Sanclemente, Miguel, & Llinás i Miró, María A. (1992). Problemas de voz en docentes. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 12(2), 76-84. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(92\)75536-3](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(92)75536-3)
- Quiñones Etxebarria, Carmen (1997). *El cuidado de la voz. Ejercicios prácticos*. Madrid: Escuela Española.
- Rabine, Eugene H. (2002). *Educación funcional de la voz. Método Rabine*. Buenos Aires: Centro de Trabajo Vocal.
- Rainbow, Bernarr (1989). *Music in educational thought and practice: a survey from 800 BC*. Aberystwyth, Wales: Boethius.
- Ramsbury Primary School (2018). Achievements. Recuperado de <https://ramsburyschool.org/about-us/achievements/>
- Randel, Don (Ed.) (1997). *Diccionario Harvard de Música*. Madrid: Alianza. (Traballo orixinal publicado en 1986).
- Raynal, Françoise, & Rieunier, Alain (2010). *Pedagogía. Diccionario de Conceptos Claves*. Madrid: Editorial Popular.
- Reese, William J. (1999). What history teaches about the impact of educational research on practice. *Review of Research in Education*, 24, 1-19. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1167265>
- Reimer, Bennet (2012). All theoried up and nowhere to go. En Gary E. McPherson, & Graham F. Welch (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Education* (pp. 678-681). New York: Oxford University Press.
- Reyes López, María Luisa (2010). Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de educación musical: España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 67-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56717074007.pdf>
- Richards, Carol (1999). Early childhood preservice teachers' confidence in singing. *Journal of Music Teacher Education*, 9(1), 6-17. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/105708379900900103>
- Rioseco R., Marilú, & Romero, Ricardo (1997). La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo. En Marco Antonio Moreira, María Luz

- Rodríguez Palmero, & María Concesa Caballero Sahelices (Coords.), *Encuentro Internacional sobre el aprendizaje significativo* (pp 253-262). Burgos: Universidad de Burgos. Recuperado de <https://i.gal/contextualizacionEAaprendizaxesignificativa>
- Rivarosa Somavilla, Alcira S., Chesta, Rosana C., De la Barrera, M. Laura, & de Piccoli, Liliana (2016). Aprender en aulas abiertas: nuevas coreografías didácticas para educadores infantiles. *RELAdeI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(4), 175-182. Recuperado de <https://i.gal/rivarosa2016>
- Rivas, Rosa María, & Fiuza Asorey, María José (2002). *La voz y las disfonías funcionales. Prevención y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Roberts, Emlyn, & Davies, Ann D.M. (1976). A method of extending the vocal range of “monotone” school children. *Psychology of Music*, 4(1), 29-43. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/030573567641004>
- Rodríguez López, Xulio (2010). Actividades. En José Antonio Caride Gómez, & Felipe Trillo Alonso, *Diccionario Galego de Pedagogía* (pp. 21-23). Vigo: Galaxia.
- Rodríguez Rodríguez, Xesús (Coord.) (2009). Reforma educativa, profesorado e materiais curriculares impresos: teoría e práctica. En Xesús Rodríguez Rodríguez, *Os materiais curriculares en Galicia* (pp. 17-30). Vigo: Xerais.
- Rosaldo, Michelle Z. (1983). Moral/Analytic Dilemmas Posed By the Intersection of Feminism and Social Science. En Norma Haan, Robert N. Bellah, Paul Rabinow, & William M. Sullivan (Eds.), *Social Science as Moral Inquiry* (pp. 76-96). New York: Columbia University Press.
- Rosales López, Carlos (2010). Innovación curricular e educativa. En José Antonio Caride Gómez, & Felipe Trillo Alonso (Dirs.), *Diccionario Galego de Pedagogía* (pp. 353-355). Vigo: Galaxia.
- Ross, Malcom (1984). *The aesthetic impulse*. Oxford: Pergamon Press.
- Rosset Llobet, Jaume, & Fàbregas Molas, Sílvia (2005). *A tono. Ejercicios para mejorar el rendimiento del músico*. Barcelona: Paidotribo.
- Rufino, Leticia (2018, xuño, 30). *Relatório semestral de atividades da Escola de Música Amar*. Documento sen publicar, cedido polo coordinador da Escola de Música Amar, o brasileiro Elias Amador.
- Rusinek, Gabriel (2007). Tradition and Change in the Spanish Music Curriculum. En Liora Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education, Part I* (pp. 173-174). New York: Springer.
- Russell, Joan (1997). A place for every voice: the role of culture in the development of singing expertise. *Journal of Aesthetic Education*, 31(4), 95-109. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/3333146>
- Russo, Antonio (1979). Parte II. El director de coro. En José Antonio Gallo, Guillermo Graetzer, Héctor Nardi, & Antonio Russo, *El director de coro. Manual para la dirección de coros vocacionales* (pp. 29-101). Buenos Aires: Ricordi.
- Rusu, Marinela, & Chandrinou, Theodora (2015). Characteristics and principles of art education. *Review of Artistic Education*, 1(10), 191-200. Recuperado de <https://i.gal/rusu-chandrinou2015>
- Rutkowski, Joanne (1990). The measurement and evaluation of children’s singing voice development. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 1(1-2), 81-95. Recuperado de <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v16n1/visions/spring10>
- Rutkowski, Joanne (1997). The nature of children’s singing voices: characteristics and assessment. En Brian A. Roberts (Ed.), *The Phenomenon of Singing International Symposium I* (pp. 201-209). Canada: Memorial University Press. Recuperado de <http://journals.library.mun.ca/ojs/index.php/singing/article/view/945/820>

- Rutkowski, Joanne, & Miller, Martha S. (2003). The effect of teacher feedback and modeling on first graders: use of singing voice and developmental music aptitude. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 156, 1–10. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40319169>
- Sabariego Puig, Marta (2009a). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En Rafael Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 51-87). Madrid: La Muralla.
- Sabariego Puig, Marta (2009b). El proceso de investigación (Parte 2). En Rafael Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-163). Madrid: La Muralla.
- Sabariego Puig, Marta, & Bisquerra Alzina, Rafael (2009). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En Rafael Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 19-49). Madrid: La Muralla.
- Sadie, Stanley (Ed.) (2000). *Diccionario Akal-Grove de la Música*. Madrid: Akal.
- Salvador Mata, Francisco, & Gallego Ortega, José Luis (2002a). Enfoque didáctico para la individualización. En Antonio Medina Rivilla, & Francisco Salvador Mata (Coords.), *Didáctica General* (pp. 247-272). Madrid: Prentice Hall.
- Salvador Mata, Francisco, & Gallego Ortega, José Luis (2002b). Enfoque didáctico para la socialización. En Antonio Medina Rivilla, & Francisco Salvador Mata (Coords.), *Didáctica General* (pp. 273-299). Madrid: Prentice Hall.
- Samaja, Juan (1999). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sánchez Cerezo, Sergio (Coord.) (1988). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- Sánchez Huete, Juan Carlos (2008). El aprendizaje. En Juan Carlos Sánchez Huete (Coord.), *Compendio de didáctica general* (pp. 73-107). Madrid: CCS.
- Sánchez Vilela, Rosario (2007). *Infancia y violencia en los medios. Una mirada a la agenda informativa*. Montevideo: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay. Recuperado de <https://i.gal/sanchezvilela2007>
- Sandelowski, Margarete (1986). The problem of rigor in qualitative research. *Advances in Nursing Science*, 8(3), 27-37. Recuperado de <https://doi.org/10.1097/00012272-198604000-00005>
- Santos, Alicia, & Eguilaz, Rafael (2006). *Cuaderno de análisis. Introducción al análisis musical. Grado Medio*. Madrid: Enclave Creativa Ediciones.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351, 23-47. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_02.pdf
- Santos Rego, Miguel Anxo (2004). A investigación educativa. Unha introducción con propósito e ansia de perspectiva. En Miguel A. Santos Rego (Dir.), *A investigación educativa en Galicia (1989-2001) Tomo 1* (pp. 37-74). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Santos Rego, Miguel Anxo (2016). A investigación educativa en Galicia: enxergando tempos novos. En Miguel Anxo Santos Rego (Ed.), *A investigación educativa en Galicia (2002-2014)* (pp. 13-35). Vigo: Galaxia.
- Sanz de Lizarra, María Luisa, & Sanz de Acedo Baquedano, María Teresa (2007). *Creatividad individual y grupal en la educación*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Sapon-Shevin, Mara (2012). Inclusive Education. En James A. Walter (Ed.), *Encyclopedia of diversity in education* (pp. 1147-1151). Thousand Oaks, California: Sage.
- Sardà Rico, Esther (2003). *En forma: ejercicios para músicos*. Barcelona: Paidós.

- Sataloff, Robert T., & Spiegel, Joseph R. (1989). The young voice. *NATS Journal*, 45(3), 35-37.
- Saunders, Jo, Papageorgi, Ioulia, Himonides, Evangelos, Rinta, Tiinja, & Welch, Graham F. (2011). *Researching the impact of the National Singing Programme 'Sing Up' in England. Diverse approaches to successful singing in Primary settings. Evidence from the Chorister Outreach Programme and other Sing Up schools (2009-2010)*. London: iMerc.
- Saunders, Jo, Papageorgi, Ioulia, Himonides, Evangelos, Vraka, Maria, Rinta, Tiinja, & Welch, Graham F. (2012). *The Chorister Outreach Programme of the Choir Schools Association. A Research Evaluation (2008-2011)*. London: iMerc.
- Saunders, Maureen (1999). 5º Estudio de caso. Um jardim-de-infância dos serviços sociais. En Christine Pascal, & Tony Bertram, *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Nove estudos de caso* (pp. 106-121). Porto: Porto Editora.
- Schaffer, Rudolph H. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Schiefelbusch, Richard L. (1986). *Bases de la intervención en el lenguaje*. Madrid: Alhambra.
- Schiller, Pam, & Phipps, Patricia A. (2011). *The complete daily curriculum for early childhood. Over 1200 Easy Activities to Support Multiple Intelligences and Learning Styles*. Columbia Pike: Gryphon House, Inc.
- Schlaug, Gotfried, Norton, Andrea, Overy, Katie, & Winner, Ellen (2005). Effects of Music Training on the Child's Brain and Cognitive Development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 219-230. Recuperado de doi: <https://doi.org/10.1196/annals.1360.015>
- Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, Donald A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1987).
- Secada, Walter G. (2012). Equity, Educational. En James A. Walter (Ed.), *Encyclopedia of diversity in education* (pp. 804-806). Thousand Oaks, California: Sage.
- Seidman, Irving (2006). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Selwyn, Neil (2011). *Education and technology: key issues and debates*. New York: Bloomsbury.
- Senado de España (2018). *Declaración institucional de reconocimiento de la actividad coral como bien cultural de nuestra sociedad y de apoyo de las iniciativas que persigan su fomento, así como de reconocimiento de la figura del director de coro como elemento indispensable de dicha actividad* (Comisión de Cultura). Recuperado de <https://i.gal/senadoactividadecoral2018>
- Serra, Joan Albert (2010). Educación musical: dónde y cuándo. *Scherzo*, 256, 124-125. Recuperado de <https://i.gal/serraeducacionmusical2010>
- Shulman, Lee S. (1993). Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specific conceptions of teaching. En Lourdes Montero Mesa, & José Manuel Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 53-69). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Siemens, George (2004). Conectivismo: a learning theory for the digital age. *Elearn Space. Everything elearning*. Recuperado de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Silva, Kathy, Sammons, Pam, Melhuish, Edward, Siraj-Blatchford, Iram, & Taggart, Brenda (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project A Longitudinal*

- Study funded by the DfEE (1997 - 2003)*. London: Institute of Education. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED446809>
- Silverman, David (1993). *Interpreting qualitative data*. London: Sage.
- Simberg, Susanna, Laine, Anneli, Sala, Eeva, & Rönnemaa, Anna-Maija (2000). Prevalence of voice disorders among future teachers. *Journal of Voice*, 14(2), 231-235. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0892-1997\(00\)80030-2](https://doi.org/10.1016/S0892-1997(00)80030-2)
- Sims, Wendy L., Moore, Randall S., & Kuhn, Terry L. (1982). Effects of female and male vocal stimuli, tonal pattern length, and age on vocal pitch-matching abilities of young children from England and the United States. *Psychology of Music*, Special Issue, 104-108.
- Singing Cities (2009-2015a). Aarya Foundation. Healing the world one song at a time. Recuperado de <http://www.singingcities.net/p/about/aarya/>
- Singing Cities (2009-2015b). About. Recuperado de <http://www.singingcities.net/p/about>
- Singing Cities (2009-2015c). Best practices. Recuperado de <http://www.singingcities.net/search/t/article/k/Practice>
- Singing Cities (2009-2015d). The declaration of Singing Cities. Recuperado de <http://www.singingcities.net/p/about/sign-declaration/>
- Singing Cities (2009-2015e). Sing Up. Recuperado de <http://www.singingcities.net/s/224/Sing-Up>
- Singing Cities (2009-2015f). Singing belongs to everyone. Recuperado de <http://www.singingcities.net/bp/566/singing-belongs-to-everyone>
- Sing Up (2007-11). Sing Up. Help kids find their voice. 2007-11. Executive Summary. Recuperado de http://www.singup.org/fileadmin/singupfiles/previous_uploads/Sing_Up_2007-11_Executive_Summary_01.pdf
- Sing Up (2015). What's it all about?; What is Sing Up Membership?; Our Aims; Mission Statement; Love learning, start singing!; Become a Sing Up Member Today!; Buy now. Recuperado de <http://www.singup.org>
- Sing Up (2019a). About us; Membership. Recuperado de <https://www.singup.org>
- Sing Up (2019b). Sing Up: The first 10 years. Recuperado de <https://www.singup.org/news-local-events/news-article/view/1292-sing-up-the-first-10-years/>
- Sing Up (2019c). Sing Up: an overview (2007-2011). Part 2 of 3 - Research and Evaluation. Recuperado de <https://i.gal/singup2019c>
- Sing Up (2019d). Thank you for an inspiring Sing Up Day 2019. Recuperado de <https://i.gal/singup2019d>
- Sing Up (s.d.). Sing Up Awards. Help kids find their voice. Awards Champion Handbook. Take your school on a singing journey. Recuperado de https://www.singup.org/uploads/involve/user_all/Awards_Handbook2_.pdf
- Skott, Jeppe (2001). The emerging practices of novice teachers: the roles of his school mathematics images. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 4(1), 3-28. Recuperado de <https://doi.org/10.1023/A:1009978831627>
- Small, Ann R., & McCachern, Frances L. (1983). The effect of male and female vocal modeling on pitch-matching accuracy of first-grade children. *Journal of Research in Music Education*, 31(3), 227-233. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3345175>
- Smith, Janice (2006). Every child is a singer: techniques for assisting developing singers. *Music Educators Journal*, 93(2), 28-34. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/002743210609300217>
- Smith, Elaine, Lemke, John, Taylor, Margaretta, Kirchner, H. Lester, & Hoffman, Henry (1998). Frequency of voice problems among teachers and other occupations. *Journal of Voice*, 12(4), 480-488. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0892-1997\(98\)80057-X](https://doi.org/10.1016/S0892-1997(98)80057-X)

- SNL-USC (Servizo de Normalización Lingüística da Universidade de Santiago de Compostela (2003). 15. Buscando o “feed-back” cos lectores. Recuperado de http://www.usc.es/gl/servizos/snl/terminoloxia/uiip/arquivo/numero_15.html
- Sobreira, Silvia (2011). Funções e justificativas para o ensino de música nas escolas regulares. *34ª reunião da ANPEd, Gt de Educação e Arte*. Recuperado de <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT24/GT24-465%20int.pdf>
- Sobreira, Silvia (2017a). O canto na infancia: alguns desafios. En Silvia Sobreira (Org.), *Se você disser que eu desafino...* (pp. 70-99). Rio de Janeiro: UNIRIO. Recuperado de http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl/publicacoes/livro_silvia_sobreira_2017.pdf
- Sobreira, Silvia (2017b). Entrevista com Graham Welch. En Silvia Sobreira (Org.), *Se você disser que eu desafino...* (pp. 154-171). Rio de Janeiro: UNIRIO. Recuperado de http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl/publicacoes/livro_silvia_sobreira_2017.pdf
- Sos Abad, Antonio Miguel, & Sos Lansac, María Cruz (1990). *Diccionario básico de logopedia*. Madrid: Index.
- Souza, Gabriela Nascimento (2016). O canto das Musas na Teogonia de Hesíodo. En Raimundo Rajobac, Marília Stein, & Luiz Carlos Bombassaro (orgs.), *Música, Filosofia e Bildung* (pp. 184-185). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Stacey, Judith (1988). Can there be a feminist ethnography? *Women's Studies International Forum*, 11(1), 21-27. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/0277-5395\(88\)90004-0](https://doi.org/10.1016/0277-5395(88)90004-0)
- Stake, Robert E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, Robert E. (2005). *Multiple case study analysis*. New York, NY: Guilford Press.
- Stake, Robert E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stegman, Sandra Frey (2003). Choral warm-ups. Preparation to sing, listen, and learn. *Music Educators Journal*, 89(3), 37-58. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/3399856>
- Stene, Elin J. (1969). There are no monotones. *Music Educators Journal*, 55(8), 46-49. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/3392526>
- Stenhouse, Lawrence (1975). *An Introduction to Curriculum Research Development*. London: Heinemann.
- Stones, Edgar (1979). *Psychopedagogy. Psychological theory and the practice of teaching*. London: Methuen Publishing.
- Stufflebeam, Daniel L., & Shinkfield, Anthony J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Suárez García, José Ignacio, & Domínguez Pérez, Diego (2013). La Schola Cantorum "Catedral de León" (1981-1993). Una experiencia pedagógica y educativa en el ámbito musical. *Dedica, Revista de Educação e Humanidades*, 4, 2013, 291-315. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4252532>
- Subirats Bayego, María Àngels (2004). Repertorio musical. En Antonio Bolívar Botía, José Luis Rodríguez Diéguez, & Francisco Salvador Mata (Dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (p. 549). Málaga: Aljibe.
- Super Simple Songs - Canciones infantiles en Inglés (2013, xuño, 24). *Head Shoulders Knees & Toes (Sing It)* [archivo de vídeo]. Disponible en <https://i.gal/songHeadShoulders>
- Susinos Rada, Teresa, & Parrilla Latas, M. Ángeles (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 157-171. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5447>
- Swanwick, Keith (1994). *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge.

