



Departamento de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Granada

Democracia, participación y negociación en el aula de música: una propuesta de investigación-acción

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR LUIS IBÁÑEZ LUQUE,
DIRIGIDA POR EL DR. JOSÉ LUIS ARÓSTEGUI PLAZA
Y LA DRA. DANIELA PADUA ARCOS.

GRANADA, JULIO DE 2014

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Luis Ibáñez Luque
D.L.: GR 2283-2014
ISBN: 978-84-9083-344-5

AGRADECIMIENTOS

En una investigación con tintes biográficos como la que aquí se presenta, donde se mezclan las experiencias personales con las profesionales, donde los límites del aula y de la escuela se difuminan en el recuerdo y se mezclan con la amistad y los sentimientos de cada época vivida, es difícil escribir estos agradecimientos sin dejarse a alguien en el tintero. Vaya por delante mi intención de agradecer a cada persona que ha puesto su pequeño grano de arena en estas líneas, ya sea a través de comentarios sobre la propia práctica docente, sobre los fines últimos de la educación, sobre el papel del profesorado en nuestro tiempo... y sobre infinidad de aspectos que confluyen en esta tesis.

En primer lugar quiero agradecer su disponibilidad, su amistad y su infinita paciencia a José Luis Aróstegui Plaza y Daniela Padua Arcos, que han sabido enriquecer y valorar en su justa medida cada una de las ideas que pretendía ir incluyendo en esta tesis, trascendiendo la mera práctica de aula en el sentido de la pedagogía crítica. José Luis Aróstegui fue aquel tutor de prácticas de magisterio que me hizo comprender que primero había que ser maestros, y luego “de música”, y que las finalidades últimas de la educación no estaban en la mera transmisión de contenidos, sino sobre todo en la firme intención de cambiar y mejorar el mundo en que vivimos. Con Daniela Padua, por otra parte, han sido muchos los momentos

vividos en mi IES, en la Universidad de Almería, en cursos de formación, en la asociación en que compartimos tiempo y espacio, esperanzas y sueños... Especialmente relevante resultó para mí que ella, junto con M^a Jesús Márquez, me mostraran todo el marco teórico y propuestas prácticas del proyecto Comunidades de Aprendizaje, que tanto ha influido en este trabajo y en mi manera de entender la escuela y la profesión docente. Agradezco también enormemente contar con el diálogo, las aportaciones constantes y comentarios siempre certeros de Ramón Flecha, fundador de dicho proyecto.

Sin el alumnado del Instituto de Educación Secundaria donde se desarrolla esta investigación-acción, nada hubiera sido posible. A ellas y ellos les debo todas y cada una de estas páginas. El trabajo diario del aula, sus aportaciones y su disponibilidad a la hora de participar en la investigación han resultado cruciales. Mención aparte merece también el profesorado entrevistado, que han enriquecido mi perspectiva y la propia práctica docente. Quiero agradecer también a la Red Utopía y Educación, y especialmente al grupo de docentes que inició su andadura en este centro educativo las reflexiones compartidas, los sueños contruidos conjuntamente, las mil y una innovaciones introducidas en nuestro contexto más cercano, en las que siempre subyace el objetivo de construir un mundo mejor...

Han resultado cruciales en mi formación, por otra parte, las aportaciones de Juan Bautista Martínez Rodríguez y el grupo de investigación Icufoop, que me han hecho aprender mucho más acerca de la pedagogía que queremos y la escuela que soñamos que toda la formación académica que había recibido con anterioridad. Por su amistad, por los momentos compartidos, las lecturas aconsejadas y algún que otro proyecto profesional, merece una mención especial Teresa García, compañera de dicho grupo.

En el ámbito profesional, los intensos debates y la apertura a otros horizontes, otras metodologías y otras realidades de centro y de aula, es de destacar las contribuciones de mis compañeras y compañeros del Centro de Profesorado de El Ejido.

En lo personal, quiero agradecer a D. José Luque Escobar, mi abuelo, que sembrara, sin él pretenderlo ni saberlo, la conciencia social y política que subyace al posicionamiento crítico de esta tesis doctoral. La pedagogía crítica vino a encajar perfectamente con esas

historias que él compartía conmigo. Por otra parte, sin el apoyo incondicional de Gracia Luque Gómez y Luis Ibáñez Cervilla, la formación recibida en diferentes ámbitos, desde la pura práctica musical hasta la musicología o la pedagogía, tampoco hubieran sido posibles. Lo que hoy soy, se lo debo a ellos.

Por último, agradezco a Mar Ibáñez Sánchez haber llegado a mi vida, dando sentido a todo cuanto hago, pues cuando pienso en el tipo de escuela que quiero construir, en poner todo mi ser y mis cinco sentidos para construir ese tipo de escuela, estoy pensando en ella. Y también quiero agradecer a Silvia Sánchez Pastor que sea la mejor compañera posible en este viaje, ayudándome a poner los pies en el suelo y a caminar cuando desfallezco, cuando las fuerzas son escasas y el día a día impide ver más allá de lo cotidiano... tu sueño es mi sueño.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	15
II. MARCO TEÓRICO	25
II. 1. POSICIONAMIENTO CRÍTICO	27
II. 1.1. Neoliberalismo y mundo actual.	27
II. 1.2. Aclarando conceptos.	42
II. 1.2.1. Ética comunicativa frente a ética utilitarista.	43
II. 1.2.2. Democracia.	48
II. 1.2.3. Justicia social.	51
II. 1.2.4. Participación.	54
II. 1.2.5. Negociación.	60
II. 1.3. Pedagogía crítica.	64
II. 2. APRENDIZAJE DIALÓGICO E INCLUSIÓN	73
II.2.1. El “todo vale” de la atención a la diversidad.	73
II.2.2. Base teórica del aprendizaje dialógico.	92
II.2.2.1. El significado de lo dialógico.	92
II.2.2.2. Aportaciones de Habermas y Freire.	97
II.2.2.3. Otras perspectivas dialógicas.	103
II.2.2.4. Heterogeneidad.	104
II.2.2.5. Comunidad.	109
II.2.2.6. Altas expectativas.	110
II.2.3. Los siete principios del aprendizaje dialógico.	114
II. 3. CURRÍCULO Y METODOLOGÍA DE AULA	122
II.3.1. Autonomía.	122
II.3.2. Asambleas.	129
II.3.3. Contratos de aprendizaje	139
II.3.4. Trabajo por proyectos.	144
II.3.5. Competencias Básicas.	156
II.3.6. Manera de entender las TIC	174
II.3.7. Evaluación democrática, autoevaluación y coevaluación.	181
II. 4. CONSIDERACIONES SOBRE EDUCACIÓN MUSICAL	198
II.4.1. Obertura: introducción al apartado.	198
II.4.2. Aria: la tradición del conservatorio y los “nuevos métodos”.	201
II.4.3. Recitativo e Interludio: necesidad de replanteamiento	219
II.4.4. “Okupación” estética.	229

II.4.4.1. Grecia, el idealismo y el cambio social.	230
II.4.4.2. Hubo un antes (del XVI) y un después (del XIX)	236
II.4.4.3. Pensamiento y emoción	239
II.4.4.4. La perspectiva étnica.	241
II.4.4.5. Las músicas populares urbanas.	249
II.4.4.6. Hibridación en el aula.	254
II.4.5. “El arpa del guerrero”, hacia una educación musical crítica.	258
II.4.5.1. Superar la postmodernidad.	259
II.4.5.2. Theodor W. Adorno.	261
II.4.5.3. Paulo Freire y la musicalidad reflexiva.	264
II.4.5.4. La música en el currículo.	269
II.4.5.5. Cuestionar el mercado.	278
II.4.5.6. La tradición oral.	280
II.4.5.7. Las vanguardias históricas.	282
II.4.5.8. Interdisciplinariedad.	286
II.4.5.9. Creatividad.	289
II.4.5.10. Perfil del profesorado de música.	291
III. METODOLOGÍA	297
III.1. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y DESARROLLO DOCENTE	299
III.2. METODOLOGÍA CUALITATIVA Y EMERGENTE	325
III.2.1. Conceptos clave.	325
III.2.2. Evaluación del programa.	341
III.2.3. Triangulación y validez.	348
III.3. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS UTILIZADAS EN ESTA INVESTIGACIÓN	355
IV. INFORME DE INVESTIGACIÓN	371
IV.1. ASPECTOS BIOGRÁFICOS	373
IV.2. MOTIVOS POR LOS QUE COMIENZA ESTA INVESTIGACIÓN	380
IV.3. EL CENTRO, EL AULA Y SU ENTORNO	392
IV.4. EL PLAN DE AULA	397
IV.5. ACTIVIDADES DEMOCRÁTICAS PARA TRANSFORMAR EL AULA	404
IV.6. ACTIVIDADES PROPUESTAS POR EL PROFESOR	456

IV.7. NEGOCIACIÓN, COMPROMISOS, ACUERDOS: EL CONSENSO NECESARIO	468
IV.8. CALENDARIO Y EXPOSICIONES	473
IV.9. EVOLUCIÓN DE MIS INTERESES COMO PROFESOR INVESTIGADOR	477
IV.10. COMPONENTE EMOCIONAL Y RELACIONAL	488
IV.11. METODOLOGÍAS DISTANTES	496
IV.12. PARTICIPACIÓN: MONODIA O POLIFONÍA	505
IV.13. INTERDISCIPLINARIEDAD	512
IV.14. MOTIVOS Y FORMAS DE MOTIVAR	516
IV.15. CONVIVENCIA Y DISCIPLINA	519
IV.16. LA EVALUACIÓN: DEL CONTROL A LA MEJORA	523
IV.17. VALORACIÓN DEL PROGRAMA, EN SU CONJUNTO	542
V. CONCLUSIONES	551
V.1. DESDE EL AULA HACIA EL MUNDO	553
V.2. UNA METODOLOGÍA PARA LA DEMOCRACIA	558
V.3. PRIMERO MAESTROS... LUEGO, DE MÚSICA	571
V.4. CONSTRUYENDO LA UTOPIA EN OTROS ESPACIOS	577
V.5. PEDAGOGÍA CRÍTICA, CAMBIO SOCIAL Y EMANCIPACIÓN	582
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	591
ÍNDICE DE ANEXOS (DVD-ROM ADJUNTO)	629

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.- Planes de trabajo	143
Tabla 2.- Aspectos a contemplar en el trabajo por proyectos	149
Tabla 3.- Estilo docente necesario para trabajar por proyectos	153
Tabla 4.- Orientaciones metodológicas para el trabajo por competencias con relación al aprendizaje dialógico	172
Tabla 5.- Concepciones en cuanto a la evaluación.	188
Tabla 6.- Modos de escucha	251
Tabla 7.- Posicionamiento estético y educación musical crítica	256
Tabla 8.- Fundamentos de la perspectiva comunicativa crítica en investigación	335
Tabla 9.- Procedimientos, instrumentos y técnicas de investigación utilizadas	369
Tabla 10.- El plan de aula en la programación del departamento de música	398
Tabla 11.- Propuesta de actividades para el aula de música	408
Tabla 12.- Actividades propuestas por el profesor	462
Tabla 13.- Número y tipo de actividades realizadas durante un trimestre (curso 2007/2008)	476

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1.- Diario de actividades del profesor	359
Imagen 2.- Diario de clase	360
Imagen 3.- Fichas de seguimiento individuales	362
Imagen 4.- Asamblea de elección de actividades	364
Imagen 5.- Sesión interdisciplinar	365
Mosaico 1.- Trabajos del temario	415
Mosaico 2.- Trabajos de temática libre	416
Mosaico 3.- Actividades de creación, práctica e interpretación musical	419
Mosaico 4.- Murales	421
Mosaico 5.- Instrumentos contruidos	423
Mosaico 6.- Juegos musicales y relación música/plástica	425
Mosaico 7.- Actividades interdisciplinares	430
Mosaico 8.- Comentarios de audición y comentarios de texto	433
Mosaico 9.- Comentarios de versiones y comentarios de videoclips	436
Mosaico 10.- Comentarios de películas y comentarios de música de cine	438
Mosaico 11.- Encuestas y entrevistas	441
Mosaico 12.- Críticas de conciertos y debates	444
Mosaico 13.- Música y tradiciones	447
Mosaico 14.- Blogs del alumnado	449
Mosaico 15.- Diario de actividades y actividades del libro de texto o fotocopias	452
Mosaico 16.- Aula de música	454

Capítulo I:

INTRODUCCIÓN

El pensamiento rara vez se estructura de una manera lineal, y cuando se analiza cualquier hecho social, a menudo resulta muy difícil diferenciar entre los distintos elementos que lo componen. La realidad es global, única, y el todo es mucho más que la suma de las partes. Algo similar sucede con la estructura de esta tesis doctoral. El punto de partida y el punto de llegada de la misma no es otro que la realidad del aula de música en Secundaria, un aula donde se van desarrollando a lo largo del tiempo toda una serie de actuaciones en función de las necesidades que van apareciendo, aunque sin perder de vista la idea inicial de hacer una propuesta global, que atienda tanto las necesidades académicas del alumnado como al desarrollo de la ciudadanía democrática. En ocasiones, para la elaboración de esta propuesta se va a echar mano de ciertas lecturas, teorías o conocimientos previos. Otras veces, en cambio, fueron las necesidades del día a día quienes impusieron la búsqueda de alternativas. Incluso la casualidad o las distintas circunstancias vitales y profesionales también fueron dejando su huella, tanto en la acción como en la teoría.

Por tanto, estas páginas no son más que una manera posible de organizar todo lo que ha ido sucediendo durante cuatro cursos académicos, buscando contar de la manera más secuenciada y coherente posible tanto el marco teórico en que se sustenta como la metodología empleada, lo que realmente sucedió en el aula y las conclusiones (o más bien cabría decir “reflexiones finales”) que pueden plantearse al respecto.

Desde el marco teórico (capítulo II) hasta el informe de investigación (capítulo IV) puede considerarse que se va a hacer un recorrido desde “lo general” hasta “lo particular”, para luego retomar el camino inverso en las conclusiones (capítulo V). De hecho, puede parecer que lo planteado en el marco teórico sea fragmentario, al tratarse de fuentes muy diversas, pero cuando realmente todo adquiere coherencia es en el informe de investigación, al aterrizar en la realidad del aula. Las conclusiones, en este sentido, se conciben como una

manera de explicitar y desenredar esa maraña de aportaciones y fuentes teóricas mostradas al principio.

Puesto que el enfoque por el que he optado en esta investigación-acción se basa en un posicionamiento crítico, lo primero que hay que clarificar es precisamente en qué consiste dicha postura (apartado II.1.). Para ello, parto de un breve análisis del mundo actual y de cómo el neoliberalismo está condicionando las políticas y las prácticas educativas actuales (apartado II.1.1.), además de construir un determinado modelo de escuela y de sociedad, para después aclarar toda una serie de conceptos (II.1.2.), como son la ética comunicativa, la democracia, la justicia social, la participación y la negociación... Estos serán conceptos clave que más tarde se trasladarán al aula, pero resulta imprescindible desde el primer momento dejar claro el modo en que se conciben. Este posicionamiento, partiendo del análisis anterior y de los conceptos clarificados, viene a desembocar en la pedagogía crítica (apartado II.1.3.), con la firme convicción de que el fin último de la educación es construir una sociedad más libre, más justa, más democrática... Es conveniente aclarar que, tanto en este como en el resto de apartados del marco teórico se plantean una gran cantidad de temáticas sobre las que cabría ahondar mucho más. Tal vez cada una de estas temáticas podría ser motivo de elaboración de tesis doctorales. Sin embargo, la intención aquí es solamente esbozar distintas ideas que después desembocarán y cobrarán sentido en la práctica de aula. No hay una intención, por tanto, de recorrer todas las visiones posibles en el posicionamiento teórico, sino solamente aquellas que sirven como base a la investigación-acción de aula.

Aunque los conceptos de este primer apartado del marco teórico puedan resultar asumibles, aun queda bastante por clarificar respecto al modo en que se va a llevar a cabo una acción educativa que los lleve a la práctica. El puente hacia la organización y la metodología del aula de música viene de la mano del aprendizaje dialógico (apartado II.2.), que en este caso se relaciona especialmente con la atención a la diversidad y la inclusión, puesto que resulta imposible hacer una propuesta democrática y crítica si no es contando con las voces, opiniones, aportaciones y también garantizando el éxito académico de todo el alumnado. La primera reflexión de este apartado será en torno al relativismo imperante en los discursos normativos de atención a la diversidad (II.2.1.), para después ir recorriendo

distintos conceptos y autores (II.2.2.), como Habermas y Freire, que podemos considerar que están en la base misma del aprendizaje dialógico. Con relación al principio de inclusión, se encuentran también los de heterogeneidad, comunidad y altas expectativas, ya que sólo si consideramos que la diversidad es una riqueza, que las comunidades de origen del alumnado tienen mucho que aportar, y que todas las personas pueden acceder al conocimiento académico, al éxito escolar y a tener la capacidad de transformar su realidad, solo en ese caso estaremos en la dirección que apuntan tanto el aprendizaje dialógico y como la inclusión. Por último, y de acuerdo con la amplia bibliografía existente, se pueden enunciar una serie de siete principios del aprendizaje dialógico (II.2.3.), directamente aplicables a cualquier actuación que se desarrolle en la escuela.

A continuación, el apartado II.3. supone un paso más en el camino hacia el aula, ya que ahora se incluirán determinadas metodologías que conllevan una determinada manera de entender el currículo y que además se llevan a cabo de diferentes maneras, en distintos contextos, desde hace muchos años. En concreto, se hablará de cómo desarrollar la autonomía del alumnado (apartado II.3.1.), de la importancia de las asambleas o las decisiones asamblearias en un contexto auténticamente democrático (II.3.2.), de la necesidad de adquirir compromisos o contratos de aprendizaje (II.3.3.), del trabajo por proyectos como una manera de democratizar los propios contenidos de la enseñanza buscando el máximo posible de relaciones interdisciplinarias (II.3.4.)... En el caso de las competencias básicas (II.3.5.), aunque se pueden hacer muchas críticas por sus pretensiones economicistas, también pueden ser una gran oportunidad para el cambio, superándolas, trascendiéndolas e interpretándolas en la línea de la pedagogía crítica.

Por otra parte, es imposible hablar de un planteamiento de aula para la escuela actual sin tratar también la cuestión de las tIC¹. Estas tecnologías, si bien no suponen en sí mismas

1 En esta tesis doctoral, cada vez que se mencionen las tecnologías de la información y la comunicación será con las siglas tIC, incluyendo la "t" minúscula. Esta es una reflexión que comparto con Castillo (2010), sobre el hecho de que el aspecto más significativo de las tIC para la educación es la comunicación, seguido (de lejos) de la información y la tecnología.. La comunicación es entendida aquí como "todo aquello que hacemos con la información". La menos importante de las tres letras (aunque debe aparecer, como indica Castillo) es la que se refiere a la tecnología. La tecnología es solo un medio, un instrumento que puede resultar válido o no en la medida en que seamos capaces de generar conocimiento y comunicación desde el aula.

ningún tipo de mejora, poseen a su vez un enorme potencial para la democratización del conocimiento. Por último, el apartado de metodología de aula termina con toda una serie de reflexiones sobre la evaluación democrática en el aula, especialmente centradas en la autoevaluación y la coevaluación (apartado II.3.7.), diferenciándose de manera clara de la calificación, al ir orientada a la mejora. Se considera éste un aspecto metodológico crucial en esta propuesta de investigación-acción, ya que la evaluación condiciona todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente si queremos hacer una propuesta democrática, transformadora y crítica.

El marco teórico se cierra con un extenso apartado dedicado a la educación musical (II.4.), a la manera de entender el currículo de la asignatura de música, la organización del aula, los estilos musicales, la práctica vocal e instrumental... al servicio de esa escuela emancipadora que se pretende construir. Tras una introducción al apartado (II.4.1.), hay que comenzar hablando de las dos principales “tradiciones” de la educación musical: la tradición del conservatorio y los “nuevos” y conocidos métodos Orff, Kodaly, Willems... surgidos hace cien años (II.4.2.). Aunque ambas tradiciones pueden ofrecernos herramientas interesantes en momentos puntuales, se hace necesario trascenderlas con el objetivo de atender a las necesidades del alumnado actual y de la enseñanza obligatoria, donde se enmarca esta tesis doctoral. Se trata, en cualquier caso, de propuestas educativas que no resuelven los grandes problemas ni los retos de la escuela actual: la atención a la diversidad, la inclusión, las competencias básicas, la ciudadanía democrática... y mucho menos tienen que ver con la pedagogía crítica.

Por tanto, es necesario replantearse el propio sentido de la asignatura de música en el currículo de la enseñanza obligatoria (apartado II.4.3.), y más concretamente, en la ESO (etapa en que se centra esta tesis doctoral), empezando por reformular el propio perfil del profesorado. Con este objetivo, tanto la investigación cualitativa como la investigación-acción dan herramientas suficientes para que cada docente pueda encontrar su propio camino, la manera que mejor se adapte a sus necesidades y finalidades educativas, contando con la voz de las personas implicadas, principalmente el alumnado.

A partir de este replanteamiento, cabe plantear cómo podría ser un currículo musical y una educación musical crítica. Pero en primer lugar, hay un cierto posicionamiento estético y filosófico que adoptar con respecto a la música en sí misma (apartado II.4.4.). Se buscan en este apartado una serie de ideas diversas sobre la música, desde la antigua Grecia hasta las músicas populares urbanas, pasando por las vanguardias históricas, la música medieval o la perspectiva étnica, que vienen a desembocar en la idea de hibridación, fusión, mestizaje... y que tendrán una lógica repercusión en la manera en que se concibe la educación musical crítica (apartado II.4.5.) como punto de encuentro democrático y crítico. Este último apartado del marco teórico tiene la intención de hacer confluir todas las ideas de la pedagogía crítica y los posicionamientos estéticos anteriores en una posible educación musical crítica. Resultan cruciales, en este sentido, las aportaciones de Theodor W. Adorno y Paulo Freire, además de la necesidad de superar la postmodernidad y cuestionar el mercado musical, tener en cuenta las tradiciones orales, la interdisciplinariedad y la creatividad... para finalmente trazar un determinado perfil del profesorado de música.

El capítulo III, por su parte, se refiere a la propia metodología de investigación utilizada en esta tesis doctoral. En primer lugar (apartado III.1.) se incorporan una serie de reflexiones, aportaciones, sugerencias e ideas sobre cómo realizar una investigación-acción de aula (como la que aquí se presenta) y de qué modo dicha investigación-acción puede repercutir directamente en el desarrollo docente.

Sin embargo, la manera de desarrollar una investigación-acción puede variar enormemente según si el paradigma desde el que se investiga es cuantitativo o cualitativo. Y en el caso de esta investigación, se ha optado por una metodología cualitativa (apartado III.2.), centrada más en los significados que las personas dan a sus propios actos en un contexto social (como es el aula) que en los datos numéricos o cuantitativos. Cabe añadir que, aunque hay una clara intención inicial, los distintos temas de investigación, categorías temáticas o aspectos relevantes van evolucionando durante el tiempo, de manera que no están prefijados de antemano, de ahí su carácter emergente. Éstos y otros conceptos “clave” se aclararán adecuadamente en el apartado III.2.1., para después introducir todas una serie de indicaciones sobre la necesidad de la evaluación cualitativa de programas (apartado

III.2.2.). Al fin y al cabo, lo que aquí se está mostrando es una práctica de aula que debe ser evaluada, mostrando aquellos aspectos que resulten relevantes de la misma. Esta investigación es también una evaluación del programa, de las medidas educativas que se aplicaron durante un período de tiempo concreto (entre 2004 y 2008) en el aula de música. Hay, además, distintas formas de triangular y validar los datos en investigación cualitativa (apartado III.2.3.), y también es importante, por último, aclarar cuáles han sido los instrumentos y técnicas concretas utilizadas (apartado III.3.).

Por medio de estos instrumentos y técnicas, desde una perspectiva cualitativa, basada en la investigación-acción, queda reflejado en el capítulo IV el informe de esta investigación. Este es el momento en que aparecerá claramente la voz de todas las personas que tuvieron que ver, en mayor o menor medida, con el desarrollo de las prácticas de aula: principalmente el alumnado, mi voz como profesor, y la de otro profesorado que tenía que ver con dicho centro educativo, con determinados grupos-clase o con esta metodología de aula. He procurado, a lo largo de todo el informe, distinguir entre mi voz y la del alumnado u otras personas, de manera que se pueda diferenciar claramente cuándo se trata de reflexiones o aportaciones personales, y cuándo son las demás personas quienes añaden información relevante. Será aquí donde realmente cobren sentido todas las ideas mostradas en el marco teórico, que quedan integradas en la realidad del aula de música.

Comienza el informe con toda una serie de aspectos biográficos (apartado IV.1.) que, si bien no son el núcleo de la práctica de aula, considero que son cruciales para entender muchas de las cosas que después irán sucediendo. A continuación (IV.2.), también es importante aclarar, desde la perspectiva de la práctica docente, cuáles son los motivos que me empujan a embarcarme en esta investigación-acción, qué necesidades veía en mi escuela, qué reflexiones me hacía como docente.

El apartado IV.3. del informe es una presentación del centro educativo, el aula de música y el entorno socio-cultural donde se llevarán a cabo las actuaciones educativas, para a continuación (IV.4.) comentar cuál fue el plan de aula, la secuencia didáctica que me propuse, en principio, como profesor.

Los apartados IV.5. y IV.6. están dedicados a las actividades de aula, diferenciando entre aquellas que están pensadas para ser presentadas y planteadas de manera democrática al alumnado (IV.5.) y otras que propongo como profesor (IV.6.). En ambos casos, se trata de actividades que tienen que ver con la concepción de educación musical crítica presentada en el marco teórico. Estos dos apartados constituyen una excepción dentro del informe, al incorporar citas bibliográficas. He pretendido, de manera expresa, que en el informe no aparecieran referencias teóricas, ya que lo importante es que brote por sí solo el sentido y el significado de la práctica educativa, pero en el caso de las actividades, aunque hay ocasiones en que la fuente de las mismas es el propio alumnado, en otros casos se trata de aplicar conocimientos e ideas tomadas de diferentes autores, que interactúan, dan sentido y matizan las actividades. Por este motivo, se combinarán en ambos apartados tanto las voces de las personas implicadas como ciertas referencias bibliográficas.

El punto de partida de la práctica de aula no es otro que el consenso con el alumnado (apartado IV.7.), por lo que se hace necesario aclarar el modo en que se dialogan, se negocian y se acuerdan distintos compromisos dentro de la asignatura de música. La propia organización de los tiempos y la manera de presentar las distintas actividades en el aula es también consensuada y pensada para que el alumnado vaya realizando actividades de manera autónoma (apartado IV.8.).

A partir de la propuesta inicial y de las nuevas necesidades que van apareciendo a lo largo de los años, hay también una evolución de mis propios intereses como profesor investigador, que se tratarán en el apartado IV.9., para continuar hablando de cómo el componente emocional y relacional resulta esencial (IV.10.), de la manera en que es percibida esta metodología en relación a la forma de proceder del resto del profesorado (IV.11.), la manera de entender la participación del alumnado (IV.12.), la motivación entendida de manera intrínseca a la propia actividad (IV.13.), la convivencia como resultado de una adecuada atención académica y democrática (IV.14.), y la manera de evaluar los aprendizajes del alumnado, que condicionan todo el proceso de principio a fin (IV.15.). El informe se cierra con la valoración que el alumnado y otras personas hacen del conjunto de medidas aplicadas (IV.16.).

Una vez realizado el camino desde la teoría hasta la práctica descrita en el informe, corresponde, finalmente, realizar el camino inverso, explicitando las conexiones que hay entre la teoría y la práctica. Así, en el capítulo V se realizan una serie de reflexiones finales o conclusiones que sirvan para valorar las aportaciones que esta tesis doctoral hace al conocimiento pedagógico, a la pedagogía crítica y a la educación musical. Estas conclusiones están divididas en cinco partes, diferenciando entre aquellas cuestiones referentes a la propia práctica docente (V.1.), a los aspectos metodológicos (V.2.), a la educación musical (V.3.), a la transferibilidad o aplicabilidad de esta propuesta en otros contextos (V. 4.) y finalmente, las repercusiones que este trabajo puede tener para la pedagogía crítica, el cambio social y la emancipación (V.5.).

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

II.1. POSICIONAMIENTO CRÍTICO

II.1.1. Neoliberalismo y mundo actual

“Aunque se tema que Dios ha muerto, el Hombre ha muerto, Marx ha muerto, que yo no me encuentre muy bien y ni siquiera los profetas de lo ya ocurrido saben a ciencia cierta qué ha ocurrido, en algo hay que creer, más allá de la existencia del colesterol” (Vázquez Montalbán, 1995, p. 53).

No es demasiado habitual, dentro de la investigación en educación musical, comenzar hablando de neoliberalismo, democracia, justicia social, ética comunicativa, pedagogía crítica... pero en el contexto concreto de esta tesis doctoral, resulta totalmente indispensable. Antes de concretar las propuestas de aula, la perspectiva respecto a la didáctica específica, la descripción y evaluación del proceso de investigación-acción, es necesario definir la ideología de partida, el posicionamiento ético y político que va a condicionar y posibilitar una adecuada interpretación de las actividades de aula. Sin este marco teórico, podría parecer que el proceso de investigación-acción al que se

refiere esta tesis es una “ocurrencia” del autor, que simplemente ha inventado llevar a cabo “actividades originales”, “bonitas”, distintas, para motivar... cuando la intención aquí es ir un poco más allá, trabajando en favor de un marco ético que iré desglosando en este y los siguientes apartados. Comenzaré ahora comentando algunas de las características del mundo actual, de la ideología neoliberal y su influencia en la escuela, para terminar este apartado planteando la necesidad de reformular las funciones sociales de la escuela, y el papel que el trabajo sobre los medios de comunicación de masas puede y debe tener en el aula.

Por más que los modelos antiutópicos de finales del siglo XX (Gimeno, 1999) se hayan empeñado en demostrar que “la Historia ha muerto” (Fukuyama, 1994), tal vez sea, hoy más que nunca, el momento de reivindicar que la realidad puede ser transformada, que la educación no tiene un destino inexorable y determinista, sino que es cosa de todas las personas revitalizarla, transmitirle un soplo de aire fresco que haga salir del letargo neoliberal, desde la escuela hacia la sociedad, y viceversa. Con la caída del muro de Berlín se proclamó “El fin de la historia”, que supuso el fin de muchos movimientos sociales, mientras la derecha se implicaba y refugiaba en un modelo neoliberal e individualista de familia, que lucha solamente por sus miembros (Torres, 2007).

Vivimos en un mundo que, tras la primera década del siglo XXI, se vuelve cada vez más complejo, cada vez más extremo en lo que al capitalismo y el neoliberalismo se refiere. Se sigue analizando la vida política en términos de “potencias económicas”, con una clara jerarquía establecida. Podemos leer, en un periódico de finales de 2010: “EEUU es una hiperpotencia (demasiado grande), Rusia una superpotencia en declive (demasiado nerviosa), China una superpotencia en prácticas (demasiado prudente) e India solo un actor regional (demasiado introvertida)” (Torreblanca, 2010, s.p.²). Las “hiperpotencias” occidentales crean sus propios peligros, sus propios fantasmas, que son los que el mercado establece. Es una realidad cuando menos, extraña, donde se dan situaciones como ésta: “Después de invadir Panamá, y mientras invadía Irak, Bush sentenció: el mundo es un lugar peligroso” (Galeano, 2009, p. 161)

2 A menudo, cuando la cita se refiera a direcciones o páginas de Internet sin maquetación ni numeración alguna, se utilizará la abreviatura “s.p.”, que significa “sin página”.

Conviene aclarar, antes de entrar en detalles, que analizar exhaustivamente el enjambre de intenciones (a veces explícitas, otras muchas ocultas) de nuestro mundo neoliberal, es algo que excede a los propósitos de esta investigación. El objetivo aquí es únicamente esbozar someramente una realidad, dibujarla en sus grandes contornos, de manera que luego podamos trabajar con ella, reconstruirla, replantearla...