- Tafari, Johannella (2017). *Infant musicality. New research for educators and parents*. USA: Routledge.
- Tavares, E. Lara, Brasolotto, Alcione, Santana, Marcela, Padovan, C. Alberto, & Martins, R. H. G. (2011). Epidemiological study of dysphonia in 4-12 year-old children. *Brazilian Journal of Otorhinolaryngology*, 77(6), 736-746. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1808-86942011000600010>
- Teachout, David J. (2012). The preparation of music teacher educators: a critical link. En Gary E. McPherson, & Graham F. Welch (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Education*, Vol. 2 (pp. 685-688). New York: Oxford University Press.
- Teixidó i Planas, Martí (2004). Planificación de la educación. Secuencia: posibilidad, integridad, creatividad. *Organización y Gestión Educativa: Revista del FEAE-Forum Europeo de Administradores de la Educación*, 12(5), 16-19.
- Temmerman, Nita (2005). Children's participation in music: Connecting the cultural contexts – an Australian perspective. *British Journal of Music Education*, 22(2), 113-123. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/S0265051705006091>
- Terrón Bañuelos, Aída (2015). La educación higiénica de los escolares españoles: evitando piojos; aumentando estatura (1938-1965). *Con-Ciencia Social*, 19, 37-47. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5566720.pdf>
- Tesch, Renata (1987). Comparing the most widely used methods of qualitative analysis, what do they have in common? Paper presented at the AERA Convention. Washington D.C.: American Educational Research Association Convention.
- The Lancashire Grid for Learning (2019). Platinum School Awards. Recuperado de http://www.lancsngfl.ac.uk/curriculum/music/index.php?category_id=71
- Thibeault, Susan L., Merrill, Ray M., Roy, Nelson, Gray, Steven D., & Smith, Elaine M. (2004). Occupational risk factors associated with voice disorders among teachers. *Annals of Epidemiology*, 14(10), 786-792. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2004.03.004>
- Tomatis, Alfred (2005). *Nueve meses en el paraíso*. Barcelona: Biblária.
- Tomatis, Alfred (2010). *El oído y la voz*. Barcelona: Paidotribo.
- Törner, Günter, & Pehkonen, Erkii (1998). *Teachers' beliefs on mathematics teaching - comparing different self-estimation methods - a case study*. Universität Duisburg-Essen. Recuperado de <https://i.gal/mathematicsteaching1998>
- Torres Sánchez, Mónica, & González Baraco, Juan Carlos (2008). La educación infantil en las culturas escolares europeas: un análisis político comparado. *XXI. Revista de Educación*, 10, 49-64. Recuperado de <https://i.gal/torresEgonzalez>
- Torres Santomé, Jurjo (1991). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.
- Trallero Flix, Conxa (2013). Música, una terapia para el estrés docente. En Josep Gustem, *Arte y bienestar. Investigación aplicada* (pp. 61-74). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Trehub, Sandra (2001). Musical predispositions in infancy. En Robert J. Zatorre, & Isabelle Peretz, (Eds.), *The biological foundations of music*, Vol. 930 (pp. 1-16). New York: Annals of The New York Academy of Sciences.
- Trigwell, Keith, Prosser, Michael, & Waterhouse, Fiona (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70. Recuperado de <https://doi.org/10.1023/A:100354831>
- Trilla Bernet, Jaume (1986). *La educación informal*. Barcelona: PPU.
- Trillo Alonso, Felipe (2010). Estudiantes universitarios de calidad. Conferencia plenaria presentada no VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria (4-6 de noviembre, Lima, Perú). Recuperado de <https://i.gal/trilloVICidu>

- Trisciuzzi, Leonardo, & Cappellari, GianPaolo (1996). *Fondamenti di psicopedagogia. Modelli teorici e applicazioni didattiche*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia.
- Tulon Arfelis, Carme (2006). *La voz. Técnica vocal para la rehabilitación de la voz en las disfonías funcionales*. Barcelona: Paidotribo.
- Unda Rios, Yanina Lía (2013). *Incidencias de disfonías en los alumnos del primer grado del colegio particular Cristo Salvador* (Tese de doutoramento). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <https://i.gal/teseUnda2013>
- UNESCO (2001). *Projet 31C/4. Stratégie à moyen terme. Contribuer à la paix et au développement humain à l'ère de la mondialisation par l'éducation, les sciences, la culture et la communication*. París: UNESCO. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122379_fre
- UNESCO (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. Recuperado de <https://i.gal/agendaSeoulUNESCO>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Valles Martínez, Miguel S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Haecht, Anne (1998). Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques? *Education et sociétés*, 1, 21-46. Recuperado de <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE001-3.pdf>
- Vásquez, Olga A. (2006). Cross-national explorations of socio-cultural research on learning. *Review of Research in Education*, 30(1), 33-64. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/0091732X030001033>
- Vázquez Cepeda, María Alejandra (2017). Las Orquestas como política pública socioeducativa y cultural. Una aproximación antropológica al 'Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario'. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2(2), 83-106. Recuperado de <http://www.revistaforo.com.ar/ojs/index.php/rf/article/view/33>
- Veiga Liz, María Purificación (2005). *Educación de la voz: anatomía, patologías y tratamiento*. Vigo: Ideaspropias.
- Vicente Álvarez, Rosa M. (2011). *Os materiais didácticos e musicais en Educación Infantil. Un estudo descritivo e interpretativo da percepción docente en Galicia* (Tese de doutoramento). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10347/3629>
- Vidal Fernández, Fernando (2009). Infancia y clase social. La influencia de la clase social en la vida cotidiana de los niños. En Salomé Adroher Biosca & Fernando Vidal Fernández, *Infancia en España. Nuevos desafíos sociales, nuevas respuestas jurídicas* (pp. 489-507). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Vieira, Ricardo (2004). Introdução. Pré texto ou pretexto para escrever sobre o mundo dos professores. En Ricardo Vieira (Coord.), *E agora professor? A transformação na voz dos professores* (pp. 5-9). Porto: Profedições.
- Vila Díaz, Fernando José (2010). El recreo: ¿ Sólo un descanso?. *Pedagogía magna*, 5, 113-118. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3391402.pdf>
- Vitale, Alessia R. (2003). *Dal silenzio al suono. Voce Corpo Sensi Memorie. Processi sinestesici nello studio della vocalità e del canto*. Roma: Borla.
- Vitale, Alessia R. (2007). Gestes et mémoires dans l'apprentissage du chant. En Michel Imberty, & Maya Gratier (Dirs.), *Temps. Geste et musicalité* (pp. 101-125). Paris: L'Harmattan.

- Vitale, Alessia R. (2008). The singing lesson. Phenomenology of the non-verbal dynamics appearing in studying the Instrument-voix. *Musicae Scientiae*, 12(1, Special Issue), 111-128. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1029864908012001051>
- Vitale, Alessia R. (2009). Temps et espace dans les processus d'apprentissage du chant. En Dario Martinelli, & Francesco Spampinato (a cura di), *La coscienza di Gino. Esperienza musicale e arte di vivere* (pp. 293-318). Helsinki: Umweb.
- Vitale, Alessia R. (2011). La voix comme geste - Le geste comme voix: significations dans l'apprentissage du chant. *Prismes, revue pédagogique Hep Vaud*, 15, 38-40. Recuperado de <https://i.gal/vitaleVoixCommeGeste2011>
- Vitale, Alessia R. (2013a). The semiotics of gestures in the learning of singing. En Mark Reybrouck, Costantino Maeder, André Helbo, & Eero Tarasti (Eds.), *Music semiotics intermediality. E-proceedings of the XIIIth International Congress on Musical Signification* (pp. 412-417). Louvain: Université Catholique de Louvain.
- Vitale, Alessia R. (2013b). Vocal Gestures: Elements of a Non-verbal Grammar. A Phenomenological, Semantic and Didactic Approach to the Transformation of the Voice into a Musical Instrument. En Teresa Malecka, & Małgorzata Pawłowska (Eds.), *Music: function and value. Proceedings of the 11th International Congress on Musical Signification*, Vol. 2 (pp. 90-108). Krakowie: Akademia Muzyczna w Krakowie.
- Vygotski, Lev (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute. (Trabajo orixinal publicado en 1934).
- Wald, Gabriela (2017). Orquestas juveniles con fines de inclusión social. De identidades, subjetividades y transformación social. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2(2), 59-81. Recuperado de <https://i.gal/wald2017Foro>
- Ward, Justine (1962). *La Méthode Ward: Pédagogie musicale scolaire*. París: Desclée.
- Welch, Graham F. (1985). A schema theory of how children learn to sing in tune. *Psychology of Music*, 13(1), 3-18. Recuperado de <https://i.gal/welchSchemaTune1985>
- Welch, Graham F. (1986). A developmental view of children's singing. *British Journal of Music Education*, 3(3), 259-303. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/S0265051700000802>
- Welch, Graham F. (1998). Early childhood musical development. *Research Studies in Music Education*, 11(1), 27-41. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1321103X9801100104>
- Welch, Graham F. (2000). Singing development in early childhood: the effects of culture and education on the realisation of potential. En Peta White (Ed.), *Child voice* (pp. 27-44). Stockholm: Royal Institute of Technology.
- Welch, Graham F. (2003). Researching singing and vocal development across the lifespan: a personal case study. En Andrea Rose, Ki Adams, & Leon Chisholm (Eds.), *The Phenomenon of Singing IV* (pp. 178-190). St. John's, Newfoundland: Memorial University Press. Recuperado de <https://i.gal/welchSingingLifespan2003>
- Welch, Graham F. (2005). Singing as communication. En Dorothy Miell, Raymond MacDonald, & David J. Hargreaves (Eds.), *Musical Communication* (pp. 239-259). New York: Oxford University Press. Recuperado de <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198529361.003.0011>
- Welch, Graham F. (2006). Singing and vocal development. En Gary E. McPherson (Ed.), *The child as a musician: a handbook of musical development* (pp. 311-329). Oxford: Oxford University Press.
- Welch, Graham F. (2009). *Musica a scuola*. Presentación realizada no Convegno "La didattica musicale nelle scuole primarie e secondarie", Cremona Mondomusica (Italia). Recuperado de <http://imerc.org/papers/nsp/cremona09.pdf>
- Welch, Graham F. (2011a). *The benefits of singing for adolescents*. Recuperado de <https://i.gal/benefitsSingingAdolescents2011>

- Welch, Graham F. (2011b). Psychological aspects of singing development. Invited lecture, Goldsmiths College, London (Music, Mind and Brain), February 2011. Recuperado de <https://i.gal/welchPsychologySinging2011>
- Welch, Graham F. (2012). *The benefits of singing for children*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/273428150> *The Benefits of Singing for Children*
- Welch, Graham F. (2017). Os equívocos a respeito da música. En Silvia Sobreira (Org.), *Se você disser que eu desafino...* (pp. 13-62). Rio de Janeiro: UNIRIO. Recuperado de http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl/publicacoes/livro_silvia_sobreira_2017.pdf
- Welch, Graham F., Howard, David M., Himonides, Evangelos, & Brereton, Jude (2005). Real-time feedback in the singing studio: an innovatory action-research project using new voice technology. *Music Education Research*, 7(2), 225-249. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/14613800500169779>
- Welch, Graham F., Himonides, Evangelos, Saunders, Jo, Papageorgi, Ioulia, Rinta, Tiija, Preti, Costanza, ... Hill, Joy (2008). *Researching the first year of the National Singing Programme in England. An initial impact evaluation of children's singing behaviours and singer creativity*. London: iMerc.
- Welch, Graham F., Himonides, Evangelos, Saunders, Jo, Papageorgi, Ioulia, Vraka, Maria, Preti, Costanza, & Stephens, Cytia. (2009a). *Researching the second year of the National Singing Programme in England. An ongoing impact evaluation of children's singing behaviour and identity*. London: iMerc.
- Welch, Graham F., Himonides, Evangelos, Saunders, Jo, Papageorgi, Ioulia, Vraka, Maria, & Preti, Costanza (2009b). Singing behaviour and development in English Primary schools: An impact analysis - evidence from the 2nd year of the National Singing Programme in England. En Maria Argyriou, & Pan Kampylis (Eds.), *Teaching Material and its contribution to educational practice: from theory to application in Music* (pp. 9-15). Athens: GAPMET.
- Welch, Graham F., Himonides, Evangelos, Papageorgi, Ioulia, Saunders, Jo, Rinta, Tiija, Stewart, Claire, ... Hill, Joy (2009c). The National Singing Programme for primary schools in England and initial baseline study. *Music Education Research*, 11(1), 1-22. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/14613800802699523>
- Welch, Graham F., Himonides, Evangelos, Saunders, Jo, & Papageorgi, Ioulia (2010). *Researching the impact of the National Singing Programme 'Sing Up' in England. Main findings from the first three years (2007-2010). Children's singing development, self-concept and sense of social inclusion*. London: iMerc.
- Welch, Graham F., Himonides, Evangelos, Saunders, Jo, Papageorgi, Ioulia, Rinta, Tiija, Preti, Costanza, ... Hill, Joy (2011). Researching the first year of the National Singing Programme Sing Up in England: An initial impact evaluation. *Psychomusicology: Music, Mind & Brain*, 21(1-2), 83-97. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/h0094006>
- Welch, Graham F., & McPherson, Gary E. (2018). Commentary: music education and the role of music in people's lives. En Gary E. McPherson, & Graham F. Welch (Eds.), *Music and Music Education in People's lives. An Oxford Handbook of Music Education*, Vol. 1 (pp. 3-18). New York: Oxford University Press.
- Welch, Graham F., Preti, Costanza, & Himonides, Evangelos (2010). Didattica della vocalità e della coralità. En Benedetta Toni (a cura di), *Musica. Dalle indicazioni alla pratica didattica* (pp. 22-25). Napoli: Tecnodid. Recuperado de <http://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/2010%2008%20musica%20testo.pdf>
- Wellington, Jerry (2015). *Educational research. Contemporary issues and practical approaches* (2nd edition). London: Bloomsbury.