Es bastante desesperanzador comprobar lo poco que nuestra civilización ha avanzado, al menos desde la creación de los estados modernos. Ya se planteaba Tomás Moro, en 1516, una pregunta que puede resultar muy actual: “los que acumulan bienes en cantidades excesivas sin mayor utilidad que el placer de contemplar su riqueza, ¿se engañan con un placer real o se apasionan por uno imaginario?” (Moro, 1994, p. 107). Y es que el mercado necesita continuamente generar necesidades en las personas, de manera que parezca que la felicidad solo es posible si se poseen determinados bienes materiales, que en poco tiempo pasarán a estar obsoletos, teniendo nuevas y mayores necesidades. Desde la educación, Francesco Tonucci (2004, p. 27) nos avisa: “parece que el progreso es una oferta global con todo incluido: el automóvil y la lavadora, junto con las ventajas, llevan necesariamente a la contaminación, la droga, la violencia, el miedo. Todo junto, lo tomas o lo dejas”. Comprar, gastar, consumir, tener propiedades, renovar, volver a gastar... es el círculo vicioso en que todo, desde la ideología hasta la vida cotidiana, queda atrapado: “La gente está condenada al insomnio, por la ansiedad de comprar y la angustia de pagar” (Galeano, 2009, pp. 322-323).

Las altas esferas de la política y el mercado transmiten a diario la sensación de que vivimos en “el mejor de los mundos posibles” o imaginables, mediante todo tipo de mensajes a veces subliminales y otras veces explícitos. La lucha ontológica que siempre ha existido entre la economía y el Estado parece ahora mucho más exagerada que nunca, y la balanza se inclina claramente hacia uno de los dos actores. El mercado pretende (siempre lo pretendió) su propia reproducción y ampliación, motivo por el cual el Estado es como “una piedra en su zapato”, incómoda, que hay que eliminar: “La nueva derecha neoliberal piensa que mientras sobreviva el Estado, Marx tiene posibilidades de resucitar” (Vázquez Montalbán, 1995, p. 64). Por activa y por pasiva, se nos dice que lo mejor que se puede hacer es “apoyar al mercado”,

“consolidar el mercado”, “flexibilizar el mercado”... Conviene recordar a este respecto que “desregulación y flexibilización son los eufemismos que definen una situación en la que cada cual debe arreglárselas como pueda” (Galeano, 2009, p. 230). Para el neoliberalismo, “la protección social no hacía más que multiplicar el enjambre de los vagos, y la escuela pública procreaba descontentos. El Estado debería limitarse a instruir a las razas inferiores en los oficios manuales, y a mantenerlas lejos del alcohol” (p. 74).

Uno de los autores que más páginas ha escrito sobre la influencia de la sociedad neoliberal en la escuela es, sin duda, Peter McLaren (1999, 2001, 2003, 2008). Desde la propia institución escolar, se hace necesario dismantelar los objetivos del neoliberalismo, que no son otros que la descomposición del modelo de estado en favor de los valores del mercado, la reducción de las relaciones personales a relaciones de tipo comercial o económico, y la reproducción de las desigualdades. Este autor recurre a Neary (en McLaren, 2001, pp. 22-23) para describir cómo lo que se pretende desde el neoliberalismo es una auténtica “desutopía”:

La desutopía es el proyecto más significativo de nuestro tiempo. No es sólo la ausencia temporal de la utopía, sino la celebración política del fin de los sueños sociales. [...] El resultado de todo ello es la esquizofrenia social. En la misma medida en que la diversidad, la lucha y la contradicción no pueden eliminarse por medio del voluntarismo político o filosófico, la desutopía tiene que imponerse.

La primera idea pervertida por el capitalismo ha sido la propia manera de entender la libertad, que se expresa exclusivamente en términos económicos (McLaren, 2001). Sólo el mercado debe permanecer totalmente libre, mientras que la gente debe someterse a sus dictados. Un mercado que se supone es autorregulado, donde el estado no debe intervenir si no es para mejorar sus condiciones, solucionar sus problemas o garantizar su libertad.

Para llevar a cabo su proyecto de inhabilitación del Estado, la principal herramienta a utilizar es hacer una versión propia de la democracia, dando a entender que el capitalismo es “esa relación social naturalmente pura que constituye el sustrato de la democracia” (McLaren, 2001, p. 13). Una democracia que podríamos considerar, hasta cierto punto, reducida a sus aspectos formales, o incluso una falsa democracia, que no se corresponde ni con la democracia participativa, ni con la democracia liberal:

Hablamos de libertad y de democracia, pero un número creciente de personas tienen miedo de la responsabilidad de la libertad, y prefieren la esclavitud del robot bien alimentado; no tienen ninguna fe en la democracia y se sienten felices dejando a cargo de los expertos políticos la toma de decisiones (Fromm, 1984, p. 95).

Es un hecho que, a pesar de adueñarse el capitalismo de la propia democracia, “la democracia es incompatible con el capitalismo” (Díez, 2009, p. 18), si entiende ésta de una manera real, autónoma, en donde la ciudadanía tenga un auténtico poder de toma de decisiones, sin que esas decisiones queden supeditadas a los dictados del mercado.

Todos los partidos políticos, y una buena parte de colectivos sociales, limitan el significado de este sistema político a la consigna “¡Silencio! ¡se vota!” (Vázquez Montalbán, 1995, p. 15). Parece que, puesto que votamos cada cuatro años entre una oferta más que limitada de ideologías, con un sistema que favorece a quienes ya están en el poder, no tengamos derecho a nada más. Además, se nos lanza el discurso (acaso más real de lo que debería) de que ya no hay distinción entre izquierda y derecha, un discurso claramente dirigido por la derecha neoliberal. Lo importante, para la anulación de las ideologías, es relativizar la historia, reinterpretar las causas de la situación actual, equiparando la izquierda a las dictaduras comunistas, no recordando cómo se ha llegado a la situación actual: invasión de países, empresas que practican la explotación infantil, inexistencia de derechos humanos en buena parte del planeta, destrucción de recursos naturales, democracias ficticias, drogas, integristas religiosos y nacionalistas... por poner solo algunos ejemplos. Para los intereses de nuestra sociedad, “puestos a mutilar a fondo, no interesa salvar la Memoria ni la Historia [...], ni repensar la realidad para acceder a un futuro diferente. Ni Memoria ni Utopía. Presente. El Presente como inquisición” (p. 46). Se trata de un tipo de utilitarismo llevado a extremo, en el que lo importante, sobre todo para occidente, es lo que tenemos, no la manera en que se ha conseguido: “El descrédito de la memoria significa que es innecesario recordar las causas de los actuales efectos. Lo importante son los efectos” (p. 79). Por eso siempre es el momento de recordar que, desde sus orígenes, en todos los ámbitos de la vida social y política, “la globalización del capitalismo y su compañero político, el neoliberalismo, trabajan juntos para democratizar el sufrimiento, destruir la esperanza y asesinar la justicia” (McLaren, 1999, p. 104).

Ligados a esos “grandes propósitos” respecto al mercado, el estado y la democracia, el neoliberalismo trae consigo toda una serie de valores que condicionan nuestra vida diaria, nuestra manera de relacionarnos, y también nuestro modo de interpretar el currículo y las funciones de la escuela (Pérez Gómez, 1997):

- Individuo exacerbado y conformismo social.
- Eclecticismo acrítico y amoral, primando el pensamiento único, amorfo y débil.
- Individualización y debilitamiento de la autoridad.
- La información como fuente de riqueza y poder.
- Mitificación científica.
- Obsesión por la eficacia.
- Concepción ahistórica de la realidad.
- Primacía de la cultura de la apariencia.
- Imperio de lo efímero y el cambio constante.
- El placer y la pulsión como criterios incuestionables del comportamiento correcto.

Aunque la derecha neoliberal ha puesto todos sus esfuerzos en hacernos creer que términos como “alienación”, están pasados de moda, por proceder del marxismo (que “ha muerto”, en su opinión), es importante recordar, como ya decía Paulo Freire, que la alienación es la ausencia de posibilidad de participar en el mundo (en Grande, 2008). Cuantas menos posibilidades tengamos de participar en la realidad que nos rodea, tanto más nos sentiremos fuera de nosotros mismos, viviendo una vida que no nos pertenece, un destino que no podemos hacer propio, y la insatisfacción, la infelicidad y las desigualdades serán mayores. Hace cincuenta años, Theodor W. Adorno (1998) ya nos avisaba de este nuevo tipo (en aquella época) de “alienación educativa”:

El niño es arrancado [...] en el jardín de infancia, de la comunidad primaria, de las relaciones inmediatas, acogedoras, cálidas, y experimenta súbitamente en la es-

cuela, por vez primera, el shock (trauma) de la alienación; la escuela es para la evolución del individuo particular el prototipo casi de la alienación social (p. 75).

La escuela es el primer lugar donde niñas y niños tienen contacto con lo que la sociedad va a requerir de ellos. En este sentido, la indiferencia hacia el contenido escolar se concibe como preparación hacia lo que luego, en la vida adulta, sucederá con el trabajo. Mucho más recientemente, y en el contexto español, Feito (1997) se expresa casi en los mismos términos: “del mismo modo que en la escuela lo importante son las notas (y no lo que se aprenda), en el trabajo lo importante será el sueldo, el prestigio, etc...” (p. 125).

Concretando un poco más, se pueden ir comentando algunas de las características de la escuela de esta sociedad neoliberal, que tiene toda una serie de características propias, derivadas de lo comentado anteriormente.

En primer lugar, si consideramos, en sentido amplio, que la escuela forma parte de la cultura, o que guarda una estrecha relación con ésta, para el neoliberalismo no cabe más que hablar de “mercado cultural”, e igual que sucede con el resto de sectores del mercado. Desde esta perspectiva, el mercado neoliberal, que se regula por sí solo, debe ser el responsable de regular la política cultural (Aróstegui, 2008). Por más que una gran cantidad de pensadores, investigadores, maestros y familias estemos empeñados en lo contrario, la decisión de si la educación debe entrar en la lógica del mercado ya ha sido tomada (Manzano, 2007). Y resulta difícil compatibilizar ambas ideas (mercado y educación), sobre todo teniendo en cuenta los métodos y “reglas del juego” antes comentadas. Como afirma Manzano: “sumergir las instituciones educativas en la dinámica del mercado es alejarlas drásticamente de las prácticas democráticas” (p. 13). A la escuela se le presuponen intenciones humanistas y científicas, con una finalidad educativa, ligada a los saberes y valores que nuestra sociedad desea transmitir la construcción de un futuro mejor para nuestros jóvenes. El mercado, sin embargo, se va a centrar en su necesidad constante de “crecer” (en términos cuantitativos), aumentar beneficios, reducir costes, aumentar la rentabilidad y la competitividad. Entre los primeros objetivos de nuestro sistema educativo establecidos por la legislación³ (MEC,

3 En esta tesis doctoral se hará referencia principalmente a la LOE, o Ley Orgánica de Educación (MEC, 2006a), ya que es la norma que estaba vigente cuando se llevó a cabo la investigación. La reciente LOMCE, o Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (MEC, 2013), aunque está vigente, aún

2006a), se encuentran la ciudadanía democrática, la formación integral, el desarrollo del juicio crítico... en absoluto presentes entre las principales intenciones del mercado, para el que este tipo de formación representa únicamente una manera de aumentar su productividad y rentabilidad. Como indica Gimeno (1999b):

Los valores de justicia, equidad, dignidad humana, solidaridad y distribución de la riqueza y del capital cultural se van sustituyendo por la preocupación por la eficacia, por la competitividad, la "excelencia", la búsqueda de resultados tangibles, el ajuste a las necesidades del mercado de trabajo y de la economía, la lucha por disponer de mejores condiciones de salida del sistema educativo ante un mundo laboral escaso, la formación en destrezas básicas, la necesidad de incorporar las tecnologías de la información, etc. (p. 24).

No deja de resultar curioso, a este respecto, que el informe educativo más influyente en España y en Europa (quizá no tanto en el contexto americano) sea el informe PISA, (Programme for International Student Assessment, Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2000, 2003 y 2006), una institución formada por los 34 países más ricos del mundo, interesados en la flexibilización económica y liberalización del mercado. Como se comentará más adelante (apartado II.3.5.), su influencia ha llegado hasta el currículo, al delimitar cuáles son las competencias básicas que el alumnado debe haber adquirido al final de su etapa de enseñanza obligatoria. Todo esto viene a confirmarnos que "los pedagogos más importantes ya no están en los colegios o en las familias, sino que se encuentran en la factoría Disney o forman parte de los publicistas de McDonald's, que constituyen influencias del contexto social" (Sánchez y González, 2007, p. 5). A este respecto, algunos autores, como McLaren (1999) denuncian que

la política educativa neoliberal es, por lo tanto, una fuerza conservadora en la que, a menudo, se mezclan cristianismo, nacionalismo, populismo autoritario y la economía libre del mercado, elaborando un currículo de la historia nacional que celebra las virtudes de los valores cristianos, la regulación mínima del gobierno (excepto para asegurar un "mercado libre") y la libertad individual (p. 109).

quedan pendientes muchos decretos, órdenes e instrucciones que la desarrollen, por lo que se consideran válidos los existentes durante el período de investigación de esta tesis. Además, el texto de la LOMCE no aporta nada nuevo en lo que a metodología o competencias básicas se refiere, más allá de su marcado carácter neoliberal. La normativa andaluza, por su parte, continúa del todo vigente.

Centrándonos en la idea de individualismo neoliberal, resulta sencillo deducir el papel que la psicología educativa ha tenido en todo esto. Hay autores que hablan, a partir de la evidencias mostradas por multitud de investigaciones, de que tanto Piaget como la psicología han justificado multitud de prácticas excluyentes, al centrarse en el déficit de las personas (Berry, 2008). La visión individualista de una buena parte de la psicología educativa y evolutiva ha venido a reforzar el famoso discurso neoliberal que consiste en que “lo único que cuentan son las personas”. De este modo, “achacan a las personas lo que es debido a las circunstancias, de modo que éstas prosiguen en la penumbra” (Adorno, 1998, p. 20). Al individualizar los problemas, desde el punto de vista de la psicología, se invisibilizan las estructuras económicas, políticas, militares, culturales y educativas con las que se construye la opresión (Torres, 2008). En el caso del contexto educativo español, se han producido pésimas interpretaciones (cabe preguntarse si ¿intencionadas?) de autores como, por ejemplo, Vygotsky. Este autor hablaba, hace ya 80 años, de la relación entre lo cognitivo y lo social. Para él, hay que transformar el entorno para provocar un desarrollo cognitivo, ya que el aprendizaje solo se produce en interacción. La propuesta constructivista en España se centró solamente en cuestiones de tipo cognitivo, dándole la vuelta al argumento de transformación social, de manera que se adaptara el currículo al contexto y no intentara transformarlo (Elboj y cols., 2002).

La educación ha sido reducida a la categoría de sector económico (McLaren, 2003), ya que se tiende a la comercialización de la educación y a la búsqueda de un modelo de profesorado autómatas, proletario al servicio de la administración, primera defensora de los valores del mercado. La gestión de la calidad, la eficacia y el rendimiento son ahora las normas supremas, desviando así el protagonismo de la comunidad educativa y la democracia hacia la figura de los directores y directoras, profesionales de la dirección al servicio de los principios neoliberales (Díez, 2010).

El énfasis en la libertad individual, por ejemplo, en la elección de centros educativos dentro de este contexto de libre mercado, está provocando que existan centros marcados y rechazados por considerarse “de segunda categoría”, destinados a las clases sociales más

desfavorecidas, mientras todo el mundo compite por entrar en los supuestamente mejores colegios (Díez, 2010):

Las familias con recursos económicos suelen tener un horario más flexible, pueden visitar muchas escuelas, antes de elegir la que más les interesa. Tienen automóvil y pueden permitirse llevar a sus hijos e hijas al otro extremo de la ciudad para que asistan a una escuela “mejor”. Por el contrario, las familias procedentes de la clase obrera y a menudo de origen extranjero, perciben las escuelas como si fueran bastante semejantes unas a otras y limitan su horizonte a las escuelas de las cercanías. Su alejamiento social de la escuela y el hecho de que sus viviendas estén situadas en zonas apartadas y mal atendidas por los transportes públicos los empujan a una ‘no-elección’ por la escuela más próxima geográficamente. Está demostrado que, incluso en igualdad de condiciones económicas, las estrategias de elección son muy distintas según el nivel cultural y la situación social. Las clases populares priman más la proximidad y la convivencia con las amistades, el vecindario y tener hermanos y hermanas ya en el centro; es decir, los centros en los que sus hijos e hijas se sientan más a gusto; mientras que las clases “más enriquecidas” priman más la eficacia y el nivel social de los demás alumnos y alumnas en centros que les aseguren previsiblemente el éxito escolar y los “adecuados” contactos sociales (p. 29).

El alumnado con necesidades educativas especiales, por su parte, no encaja del todo bien con ese constante afán de competitividad y el énfasis en los resultados cuantitativos, ya que no obtienen buenas calificaciones en los exámenes, perjudicando (siempre desde esa perspectiva neoliberal) la imagen pública de la escuela (Díez, 2010). La escuela privada aparece, debido a los criterios que rigen su práctica, como si fueran instituciones más competitivas y eficaces, pero en absoluto por una mayor calidad de la enseñanza ni por la formación de su profesorado, sino porque su manera de funcionar está más vinculada a las normas del mercado. Desde el modelo neoliberal, la finalidad última es “preparar la mano de obra de los procesos productivos. Se convierte así el proceso educativo en una labor meramente técnica. Se le cercena y se niega el eminente carácter social y ético del acto educativo que implica conflictos de intereses, valores e ideales” (p. 33). El propio lenguaje de la escuela, que es definida muchas veces como “empresa educativa”, el discurso de las competencias básicas, de los recursos humanos, la gestión de la calidad, la flexibilización, la excelencia... son conceptos que se orientan hacia dicho objetivo.

A partir de este enfoque, la educación queda reducida a objeto de consumo individual, negando su condición de derecho social... cambiando la justicia social y la igualdad de oport-

tunidades por las leyes de mercado, transformando la ciudadanía en consumidoras y consumidores. En definitiva, uno de los impactos más graves del neoliberalismo en educación es que:

El fin de la educación está siendo transformado. La educación ya no se considera una forma de ampliar las oportunidades educativas, desarrollar programas de educación intercultural, mejorar las oportunidades de vida de las mujeres, de las personas de minorías, de la clase trabajadora, sino, más bien, organizar la educación con el fin de incrementar la competitividad internacional, de ser rentable en la formación de los futuros recursos humanos. [...] Los discursos políticos, tanto conservadores como socialdemócratas, están atrapados en este pensamiento único que se impone e impone prácticas coherentes con este modelo (p. 36).

En este panorama tan desolador, hay autores como Torres (2008) que hablan de 12 tipos de revoluciones, que afectan a la vida de las personas, y que pueden ser reinterpretadas o aprovechadas muy positivamente desde la escuela. Será función del sistema educativo, de cada escuela, de cada maestro o profesor en su aula, aprovecharlas o no, y de en qué dirección:

1. Revolución de las TIC, que se manifiesta en una sobreabundancia informativa.
2. Revoluciones científicas en todas las áreas de conocimiento, poniendo en tela de juicio el reduccionismo disciplinar, con nuevos campos de conocimiento cada vez más interdisciplinarios y dialógicos (contando con los saberes de todas las personas).
3. Revoluciones en la estructura de las poblaciones de las naciones y estados.
4. Revolución en las relaciones sociales.
5. Revolución en las comunicaciones.
6. Revoluciones económicas.
7. Revoluciones ecologistas, dirigidas a cambiar las políticas ambientales.
8. Revoluciones políticas, quedando reducida la política a mera administración, silenciando interesadamente ciertas ideologías.
9. Revoluciones estéticas, con numerosos movimientos artísticos y culturales que existen simultáneamente.

10. Revolución en los valores, que aunque ya no son estables (dado el relativismo moral imperante), permiten la aparición de movimientos sociales y ONG's.
11. Revolución en las relaciones laborales y en el tiempo de ocio.
12. Revoluciones educativas, resistiendo al imperialismo cultural, homogeneizador, destruyendo las prácticas de marginación, atendiendo a los Derechos Humanos en el aula.

Ante esta situación, debemos plantearnos cuál es la función social de la escuela, y sobre todo si su función principal debe consistir en estar al servicio de las multinacionales... a la vez que se presenta el dilema de si es necesario preparar al alumnado también para la sociedad actual, no solamente para el día de mañana (Anaut, 2004), teniendo en cuenta lo que decía una madre hace treinta años, que "hemos de preparar hombres para un mundo que desconocemos y posiblemente con unas profesiones que no existen hoy" (Santa Ana, 1980, p. 70). Enfrentar la incertidumbre quizá sea la principal función de la escuela actual. Y lo cierto es que esa realidad comentada más arriba, antes o después, harán de nuestro sistema educativo algo distinto, ya sea derribándolo repentinamente o reformándolo. En cualquier caso, estamos ante un edificio del siglo XIX (la escuela) que ya no nos sirve (Vila, 2005) tal como sigue estando configurada. De entrada, tal vez deberíamos, quienes nos dedicamos a la educación de una manera u otra, o estamos vinculados a ella (aunque solo sea por tener hijos en edad escolar), exigir argumentos y que se nos demuestre porqué la escuela debe aplicar la lógica de "calidad" del mundo de la empresa. Y no basta con decir que es bueno porque forma parte del pensamiento dominante, ni porque es "de sentido común" (Merchán, 2008).

Para algunos autores (Denzin, 2008; Manzano, 2007), la primera función de la educación debería ser intentar poner freno a las continuas amenazas neoliberales y neoconservadoras a la libertad y la democracia :

En esta nueva era tan extraña en la que nos encontramos, una era en la que puede olerse en el aire una novedosa forma de fascismo, más efectiva, que se infiltra en cada habitación de nuestros apartamentos, de nuestras casas, de nuestras con-

ciencias y de nuestros subconscientes. En estas circunstancias funestas, necesitamos más que nunca a la pedagogía crítica (Kincheloe, 2008, p. 67).

Lo cierto es que, a partir de lo comentado sobre Disney, MacDonald's, las TIC, la sobrea-bundancia de información, y el descrédito de la memoria, la primera función clara de la educación en nuestros días debe ser referida a los medios de comunicación, especialmente relevante en el caso de la educación musical (como se comentará en el apartado II.4). La formación para los medios de comunicación debe, sobre todo, mostrar a las personas las deformaciones y ocultaciones de la cultura que por dichos medios se transmite, capacitándolas “para ponderar su problemática y formarse un juicio propio y autónomo al respecto” (Adorno, 1998, p. 53). Los medios de comunicación tienden a la “cosificación” del ser humano (Fromm, 1984). Nos hacen creer la ilusión de que somos libres, de que seguimos nuestros propios gustos, sin darnos cuenta de que en realidad estamos manipulados mediante multitud de estímulos, ideas, dobles discursos... Más que ser nosotros quienes elegimos, son las cosas las que “te compran, el automóvil te maneja, la computadora te programa, la TV te ve”. (Galeano, 2009, p. 317), ya que en los medios de comunicación, la realidad se presenta fragmentada y bajo el pretexto de la información se esconde la persuasión, la manipulación y la emoción: hacer creer, hacer parecer verdad y hacer sentir (Lomas, 1998).

Si aceptamos que el aprendizaje escolar tiene que tener no solo “valor de cambio” académico (a través de titulaciones, resultados escolares, etc...), sino “valor de uso”, como herramienta de interpretación y transformación del mundo (Lomas, 1998), una de las funciones principales de las escuelas es enseñar a “leer los medios de comunicación” (p. 81), ya que las futuras generaciones necesitan conocer las medias verdades que, en el mejor de los casos, se les transmite a través de los medios. Por eso una educación progresista pasa por introducir la decodificación mediática, la comprensión de los usos y formas de persuadir de los medios de comunicación de masas, y una interpretación crítica de los mismos, mostrando lo que se dice, lo que se muestra y cómo se muestra (Vázquez Montalbán, 1995; Freire, 1997b; Lomas, 1998).

El conocimiento de nuestro alumnado, como venimos comentando, procede ahora no solamente del profesorado, sino mucho más de los medios de comunicación (Lovelace,

2002). La realidad no existe si no es a través de las pantallas de televisión, o del ordenador: “En la actualidad criticar una imagen acaba convirtiéndose a la postre en algo tan sacrílego e inútil como negar la propia realidad. [...] Nada es cierto si antes no adquiere el estatuto de realidad que otorgan los programas de televisión” (Lomas, 1998, pp. 80-81). Los medios de comunicación, mediante su sistema organizado en torno a la persuasión y las necesidades del mercado, promueven la pasividad e inmovilidad física y mental del alumnado (Tonucci, 2004). Por eso necesitamos, hoy más que nunca, cuestionar la cultura popular o más bien “pop” de los medios de comunicación, que nos mantienen en un plano hedonista, en una especie de “alienación informativa” (Kincheloe, 2008), teniendo en cuenta que la alfabetización en televisión, internet o los medios de comunicación “no es luchar contra la televisión, una lucha sin sentido, sino cómo estimular el desarrollo de la curiosidad y el pensamiento críticos” (Freire, 2006, p. 120).

El motivo por el que se concluye este apartado enfatizando la necesidad de formación para los medios de comunicación, se debe a que dichos medios constituyen la manera más habitual por los que la sociedad actual (consumista, neoliberal, competitiva y, en definitiva, más interesada en los “valores” del mercado que en la democracia, como se ha comentado) introduce su interesado mensaje en la mente y en las vidas de unos niños y niñas que al día siguiente vendrán a la escuela. Entonces, un buen punto de partida para el aula puede ser el trabajo a partir de los medios de comunicación, que por sí solos permitirán plantear, debatir, reconstruir o rebatir el discurso neoliberal. Este mundo antiutópico de finales del siglo XX (y principios del siglo XXI) construido y mantenido por el mercado, repleto de valores que condicionan nuestra vida diaria, alienado y alienante (también desde la escuela, donde se refleja en los contenidos, las competencias básicas y el énfasis en la psicología), este mundo de revoluciones (algunas muy aprovechables desde el punto de vista educativo)... debería provocar la reformulación de las funciones sociales de la escuela, teniendo en cuenta el papel de los medios de comunicación en el aula como instrumento mediador entre el mundo de los jóvenes, las finalidades de la escuela y las intenciones del mercado. En este apartado se ha pretendido incidir en las causas por las cuales es necesario plantear otro modelo desde el contexto escolar. Estas causas son tanto el modelo de sociedad planteado por el neoliberal-

lismo como las repercusiones directas que dicho modelo tiene en el contexto escolar. La democracia, la justicia social, la igualdad de oportunidades, la escuela como espacio democrático, como derecho público y lugar de construcción de la ciudadanía son denostadas y anuladas por las políticas neoliberales, que avanzan en sentido contrario.

II.1.2. Aclarando conceptos

“Y a nadie molesta mucho, al fin y al cabo, que la política sea democrática, siempre y cuando la economía no lo sea. Cuando cae el telón, una vez depositados los votos en las urnas, la realidad impone la ley del dinero. Así lo quiere el orden natural de las cosas” (Galeano, 1989, p. 81).

Aunque, desde el punto de vista práctico, y al hilo de los valores del mercado y el neoliberalismo, quede claramente justificada la necesidad de alfabetización en los medios de comunicación de masas, es necesario definir con más profundidad toda una serie de ideas teóricas antes de concretar posibles propuestas en torno a una pedagogía crítica para el siglo XXI, que está en la base pedagógica de esta investigación-acción en el aula de música. Una vez esbozado el contorno del mundo actual, en el apartado anterior, es el momento de ir concretando y tomando posición respecto a los conceptos de democracia y justicia social, que se desglosarán, a su vez, en una serie de elementos “clave” para esta investigación: la ética, la participación y la negociación, principalmente.

II.1.2.1. Ética comunicativa frente a ética utilitarista

La sociedad actual se caracteriza por el predominio de la ética utilitarista, relacionada con los valores del liberalismo económico desde sus orígenes. El utilitarismo, en oposición a Kant (Ferrater, 1991) afirma que no hay reglas morales absolutas, sino que dependen de su utilidad. Lo bueno es lo que resulta útil. Dentro del utilitarismo podemos distinguir cuatro tipos de ética (Goodin, 1995):

1. Hedonista.

Identifica la utilidad con el placer. Lo que es útil socialmente, lo que es bueno, es lo que nos da placer, así que la finalidad de nuestras actuaciones debe ser siempre maximizar el placer.

2. De la preferencia.

Pretende maximizar la satisfacción de las preferencias del individuo, incluso las que no son placenteras. Se cambia aquí el concepto de placer por el de preferencia.

3. Ideal.

Casi podría considerarse que no es utilitarismo, ya que considera que hay cosas buenas en sí mismas. Se entra en el terreno del “deber preferir”, más que el preferir. El problema es que muchas veces desemboca en “paternalismo”, cuando un individuo o unos pocos deciden lo que hay que preferir.

4. Del bienestar.

Pone el énfasis en los intereses del individuo, que son como las preferencias, pero más a largo plazo. El interés es más necesario que las preferencias, por lo que ha de ser más general. Serían los requisitos previos que uno necesita para “preferir”.

Independientemente de que nos pueda parecer, en algunos casos y situaciones sociales, que esta ética utilitarista tenga sus ventajas, el problema principal que presenta es que su punto de partida es marcadamente individualista, además de que puede desembocar en un constante relativismo moral, considerando que “lo que hoy nos sirve, mañana no”, “lo que a tí te sirve, a mí no”, o “lo que sirve en esta situación, en esta otra, no”. Este tipo de moral nos resulta muy familiar hoy en día, por ser parte del pensamiento subyacente al neoliberalismo. Para el neoliberalismo no hay verdades ni mentiras absolutas, no hay normas morales o éticas ajenas al mercado, y cualquier premisa ética se evalúa en función de su utilidad en términos de rentabilidad económica. Por tanto, si desde la escuela no hacemos explícita la ética utilitarista, cuestionándola y trabajando en favor de otro tipo de ética, estaremos favoreciendo su reproducción, al ser el modelo predominante en la sociedad actual.

Como ciudadanas y ciudadanos, a la vez que como docentes, ¿buscamos promover personas individualistas? ¿buscamos que no exista ningún criterio para construcción de la ética, más allá del mercado? ¿deseamos generar obreros especializados al servicio de los intereses económicos? Si estamos de acuerdo con que la economía dirija nuestros destinos, con que la ética, la ciudadanía y la democracia sirvan a los intereses de la macro y microeconomía, caminaremos en la dirección línea adecuada con una visión utilitarista como la descrita. Sin embargo, si queremos que las personas y las sociedades dirijan sus destinos, y construyan sus normas en auténtica libertad, si preferimos una sociedad donde las persons tengan capacidad de elección, de decisión, con criterio propio, capaces de tener éxito en el mundo actual, pero también de cuestionarlo y reformarlo... Si queremos, en definitiva, poner en entredicho la ética utilitarista, necesitamos tener una alternativa sobre la que construir en el aula, en los centros educativos, y a partir de ahí, en la sociedad.

Para ello, probablemente uno de los paradigmas más sólidos que existen hoy en día es el de la ética comunicativa, que se basa en autores como Rawls, Apel, Cortina, y sobre todo Habermas. Su aplicación en el aula la encontraremos principalmente en el pensamiento del pedagogo brasileño Paulo Freire. Las teorías de la ética comunicativa se basan en las siguientes premisas (Hoyos, 1995):

1. Fenomenología de lo moral.

La moral debe ser construida a partir de los sentimientos y experiencias de las personas, también por el alumnado a partir de sus experiencias reales vividas en el aula.

2. Búsqueda de un principio puente entre los sentimientos morales y los principios morales.

Tiene que haber algo que nos haga dar el “salto” cualitativo de los sentimientos morales (propios de la fenomenología) a unos principios morales válidos para todas las personas. Este principio puente es el diálogo. Un tipo de diálogo que actúe sin coacción y en absoluta libertad.

3. Hermenéutica.

Si el diálogo es el principio puente que permite construir una moral válida para un grupo de personas, entonces el lenguaje cobra una gran relevancia en la ética comunicativa. Desde la hermenéutica, se busca comprender el sentido de las expresiones lingüísticas, reconocer al otro, respetar otros puntos de vista, defender el derecho a la diferencia...

4. Moral neocontractualista.

John Rawls, mediante su teoría del contrato social, habla de que se puede buscar el establecimiento de mínimos y consensos entre las personas.

5. Teoría de la acción comunicativa.

La argumentación y el diálogo son los verdaderos principios generadores de la ética, buscando acuerdos basados en argumentos, no en jerarquías ni situaciones de poder. Para que este acuerdo (o consenso) sea posible, se hace imprescindible que se produzca sin ningún tipo de coacción.⁴

6. Buscar la relación entre consenso y disenso.

Aunque existan normas estables y consensuadas, no deben ser consideradas verdades absolutas e incuestionables, sino que en cualquier momento pueden ser

4 Se retomará el discurso de Habermas más adelante, con relación al aprendizaje dialógico (apartado II.2.2.). Los principios del aprendizaje dialógico, además, son una magnífica síntesis y concreción de las ideas básicas de esta tesis doctoral en cuanto a ética, democracia, negociación, apertura a la comunidad y atención a la diversidad.

susceptibles de perfeccionarse, cuestionarse o reformularse, mediante las aportaciones de cualquier persona o grupo: “Todo consenso debe dejar lugares de disenso y todo disenso debe posibilitar nuevos caminos” (Hoyos, 1995, p. 84).

Se puede observar fácilmente, por ejemplo a partir de los debates sobre educación para la ciudadanía, cómo muy a menudo se desprecia la formación ética en la escuela, escudándose en que dicha formación debe ser proporcionada por la familia (Martínez Rodríguez, 1998). Sin restar un ápice la importancia de la formación ética en el ámbito familiar, esta visión no deja de ser neoconservadora y muy individualista. La propia Ley de Educación (MEC, 2006a) habla de construir una ciudadanía responsable, crítica, autónoma y capaz de decidir por sí misma. Entre las propuestas metodológicas y de actuación que derivan de dicha ley están el trabajo en grupo, la cooperación, la solidaridad, la no discriminación, la inclusión... Por lo que, de igual modo que en el apartado anterior con respecto al neoliberalismo, la idea de sacar la ética y la ciudadanía de las aulas choca con la propuesta de la Ley de Educación, además de entrar en clara contradicción con la normativa y las exigencias europeas al respecto.

A los argumentos que defienden la salida de la ética o la ciudadanía del contexto escolar, cabe responder que es imposible omitirla. La ética siempre estará presente, tanto en nuestra manera de entender la docencia como en las relaciones que se producen en el aula, en los propios contenidos académicos... y por supuesto, si no hacemos nada por evitarlo, transmitiremos el modelo utilitarista, subyacente en los medios de comunicación, en la vida cotidiana, y en una buena parte del discurso político. El utilitarismo lleva mucho tiempo formando parte de la manera de entender las relaciones personales, familiares, laborales y sociales. Y la ética, acaso igual que la política, la sociedad o la cultura, es algo presente “como el aire que respiramos” en cualquier acto o situación social. La escuela, a este respecto, no es más que una institución social, construida y mantenida históricamente por una serie de valores concretos que impregnan toda nuestra cultura.

Partiendo de una determinada visión de los seres humanos, como “seres hacedores de Historia y hechos por ella, seres de la decisión, de la ruptura, de la opción. Seres éticos” (Freire, 1997b, p. 123), y teniendo en cuenta que los contenidos siempre están impregnados

de una ética explícita o subliminal, “tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi testimonio ético al enseñarlos” (pp. 99-100). Frente a la ética del mercado, la ética neoliberal y utilitarista, debemos instaurar de manera urgente en la escuela una cierta rigurosidad ética, centrada en la solidaridad humana, caminando hacia la construcción de una ética universal del ser humano (Freire, 1997a y 1997b). Por otra parte, si consideramos que la curiosidad es parte imprescindible e inherente al aprendizaje, es imposible que se desarrolle curiosidad o aprendizaje algunos sin tener en cuenta valores como la libertad, la democracia y la presencia de unos límites éticos autoasumidos y compartidos (Freire, 1997b).

De acuerdo con Santos Guerra (2008), se puede considerar que la educación incluye siempre dos dimensiones: una ética y otra crítica, tendiendo a la emancipación de las personas, y a que sean actores protagonistas de su propia historia. Normalmente, “elegimos aquello que consideramos bueno, y siempre actuamos en función de lo que queremos ser” (Greene, 1995, p. 100). Por tanto, la función del profesorado no es adoctrinar en cuanto a cómo vivir, mostrando un determinado modelo o forma de vida, sino plantear dilemas éticos: “la libertad moral, dice Aiken, no es la libertad de hacer lo que uno quiere, sino que es la libertad de decidir qué tipo de persona se debe ser” (p. 109).

II.1.2.2. Democracia

Será partiendo de la ética comunicativa como podremos construir o desarrollar una propuesta concreta de democracia en el aula. Apoyándonos en la capacidad de diálogo, el consenso, las normas establecidas por y para determinados grupos de personas... expuestas anteriormente, aprenderemos la democracia conviviendo y haciéndola en la escuela (Giroux, 1999; Apple y Beane, 2000; Greenberg, 2003). Son numerosísimos los autores que nos recuerdan que la democracia es un estilo de vida (v.g., Santos Guerra, 1996), que “la democracia no puede enseñarse, hay que vivirla” (Tonucci, 2004, p. 101), y que “el significado más profundo de la democracia se forma, no en la brillante retórica política, sino en los detalles de la vida cotidiana” (Apple y Beane, 2000, pp. 157-158). Si consideramos que la escuela en sí misma es sociedad, que el alumnado de cualquier edad tiene vida plena (Anaut, 2004), y que la categoría social de “ciudadanía” no puede sustituirse por la categoría escolar de “alumnado” (Martínez Rodríguez, 1998), no tenemos excusas para dejar de caminar hacia una mayor democratización de las escuelas.

Por supuesto que vivimos en un sistema democrático, que la educación está regulada por normas que deciden políticos a los que hemos votado, que existe el consejo escolar... En una ocasión, José Chamizo (2009), que por aquel entonces ocupaba el cargo de defensor del pueblo andaluz, afirmó en una mesa redonda que “el consejo escolar es una cosa como del Cretácico Superior”⁵. Es decir, es algo que puede y debe ser superado ampliamente en el contexto escolar. No quiere ésto decir que debemos olvidarnos ni rechazar lo que existe, sino únicamente que necesitamos superarlo, partiendo de la base de que es un error creer que la democracia está asegurada por el simple hecho de estar en la escuela y en un sistema democrático (Aróstegui, 2000).

5 Chamizo de la Rubia, J.; Luque Martínez, M. S. e Ibáñez Luque, L. (2009). Mesa Redonda. *Jornadas Hacia una escuela inclusiva, unas jornadas para quienes creen en una escuela de y para todos y todas*. Málaga: Centro del Profesorado.

La primera premisa, en relación a la democracia, sería establecer algunas de las condiciones de las que depende una democracia (Apple y Beane, 2000):

- La libre circulación de ideas.
- La fe en la capacidad individual y colectiva de las personas.
- El uso de la reflexión crítica y el análisis.
- La preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y las minorías.
- La necesidad de vivir conforme a valores democráticos.
- La necesidad de instituciones sociales que promuevan y amplíen la forma de vida democrática.

En la base del sistema democrático está la creencia en la capacidad del ser humano de gobernar su propio destino:

Que el hombre tenga precedencia sobre las cosas, la vida sobre la propiedad, y por ello, el trabajo sobre el capital; que el poder resulte de la creación y no de la posesión; que el hombre no sea gobernado por las circunstancias, sino éstas por el hombre (Fromm, 1984, p. 108).

Para Fromm, además, se deben ejercitar tanto el “derecho a decir que no” como la libertad, indispensables en un sistema democrático. En la base de la democratización de la escuela, por tanto, deben estar presentes valores como el diálogo, el debate, la crítica, la toma conjunta de decisiones, el control de todas las personas, la libre expresión..., escuchando a los demás sin condescendencia, a la vez que se desprecia cualquier tipo de elitismo. Es muy importante, para ello, redemocratizar las escuelas públicas, trabajando en favor de alumnos y alumnas cívicos y una esfera pública viva. Como horizonte, el objetivo debe ser la democratización de los sistemas, desde la escuela (Santos Guerra, 1996; Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002; Leistyna, 2008; McLaren, 2008).

Y aunque pueda parecer contradictorio, incluso para el trabajo más puramente académico y disciplinar, debe estar presente la democracia en la escuela. Para una educación de calidad, donde se favorezcan el éxito académico, la inclusión y la participación del alumnado, se hace indispensable trabajar en favor de la democracia, y sobre todo dar voz al colectivo más abundante: el alumnado (Martínez Rodríguez, 1998). De hecho, se ha

demostrado en numerosas ocasiones que la deliberación democrática en la escuela, consigue una mayor igualdad de los procesos escolares y de resultados (Zeichner, 2010).

Una vez establecidas estas bases, ¿en qué consistiría un auténtico currículo democrático? Para su construcción, para su elaboración en el contexto del aula, podemos partir de las siguientes orientaciones (Aróstegui, 2000; Apple y Beane, 2000; Beane, 2005; Kincheloe, 2008):

- Superar el discurso de la “motivación” desligada de la democracia, ya que sucede habitualmente que si la motivación no da resultado, el profesorado “se ve obligado” a imponer su modelo didáctico, en nombre de unos supuestos beneficios futuros.
- Incluir lo que los adultos piensan que es importante, pero también las preguntas y preocupaciones que los jóvenes tienen sobre sí mismos y su mundo, dando posibilidades de explorar estas cuestiones, imaginar respuestas a los problemas y guiarse por ellas.
- Concebir el aprendizaje como una actividad que tiene lugar dentro de la democracia, no separando entre intelecto y democracia.
- Aprender a trabajar en temas que preocupen a todas las personas del aula, integrando el propio interés con la preocupación por el bien común, aplicando los conocimientos a la resolución de temas esenciales, indagando críticamente las situaciones problemáticas, trabajando en problemas reales de la vida real.

Por otra parte, la libertad democrática tiene sus riesgos y límites, para que sean posibles un auténtico diálogo y una auténtica ciudadanía, paralelos al éxito académico en el contexto escolar. En primer lugar, es un error bastante habitual considerar que la democracia en la escuela consiste en hacer todo lo que desea el alumnado en cada momento, cuando en realidad el profesorado también debe tener voz, ejercer sus derechos, intervenir democráticamente, proponer... (Freire, 1997c; Zeichner, 2010). En este sentido, no se puede permitir que la comunidad, escudándose en un falso significado de la democracia, niegue el papel del profesor, que siempre tendrá derecho a manifestarse desde un plano de igualdad, respetando las “reglas del juego”. Y por otra parte, puede ocurrir que se defiendan principios

contrarios a una sociedad democrática, reprimiendo puntos de vista o discriminando personas. Será necesario entonces recordar que los derechos humanos, la inclusión de todas las personas y las participación están en la base de la democracia, y que no es posible que haya grupos concretos o personas que excluyan a otras. Algunos de los límites para garantizar la democracia en la escuela pueden ser (Gutmann, 1987; en Zeichner, 2010, p. 202):

- a) Ni reprimir, ni restringir la deliberación racional, permitiendo que se muestren ideas opuestas sobre lo que debe ser una vida buena y una sociedad buena.
- b) No discriminar a ningún niño ni a ninguna niña, procurando que reciban una educación adecuada para la participación y la elección entre distintos tipos de “vidas buenas”.

II.1.2.3. Justicia social

Muy relacionada con la democracia está, por otra parte, la idea de justicia social. La democratización de la educación es una obligación constitucional, que lleva consigo respetar la dignidad, comprometerse con la igualdad y la justicia social, acoger una variedad de creencias y diferencias de grupo (Watkinson, 1999). Por este motivo, suele suceder que “quienes mantienen el sueño de una escuela democrática comparten el sueño de una sociedad cada día más igualitaria” (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004a, p. 44). Así, del mismo modo que se puede hablar de la construcción de un currículo democrático, ligado a éste debe existir una cierta “justicia curricular”: “cuanto más democrático es el orden político de la escuela, más probable es que se aborde de forma efectiva los temas de justicia social” (Connell, 1999, p. 91). La democracia es, por ello, el único camino posible de transformación social (Stanley, 2008).

Numerosos autores comentan la necesidad de que la escuela cambie el discurso del individualismo y la lógica del mercado por el de la democracia, la ética y la justicia social

(Gimeno, 1999; Giroux, 1999; Habermas, 2003). El mundo neoliberal es “igualador en las ideas y en las costumbres que impone, y desigual en las oportunidades que brinda” (Galeano, 2009, p. 37). En este mundo que nos ha tocado vivir, la lucha por la justicia social es una necesidad esencial, ya que “no hay naturaleza capaz de alimentar a un shopping center (sic) del tamaño del planeta” (p. 343). Retomando, de nuevo, el discurso de Tomás Moro, nos decía ya en el siglo XVI, respecto a los habitantes de Utopía: “creen que es una gran injusticia encadenar a los hombres con tantas leyes, muchas más de lo que es posible leer y, además, muy difíciles de comprender” (Moro, 1994, p. 122).

A la escuela, por su parte, le resulta imposible permanecer al margen de este tipo de sociedad. Muchas de las prácticas habituales de la escuela tienden a legitimar las desigualdades sociales, especialmente mediante el llamado “fracaso escolar”. La escuela es una institución de obligada asistencia, pero al no atender adecuadamente al alumnado que procede de entornos con desigualdad social, reproduce y multiplica dicha desigualdad. El mensaje que se transmite en numerosas ocasiones a los pobres (seamos claros, en vez de utilizar eufemismos como “desfavorecidos”) es que la mejora, el éxito académico, económico y social dependen del esfuerzo individual, y si no se consiguen es por falta de esfuerzo, de motivación, por “capacidad”... es decir, toda una serie de argumentos que responsabilizan al sujeto para así evitar la responsabilidad social. Ni siquiera se permite utilizar claramente el concepto de “lucha de clases”, que parece “trasnochado”, propio de una ideología comunista que hay que superar, y es sustituido por la expresión “nivel social” (Giroux, 1984; McLaren, 1999; Hornedo, 2004; Lovelace, 2002; Watkinson, 1999; Spring, 2004; García Gómez, 2004). Galeano (2009) lo resume con la siguiente frase: “los pobres, y sobre todo los pobres de piel negra, son burros, y no son burros porque sean pobres, sino que son pobres porque son burros” (pp. 75-76).

Igual que el inmovilismo o la falta de posicionamiento del profesorado conduce inexorablemente a la reproducción de la ética utilitarista y el modelo de democracia existente (neoliberal, capitalista, formal...), si no situamos la lucha por la igualdad y la justicia social en el primer plano de las funciones del profesorado, estaremos favoreciendo la opresión y la exclusión, ya que el devenir propio de la escuela es el de la reproducción de las desigualdades. Como primera función, el profesorado debe transmitir a su alumnado el

principio de justicia, con la esperanza de que en el futuro tengan siempre presente dicho principio, siendo conscientes del poder de las convenciones, siendo capaces de imaginar el mejor de los mundos posibles, planteando las causas de las injusticias, contribuyendo a eliminarlas, a eliminar el sufrimiento, generando una cierta inquietud revolucionaria por la justicia social... (Kincheloe, 2008; Galeano, 2009; Greene, 1995; Zeichner, 2010).

Algunas ideas respecto a cómo desarrollar la justicia curricular en el aula, pueden ser (Giroux, 1991; Martín, 2008; Pennac, 2008; Zeichner, 2010; Zeichner y Flessner, 2010):

- Concebir el currículo, el conocimiento que se presenta en el aula, como el resultado de luchas sociales, frente a recetas prefijadas.
- Cambiar las relaciones sociales en el aula, de manera que sean justas e igualitarias.
- Aprovechar el sentido de la equidad que jóvenes, y especialmente adolescentes, poseen.
- Partir del reconocimiento mutuo, de todas las personas que intervienen en el aula.
- Tener en cuenta que todo ésto no significa, en absoluto, que se ignoren otros aspectos académicos.

Es especialmente relevante, para una tesis doctoral como esta, encuadrada en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, que el trabajo en torno a la democracia y la justicia social en el aula no significa, en absoluto, que los niveles académicos desciendan, ni que se priorice la famosa “educación en valores” sobre el currículo y los contenidos de área, asignatura, nivel, ciclo o etapa. Más bien al contrario: cuanto más se promuevan la justicia social y la democracia en el aula, tanto más se conseguirán elevar y mejorar los saberes y posibilidades académicas del alumnado.

II.1.2.4. Participación

“En una democracia, el acuerdo no es esencial; la participación, sí” (Gene Brown, en Martínez Rodríguez, 2005, p. 84)

La participación es otro de los ejes sobre los que se articulan el pensamiento y las acciones de la pedagogía crítica (cuyas características se comentarán en el apartado II.1.3). “No hay democracia sin participación” (Imbernón, 1999, p. 65), y va a ser multiplicando los espacios de participación y toma de decisiones como consigamos una auténtica democracia, contando con el mayor número posible de actores sociales, individuales y colectivos (Martínez Rodríguez, 2005). Un modelo de democracia deliberativa como el expresado, donde la ética comunicativa y la justicia social sean elementos ineludibles en la toma de decisiones, debe partir, necesariamente, de la participación de las personas.

Desde la llegada de la democracia parlamentaria a España, en 1977, y la Constitución, en 1978, podemos considerar que la democracia existe, o al menos la democracia formal. Cada cuatro años votamos unos representantes que deciden toda una legislación educativa (muy amplia en el caso de España, mucho más que en otros países) que incluye las grandes finalidades, el currículo, la organización, orientaciones metodológicas, evaluación... Cabría pensar que la participación debe quedarse en este punto, considerando que este tipo de decisiones están legitimadas, y que si algo no se considera adecuado, lo que se debe hacer es cambiar el voto. Sin embargo, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), estableció, en el año 1985, el Consejo Escolar de Estado, posibilitó la creación de Consejos Escolares autonómicos, provinciales, locales y escolares, existiendo uno en cada escuela. Todo dentro del esquema de democracia representativa.

Pero si se concibe, como se apuntó anteriormente, que la democracia es un estilo de vida, que nunca la podemos dar por “conseguida”, y que, por tanto, cabe más hablar de

“democratizar”, que de “democracia” como hecho acabado... entonces debemos ir concretándola cada día, ampliándola, haciéndola cada vez más participativa, más directa, profundizando en su significado. La participación formal está asegurada, pero no la participación real. Participar es decidir, y para ello hay que confiar en la capacidad de decisión de los demás. Respecto al alumnado, es imposible provocar una participación real sin que éste tome decisiones relevantes (Martín-Lagos, 2004; Santos Guerra, 1996).

Lo cierto es que la participación está muy presente en la espesa normativa educativa, en los discursos pedagógicos, en los proyectos educativos de los centros, en las programaciones de aula... pero no queda demasiado claro dónde, cuándo, cómo o con qué carga de decisión se puede o se debe poner en práctica dicha participación. El alumnado es considerado habitualmente como “sin capacidad de decisión”, y, obviamente, no está interesado en participar cuando se le prescribe externamente. Como resultado de esta falta de concreción, es muy habitual en la vida de los centros educativos que sólo se permita participar al alumnado a partir de las decisiones previas del profesor o profesora. Y eso no es participación. Podría considerarse persuasión, manipulación, motivación (incluso bienintencionada), pero en absoluto participación. Y aunque se ha demostrado que la superación de las desigualdades sólo es posible con la acción conjunta de la familia y la escuela, normalmente es el profesor quien, en solitario, decide cómo, cuándo y en qué participar (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004; Martínez Rodríguez, 1998; Martínez Rodríguez, 1999; Santos Guerra, 2003). Es necesario, en este sentido, dejar a un lado los eufemismos, las falsas interpretaciones y los intereses ocultos (corporativos, personales, etc...). Seamos claros:

Hay que dejar de entender por “participación del alumnado”, “participación del alumnado en lo que al profesorado le interesa, y en el modo y momento que a éste le conviene”. De lo contrario, estaremos haciendo en la escuela lo que sucede en la sociedad: imponer consciente y sobre todo inconscientemente unas ideas y objetivos que no son los propios de los protagonistas de la acción, llámense estudiantes o ciudadanos (Aróstegui, 2000, p. 15).

Quienes pisamos a menudo centros educativos de niveles obligatorios, centros de Secundaria en mi caso, estamos muy acostumbrados a escuchar frases del tipo: “este grupo es muy poco participativo”, “las familias se les llama y no vienen”, “les planteo actividades

interesantísimas y no quieren participar"... Tras este tipo de afirmaciones se esconde, a veces de manera consciente, otras muchas inconscientemente, ese modelo tradicional que consiste en participar "solamente en lo que el profesorado decide". ¿Qué tal si empezamos a concebir la participación como toma de decisiones, desde el mismo momento en que aparece una propuesta, o una posibilidad? ¿por qué no facilitamos espacios para que todo tipo de propuestas puedan ser expuestas y escuchadas, directamente, por todas las personas de la escuela? Al fin y al cabo, estamos hablando de un contexto muy concreto, donde la participación directa es totalmente viable, además de necesaria.

Cabe considerar, a este respecto, que participar es "tomar parte", tomar decisiones, y la única manera de aprender a elegir, es eligiendo, por lo que es necesario fomentar la participación en toda la vida de la escuela, a veces en cuestiones de escasa relevancia (una actividad extraescolar, por ejemplo), otras en cuanto al proyecto de centro en su conjunto, la programación de aula o el plan de convivencia (Santos Guerra, 1996; Holt, 1987; Martínez Rodríguez, 2008).

La finalidad de este tipo de participación es doble: como fin en sí misma y como medio. Y esta doble finalidad da lugar, además, a dos tipos distintos de participación: la "motivación", según la cual el profesorado induce la participación del alumnado; y la negociación, en la que el alumnado y profesorado deciden conjuntamente. Por eso se puede considerar que la participación es un objetivo en sí mismo, y simultáneamente un medio. El posicionamiento del profesorado, en general, suele consistir en considerar la participación como herramienta técnica, no como una finalidad en sí misma (Martínez Rodríguez, 2005; Santos Guerra, 1996; Aróstegui, 2000). La participación es utilizada habitualmente "para captar" alumnado, "para engancharle"... pero también puede utilizarse para mostrarle y demostrarle que su voz cuenta, que sus aportaciones son valoradas positivamente, que la construcción del currículo y la democratización es algo que debemos hacer entre todas las personas del aula.

En resumen, integrando la perspectiva de numerosos autores (Martínez Rodríguez, 1999 y 2005; Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004; Tonucci, 2004; Fromm, 1984; MZC, 2007), se pueden apuntar algunos de los beneficios de la participación en la escuela y en el aula:

1. La participación es un principio clave, que asegura el cumplimiento de todos los demás derechos.
2. Es la manera en que la escuela podrá transformarse a sí misma.
3. Tiene un gran valor para la atención adecuada al alumnado y sus necesidades, además de un alto valor formativo para el profesorado.
4. Favorece que existan menos problemas de disciplina, menos violencia, más bienestar, a partir de la posibilidad de compartir.
5. Contribuye al desarrollo individual del alumnado, al permitirles ser protagonistas, dialogar con los demás ciudadanos, adquirir un conocimiento más duradero.
6. Está relacionada con la libertad y la ciudadanía. No hay libertad sin participación, ni participación sin libertad.
7. Es una condición para la transformación social, además de un derecho fundamental, recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En las propuestas de aula, en el “microsistema” participativo que se va generando en esta investigación-acción, se ofrece una versión propia de los principios para la participación de la pedagogía no directiva, de Rogers (1975, en Aróstegui, 2000, p. 169 y ss.):

- Actualización.
Propiciando que el individuo participe en su propio desarrollo.
- Autorrealización.
Facilitando el desarrollo autónomo de las tendencias naturales del alumnado.
- Creatividad.
Encontrando sus propias vías para transformarse antes que para adaptarse.
- Libertad.
Para conseguir la motivación interna, la implicación voluntaria del alumnado en su propio aprendizaje.

Teniendo en cuenta la doble finalidad de la participación, además de los beneficios apuntados, resulta adecuado tener en cuenta las recomendaciones y propuestas que Martínez Rodríguez (1998, pp. 48-49) hace para mejorar la participación en la escuela:

- Considerar que los alumnos y alumnas, ante todo, son personas, ciudadanos con los mismos derechos que el resto de la población.
- Valorar el aprendizaje de la participación en la escuela.
- Fomentar la participación del alumnado en las decisiones curriculares.
- Procurar que la participación se produzca también en las áreas y asignaturas consideradas socialmente “más importantes”, no solo en las que se dice “que se prestan a ello”, como puede ser el caso de la asignatura de música.
- Tener en cuenta que la participación es más sencilla cuando se trata de contextos más familiares y grupos pequeños.
- Buscar estrategias y formas específicas de participación para los más desfavorecidos por motivos de edad, clase social, género...

A partir de estos principios y propuestas, además de todo lo que se ha comentado respecto a la democracia, la ética y la justicia social, las posibilidades de participación en el aula y en el centro educativo son ilimitadas, y estarán condicionadas exclusivamente por la garantía de participación de todas las personas, desde un plano de igualdad, desde la argumentación, y no desde el plano o posición de poder que se ocupa (asunto éste que trataré extensamente en el apartado II.2.2., respecto al aprendizaje dialógico). Sin embargo, desde el punto de vista analítico, es interesante reflexionar sobre las formas de participación habituales (o no tan comunes, en otros casos) en las actividades de aula y la vida escolar (Martínez Rodríguez, 2005, pp. 91-93):

- Participación por irrupción.

El profesorado es considerado un enemigo por parte del alumnado, que intenta imponer su propuesta.

- Participación resistente
Desobediencia, boicots, rebeldía, sabotaje, indisciplina, engaño, gritos, ruidos...
- Participación de evitación y pasividad.
No se presentan resistencias ni se intenta imponer ningún tipo de propuesta, sino que el alumnado se limita a mostrarse apático, en silencio, pasivo, distanciado...
- Movilización colectiva, sumarse a una actividad.
Se trata de un proyecto o actividad no iniciada por el alumnado, pero a la que se suman o participan de ella activamente.
- Participación en actividades consultadas e informadas.
El profesorado diseña la actividad a partir de la consulta al alumnado, recogiendo su opinión, respetando sus intereses y perspectivas.
- Decisiones compartidas entre profesorado y alumnado.
La iniciativa puede proceder de cualquiera de las partes, y la otra se suma y colabora. El alumnado puede convencer al profesorado o ser éste quien mantiene la iniciativa y la promueve.
- Iniciativas del alumnado.
Se trata de proyectos y actividades que el alumnado propone para el desarrollo del currículo. El profesorado las respeta y aporta sugerencias.

Este esquema refleja también los distintos grados de profundización en la participación del alumnado, desde la anulación de la participación (las tres primeras), hasta las más altas cotas de implicación (en el caso, sobre todo, de las dos últimas).

II.1.2.5. Negociación

“Cuando el conflicto se resuelve constructivamente, desemboca en un cuestionamiento de las posturas de cada persona, en una búsqueda activa de información, en una reconceptualización del conocimiento” (Gavilán, 2004, p. 16).

Partiendo de la ética comunicativa que se comentó en el apartado II.1.2.1, y teniendo en cuenta lo apuntado en cuanto a justicia social y participación, es necesario establecer una especie de “principio puente” que sirva para resolver los conflictos de intereses en la escuela y en el aula. Ese principio puente va a ser la negociación, siempre orientada a la búsqueda de consensos

Desde la perspectiva de esta tesis doctoral, el aula se concibe sobre todo como un espacio de diálogo y negociación (Loza, 2005). Si pretendemos crear auténticos ciudadanos, comprometidos con su propio aprendizaje, con su propio futuro y su manera de actuar en sociedad, una de las vías más adecuadas será la construcción de las normas éticas en el aula, la concreción de las decisiones en función de dicha ética, los acuerdos, la revocación o revisión de dichos acuerdos... y el propio currículo (musical, en este caso). Además, desde el discurso de la democracia y el estado de derecho, el mensaje que se transmite es el de la participación y el diálogo (al menos, de manera formal), y también en nuestro modo de vida, con nuestra pareja, con los hijos e hijas, las relaciones se sustentan (afortunadamente) mucho más en el diálogo y la negociación que en la imposición. O al menos, la tendencia es esa.

Sin embargo, el escenario de la escuela y el rol de “estudiante” parece ser una excepción a esta realidad. Uno de los primeros obstáculos que tal vez encontraremos, en

este sentido, es lograr transmitir la confianza suficiente al alumnado para que se produzca un auténtico diálogo, en un plano de igualdad, que se dirija al consenso (Martín Félez, 2010; Loza, 2005), asunto éste especialmente difícil si nos referimos al alumnado de Educación Secundaria, en que se encuadra esta tesis doctoral. Son muchos los años previos de escolarización de este alumnado, y no siempre (por decirlo de un modo suave) se les ha permitido elegir, decidir, dialogar desde la igualdad... Cuando se ha hecho, muchas veces se ha entendido como mero instrumento al servicio de una supuesta “motivación” (como ya se comentó en el apartado de “participación”), teniendo habitualmente el profesorado la última palabra respecto a los acuerdos o consensos alcanzados, lo que trae consigo una gran frustración del alumnado e incredulidad hacia cualquier otro tipo de propuesta realmente igualitaria. Habitualmente, además, como indica Martínez Rodríguez (2005), al profesorado que defiende la negociación en la escuela “se le acusa de utópico y suicida” (p. 108). La propuesta de negociación que aquí se presenta supone darle la vuelta a esa situación, profundizar en los significados profundos de la democracia y la participación en la línea de los apartados anteriores: “la negociación del currículo supone que el profesorado tiene confianza en la habilidad de sus alumnos y que éstos toman decisiones sobre su aprendizaje” (p. 105).

Algunas de las preguntas que debemos hacernos respecto a la negociación son: “¿qué debo negociar?” “¿qué puedo negociar?” “¿cómo negociar?”. Evidentemente, debe tenerse en cuenta el marco presentado anteriormente, respecto a la ética, la democracia, la justicia social y la participación. Así, dentro del aula “no es negociable el no respeto a la individualidad, tratando a las personas como objetos independientemente de sus sentimientos, posibilidades y limitaciones” (Salinas, 2000, p. 9). Ni alumnado ni profesorado están legitimados para instrumentalizar su relación con el resto de personas del aula. Cada cual tiene el mismo derecho a que sus ideas sean tenidas en cuenta, por lo que no se permite ningún tipo de censura o discriminación.

Respecto a las condiciones que deben tenerse en cuenta para la negociación, Martínez Rodríguez (1999) sugiere (pp. 92 y ss.):

- Tender a la búsqueda de acuerdos.

- Rechazar cualquier tipo de castigo, prefiriendo el cambio de actitud mutuo.
- Concebir el aula como interacción de culturas: la cultura académica (del profesorado) y la popular (del alumnado), la cultura de masas (que impregna todo), las culturas de procedencia, los estratos sociales y económicos presentes en el aula...
- Reconocer las distintas expectativas de padres, profesorado y alumnado, concibiéndolas como la base sobre la que construir.
- Trasladar la idea de responsabilidad compartida, más que posiciones de poder.
- Ejercitar la escucha y mostrar su necesidad.
- Destruir estereotipos que impidan un auténtico diálogo igualitario.
- Aprovechar el contexto del centro, el aula, el entorno y las situaciones del día a día del alumnado para construir un currículo negociado y hacer todo tipo de aportaciones a las normas, comportamientos y actividades del aula.
- Tomar como base la cultura popular del alumnado.