- Werbeck-Svärdström, Valborg (2008). *Uncovering the voice. The cleansing power of song*. East Sussex: Sophia Books. (Traballo orixinal publicado en 1969).
- Whitty, Geoff (2006). Education(al) research and education policy making: is conflict inevitable? *British Educational Research Journal*, 32(2), 159-176. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/30032889>
- Whyte, Bridget (2011). *Partnerships in Music Education. A paper to support hub working*. Recuperado de <https://i.gal/BwhytePartnershipMPP>
- Willems, Edgar (1978). *Educación musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- Willems, Edgar (1994). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- Willems, Edgar (1995). *Solfeo. Curso elemental. Libro del maestro*. Fribourg: Pro Musica.
- Willems, Edgar (2000). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós. (Traballo orixinal publicado en 1940, 2 tomos: 5ª edición publicados en 1984 -Tomo II- e 1985 -Tomo I-).
- Williams, Jenevora (2013). *Teaching singing to children and young adults*. London: Comptom.
- Williamson, Joy Ann, Rhodes, Lori, & Dunson, Michael (2007). A selected history of social justice in education. *Review of Research in Education*, 31(1), 195-224. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/0091732X07300046195>
- Williamson, Victoria (2014). *You are the Music. How music reveals what it means to be human*. London: Icon Books.
- Wilson, Melvin S.R., & Cooney, Thomas (2002). Mathematics teacher change and development: the role of beliefs. En Gilah C. Leder, Erkki Pehkonen, & Günter Törner, *Beliefs: a hidden variable in mathematics education?* (pp. 127-147). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. Recuperado de https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3_8
- Woods, Peter (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- World Voice Day (2018). *Historical note on the World Voice Day*. Recuperado de <http://world-voice-day.org/>
- Ху, Ма (Сюй, Ма) (2015). Досвід підготовки іноземних студентів – майбутніх керівників хорових колективів у ВНЗ України. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 45(1), 321-331. Recuperado de <https://i.gal/corospilotoUcraina>
- Xunta de Galicia (2009). *Lexislación da Educación Infantil en Galicia*. Galicia: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. Recuperado de <https://i.gal/cv2009infantilGZ>
- Xunta de Galicia (2011). *Lei 3/2011, do 30 de xuño, de apoio á familia e á convivencia de Galicia*. Recuperado de <https://i.gal/Lei3-2001Xunta>
- Xunta de Galicia (2014). *DECRETO 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia*. Recuperado de <https://i.gal/cv2014primariaGZ>
- Xunta de Galicia (s.d.). Xestión Administrativa da Educación :: XADE. Recuperado de <http://www.edu.xunta.es/siega/xade.htm>
- Yarbrough, Cornelia, Green, Georgia, Benson, Wilma, & Bowers, Judy (1991). Inaccurate singers: an exploratory study of variables affecting pitch-matching. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 107, 23-24. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40318418>
- Yarbrough, Cornelia, Bowers, Judy, & Benson, Wilma (1992). The effect of vibrato on the pitch-matching accuracy of certain and uncertain singers. *Journal of Research in Music Education*, 40(1), 30-38. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3345772>
- Yinger, Robert (1986). Investigación sobre conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. En Luis Miguel Villar Angulo (Ed.),

- Actas del I Congreso Internacional sobre Pensamiento de los Profesores y toma de decisiones* (pp. 113-141). Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.
- Yin, Robert K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Young, Susan (2002). Young Children's Spontaneous Vocalizations in Free-Play: Observations of Two- to Three-Year-Olds in a Day-Care Setting. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 152, 43-53. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40319125>
- Young, John (1985). What is creativity? *Journal of Creative Behavior*, 19(2), 77-87. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1985.tb00640.x>
- Zabala, Antoni (1997). Los enfoques didácticos. En César Coll, Elena Martín, Teresa Mauri, Mariana Miras, Javier Onrubia, Isabel Solé, & Antoni Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 125-161). Barcelona: Graó.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (1986). Pensamiento del profesorado y desarrollo didáctico. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 4-5, 109-138. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3306/3331>
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (1987). La práctica, el práctico, las prácticas en la definición de la enseñanza y del trabajo profesional de los profesores. En AAVV, *La formación práctica de los profesores. Actas del Symposium sobre prácticas escolares. Poio (Pontevedra) 21-23 Sept. 1987*, Vol. 1 (pp. 154-197). Recuperado de https://repper.org/wp-content/uploads/2016/06/actas_poio_87.pdf
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (Dir.) (1998). *A Educación infantil en Galicia: de 3 a 6 anos: informe sobre a situación do sistema escolar en Galicia correspondente ó curso 1995-96*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2000). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. *Revista española de Pedagogía*, 58(217), 459-489. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/23765821>
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2005). Early childhood education research in Spain. En Bernard Spodek, & Olivia Saracho (Eds.), *International perspectives on research in early childhood education* (pp. 293-333). Greenwich, Connecticut: IAP.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (Coord.) (2008). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2009a). *Diarios de clase*. Madrid: Narcea.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2009b). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2010). Didáctica xeral. En José Antonio Caride Gómez, & Felipe Trillo Alonso (Dirs.), *Dicionario Galego de Pedagogía* (p. 188). Galicia: Editorial Galaxia e Xunta de Galicia.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2012a). *Memoria técnica do proxecto "Diseño curricular y buenas prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar"*. Documento sen publicar.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2012b). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *REDU (Revista de Docencia Universitaria)*, 10(1), 17-42. Recuperado de <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2012c). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *REDU (Revista de Docencia Universitaria)*, 10(3), 17-48. Recuperado de <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6013>
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2015). *La investigación sobre "Buenas Prácticas" en educación: fundamento teórico y condiciones técnicas. Nuestra experiencia en el estudio de buenas prácticas en la Enseñanza Universitaria y en la Educación Infantil*. Presentación realizada para un encuentro dirigido a investigadorxs do Programa de

- Doutorado Interuniversitario en Equidade e Innovación en Educación da Universidade de Santiago de Compostela, Universidade da Coruña, Universidade de Vigo, Universidad de Oviedo, e Universidad de Cantabria. 18 de febreiro de 2015. Documento sen publicar.
- Zamorano, Armando (2012). Los coros escolares de Sevilla: cuando todos podemos disfrutar con la música dentro y fuera del aula. *Eufonía*, 54, 43-50.
- Zarate, Jean Mary, Delhommeau, Karine, Wood, Sean, & Zatorre, Robert J. (2010). Vocal accuracy and neural plasticity following micromelody-discrimination training. *PLoS ONE*, 5(6), e11181. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0011181>
- Zeserson, Katherine, Welch, Graham, Burn, Sara, Saunders, Jo, & Himonides, Evangelos (2014). *Inspiring music for all. Next steps in innovation,improvement and integration*. London: Paul Hamlyn Foundation. Recuperado de <https://www.phf.org.uk/publications/inspiring-music/>





VI. RESUMOS ESTENDIDOS

Resumo estendido en galego

Título da tese:

Boas prácticas psicopedagóxicas para a educación vocal e do canto na infancia: estudo de casos en dous programas de referencia internacional

Dirección da tese:

Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza e Dra. Carol Jean Gillanders

Doutoranda: Lucía Casal de la Fuente

Facultade de Ciencias da Educación - Universidade de Santiago de Compostela

Introdución

Diferentes estudos levados a cabo na Galiza apuntan a que o profesorado de educación infantil e primaria nesta comunidade autónoma non está preparado para tratar cos contidos curriculares que implican a voz e o canto. A oferta en ámbolos ámbitos formal e non formal en cidades como Santiago de Compostela non inclúe espazos nin tempos para a educación vocal dende a dupla óptica da innovación e da equidade. Por un lado, educar as voces e o canto das crianzas demanda atopar enfoques innovadores que conecten cos intereses destas, xa que a técnica vocal está marcada pola súa abstracción. Ademais, debido a motivos evolutivos, non se debe abordar do mesmo xeito que se fai coas persoas adultas. Por outro lado, a música é un arte distintivo e intrínseco ao ser humano que fai parte do “dereito á educación” que nos asiste. Aquí reside tamén a lóxica da equidade educativa, tratando de evitar tornar as habilidades musicais que deberan pertencer a todas as persoas en patrimonio de só unhas poucas (mesmo se son as mellores); pois fará as nosas vidas máis ricas e pracenteiras. Dentro do marco da educación para a saúde, a educación vocal é parte das calidades das persoas que merecen ser preservadas.

Para mellorar o estado da arte relativo á educación vocal e do canto na infancia, decidín estudar boas prácticas educativas levadas a cabo en programas nacionais de canto, co fin de poder transferilas á miña comunidade. Esta investigación pretende seguir a liña reclamada por institucións prestixiosas como a UNESCO, o BIE, o BIDDH, ou o Consello de Europa, que declaran que a visibilidade de exemplos de boas prácticas é necesaria para inspirar políticas educativas.

O **marco teórico** divídese en tres capítulos diferentes.

O primeiro chámase “**As boas prácticas educativas na infancia**”, e trata o concepto epistemolóxico de “práctica” e a súa concepción na educación e no ensino. Nel expónse tamén unha revisión das concepcións do ensino a través da historia (dende o modelo de transmisión ás ecoloxías de aprendizaxe), con foco especial na relación entre as concepcións e as crenzas docentes. Abórdase así mesmo o concepto “boas prácticas”, estudando a súa definición até a súa elevación social, a conceptualización de “praxe” de Paulo Freire. Igualmente, examínanse as liñas de investigación educativa na infancia -dentro das cales se atopa a investigación en boas prácticas educativas-, e expóñense algunhas propostas para identificar, visibilizar, e transferir boas prácticas.

O segundo capítulo leva por título **“O valor da educación vocal e do canto na formación das persoas”** e discute o desenvolvemento vocal nos seres humanos (con foco particular na infancia), algunhas notas históricas sobre a educación vocal, a importancia do canto e da canción na educación infantil, e os desafíos aos que o profesorado debe enfrontarse cando ensina educación vocal e do canto a crianzas. Adicionalmente, destácase que a educación vocal e o canto é un tema curricular transversal: refírome á educación vocal e ao papel que as escolas xogan na prevención para o benestar das crianzas, onde as artes toman un papel central, especialmente en vinculación coa educación emocional. A formación inicial e continua do profesorado, o rol que o canto ocupou nas diferentes etapas históricas, e as aproximacións psicopedagóxicas que se asumiron dende o canto son tamén temas que se recollen. Detállanse inclusive as posibilidades para a educación vocal e do canto que se poden achar fóra das escolas, e finalízase insistindo nos beneficios da educación das nosas voces e do exercicio do canto.

No terceiro capítulo, **“Boas prácticas en educación vocal e do canto na infancia”**, mergúllome nas particularidades das boas prácticas neste ámbito, subliñando a relevancia da creación de ambientes de aprendizaxe ricos, e tomando en consideración algúns achegamentos que a investigación confirmou como útiles para salvar algúns desafíos que o profesorado debe encarar. Estudáronse tamén as boas prácticas no canto en grupo, e a distinción de dous elementos que, na miña opinión, deberan ser intrínsecos á educación vocal e do canto: a innovación e a equidade. En primeiro lugar, analizo a innovación (como factor educativo), explorando conceptos como a “creatividade” ou a “indagación didáctica”, así como diferentes iniciativas innovadoras que promocionan o canto en Europa. Despois, examino a equidade (como factor social) dende a inspección de conceptos como a “diversificación de oportunidades” e a “educación inclusiva” até algunhas iniciativas que promoven a educación musical e o canto coa equidade como eixo vertebrador. Para finalizar, establezo a relación de características que abarcan a innovación e a equidade na promoción do canto, as súas consideracións educativas, e algunhas reflexións finais sobre o significado de investigar sobre boas prácticas en educación vocal e do canto.

Esta tese articúlase en **tres dimensións**, dende as cales se establecen as sete preguntas de investigación.

Dimensión 1: A educación vocal como factor clave na educación para a saúde na infancia.

Hoxe en día sabemos que existe unha alta probabilidade de que a metade da poboación mundial sufra disfonía ou trastornos vocais ao menos unha vez na vida. Para as persoas cuxa profesión demanda o uso vocal constante (como o profesorado), o risco é moito maior. Tradicionalmente, a educación vocal non foi unha prioridade nin na formación inicial nin continua do profesorado (realidade que parece non ter cambiado), sendo só ligada á educación musical. Emporiso, demostrouse que o canto e a canción son uns recursos transversais moi útiles para o ensino de calquera materia. Ademais, o exercicio do canto probou ser capaz de xerar unha serie de beneficios de alto valor, especialmente para a saúde do ser humano. Pero debemos ter en consideración que a forma en que o profesorado fala e canta supón un modelo para o seu alumnado. É por iso que debemos examinar as súas prácticas e as posibilidades formativas que ten á súa disposición, dado que a investigación sobre o tema advirte que tanto o profesorado como o alumnado sofren, cada vez máis, de disfonías. E as consecuencias dos problemas vocais sinalan non só problemas físicos senón tamén psicolóxicos e emocionais, como desequilibrios na autoestima e limitacións na participación. Encadrando a educación vocal na educación para a saúde, tema curricular transversal no que traballar dende a escola, pregúntome:

- 1a. Cal é a conexión entre a educación da voz e a educación para a saúde?
 1b. Como pasar da educación vocal á educación do canto para contribuír á educación para a saúde?

Para responder a estas preguntas botamos man da literatura existente, a través da reflexividade, para suxerir unha aproximación que encadra a educación vocal e do canto nun dos temas transversais do currículo sobre os que a escola se debe ocupar: a educación para a saúde.

Dimensión 2: As boas prácticas como modelo para o deseño de programas e actividades que garantan calidade, innovación, equidade, e efectividade.

As escolas deben impulsar prácticas musicais activas a través do uso da voz, das posibilidades sonoras, e do movemento do corpo, pero a investigación informa que existe unha falta de estudos sobre como a educación vocal e do canto está sendo ensinada. Aquí reside a necesidade de emprender investigacións sobre boas prácticas para que poidamos contar con exemplos que iluminen as características da formación que o profesorado realmente necesita. Non obstante, esta formación non deba só estar centrada na técnica vocal, senón tamén en modos de facela accesible a todas as crianzas, independentemente das súas capacidades e contexto sociocultural. Nesta liña, as escolas son o escenario ideal no que ofrecer e garantir oportunidades para acceder a certas actividades, posto que todas as crianzas deben asistir á escola. É por iso que un programa nacional con base nas escolas pode beneficiar a máis crianzas que en calquera outro lugar.

Para definir os exemplos de boas prácticas docentes sobre este tema, a recolección de datos levouse a cabo en dous países con programas nacionais de canto: Arxentina e Inglaterra, polo que optei por un estudo de casos múltiple e transversal. Estes países foron tamén escollidos porque os programas tiñan a súa base nas escolas, eran de acceso gratuíto para o alumnado, eran financiados polos gobernos, eran planeados baixo un forte corpo de coñecemento pedagóxico, e tiñan demostrado un amplo repertorio de beneficios para quen participaba neles. Usando a técnica da bóla de neve e o xuízo experto, acadéi unha mostra non probabilística de 15 persoas informantes.

- O primeiro estudo de caso levouse a cabo en 2015 en Bos Aires. A experta que informou sobre boas prácticas foi a profesora Analía Bas, expresidenta da sección arxentina do FLADEM. As prácticas foron observadas en coros do *Programa Nacional de Orquestas y Coros para el Bicentenario*, que está activo dende o ano 2010. Observei a práctica de 5 docentes en 11 sesións, e entrevistei a fondo a unha delas. Tamén capturei un exemplo de boas prácticas nunha fin de semana formativa intensiva tanto para docentes como para crianzas na rexión de Río Negro, baseada no uso dun coro piloto infantil.

- O segundo estudo de caso tivo lugar en 2016 en Londres. O meu informante principal foi o profesor Graham Welch, experto en pedagogía vocal. El derivoume a persoal do *Sing Up Programme* -do que el mesmo fora avaliador- para seleccionar profesorado sobresaínte que tiña participado do programa. *Sing Up* estivo activo entre os anos 2007 e 2012, existindo na actualidade como unha organización que ofrece recursos didácticos para a educación vocal e o canto. Observei a práctica de 3 docentes, tamén en 11 sesións, e entrevistei a unha delas. Adicionalmente, entrevistei á administradora e á asesora musical (que tamén traballara para o *Sing Up Programme*) do *World Voice Programme*, unha iniciativa do *British Council*.

A investigación sobre as formas de ensinar estipula que a práctica docente constrúese sobre as crenzas e experiencias do profesorado, onde a formación adquire un peso relevante. As tres primeiras preguntas de investigación vencelladas á segunda dimensión están

relacionadas con docentes que, baixo opinión experta, son consideradas como seren “exemplo de boas prácticas” en educación vocal e do canto, e a última vincúlase coa xestión de programas nacionais de canto.

2a. Cales son os trazos máis singulares das traxectorias e das crenzas sobre prácticas docentes que posúe o profesorado exemplo de boas prácticas en educación vocal e do canto na infancia?

Para responder a esta pregunta usei os datos provenientes das transcripcións exhaustivas das entrevistas feitas a dúas docentes (unha por caso) indicadas por expertas como exemplos de “boas prácticas”.

2b. Cales son as características das boas prácticas na formación vocal e do canto do profesorado de educación infantil e primaria?

Para responder a esta cuestión usei os datos tirados das transcripcións profundas de todas as actividades levadas a cabo na fin de semana formativa intensiva para docentes e crianzas do programa arxentino. As capacitadoras destas xornadas foron tamén indicadas como exemplos de “boas prácticas” en educación vocal e do canto con crianzas.

2c. Cales son as características das boas prácticas na didáctica da educación vocal e do canto na infancia?

Para contestar a esta cuestión usei a información derivada das transcripcións minuciosas de catro sesións en escolas (dous por estudo de caso, escollidas intencionalmente para que ilustrasen a maior variedade de exercicios posible) lideradas por profesoras sinaladas polas expertas como seren exemplo de “boas prácticas”.

Para esta pregunta específica usei métodos mixtos, un deseño imbuído CUALcuan. Despois de facer as observacións nas escolas (de carácter participante cando se me permitiu a gravación audiovisual, e de carácter non participante onde só se me permitiu gravar en audio as sesións), e despois de gravar tanto en audio como en vídeo as sesións, transcribinas e rexistrei a duración de cada exercicio. Cada un dos exercicios foi despois etiquetado cun nome e clasificado dentro de diferentes actividades⁴⁹⁵. Para esta categorización establecín previamente categorías *etic* ou tiradas da literatura (como exercicios de relaxación e de respiración), mentres que as outras que máis adiante especificaremos emerxeron dos datos (sendo estas as categorías *emic* ou extraídas dos datos da propia investigación). Na lóxica da teoría fundamentada, todas as novas categorías emerxentes foron determinadas a través do método comparativo constante, o que significa que todas as categorías foron suxeitas a un proceso continuo de mellora durante toda a investigación. As categorías tamén pasaron por procesos de substrución e redución para a súa clasificación e organización xerárquica. Mentres tanto, os números froito da cuantificación do tempo dedicado a cada exercicio complementaron as categorías nas que os exercicios foron clasificados, e foron procesados co programa de follas de cálculo Excel.

2d. Cales son as peculiaridades da planificación de boas prácticas dos programas nacionais de canto para unha organización e xestión eficaz?

Para responder a esta pregunta valínme da información da transcripción da entrevista levada a cabo no *British Council* coa administradora e a asesora musical do *World Voice Programme*.

⁴⁹⁵ Por exemplo, un exercicio que consistía en contar un conto coa voz e co corpo (pero sen usar palabras, só sons onomatopéicos e xestos) foi chamado “Contando historias con onomatopeas”, e foi clasificado dentro das actividades de quecemento vocal, que á súa vez se encadraron baixo o “ámbito de traballo” identificado como “Fonación”.

En relación ás entrevistas, debo recalcar que, despois da transcripción, os textos foron sometidos a un proceso de codificación co programa MAXQDA. Isto permitíume identificar as regras e crenzas pedagóxicas de cada unha das docentes, e os elementos clave para organizar e xestionar un programa nacional de canto. Todas estas ideas foron apoiadas cos *verbatim*s ou extractos apañados directamente das transcripcións, o que engadiu validez ao estudo. É importante subliñar que malia que o groso dos resultados é exposto en primeiro lugar en cada estudo de caso (Capítulo 6 para Arxentina, e Capítulo 7 para Inglaterra), a resposta a estas preguntas e as conclusións fúndense nun conglomerado que engloba as características das prácticas examinadas en ámbolos estudos de caso.

Dimensión 3: A creación dun proxecto psicopedagóxico de educación vocal e canto inclusivo, innovador, e equitativo.

Unha vez estudadas as oportunidades para a educación vocal e do canto en Santiago de Compostela, atopei que a provisión educativa non é nin equitativa nin innovadora. Posto que é máis efectivo intervir na infancia que noutras etapas vitais para reducir as desigualdades, comecei un proxecto piloto chamado “Voces Ledas” con sede nun colexio de infantil e primaria co fin de estudar os procesos de transferencia e adaptación das boas prácticas estudadas a un contexto diverso, así como para innovar nalgúns aspectos dos seus elementos. A actividade foi gratuíta para todo o alumnado que desexou unirse, sen probas de admisión. Considerando que a habilidade cantora se desenvolve en contextos ricos, non queríamos que ningunha crianza quedase fóra do proxecto por non pasar a proba. De feito, para min a selección é o camiño do día a día, e o filtro é, en realidade, natural, posto que xeralmente só as crianzas con gran interese no canto acabarán ficando, tanto aquelas que mostran máis habilidade como aquelas que semellan non seren tan competentes. A pregunta de investigación para esta terceira dimensión axudoume a definir unha relación de principios sobre os que establecer a filosofía dun proxecto de educación vocal e canto dende a dobre perspectiva da innovación e da equidade. Esta concrétese como segue:

3. Cales poderían ser as bases psicopedagóxicas dunha educación vocal e do canto inclusiva, innovadora, e equitativa?

Para dar resposta a esta pregunta, puxen en funcionamento unha investigación-acción coa finalidade de experimentar o proceso de transferibilidade de prácticas e de facer unha intervención co fin de mellorar prácticas docentes. O obxectivo principal foi deseñar, implementar, e avaliar un modelo de investigación-acción para tornar o acceso á educación vocal e do canto máis innovador e inclusivo dende a perspectiva da educación para a saúde, onde as medidas de hixiene e coidado vocal xogaron un rol central, para cuxa abordaxe creouse un conto didáctico dixital. Neste proxecto implicáronse catro persoas adultas: a mestra de música da escola (cuxa especialización é o piano, e non o canto ou a voz), un asesor vocal e de canto (o especialista de canto e de adestramento auditivo da Universidade de Santiago de Compostela), unha profesora de canto (cuxo rol principal foi individualizar os procesos de ensino-aprendizaxe), e eu mesma (como docente do grupo vocal infantil). Esta experiencia consistiu nun obradoiro de educación vocal e canto extraescolar para alumnado de primaria que se desenvolvía todas as semanas nunha sesión dunha hora de duración. Todas as sesións foron en primeiro lugar deseñadas, validadas polo asesor, implementadas, avaliadas, e redeseñadas por min mesma, co fin de incluír propostas de mellora detectadas na avaliación.

Neste proceso, a reflexividade e a reflexión sobre a propia práctica profesional foron os compoñentes principais. Os contidos e a metodoloxía seguiron a lóxica da técnica vocal, o que implica: o traballo do corpo e da mente (con especial foco nos exercicios de relaxación e de respiración), o traballo da fonación (con vocalizacións e co fomento da exploración vocal),

e o traballo do repertorio (que foi escollido democraticamente entre o asesor e o propio alumnado). O obradoiro desenvolveuse na aula de música da escola, coa miña presenza e a da mestra de música, que se beneficiou desta formación in situ, con oportunidades de pór en práctica o que estaba a aprender en tempo real. Mentres a sesión se desenvolvía, as crianzas recibían *feedback* e *feedforward* individualizado en grupos de tres e durante uns 10 minutos nunha aula que se atopaba ao lado da de música. Este traballo foi asumido pola profesora de canto, e consistiu en guiar ao alumnado principalmente sobre a súa postura corporal, a respiración, a emisión vocal, e o adestramento auditivo.

Co propósito de ofrecer unhas directrices que puidesen inspirar a formación do profesorado, e de visibilizar e facer accesibles algúns exemplos de boas prácticas, os **obxectivos xerais** desta tese concretáronse en:

- Descubrir, documentar, analizar, e facer visible a práctica docente de profesorado “exemplo de boas prácticas” na didáctica da educación vocal e do canto na infancia en países onde se desenvolven programas nacionais de canto.
- Establecer as bases psicopedagóxicas dun proxecto de educación vocal e do canto para crianzas de corte inclusivo, innovador, e equitativo.

Estes obxectivos foron acadados grazas á clasificación e definición das crenzas, estrutura, metodoloxía, e contidos seguidos polo profesorado observado nas súas clases; analizando a xestión dos programas nacionais de canto; estudando o proceso de transferibilidade de boas prácticas, e escribindo un protocolo-guía de boas prácticas para a didáctica da voz cantada e da educación vocal na infancia dende a perspectiva da innovación, da equidade, e da inclusión, para abarcar a todo o alumnado. Deste modo os obxectivos principais aséntanse nos **obxectivos específicos**:

- Coñecer, clasificar, e definir a estrutura, metodoloxía, e contidos seguidos polo profesorado “exemplo de boas prácticas” dos dous estudos de caso nas súas clases, así como as singularidades da súa traxectoria e pensamento docente.
- Elaborar un protocolo-guía de boas prácticas para a didáctica da voz cantada na infancia.
- Analizar as bases dos programas nacionais de canto de Arxentina e Inglaterra.
- Estudar os procesos de transferencia de boas prácticas.
- Diseñar, implementar, e avaliar un proxecto piloto sobre educación vocal e do canto nun colexio de educación infantil e primaria en Santiago de Compostela, a modo de transferencia e adaptación de boas prácticas.

Debido ás singularidades deste estudo, e en harmonía co marco teórico, optamos por un **deseño cualitativo emerxente** sen hipóteses iniciais. Esta investigación pode ser situada entre o paradigma interpretativo (a través do estudo de casos), e o paradigma sociocrítico (a través da investigación-acción), xa que o proxecto piloto probou a súa operatividade, o que significa que a ausencia de máis experiencias como esta débese á falta de vontade política. A investigación completa foi un proceso de captura de coñecemento, que comezou pola identificación e recollida das prácticas, para despois seren compartidas e aplicadas. Estes dous últimos pasos atopan o seu desenvolvemento real na investigación-acción.

As **técnicas de recollida de datos** para este estudo foron: a observación, a entrevista, e a revisión documental; e os instrumentos usados foron: eu (como investigadora que interpreta os datos apañados); o diario de campo e as notas, os arquivos de vídeo, audio, e fotografía; dúas entrevistas semiestruturadas (unha para o profesorado e outra para o persoal do *British Council*), e dous modelos de informe para analizar as prácticas. Cómpre salientar que o

esquema xeral das entrevistas e os modelos de informe foron recuperados dun proxecto de investigación no que participei chamado: “Deseño curricular e boas prácticas na educación infantil: unha visión internacional, multicultural e interdisciplinar”, financiado polo Ministerio de Economía e Competitividad español.

Para lograr os obxectivos anteriormente expostos, a investigación organizouse en seis **fases**:

1. Xaneiro-Agosto 2014: comecei coa revisión da literatura, e delimitei as estancias de investigación e o primeiro borrador das fases de investigación. Realicei tamén unha estada de investigación en Brno (República Checa) para familiarizarme cos instrumentos do proxecto de investigación anteriormente mencionado, como fase piloto para a miña investigación, e finalicei a tesina ou Memoria para a Colación do Grao de Licenciada en Psicopedagogía.

2. Setembro 2014-Xuño 2016: estableceuse o plan de traballo, organizáronse as bases teóricas, e foron realizadas as dúas estadas de investigación en Arxentina e en Inglaterra para facer a recollida de datos, concluíndo así coa captura das boas prácticas. Ademais, comecei a transcribir os datos e a escribir o marco teórico.

3. Xullo-Novembro 2016: continúei realizando as transcricións tanto das observacións como das entrevistas, e viaxei a Brasil para estudar algunhas iniciativas de educación musical dende o punto de vista da equidade.

4. Decembro 2016-Xuño 2017: deseñei e implementei o proxecto piloto “Voces Ledas”, continúei coas transcricións, e iniciéi a análise de datos.

5. Xullo 2017-Xuño 2018: rematei as transcricións e as análises, redactei os estudos de caso, e establecí as bases psicopedagóxicas de “Voces Ledas”.

6. Xullo 2018-Setembro 2019: escribí a interpretación dos resultados e as conclusións. Tamén preparei e editei o informe final da investigación.

Conclusións

Organice as conclusións de acordo coa orde das preguntas de investigación expostas anteriormente. As conclusións número 1 a 6 resumen as respostas ás preguntas de investigación, sendo o resto conclusións máis xerais.

1. A educación vocal e do canto estivo sempre presente ao longo da historia da educación, o que acontece é que tradicionalmente encadrouse na educación musical. Pero a educación vocal e do canto transcende os contidos musicais e as horas dedicadas á música no currículo escolar. Por iso, podemos dicir que a educación vocal e do canto é un ámbito recente dentro da educación para a saúde como ámbito xeneralista e transversal que é posible abordar dende escenarios educativos como as escolas de infantil e primaria (en infantil, especialmente dende a área que o currículo galego denomina “Linguaxes: comunicación e representación” e dende a área de “Coñecemento de si mesma e autonomía persoal”; e en primaria dende as áreas lingüísticas, a educación artística, e as ciencias da natureza).

2. Sempre que a lóxica científica da técnica vocal sexa o eixo vertebrador da planificación estrutural e da formación educativa neste campo, a educación vocal e do canto contribuirá a beneficiar a saúde das persoas que a practiquen a nivel físico, psíquico-emocional, social, musical, e educativo.

3. As boas prácticas en educación vocal e do canto tenden a darse en contextos culturais e institucionais que as promoven, financian, e recoñecen, axudando ao reforzamento de vínculos co contexto social e cultural da institución na que se dan. A grandes liñas, as características das boas prácticas docentes estudadas céntranse no coidado da saúde vocal do alumnado, na asistencia regular deste ás sesións, na creación de ambientes de aprendizaxe onde prime a lóxica da técnica vocal e a cohesión grupal, no establecemento dunha dinámica de traballo que facilite o progreso, e na creación de relacións inter- e intrainstitucionais para o

enriquecemento das vivencias educativas. Os puntos fortes destas son principalmente o favorecemento simultáneo do desenvolvemento de diferentes competencias tanto no profesorado como no alumnado, a innovación na achega á educación vocal e do canto na infancia, e a calidade das experiencias musicais desenvoltas; mentres que os puntos febles apuntan ao pouco control externo que se fai sobre a práctica diaria e á escasa visibilidade das prácticas, o que implica un baixo potencial de transferibilidade destas a outros contextos.

4. As boas prácticas na educación vocal e do canto na infancia defínense arredor de ao menos tres elementos: as crenzas e concepcións do profesorado sobre o sentido da educación vocal e do canto nesta etapa vital, a formación docente neste eido, e a actuación práctica do profesorado nas aulas.

4.1. A didáctica da educación vocal e do canto na infancia está condicionada e rexida polas ideas e crenzas que o profesorado que practica ten sobre a infancia, a educación, e o canto, así como pola súa formación.

4.1.1. Nesta investigación concluímos que as docentes exemplo de boas prácticas posúen un repertorio elaborado de crenzas e ideas sobre o ensino e o sentido da educación vocal e do canto na infancia que se axusta ás realidades nas que exercen, sendo posible representalo a través de relacións de crenzas e prácticas, e crenzas entre si. A análise das crenzas docentes das profesoras participantes no estudo lévanos a expor que urxe a creación de plans co fin de desenvolver un maior compromiso social e educativo para coas artes, que inclúan experiencias de máis calidade, e especialmente prácticas de canto grupal que respondan aos factores de innovación e de equidade, para cuxo cometido o perfil docente debe contar con formación músico-vocal e psicopedagóxica.

4.1.2. A formación e a traxectoria das docentes exemplo de boas prácticas non responde a un padrón semellante, polo que é posible atopar bos exemplos docentes en profesionais con perfís profesionais diversos. Con todo, e aínda téndose formado en diferentes épocas vitais, as profesoras deste estudo concordan en que a formación inicial das diversas titulacións oficiais que dan paso á docencia non é suficiente para exercer. Este é o móbil polo que salientan que é necesario apoiarse sempre en formación complementaria ao longo da vida e en comunidades de práctica.

4.2. As boas prácticas na formación vocal e do canto do profesorado de educación infantil e primaria descompóñense en tres ámbitos de traballo divididos en dúas fases por situarse, congruentemente, fundamentadas na lóxica da técnica vocal: a Fase 1 (na que se inclúe o ámbito Corpo e Mente e o ámbito Fonación), e a Fase 2 (que responde ao ámbito Repertorio). A formación deste colectivo debera ofrecer tempos formativos con crianzas e en ausencia delas. Deste xeito, o profesorado debera vivenciar a formación con crianzas, en calidade de alumnado e facendo parte do grupo xeral, así como debera poder gozar de momentos de formación a soas con persoal capacitador dun mínimo de tres especialidades básicas para a dinamización da educación vocal e do canto en grupo: dirección coral, técnica vocal, e linguaxe musical. Resulta óptimo que se poida tamén dispor dun coro piloto de crianzas real para a práctica in situ baixo a guía de persoal capacitador. As “cuestións docentes” son as actividades máis comúns na formación exclusiva e sen crianzas, sendo as reflexións teóricas ou teórico-prácticas o tipo de actividades máis recorridas.