El punto de partida para toda negociación en el aula es el reconocimiento de que hay un distinto estatus tradicional entre alumnado y profesorado, y a partir de ahí explicitar los intereses de ambos, buscando puntos de conexión (Martínez Rodríguez, 2005). Son muchas las temáticas y ámbitos de negociación posibles en el aula (Martínez Rodríguez, 1999):

- Temas como el poder, libertad, democracia, problemas de la comunidad, desigualdades, diversidad... desde la confrontación alumnado/profesorado para clarificar en qué consiste la autoridad.
- Discutir los derechos de profesorado y alumnado, comprobando las relaciones y las normas en el aula.
- Comentar abiertamente cómo piensan el alumnado y el profesorado el orden de la clase, redefiniendo los roles y clarificando las condiciones de aprendizaje.

Sin embargo, el aspecto tal vez más novedoso de esta tesis doctoral sea la negociación del propio currículo musical, tomando decisiones conjuntas sobre los contenidos, los materiales curriculares, las tareas, las actividades, las responsabilidades, los compromisos...

La negociación aquí significa planificar deliberadamente le currículo junto al alumnado (Martínez Rodríguez, 2005).

En este proceso, el profesorado se convierte también en aprendiz, y el alumnado adquiere, a su vez, capacidad de decisión sobre temas que tradicionalmente han quedado del lado del profesorado. Todo el mundo aprende en el aula, todas las personas reflexionan sobre los problemas, situaciones, propuestas, actividades concretas... De este modo, la negociación del currículo tiende a lograr que se desarrollen todo tipo de competencias y capacidades de cooperación, llegando a nuevos significados de los contenidos y las tareas. No sólo se permite un aprendizaje mejor, sino que posibilita una implicación directa del alumnado en sus propios aprendizajes.

El concepto de negociación guarda una estrecha relación con la idea de “autonomía”, que expondré en el apartado II.3.1., y con los “contratos de aprendizaje” que se utilizarán en el aula de música (apartado II.3.3.). Considero preferible hablar de ello más adelante, en relación a la metodología de aula, por tratarse de concreciones metodológicas que se entenderán mejor dentro del conjunto de propuestas de aula.

II.1.3. Pedagogía crítica

A partir de la aclaración de conceptos desarrollada en el apartado anterior, podemos ir dibujando el escenario sobre el que se hace necesaria la pedagogía crítica. Las grandes contribuciones de la pedagogía crítica van en la dirección de denunciar las desigualdades que trae consigo el neoliberalismo, y que tienen su reflejo en la escuela. Partiendo de una ética comunicativa (como se comentó en el apartado anterior), si buscamos una escuela y un aula en que la democracia se viva realmente, día a día, de manera directa y participativa, donde la justicia social esté presente en los contenidos, en la manera de relacionarnos y en los procedimientos, donde la negociación sea el principio puente que resuelva los conflictos de intereses... en definitiva, si queremos construir una auténtica alternativa al mercantilismo, la democracia representativa y formal, y la reproducción de las desigualdades (que predominan en nuestra sociedad neoliberal), necesitamos echar mano de la pedagogía crítica.

Y es que la democracia en la escuela no puede permanecer inmóvil. No podemos sentirnos satisfechos ni complacidos de que se haya alcanzado (Dewey, 1946, en Watkinson, 1999, p. 255) en ningún momento, ni ahora ni tal vez nunca, ya que la democracia, como comenté en el apartado anterior, debe considerarse un estilo de vida: debe ser un proceso que impregna todas las actividades de la escuela. Y es la pedagogía crítica quien pone en escena una “pedagogía de la actuación de esperanza democrática radical” (Denzin, 2008, p. 189).

La pedagogía crítica tiene su origen en la escuela filosófica de Frankfurt (Ferrater, 1991), y muchos años más tarde se concretará y adquirirá un nuevo empuje a partir de la obra *Pedagogía del oprimido*, del brasileño Paulo Freire (1970), publicada por primera vez en 1967. Las ideas de Freire, más adelante, fueron adaptadas al “contexto del primer mundo” (Kincheloe, 2008, pp. 29-30). Desde sus orígenes, se centra en reflexionar sobre la represión, la voluntad de cambio, la transformación del mundo, la impotencia de las personas y los estratos sociales ante las convenciones sociales, la necesidad de emancipación del individuo: “es posible que quien quiera transformar sólo pueda hacerlo en la medida en que convierta esta misma impotencia [...] en un momento de lo que piensa y quizá también de lo que hace” (Adorno, 1998, p. 127). En este marco filosófico se concibe, desde sus orígenes, que la pedagogía (como construcción social que es), depende más de la sociología que de cualquier otra ciencia (Durkheim, 1975, en Cabrera, 1997).

Frente a la supuesta objetividad de las ciencias experimentales, y la tecnologización del mundo contemporáneo, la pedagogía crítica parte de la base de que no existe ninguna realidad “sin interpretar” o “desnuda”. En las creaciones de los seres humanos, en las relaciones personales, igual que en las instituciones sociales no existe nunca la objetividad. Nunca se es objetivo, y en el plano interpersonal, nadie puede relacionarse con otra persona de manera neutral. De acuerdo con este pensamiento, se considera que la escuela nunca es neutra, y que la supuesta neutralidad que ciertos sectores demandan de la escuela es una estrategia reaccionaria (Freire, 1997b; Lovelace, 2002; Habermas, 2003; Fernández Liria y cols., 2007;; Leistyna, 2008).

Podemos considerar que la pedagogía crítica es una propuesta para hacer frente a una sociedad “enfermiza”, o directamente “enferma”, en el sentido que apunta Galeano (2009, p. 408):

En su versión hebrea, la palabra enfermo significa 'sin proyecto', y ésta es la más grave enfermedad entre las muchas pestes de estos tiempos. Pero alguien, quien sabe quién, escribió al pasar, en un muro de la ciudad de Bogotá: dejemos el pesimismo para tiempos mejores.

El pensamiento neoliberal y consumista actual nos hace creer que somos felices y rebosamos de alegría si consumimos y acumulamos bienes y propiedades. Además, disponemos cada vez de más educación, pero tenemos menos sentido crítico y convicciones menos firmes (Fromm, 1984). Pareciera como si la educación fuese otro producto más a consumir, que nos hará ser más felices, tener un mejor futuro laboral, posibilidades de progreso social, y con ello también más y más posibilidades de adquirir bienes y propiedades, finalidad última del pensamiento neoliberal.

Esta perspectiva se ha visto reforzada con la llegada de la postmodernidad, y sus discursos relativistas. Lo único que tiene en común el pensamiento de Freire (2006) con los postmodernistas es el deseo de librarse de la visión determinista de la historia, propia de la sociedad actual:

La desproblematización del futuro, en una comprensión mecanicista de la historia, de derechas o de izquierdas, lleva necesariamente a la muerte o a la negación autoritaria del sueño, de la utopía, de la esperanza. En la comprensión mecanicista y, por tanto, determinista de la historia, el futuro ya se conoce. [...] El futuro no nos hace. Somos nosotros quienes nos rehacemos en la lucha para hacerlo (p. 67)

Sin embargo, la postmodernidad (Lyon, 2000), que puede ser considerada la forma de pensamiento predominante en la sociedad actual, va mucho más allá, al considerar que los “grandes discursos”, las grandes ideas y los proyectos de futuro propios de la modernidad han muerto, reduciendo así la práctica política a lo individual y al consumo cultural. Uno de los grandes logros del postmodernismo fue que puso de manifiesto las contradicciones de nuestra sociedad, las grandes desigualdades que pueden producir los sistemas políticos, además de la necesidad de superar la visión mecanicista de la historia que considera que “las cosas son así”. Sin embargo, la postmodernidad no se posiciona tampoco en favor de ninguna corriente o alternativa concreta. Todo depende del contexto, del individuo, de la cultura... Llevando a extremo la negación de verdades absolutas, condujo en gran medida al relativismo ético, moral y cultural. Todo es igual de válido. O igual de “no válido”, cabría añadir.

Frente a esta situación, desde la pedagogía crítica se intenta lanzar un rayo de esperanza, más allá de la disyuntiva entre modernidad y postmodernidad. La pedagogía crítica parte de la base de que tanto la democracia como los derechos humanos son incuestionables, son el “mínimo común” sobre el que construir, basándonos en la esperanza, tendiendo puentes entre lo académico y lo social, para la transformación. No nos queda otra salida: instalarnos en el conflicto o basarnos en el diálogo y el consenso. (Freire, 2006; Elboj y cols., 2002; Flecha, 2004; McLaren, 2008; Martín, 2008).

En su base ontológica, la pedagogía crítica pretende preparar el terreno para que puedan existir identidades alternativas en un mundo que tiende a ser cada vez más uniforme, donde el libre mercado, el capitalismo y las democracias formales cada vez ofrecen menos alternativas. Frente al determinismo, se recurre a la libertad y la responsabilidad individual, bajo la creencia de que el ser humano es inacabado, perfeccionable, y susceptible de mejora, una mejora que debe partir del debate sobre la reproducción y la transformación social. Así, la historia se vive como posibilidad, no como determinación... y no desde la ingenuidad, sino desde un optimismo crítico, colocando en el centro al ser humano, haciendo una lectura crítica y mostrando verdades ocultas. Se trata de ser sujetos de la historia, más que piezas de su mecanismo, luchando por el cambio radical del mundo, y no sólo esperándolo porque dicen que “habrá de llegar”. Para la teoría crítica, la función del intelectual es transformadora, actuando de conciencia externa de la sociedad establecida, favoreciendo la conciencia crítica, y de este modo, la energía histórica del cambio. Y la pedagogía crítica, con autores como Freire, Habermas, Apple, Bernstein, Giroux, Willis, Flecha, Macedo, Illich... habla del lenguaje de la posibilidad (Freire, 1997b; Freire, 1997c; Vázquez Montalbán, 1995; Gimeno, 1998; Giroux, 1999; Aubert y cols., 2004; Kincheloe, 2008; Santos Guerra, 2008).

El primer y principal objetivo de la pedagogía crítica (como fácilmente se puede deducir del párrafo anterior), es la construcción de un mundo mejor, la transformación de la sociedad. Casi todos los autores de la línea crítica, desde sus orígenes, incluyen miles de matices a este “gran objetivo”. Matices que van construyendo, de manera democrática y polifónica, el “edificio” de la pedagogía crítica. Algunas aportaciones y concepciones, respecto al cambio

social desde la escuela, pueden resumirse así (Liston y Zeichner, 1993; Beltrán , 1996; Gimeno, 1999; Apple y Beane, 2000; Martín Criado, 2004; Huerta-Charles, 2008):

- Se trata no solamente de disminuir las desigualdades sociales en la escuela, sino de cambiar las condiciones que las crean, considerando la educación como un elemento crucial para construir una sociedad más justa.
- Se entiende la pedagogía como una forma de política cultural.
- Se trabaja en favor de la “alfabetización crítica”, de Freire, que consiste, sobre todo, en la capacidad de participar en la reconstrucción cultural y social.
- Se concibe la escuela como la gran salvación de la humanidad.
- Se considera que la pedagogía es una forma de dar testimonio para un mundo mejor.
- Se pretende formar individuos para que sean agentes del cambio social, que luchen contra la discriminación y la opresión.
- Se integran por igual la dimensión política y la académica, ya que todas las demás finalidades no suponen renunciar a la rigurosidad del conocimiento y académica.

La educación se concibe como un acto de intervención en el mundo (Freire, 1997b), donde las personas se plantean no solamente “hacer cosas”; sino en beneficio de qué y de quién se hacen cosas. “El acto político es pedagógico y el pedagógico es político”, afirma Freire (2006, p. 140). Y en este sentido, la educación no puede hacerlo todo, pero sí puede hacer algo... tal vez mucho (Freire, 1997c).

Como primer paso para la construcción de ese mundo posible, donde impere la ética, la democracia y la justicia social, se hace necesario formar a la ciudadanía en la participación activa, que es el instrumento indispensable para proteger al ciudadano frente a los mensajes propagandísticos del poder. La función de la pedagogía crítica con respecto al capitalismo y

el neoliberalismo es potenciar los valores morales que se necesitan para corregirla y encauzarla, protegiendo a los más débiles contra sus riesgos. No se trata tanto de “cuestionar” como de “vivenciar”, introduciendo prácticas críticas basadas en la ética revolucionaria multicultural (la que se vive en las calles), más que reducirla a la lectura de libros de texto o de “grandes ideas revolucionarias”. No consiste en enseñar al alumnado a venerar la verdad, sino a buscar la verdad, mostrando las diferencias entre justicia e injusticia. Se concibe la escuela como un espacio de conflicto, resistencia y creación cultural, no solo como espacio de control y reproducción. Para caminar hacia su objetivo de transformación social, lo primero que debe hacer la educación es desarrollar la capacidad crítica del individuo, la expresión creativa de su personalidad, creando personas libres e inmunes a la manipulación. Una sociedad crítica está formada por ciudadanos inteligentes, solidarios y comprometidos, y la práctica educativa, en este sentido, debe ser sobre todo subversiva, potenciando la diversidad, el carácter único de cada estudiante. Se necesita ir desarrollando desde la escuela un proceso de “contrasocialización”, actuando por los principios de esperanza y amor, no basándose en la ciencia o la ingeniería social. Sería muy útil, en este sentido, que fueran surgiendo sociedades o grupos de “consumidores críticos”... ya que más allá de sus dilemas postmodernos sobre la diferencia y la identidad, la pedagogía crítica debe centrarse en dirigir y redirigir la distribución económica (Fromm, 1984; Vázquez Montalbán, 1995; Aróstegui, 1998; McLaren, 1999; Spring, 2004; Aubert y cols., 2004; Stanley, 2008). En resumen, como dice Pérez Gómez (2008, p. 74): “lo que nos rodea nos socializa, tomar conciencia y posición sobre lo que nos rodea nos educa”.

Pero es necesario recordar que, ya en 1974, Alexander S. Neill nos advertía de que la educación progresista se estaba convirtiendo en educación a través de la persuasión y de la coacción (Neill, 1974). Por eso es imprescindible dejar claro que la pedagogía crítica no es un método, no puede ser reducida a un mero método. El propio Freire afirma que las prácticas pedagógicas no pueden exportarse sin un proceso previo de reinención, y más importante que la metodología de aula para cuestiones concretas y puntuales, es tener claro hacia dónde vamos y caminar hacia una vida más digna y gratificante para todas las personas. De lo contrario, corremos el peligro de convertir la pedagogía crítica en un nuevo

tipo de dogmatismo elitista, donde hubiera “una verdad” fija e inmutable, tan inútil y autoritaria como la existente. La perspectiva crítica, que será construida, reinventada y reelaborada constantemente, se reflejará en las pequeñas decisiones que a diario se toman en las aulas y centros educativos: decisiones sobre agrupamientos, distribución y tipos de equipamientos, materiales curriculares, espacios de trabajo escolar, organización de tiempos, tipos y estructura de contenidos, metodologías, evaluación, recursos humanos... (Martínez Rodríguez, 2005; Macedo, 2008; Stanley, 2008; Zeichner, 2010).

Entonces si no se trata de aplicar metodologías, ¿cuál es la función del profesorado en este marco ideológico? Lo primero sería mostrar lo más claramente posible las creencias sociales y políticas, tanto las del profesorado como las del alumnado, su familia, su vida diaria, su contexto vital, su país... buscando buenas razones para la acción educativa (Liston y Zeichner, 1993), dando testimonio de que es posible cambiar, del potencial transformador de las personas. En palabras de Freire (1997b):

El educador y la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, pueden transformar el país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar. Y esto refuerza en él o ella la importancia de su tarea político-pedagógica (p. 108).

Es justamente en esta cita de Freire donde se resume el posicionamiento previo a la investigación-acción que impregnará los siguientes capítulos de esta tesis doctoral. Evidentemente, la propuesta de aula que aquí se presenta no es directamente capaz de cambiar el mundo (sería demasiado ingenuo pensarlo), pero sí, en el contexto concreto del aula de música, se intenta mostrar que el cambio es posible, que las relaciones pueden ser más igualitarias, que la toma de decisiones puede ser compartida, que los medios de comunicación y el mercado musical nos imponen gustos y maneras de actuar, que los conocimientos y aportaciones de todas las personas merecen ser incluidos, que el conocimiento académico también es una construcción social, que todas las personas tienen capacidad y posibilidad de participar en actividades musicales... Si más adelante, en su vida adulta, esos niños y niñas son capaces de recordar estas experiencias vividas en la escuela, serán conscientes de que hay muchas formas de democracia, muchas voces que merecen ser

incluidas, que son muchos los engaños a los que se nos somete habitualmente desde las esferas de poder... y se convertirán en luchadores activos en pro de la transformación social.

Puede que todo ésto sea considerado una utopía, en sentido negativo, pero son muchísimas las voces que afirman que sin sueños, sin utopía, es imposible caminar. Los sueños de Habermas y Freire, de la pedagogía crítica, son posibles, y mejorar la realidad sin sueños, resulta totalmente imposible (Flecha, 2006). Hay que soñar y trabajar por construir lo que se presupone imposible. Necesitamos construir un mundo en el que el poder se asiente sobre la ética, y sea capaz de existir sin ella. Para construirlo, tenemos que luchar sin descanso, y la única manera de diferenciar una utopía racional de otra irracional es analizar las posibilidades reales. Este análisis supone un esfuerzo, y es mucho más difícil de conseguir que confiar en el “status quo” y en el pasado (Fromm, 1984; Freire, 2006; Weiner, 2008).

Sobre el intelectual, el profesional o el profesorado utópico se suelen verter toneladas de descréditos directos o silencios, que lo convierten en un don nadie invisible (Vázquez Montalbán, 1995), pero, como dice Gimeno (1999, p. 30), “sin utopías no hay educación”. Trabajamos con personas, y por tanto con los sueños y las esperanzas del alumnado (Freire, 1997b). Soñar junto a un grupo de personas, tener sueños transformadores... está en la base del cambio, de la pedagogía crítica, y, como afirma Loza (2005), quien esté atacado de insomnio, debe permitir soñar a los demás.

Ya lo dijo ese lejano autor (del siglo XVI) que de vez en cuando cité en este apartado, Tomás Moro (1516): “en la república de Utopía hay muchas cosas que deseo, más que confío, ver en nuestras ciudades” (Moro, 1994, p. 156). Hoy por hoy, muchas personas creen y vienen demostrando, desde la investigación y la acción educativa, que “sin sueño ni ilusión, sin creer en la posibilidad de alcanzar las utopías, ninguna práctica educativa, ninguna práctica en nuestras vidas puede tener éxito” (Aubert y cols., 2004, p. 136). Sin ningún género de dudas, “las filosofías que mejor nos ayudarán serán las que, sin ignorar ni minimizar el peso de la materialidad, no se inhiban [...] ante el papel de lo espiritual -no

necesariamente en la dimensión religiosa del término- de los sentimientos, de los sueños y de las utopías. [...] Cambiar es difícil, pero es posible” (Freire, 2006, p. 104).

Apuestan muchos autores, desde la pedagogía crítica, por utopías concretas, vinculadas al presente, más allá del determinismo imperante, buscando métodos, procesos, técnicas y materiales en coherencia con nuestra opción política, nuestros sueños (Freire, 1997c; Freire, 2006; McLaren, 2008). Precisamente buscando esa coherencia teórica, en relación con el posicionamiento crítico presentado en este apartado, se enmarca el proceso de investigación-acción en el aula de música de esta tesis doctoral. Habrá miles de pequeños detalles mejorables, habrá propuestas que a medio o largo plazo tendrán que ser redirigidas, actualizadas o incluso olvidadas. Pero el camino está iniciado, el sueño presentado y su construcción, en camino.

II.2. APRENDIZAJE DIALÓGICO E INCLUSIÓN

II.2.1. El “todo vale” de la atención a la diversidad

“Permitís que se eduque tan deficientemente a los niños y que sus costumbres se corrompan desde pequeños, pero después los condenáis, al llegar a hombres, por faltas que en su niñez ya eran previsibles. ¿Qué otra cosa es esto más que hacerles ladrones y condenarlos después?” (Moro, 1994, p. 18) [Original de 1516]

Si queremos atender a los principios de democracia y justicia social comentados en el apartado II.1, es indispensable analizar cómo se atiende a la diversidad. Desde la perspectiva de que todas las personas somos diferentes, y de que la homogeneidad es cada vez menor en nuestra escuela, igual que en nuestra sociedad (una homogeneidad que, por cierto, nunca existió), cualquier propuesta de aula que pretenda desarrollarse dentro del marco ideológico y el posicionamiento de la pedagogía crítica, debe inevitablemente contemplar cómo se atienden los distintos intereses, los distintos niveles académicos, capacidades, estratos sociales y culturas de procedencia. Como indica Pulido (1997), tenemos la obligación ética de aclarar nuestro concepto de diversidad, ya que

sucede a menudo que el etnocentrismo se nos va de las manos y deja de ser una serie de creencias para convertirse en un programa de acciones discriminatorias.

Como punto de partida, es necesario reflexionar sobre cómo se entiende la atención a la diversidad desde la legislación educativa. La atención a la diversidad, tal como contempla la actual Ley Orgánica de Educación (MEC, 2006), es el

principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica. [...], permitiendo a los centros la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas [...], abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos (preámbulo).

Entre los principios y fines (artículo 1) se incluyen, entre muchos otros, la equidad, la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa, la no discriminación y la compensación de desigualdades. Las medidas que se proponen para la Educación Secundaria Obligatoria son: agrupamientos flexibles, desdoblamientos de grupos, materias optativas, programas de refuerzo y programas de tratamiento personalizado. Habrá para ello autonomía pedagógica en los centros, y el objetivo es conseguir los objetivos de la etapa por parte de todo su alumnado, eliminando cualquier tipo de discriminación (Artículo 22).

Por otra parte, como principio pedagógico, se proponen “métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo” (Artículo 26), tendiendo al “máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado” (Artículo 71). Se tomarán medidas desde el mismo momento en que aparezcan las dificultades, y las pautas generales de actuación, además de las medidas concretas, aparecerán en el Proyecto Educativo de Centro (Artículo 121).

Uno de los documentos que aclara de forma más nítida la filosofía subyacente a las propuestas y medidas de atención a la diversidad es el *Proyecto LEA*, de la Junta de Andalucía (CE/JA, 2006), que fue el documento predecesor de la Ley de educación de Andalucía (LEA). Algunas de sus aportaciones más interesantes las podemos resumir así:

1. Se concibe el fracaso escolar como una de las causas principales de exclusión económica y social.
2. Se debe intensificar culturalmente y atender pedagógicamente a individuos o grupos con dificultades, retraso o fracaso escolar.
3. Hay que evitar todo tipo de discriminaciones y clasificaciones por niveles, salvo en momentos puntuales, ya que los agrupamientos homogéneos son una estrategia con efectos negativos constatables.
4. Los déficits deben recuperarse principalmente fuera del tiempo escolar, en horario de tarde y con carácter voluntario.
5. Una herramienta clave es la apertura al entorno, la participación de la comunidad y las familias en la vida del centro y en las estrategias concretas para el éxito académico y escolar.

La Ley de Educación de Andalucía (2007b), desarrollada a partir de este último documento, y dentro del marco legislativo de la Ley Orgánica estatal, se expresa prácticamente en los mismos términos, incluyendo algunos matices como la necesidad de formación permanente del profesorado para atender a la diversidad (artículos 19 y 115), e incluyendo entre los principios que orientan el currículo “una organización flexible, variada e individualizada de la ordenación de los contenidos y de su enseñanza” (artículo 37). Respecto a la Ley Orgánica, la ley andaluza es más concreta al hablar de estrategias y medidas concretas de apoyo y refuerzo (artículo 48), y de medidas para la atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. Se proponen las siguientes:

- Organización de grupos y materias de manera flexible.

- Agrupamientos flexibles.
- Adaptaciones curriculares.
- Integración de materias en ámbitos, en 1º y 2º de ESO.
- Diversificaciones del currículo, en 3º y 4º de ESO.

Dentro de la atención a la diversidad, la Orden de 15 de enero de 2007 (CE/JA, 2007a), sobre atención al alumnado inmigrante y profesorado de atención lingüística (ATAL), dispone que todos los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante (sea en el número que sea) tienen que desarrollar medidas y actuaciones que favorezcan su acceso, permanencia y promoción, incluyendo para ello tres tipos de actuaciones: las dirigidas a la acogida del alumnado inmigrante, medidas para el aprendizaje del español, y para el mantenimiento de la cultura de origen del alumnado. Estas actuaciones deben ser desarrolladas por el conjunto del profesorado de un centro, y cada departamento debe reflejarlas en su programación, con una propuesta de adaptaciones curriculares, en caso de ser necesario (artículo 2).

El plan de acogida tendrá como objetivos facilitar la escolarización, participación e integración del alumnado inmigrante, favorecer la convivencia, potenciar la colaboración de sus familias y las relaciones del centro con otras instituciones: autoridades municipales, servicios sociales, servicios de salud... (artículo 3).

Para conseguir la segunda finalidad que propone esta norma (la atención lingüística), aunque se dice que todo el profesorado colaborará, queda asignada a cargo del profesorado de Aulas Temporales de Atención Lingüística (ATAL). Con el nombre de "aulas temporales", y con el hecho de que la atención recaiga en un determinado profesorado especializado, ya se está mostrando una determinada toma de postura en la norma: la atención temporal a través de especialistas (no con el profesor o profesora ordinarios), en espacios temporalmente separados de sus compañeras y compañeros.

Y en tercer lugar, el mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante incluye no perder la riqueza que supone la presencia de diversas culturas, difundir información de todas y cada una de las culturas, fomentar la participación de las familias, potenciar actitudes de solidaridad y favorecer el sentido de pertenencia a la comunidad educativa (artículo 13).

La última norma existente en la comunidad autónoma andaluza respecto a atención a la diversidad es la Orden de 25 de Julio (CE/JA, 2008), donde se dice claramente que cualquier medida curricular u organizativa debe “contemplar la inclusión escolar y social, y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que impida al alumnado alcanzar los objetivos de la educación básica y la titulación correspondiente” (artículo 2).

La atención a la diversidad, según contempla esta última orden, debe realizarse principalmente mediante apoyos dentro del grupo, y si en algún caso tiene que ser en otro espacio o tiempo diferente, se hará de forma que no suponga discriminación o exclusión alguna (artículo 4). Entre las medidas concretas que se proponen, se incluyen de nuevo los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos... y se añaden el apoyo en grupos ordinarios, mediante un segundo profesor o profesora dentro del aula, y el modelo flexible de horario lectivo semanal (artículo 6). Respecto a las adaptaciones curriculares y los apoyos, se dice que den ser preferentemente dentro del grupo de clase, y “en ningún caso, las adaptaciones curriculares grupales podrán suponer agrupamientos discriminatorios para el alumnado” (artículo 13).

Tras este rápido análisis legislativo, resulta muy sencillo, dentro de las intenciones de esta tesis doctoral, posicionarse en favor de los grandes objetivos de la ley: inclusión, garantizar la igualdad de oportunidades, éxito académico, conseguir la titulación, incluir a las familias y la comunidad, incluir las distintas culturas de procedencia... Pero no es tan sencillo aclararse respecto a cómo conseguir esos objetivos, cómo debe ser de hecho la atención a la diversidad en el aula, en un centro educativo concreto. Parece que diera iguales resultados hacer agrupamientos flexibles que incluir el apoyo dentro del aula, adaptaciones curriculares o flexibilización de horarios, diversificación curricular o inclusión de las familias, atender todo

el profesorado por igual el conocimiento de la lengua española o principalmente el profesorado de ATAL... Sabemos, desde la práctica y la realidad, además de por determinados estudios (Márquez y Padua, 2004; Márquez, 2011), que esos agrupamientos flexibles “de carácter temporal” se terminan convirtiendo en permanentes, que la atención lingüística es competencia sola y exclusiva del profesorado de ATAL (en la mayoría de los centros), que las adaptaciones curriculares están a la orden del día (llegando incluso a existir “adaptaciones curriculares de centro”), que las familias están relegadas a un segundo plano en la toma de decisiones y la participación en la vida del centro, y que la atención a la cultura de procedencia del alumnado no suele ir más allá de actividades puntuales y de carácter “folklorico”. Entonces, ¿realmente “da igual”? ¿realmente “todo vale”? La normativa andaluza y estatal parece afirmar que sí, al situar en el mismo nivel todo tipo de medidas. La ley se cumple, ya sea haciendo agrupamientos flexibles en aulas separadas, adaptaciones curriculares de nivel, o doble docencia en el aula. Sin embargo, como comentaré a continuación, hay evidencias claras que nos permiten apostar por ciertas medidas auténticamente inclusivas en detrimento de otras, que no hacen sino mantener y ampliar, en algunos casos, las desigualdades. En los siguientes apartados se irá aclarando el posicionamiento desde el que se desarrolla esta tesis doctoral.

Tradicionalmente, la escuela ha tenido y tiene una marcada tendencia homogeneizadora, tendiendo a atender principalmente a un tipo de individuo: varón, blanco, sano, normal, católico, payo, autóctono, culto, rico, castellano hablante... Ciertamente, desde la LOGSE (MEC, 1990) se produjeron grandes avances en cuanto a la extensión de la obligatoriedad hasta los 16 años, la atención a las distintas lenguas de las comunidades autónomas, la educación en valores, la coeducación y la interculturalidad... pero a pesar de que esta atención a la diversidad está presente “sobre el papel” y en numerosas prácticas de aula y de centro desde la década de los 90 del siglo pasado, lo cierto es que queda mucho por hacer. La escuela es, y debe ser uno de los principales instrumentos sociales para contrarrestar desigualdades y atender la heterogeneidad, pero los datos de que disponemos en cuanto a fracaso escolar (PISA, 2003, 2005, 2007), avisan de que estamos muy lejos de

conseguir el éxito académico (y por tanto, la auténtica inclusión) para una buena parte de nuestro alumnado.

Y es que, en el fondo, mediante la utilización desmedida del libro de texto como único o principal material curricular, y ciertas formas de agrupamiento (por nivel, por competencia lingüística...) que son avaladas por la normativa, sigue presente el supuesto de que existe una cultura (la buena) frente a la cual las demás no son más que aproximaciones insuficientes o desviaciones. En este sentido, la escuela es un instrumento especialmente bueno para obtener un grado de homogeneidad apto para la sociedad. Será el sistema educativo, entonces, el primer encargado de imponer la legitimidad de una determinada cultura, restando importancia a otras alternativas o minorías. Se trata de una función homogeneizadora al servicio del estado, que no pertenece únicamente al pasado. El mercado actual, en este sentido, ejerce una violencia invisible. La diversidad es enemiga de la rentabilidad, y la uniformidad manda (Giroux, 1984; Serrano, 1997; Santos Guerra, 2002; Galeano, 2009).

El establecimiento de ciertas pautas comunes, que nos permitan vivir en sociedad, que proporcionen éxito escolar y profesional a nuestro alumnado son absolutamente indispensables para que la inclusión sea efectiva. Sin embargo, tal vez con eso no sea suficiente. El respeto y la consideración de que la diferencia es enriquecedora, debe ser el punto de partida para la auténtica atención a la diversidad. A este respecto, hay que decir que, desde hace muchos años, la homogeneidad no está avalada, no hay literatura científica ni investigación educativa que la sostenga. Existen en la escuela, igual que en la sociedad, toda una serie de desigualdades de partida, distintas expectativas de niños pobres y ricos, que si no tenemos en cuenta generarán por sí solas un aumento de las desigualdades en la escuela. Sin tener en cuenta el contexto y tratando por igual lo desigual, produciremos aún más discriminación, al quedar obviadas las diferencias culturales, históricas y lingüísticas de las personas y comunidades que no pertenecen a los sectores dominantes de occidente. De este modo, la homogeneización suele traer de forma inevitable el etiquetado y la segregación (Illich, 1985; Aróstegui, 2000; Elboj y cols., 2002; Santos Guerra, 2002; Aubert y cols., 2004; Gimeno, 2004).