4.3. Alén das crenzas e da formación docente, a actuación práctica do profesorado nas aulas tamén define as boas prácticas na didáctica da educación vocal e do canto na infancia, a cal é posible describir en función das actividades formuladas e implementadas. Estas actividades -todas elas baseadas na lóxica da técnica vocal-agrúpanse en ámbitos de traballo que se suceden en dúas fases, cuxo peso pode diferir dunha sesión a outra en función da planificación e das necesidades que van xurdindo sobre

a marcha no desenvolvemento dunha sesión. A fase preparatoria ou de queceamento é a Fase 1, á que se lle dedica entre o 13 e o 34% da duración total da clase. Dentro dela diferéncianse dous ámbitos. O primeiro é o ámbito Corpo e Mente, no que se distinguen actividades de estirada corporal, de disposición corporal, de relaxación, e de respiración; cuxos exercicios adoitan ocupar entre o 1 e o 10% do total da sesión. O segundo é o ámbito Fonación, no que se engloban basicamente actividades de queceamento vocal xeral ou concreto -no que se diferencia entre exploración vocal, interacción vocal, e vocalizo-, e o adestramento auditivo-vocal. Os exercicios deste ámbito soen cubrir entre o 6 e o 24% da duración xeral da aula. A Fase 2 diríxese ao traballo sobre composicións concretas e correspóndese ao ámbito Repertorio, no que as cancións son as actividades máis comúns. A esta fase e ámbito dedícaselle entre o 37 e o 63% do total da sesión. Nas aulas de educación vocal e do canto exemplo de boas prácticas existen tamén dous ámbitos de traballo non ligados directamente co canto e co exercicio vocal. Estes son o ámbito Outras Actividades e o ámbito Outros Tempos. No primeiro desenvólvense actividades educativas e/ou formativas cuxo obxectivo central non é o traballo vocal (como asuntos vinculados á organización da propia sesión, a realización de dinámicas de grupo, tempos para o desenvolvemento da competencia do saber ser e do saber estar -ao que se lle chamou “disciplina coral”-, e actividades de linguaxe corporal e de linguaxe musical). A este ámbito dedícaselle entre o 4 e o 9% da duración completa da aula. E no segundo, englobábase as actividades non estruturadas e non vencelladas abertamente coa formación intencional, como o comezo das aulas e os descansos e microdescansos que se dan nelas. Este último ámbito soe ocupar entre o 9 e o 30% da duración total das sesións, alta disparidade cuxa explicación reside na extensión das clases. Deste modo, a duración dunha sesión é directamente proporcional ao peso outorgado ao ámbito Outros Tempos, o que quere dicir que canto máis dure unha aula, maior proporción da duración global desta ocupará tal ámbito. En todo caso, o sumatorio conxunto da Fase 1 e da Fase 2 (fases que reúnen os ámbitos de traballo directo da lóxica da técnica vocal e da voz cantada) áchase entre o 65 e o 82% do tempo absoluto de cada aula, en boa lóxica coa tipoloxía de prácticas que estamos a estudar.

5. Os trazos psicopedagóxicos e organizativos que deben primar na xestión eficaz de programas nacionais de canto fíanse arredor de tres fases: a análise contextual (na que se estudan as características do lugar onde se pretende pór en marcha o programa); o deseño do programa (na que se concretan os obxectivos, o plan de coordinación e formación do persoal, e as estratexias que nos permitirán manter os principios, entre outras); e a concreción das prácticas (na que se pon a proba o deseño do programa, procurando sempre comezar cunha experiencia piloto que nos permita detectar as fortalezas e as debilidades da proposta, co fin de poder melloralas). Cobra moita importancia en todo o proceso a contextualización, para que as accións vencelladas (como a elaboración de materiais didácticos ou o desenvolvemento dos plans de avaliación) sexan o máis realistas posible, co fin de satisfacer as necesidades detectadas previamente.

6. As bases psicopedagóxicas dun proxecto de educación vocal e canto abandeirado polos elementos de innovación e equidade e situado na Galiza (como Voces Ledas), poderían artellarse arredor de dous factores educativos transversais que, ao noso xuízo, non deberan faltar: o uso da lingua galega como vehículo comunicativo principal, e os alicerces feministas como marco das accións. Os principios educativos deste proxecto, extensibles a calquera proposta que comparta os nosos ideais, teñen que ver co foco nos procesos de ensino-aprendizaxe -que deberan tender á autotelia-, coa exploración da lóxica da técnica vocal saudable e innovadora, co carácter aberto e sen probas de acceso, coa presenza de dúas docentes actuando simultaneamente para permitir a atención individualizada á par que a

grupal, e coa creación de oportunidades de formación e seguimento docente in situ e de comunidades de práctica para a formación permanente.

7. Faise necesaria a creación de conxunturas e estruturas de acceso á educación vocal e do canto que se deban á innovación (respondendo a factores educativos) e á equidade (respondendo a factores sociais), como forma innovadora de promover a educación para a saúde na infancia. Os argumentos que soportan esta conclusión alicérganse na desigualdade existente na provisión da educación musical e no acceso a unha educación vocal e do canto innovadora e equitativa, e no feito de que todas as crianzas -con independencia dos contextos socioeconómicos aos que pertencen- deberan ter oportunidades de aprender a tocar un instrumento musical, de facer música con outras persoas, e de aprender a cantar en ambientes educativos de calidade, procurando un impacto positivo nas súas comunidades.

8. A teor do statu quo da cuestión formativa e dos problemas de saúde do profesorado e do alumnado en vinculación á voz, débese revisar:

8.1. A formación docente inicial, na que se fai inmanentemente imperativa a consideración dunha formación vocal de base para impartir aulas, independentemente da especialidade curricular ou temática. O profesorado de infantil e primaria na Galiza non conta cunha formación suficiente para abordar os contidos que entrañan a voz e o canto, problema estrutural que debera ser atallado na formación inicial.

8.2. A diversificación da formación continua. Dado o seu potencial para o crecemento profesional, a creación e o impulso de comunidades de práctica como elemento de apoio no desenvolvemento de destrezas e de liderado entre as persoas que se dedican á educación en xeral e á musical e vocal en particular faise absolutamente indispensable, ao igual que o reforzamento da idea de traballar en rede para a innovación local, dentro dun marco de roles centrais e de extensión que permitan a consistencia da provisión e igualdade de oportunidades para todas as crianzas. Malia que se deba partir da escola por seren esta o primeiro contacto coa música que adoitan ter as crianzas, debemos recoñecer que os centros educativos non poden facelo todo con respecto á educación musical. É por iso que facemos sobresaír a necesidade de construír unha infraestrutura educativa e musical coa creación de comunidades locais, onde tales redes se vexan fortalecidas e onde se establezan maiores oportunidades para o acceso á educación vocal e do canto por parte da sociedade.

Resumen extendido en castellano

Título de la tesis:

Buenas prácticas psicopedagógicas para la educación vocal y del canto en la infancia: estudio de casos en dos programas de referencia internacional

Dirección de la tesis:

Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza y Dra. Carol Jean Gillanders

Doctoranda: Lucía Casal de la Fuente

Facultade de Ciencias da Educación - Universidade de Santiago de Compostela

Introducción

Diferentes estudios llevados a cabo en Galicia apuntan a que el profesorado de educación infantil y primaria en esta comunidad autónoma no está preparado para tratar con los contenidos curriculares que implican a la voz y al canto. La oferta tanto en los ámbitos formal y no formal en ciudades como Santiago de Compostela no incluye espacios ni tiempos para la educación vocal desde la doble óptica de la innovación y la equidad. Por un lado, educar las voces y el canto en la infancia demanda encontrar enfoques innovadores que conecten con los intereses de las niñas y de los niños, ya que la técnica vocal está marcada por su abstracción. Además, debido a motivos evolutivos, no se debe abordar del mismo modo que se hace con las personas adultas. Por otro lado, la música es un arte distintivo e intrínseco al ser humano que hace parte del “derecho a la educación” que nos asiste. Aquí reside también la lógica de la equidad educativa, tratando de evitar que las habilidades musicales que debieran pertenecer a todas las personas sean patrimonio de solo unas pocas (incluso si son las mejores); pues hará de nuestras vidas una experiencia más rica y placentera. Dentro del marco de la educación para la salud, la educación vocal es parte de esas cualidades de las personas que merecen ser preservadas.

Para mejorar el estado del arte relativo a la educación vocal y del canto en la infancia, decidí estudiar buenas prácticas educativas llevadas a cabo en programas nacionales de canto, con el fin de poder transferirlas a mi comunidad. Esta investigación pretende seguir la línea reclamada por instituciones prestigiosas como la UNESCO, el BIE, el BIDDH, o el Consejo de Europa, que declaran que la visibilidad de ejemplos de buenas prácticas es necesaria para inspirar políticas educativas.

El **marco teórico** se divide en tres capítulos diferentes.

El primero se llama “**Las buenas prácticas educativas en la infancia**”, y trata el concepto epistemológico de “práctica” y su concepción en la educación y en la enseñanza. En él se expone también una revisión de las concepciones de la enseñanza a través de la historia (desde el modelo de transmisión a las ecologías de aprendizaje), con foco especial en la relación entre las concepciones y las creencias docentes. Se aborda asimismo el concepto de “buenas prácticas”, estudiando su definición hasta su elevación social, la conceptualización de “praxis” de Paulo Freire. Igualmente, se examinan las líneas de investigación educativa en la infancia -dentro de las cuales se encuentra la investigación en buenas prácticas educativas-, y se exponen algunas propuestas para identificar, visibilizar, y transferir buenas prácticas.

El segundo capítulo lleva por título **“El valor de la educación vocal y del canto en la formación de las personas”** y discute el desarrollo vocal en los seres humanos (con foco particular en la infancia), algunas notas históricas sobre la educación vocal, la importancia del canto y de la canción en la educación infantil, y los desafíos a los que el profesorado debe enfrentarse cuando enseña educación vocal y del canto a estas edades. Adicionalmente, se destaca que la educación vocal y el canto es un tema curricular transversal: me refiero a la educación vocal y al papel que las escuelas juegan en la prevención para el bienestar de su alumnado, donde las artes toman un papel central, especialmente en vinculación con la educación emocional. La formación inicial y continua del profesorado, el rol que el canto ocupó en las diferentes etapas históricas, y las aproximaciones psicopedagógicas que se asumieron desde el canto son también temas que se recogen. Se detallan incluso las posibilidades para la educación vocal y del canto que se pueden encontrar fuera de las escuelas, y se finaliza insistiendo en los beneficios de la educación de nuestras voces y del ejercicio del canto.

En el tercer capítulo, **“Buenas prácticas en educación vocal y del canto en la infancia”**, me sumerjo en las particularidades de las buenas prácticas en este ámbito, subrayando la relevancia de la creación de ambientes de aprendizaje ricos, y tomando en consideración algunas aportaciones que la investigación confirmó como útiles para salvar algunos desafíos que el profesorado debe encarar. Se estudiaron también las buenas prácticas en el canto en grupo, y la distinción de dos elementos que, en mi opinión, debieran ser intrínsecos a la educación vocal y del canto: la innovación y la equidad. En primer lugar, analizo la innovación (como factor educativo), explorando conceptos como la “creatividad” o la “indagación didáctica”, así como diferentes iniciativas innovadoras que promocionan el canto en Europa. Después, examino la equidad (como factor social) desde la inspección de conceptos como la “diversificación de oportunidades” y la “educación inclusiva”, hasta algunas iniciativas que promueven la educación musical y el canto con la equidad como eje vertebrador. Para finalizar, establezco la relación de características que abarcan la innovación y la equidad en la promoción del canto, sus consideraciones educativas, y algunas reflexiones finales sobre el significado de investigar sobre buenas prácticas en educación vocal y del canto.

Esta tesis se articula en **tres dimensiones**, desde las cuales se establecen las siete preguntas de investigación.

Dimensión 1: La educación vocal como factor clave en la educación para la salud en la infancia.

Hoy en día sabemos que existe una alta probabilidad de que la mitad de la población mundial sufra disfonía o trastornos vocales al menos una vez en la vida. Para las personas cuya profesión demanda un uso vocal constante (como el profesorado), el riesgo es mucho mayor. Tradicionalmente, la educación vocal no ha sido una prioridad ni en la formación inicial ni continua del profesorado (realidad que parece no haber cambiado), siendo solamente ligada a la educación musical. No obstante, se ha demostrado que el canto y la canción son unos recursos transversales muy útiles para la enseñanza de cualquier materia. Además, el ejercicio del canto probó ser capaz de generar una serie de beneficios de alto valor, especialmente para la salud del ser humano. Pero debemos tener en consideración que la forma en que el profesorado habla y canta supone un modelo para su alumnado. Es por eso que debemos examinar sus prácticas y las posibilidades formativas que tiene a su disposición, dado que la investigación sobre el tema advierte que tanto el profesorado como el alumnado sufren, cada vez más, de disfonías. Y las consecuencias de los problemas vocales señalan no solo problemas físicos sino también psicológicos y emocionales, como desequilibrios en la

autoestima y limitaciones en la participación. Encuadrando la educación vocal en la educación para la salud, tema curricular transversal en el que trabajar desde la escuela, me pregunto:

1a. *¿Cuál es la conexión entre la educación de la voz y la educación para la salud?*

1b. *¿Cómo pasar de la educación vocal a la educación del canto para contribuir a la educación para la salud?*

Para responder a estas preguntas echamos mano de la literatura existente, a través de la reflexividad, para sugerir una aproximación que encuadra la educación vocal y del canto en uno de los temas transversales del currículo sobre los que la escuela se debe ocupar: la educación para la salud.

Dimensión 2: Las buenas prácticas como modelo para el diseño de programas y actividades que garanticen calidad, innovación, equidad, y efectividad.

Las escuelas deben impulsar prácticas musicales activas a través del uso de la voz, de las posibilidades sonoras, y del movimiento del cuerpo, pero la investigación informa que existe una falta de estudios sobre cómo la educación vocal y del canto está siendo enseñada. Aquí reside la necesidad de emprender investigaciones sobre buenas prácticas para que podamos contar con ejemplos que iluminen las características de la formación que el profesorado realmente necesita. No obstante, esta formación no debiera tan solo estar centrada en la técnica vocal, sino también en modos de hacerla accesible a todas las niñas y niños, independientemente de sus capacidades y contexto sociocultural. En esta línea, las escuelas son el escenario ideal en el que ofrecer y garantizar oportunidades para acceder a ciertas actividades, puesto que todas las niñas y niños deben asistir a la escuela. Es por eso que un programa nacional con base en escuelas puede beneficiar a más niñas y niños que en cualquier otro lugar.

Para definir los ejemplos de buenas prácticas docentes sobre este tema, la recolección de datos se llevó a cabo en dos países con programas nacionales de canto: Argentina e Inglaterra, por lo que opté por un estudio de casos múltiple y transversal. Estos países fueron también escogidos porque los programas tenían su base en las escuelas, eran de acceso gratuito para el alumnado, eran financiados por los gobiernos, eran planeados bajo un fuerte cuerpo de conocimiento pedagógico, y habían demostrado un amplio repertorio de beneficios para quien participaba en ellos. Usando la técnica de la bola de nieve y el juicio experto, alcancé una muestra no probabilística de 15 personas informantes.

- El primer estudio de caso se llevó a cabo en 2015 en Buenos Aires. La experta que informó sobre buenas prácticas fue la profesora Analía Bas, expresidenta de la sección argentina del FLADEM. Las prácticas fueron observadas en coros del *Programa Nacional de Orquestas y Coros para el Bicentenario*, que está activo desde el año 2010. Observé la práctica de 5 docentes en 11 sesiones, y entrevisté a fondo a una de ellas. También capturé un ejemplo de buenas prácticas en un fin de semana formativo intensivo tanto para docentes como para niñas y niños en la región de Río Negro, basada en el uso de un coro piloto infantil.

- El segundo estudio de caso tuvo lugar en 2016 en Londres. Mi informante principal fue el profesor Graham Welch, experto en pedagogía vocal. Él me derivó a personal del *Sing Up Programme* -del que él mismo había sido evaluador- para seleccionar profesorado sobresaliente que había participado en el programa. *Sing Up* estuvo activo entre los años 2007 y 2012, existiendo en la actualidad como una organización que ofrece recursos didácticos para la educación vocal y el canto. Observé la práctica de 3 docentes, también en 11 sesiones, y entrevisté a una de ellas. Adicionalmente, entrevisté a la administradora y a la asesora musical (que también había trabajado para el *Sing Up Programme*) del *World Voice Programme*, una iniciativa del *British Council*.