La escuela tradicional se encargó de consagrar la mentira del “nivel”, de que personas de la misma edad tendrán necesariamente que tener habilidades y antecedentes similares, y que esas habilidades se pueden medir de acuerdo con un determinado “nivel”. Se considera, bajo esta perspectiva, que si la educación “bancaria”, centrada en el orden y el “depósito de conocimientos” funciona en los barrios residenciales, con la clase media burguesa, ¿por qué no va a funcionar en los barrios pobres? En base a este principio, las evaluaciones académicas o psicológicas legitiman todo tipo de segregaciones en función de la diferencia y la clase social. Es un sistema clasificador en el que probablemente no hubieran encajado muchos de los grandes genios de la historia, que llegaron a la fama buscando el camino por sí solos, y no cumpliendo en su momento con “el nivel exigido” (Santa Ana, 1980; Holt, 1987; Martínez Rodríguez, 1998; Ross, 1999).

La reforma del sistema educativo realizada en 1970 entendía la igualdad como homogeneización. Y la LOGSE, en el año 1990, dio la vuelta a la situación, cambiando el objetivo de igualdad por el de diversidad, enfatizándola y no garantizando, por ello, la igualdad de oportunidades (Elboj y cols., 2002). En los años 80 y 90 del pasado siglo, los discursos pedagógicos y normativos de adaptación a la diversidad (y no transformación del contexto), sirvieron para legitimar los tres pasos del camino a la exclusión (Puigvert y Flecha, 2004, p. 16):

1. Agrupación por ritmos de aprendizaje dentro del aula.
2. Separación del alumnado diferente en otras aulas.
3. Separación de niños y niñas diferentes, trasladándolos a otros espacios u otros centros.

Para la atención a la diversidad, existen siempre dos posibilidades, partiendo de la base de que, en la escuela actual (rica, diversa, multicultural) resulta casi imposible que un único profesor o profesora pueda atender suficientemente bien a todo el alumnado. La primera posibilidad es “que los saquen del aula”: que se lleven a quienes son “diferentes” en nivel, en

grado de conocimiento de la asignatura, de la lengua española, por discapacidad... y cuando estén “normalizados”, regresen. Esta postura es claramente segregadora, y suele suceder que ese alumnado “nunca vuelve” ni alcanza el nivel de sus compañeros y compañeras. La segunda opción es transformadora: “que vengan a ayudarme” al aula. Se ha demostrado a nivel mundial que la primera opción incrementa el fracaso escolar, los problemas de convivencia, la exclusión social y la delincuencia. La segunda favorece superar todos esos problemas, y está basada en teorías y prácticas actuales (Puigvert y Flecha, 2004, p. 30).

Son miles las experiencias prácticas y la bibliografía que nos habla de que los planes especiales y las clases separadas son una forma más de discriminación; de que los agrupamientos flexibles generan más violencia, más estigmatización del fracaso escolar (además de que las familias no están de acuerdo con este tipo de agrupamientos); de que las adaptaciones y la diversificación del currículo sirven solamente para mantener la jerarquía en el aula (Illich, 1985; Aubert y cols., 2004; Martínez Rodríguez, 2005). En definitiva, de que “cuando agrupamos al alumnado por niveles o ritmos, la brecha entre los grupos más rápidos y más lentos se agranda año tras año; lo mismo que se agranda la brecha entre el alumnado de la cultura dominante y el alumnado de culturas minoritarias” (Aretxaga y Landaluze, 2005, p. 211).

Tendemos a pensar que nuestra cultura es “la buena” y la de los demás es problemática (Zeichner, 2010). Por tanto, “quienes, debido a su posición, pertenecen a la cultura seleccionada será quienes tengan éxito y el resto será excluido” (Aubert y cols., 2004, p. 37). En la escuela se desarrollan habitualmente toda una serie de prácticas que no se basan en absoluto en investigaciones científicas, sino en la tradición, la superstición, la intuición... un currículo excluyente y distorsionado, etnocentrista, discriminatorio, centrado en el déficit, con pedagogías bienintencionadas que en la práctica cumplen la profecía de la “juventud descarriada”. Se nos pretende convencer de ideas segregadoras sin mencionarnos ni una sola experiencia donde sus propuestas hayan dado buenos resultados, sino solo refiriéndose a teorías que no tienen validez ni teórica, ni práctica. Además, en la práctica, los docentes solemos remitirnos a nuestra propia experiencia escolar, cuando en realidad no servimos en absoluto como modelo, ya que tuvimos una buena experiencia en la escuela, y procedemos

de una cultura, en la amplia mayoría de los casos, con pretensiones universalistas. Por eso, el punto de partida debe ser la reflexión sobre los actos inocentes e inconscientes que se realizan día a día en el aula, en los centros educativos, en los barrios, en la manera de relacionarnos, en la forma de desarrollar el currículo... (Gil, 1997; Puigvert y Flecha, 2004; Leistyna, 2008).

Hay una falsa creencia, muy extendida entre el profesorado y amplios sectores de la sociedad, según la cual se considera que atender a cuestiones de justicia social o atención a la diversidad en la escuela conlleva irremediablemente una bajada de los niveles académicos. De acuerdo con esta superstición, se ha documentado, por ejemplo, en el contexto estadounidense, la desproporcionada asignación de niños de color a clases de educación especial, la atención que reciben por parte de profesorado peor formado, o la obligación de que las escuelas digan, de entre estos niños y niñas, quiénes son dignos de reclutamiento militar (Zeichner, 2010). La relación íntima existente entre las medidas educativas para la atención a la diversidad y la lucha por la justicia social queda evidenciada en este tipo de prácticas. Tal vez algunas personas consideren que este contexto está muy alejado de la realidad europea o española, pero la ambigüedad de nuestra normativa permite que se puedan producir situaciones similares, o al menos, no favorece evitarlas.

Sucede a menudo, además, que los niños y niñas excluidos socialmente por discapacidad, abandono o pobreza son menos escuchados en las tomas de decisiones de la escuela. Es de este modo como el sistema ejerce un tipo de violencia sistémica, invisible, que a partir del trato aparentemente igual para todo el alumnado posibilita que unos sean los privilegiados y otros los subordinados. Habitualmente, las relaciones del alumnado dentro del aula y en los espacios informales, como el patio de recreo, reflejan las prácticas e ideas subyacentes de la sociedad excluyente en que se encuentran (Ross, 1999; Wasson-Ellam, 1999; Martínez Rodríguez, 2005).

Excede las intenciones de esta tesis doctoral analizar exhaustivamente todas y cada una de las prácticas excluyentes de la escuela en España, o en el contexto andaluz. En este apartado se pretende exclusivamente reflexionar sobre una normativa, y una serie de

situaciones habituales en la escuela, para después construir un enfoque de aula apoyado en los principios del aprendizaje dialógico, que comentaremos a continuación. Las formas y maneras en que nuestro sistema educativo favorece la segregación son múltiples y variadas. Por ejemplo, mediante las optativas que se “ofertan” y “eligen libremente” por parte del alumnado, “aconsejados” por el profesorado, que terminan concretándose, por ejemplo, en “refuerzo de lengua y matemáticas” para los que fracasan (casualmente, inmigrantes, sectores desfavorecidos, niños y niñas etiquetados como “problemáticos”) y francés para quienes tienen éxito académico. Si bien es cierto que el alumnado más desfavorecido puede necesitar apoyo específico, ¿no sería preferible que este apoyo se realizara fuera del horario escolar, evitando todo tipo de estigmatización? ¿no hay otras metodologías que no consistan en desdoblar por capacidades, como el caso de la doble docencia, o la inclusión de otras personas en el aula? Además, en cuanto a la asignatura optativa de francés, ¿qué tiene que ver el bajo nivel académico con la posibilidad de aprender un segundo idioma?. Lo cierto es que este tipo de desdobles favorecen la segregación, el etiquetaje y las bajas expectativas que el alumnado (y también las familias y el profesorado) tiene de sí mismo. Un caso similar sucede en cuanto a la asignatura de religión: religión católica para la clase social media autóctona, y religión musulmana o alternativa a la religión para el resto (inmigrantes, principalmente). De este modo, de manera “casual” e “inocente”, amparándose el sistema en la libertad religiosa, van a parar a un mismo grupo (de nuevo) quienes tienen mayores dificultades en el entorno escolar. Cabe argumentar que, en este caso, y ante la imposibilidad de agruparse de otro modo, la solución pasaría porque la asignatura de religión no se impartiera en la escuela. O, como último ejemplo, la manera en que se están implantando los programas de bilingüismo en muchos centros (aunque recientemente, la normativa ha cambiado y probablemente a partir de ahora no sea así, al menos en Andalucía), clasificando al alumnado en “bueno” y “malo”, y dando al primero la posibilidad de que acceda a la educación bilingüe. Es decir, y siendo claros: los pobres, los excluidos, los fracasados, no tienen derecho a la educación bilingüe (Leistyna, 2008). Si combinamos todas o algunas de esas variables (normativa ambigua, optatividad, religión y bilingüismo), la exclusión queda garantizada y, lo que es peor, legitimada.

Como dice Galeano (2009, p. 57), “la expulsión de los niños pobres por el sistema educativo se conoce bajo el nombre de deserción escolar”. Tradicionalmente, se ha considerado que el fracaso escolar era el indicio más claro de deficiencia mental. Pero cabe preguntarse ¿quién fracasa? ¿fracasa el alumnado, o fracasa la escuela? En algunos países se habla ya más de “escuelas fracasadas” que de fracaso escolar. Lo que parece claro es que el fracaso escolar equivale a marginación y exclusión social, imposibilitando el acceso a determinados puestos de trabajo, y a una vida feliz y plena, que garantice el acceso de cada persona al futuro que desee, con completa libertad. El fracaso escolar es algo principalmente relacionado con las condiciones materiales, sociales e ideológicas en que se produce (Santa Ana, 1980; Aubert y cols., 2004; Bartolomé, 2008; McLaren, 1999, en Martineau, 2009).

Según datos aparecidos en el periódico *El País*, de 21 de septiembre de 2010 (Rincón, 2010), en España el 31,9 % de los jóvenes han dejado los estudios sin completar la segunda etapa de la ESO, frente al 14,9 % de la media europea. A nadie parece impresionar, en nuestra sociedad, que al alumnado no le guste ir a la escuela y esté deseando que lleguen las vacaciones, pero es que la escuela fracasa incluso en su función de transmitir conocimientos, al centrarse la mayoría de las veces en conocimientos inútiles, irrelevantes y desconectados de la realidad del alumnado... (Feito, 1997; Tonucci, 2004).

Desde el punto de vista personal, cada alumno y alumna que es abandonado por la escuela queda impregnado de ese fatalismo y determinismo que a menudo denuncia Paulo Freire (comentado en los primeros apartados de esta tesis): “se persuaden muy pronto de que las cosas son así, y si no encuentran a nadie que los desengañe, como no pueden vivir sin pasión, desarrollan, a falta de algo mejor, la pasión del fracaso” (Pennac, 2008, p. 53). Estas personas quedan absolutamente convencidas de que se les han dado todo tipo de oportunidades, y han sido ellos o ellas quienes han fracasado (Spring, 2004). Sus expectativas de futuro quedan deterioradas, cuando no anuladas, y tal vez también etiquetadas como “fracaso social”.

Por todo lo anterior, una de las peores cosas que podemos hacer desde la escuela, desde las aulas de cualquier nivel, etapa o enseñanza (aunque especialmente si se trata de

enseñanza obligatoria) es el etiquetaje. Mediante el proceso comentado anteriormente, según el cual el alumnado de clase baja, desfavorecido, inmigrante, o diferente, se le da lo mismo que al resto de sus compañeros y compañeras, en una escuela homogénea que no respeta las diferencias... del mismo modo que cuando (en pos de una supuesta “atención a la diversidad”) se le aleja del grupo-clase, dándole un tratamiento diferente... conseguimos “cerrar el círculo” de la exclusión. La profecía se cumple por sí sola: alumnado y sectores de la población que “nunca llegarán a nada”, efectivamente, no llegan a nada (Goffman, 1980 en Aubert y cols., 2004, p. 65).

Es en la escuela donde, en primer lugar, las personas aprenden a pensar en sí mismas como “personas estúpidas” o “personas inteligentes”. Cuando un profesor o una profesora distingue entre alumnado “brillante” y alumnado “trabajador”, inconscientemente está favoreciendo a las posiciones sociales más altas (Bourdieu y Passeron, 1967, en Gil, p. 74; Spring, 2004). Todas las personas aprendemos cosas distintas a un ritmo diferente, pero especialmente “a los niños que no asimilan la información ni desarrollan habilidades al mismo tiempo que sus compañeros se les apoda “de desarrollo retrasado.. [...] Todos los niños son diferentes y especiales, pero el proceso de etiquetaje añade un estigma a esa realidad” (Ross, 1999, p. 25). Frente a esta situación, la mayor parte de las veces la persona se rebela contra el sistema social y académico que le colocó la etiqueta, precisamente identificándose con la misma (Gil, 1997).

Si aceptamos, como dice la normativa, que la finalidad de la educación es enseñar a todo el alumnado (y no solo determinar quiénes son los mejores), necesitamos eliminar de nuestros discursos y nuestras prácticas cualquier tipo de etiquetaje, no agobiando nunca al alumnado con la crítica despiadada, el regaño o el ridículo, desde baremos que solamente atienden (muchas veces, de manera inconsciente e incluso bienintencionada) a los intereses de los adultos clasificadores (Santa Ana, 1980; Lleras y cols., 2001).

En esos grupos homogéneos tradicionales donde se (des)atiende la diversidad del alumnado, al igual que en los agrupamientos flexibles por nivel, donde se ha clasificado y etiquetado previamente al alumnado, suele desarrollarse, lo que algunos llaman “currículo de

la felicidad” (Feito, 1997; Aubert y cols., 2004; Puigvert y Flecha, 2004; Martín, 2008). Según Aubert y cols. (2004), este tipo de currículo, que se lleva a cabo sobre todo en centros pertenecientes a barrios pobres, no prioriza la competitividad o el esfuerzo (como ocurre en los centros con mayoría de clase media acomodada), sino que se vende el discurso de la “sociabilidad” y la “felicidad”. Se les prepara para ser excluidos y ser felices con poco, sin provocar conflictos. Es el discurso de la falsa comprensividad, que se suele aplicar especialmente a la clase trabajadora. Para este sector de la población se ofrece el discurso de que “lo importante no es el nivel”, sino que “lo importante es que sean felices”. Hay que tener cuidado, en este sentido, según advierte Martín (2008), con seguir lo que él llama “la estirpe de Dewey”, en el sentido de enfatizar “lo práctico” de tal manera que se deje de ofrecer un cierto tipo de conocimiento teórico a las clases trabajadoras, por ser vetado y considerado previamente “inútil” para ellas. Queda claro, como comenté anteriormente, que la escuela tradicional, homogénea, que ignora la diversidad, condena a una parte del alumnado al fracaso, pero también es cierto, en el otro extremo, que la excesiva y mal entendida “flexibilidad”, según la cual debemos atender el nivel de cada alumna o alumno (rebajando así las expectativas), y el énfasis en contenidos de poca trascendencia para su formación futura, les condena a la exclusión social. ¿Es posible un tipo de escuela que respete la identidad, las características, las dificultades y cualidades del alumnado, garantizando al tiempo que nadie quede socialmente excluido y se alcance el éxito escolar en igualdad de condiciones con sus compañeras y compañeros? Lo que se propone, en definitiva, sería una escuela que reconoce, respeta y valora las diferencias, pero sin renunciar a la igualdad de oportunidades. Una escuela (y un aula), basada en los principios del aprendizaje dialógico, que comentaré en el siguiente apartado.

Los grupos tradicionalmente más favorecidos presionan constantemente a la escuela para aumentar los contenidos, incluir varios idiomas, informática, mejorar en PISA, ser más competitivos, emprendedores... (Huguet, 2006), mientras que al alumnado más desfavorecido se le bajan las expectativas bajo el generoso propósito de “que sean felices” (Feito, 1997).

Es, cuando menos, curioso, comprobar cómo muchas veces este tipo de discurso procede de un sector de la población (el profesorado) que ha tenido un acceso pleno al mundo académico y universitario, además de coincidir con esa supuesta “cultura mayoritaria” a la que se dirige la escuela. Numerosos autores (Aubert y cols., 2004; Puigvert y Flecha, 2004) se han hecho eco de esa hipocresía, ese doble discurso que propone un tipo de educación para los hijos e hijas de los demás mientras que a los nuestros (los del profesorado) le damos todo “el nivel”, el refuerzo, los apoyos, las famosas “clases particulares”, la consulta de psicología y orientación, la seguridad, las altas expectativas... ¿no tenemos acaso el deber ético de hacerlo con todos los hijos e hijas con que trabajamos y compartimos cada día el espacio del aula? A modo de ejemplo para la reflexión, quisiera incluir una cita de García Fernández (2007, p. 5) que nos cuenta, dentro de una experiencia de investigación-acción, cómo “en alguna ocasión se observó a algún alumno/a extranjero/a excluido de las actividades comunes por desconocer el castellano, dedicado a tareas descontextualizadas y de escaso valor formativo, como dibujar, colorear una ficha, etc., sin más finalidad que mantenerle ocupado”.

Otra de las respuestas habituales a la diversidad, en el otro extremo de la homogeneidad, es resultado de lo que podríamos llamar una “visión folklórica de la diversidad”, centrada en el culto a la diversidad, en el relativismo moral y cultural, en la presencia testimonial, descontextualizada y caricaturesca de distintas culturas, por ejemplo a través de actuaciones contratadas para “semanas culturales”, o en el caso del aula de música, canciones infantiles supuestamente de diferentes culturas, aunque de muy dudosa autenticidad... (Jordán, 2005; Aretxaga y Landaluce, 2005). Este tipo de visión puede producir el mismo efecto nefasto que la pretendida homogeneidad en los agrupamientos, ya que se presenta una visión muy sesgada de las distintas culturas, que queda en un plano muy superficial, además de no contar con la voz de las personas que tenemos delante cada día, sus conocimientos, sus experiencias, sus respectivas familias...

Sintetizando las ideas anteriores, podemos incluirlas, de acuerdo con Aubert y cols. (2004, p. 75) en alguno de los tres paradigmas existentes en cuanto a interculturalidad:

- Etnocentrismo, o racismo moderno.

Es la visión que comentábamos al principio de este apartado, típica de la modernidad y la escuela tradicional, que considera que hay una cultura “buena” y toda una serie de culturas “inferiores” que hay que asimilar e integrar en la mayoritaria. Bajo el paraguas de una supuesta igualdad, proporcionando a todas las personas las mismas posibilidades, se legitiman las diferencias.

- Relativismo, o racismo postmoderno.

Surge a partir de la LOGSE, en 1990, impregnada del pensamiento de la postmodernidad. Cada cultura es diferente, todas son igual de válidas, y por tanto hay que atender cada una por separado, procurando conocerlas todas por igual, sin enfatizar unas más que otras. Puesto que es imposible (sobre todo en contextos muy multiculturales, como el de esta tesis doctoral) que el profesorado conozca con cierta profundidad más de 30 nacionalidades y culturas de origen, las medidas educativas acaban degenerando en posturas “folklóricas” o caricaturescas. Además, si hay que atender a cada una, y no hay un marco moral o ético de referencia, se terminan segregando grupos, alejándolos de toda posible igualdad, mediante optatividades, refuerzos, programas específicos, adaptaciones curriculares o diversificaciones. Al enfatizar la diferencia, se olvida la igualdad de oportunidades.

- Igualdad de diferencias, paradigma dialógico.

La igualdad de diferencias es uno de los principios del aprendizaje dialógico, que se comentará en el siguiente apartado. Supone la superación de las dos posturas anteriores, contemplando el derecho a la diferencia, desde la igualdad de oportunidades.

El aprendizaje dialógico intenta dar respuesta, por igual, a la atención a la diversidad, la participación, la democracia, la justicia social, la negociación... desde la perspectiva de la

pedagogía crítica. Antes de entrar en su análisis exhaustivo, podemos reflexionar sobre algunos de los criterios para una escuela de éxito y multicultural (Holt, 1987; Ross, 1999; Tonucci, 2004; Parrilla, 2008; Grande, 2008; Bartolomé, 2008):

- Lo afectivo es un requisito previo para el desarrollo de lo cognitivo, por lo que debemos mantener un terreno afectuoso y justo para el alumnado que no ha sido bien tratado históricamente, manteniendo relaciones de confianza, horizontales y claras: “Les digo a los chicos y chicas lo que pienso, sin rodeos, y les digo también lo que espero que hagan en clase, y no les oculto nada” (Bartolomé, 2008, p. 378).
- Construir una comunidad acogedora, participativa y de apoyo de unos a otros, donde la diversidad pueda ser valorada como enriquecedora y positiva.
- Rechazar que el alumnado sea visto desde la perspectiva de sus carencias.
- Rechazar la supremacía blanca, europea y burguesa.
- Asumir posturas antihegemónicas, capaces de crear un terreno de juego más igualitario para todos los alumnos y alumnas.
- Defender una atención adecuada a la diversidad y la interculturalidad, sobre todo por necesitarlo la cultura mayoritaria (no tanto por los negros, sino por los blancos).
- Las propias comunidades interculturales deben ser capaces de definir o redefinir su propia identidad moderna, actual.
- Ver a través de los ojos del alumnado, valorando la diversidad intrínseca de cada niño y niña como garantía de todas las diversidades.

En este sentido, una de las primeras funciones del profesorado que habría que superar sería la mera transmisión de conocimientos, el cumplimiento de la normativa o el trabajo

académico, concibiéndose a sí mismo, más bien, como “negociadores culturales”, y defensores de sus alumnos y alumnas: “cuando los profesores y profesoras asumen el papel de negociadores culturales de sus alumnos y alumnas, éste es el primer paso hacia la creación de un espacio de diálogo crítico” (Bartolomé, 2008, p. 377). El profesorado debe intentar que sus estudiantes comprendan la cultura educativa y tengan éxito en este contexto. Una de las mejores cosas que podemos hacer en este sentido es “desmitificar el mismo concepto de Universidad” (p. 379), mostrándoles que perfectamente pueden acceder al nivel de estudios que se propongan. Por su parte, el alumnado mismo debe trabajar activamente en la transformación de la cultura educativa, siendo capaz de moverse en ella. Será de este modo como le estaremos proporcionando herramientas críticas para su propia transformación.

Cualquier tipo de propuesta metodológica u organizativa para la atención a la diversidad debe tomar como marco de referencia la igualdad de oportunidades y la lucha por la justicia social. Villegas y Lucas (2002, en Zeichner y Flessner, 2010, pp. 59-60), proponen algunos elementos que debe tener en cuenta el profesorado que luche por la justicia social:

- Ser conscientes de las circunstancias sociales de su alumnado, el contexto del centro, el barrio, la localidad, el país, las culturas de origen... y las múltiples formas de percibir la realidad según el orden social.
- Tener una idea positiva del alumnado de orígenes diversos, considerando la diversidad como riqueza, más que como un problema a superar.
- Ser responsables y capaces de propiciar un cambio educativo para ser receptivos a todo el alumnado.
- Comprender cómo construyen los conocimientos los alumnos y alumnas, para estimularles.
- Conocer la vida de su alumnado, incluidos los conocimientos de sus comunidades.

-
- Utilizar los conocimientos sobre la vida del alumnado para diseñar una instrucción sobre lo que ya saben y trascender posteriormente el ámbito familiar.

Huguet (2006), por su parte, considera imprescindibles ciertas capacidades del profesorado, como la adaptación, la flexibilidad, negociación, localizar y analizar problemas, ayuda, respeto, confianza, iniciativa, asesoramiento, o la capacidad para colaborar en la construcción de una cultura de centro.

Pero aún queda pendiente dar un paso más, apostando por el aprendizaje dialógico como instrumento y paradigma global, aglutinador de todo el posicionamiento teórico de esta tesis doctoral...

II.2.2. Base teórica del aprendizaje dialógico

II.2.2.1. El significado de lo dialógico

“Cuando es verdadera, cuando nace de la necesidad de decir, a la voz humana no hay quien la pare. Si le niegan la boca, ella habla por las manos, o por los ojos, o por los poros, o por donde sea. Porque todos, toditos, tenemos algo que decir a los demás, alguna cosa que merece ser por los demás celebrada o perdonada” (Galeano, 1989, p. 15).

La escuela necesita respetar la diversidad y la equidad, compensar (o preferiblemente “superar”) desigualdades, y favorecer la formación de sujetos autónomos, que participen en la vida social y profesional (Pérez Gómez, 2008). El aprendizaje dialógico resume en siete principios (que se explicarán en el siguiente apartado), prácticamente todas las ideas expresadas anteriormente en cuanto a democracia, participación, negociación, pedagogía crítica, justicia social y atención a la diversidad. Estos principios ofrecen un marco idóneo para reflexionar sobre nuestra actividad educativa en un centro educativo y en un aula concreta, ya que cuantos más de estos principios se cumplan, tanto más ricas van a ser nuestras propuestas.

Hoy en día son cada vez más las atribuciones y funciones del profesorado, de la escuela y del sistema educativo. La escuela se concibe como la solución a todos los “grandes males” de la sociedad, y las funciones se multiplican. Los y las docentes deben, actualmente, además de impartir su asignatura, trabajar en favor de las competencias básicas, atender a la diversidad, la interculturalidad, la igualdad de género, la educación en valores, la convivencia, la paz, coordinarse con los departamentos, ejercer las funciones de tutoría, hacer toneladas de papeles burocráticos, evaluar, atender a las familias, formarse, participar (en muchos casos) en planes o programas específicos, utilizar las TIC... todo ello una misma persona, durante un tiempo limitado. Hay además, asignaturas, como es el caso de música en Secundaria, donde cada docente tiene una gran cantidad de grupos que atender, debido a la escasa carga horaria que tiene cada grupo (dos horas semanales). Este hecho viene a complicar aún más las cosas, pero si además de todo ello, ese mismo profesor o profesora cree seriamente en la necesidad de luchar por la democratización, la justicia social, trabajar en favor de los “grandes fines” de la pedagogía crítica... cabe preguntarse si todo ello es factible.

Ante esta situación, hay una gran cantidad de profesorado que se decanta por priorizar una o varias de sus funciones docentes. Tal vez la función más habitual sea centrarse en “impartir la asignatura”, es decir en los contenidos propios del “temario” de la asignatura, y en el resto de asuntos, “hacer lo que se puede”. También existe otro profesorado, en especial perteneciente a centros en contextos desfavorecidos, que dejan a un lado el temario para centrarse en cuestiones de convivencia y valores. Sin embargo, como se comentó en el apartado anterior, si no conseguimos el éxito escolar, si no impartimos unos ciertos conocimientos académicos, estamos condenando al alumnado a la exclusión social. ¿Hay alguna manera de atenderlo todo simultáneamente?, ¿hay alguna propuesta que nos pueda servir por igual para todas esas finalidades? El aprendizaje dialógico lo procura, y las prácticas que se han inspirado en él lo consiguen en gran medida.

Para Aubert y otros, (2004, p. 124), “el aprendizaje dialógico [...] es aquel aprendizaje que resulta del diálogo igualitario, esto es, del diálogo entre iguales basado en pretensiones de validez”. Quedan incluidos dentro del aprendizaje dialógico tanto la dimensión

instrumental, necesaria para la sociedad de la información, como los valores de solidaridad, en un intento de dar respuesta tanto a la exclusión social como a los problemas de convivencia (Aubert y cols., 2000; Lleras y cols., 2001). Se pretende garantizar el acceso a la sociedad de la información para todas las personas, como paso previo a la pretendida sociedad del conocimiento, ya que todavía “no nos encontramos en la tan anunciada sociedad del conocimiento, sino en la sociedad del acceso a la información, a la que pertenece sólo una quinta parte de la humanidad” (Herrán, 2003 en Manzano, 2007, p. 13).

Numerosos autores advierten de que es necesaria una “mediación reflexiva” entre el individuo y la sociedad, y que esta mediación debe desarrollarse principalmente mediante el diálogo en el aula (Hoyos, 1995; Freire, 1997a; Pérez Gómez, 1997; Flecha y Tortajada, 1999; Apple y Beane, 2000).

El aprendizaje dialógico puede considerarse también una manera de relacionar las perspectivas de dos personas, orientándose exclusivamente al entendimiento (al margen de otro tipo de intereses). Así, los interlocutores intentan que sus perspectivas puedan ser entendidas, pero nunca se busca imponer nada. Este tipo de diálogo (Álvarez Álvarez, 2007, pp. 4-6):

- Se fundamenta en una concepción relativa y evolutiva del conocimiento.
- Se construye sobre la base de la argumentación.
- Se da en condiciones de simetría. Aunque ninguna relación entre personas pueda considerarse perfectamente simétrica, ese es el reto que hay que superar.

Para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, la única herramienta que tenemos es el diálogo, y la capacidad de dialogar, planificar, aprender y trabajar en equipo tiene un carácter propedéutico, no solamente para el éxito académico, sino porque el alumnado no debe renunciar a su identidad como ciudadanos y ciudadanas. El espacio de la ciudadanía es el espacio del diálogo y la argumentación. Y todas las personas somos, por encima de

todo, ciudadanas y ciudadanos (Santos Guerra, 1996; Vega, 2005; Fernández Liria y cols., 2007).

Es muchas veces la falta de diálogo y comunicación en la escuela el factor esencial que impide el éxito escolar, la inclusión y la formación adecuada de una ciudadanía democrática:

La falta de una verdadera comunicación condena a los niños y niñas a una exclusión mental de un universo comunicativo, tan habitual como extraño para ellos. [...] Una pedagogía eficaz debe multiplicar las situaciones de comunicación en el medio escolar y articular y armonizar los medios de comunicación en esas diversas situaciones (Romera y Martínez, 2009, p. 54).

Desde la perspectiva del aprendizaje dialógico, la relación educativa se entiende sobre todo como un proceso de comunicación intersubjetiva, promoviendo el análisis, el debate y la búsqueda de consensos. Será a partir de dicho consenso como se alcanzarán compromisos y normas de actuación en el aula que tengan cierta validez para ese grupo concreto de personas. En las relaciones del aula prevalecerán, entonces, los argumentos y no la imposición, buscando que las personas transformen sus propios contextos, mediante la reflexión y autorreflexión (crítica) y la intersubjetividad (comunicativa) (Imbernón, 1999; Lovelace, 2002; Martínez Rodríguez, 2005; CREA, 2006b).

El tipo de ciudadanía que se promueve desde el aprendizaje dialógico no es otra que la defendida por la perspectiva crítica, que se comentó en el apartado II.1.3. Los estudiantes de grupos marginados, las mujeres, el alumnado procedente de otros países y culturas... no alcanzarán los resultados de los varones del mundo desarrollado, a menos que las reglas de la cultura del poder se hagan explícitas y después se critiquen activamente (Cathro, 1999). Únicamente garantizando el acceso a esa "cultura del poder", verbalizándola, compartiéndola y replanteándola constantemente en el aula, será como se conseguirá una auténtica inclusión. Cuando en el aula de música, como con cualquier otra materia, se negocian los significados, se exponen los distintos intereses, se alcanzan consensos, se habla de las estrategias de los medios de comunicación y del poder para imponernos gustos musicales, se dialoga sobre la distinta función de la música y los músicos a lo largo de la historia, se trabajan simultáneamente la expresión oral y escrita, las TIC, la cooperación, la búsqueda de

acuerdos... estaremos poniendo de manifiesto muchas de las falsedades, generalizaciones y omisiones que la cultura del poder ejerce sobre las personas. Todo ello sin reducir ningún contenido académico, sino más bien al contrario: procurando garantizar que todo el mundo pueda desarrollar al máximo sus capacidades. La manera en que se concreta todo esto en el aula de música se aclarará en el apartado II.4., y el modo en que se desarrolló el proceso en el aula se comentará en el apartado IV (informe de investigación).

Para desarrollar este tipo de prácticas educativas, se debe situar la ética comunicativa (ya esbozada en el apartado II.1.2.1) en el centro radical de nuestras prácticas. Adoptando perspectivas transformadoras en los aprendizajes, se busca interpretar la realidad de manera intersubjetiva, propiciando así, desde el aula, experiencias dialógicas emancipadoras. El discurso crítico que se construya podrá después trasladarse a otras aulas, a otros espacios del centro, de la vida cotidiana, de su futuro como ciudadanas y ciudadanos... espacios donde imaginar, experimentar y militar en favor de todo tipo de utopías (Flecha y Tortajada, 1999; Denzin, 2008).

El eje central de la teoría crítica del currículo gira alrededor del diálogo y la diversidad, que deben ser contruidos de forma cooperativa y democrática, aspirando a la emancipación de las personas, esto es, su capacidad de decidir por sí mismas, independientemente de su punto de partida, sus circunstancias o características personales. Desde el aula, se formulan nuevas propuestas con pretensiones universales (al menos para ese contexto concreto), que sirven de medio para cuestionar el mundo en que vivimos y participar en la construcción de una nueva sociedad global. La atención a la diversidad, como la interculturalidad, se entienden dentro de este paradigma como un conjunto de procedimientos, una metodología que se basa en el diálogo, la crítica y autocrítica, la reciprocidad, la cooperación y la solidaridad (Iriarte, 2010 y 2011).

II.2.2.2. Aportaciones de Habermas y Freire

En la base del aprendizaje dialógico están algunas de las teorías más citadas y con mayor reconocimiento. Teorías que han dado lugar a infinidad de prácticas de éxito, que comparten entre sí claramente muchos de los principios del aprendizaje dialógico (Racionero y Serradell, 2005; CREA, 2011).

Para hablar de la base teórica del aprendizaje dialógico debemos centrarnos principalmente en dos autores: Jürgen Habermas y Paulo Freire. Es extraordinaria la coincidencia entre la perspectiva filosófica de Habermas, expresada sobre todo en su Teoría de la acción comunicativa, de 1987 (Habermas, 1999), y la “Teoría de la acción dialógica” de Freire, incluida en su Pedagogía del oprimido, de finales de los años 60 del pasado siglo (Freire, 1970), que es uno de los pilares fundamentales de la pedagogía crítica actual. Ambos autores ponen el énfasis en que el protagonismo en la construcción del conocimiento, igual que el protagonismo educativo no debe venir de parte del profesorado, ni de las élites, ni de la dirección del centro, ni tan siquiera el que establezca la mayoría... sino que el protagonismo debe ser de la “intersubjetividad” (Aubert y cols., 2004, p. 43).

Habermas (1999) considera que existen siempre un mundo subjetivo, un mundo social, y un mundo objetivo; y que la única manera en que las personas podemos acceder a ese “mundo objetivo” es mediante acuerdos, mediante el lenguaje, mediante interpretaciones válidas para una comunidad de sujetos. La teoría de la acción comunicativa trata de conciliar los tres mundos, que se consideran inseparables. Actualmente, desde ámbitos tan diversos como las ciencias empíricas, las ciencias sociales, la filosofía o la vida cotidiana, la sociedad se empeña en separar lo objetivo, lo social y lo subjetivo, cuando en realidad son tres caras distintas de la realidad que se encuentran unidas de manera inseparable mediante el

lenguaje. De hecho, considera Habermas que “para los integrantes de una misma cultura, los límites de su lenguaje son los límites de su mundo” (p. 88).

El mundo solo existe como mundo objetivo cuando una comunidad de sujetos lo reconocen como tal, desde sus acciones y su uso del lenguaje. Lo que él llama “acciones reguladas por normas” (es decir, normas sociales) y “manifestaciones expresivas” (que representan la subjetividad, los sentimientos, emociones, el interior de las personas), solo pueden referirse a un mundo social común, no a un mundo objetivo (p. 34).

Puesto que el mundo objetivo solamente existe de una manera intersubjetivamente compartida para todos los miembros del grupo, la única posibilidad de entendimiento sería lo que Habermas llama “búsqueda cooperativa de la verdad” (p. 38). Cualquier discurso, cualquier mensaje que se produzca dentro de un contexto concreto, debe basarse en “pretensiones de validez que pueden ser criticadas o defendidas, esto es, que pueden fundamentarse” (p. 25). La fuerza de una argumentación depende del contexto, y de su capacidad de convencer a los participantes, es decir, motivarles a que acepten sus pretensiones de validez.

Aparece, como principio puente, como procedimiento mediador, de nuevo, la búsqueda de consensos y la negociación:

El concepto de acción comunicativa se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones. [...] El concepto aquí central, el de interpretación, se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso. En este modelo de acción el lenguaje ocupa, como veremos, un puesto prominente. (Habermas, 1999, p. 124).

El pensamiento nace a partir del habla y las acciones, y la racionalidad tiene que ver más bien con la manera en que las personas capaces de lenguaje y de acción hacen uso del conocimiento. Es decir, que el pensamiento racional descansa en el lenguaje y en la acción que se desarrolla a partir de dicho lenguaje. No obstante, para Habermas, aunque el lenguaje y la acción están íntimamente ligados, no son la misma cosa. De hecho, “un

hablante sólo podrá demostrar que piensa realmente lo que dice actuando en consecuencia. La veracidad de las emisiones expresivas no puede fundamentarse, sino sólo mostrarse” (p. 67). Incluso puede suceder que, una vez que nos hemos puesto de acuerdo en algo, cumpliendo todos la misma premisa, persigamos el mismo objetivo actuando de manera distinta. El entendimiento estaría asegurado, igual que la ausencia de conflictos (si los significados han sido perfectamente consensuados), independientemente de que cada uno desarrollara sus propias actuaciones o finalidades: “el modelo comunicativo de acción no equipara acción y comunicación. El lenguaje es un medio de comunicación que sirve al entendimiento, mientras que los actores, al entenderse entre sí para coordinar sus acciones, persigue cada uno determinadas metas” (p. 145).

La meta última del entendimiento será la búsqueda de un consenso “que descansa en el reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez” (p. 190). Los argumentos son considerados desde esta perspectiva como “hipótesis de validez”(p. 47), que habrá que negociar, para atender a todas las subjetividades. Se produce así un proceso cooperativo de interpretación con la finalidad de obtener perspectivas intersubjetivamente reconocidas. Cuando se hace una afirmación, se está haciendo en realidad una hipótesis que será sometida al juicio de las otras personas con que se habla, con las que se pretende llegar a acuerdos. El hablante, entonces, debe tener buenas razones para convencer a sus oponentes. La finalidad última es que, dentro de ese grupo concreto, de ese contexto concreto, cualquier observador o destinatario pueda tener los mismos significados, a partir de estándares comunes que permitan a los implicados decidir si hay o no hay consenso. Esto tiene que ver con lo que Habermas llama “condiciones de validez” (p. 163), es decir, las condiciones previas, bajo las cuales aceptamos un argumento.

La función del profesorado, en el caso de esta propuesta para el aula de música, va a ser sobre todo crear esas condiciones, buscando constantemente un marco común para el análisis, mostrando con sinceridad los objetivos y metas personales de cada cual, y generando un contexto para que se produzca una verdadera igualdad en las relaciones del aula, que permita el diálogo en función a argumentos de validez y no argumentos de poder (Elboj y cols., 2002). Para Habermas (1999) este asunto es clave: hablar sinceramente,

compartir los esquemas de expresión, dialogar sin coacciones, sin ocultar las verdaderas vivencias, sin hacer un uso dogmático de los medios de expresión... La única condición previa indispensable para Habermas es que no haya coacciones, que no haya manipulación ni dobles intenciones en el discurso, buscando un plano de igualdad en la comunicación. Los argumentos se pueden regir por la búsqueda de “la verdad, la rectitud, la adecuación o la inteligibilidad (o corrección en el uso de los medios de expresión)” (p. 64), pero en cualquier caso, si se dejan de cumplir alguna de estas condiciones, no será posible el entendimiento.

Se presupone, desde esta perspectiva, que hay un mismo mundo objetivo para todas las personas, pero alcanzar la verdad sólo es posible en relación a otras verdades. De hecho, la verdad es lo que aceptamos racionalmente como verdad a través de la argumentación. Y es indispensable, para ello, que se garantice la libertad comunicativa, orientada a la búsqueda de consenso, y a producir un tipo de práctica, o prácticas diversas, que respondan a los intereses de todas las personas (Habermas, 2003).

Las consecuencias de la aplicación de la teoría de la acción comunicativa no son solamente personales, dirigidas al pragmatismo o al entendimiento de un grupo reducido de personas, sino que a gran escala pueden producir un modelo de organización social orientado al consenso, frente a otro orientado al conflicto. Para Habermas, “las acciones sociales se orientan por valores culturales. Pero éstos no guardan relación alguna con la verdad” (Habermas, 1999, p. 120). Los mitos y la tradición cultural de las comunidades debe quedar sometida a revisión crítica y puesta en cuestión. Esto no significa que sean rechazadas completamente todas las tradiciones, mitos, símbolos... sino que nos pongamos de acuerdo y construyamos, desde el consenso democrático, su significado. En este tipo de organización social pueden participar expertos y aportar su perspectiva, pero sobre todo deben ser los propios ciudadanos y ciudadanas, las propias personas que viven su vida en sociedad, quienes definan sus principios morales, sus normas, su forma de actuación... Para el autor alemán, la sociedad en su conjunto, y cada uno de sus miembros, se hallan en un proceso perpetuo de autodescubrimiento y autogeneración (Habermas, 1999 y 2003), lo que nos conduce directamente al discurso anti-determinista y transformador de Paulo Freire.

Freire, como ya se comentó en relación a la pedagogía crítica (apartado II.1.3.), considera que las personas somos seres de transformación y no de adaptación. El ser humano, independientemente de su posición personal, religión, clase social, género, procedencia o cultura, siempre interviene en el mundo. A cada paso actúa, y actuando está influyendo en las personas que tiene alrededor y en el propio mundo real, o “mundo objetivo”, como diría Habermas. Es abriéndonos a los demás como la sociedad en su conjunto, las personas, los grupos, podrán avanzar: “el individuo que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la Historia” (Freire, 1997b, p. 130).

Por eso, el concepto clave para Freire es, igual que para Habermas, el diálogo: “No hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funda en la capacidad de diálogo. Por eso el pensar acertadamente es dialógico y no polémico” (Freire, 1997b, p. 39). Para el pedagogo brasileño, el diálogo es imprescindible para el conocimiento, ya que es dialogando como realmente se construye el conocimiento. Las personas, mediante el diálogo, en lugar de conquistarse unas a otras, conquistan el mundo (Freire, 1970 y 1997a; Alonso y Loza, 2001).

Freire, igual que Habermas, considera que hay que garantizar un tipo determinado de diálogo igualitario, una interacción dialógica que cumpla, entre otras, las siguientes condiciones (Freire, 1970, 1997b y 1997c):

- Tener fe en las personas, en su capacidad de dialogar, de decidir, de construir, de transformar.
- Superar visiones paternalistas sobre “lo que se debe decir” o no, “lo que se permite”, o “lo que debes preferir” (como decíamos respecto a la ética utilitarista, en el apartado II.1.2.1.).
- Pensar de forma verdadera (en términos de “verdad”, “realidad”, buscando el entendimiento), para que se pueda producir un diálogo verdadero.

- Concebir la realidad como un proceso en constante devenir, no como algo estático, en el que solo el pensar crítico puede generarlo.
- Ir pasando de la curiosidad espontánea (ingenua, natural, que tienen todos los seres humanos) a la curiosidad epistemológica (curiosidad por el conocimiento que se produce mediante el diálogo, en este caso).
- Escuchar al otro para dialogar.

Las ideas de consenso, democracia, negociación y participación quedan claramente definidas en todas las propuestas de Habermas y Freire. De manera indirecta, cuando se afirma que todas las personas tienen capacidad de lenguaje, que todas deben participar en el diálogo, que hay una curiosidad espontánea, que es imposible dialogar sin transformar el mundo... se nos está hablando de una perspectiva inclusiva de atención a la diversidad. Todas las voces quedan incluidas, recogidas, atendidas y tenidas en cuenta al concebir el aprendizaje y el entendimiento entre las personas de un modo dialógico. Es en este punto donde lo dialógico entronca con una auténtica atención a la diversidad desde un punto de vista inclusivo. Resultaría imposible hacer inclusividad si no es mediante el diálogo.

A este respecto, Freire (1997c, p. 36) llama la atención sobre la necesidad de “vivir la utopía: no más discriminación, no más rebelión o adaptación, sino unidad en la diversidad”. Unidad de derechos, de diálogo, de entendimiento, de posibilidades para todas las personas... aunque luego, siendo diferentes, tengamos derecho a mostrar dicha diferencia o a actuar de forma diferente (dentro de ese marco común de entendimiento). Todo ello quedará incluido en el principio de “igualdad de diferencias”, que se comentará más adelante. La lucha de Freire se refiere, además, directamente a la búsqueda de la coherencia, esa misma coherencia que no encontramos en la normativa educativa de atención a la diversidad (apartado II.2.1., anterior), que no es otra que la coherencia entre el discurso y la acción: “es inaceptable tener un discurso bien articulado, en que se defiende el derecho a ser diferente, y una práctica que niega ese derecho” (p. 43).

II.2.2.3. Otras perspectivas dialógicas

En realidad, las posiciones de Habermas y Freire fueron enunciadas, en cierta medida, desde la psicología, ya en los años 30 del siglo XX, cuando Vigotsky afirma que el aprendizaje se da “sólo cuando el niño está interactuando con personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros” (en Elboj y cols., 2002, p. 52). Para este autor, el conocimiento nunca se produce de forma individual, sino que se da en un entorno social, mediante las interacciones con otras personas, dentro de un grupo. Será mediante el debate e intercambio de conocimientos como se descubren los puntos débiles del razonamiento de cada persona, y se ajustan mejor a la realidad. Su famosa “zona de desarrollo próximo”, donde se produce el aprendizaje, solamente puede ser llevada a cabo mediante la interacción con otras personas, también en el marco escolar. Vigotsky ofrece una visión del constructivismo social, que es necesario recuperar. La mayoría de propuestas (principalmente desde la psicología, pero también desde otros campos relacionados con la educación) emanadas del constructivismo, a partir de la LOGSE (1990), olvidaban esta premisa: el diálogo, la intersubjetividad, las interacciones, como base del aprendizaje (Barrantes, 2004; Gavilán, 2004; Loza, 2005; Huguet, 2006).

Otros autores, como Chomsky (1977) y Bernstein (1990) reconocen, en la misma línea que Habermas y Freire, que las capacidades lingüísticas son universales, y fundamentan la acción social en esta competencia universal. Las actuaciones de las personas, para Chomsky, se llevan a cabo a partir de un proceso de producción de lenguaje y pensamiento desarrollado a través de la interacción social (en Aubert y cols., 2004; Elboj y cols., 2002; CREA, 2006b;).

En la misma línea se expresa Bruner (en Elboj y cols., 2002, p. 44), cuando considera que la educación es un proceso de diálogo en que el niño construye su mundo de acuerdo

con el andamiaje del adulto. Uno de los aspectos más revolucionarios de la escuela, para Bruner, es que por primera vez se pueden aprender cosas fuera del contexto de la acción, es decir, mediante la narración y el diálogo (Vila, 2004).

Y para Mead, por otra parte (en Elboj y cols., 2002, p. 43): “el significado no es parte de las cosas que vemos o de las emociones que sentimos sobre algo, sino el resultado de un proceso de interacción social: una persona comparte y negocia ese significado al interactuar con otras personas”.

De hecho, Piaget y el constructivismo ya contemplaban que en el alumnado influyen sus propios conocimientos previos y el entorno. Desde la perspectiva del aprendizaje dialógico e intersubjetivo, el constructivismo queda incluido y superado, al dar un paso más, planteando la transformación del entorno educativo (Elboj y cols., 2002). La educación crítica, dialógica, es en sí misma inclusiva y transformadora: “basándose en la transformación y no en la adaptación, se constituye como fuerza inclusora para el cambio individual y colectivo en el seno del marco ideológico aquí contemplado” (Loza, 2005, p. 26).

II.2.2.4. Heterogeneidad

A partir de todo el marco teórico presentado se extrae la primera conclusión de que la atención a la diversidad, como cualquier medida educativa relacionada con la democracia o la justicia social, debe realizarse en grupos heterogéneos. Va a ser solo a partir de la heterogeneidad del aula como se puedan desarrollar los principios del aprendizaje dialógico y la idea de las altas expectativas (que comentaré a continuación), en la línea del “lenguaje de la posibilidad” de Freire. Será en el grupo como el alumnado avance mucho más, se enriquezca y se mejoren los rendimientos. Cada persona tiene su propio potencial, que debe mostrarse dentro del aula. Y puesto que el aprendizaje es una construcción de grupo, la única socialización posible implica interacción, implica dar y re-

cibir, generar en común. Será en esta socialización e interacción como surjan las identidades, tanto del individuo como del grupo (Jaussi, 2002; Adell y cols., 2004; Anaut, 2004; Barrantes, 2004).

Los grupos heterogéneos son el primer paso para evitar la exclusión, sobre todo de quienes tienen como único recurso educativo a la escuela, sin más posibilidades de aprendizaje (Holt, 1987). Para el alumnado perteneciente a la cultura dominante, esa cultura a la que se dirige principalmente la escuela, existen numerosas “segundas oportunidades” a través de otros itinerarios formativos, escuelas privadas, ayuda u orientación psicopedagógica, clases de refuerzo... Sin embargo, para el alumnado que solo tiene como recurso educativo la escuela, es primordial que tenga la posibilidad de trabajar en grupos realmente heterogéneos de nivel, ejerciendo a veces el papel de “tutor” o “tutorando” de un grupo cooperativo, es decir, llevando la iniciativa, o aprendiendo de sus compañeros y compañeras (Gavilán, 2004). Mientras tanto, el alumnado “de más nivel” refuerza aprendizajes, y consigue otros nuevos, no contemplados en principio, mediante su relación con compañeras y compañeros diversos.

La concepción subyacente a este tipo de medidas y propuestas es la de la diversidad entendida como riqueza, más que como déficit que hay que “compensar” (según el lenguaje pedagógico habitual, que habla de “compensación” de desigualdades). Confrontando la diversidad, mediante el diálogo, el debate, en el uso del lenguaje sin coacciones (como dirían Habermas y Freire) será como se adquiera conciencia de la individualidad. La diversidad es lo que nos ha hecho fuertes como especie humana, es la manera en que nuestra cultura se ve fortalecida, lo mismo que sucede con la diversidad genética, que da fortaleza a los ecosistemas. Cuanto mayor en número y más diverso sea un grupo, tanto mejor, ya que habrá muchas más posibilidades de aprender, siempre y cuando se sepa trabajar en equipo, se consensúen propuestas, se aclaren los roles, se trabaje de un modo auténticamente cooperativo... Al fin y al cabo, aprender es conocer y comprender las concepciones que personas diferentes tienen del mundo (Anaut, 2004; Stavenhagen en Galeano, 2009; Pérez Gómez, 2008).

Para conocer las concepciones de personas diferentes, se hace imprescindible contar con la voz del colectivo más numeroso en la escuela, es decir, contar con la perspectiva y los intereses del alumnado. Sucede muy a menudo que, para muchos estudiantes (especialmente, para los niveles socioeconómicos más bajos), la escuela es un lugar que refuta, anula y muestra desinterés por sus historias personales, sus experiencias, sus aspiraciones... hay un gran desinterés por los puntos de vista del alumnado, aun cuando hay determinados saberes que los adolescentes conocen mejor que sus profesoras y profesores, como por ejemplo los relacionados con la cultura de masas, la informática, los medios de comunicación, las culturas de origen... o mil y una formas en las que se manifiesta la cultura popular y juvenil, tan alejada de la cultura académica de la escuela (Santa Ana, 1980; Giroux, 1984; Ilich, 1985; Holt, 1987). Cuando se ofrece un conocimiento propio exclusivamente de eruditos y personas de la cultura dominante, ofreciendo un tipo de educación que se concibe como "capital" para tiempos futuros, la educación que ofrecemos es limitada, incompleta y falta de ética en dos sentidos (Beane, 2005, p. 29)⁶:

1. Se le está dando el mensaje a los jóvenes de que el conocimiento importante es abstracto y ajeno a su vidas. Lo dialógico permite, en este sentido, incluir los aspectos que las personas y grupos sociales consideran relevantes, yendo un paso más allá, al posibilitar el acceso a la cultura académica, que es reconstruida y reformulada mediante la interacción entre las distintas personas del aula.
2. Se les priva de la posibilidad de organizar y usar conocimientos en relación con temas que les preocupen.

⁶ Soy plenamente consciente de que, en los apartados teóricos de esta tesis doctoral, se están presentando únicamente puntos de vista eruditos, teóricos y alejados de la realidad escolar del alumnado de Secundaria. Sin embargo, como se comentó en la introducción, el fin último de esta investigación-acción es mejorar la realidad del aula contando con la voz de las personas participantes (profesor y alumnado, principalmente), cosa que quedará demostrada en los apartados II.4 (al hablar de educación musical), y sobre todo en el apartado IV., donde se incluye el informe de investigación. En ese informe emergerán las voces de personas no pertenecientes al ámbito académico, que por último, en las conclusiones, se pondrán en diálogo con las bases teóricas aquí presentadas. Por tanto, se puede considerar que esta investigación es también dialógica, al poner en comunicación, desde un plano de igualdad, el mundo académico (presentado en estos apartados) con el mundo real, experiencial, del alumnado, el profesor y otros docentes (apartado IV).

En primer lugar, entonces, la escuela debe descubrir la manera en que los estudiantes interpretan el mundo, “su mundo”, para luego acompañarles, ayudarles a cuestionar, enriquecer, ampliar y reconstruir dichos modos de interpretar. La diversidad del alumnado y de sus puntos de vista no se concibe aquí como un obstáculo para el aprendizaje, sino como un recurso esencial (Onrubia, 2004; Pérez Gómez, 2008).

Ya Dewey, en los primeros años del siglo XX, hablaba de la necesidad de construir sobre el conocimiento del alumnado, no sustituyéndolo, sino tomándolo como base (en Duncan-Andrade y Morrell, 2008, p. 273). Poco tiempo después, en 1935, Smith (en Beane, 2005, p. 37) indica que una situación de aprendizaje auténtica debe cumplir las siguientes condiciones:

- Girar en torno a los problemas que tengan relación con la juventud.
- Ocuparse de aspectos vitales y fundamentales para el mundo en que la juventud aprende a vivir.
- Exigir una conducta dinámica y creativa por parte del alumnado.

Los intereses, saberes, códigos e ideas del alumnado deben ser incorporados no solamente para “motivarles” desde fuera (concibiendo la motivación como un simple “medio” o “recurso”), sino más bien para conectar con las motivaciones que niñas y niños ya poseen, permitiendo que afloren, mostrando un interés auténtico, no falso ni manipulador, hacia los mensajes del alumnado. En muchas ocasiones, se han elaborado currículos interculturales sin contar con las personas concretas del aula, con lo que no se estaría aplicando adecuadamente este principio. Más bien deberíamos, a este respecto, colocar los conocimientos cotidianos de los estudiantes junto a los del profesorado, buscando que el conocimiento escolar actúe de mediador entre el conocimiento ordinario y el académico o

científico. Al alumnado le importan, más que las cosas que se le enseñan, las personas con quienes aprende, y la manera en que muestran respeto y consideración hacia sus vidas (Santa Ana, 1980; Holt, 1987; Porlán, 1993; Anaut, 2004; Aubert y cols., 2004; Duncan-Andrade y Morrell, 2008; Romera y Martínez, 2009).

Por poner un ejemplo, en el ámbito de la educación musical, conocemos numerosos ejemplos de conexión con la cultura cotidiana del alumnado, por ejemplo relacionando el hip-hop con sus experiencias personales (Duncan-Andrade y Morrell, 2008). La propuesta que se presenta en esta tesis doctoral parte de la base de construir todo tipo de actividades, aprendizajes, procedimientos, contenidos musicales y también instrumentales a partir de los intereses del alumnado. Intereses musicales que incluyen de manera directa o indirecta sus preocupaciones, deseos y situaciones personales, sociales o familiares, que no son consideradas como un simple “instrumento” para acercarlos a la “gran música”, la de los contenidos de los libros de texto y el currículo oficial. Más bien son situados en un plano de igualdad con respecto a dicho currículo, ya que proporcionan un tipo de saber cotidiano que en numerosas ocasiones conecta perfectamente con distintas épocas, propuestas, estilos y estéticas de diferentes épocas y culturas, además de que hay cierto tipo de conocimientos o contenidos musicales que solo pueden trabajarse (o son favorecidos enormemente) mediante el trabajo a partir de los intereses del alumnado. No obstante, profundizaré en estas ideas al referirme a la manera de entender la “educación musical crítica” en el contexto de esta tesis (apartado II.4.5.).

Y es que la alfabetización crítica, uno de los objetivos principales de la pedagogía crítica desde Paulo Freire, debe basarse sobre todo en las experiencias personales, en tanto que alumnado y personas de todos los contextos sociales y edades puedan contar sus propias historias (Quintero, 2008), probablemente, como afirma Tonucci (2004, p. 93): “quien sepa tener en cuenta el punto de vista de los niños encontrará natural preocuparse por el de los ancianos, los minusválidos, de los pobres”.

II.2.2.5. Comunidad

Al incluir los intereses y puntos de vista del alumnado, solo nos quedaría dar un pequeño paso para incluir también el entorno, las familias y la comunidad (Holt, 1987; Freire, 1997c). Son numerosos los autores y experiencias que nos hablan de que el sentimiento de comunidad, igual que la inclusión de la comunidad en la vida del aula y de la escuela, producen mejores éxitos escolares. Hoy por hoy, buena parte de los aprendizajes importantes para la vida se dan fuera de la escuela: medios de comunicación, internet, amistades y relaciones sociales del alumnado, actividades extraescolares, o incluso videojuegos... en un entorno lleno de estímulos y posibilidades para aprender. Y si, como se afirmó anteriormente, el aprendizaje depende de la diversidad de voces, de la riqueza de las interacciones, de grupos heterogéneos que comparten sus significados, dialogan y llegan a consensos, es imprescindible utilizar las potenciales de la comunidad, incluir interacciones con los adultos, correlacionando lo que ocurre en el aula con el domicilio y la calle. Al fin y al cabo, el aprendizaje del alumnado depende del conjunto de sus interacciones, no solo de las que se produzcan dentro del aula. Será entonces, mediante una relación dialógica entre el mundo académico y el mundo de la calle, como consigamos un mayor éxito académico, una mayor democratización de las estructuras y una mayor inclusión educativa y social (Illich, 1985; Aubert y cols., 2000; Alonso y Loza, 2001; ; Jaussi, 2002; Lovelace, 2002; Valls, 2005; Ferrer, 2005; Martínez Rodríguez, 2005; Martín, 2008;).

Según Torres (2007), en la escuela existe cierto miedo a las familias, sobre todo desde el rol tradicional del profesorado “experto”, transmisor de conocimientos, basado en un profesionalismo mal entendido, alejado del modelo de “profesional reflexivo” (Schön, 1998). Muchas veces, en el contexto escolar, se considera que las familias son un estorbo, un peligro o un problema, y que su función debe ser apoyar las decisiones que, de forma unilateral, realiza el profesorado. Tras expresiones como “las familias no participan”, “las

familias no vienen”, o “las familias no quieren saber nada”, se esconden falsas perspectivas de la participación, considerando que solo tienen que venir cuando se les llama, y para lo que se les llame: “la inmensa mayoría de los profesores no dudarían en afirmar que los padres son ajenos a la organización, a pesar de toda la verborrea sobre la participación de las familias o sobre el supremo interés de los niños -cuyos representantes legales son los padres-” (Fernández Enguita, 2001, 104).

Si consideramos que todo aprendizaje se realiza en un contexto concreto, cargado de significados, símbolos... y sobre todo personas, con significados e intenciones, será abriendo al entorno, vinculando los contenidos con el entorno del alumnado, teniendo en cuenta las colaboraciones de todos los posibles y potenciales agentes educativos (voluntariado, organizaciones de tiempo libre, servicios sociales...), y sobre todo potenciando la participación de padres y madres, como conseguiremos multiplicar las posibilidades de aprendizaje, éxito académico, democracia, inclusión y justicia social. Con relación a la perspectiva intercultural e inclusiva que se viene comentando, es importante contar con lo que las familias quieran incluir de su propia cultura, más que trabajar con libros de texto, paquetes curriculares y formas estereotipadas o caricaturescas de interculturalidad o diversidad (Feito, 1997; Zudaire y Lavado, 2002; Álvarez Romero, 2004; Jordán, 2005; Pérez Gómez, 2008).

II.2.2.6. Altas expectativas

El diálogo con las familias debe producirse siempre desde la perspectiva de que tengamos altas expectativas con respecto al resto de la comunidad educativa, incluyendo en estas altas expectativas tanto al alumnado, como al resto de profesorado y las familias, que deben darse cuenta de que valoramos a sus hijas e hijos y buscamos lo positivo. Será colaborando como detectaremos y solucionaremos los pro-

blemas, reconstruyendo la democracia, la política y la ciudadanía. Es curioso que habitualmente a las familias de clases bajas “no se les den bien” las matemáticas, pero a las de clases medias y altas sí. La causa está en las bajas expectativas que grupos desfavorecidos tienen de sí mismos (Torres, 2007). Pero ya que nuestra obligación ética, como profesionales, es procurar “la mejor escuela para los mejores alumnos y la mejor para los náufragos” (Pennac, 2008, p. 44), debemos proporcionar la mejor formación posible y el éxito escolar a todo el alumnado, mediante una relación positiva y altas expectativas para éste y sus familias (Vega, 2005; Huguet, 2006).

Numerosas experiencias educativas, como por ejemplo las desarrolladas a partir de la Red de Comunidades de Aprendizaje, que aglutina más de 120 centros españoles (algunos también en otros países), de todos los niveles y etapas educativas, vienen demostrando cómo la participación, las interacciones positivas y las altas expectativas reducen la desventaja y el fracaso en términos de malas calificaciones. Para ello, se debe partir de la base de un aprendizaje de máximos (no de mínimos), acelerando los aprendizajes para todo el alumnado, reforzando y desarrollando habilidades y operaciones cognitivas básicas como retener, analizar y utilizar la información. Más allá de perspectivas centradas en el déficit, se trata de apostar por las posibilidades y no por las dificultades, desarrollando una cultura del esfuerzo no sólo para los más favorecidos, sino para todos, facilitando el acceso a la nueva sociedad de la información. El objetivo será el desarrollo máximo de las capacidades del alumnado y de todas las personas en un entorno estimulante de aprendizaje constante (Gil, 1997; Jaussi, 2002; Ferrer, 2005; IES Lucas Mallada, 2005; Valls, 2005; Márquez, Padua e Ibáñez, 2014).

Frente al determinismo y los modelos centrados en el déficit, debemos promocionar un aprendizaje de máximos que no limite en ningún momento lo académico, valorando las aportaciones que hace el alumnado desde su cultura de procedencia, desde las altas expectativas, la sinceridad y la honestidad. Teniendo presente que es mejor superar desigualdades que compensarlas, no se trata de adaptar el currículo al contexto, ya que entonces, cuantas más diferencias de contexto, más diferencias educativas habrá. Más bien todo lo contrario: debemos transformar el contexto de aprendizaje, procurando garantizar que

cada alumna o alumno desarrolle unos aprendizajes de máximos que le permitan vivir de acuerdo con las necesidades de la sociedad de la información actual (Elboj y cols., 2002; González y cols., 2002; Aubert y cols., 2004; Manzano, 2007; Bartolomé, 2008).

Para todo el alumnado, pero especialmente para la clase trabajadora, es especialmente importante no bajar el nivel, procurando “todos los conocimientos para todos los ciudadanos en un único sistema educativo” (Martín, 2008, p. 93). Debemos garantizar el acceso al éxito académico, al aprobado, a la titulación, lo que no es en absoluto incompatible con la democratización, la conciencia crítica o el objetivo último de transformación social. El título es imprescindible para evitar una auténtica inclusión, y no aprobar equivale a la exclusión social: “un deficiente o muy deficiente en un papel, puede cerrar las puertas al trabajo sin que los padres puedan acudir a otras opciones” (Santa Ana, 1980, p. 63).

Esto no quiere decir, en absoluto, que se “regalen aprobados”, o que se rebaje el famoso “nivel académico”, que no se sabe muy bien lo que es ni en qué consiste, pero todo el mundo habla de ello. La escuela inclusiva ha traído más “nivel” a nuestro sistema educativo, sin “dañar” (como decían sus detractores) a los más aventajados. Basta comprobar datos como el incremento, en los últimos años, del alumnado universitario, como también el hecho de que la relativamente reciente expansión de la obligatoriedad hasta los dieciséis años de edad.