La investigación sobre las formas de enseñar estipula que la práctica docente se construye sobre las creencias y experiencias del profesorado, donde la formación adquiere un peso relevante. Las tres primeras preguntas de investigación vinculadas a la segunda dimensión están relacionadas con docentes que, bajo opinión experta, son consideradas como “ejemplo de buenas prácticas” en educación vocal y del canto, y la última se asocia con la gestión de programas nacionales de canto.

2a. ¿Cuáles son las particularidades más singulares de las trayectorias y de las creencias sobre prácticas docentes que posee el profesorado ejemplo de buenas prácticas en educación vocal y del canto en la infancia?

Para responder a esta pregunta usé los datos provenientes de las transcripciones exhaustivas de las entrevistas hechas a dos docentes (una por caso) indicadas por expertas como ejemplos de “buenas prácticas”.

2b. ¿Cuáles son las características de las buenas prácticas en la formación vocal y del canto del profesorado de educación infantil y primaria?

Para responder a esta cuestión usé los datos sacados de las transcripciones profundas de todas las actividades llevadas a cabo en el fin de semana formativo intensivo para docentes, niñas y niños del programa argentino. Las capacitadoras de estas jornadas fueron también indicadas como ejemplos de “buenas prácticas” en educación vocal y del canto en la infancia.

2c. ¿Cuáles son las características de las buenas prácticas en la didáctica de la educación vocal y del canto en la infancia?

Para contestar a esta cuestión usé la información derivada de las transcripciones minuciosas de cuatro sesiones en escuelas (dos por estudio de caso, escogidas intencionalmente para que ilustrasen la mayor variedad de ejercicios posible) lideradas por profesoras señaladas por las expertas como ejemplo de “buenas prácticas”.

Para esta pregunta específica usé métodos mixtos, un diseño imbuido CUALcuan. Después de hacer las observaciones en las escuelas (de carácter participante cuando se me permitió la grabación audiovisual, y de carácter no participante donde solo se me permitió grabar en audio las sesiones), y después de grabar tanto en audio como en vídeo las sesiones, las transcribí y registré la duración de cada ejercicio. Cada uno de los ejercicios fue después etiquetado con un nombre y clasificado dentro de diferentes actividades⁴⁹⁶. Para esta categorización establecí previamente categorías *etic* o extraídas de la literatura (como ejercicios de relajación y de respiración), mientras que las otras que más adelante especificaremos emergieron de los datos (siendo estas las categorías *emic* o extraídas de los datos de la propia investigación). En la lógica de la teoría fundamentada, todas las nuevas categorías emergentes fueron determinadas a través del método comparativo constante, lo que significa que todas las categorías fueron sujetas a un proceso continuo de mejora durante toda la investigación. Las categorías también pasaron por procesos de substrucción y reducción para su clasificación y organización jerárquica. Mientras tanto, los números fruto de la cuantificación del tiempo dedicado a cada ejercicio complementaron las categorías en las que los ejercicios fueron clasificados, y fueron procesados con el programa de hojas de cálculo Excel.

⁴⁹⁶ Por ejemplo, un ejercicio que consistía en contar un cuento con la voz y con el cuerpo (pero sin usar palabras, tan solo sonidos onomatopéyicos y gestos) fue llamado “Contando historias con onomatopeyas”, y fue clasificado dentro de las actividades de calentamiento vocal, que a su vez se encuadraron bajo el “ámbito de trabajo” identificado como “Fonación”.

2d. *¿Cuáles son las peculiaridades de la planificación de buenas prácticas de los programas nacionales de canto para una organización y gestión eficaz?*

Para responder a esta pregunta me valí de la información de la transcripción de la entrevista llevada a cabo en el *British Council* con la administradora y la asesora musical del *World Voice Programme*.

En relación a las entrevistas, debo recalcar que, después de la transcripción, los textos fueron sometidos a un proceso de codificación con el programa MAXQDA. Esto me permitió identificar las reglas y creencias pedagógicas de cada una de las docentes, y los elementos clave para organizar y gestionar un programa nacional de canto. Todas estas ideas fueron apoyadas con los *verbatim*s o extractos sustraídos directamente de las transcripciones, lo que añadió validez al estudio. Es importante enfatizar que aunque el grueso de los resultados es expuesto en primer lugar en cada estudio de caso (Capítulo 6 para Argentina, y Capítulo 7 para Inglaterra), la respuesta a estas preguntas y las conclusiones se funden en un conglomerado que engloba las características de las prácticas examinadas en ambos estudios de caso.

Dimensión 3: La creación de un proyecto psicopedagógico de educación vocal y canto inclusivo, innovador, y equitativo.

Una vez estudiadas las oportunidades para la educación vocal y del canto en Santiago de Compostela, encontré que la provisión educativa no es ni equitativa ni innovadora. Puesto que es más efectivo intervenir en la infancia que en otras etapas vitales para reducir las desigualdades, comencé un proyecto piloto llamado “Voces Ledas” con sede en un colegio de infantil y primaria con el fin de estudiar los procesos de transferencia y adaptación de las buenas prácticas estudiadas a un contexto diverso, así como para innovar en algunos aspectos de sus elementos. La actividad fue gratuita para todo el alumnado que deseó unirse, sin pruebas de admisión. Considerando que la habilidad cantora se desarrolla en contextos ricos, no queríamos que ninguna niña ni ningún niño se quedase fuera del proyecto por no pasar la prueba. De hecho, para mí la selección es el camino del día a día, y el filtro es, en realidad, natural, puesto que generalmente solo el alumnado con gran interés en el canto es el que acabará manteniéndose, tanto el que muestra más habilidad como el que parece no ser tan competente. La pregunta de investigación para esta tercera dimensión me ayudó a definir una relación de principios sobre los que establecer la filosofía de un proyecto de educación vocal y canto desde la doble perspectiva de la innovación y de la equidad. Esta se concreta como sigue:

3. *¿Cuáles podrían ser las bases psicopedagógicas de una educación vocal y del canto inclusiva, innovadora, y equitativa?*

Para dar respuesta a esta pregunta, puse en funcionamiento una investigación-acción con la finalidad de experimentar el proceso de transferibilidad de prácticas y de hacer una intervención con el fin de mejorar prácticas docentes. El objetivo principal fue diseñar, implementar, y evaluar un modelo de investigación-acción para convertir el acceso a la educación vocal y del canto más innovador e inclusivo desde la perspectiva de la educación para la salud, donde las medidas de higiene y cuidado vocal jugaron un rol central, para cuyo abordaje se creó un cuento didáctico digital. En este proyecto se implicaron cuatro personas adultas: la maestra de música de la escuela (cuya especialización es el piano, y no el canto o la voz), un asesor vocal y de canto (el especialista de canto y de entrenamiento auditivo de la Universidad de Santiago de Compostela), una profesora de canto (cuyo rol principal fue individualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje), y yo misma (como docente del grupo vocal infantil). Esta experiencia consistió en un taller de educación vocal y canto extraescolar

para alumnado de primaria que se desarrollaba todas las semanas en una sesión de una hora de duración. Todas las sesiones fueron en primer lugar diseñadas, validadas por el asesor, implementadas, evaluadas, y rediseñadas por mí misma, con el fin de incluir propuestas de mejora detectadas en la evaluación.

En este proceso, la reflexividad y la reflexión sobre la propia práctica profesional fueron los componentes principales. Los contenidos y la metodología siguieron la lógica de la técnica vocal, lo que implica: el trabajo del cuerpo y de la mente (con especial foco en los ejercicios de relajación y de respiración), el trabajo de la fonación (con vocalizaciones y con el fomento de la exploración vocal), y el trabajo del repertorio (que fue escogido democráticamente entre el asesor y el propio alumnado). El taller se desarrolló en el aula de música de la escuela, con mi presencia y la de la maestra de música, que se benefició de esta formación *in situ*, con oportunidades de poner en práctica lo que estaba aprendiendo en tiempo real. Mientras la sesión se desarrollaba, el alumnado recibía *feedback* y *feedforward* individualizado en grupos de tres y durante unos 10 minutos en un aula que se encontraba al lado de la de música. Este trabajo fue asumido por la profesora de canto, y consistió en guiar al alumnado principalmente sobre su postura corporal, la respiración, la emisión vocal, y el entrenamiento auditivo.

Con el propósito de ofrecer unas directrices que pudiesen inspirar la formación del profesorado, y de visibilizar y hacer accesibles algunos ejemplos de buenas prácticas, los **objetivos generales** de esta tesis se concretaron en:

- Descubrir, documentar, analizar, y hacer visible la práctica docente de profesorado “ejemplo de buenas prácticas” en la didáctica de la educación vocal y del canto en la infancia en países donde se desarrollan programas nacionales de canto.
- Establecer las bases psicopedagógicas de un proyecto de educación vocal y del canto para niñas y niños de corte inclusivo, innovador, y equitativo.

Estos objetivos fueron alcanzados gracias a la clasificación y definición de las creencias, estructura, metodología, y contenidos seguidos por el profesorado observado en sus clases; analizando la gestión de los programas nacionales de canto; estudiando el proceso de transferibilidad de buenas prácticas, y escribiendo un protocolo-guía de buenas prácticas para la didáctica de la voz cantada y de la educación vocal en la infancia desde la perspectiva de la innovación, de la equidad, y de la inclusión, para abarcar a todo el alumnado. De este modo los objetivos principales se asientan en los **objetivos específicos**:

- Conocer, clasificar, y definir la estructura, metodología, y contenidos seguidos por el profesorado “ejemplo de buenas prácticas” de los dos estudios de caso en sus clases, así como las singularidades de su trayectoria y pensamiento docente.
- Elaborar un protocolo-guía de buenas prácticas para la didáctica de la voz cantada en la infancia.
 - Analizar las bases de los programas nacionales de canto de Argentina e Inglaterra.
 - Estudiar los procesos de transferencia de buenas prácticas.
 - Diseñar, implementar, y evaluar un proyecto piloto sobre educación vocal y del canto en un colegio de educación infantil y primaria en Santiago de Compostela, a modo de transferencia y adaptación de buenas prácticas.

Debido a las singularidades de este estudio, y en armonía con el marco teórico, optamos por un **diseño cualitativo emergente** sin hipótesis iniciales. Esta investigación puede ser situada entre el paradigma interpretativo (a través del estudio de casos), y el paradigma sociocrítico (a través de la investigación-acción), ya que el proyecto piloto probó su

operatividad, lo que significa que la ausencia de más experiencias como esta se debe a la falta de voluntad política. La investigación completa fue un proceso de captura de conocimiento, que comenzó por la identificación y recogida de las prácticas, para después ser compartidas y aplicadas. Estos dos últimos pasos encuentran su desarrollo real en la investigación-acción.

Las **técnicas de recogida de datos** para este estudio fueron: la observación, la entrevista, y la revisión documental; y los instrumentos usados fueron: yo (como investigadora que interpreta los datos reunidos); el diario de campo y las notas, los archivos de vídeo, audio, y de fotografía; dos entrevistas semiestructuradas (una para el profesorado y otra para el personal del *British Council*), y dos modelos de informe para analizar las prácticas. Debemos acentuar que el esquema general de las entrevistas y los modelos de informe fueron recuperados de un proyecto de investigación en el que participé llamado: “Diseño curricular y buenas prácticas en la educación infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar”, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad español.

Para lograr los objetivos anteriormente expuestos, la investigación se organizó en seis **fases**:

1. Enero-Agosto 2014: comencé con la revisión de la literatura, y delimité las estancias de investigación y el primer borrador de las fases de investigación. Realicé también una estancia de investigación en Brno (República Checa) para familiarizarme con los instrumentos del proyecto de investigación anteriormente mencionado, como fase piloto para mi investigación, y finalicé la tesina o Memoria para la Colación del Grado de Licenciada en Psicopedagogía.

2. Septiembre 2014-Junio 2016: se estableció el plan de trabajo, se organizaron las bases teóricas, y fueron realizadas las dos estancias de investigación en Argentina y en Inglaterra para hacer la recogida de datos, concluyendo así con la captura de las buenas prácticas. Además, comencé a transcribir los datos y a escribir el marco teórico.

3. Julio-Noviembre 2016: continué realizando las transcripciones tanto de las observaciones como de las entrevistas, y viajé a Brasil para estudiar algunas iniciativas de educación musical desde el punto de vista de la equidad.

4. Diciembre 2016-Junio 2017: diseñé e implementé el proyecto piloto “Voces Ledas”, continué con las transcripciones, e inicié el análisis de datos.

5. Julio 2017-Junio 2018: terminé las transcripciones y los análisis, redacté los estudios de caso, y establecí las bases psicopedagógicas de “Voces Ledas”.

6. Julio 2018-Septiembre 2019: escribí la interpretación de los resultados y las conclusiones. También preparé y edité el informe final de la investigación.

Conclusiones

He organizado las conclusiones de acuerdo con el orden de las preguntas de investigación expuestas anteriormente. Las conclusiones número 1 a 6 resumen las respuestas a las preguntas de investigación, siendo el resto conclusiones más generales.

1. La educación vocal y del canto estuvo siempre presente a lo largo de la historia de la educación, lo que acontece es que tradicionalmente se enmarcó en la educación musical. Pero la educación vocal y del canto trasciende los contenidos musicales y las horas dedicadas a la música en el currículo escolar. Por eso, podemos decir que la educación vocal y del canto es un ámbito reciente dentro de la educación para la salud como ámbito generalista y transversal que es posible abordar desde escenarios educativos como las escuelas de infantil y primaria (en infantil, especialmente desde el área que el currículo gallego denomina “Lenguajes: comunicación y representación” y desde el área de “Conocimiento de sí misma y autonomía

personal”; y en primaria desde las áreas lingüísticas, la educación artística, y las ciencias de la naturaleza).

2. Siempre que la lógica científica de la técnica vocal sea el eje vertebrador de la planificación estructural y de la formación educativa en este campo, la educación vocal y del canto contribuirá a beneficiar la salud de las personas que la practiquen a nivel físico, psíquico-emocional, social, musical, y educativo.

3. Las buenas prácticas en educación vocal y del canto tienden a darse en contextos culturales e institucionales que las promueven, financian, y reconocen, ayudando al reforzamiento de vínculos con el contexto social y cultural de la institución en la que se dan. A grandes líneas, las características de las buenas prácticas docentes estudiadas se centran en el cuidado de la salud vocal del alumnado, en la asistencia regular de este a las sesiones, en la creación de ambientes de aprendizaje donde prime la lógica de la técnica vocal y la cohesión grupal, en el establecimiento de una dinámica de trabajo que facilite el progreso, y en la creación de relaciones inter- e intrainstitucionales para el enriquecimiento de las vivencias educativas. Los puntos fuertes de estas son principalmente el favorecimiento simultáneo del desarrollo de diferentes competencias tanto en el profesorado como en el alumnado, la innovación en la aproximación a la educación vocal y del canto en la infancia, y la calidad de las experiencias musicales desarrolladas; mientras que los puntos débiles apuntan al poco control externo que se hace sobre la práctica diaria y a la escasa visibilidad de las prácticas, lo que implica un bajo potencial de transferibilidad de estas a otros contextos.

4. Las buenas prácticas en la educación vocal y del canto en la infancia se definen alrededor de al menos tres elementos: las creencias y concepciones del profesorado sobre el sentido de la educación vocal y del canto en esta etapa vital, la formación docente en este campo, y la actuación práctica del profesorado en las clases.

4.1. La didáctica de la educación vocal y del canto en la infancia está condicionada y regida por las ideas y creencias que el profesorado que practica tiene sobre la infancia, la educación, y el canto, así como por su formación.

4.1.1. En esta investigación concluimos que las docentes ejemplo de buenas prácticas poseen un repertorio elaborado de creencias e ideas sobre la enseñanza y el sentido de la educación vocal y del canto en la infancia que se ajusta a las realidades en las que ejercen, siendo posible representarlo a través de relaciones de creencias y prácticas, y creencias entre sí. El análisis de las creencias docentes de las profesoras participantes en el estudio nos lleva a exponer que urge la creación de planes con el fin de desarrollar un mayor compromiso social y educativo para con las artes, que incluyan experiencias de más calidad, y especialmente prácticas de canto grupal que respondan a los factores de innovación y de equidad, para cuyo cometido el perfil docente debe contar con formación músico-vocal y psicopedagógica.

4.1.2. La formación y la trayectoria de las docentes ejemplo de buenas prácticas no responde a un patrón semejante, por lo que es posible encontrar buenos ejemplos docentes en profesionales con perfiles profesionales diversos. Con todo, y aun habiéndose formado en diferentes épocas vitales, las profesoras de este estudio concuerdan en que la formación inicial de las diversas titulaciones oficiales que dan paso a la docencia no es suficiente para ejercer. Este es el móvil por el que remarcan que es necesario apoyarse siempre en formación complementaria a lo largo de la vida y en comunidades de práctica.