Desde la perspectiva del aprendizaje dialógico, se trata más bien de todo lo contrario a rebajar el nivel, acelerando a los más desfavorecidos para que superen su situación inicial, sus desventajas de partida, y alcancen los conocimientos necesarios para desenvolverse en la sociedad actual. Se rechazan, por tanto, las prácticas diferenciadas, promoviendo prácticas comunes que permitan trabajar en un currículo común, con una serie de caminos comunes que se diversifiquen, buscando metodologías comunes que atiendan a la diversidad. Los apoyos y refuerzos, desde esta perspectiva, se hacen dentro del aula, no sacando personas del aula, sino incluyendo todos los recursos dentro. En este sentido, será mediante un profesorado serio, reflexivo y comprometido a educar a todos los alumnos y alumnas a un mismo nivel elevado, como consigamos un mundo más humano y más justo,

donde todas las personas tengan la posibilidad de llevar una vida digna y gratificante. (Jordán, 2005; Valls, 2005; Huguet, 2006; Parrilla, 2008; Zeichner, 2010).

II.2.3. Los siete principios del aprendizaje dialógico

Basándonos en la definición de aprendizaje dialógico, los autores y las reflexiones incluidas en el apartado anterior, es posible concretar ahora un poco más, desglosando brevemente los diferentes elementos del aprendizaje dialógico en siete principios. Estos principios han sido desarrollados principalmente, en el contexto español, por Flecha y el grupo CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades), de la Universidad de Barcelona. Es muy amplia la bibliografía existente que los explican o aluden a ellos, y son innumerables las prácticas educativas que han inspirado (Flecha, 1997; Alonso y Loza, 2001; Elboj y cols., 2002a; Elboj y cols., 2002b; Flecha y Puigvert, 2002; CP Padre Orbiso, 2003; Aubert y cols, 2004; Padua y cols., 2004; Loza, 2004 y 2005; Martínez y cols., 2005; Vega, 2005; CONFAPEA, 2006; Padua y Márquez, 2004 y 2011; Márquez, Ibáñez y Padua, 2014).

Estos principios resultan muy adecuados para elaborar, reflexionar, evaluar o mejorar cualquier tipo de acción o propuesta educativa de centro o de aula. Una propuesta educativa basada en el aprendizaje dialógico será más rica, más coherente y más efectiva (desde el punto de vista académico, inclusivo y crítico) cuantos más principios contemple, y con mayor profundidad. Como se comprobará a continuación, no se trata de “recetas” o propuestas metodológicas concretas que podamos “copiar” en el aula, sino que puede haber infinidad de

maneras de llevarlos a cabo. Son más bien una ayuda, un apoyo para la reflexión, al diseccionar el diálogo intersubjetivo (de Habermas y Freire, principalmente) en siete ideas.

El primero y tal vez más importante de los siete principios es el diálogo igualitario. En realidad, los otros seis principios pueden ser considerados complementarios o subsidiarios de éste, pues no es posible que exista el aprendizaje dialógico si no existe un diálogo igualitario. El diálogo igualitario supone dejar a un lado el "rol", jerarquía o posición que cada cual ocupa dentro del sistema (en nuestro caso, el sistema educativo), para construir un consenso desde la argumentación, desde las pretensiones de validez que propone Habermas, no desde pretensiones de poder. En el contexto del aula, se reflejará sobre todo desde el momento en que el profesor o profesora comparta las distintas decisiones que se pueden tomar en el aula: decisiones respecto al currículo, las relaciones, el trabajo escolar, los agrupamientos, los recursos, los tiempos, los contenidos, la evaluación... Como ya se comentó al hablar de democracia y participación, esto no supone en absoluto que la voz del profesorado quede anulada o que carezca de autoridad, sino que deberá debatir, argumentar y convencer en un plano de igualdad con respecto a la del alumnado, buscando acuerdos, consensos sobre los que todas las personas puedan construir, aprender y desarrollarse dentro del aula. Acuerdos de máximos, no orientados a los contenidos mínimos, creando un contexto donde todas las personas, independientemente de la diversidad de intereses personales o características de partida (ya sean déficits, o situaciones de ventaja) puedan desarrollar al máximo sus potencialidades. Los significados, las normas, los criterios, las actividades concretas... deben ser construidos en las interacciones mediante un diálogo igualitario entre todas las personas del aula (Lleras y cols., 2001; Ferrer, 2005). Además, respecto a la justicia social, ligada a la atención a la diversidad y la interculturalidad (como se comentó en los apartados anteriores), será desde el diálogo igualitario como consigamos un intercambio enriquecedor en todos los ámbitos de la vida escolar y entre las diferentes culturas (Aretxaga y Landaluce, 2005).

Es muy común en la escuela actual que se produzca un cierto diálogo igualitario, por ejemplo, para elaborar las normas de convivencia del aula, o para proponer actividades para unas jornadas culturales... jornadas que fueron elaboradas, pensadas y programadas

previamente por el profesorado la mayoría de veces, normas de convivencia que después el profesorado aplica y hace cumplir unilateralmente, desde su única perspectiva. El diálogo igualitario procura ir mucho más allá. La igualdad a la que se refiere es también igualdad de oportunidades, de posibilidades, construyendo conjuntamente desde el mismo origen de una idea, impregnándolo todo, no solo “lo que permite” el profesorado, como si de una concesión o un “regalo” se tratara.

Especialmente relevante para que se pueda desarrollar el diálogo igualitario en el aula es que el alumnado vea que sus ideas y opiniones sólo se defenderán y criticarán a través de sus argumentaciones, y que todas las argumentaciones se escucharán por igual, haciendo del aula un lugar donde se pueda dejar volar la creatividad, y no se tenga miedo de expresar los pensamientos o sentimientos propios.

El segundo principio del aprendizaje dialógico, la inteligencia cultural, pone el énfasis en la capacidad de todas las personas de aportar conocimientos y posibles aprendizajes, por el simple hecho de pertenecer a una cultura. Las personas que no proceden del mundo académico no “saben menos” que el profesorado u otras personas con alto nivel cultural. En realidad, saben cosas distintas. Y será poniendo en común lo que unas persona saben y otras desconocen como aprenderemos. Todas las personas sabemos algo, y todas ignoramos algo (Freire, 1997b). El principio de inteligencia cultural llama la atención sobre la necesidad de incorporar los saberes populares en la escuela, ya que todas las personas tienen capacidades y habilidades que deben ser aprovechadas, aunque no estén acreditadas en el mundo académico (Flecha, 2005; Kincheloe, 2008). En un contexto multicultural, debemos considerar que “estos expertos y expertas de los nuevos barrios de inmigrantes y refugiados tienen mucho que enseñarles a otros alumnos y alumnas, a otras familias, y también a nosotros, los educadores y educadoras” (Quintero, 2008, p. 280).

Hasta hace muy poco se consideraba que el grado de estudios alcanzado por una persona era un indicador válido de su inteligencia, cuando en realidad se refiere a un tipo de inteligencia solamente. Sin embargo, las aportaciones de Cole y Scribner sobre inteligencia práctica, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y las aportaciones de Bernstein (todo ello en Elboj y cols., 2002, pp. 98-100) han contribuido a desmitificar su supuesta superioridad del conocimiento o inteligencia académica . Estas teorías son aquí únicamente

nombradas por exceder las pretensiones de esta tesis un análisis exhaustivo de sus propuestas. Baste recordar que son muchos los tipos de inteligencia descritos, y muchas las formas en que se manifiesta la inteligencia humana. La inteligencia engloba, además, las capacidades de lenguaje y acción (a las que se refiere Habermas, Freire y los autores citados en el apartado anterior), que hacen posible llegar a acuerdos. Estas capacidades son universales, y son patrimonio de todos los grupos por el simple hecho de interactuar entre sí en un determinado contexto. Todas las personas tenemos inteligencia y posibilidades de desarrollar habilidades académicas. Las personas tienen capacidades cognitivas diferentes, que no inferiores.

Mediante el diálogo, la argumentación, la introducción de los distintos saberes culturales en el aula, la búsqueda de consensos, será como el alumnado pueda conseguir transformarse a sí mismo, y transformar su realidad. La transformación es el tercero de los principios del aprendizaje dialógico. De acuerdo con la pedagogía crítica y el pensamiento de Paulo Freire, la alfabetización crítica a través del aprendizaje dialógico se puede definir “como un proceso de construir el lenguaje, y de utilizarlo críticamente (oralmente o por escrito) como medio de expresión, de interpretación y de transformación de nuestras vidas y de las vidas de aquellos que nos rodean” (Quintero, 2008, p. 278).

El aprendizaje dialógico procura sobre todo proporcionar herramientas que permitan a las personas superar sus situaciones de desventaja, transformando su realidad, sus relaciones, sus aprendizajes, acaso también sus vidas. Cuando se cuenta con la voz de todas las personas, “hay pruebas y testimonios numerosos que respaldan la sensación de que los alumnos y alumnas empezaron a sentir que tenían la fuerza necesaria para enfrentarse a unas condiciones que hasta entonces parecían eternas e inmutables” (Duncan-Andrade y Morrell, 2008, p. 265).

Cuando el alumnado siente y comprueba que las cosas pueden ser de otra manera, que la realidad podemos construirla entre todas y todos, que se puede ser democrático en el aula, que se puede autoevaluar y coevaluar con justicia, rigor y seriedad, que todas (absolutamente todas) las personas tienen algo que aportar... se genera una dinámica transformadora con respecto a lo que habitualmente suele ser su realidad escolar y personal, mucho más rígida, menos dialogante, más jerárquica, cuando no directamente excluyente.

Desde la asignatura de música se procurarán desmentir y desmitificar muchos de los mensajes de los medios de comunicación, de la cultura de masas consumista que rodea y coacciona al alumnado (como a todos los seres bajo el sol). Y, de manera transversal, se pondrán en primer plano los saberes que permitan acceder a otros saberes, ligando de este modo la transformación a la dimensión instrumental del aprendizaje.

Dicha dimensión instrumental es el cuarto principio del aprendizaje dialógico, preocupado a partes iguales tanto por la crítica, la ciudadanía y la democracia, como por el éxito académico y la inclusión social. Este principio ha quedado suficientemente fundamentado en el apartado anterior, al hablar de aprendizaje de máximos, aceleración de aprendizajes y altas expectativas. Lo que se enseñe en la escuela debe resultar útil para el alumnado, para la propia autonomía y autoformación del alumnado, y sobre todo para permitirle la propia promoción académica y social. Cuando se habla de “conocimiento útil”, no nos estamos refiriendo a ningún tipo de “rebaja” de contenidos, típica de los agrupamientos flexibles o adaptaciones curriculares. Su utilidad se refiere, más bien, no solo respecto a la vida cotidiana, sino para poder acceder a cualquier tipo de estudios o aprendizajes posteriores.

Este principio es una crítica a la falsa pedagogía “de la motivación” y al currículo de la felicidad (comentado en el apartado II.2.1.). No se hace diálogo igualitario, democracia o “educación en valores” en un determinado momento, y en otro “se da nivel académico”. Se puede, y se debe, hacer todo a la vez. Cuanto más atendido se siente el alumnado desde el punto de vista académico, y más utilidad y sentido encuentra en aquello que está aprendiendo, tanto menores son los problemas o conflictos de convivencia. La famosa “indisciplina”, o “conductas disruptivas”, suelen ser resultado (en un número muy amplio de ocasiones) de aburrimiento, falta de atención o “desconexión” desde el punto de vista académico.

Además, en este principio queda implícita la idea de “aprender a aprender”, tan presente en la pedagogía española desde la LOGSE (MEC, 1990). Esta ley apostaba por un tipo de aprendizaje que permitiera acceder a otros aprendizajes futuros. Las materias instrumentales, los idiomas, las TIC y la autonomía del alumnado pasan a primer plano, como “grandes transversales” del currículo.

La dimensión instrumental está íntimamente relacionada con el siguiente principio, la creación de sentido. Si lo que se aprende sirve para algo, es más fácil que posea sentido para el alumnado, para las familias, e incluso para el profesorado u otras personas que guarden cualquier tipo de relación con el aula. Las investigaciones del grupo CREA muestran la importancia del diálogo igualitario en la creación de sentido. Gracias a las reflexiones conjuntas emergen nuevos significados compartidos que son la base de la acción social y las transformaciones personales (Elboj y cols., 2002). Por tanto, la creación de sentido no es algo individual y aislado, no se basa en la capacidad de motivar del profesorado (como habitualmente sucede), sino que el sentido es construido por todas las personas en el aula. El sentido creado tendrá una gran fuerza transformadora (transformación), si incluye en sí mismo todas las perspectivas (diálogo igualitario), las culturas y saberes (inteligencia cultural), y si es útil para las personas (dimensión instrumental). Se debe pretender, ante todo “que la gente joven sepa qué está haciendo y porqué, [...] que sean capaces de explicarse en un lenguaje inteligible, que actúen con sentido, que den sentido a lo que hacen” (Greene, 1995, p. 97).

Por otra parte, al democratizar las relaciones del aula y luchar juntos por la transformación y frente a la exclusión, surge por sí solo el principio de la solidaridad. Se desarrollan, a partir del diálogo igualitario, toda una serie de procedimientos democráticos, evitando que nadie imponga su forma de ver las cosas, sino que se argumente, se convenza y se consensúe. Potenciando la autonomía y el trabajo en grupo, se asumen como fundamentales el principio de solidaridad, atención y ayuda a los demás (Sánchez Aroca, 1999; Gavilán, 2004).

La solidaridad, como indica Iriarte (2010), es la manera que tenemos de construir un futuro compartido. Solidaridad ligada a corresponsabilidad, derivada a su vez de la libertad, la capacidad de elegir. Cuando se llega a toda una serie de acuerdos en el aula a partir de los cuales todas las personas deben actuar, cuando se ha participado de verdad en la elaboración de propuestas, desde un plano de igualdad, cuando la voz de todas las personas ha sido incluida, surge por sí mismo un sentimiento de responsabilidad y corresponsabilidad respecto a dichas decisiones. Todas las personas somos responsables, porque todos y todas hemos podido elegir, decidir. Nadie se hace responsable de lo que no ha elegido, por lo que

no nos podremos solidarizar con lo que otras personas deciden por su lado, sin tenernos en cuenta. La idea de “futuro compartido”, con relación al principio de solidaridad, se refleja en que “no debo hacer tal o cual acción porque perjudicaría al grupo”. Y sí, en cambio, “debo ayudar y promover que mis compañeras y compañeros trabajen en esta dirección”, la dirección marcada desde el diálogo igualitario, convertido así en solidaridad.

Por último, y en absoluto menos importante, está el principio de igualdad de diferencias. Aunque parezca solo un inteligente juego de palabras, este principio resume en una frase toda la perspectiva de atención a la diversidad explicada en el apartado II.2.1., con respecto a la justicia social y las distintas formas de entender la multiculturalidad. En ese apartado ya se comentó que, desde el punto de vista de la modernidad, se consideraba que había una cultura dominante, importante y “buena”, y el resto debían ser asimiladas; y que hay otra perspectiva, relativista, que considera (en el otro extremo) que todas son igual de válidas, que no hay ningún principio válido universal para todas ellas, y que deben trabajarse por separado. La primera postura es homogeneizante, y la segunda, directamente segregadora. El principio de igualdad de diferencias trata de superar perspectivas tanto etnocentristas como relativistas, tratando de ser iguales para ser diferentes, garantizar una cierta igualdad de derechos y oportunidades que nos permita ser diferentes (Elboj y cols., 2002).

La igualdad de diferencias consiste en promover el derecho a ser diferentes en un marco de igualdad en dignidad y derechos. Supone que todo el mundo, sin distinción de clase social, género, cultura o edad tenga derecho a una educación igualitaria... supone querer para los demás las mismas oportunidades que para nuestros hijos e hijas (Lovellace, 2002; Aubert y cols., 2004). Guarda relación también con el aprendizaje de máximos y las altas expectativas, al preocuparse por la igualdad de resultados: “la verdadera igualdad respeta las diferencias. Así, se asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades a la vez que se fomenta la igualdad de resultados. [...] No se trata de diversificar los currículos, sino de aspirar a una pedagogía de máximos para todos y todas” (Aubert y cols., 2004, p. 128).

Cada persona tiene derecho a construir su propia identidad, una identidad en diálogo constante con su grupo de pertenencia (étnico, de clase social, de género, de religión, de procedencia), sus intereses individuales, sus tradiciones y la sociedad de consumo. Y la

escuela debe asegurarse de que esta posible identidad se construya, garantizando que cada cual tenga la libertad de elegir lo que quiera ser, independientemente de su situación de partida (Greene, 1995, p. 108). La igualdad de diferencias promueve “que gentes diferentes puedan vivir juntas en los mismos territorios con una igualdad de derechos que refuerce sus respectivas identidades” (Elboj y Gómez, 2001, 81).

Si se me permite, quisiera hablar de mi experiencia como asesor del CEP e investigador-actor que ha empleado estos principios de la educación dialógica. En numerosos cursos, jornadas y ponencias donde los he mostrado se reconoce una cierta sorpresa, incredulidad y una inadecuada incompreensión de los principios del aprendizaje dialógico por parte del profesorado. No pretendo con esta afirmación poner de manifiesto la incapacidad o el “pasotismo” de la comunidad docente, sino más bien poner encima de la mesa lo poco acostumbrados que estamos, como colectivo, a trabajar de esta forma. Esta tesis doctoral es el resumen de siete años de recorrido personal, profesional y mental. Siete años en los que las actuaciones van evolucionando, como evolucionan las reflexiones y las posibilidades que se vislumbran. Sucede así, como ya nos decían los teóricos de la investigación-acción (incluidos, más adelante, en el apartado III.1), que tras cada ciclo, tras cada etapa aparecen nuevas posibilidades, poniendo de manifiesto los puntos fuertes y también los aspectos a mejorar. Por eso, lo más importante respecto a los principios del aprendizaje dialógico, como también en todo lo que antes se ha ido comentando respecto a la democracia, la participación, la negociación, la perspectiva crítica y la justicia social es empezar el camino. Será a cada paso, “rompiendo el hielo” de una “primera vez”, de una primera decisión tomada junto al alumnado, una primera medida de aula, una primera asamblea, como empezaremos a comprobar que todo es más fácil de lo que parece, y que los resultados y beneficios llegan a muy corto plazo.

En los siguientes apartados, iré concretando aportaciones y sugerencias que se hacen desde la didáctica general y desde el ámbito específico de la educación musical a los principios teóricos aquí expuestos.

II.3. CURRÍCULO Y METODOLOGÍA DE AULA

II.3.1. Autonomía

“El verbo aprender, como el verbo amar, no se pueden conjugar en imperativo” (Santos Guerra, 2008, p. 59).

A la hora de descomponer y concretar los distintos apartados y subapartados de esta tesis doctoral, no tenía del todo claro dónde situar el principio pedagógico de “autonomía”, del que se hablaré a continuación. La autonomía podría situarse junto a esos principios expuestos por el momento desde un punto de vista teórico de democracia, negociación o participación. Sin embargo, en este trabajo se concibe la autonomía como la puesta en práctica de una manera de pensar en el aula, una forma de concebir al alumnado, además de estar íntimamente ligada a las propuestas tradicionales de la didáctica más activa, más participativa, de la pedagogía “moderna” (que aunque proceda de

Dewey y Freinet, entre otros, hace más de un siglo, siguen estando completamente vigentes).

Como se comentó en el apartado anterior, respecto al aprendizaje dialógico, la libertad debe ir acompañada de autonomía y responsabilidad. La auténtica libertad es la de elegir y actuar según los propios criterios. Cuando esta libertad no se produce, limitando o anulando los posibles ámbitos de elección, o sin que desarrollen unos criterios propios de acuerdo a unos principios personales de “vida buena”, se produce una situación en que las personas no pueden hacerse responsables de aquello que no han elegido. La puesta en práctica de la autonomía, la independencia, la capacidad de buscar por sí mismos, de equivocarse y reencauzar sus actos, es la base, entonces, de la libertad y la responsabilidad. Así, la autonomía se fundamenta en la responsabilidad que va siendo asumida. Hay una marcada relación entre autoridad democrática, libertad, autonomía y responsabilidad (Freire, 1997b; Popkewitz, 1999). La democracia depende, sobre todo, de la autonomía, la independencia y el criterio propio: “así, la pedagogía se convierte en la piedra angular de la democracia, porque proporciona los cimientos para que los alumnos y alumnas no aprendan tan sólo cómo ser gobernados, sino también el modo de ser capaces de gobernar” (Giroux, 2008, p. 20).

En su papel de sirviente del sistema económico, con una marcada tendencia homogeneizante y excluyente, la escuela parece partir de la premisa de que “si una persona se va a pasar toda la vida recibiendo órdenes, mejor que empiece a los seis años” (Holt, 1987, p. 184). Si queremos ir un poco más allá, y (especialmente en una asignatura como la de música) consideramos relevante el fomento de la creatividad, la capacidad para inventar, construir, generar ideas (tan necesaria en nuestra sociedad actual, tanto desde el punto de vista pragmático como crítico), con la importancia que habitualmente se da al estudio dirigido y al currículo cerrado, en que solo participa el profesorado, estamos matando una gran parte del espíritu creador de nuestro alumnado. La finalidad de la educación debe consistir en enseñar a la juventud a vivir su propia vida, permitirles elegir lo que deseen hacer, y que vayan descubriendo cosas por sí mismos, desarrollando su creatividad (Neill, 1974).

Si nos basamos, además, en la visión predominante respecto a la atención a la diversidad en nuestro sistema educativo (al menos a nivel de discurso, no sabemos si tanto a nivel de prácticas concretas, como se comentó en el apartado II.2.1.), entonces solo cabe considerar que cada persona es única, y que, por tanto, hay que respetar su autonomía (Holt, 1987). ¿Cómo permitir que cada persona desarrolle al máximo sus potencialidades, si no es desde la autonomía? ¿cómo promover el famoso “aprender a aprender” o la competencia de autonomía e iniciativa personal, que propone nuestra normativa?

De acuerdo con Fromm (1984), el ser humano debe ser sobre todo autónomo para desarrollar una ética de acuerdo con sus necesidades. Colocando al ser humano en el centro, opta Fromm por un humanismo combativo, político, optimista... no por fe, sino por convicción. El humanismo al que se refiere este autor conecta directamente con el defendido por la pedagogía crítica (véase el apartado II.1.3.). Se trata de colocar a las personas en el centro de nuestras propuestas de aula, dando todo el protagonismo y la voz que sea posible. Desde hace más de un siglo, Dewey, Freinet, Ferrer i Guardia, y otros muchos pedagogos vienen reclamando esta necesidad. La auténtica transformación social que promueve la pedagogía crítica solamente será posible solo mediante el desarrollo autónomo y completo de cada alumna o alumno. Es importante recordar aquí los grandes objetivos de la pedagogía crítica, porque de lo contrario corremos el riesgo de “instrumentalizar” la autonomía, poniéndola al servicio de la reproducción de desigualdades, un individualismo extremo, o por la sana (aunque ingenua) intención de “motivar”, exclusivamente. El tipo de autonomía al que nos referimos sigue poniendo en primer plano la necesidad de luchar por la justicia social, la democracia y la transformación de la sociedad, en la línea del aprendizaje dialógico y la intersubjetividad. Es una autonomía solidaria, en ningún caso individualista ni competitiva, sino creativa, que comparte sus iniciativas con el resto de personas del aula.

Ya el autor que está en la base de la pedagogía crítica y del aprendizaje dialógico, Paulo Freire, nos dijo algunas indicaciones respecto al alumnado, en su obra *Pedagogía de la autonomía* (Freire, 1997b):

- El alumnado tiene derecho a poner a prueba sus ideas.
- El alumnado tiene que decidir. Sólo decidiendo se consigue la autonomía, es más, “es decidiendo como se aprende a decidir” (p. 102).
- El alumnado debe aprender a caminar por sí mismo.
- El alumnado debe producir conocimientos, y no solo reproducirlos.
- El alumnado debe asumirse a sí mismo como sujeto “en busca de”, y no como la pura incidencia de la acción del educador.

Atendiendo al componente individual de la autonomía, como finalidad última, la educación debe, sobre todo, preparar al alumnado para pensar por sí mismos. Más que de inculcar un orden concreto, se trata de superar el conformismo cognitivo, buscando que cada cual ordene su propio pensamiento (Greene, 1995; Anaut, 2004; Revenga Ortega, 2007). En resumen, la educación debe permitirnos

desarrollarnos como personas autónomas sabiendo que es la capacidad de gobernarse uno mismo, de actuar por medio del convencimiento y no por la imposición de conductas, porque nos vigilen, nos castiguen o nos exijan ciertas normas sociales de comportamiento. Es la capacidad de tomar decisiones individual y responsablemente consigo mismo y con la sociedad (Romera y Martínez, 2009, p. 105).

Pero hay además, un componente social. La sociedad necesita que esta autonomía se desarrolle a través de la implicación de todas las instituciones: escuelas, familias, ciudades... (Torres, 2007). Para el objetivo de transformación social, y desde la óptica de la intersubjetividad, la diversidad como riqueza, y la participación, se hace imprescindible que esa autonomía trascienda el aula, con una relación dialógica (desde dentro hacia fuera y desde fuera hacia dentro), con la sociedad. Tomás Alberich (2007) nos propone, desde el punto de vista social, que:

- Frente a la dependencia permanente... desarrollemos la autonomía, el autoaprendizaje, el proceso de desarrollo del ser.
- Frente a la falta de libertades... formemos individuos que superen la separación habitual entre la teoría enseñada por el sistema educativo y la práctica cotidiana o social.
- Frente a la delegación permanente de responsabilidades... se desarrollen experiencias de participación ciudadana, corresponsabilidad, solidaridad y democracia directa.
- Frente al corporativismo... promovamos la acción integral, multidisciplinar, tanto a nivel local como global.

Entonces, en el fondo de todas estas reflexiones, lo que realmente debemos revisar respecto a la autonomía, son sobre todo las funciones del profesorado. El alumnado difícilmente podrá desarrollarse, elegir, tener autonomía, si no hay un marco contextual, un aula, un centro educativo, donde los profesionales responsables y encargados de su formación (el profesorado) estén convencidos de la necesidad de promover (no “permitir”, como si se tratase de un “esfuerzo”, un “extra” o un “regalo”) la máxima autonomía posible de su alumnado. En muchas ocasiones, se trata más bien de “no molestar”, de no perturbar la búsqueda del alumnado (Freire, 1997b), “retirándose” a tiempo:

Plantea Hölderlin una hermosa y profunda metáfora: 'los educadores -dice- forman a sus educandos, como los océanos forman a los continentes: retirándose'. No es fácil. La tendencia es a sentirnos y ser útiles. Lo fácil es no asumir riesgos, retrasar lo más posible el día de la independencia. Pero así no se deja crecer (Santos Guerra, 2008, p. 45).

Años y años, tal vez siglos, de profesión docente entendida desde el punto de vista del “profeta” que tiene un mensaje único e irrepetible que trasladar al alumnado, que pasivo, atento y disciplinado recibe ese mensaje transformador, mágico, que transformará su vida por completo... pesan sobre nuestra espalda. El primer paso es, por tanto, aprender a

desprendernos de ese lastre, aprender a aprender junto al alumnado, a que el aula sea un espacio formativo para todas las personas, incluyendo aquí al profesor o profesora. La primera característica de un buen profesor es hacerse cada día menos necesario para su alumnado, actuando como modelo de reflexividad y creatividad para éste. Las funciones de acompañamiento, ayuda y no interferencia quedan en primer plano (Galeano, 1989; Tonucci, 2004; Santos Guerra, 2008).

La “regla de oro” es que “todo lo que el alumnado pueda hacer por sí mismo, no se lo demos hecho” (Anaut, 2004, p. 85). La creatividad, el interés y la pasión por la tarea es primordial en la función docente, que debe ayudar a saber, a disfrutar con el conocimiento y posibilitar que el alumnado sepa cómo y dónde adquirirlo. Cuando el profesorado presta su ayuda para caminar hacia la autonomía, debe seguir de cerca los pasos de su alumnado, sobre todo al principio, cuando nunca se ha practicado esa autonomía, evitando que se pierdan por el camino, que arriesguen en exceso, pero sobre todo evitando que la intervención docente invalide sus posibles iniciativas (Anaut, 2004; Santos Guerra, 2008).

Resulta desesperanzador comprobar cómo estas ideas llevan presentes en la pedagogía “moderna” más de un siglo, y cómo existen multitud de experiencias prácticas, pero se está aún lejos de la generalización de este perfil de profesorado. A mediados y finales de los 60 (hace casi 50 años), ya decía John Holt (1987) que “el problema educativo fundamental de nuestra época es el de encontrar la forma de ayudar a los niños a transformarse en adultos sin ningún deseo de hacer daño” (p. 115). Y añadía que la educación debe consistir “en que los niños aprendan con nuestra ayuda y estímulo las cosas que deseen aprender, cuándo, cómo y por la razón por la que deseen aprenderla” (p. 177).

Pero también podríamos añadir que existen numerosos ejemplos de docentes que intentan aplicar este principio en la vida cotidiana de su aula. Esta misma tesis doctoral pretende ser una de esas experiencias en que el peso recae sobre todo del lado de la autonomía del alumnado, ya que incluso muchas de las propuestas del profesor serán desarrolladas en la medida, grado y forma que el alumnado desee, de forma autónoma. Y es que la autonomía es la pieza clave, el engranaje que nos permite pasar del marco teórico,

dialógico, democrático y crítico a las propuestas concretas de aula, las actividades concretas de aula, que se desarrollarán en los siguientes apartados de esta tesis.

II.3.2. Asambleas

“La libertad, entendida como un estado de transformación, no llegará del modo en que llega un tren a una estación. Es más apropiado imaginarla flotando a merced de vientos erráticos, y posándose sin previo aviso en un lugar y un momento que nadie puede vaticinar. [...] Esto no significa que debemos abandonar la lucha por la libertad. Lo único que pretende señalar es que podemos encontrarla en los lugares más insospechados y en los momentos más inusuales e inconvenientes” (Weiner, 2008, p. 113).

La asamblea será el primer lugar, la primera propuesta de aula⁷ donde llevar a la práctica las ideas de diálogo, participación y autonomía expresados hasta ahora. En el contexto de esta tesis doctoral, se concibe la asamblea en un sentido amplio, no restringida necesariamente a un momento o situación concreta, sino más bien como una manera de proceder que puede surgir, retomarse en cualquier momento en el aula, a partir de cualquier situación. El “asamblearismo”, como principio, más que la asamblea como momento puntual, es algo que debiera impregnar prácticamente cualquier

⁷ Debido al carácter cualitativo y crítico de esta tesis, encuentro mucho más adecuado hablar de “propuestas” que de “técnicas” en lo que a metodología de aula se refiere. La palabra “técnica” lleva implícita una cierta idea de objetividad y empirismo que está lejos de las pretensiones de esta experiencia de aula. Aquí no se trata tanto de aplicar “recetas” como si fueran asépticas, como de reflexionar y hacer propuestas concretas para el aula.

actividad educativa, más aún en el aula de música, ya que las propuestas del profesor también son comentadas y sometidas al criterio del conjunto del alumnado, la puesta en práctica de las actividades, desde una perspectiva dialógica, debieran ser comentadas entre todo el alumnado y el profesor... Es decir, el consenso y el cuestionamiento de los significados ha de producirse constantemente, desde el mismo momento en que comienza la clase, hasta que termina.