4.2. Las buenas prácticas en la formación vocal y del canto del profesorado de educación infantil y primaria se descomponen en tres ámbitos de trabajo divididos en dos fases por situarse, congruentemente, fundamentadas en la lógica de la técnica vocal: la Fase 1 (en la que se incluye el ámbito Cuerpo y Mente y el ámbito Fonación), y la Fase 2 (que responde al ámbito Repertorio). La formación de este colectivo debiera ofrecer

tiempos formativos con alumnado y en ausencia de este. De este modo, el profesorado debiera vivenciar la formación con niñas y niños, en calidad de alumnado y haciendo parte del grupo general, así como debiera poder gozar de momentos de formación a solas con personal capacitador de un mínimo de tres especialidades básicas para la dinamización de la educación vocal y del canto en grupo: dirección coral, técnica vocal, y lenguaje musical. Resulta óptimo que se pueda también disponer de un coro piloto infantil real para la práctica *in situ* bajo la guía de personal capacitador. Las “cuestiones docentes” son las actividades más comunes en la formación exclusiva y sin alumnado, siendo las reflexiones teóricas o teórico-prácticas el tipo de actividades más recurridas.

4.3. Más allá de las creencias y de la formación docente, la actuación práctica del profesorado en las aulas también define las buenas prácticas en la didáctica de la educación vocal y del canto en la infancia, la cual es posible describir en función de las actividades formuladas e implementadas. Estas actividades -todas ellas basadas en la lógica de la técnica vocal- se agrupan en ámbitos de trabajo que se suceden en dos fases, cuyo peso puede diferir de una sesión a otra en función de la planificación y de las necesidades que van surgiendo sobre la marcha en el desarrollo de una sesión. La fase preparatoria o de calentamiento es la Fase 1, a la que se le dedica entre el 13 y el 34% de la duración total de la clase. Dentro de esta se diferencian dos ámbitos. El primero es el ámbito Cuerpo y Mente, en el que se distinguen actividades de estiramiento corporal, de disposición corporal, de relajación, y de respiración; cuyos ejercicios suelen ocupar entre el 1 y el 10% del total de la sesión. El segundo es el ámbito Fonación, en el que se engloban básicamente actividades de calentamiento vocal general o concreto -en el que se diferencia entre exploración vocal, interacción vocal, y vocalizo-, y el entrenamiento auditivo-vocal. Los ejercicios de este ámbito acostumbran cubrir entre el 6 y el 24% de la duración general de la clase. La Fase 2 se dirige al trabajo sobre composiciones concretas y se corresponde al ámbito Repertorio, en el que las canciones son las actividades más comunes. A esta fase y ámbito se le dedica entre el 37 y el 63% del total de la sesión. En las clases de educación vocal y del canto ejemplo de buenas prácticas existen también dos ámbitos de trabajo no ligados directamente con el canto y con el ejercicio vocal. Estos son el ámbito Otras Actividades y el ámbito Otros Tiempos. En el primero se desarrollan las actividades educativas y/o formativas cuyo objetivo central no es el trabajo vocal (como asuntos vinculados a la organización de la propia sesión, la realización de dinámicas de grupo, tiempos para el desarrollo de la competencia del saber ser y del saber estar -a lo que se le llamó “disciplina coral”-, y actividades de lenguaje corporal y de lenguaje musical). A este ámbito se le dedica entre el 4 y el 9% de la duración completa de la sesión. Y en el segundo se engloban las actividades no estructuradas y no asociadas abiertamente con la formación intencional, como el comienzo de las clases y los descansos y microdescansos que se dan en ellas. Este último ámbito suele ocupar entre el 9 y el 30% de la duración total de las sesiones, alta disparidad cuya explicación reside en la extensión de las clases. De este modo, la duración de una sesión es directamente proporcional al peso otorgado al ámbito Otros Tiempos, lo que quiere decir que cuanto más dure una clase, mayor proporción de la duración global de esta ocupará tal ámbito. En todo caso, el sumatorio conjunto de la Fase 1 y de la Fase 2 (fases que reúnen los ámbitos de trabajo directo de la lógica de la técnica vocal y de la voz cantada) se encuentra entre el 65 y el 82% del tiempo absoluto de cada clase, en buena lógica con la tipología de prácticas que estamos estudiando.

5. Las particularidades psicopedagógicas y organizativas que deben primar en la gestión eficaz de programas nacionales de canto se hilan alrededor de tres fases: el análisis contextual (en el que se estudian las características del lugar donde se pretende poner en marcha el programa); el diseño del programa (en la que se concretan los objetivos, el plan de

coordinación y formación del personal, y las estrategias que nos permitirán mantener los principios, entre otras); y la concreción de las prácticas (en la que se pone a prueba el diseño del programa, procurando siempre comenzar con una experiencia piloto que nos permita detectar las fortalezas y las debilidades de la propuesta, con el fin de poder mejorarla). Cobra mucha importancia en todo el proceso la contextualización, para que las acciones vinculadas (como la elaboración de materiales didácticos o el desarrollo de los planes de evaluación) sean lo más realistas posible, con el fin de satisfacer las necesidades detectadas previamente.

6. Las bases psicopedagógicas de un proyecto de educación vocal y canto abanderado por los elementos de innovación y equidad y situado en Galicia (como Voces Ledas), podrían articularse alrededor de dos factores educativos transversales que, a nuestro juicio, no debieran faltar: el uso de la lengua gallega como vehículo comunicativo principal, y los pilares feministas como marco de las acciones. Los principios educativos de este proyecto, extensibles a cualquier propuesta que comparta nuestros ideales, tienen que ver con el foco en los procesos de enseñanza-aprendizaje (que debieran tender a la autotelia), con la exploración de la lógica de la técnica vocal saludable e innovadora, con carácter abierto y sin pruebas de acceso, con la presencia de dos docentes actuando simultáneamente para permitir la atención individualizada a la par que la grupal, y con la creación de oportunidades de formación y seguimiento docente *in situ* y de comunidades de práctica para la formación permanente.

7. Se hace necesaria la creación de coyunturas y estructuras de acceso a la educación vocal y del canto que se deban a la innovación (respondiendo a factores educativos) y a la equidad (respondiendo a factores sociales), como forma innovadora de promover la educación para la salud en la infancia. Los argumentos que soportan esta conclusión se asientan en la desigualdad existente en la provisión de la educación musical y en el acceso a una educación vocal y del canto innovadora y equitativa, y en el hecho de que todas las niñas y niños -con independencia de los contextos socioeconómicos a los que pertenezcan- debieran tener oportunidades de aprender a tocar un instrumento musical, de hacer música con otras personas, y de aprender a cantar en ambientes educativos de calidad, procurando un impacto positivo en sus comunidades.

8. A tenor del *statu quo* de la cuestión formativa y de los problemas de salud del profesorado y del alumnado en vinculación a la voz, se debe revisar:

8.1. La formación docente inicial, en la que se hace inmanentemente imperativa la consideración de una formación vocal de base para impartir clases, independientemente de la especialidad curricular o temática. El profesorado de infantil y primaria en Galicia no cuenta con una formación suficiente para abordar los contenidos que entrañan la voz y el canto, problema estructural que debiera ser atajado en la formación inicial.

8.2. La diversificación de la formación continua. Dado su potencial para el crecimiento profesional, la creación y el impulso de comunidades de práctica como elemento de apoyo en el desarrollo de destrezas y de liderazgo entre las personas que se dedican a la educación en general y a la musical y vocal en particular se hace absolutamente indispensable, al igual que el reforzamiento de la idea de trabajar en red para la innovación local, dentro de un marco de roles centrales y de extensión que permitan la consistencia de la provisión e igualdad de oportunidades para todas las niñas y niños. A pesar de que se deba partir de la escuela por ser esta el primer contacto con la música que se suele tener en la infancia, debemos reconocer que los centros educativos no pueden hacerlo todo con respecto a la educación musical. Es por eso que hacemos sobresalir la necesidad de construir una infraestructura educativa y musical con la creación de comunidades locales, donde tales redes se vean fortalecidas y donde se establezcan mayores oportunidades para el acceso a la educación vocal y del canto por parte de la sociedad.

Thesis summary in English

PhD thesis title:

Best psychopedagogical practices for vocal education and childhood singing: case studies of two internationally renowned programs

Dissertation directors:

PhD Miguel Ángel Zabalza Beraza and PhD Carol Jean Gillanders

PhD candidate: Lucía Casal de la Fuente

Faculty of Educational Sciences - University of Santiago de Compostela

Introduction

Different studies undertaken in Galicia point out that preschool and primary teachers in this region are not prepared to deal with curriculum contents concerning voice and singing. The provision in both formal and non-formal settings in towns like Santiago de Compostela does not include spaces or time for vocal education from the dual perspective of innovation and equity. On the one hand, educating children's voices and singing demands finding innovative approaches that connect with the children's interests as vocal technique is marked by its abstraction. As well, for developmental reasons, it should not be addressed in the same way as with adults. On the other hand, music as a distinctive art and intrinsic human feature part of the "right to education" that everybody is entitled to. Herein lies the equity in education as well as in avoiding turning those musical abilities that should belong to everyone into just the patrimony of a few (even if they are the best); because it will make our lives a richer and pleasant experience. Within the framework of health education, vocal education is part of people's qualities that deserve to be preserved.

For improving the state-of-the art related to vocal and singing education in childhood, I decided to study best educational practices undertaken in national singing programs to transfer them to my region. This research aim goes in line with claims pointed out by prestigious institutions such as UNESCO, BIE, BIDDH, or the Council of Europe, which declare that the visibility of examples of the best educational practices are needed so as to inspire educational policies.

The **theoretical framework** is divided into three different chapters.

The first one is called "**Best educational practices in childhood**". It deals with the epistemological concept of "practice" and its conception in education and in teaching. A review of the teaching conceptions throughout history is undertaken (from the model of transmission to learning ecologies), with a special focus on the relationship between conceptions and beliefs. I also offer an overview of the concept "best practices", studying its definition including Paulo Freire's conceptualisation of "praxis", and examine research interests (or research lines) in childhood and education. I pay direct attention to the research on best educational practices and on some research proposals to identify, make visible, and transfer best practices.

The second chapter is called "**The value of vocal and singing education on human development**" and discusses the vocal development in human beings (particularly focused on childhood), some historical notes on vocal education, the importance of singing and song in

childhood education, and the challenges teachers may face when teaching vocal education and singing to children. Additionally, I point out that vocal education and singing is a cross-curricular topic: I refer to health education and the role schools play in prevention for the wellbeing of children, where the Arts also take a central place, especially related to emotional education. Teachers' initial and continuing training, the role that singing assumed in the different historical stages, and the psychopedagogical approaches on teaching singing are examined. The possibilities for voice and singing education other than in schools are also detailed, to finally finish this chapter insisting on the benefits of educating our voices and exercising singing.

In the third chapter, “**Best practices in vocal and singing education in childhood**”, I delve into the particularities of the best practices in this field, highlighting the relevance of creating rich learning environments, and taking into account some approaches that research confirmed as helpful to overcome some challenges teachers need to face. I also look at the best practices to success in group singing, and at the distinction of two elements that, in my opinion, must be intrinsic to vocal and singing education: innovation and equity. In the first place, I analyse innovation (as an educational factor) exploring concepts such as creativity and didactic research as well as different innovative initiatives that promote singing in Europe. Afterwards, I examine equity (as a social factor) from the inspection of concepts like “opportunity diversification” and “inclusive education” to some initiatives that promote music education and singing with equity as the touchstone. To finish, I establish a relation of characteristics that embrace both innovation and equity in the promotion of singing, their educational considerations, and some final reflections on the meaning of doing research on the best vocal and singing educational practices.

This thesis is articulated in **three dimensions**, from which the seven research questions are established.

Dimension 1: Voice education as a key factor in health education in childhood.

Today we know that there is a high probability that half of the population in the world will suffer from dysphonia or vocal disorders at least once in life. For professionals who use their voice in their daily work (like teachers) the risk is much higher. Traditionally, vocal education was neither one of the priorities of teachers' initial nor continuing training (a reality that seems not to have changed) and was only linked to music education. However, it has been demonstrated that singing and song can be very useful resources for cross-cutting teaching, regardless of teaching music or other curricular subjects. Also, the exercise of singing proved to be able to generate a series of valuable benefits, especially for human beings' health. But we should take into consideration that the way teachers speak and sing acts as a model for their students. That is why we should look at their practices and examine the training possibilities they have at their disposal since research warns us that both teachers and children suffer more and more from vocal dysphonia. And the consequences of vocal problems point out not only to physical problems but to psychological and emotional ones too, such as unbalanced self-esteem and limitations to participation. Framing vocal education into health education, a cross-curricular theme to work in the schools, we asked ourselves:

- 1a. What is the connection between vocal education and health education?*
- 1b. How can we move from vocal education to singing education in order to contribute to health education?*

To answer these questions we drew upon the existing literature, through reflexivity, to suggest an approach to frame vocal and singing education into one of the cross-curricular topics that school should address: health education.

Dimension 2: Best practices as a model to design activities that guarantee quality, innovation, equity, and effectiveness.

Schools must boost active music practices through the use of voice and the sound possibilities and movement of the body, but research informs us that there is a lack of studies about how vocal and singing education is being taught. Herein lies the need to undertake research on best practices so that we can count on examples that enlighten the characteristics of the training teachers really need. Nevertheless, this training should not only be focused on vocal technique, but also in ways to make it accessible to all children, no matter what their capabilities and backgrounds are. Accordingly, schools are the ideal setting in which to offer and guarantee opportunities to access certain activities, since all children are bound to attend school. That is why a national singing program based in schools may benefit more children than in any other setting.

To define examples of the best teaching practices about this topic the data collection has been undertaken in two countries with national singing programs: Argentina and England, so I opted for a multiple and transversal case study. These countries were also chosen since the singing programs were school-based, freely accessible for children, supported by governments, planned under a strong pedagogical corpus of knowledge, and had demonstrated a wide repertoire of benefits for participants. Using the snowball technique and the expert judgement, I got a non-probabilistic sample of 15 informants.

- The first case study was carried out in 2015 in Buenos Aires. The expert that informed me on examples of best practices was the teacher Analía Bas, former president of the Argentinian section of FLADEM. The practices were observed in choruses of the *National Programme of Orchestras and Chorus for the Bicentenary*, which is active since 2010. I observed the practice of 5 teachers in 11 sessions, and deeply interviewed one of them. I also captured an example of best practices in an intensive weekend training for both teachers and children in the region of Río Negro, based on the use of a children's pilot choir.

- The second case study was undertaken in 2016 in London. My main informant was Prof. Graham Welch, expert on vocal pedagogy. He passed me on to personnel of the *Sing Up Programme*, of which he had been an evaluator, to select outstanding teachers that had participated in the program. *Sing Up* was active from 2007 to 2012, now existing as an organization that offers didactic resources for vocal education and singing. I observed the practice of 3 teachers again in 11 sessions, and interviewed one of them. Additionally, I interviewed the project manager and the music advisor (who had also worked for the *Sing Up Programme*) of the *World Voice Programme*, an initiative of the British Council.

Research on teaching reports that practice is built upon teachers' beliefs and experiences, where training acquires a relevant weight. The first three research questions linked to the second dimension are all related to teachers who, under expert judgement, are considered as "an example of best practices" in vocal and singing education, and the last one is related to the management of national singing programs.

2a. What are the most singular characteristics of these teachers' trajectories and beliefs about teaching practices?

To answer this question I used the data driven from the in-depth transcriptions of the interviews done to two of the teachers (one per case study) indicated as being an example of "best practices" by the experts.

2b. What are the features of the best practices in teachers' vocal and singing training, both for preschool and primary levels?

To respond to this question I used the data derived from the thorough transcriptions of all the activities carried out in the intensive weekend training for teachers and children of the Argentinian program. The instructors of these workdays were also indicated as being example of "best practices" in vocal and singing education with children.

2c. What are the hallmarks of best practices in the didactics of vocal and singing education in childhood?

To reply to this question I used the data derived from the in-depth transcriptions of four sessions in schools (two per case study, chosen on purpose so that they illustrate the widest variety of exercises possible) led by teachers indicated as being example of "best practices" by the experts.

For this specific question I used mixed methods, an embedded QUALqun design. After doing the observations in the schools (participant where I was allowed to film, and non-participant where I was only allowed to audio record the sessions), filming and recording the sessions, I transcribed them and registered the duration of each exercise. Each of the exercises was then labelled with a name and classified into different kinds of activities⁴⁹⁷. For this categorisation I previously established *etic* or theory-driven categories (such as exercises of relaxation and breathing), while the others that later on will be specified arose from the data (these are the *emic* or data-driven categories). In the logic of grounded theory, all the new emerging categories were determined through the constant comparative method, which means that the categories had been subjected to a process of continuous improvement during the whole research. The categories went also through processes of subtraction and reduction for their classification and hierarchical organization. Meanwhile, the numbers arisen from the quantification of the time dedicated to each exercise complemented the categories in which the exercises were classified, and were processed with the spreadsheet program Excel.

2d. What are the peculiarities of the planning of best practices for an efficient organization and management of national singing programs?

To answer this question I used the data derived from the transcription of the interview carried out in the British Council with the project manager and the music advisor of the World Voice Programme.

With regard to the interviews, I must underline that, after the transcription, the texts went through a process of codification with the qualitative software program MAXQDA. By doing so I was able to identify the pedagogical rules and beliefs of each of the teachers, and the key elements to organize and manage a national singing program. All these ideas were supported with the verbatim taken directly from the transcripts, which added validity to the study. It is important to highlight that although the gross results are exposed firstly in each case study (Chapter 6 for Argentina, and Chapter 7 for England), the answer to the questions and the conclusions are founded as a conglomerate that gathers the characteristics of the practices and beliefs examined in both case studies.

⁴⁹⁷ For instance, an exercise that consisted on telling a story with body language and voice (but not using words, just onomatopoeic sounds and gestures) was named as "Telling stories with onomatopoeias", and was classified into the vocal warm-up activities, which in turn were allocated under the "area of vocal work" identified as "Phonation".

Dimension 3: The creation of an inclusive, innovative, and equitable psychopedagogical project on vocal and singing education.

Once the opportunities for vocal and singing education in Santiago de Compostela were studied, I found that the educational provision is neither equitable nor innovative. As it is more effective to intervene in childhood to reduce inequalities than in any other stage, I started a pilot project called “Voces Ledas” based in a state pre- and primary school to be able to study the processes of transference and adaptation of the best practices studied to a diverse context, as well as to innovate in some of their elements. The activity was free for all the children who desired to join, and we did not do any admission tests. Considering that singing ability develops in rich contexts, we did not want any children out of the project if not passing the test. Actually, for me the test itself is the day-to-day pathway, and the filter is actually natural, since generally only the ones with great interest in singing will remain, both skilled and not so skilled. The research question for this third dimension was as follows, and will help us to define a set of principles around which to establish the philosophy of a vocal and singing education project from the innovation and equity perspective:

3. What could the psychopedagogical bases of an inclusive, innovative and equitable vocal and singing education be?

To answer this question I undertook an action research to experience the process of transferability of practices and to make an intervention for improving teaching practices. The main goal was to design, implement, and evaluate an action research model to make more innovative and inclusive the access to vocal and singing education from a health education perspective, where vocal hygiene and care habits played a central role, for which a digital didactic tale was created. Four adults were involved: the music teacher of the school (whose specialization is the piano, not the voice), a vocal and singing advisor (the singing and ear training specialist of the University of Santiago de Compostela), a singing teacher (whose main role was to individualize the teaching-learning processes), and me (as the group teacher). This experience consisted on a 1-hour a week extracurricular vocal and singing workshop for children of primary education. All the sessions were firstly planned, validated by the advisor, implemented, evaluated, and redesigned by me after the evaluation, with the inclusion of proposals for improvement. In this process reflexivity and reflection on professional practice were the main components. The contents and methodology followed the logic of vocal technique, which means: bodymind work (with a special focus on relaxation and breathing exercises), phonation work (with vocalizations and the encouragement of vocal exploration), and repertoire (which was democratically chosen between the advisor and the children). The workshop was developed in the music room of the school, with my presence and the music teacher’s presence, who was taking advantage of this *in situ* training, and who also had opportunities to put into practice what she was learning in real time. While the session developed, the children received individualized feedback and feedforward in a room next to the music room in groups of three and for about 10 minutes. This work was done by the singing teacher, who guided the children mainly in their body posture, breathing, vocal emission, and ear training.

With the aim of offering guidelines to teacher training, and making examples of best practice visible and accessible, the **general objectives** of this thesis are:

- To find, document, analyse, and make visible practices of teachers that are “an example of best practices” in the didactics of vocal education and singing in childhood in countries with national singing programs.
- To establish the psychopedagogical bases of an inclusive, innovative, and equitable vocal education and singing project for children.

These goals were attained classifying and defining the beliefs, structure, methodology, and contents followed by the teachers which we observed in their classes; analysing the management of the national singing programs; studying the processes of transferability of good practices, and writing a protocol-guide of best practices for the didactics of the singing voice and vocal education in childhood from the perspective of innovation, equity and inclusion, to encompass all children. Thus the main goals settle on the **specific objectives**:

- To know, classify, and define the structure, methodology, and contents followed by teachers who are “an example of best practices” in their lessons, and the singularities of their trajectories and beliefs.
- To develop a protocol-guide of best practices for the didactics of vocal and singing education in childhood.
 - To analyse the grounds of the national singing programs in Argentina and England.
 - To study the processes of transferability of best practices.
 - To design, implement, and evaluate a pilot project about voice and singing education in a pre- and primary school based in Santiago de Compostela, as an example of transfer and adaptation of best practices.

Due to the singularities of this study, and in harmony with the theoretical framework, we opted for an **emergent qualitative design** with no initial hypothesis. This research can be situated between the interpretative paradigm (through a case study), and the socio-critical paradigm (through action research), since the pilot project proved its operability, which means that the absence of more experiences like this is due to a lack of political will. The whole research was a knowledge capturing process, starting from the identification and the capture of the practices, to later being shared and applied. These last two steps find their real function in the action research.

The **data collection techniques** for the whole study were: observation, interview, and document review; and the instruments used were: me (as a researcher who interprets the data gathered); field diary and notes, video, audio, and photography records; two semi-structured interviews (one for the teachers and one for the staff of the British Council), and two report templates to analyse the practices. It is worth noting that the general model of the interviews and the report templates were taken from a research project in which I worked called: “Curriculum design and good practices in early childhood education: an international, multicultural and interdisciplinary approach”, financed by the Spanish Ministry of Economy and Competitiveness.

To achieve the aforementioned objectives, the research was organized in six **phases**:

1. January-August 2014: I started with the literature review, and delimited the research stays and the first draft of the research phases. I also did a research stay in Brno (Czech Republic) to get familiarized with the instruments of the research project above-mentioned, as a pilot phase for my research, and finished the bachelor thesis.
2. September 2014-June 2016: the working plan was established, the theoretical grounding was organized, and the two research stays in Argentina and England were carried out to do the data gathering, concluding the capture of the best practices. Besides, I started to transcribe the data and to write up the theoretical framework.
3. July-November 2016: I continued doing the transcriptions of both the observations and the interviews, and travelled to Brazil to study some music education initiatives from the equity point of view.
4. December 2016-June 2017: I designed and implemented the pilot project of “Voces Ledas”, continued with the transcriptions, and started the data analysis.

5. July 2017-June 2018: I finished the transcriptions and the analyses, the case studies were written up, and the psychopedagogical bases of “Voces Ledas” were set up.

6. July 2018-September 2019: I wrote the interpretation of the results and the conclusions. I also prepared and edited the final report of the research.

Conclusions

I have organized the conclusions according to the order of the research questions displayed above. The conclusions number 1 to 6 summarize the answers to the research questions, and the last ones are more general conclusions.

1. Vocal and singing education has always been present throughout the history of education, but it was traditionally framed into music education. However, vocal and singing education transcends the musical contents and the hours devoted to music in the school curriculum. That is why we can say that vocal and singing education is a young field into health education as a generalist and cross-cutting area that is possible to address from educational settings as pre- and primary schools. On the basis of the current Galician curriculums for preschool and primary education, in preschool it can be implemented especially from both the curricular areas of “Languages: communication and representation”, and “Self-knowledge and personal autonomy”; and in primary, from the linguistic areas, artistic education, and natural sciences.

2. As long as the scientific logic of vocal technique is the main axis of both the structural planning and the educational training in this field, vocal and singing education will contribute to benefit the health of people who exercise it at different levels such as physical, psychoemotional, social, musical, and educational.

3. Best practices in vocal and singing education tend to appear in cultural and institutional contexts that promote, finance, and appreciate them, which helps to reinforce the bonds with the social and cultural context of the institution where they come from. In broad terms, the characteristics of the best teaching practices studied focus on vocal health care, on the regular attendance of the students to the lessons, on the creation of learning environments where the logic of vocal technique and the group cohesion prevail, on the establishment of a dynamic of work that facilitates the progress, and on the creation of inter- and intra-institutional relations for the enhancement of the educational experiences. The strong points of the practices analysed mainly point out to the simultaneously ease in the development of different skills both in teachers and children, the innovation in the approaches for vocal and singing education in childhood, and the quality of the musical experiences; whereas the weak points are the little external control exercised over the teachers’ daily practice, and the scarce visibility of the practices, which implies a low potential of transferability to other contexts.

4. Best practices on vocal and singing education in childhood are defined at least around three elements: the teachers’ conceptions and beliefs on the meaning of vocal and singing education in this vital stage, the teachers’ training on this topic, and the teachers’ practical performance in the classrooms.

4.1. The didactics of vocal and singing education in childhood is conditioned and regulated by the teachers’ ideas and beliefs on childhood, education, and singing; and by the training they had done.

4.1.1. In this study we conclude that the teachers who are “an example of best practices” have a thorough repertoire on beliefs and ideas about teaching and on the meaning of vocal and singing education in childhood. The repertoire is adjusted, coherent, and consistent with the realities in which they practice; that is why it is possible to represent it through the relationships between the beliefs and the practices, and the beliefs with the beliefs themselves and the ideas. The analyses of teachers’ beliefs lead us to show that it is urgent to create plans to develop a greater

social and educational commitment with the Arts. These plans should include experiences of higher quality, expressly group singing practices that respond to the factors of innovation and equity, for which purpose teachers must count on psychopedagogical and music-vocal training.

4.1.2. The training and professional pathways of the teachers “example of best practices” do not follow a similar pattern. This denotes that it is possible to find good teaching examples in practitioners with diverse professional profiles. Notwithstanding, and taking into account that the two teachers in-depth examined studied in different vital times, they agree that the initial training in the different official degrees that lead to teaching is not enough to practice teaching. This is the reason why they emphasize the need to do complementary training during the whole life and ask for support in communities of practice or music and/or teaching hubs.

4.2. Best practices in vocal and singing training for preschool and primary teachers can be described in three areas of work, which are in turn divided into two phases since the training is grounded on the logic of vocal technique: Phase 1 (in which the areas Body and Mind and Phonation are comprised), and Phase 2 (which corresponds to the area Repertoire). Teachers’ training should offer training time with and without children. Firstly, this means that teachers should go through training with children, as if they were children, and becoming part of the general group. And secondly, this implies that teachers should have training moments without the presence of children and only with instructors of a minimum of three basic specialities for the dynamization of group vocal and singing education: choral conducting, vocal technique, and music theory. It is optimum if in this training the teachers can directly work with a real children’s choir (what is called a pilot choir) for practicing *in situ* under the guidance of the instructors. The teaching issues are the more common activities in the exclusive training with the instructors and without the children, the theoretical or the theoretical-practical reflections being the most recurrent type of activities.

4.3. Beyond the beliefs and the teachers’ training, the teachers’ practical performance into the classrooms also defines the best practices in the didactics of the vocal and singing education in childhood. This practical performance can be described in terms of the activities planned and implemented. These activities -all of them based on the logic of vocal technique- can be grouped in different areas of work and belong to one of the two phases. The weight of the areas can differ from one session to another according to the planning and the needs that emerge at the moment while the session is developing. The preparatory or warming-up phase is the Phase 1, to which between 13 and 34% of the overall length of the class is dedicated. Within this phase two areas of work can be differentiated. The first one is the area Body and Mind, in which we can distinguish activities on body stretching, body disposition, relaxation, and breathing. These exercises take on average between 1 and 10% of the total of the session. The second one is the area Phonation, in which we can basically encompass activities of vocal-ear training and general vocal warm-up, within which it is possible to differentiate between vocal exploration, vocal interaction, and *vocalizzo*. The exercises of this area usually cover between 6 and 24% of the general duration of the class. The Phase 2 is addressed to the work on concrete musical pieces and matches up to the area of work called Repertoire, in which song is the most common activity. To both this phase (Phase 2) and area (Repertoire) between 37 and 63% of the total of the session is dedicated. But in the vocal and singing education classes that are “an example of best practices” there are also another two areas of work not directly linked to singing or vocal exercise. These are the area Other Activities and the area Other Moments. In the first one, educational and/or learning activities are put into practice, whose main goal is not related to vocal work. Some

examples are: issues related to the organization of the session, the realization of group dynamics, time for the development of the “to know how to be” skill -what I labelled as “choral discipline”-, and musical and body language activities. An average of 4 to 9% of the complete duration of the class is dedicated to this area. And in second place, all the non-structured and non-openly-linked to intentional training activities are included. This is the case of the beginning of the sessions, and the rests and micro-rests done during the sessions. This last area tends to take between 9 and 30% of the total length of the sessions, a high disparity that can be explained in terms of the duration of the session. This way, the duration of a session is directly proportional to the weight given to the area Other Moments, which means that the longest is a class, the highest proportion of the global length of it will be taken by this area. In any case, the joint addition of Phase 1 and Phase 2 (phases that bring together the areas of direct work of the logic of vocal technique and singing voice) is between 65 and 82% of the absolute time of each class, logically enough with the typology of practices we are studying.

5. The psychopedagogical and organizational peculiarities that should prevail in an effective management of national singing programs come together around three phases: the analysis of the context (in which the characteristics of the place where we intend to start up a program are studied); the design of the program (in which the goals, the coordination plan, the staff's training, and the strategies that will let us to maintain the principles are -among others-fixed), and the concretion of the practices (in which the design of the program is tested out). It is recommendable for this last phase to start with a pilot experience that will let the coordinating group detect the strengths and weaknesses of the original proposal in order to improve it. In all this process the contextualization looms very large, so that the joint actions (such as the elaboration of didactic materials or the development of evaluation plans) are as realistic as possible, with the aim of satisfying the needs previously detected.

6. The psychopedagogical bases of a vocal and singing education project situated in Galicia that supports the principles of innovation and equity (like “Voces Ledas”) may be assembled over two cross-cutting and educational factors that, in my opinion, should not be missing: the use of Galician language as the main communicative vehicle, and the feminist foundations as the framework of the actions. The educational principles of this project, which are extensible to any proposal that shares our ideals, have to do with the focus on the teaching-learning processes -which should tend to autotelism-, with the healthy and innovative exploration of the logic of vocal technique, with the open nature of the experience and without admission tests, with the presence of two teachers working simultaneously so that the individualized attention to children can be done at the same time whilst the whole class is being implemented, and with the creation of teachers' *in situ* training and follow-up opportunities, and communities of practice for the lifelong learning.

7. The creation of joints and structures that lead to the access to vocal and singing education from the double innovative (satisfying the educational factors) and equitable (meeting the social factors) perspective as an innovative way to promote health education in childhood is necessary. The arguments that support this conclusion find their pillars on the existing inequality in the provision of music education and in the access to an innovative and equitable vocal and singing education, and also in the fact that all children -regardless of their socioeconomic backgrounds to which they belong- must count on opportunities to learn to play a musical instrument, to make music with other people, and to learn to sing in high-quality educational environments, seeking to impact positively in their communities.

8. In view of the status quo of the teachers' and children's training and health problems related to voice, we must thoroughly review:

8.1. The initial teachers' training, in which the consideration of a basic vocal education to teach -regardless the curricular speciality- is immanently imperative.

Preschool and primary teachers in Galicia lack expertise to deal with contents concerning voice and singing. This structural problem should be addressed in initial teacher training.

8.2. The diversification of continuous training. Given the potential for the professional development, it is absolutely indispensable to have the creation and the impulse of communities of practice as a supporting element in the development of leadership and other skills amongst practitioners devoted to general education and/or specifically to musical/vocal education. It is also important to reinforce the idea to network for local innovation, inside a framework of central and extension roles that allow the consistency of the provision and the equality of opportunities for all children. Even though we should start from schools, for this scenario being normally the first contact with music that children experiment, we must admit that the educational centres cannot do everything concerning music education. That is why we suggest the need to construct an educational and musical infrastructure with the creation of local communities, where such networks are strengthened and where more opportunities are forged for the access to vocal and singing education on the part of society.