La asamblea es el momento de tomar decisiones sobre lo que se desea aprender, cuánto, cómo se quiere aprender, y reflexionar sobre hasta qué punto se está aprendiendo adecuadamente, cumpliendo así la finalidad que John Holt (1987) nos proponía, mencionada al final del apartado anterior. De este modo, el alumnado participa en la elaboración del programa de la asignatura, aportando sus opiniones, sus experiencias, su creatividad... Llegando a acuerdos organizativos y respecto, a actividades concretas: "cuando los grupos deciden las actividades, tienen muchas oportunidades de enlazar el concepto, comprender la idea de diferentes entornos y conocer sus múltiples representaciones" (Martínez Rodríguez, 2005, p. 81). La asamblea, desde el punto de vista de la democracia y la participación de todas las personas, será el momento de decidir en igualdad de condiciones los contenidos, la evaluación, la metodología y los objetivos, poniendo de manifiesto las distintas posiciones e intereses de partida, llegando a acuerdos que nos permitan funcionar, avanzar, aprender... acuerdos que establezcan el marco donde cada persona pueda desarrollarse al máximo (Flecha y Tortajada, 1999; Romera y Martínez, 2009).

No obstante, hay que partir de la base, como indica Alberich (2007), de que

la asamblea no es una reunión entre iguales (considerarla así es algo excesivamente utópico). En la asamblea, lo mismo que en la investigación mediante el método de IAP [investigación-acción participativa], se parte de conocimientos y posicionamientos diferentes [...]. Es necesario partir de esas desigualdades existentes, si bien para transformarlas y conseguir mayores cotas de igualdad de oportunidades (p. 9).

Reflexionando sobre nuestras posibilidades, nuestros intereses, nuestras pretensiones, elevando a primer plano también las reticencias, objeciones o inseguridades que muchas veces tenemos (pensando que "no podemos" o "no seremos capaces" de afrontar una

situación, un contenido, una actividad)... y manifestando todo ello en el aula, será como de manera conjunta estaremos en condiciones de empezar a construir. Los acuerdos se revisan y mejoran cada vez que se considere necesario, por lo que la relación entre esta manera de entender la asamblea y la dinámica de la investigación-acción participativa es enorme.

Partiendo de la consideración de la asamblea como momento educativo generador del resto de los momentos, se puede afirmar que es un gran momento de aprendizaje también para el profesorado. El funcionamiento de la asamblea provoca que cada persona (incluido aquí, el profesor o profesora), cada argumento, e incluso la propia dinámica de la asamblea se evalúe a cada instante, no con la finalidad de calificar o establecer ningún tipo de jerarquía, sino para conocernos a nosotros mismos y las posibilidades, oportunidades y dificultades que tenemos. En palabras de Romera y Martínez (2009):

La asamblea se constituye como uno de los núcleos principales de la metodología activa, participativa, adaptada a la diversidad y respetuosa con los intereses y ritmos individuales, por la que se establecen cauces de comunicación, vías de resolución de conflictos, descubrimiento de nuevos conceptos... (p. 38).

Numerosos autores y colectivos comentan que son muchos los beneficios y finalidades de la asamblea de aula (MCEP de Canarias, 2009; Pérez Gómez, 2008; Romera y Martínez, 2009):

- Facilita un espacio y un tiempo destinado a la participación del alumnado y a la práctica de la democracia en el aula y el centro.
- Estimula la expresión libre de opiniones y propuestas.
- Mejora la capacidad de argumentación, el lenguaje y las estructuras gramaticales.
- Facilita el diálogo como vía de prevención y resolución de conflictos.
- Ayuda a adquirir habilidades sociales fundamentales.

- Se afronta el cambio, la pluralidad y la ambigüedad, al no poderse anticipar con precisión lo que se exigirá en cada nueva situación.
- Se construye una determinada estructura social, con normas, reglas y sistemas de participación.
- Mejora el conocimiento de nosotros mismos y de los demás.
- Organiza mejor el tiempo y la memoria.
- Se asumen responsabilidades ante las actividades, ante la vida, en lo común.

Esta manera de proceder va a permitir que el alumnado se dé cuenta de que la crítica es el hilo con el que está tejida la democracia, desarrollando a la vez el sentido de justicia y el sentido administrativo de niñas y niños. La crítica a la que se refiere la asamblea no consiste tanto en mostrar una visión concreta, como en saber utilizarla para garantizar la democracia y la pluralidad. Parte de la consideración del alumnado como sujeto de derechos, al que no solamente se le debe consultar, sino remover su curiosidad, su creatividad, su capacidad de escucha y respeto, discutiendo, aceptando desafíos... procurando que el alumnado ejerza la ciudadanía en la escuela, y se viva la democracia radical en el aula. En numerosas ocasiones, el alumno o la alumna son considerados "menores"; negándoseles el derecho al presente, a ser ciudadanas y ciudadanos del presente, bajo la consideración de "futuros ciudadanos o ciudadanas". En las asambleas, sin embargo, se practica la democracia directa, y todo el mundo puede participar en el proceso de toma de decisiones (Neill, 1974; Sánchez Aroca, 1999; Tonucci, 2004; Martínez Rodríguez, 2005; Steinberg, 2008; Lissovoy, 2008; Kincheloe, 2008).

Esta perspectiva se centra en considerar al alumnado como personas, no como meros proyectos de futuro, abriendo las reflexiones del aula, sin ningún tipo de rebajas "ni en mi entrega, ni en la calidad de mi trabajo, ni en los niveles académicos o en los temas de conversación y reflexión" (Toro, 2010, p. 22). Suele suceder, además, que cuando el

alumnado tiene oyentes que le toman en serio, se preocupan por su eficacia, y se produce el auténtico sentido de responsabilidad que a menudo le exigimos (Holt, 1987).

Hay una buena parte del profesorado, sobre todo en la etapa de Educación Infantil y Primaria (aunque también en Secundaria) que utiliza la asamblea para “trabajar en valores”, para solucionar problemas de convivencia y para tutoría. Sin embargo, desde la visión global presente en esta tesis, que no distingue entre el trabajo académico y los valores, incluyendo los posibles problemas o dilemas de convivencia que aparezcan sobre la marcha, y aunque hay muchas formas, momentos o temáticas para trabajar en la asamblea, se propone aquí un modelo de democracia radical que impregna tanto los conocimientos “técnico-científicos” (más relacionados con la disciplina académica en sí) como con los conocimientos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía. La asamblea aquí incluye tanto el currículo académico, como las maneras de relacionarse. La propia organización del aula es un aprendizaje muy relevante, ya que es la manera en que el poder es construido por las personas participantes, mediante relaciones que emanan desde la voz del alumnado (Fromm, 1984; Martínez Rodríguez, 2005; Freire, 2006). Hace ya 35 años, Alexander S. Neill construyó su famosa escuela de “Summerhill”, bajo la perspectiva de que la asamblea

tiene más valor que el programa de una semana de materias escolares. [...] Quizá es una democracia más justa que la política, porque los niños son bastante caritativos entre sí, y no tienen intereses creados de qué hablar. Además, es una democracia más legítima, porque las leyes se hacen en asamblea abierta y no existe el problema de incontrolables delegados elegidos (Neill, 1974, 61).

Mediante el funcionamiento asambleario, los gustos del alumnado, y los intereses o esquemas mentales del profesorado se ponen de manifiesto y se llega a acuerdos, mediante el consenso. Sucede muy a menudo que los gustos del alumnado son fuente de conflictos para el profesorado, sobre todo porque no se ha llegado a un consenso, un acuerdo que beneficie a ambos, tendiendo a que el “adulto responsable” sabe lo que “se puede desear” en el aula o no. Es decir, habitualmente se produce un tipo de relación autoritaria o paternalista en el aula. Es muy importante, en este sentido, que a menudo se hable en primera persona, se analicen los aciertos y los errores, se establezcan procesos de consenso que permitan expresarse, exponer sus necesidades y resolverlas. Será así como el profesorado negocie

los significados con su alumnado. Tanto el currículo como las normas de convivencia deben ser consensuadas, dialogadas y argumentadas, utilizando el consenso, mejor que la votación. La votación se utilizará únicamente en aquellos momentos en que no sea posible el consenso, después de llevar un gran tiempo negociando y sea imposible avanzar (Anaut, 2004; Martínez Rodríguez, 2005; Torres, 2007).

Los principios de Habermas (1999), en cuanto a intersubjetividad y pretensiones de validez (comentados en el apartado II.2.2.2), son puestos en práctica principalmente a través de la asamblea de aula. Una asamblea (o más bien “procedimiento asambleario”) que se desarrolla en muy diferentes momentos (cada vez que es necesario) a lo largo del curso. Recordemos brevemente que el filósofo alemán nos dice que una norma rige un grupo de personas cuando su pretensión de validez es reconocida por todas las personas afectadas. Esto se traduce, en el ámbito del aula, en que el alumnado debe poder manifestar su conformidad o no con una norma, mediante argumentos. A título individual, una persona sólo puede seguir aquellas normas que considera válidas o justificadas, sometidas además a un enjuiciamiento de todas las personas con las que se relaciona y actúa.

Va a ser en la asamblea donde el alumnado desarrolle la libertad suficiente, ligada a la autonomía y la responsabilidad para gobernar su propia vida, en un clima de confianza y seguridad, potenciando el deseo de aprender, comunicándonos con los demás sin miedo al error ni al ridículo social (Neill, 1974; Pérez Gómez, 2008). Será esta concepción de libertad la que nos lleve a tomar acuerdos, consensos sobre el funcionamiento del aula y sobre cualquier tema relevante para el alumnado, respetando los intereses individuales en un contexto de colaboración, aprendizaje y apoyo mutuo: “la libertad consiste en hacer lo que se desea siempre que no se trasgreda la libertad de los demás” (Neill, 1979, p. 27). Neill comenta también que los niños de más de 12 años (justo la edad en que empieza la Educación Secundaria Obligatoria en nuestro país, y la etapa en que se enmarca esta tesis) deben “recuperarse”, “curarse” de no haber tenido nunca libertad.

La libertad que produce la asamblea es la única manera en que realmente podemos desarrollar la creatividad e imaginación de nuestro alumnado. Muchas veces, la escuela está

falta de vida, de experiencias, de arte, de sueños y sentimientos... y precisamente por eso, además de por las necesidades de nuestra sociedad (que ya se comentaron en los primeros apartados de esta tesis), necesitamos formar pensadores libres e imaginativos, que no solamente “elijan entre lo que ya existe”, sino que sean capaces de imaginar, soñar, transgredir, actuar, convertir lo extraño en familiar, mediante el uso de su libertad. Necesitamos personas creativas, que confíen en sí mismas, que gusten de lo incompleto y ambiguo, reflexivas e inconformistas (Weiner, 2008; Romera y Martínez, 2009; Toro, 2010).

Todo el conocimiento empieza con el sueño. La ciencia, muchas veces, se construyó a partir de cosas que alguna persona soñó en un momento determinado. Y el aula debe ser un lugar donde esté permitido soñar, imaginar, crear proyectos de futuro... no perdiendo nunca de vista la perspectiva utópica, no por su irrealidad, sino por todo lo contrario, por ir construyendo la manera de hacerla realidad, entre todas las personas del aula (Romera y Martínez, 2009; Toro, 2010). La creatividad debe estar, además, entre nuestros primeros objetivos de transformación social: “la pedagogía crítica debe atravesar todas las relaciones del aula, dándole alas a la imaginación, nunca adoctrinando” (Weiner, 2008, p. 103).

Pero para que esta libertad y creatividad sean posibles, se hace imprescindible reflexionar sobre el concepto de autoridad que ponemos en práctica en la asamblea, una autoridad que no se refiere únicamente al profesorado, sino a todas las relaciones del aula. La palabra “autoridad”, etimológicamente procede del verbo “auctor, augere”, que significa “hacer crecer”: “autoridad es prestigio, es exigencia, es seriedad y es amor” (Santos Guerra, 2008, p. 54). En numerosos casos, la escuela ha actuado como en el despotismo ilustrado, es decir, planificando para el alumnado (poniendo muchas veces grandes dosis de esfuerzo y buena voluntad) pero sin contar con él. Este tipo de adoctrinamiento conduce, de acuerdo con la metáfora del despotismo ilustrado y como sucedió en esa época, a la rebeldía (Neill, 1979; Santa Ana, 1980). Como decía Freire (1997b), en nuestra sociedad es mucho más difícil ser demócrata que autoritario, y a los autoritarios les resulta mucho más sencillo ser coherentes. El sistema y la forma de actuar en todos los ámbitos de nuestra vida lo favorecen: “entre la ameba y Dios, el orden universal se funda en una larga cadena de subordinaciones sucesivas” (Galeano, 2009, p. 72).

La propuesta alternativa, el concepto de autoridad que aquí se propone, está basado en la democracia, en enseñar al alumnado a creer que la democracia es conveniente y posible, estableciendo conexiones entre la educación y la posibilidad de un mundo mejor. La autoridad así entendida es negociada localmente de forma continua y creativa. Es una autoridad que respeta las libertades, y que acepta reexaminar sus propias posiciones, partiendo de que en la escuela actual no hay autoridades jerárquicas ni expertos. El profesor puede ser cuestionado (desde el diálogo y la búsqueda de consensos) por cualquier alumna o alumno, o por cualquier persona de la comunidad educativa. Si se pretende ser coherente con nuestras propias ideas sobre la democracia y la transformación social, debemos constantemente revisar la manera en que se distribuye la autoridad en el aula, escuchando las críticas del alumnado. La escuela actual necesita una actitud de apertura por parte de quien enseña, y también de quien aprende, para revisar, defender y rebatir las propias razones, los propios argumentos (Freire, 1997b; Sánchez Aroca, 1999, en Valls, 2005; Giroux, 2008; Lissovoy, 2008; Álvarez Méndez, 2008; Toro, 2010). Lo resume magníficamente bien Anaut (2004, p. 48), en una frase aplicable tanto al alumnado como al profesorado: "Si no tienes una alternativa mejor, calla, porque [...] la crítica que no construye, destruye sobre todo a quien la realiza".

En definitiva, la asamblea requiere redefinir el rol del profesorado, partiendo de la base, como nos dice Freire, de que ser democrático es mucho más difícil que ser autoritario. Es mucho más sencillo seguir instrucciones, basándonos en la jerarquía de la normativa, o del propio sistema escolar. Ya nos lo decía Aikin en el año 1942 (en Beane, 2005, p. 51): "mis profesores y yo no sabemos qué hacer con esta libertad. Nos plantea todo un reto y nos asusta. Me temo que hemos llegado a amar nuestras cadenas".

Nunca sabemos, a priori, dónde nos llevará esa libertad, si seguiremos un camino recto o lleno de curvas, altibajos o paradas por el camino, pero parece claro que es la única forma de desarrollar las ideas de democracia, libertad y corresponsabilidad en el aula. El profesor o profesora, en este sentido, debe ser sobre todo una persona "auténtica", tal como suele ser en su vida cotidiana, con sus intereses, saberes, experiencias, incertidumbres, miedos, ilusiones y decepciones. Es muy importante revisar, en este sentido, en qué medida nos

comportamos con el alumnado como seres humanos “de igual a igual”. Muchas veces “resulta problemática la tendencia a participar activamente en conversaciones como conocedor y erudito, sin tener el mínimo conocimiento” (Martínez Rodríguez, 2005, p. 40). La motivación auténtica surge por sí sola cuando se comparten informaciones, intereses, conocimientos y experiencias mediante las revelaciones naturales de los implicados. Como dice Toro (2010, p. 64): “el educador no demuestra, sino que muestra y se muestra. Muestra unas determinadas maneras de pensar, sentir, emocionar, actuar y relacionarse. Pero sobre todo, se muestra a sí mismo. [...] Continuamente revela cosas, incluso desde la quietud y el silencio”.

El alumnado, y especialmente el de Educación Secundaria Obligatoria, tiene un “radar” especial para detectar las coherencias o contradicciones entre lo que decimos (significado y contenido) y cómo lo decimos (el lenguaje que utilizamos, la voz, los gestos, la mirada, la sonrisa). Desechando el sentimiento y la necesidad de “saberlo todo”, no se debe aparentar ser nada distinto a lo que cada persona es, y mucho menos sentirnos obligados a nada, vigilados o controlados. De hecho, una de las cosas más importantes que podemos dar a nuestro alumnado no es nuestra materia, sino darnos a nosotras y nosotros mismos, mostrando que no lo sabemos todo, y que será precisamente desde la comunicación y la búsqueda de consensos como todas las personas del aula mejoraremos, también el profesor o profesora, desde el optimismo. Como indica Toro (2010):

Sin la sonrisa y sin la alegría que ella dibuja o revela no hay educación saludable ni gozosa. Es preciso recuperar la escuela, la educación todas, como un espacio para la sonrisa, el humor y la alegría. [...] Cada vez que sonreía a un niño le estaba diciendo: 'me gusta estar aquí'. Cada vez que un niño o niña sonreía estaban diciéndome: 'soy feliz estando aquí y contigo' (pp. 100-105).

A partir de todo lo anterior, y de las sugerencias de numerosos autores (Neill, 1974; Freire, 1997b y 2006; Tonucci, 2004; Martínez Rodríguez, 2005; Romera y Martínez, 2009; Toro, 2010), podemos extraer algunas propuestas concretas sobre cómo debe ser este nuevo rol del profesorado:

1. Se debe respetar la lectura del mundo que hace nuestro alumnado.
2. Adquirir un rol de acompañamiento o “promoción de tareas”, más que desde la perspectiva de “sabio” o “experto”.
3. Delegar autoridad, constantemente y en todos los ámbitos.
4. Dar voz a los niños y niñas, mediante una actitud de escucha auténtica y en disposición de tener en cuenta lo que dicen.
5. No se trata de hacer todo como quiere el alumnado, sino tener en cuenta, de verdad, su voz.
6. Actuar con sinceridad, en todos los momentos y situaciones, siendo genuinos, siendo personas ante todo, valorando y queriendo al alumnado.
7. Asumir que en las asambleas, alumnado y profesorado tienen voz, por igual, y que el voto o argumento de un docente pesa igual que el de una alumna o alumno de 12 años.
8. Concebir la pedagogía como la capacidad para extraer el potencial educativo de cualquier suceso, cualquier incidencia, cualquier realidad humana.
9. Lo nuevo no es tanto cambiar de actividades, sino cambiar de actitud.
10. Considerar que, mediante la asamblea, igual que con el trabajo por proyectos o los contratos de aprendizaje, aprende más el profesorado que el alumnado.

La naturalidad o autenticidad comentada en los párrafos anteriores conduce a que muchas veces se difuminen las barreras entre el la asamblea, el trabajo por proyectos y los contratos de aprendizaje. Estas tres propuestas interactúan entre sí de manera que muchas veces es imposible saber cuándo estamos atendiendo a una cosa u a otra. Lo importante es que todo ello produzca unas relaciones democrática y horizontales en el aula, a la vez que se producen el éxito académico y la atención a la diversidad.

II.3.3. Contratos de aprendizaje

“Si les oriento demasiado les impongo lo que quiero y como quiero que aprendan, si les oriento poco la mayoría no llegan a los mínimos y se pierden por el camino. [...] Creo que lo importante es saberlos escuchar, y preguntarles qué es lo que quieren. A menudo nos olvidamos de que son el centro y les acabamos imponiendo nuestras convicciones. Es algo tan sencillo como que te respondan a la pregunta de ¿Y tú, hasta dónde quieres llegar?” (Martín Horcajo et al., 2007, p. 11).

En sentido estricto, el contrato de aprendizaje es “un documento que busca la coherencia de las intervenciones y nos permite clarificar y sintetizar todas las actuaciones educativas” (González y cols., 2005, p. 55), pero desde una visión amplia y flexible, el aspecto más importante del mismo es el compromiso que asume cada alumno y alumna, o cada grupo, y el papel del profesorado en la gestión, coordinación y ayuda para que dicho compromiso se cumpla. La revisión o evaluación del mismo también podrá ser llevada a cabo por todas las personas del aula. Si asumimos la visión freiriana de que la humanidad es capaz de cambiar el mundo, de que somos ante todo seres curiosos, activos, hablantes, creadores... no es posible educar para la democracia sin reconocer el sentido de las acciones, propuestas, proyectos, sin indagar sobre la comprobación de las promesas hechas, sin preguntarse por la importancia real de la obra anunciada o prometida (Freire, 2006).

Con relación al currículo, a los contenidos concretos, a los procedimientos y actividades que se van a ir desarrollando en el aula, es muy importante pasar de la asamblea, el debate por el debate, el diálogo como situación de encuentro y reconocimiento mutuo, a la adopción de compromisos y atribuciones concretas, por parte de todas las personas del aula (tanto alumnado como profesorado). Llegar a este tipo de compromisos, conlleva mucho tiempo de debate y toma de decisiones conjuntas, y debe ir revisándose cada cierto tiempo, cuando se considere necesario (González y cols., 2005).

Mediante los contratos de aprendizaje, en el contexto de esta propuesta de investigación-acción, se deja un amplio margen a la iniciativa y autonomía, asumiendo obligaciones y compromisos concretos. A veces será el profesor, y otras veces el propio alumnado quien proponga actividades que luego serán consensuadas y propuestas a su vez al resto de sus compañeros y compañeras (incluso de otras aulas). Se trata, sobre todo, de actividades que den la posibilidad de elegir al alumnado, proponiendo ideas en vez de imponerlas, resaltando la actividad del alumnado más que la del profesorado. La atención a la diversidad, con respecto a estas actividades, no se produce tanto porque haya un tipo de actividad para cada alumna o alumno, sino porque son lo suficientemente polivalentes como para adaptarse a cada uno de los intereses y peculiaridades (Álvarez Méndez, 2008; Romera y Martínez, 2009). En este sentido, los contratos de aprendizaje enlazan directamente con lo comentado acerca de la participación democrática y la toma de decisiones (apartado II.1.2.4): “la cualidad más importante del ser humano es la capacidad y el deseo subjetivos de decidir y hacer, de ser sujeto, agente de su destino, actor de su propia obra” (Pérez Gómez, 2008, p. 81).

En el aula, las mayoría de las actividades propuestas pueden y deben desarrollarse por el alumnado de manera totalmente autónoma, aunque con la ayuda y orientaciones del profesor. Otras veces, se necesitará una mayor explicación por parte del profesor, con indicaciones un poco más exhaustivas sobre todo a la hora de empezar a realizarlas, para que después puedan ser llevadas a cabo de una manera totalmente autónoma por parte del alumnado... Y además, habrá momentos concretos y puntuales en que se lleven a cabo actividades (sobre todo más relacionadas con el desarrollo de destrezas técnicas)

propuestas exclusivamente por el profesor. Desde los primeros apartados de esta tesis se viene hablando de que el hecho de ser tener una actitud democrática no implica, en absoluto, la anulación total de la voz del profesor, sino más bien en que éste negocie los significados y actividades con el alumnado. Se puede negociar, incluso, que se hagan más o menos actividades dirigidas (muchas de ellas son solicitadas por el propio alumnado). Y un concepto clave será el de “mejora”, el de “mayor calidad” progresiva de las actividades. Así será como pondremos en práctica el principio freiriano de la perfectibilidad del ser humano (Freire, 1997c), de que todas las personas podemos aprender unos de otros, y es la manera en que, como seres inacabados, mejoramos y aprendemos (todas y todos, incluido el profesor).

La idea de planificación junto al alumnado es básica en todo lo referente a los contratos de aprendizaje, además de para el trabajo por proyectos y para el currículo integrado, que se comentará a continuación. Será la mejor manera de relacionar experiencias nuevas con las anteriores, y contextualizar los conocimientos, implicando directamente al alumnado, además de ser la única forma de dar vida a la democracia en el aula. Los jóvenes tienen el derecho democrático a participar en la planificación del currículo escolar y a que sus ideas se tomen en serio. Aprender a participar en una programación colaborativa es una destreza fundamental que la ciudadanía debe poseer en una sociedad democrática. Éste es un tipo de enseñanza mucho más difícil, más compleja y agotadora que el uso del libro de texto, o de los “paquetes didácticos” prediseñados por las editoriales (Beane, 2005). Sin embargo, se producen así aprendizajes mucho más relevantes, se mejoran los resultados académicos, la participación, la motivación, la ilusión, la sensación de que otra escuela (al igual que otro mundo) es posible, a partir de las experiencias, puntos de vista, capacidades, habilidades y saberes de cada persona:

Cuando empezamos a planificar con los alumnos, les pedimos que expusieran las preguntas y las preocupaciones sobre el mundo junto con las que se referían a ellos mismos. [...] Casi todos los alumnos nombraron los mismos temas que teníamos los profesores. En realidad no me sorprendió que fuera así, sólo me sentí un tanto avergonzado por haber olvidado momentáneamente que los jóvenes, también tienen experiencia del mundo (Beane, 2005, p. 85).

Existen innumerables formas de llevar a cabo los contratos de aprendizaje. Hay numerosos ejemplos de profesorado que los lleva a cabo mediante documentos escritos, acordados y firmados tanto por el alumnado como por el profesorado. Otras veces, ese compromiso o contrato se reduce al debate oral en clase, o en un departamento o despacho, de manera individual. La primera de las formas es tal vez demasiado rígida y formal. Y la segunda contiene una perspectiva demasiado individualista, además de no quedar demasiado claro su registro.

Los contratos de aprendizaje, al menos desde la concepción defendida en esta tesis, tienen mucho que ver con los “planes de trabajo”, de la pedagogía Freinet. Cada compromiso individual adquirido delante del grupo tiene el carácter de “plan de trabajo” para un determinado período de tiempo (en este caso, un trimestre). Estos planes de trabajo deben, en todo caso, mantenerse al nivel de los intereses del alumnado, vinculados a la libre expresión, la experimentación, la participación y la gestión colectiva (CEP de El Ejido, 2009, p. 5).

A partir de las indicaciones del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) de Canarias (2009), basadas en las propuestas de Celestín Freinet (2009), se recogen en el siguiente cuadro las características de los planes de trabajo, que coinciden totalmente con lo que aquí se denominan “contratos de aprendizaje”, y que se muestran en la siguiente tabla:

PLANES DE TRABAJO	
Qué son	<ul style="list-style-type: none"> • Una herramienta que permite la autonomía en el aprendizaje. • Una manera de promover la participación cooperativa del profesorado y del grupo-clase. • Un procedimiento para que el alumnado pueda elegir y decidir sobre sí mismo. • Una forma de crear, comprender y admitir normas comunes. • Una concepción determinada del tiempo y el espacio de organización escolar. • Una posibilidad de crear un nuevo orden, no desde la autoridad, sino desde la participación democrática.
Finalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar las exigencias del currículo y las necesidades e intereses del alumnado. • Decidir y proceder con libertad, responsabilidad y autonomía sobre el propio aprendizaje. • Aprender cooperativamente, compartiendo experiencia y conocimientos, responsabilidades y tareas. • Facilitar el aprendizaje, respetando los ritmos y procesos individuales. • Hacer tareas concretas, regular aprendizajes y desarrollar un programa de actividades en un período concreto.
Cómo se hacen	<ul style="list-style-type: none"> • El profesorado (o cualquier alumno o alumna) aporta una variedad de estrategias, guías o actividades abiertas que pueda elegir el alumnado, sobre qué hacer, cómo y cuándo hacerlo. • Los materiales y actividades interdisciplinares, elaborados entre distintos profesores y profesoras (o entre el propio alumnado) pueden enriquecer estas estrategias y actividades. • El alumnado conoce y ha consensuado la finalidad del plan de trabajo de antemano. • Pueden tener una parte individual y otra por parejas o en grupo. • Las actividades deben ser funcionales y motivadoras. • El alumnado conoce lo que debe hacer, sabe lo que se pide y trabaja de forma autónoma, resolviendo dudas con sus compañeras y compañeros, con la ayuda y orientación del profesor. • La evaluación es una parte esencial, en la que se integra la autoevaluación y la valoración del grupo.

TABLA 1: PLANES DE TRABAJO
(elaboración propia a partir del MCEP de Canarias, 2009)

Aunque los procedimientos asamblearios y los contratos de aprendizaje sean una constante en esta investigación, quedan pendientes toda una serie de consideraciones sobre el tipo de actividades que se proponen, su relación con las competencias básicas que propone la legislación educativa, la manera de entender las tecnologías, la evaluación...

II.3.4. Trabajo por proyectos

“Los seres humanos son proyectos, y a la vez, pueden tener proyectos para el mundo” (Freire, 2006, p. 50).

Desde el consenso y el diálogo que se viene proponiendo en esta tesis doctoral, cualquier tipo de actividad debe permitir al alumnado pensar, preguntarse, preguntar, dudar, experimentar hipótesis de acción, programar y dejar de seguir dichos programas... asegurando así el derecho a decidir. Lo cierto es que pocas veces se cuenta con el alumnado para elaborar su propio proyecto de aprendizaje, cuando se supone que son los protagonistas de su propio aprendizaje. Muchas veces da la impresión de que lo que realmente importa es lo que el profesorado enseñe, no lo que el alumnado aprenda (Santos Guerra, 2001 y 2002; Freire, 2006).

Por mucho que consideremos fundamentales los contenidos que impartimos, lo importante es sobre todo la manera y el grado en que el alumnado los aprehende y los incorpora a su práctica. No es tan importante, desde el punto de vista del trabajo por proyectos, controlar o preparar en cada momento lo que se enseña, sino ir construyendo tareas autónomas, actividades en que el alumnado de estatus diferentes puedan desarrollar su aprendizaje al máximo, tomando decisiones, equivocándose, acertando otras veces, con la ayuda y apoyo del profesor o profesora. Existen muchas maneras de llevar a cabo proyectos o “microproyectos” inclusivos, y hay numerosos ejemplos relacionados con todas

las asignaturas, a nivel de centro, o en el aula de música (Holt, 1987; Freire, 1997c; Martínez Rodríguez, 2005; CEIP Puig d'Agulles, 2007; Parrilla, 2008). En este tipo de trabajo se parte de la consideración de que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 1997b, p. 24).

Pero empecemos por el principio: ¿qué son los proyectos de trabajo? ¿qué es trabajar por proyectos? Desde una perspectiva amplia,

entendemos el proyecto como un plan de trabajo o conjunto de tareas, libremente elegido por los niños y niñas o propuesto, en ocasiones, por el profesor/a, con el fin de resolver algo en lo que están interesados. [...] El niño se sitúa en un plano de decisión máxima con respecto a la elección del proyecto y a su mismo desarrollo; Son los alumnos/as quienes asumen la planificación y ejecución del proyecto, tras el debate de una propuesta y con la participación mediadora o facilitadora del maestro/a” (Romera y Martínez, 2009, p. 86).

En todo proyecto, igual que en el propio procedimiento de investigación-acción o a la hora de realizar cualquier actividad de nuestra vida cotidiana, siempre cumplimos tres pasos: planificar, realizar y evaluar. Se trata de aprender a vivir, aprender a ser, a buscar metas, poner los medios para conseguirla y autoevaluarse (Martín Rodrigo, 2006).

Los proyectos de trabajo pueden definirse, por tanto, como una manera distinta (abierta y flexible) de organizar el currículo y el proceso de enseñanza-aprendizaje (MCEP de Canarias, 2009). En estos proyectos, el alumnado es el protagonista, tomando decisiones sobre el aprendizaje, los medios y la evaluación. El alumnado elige un tema que surja de sus necesidades e intereses, aunque el profesorado puede introducir también temáticas, siempre que las argumente y sean consensuadas con el alumnado. A partir de esa elección, se toman decisiones sobre las fuentes, el contenido, la información recogida, la exposición o presentación del trabajo y la evaluación. Aunque el trabajo por proyectos puede ser individual, es preferible que se lleve a cabo de manera cooperativa y en equipo. De este modo, las interacciones serán mucho más ricas, y se producirá, por tanto, un mayor aprendizaje. Además, no tienen por qué ser exclusivamente documentales, ni de un área o disciplina determinada.

De hecho, lo más habitual en el caso de las etapas de Educación Infantil y Primaria, donde se dan más a menudo este tipo de propuestas metodológicas, es que se trate de proyectos totalmente interdisciplinares y globalizados, produciéndose un auténtico “currículo integrado” (concepto éste que se abordará a continuación). En el caso de una asignatura concreta, como es la de música, en una etapa como es la Educación Secundaria Obligatoria, donde el horario escolar parece más bien una parrilla televisiva donde se ofrecen “programas” desconectados unos de otros, la interdisciplinariedad es bastante más complicada, aunque no imposible. Sería deseable, a este respecto, que se mejorara la coordinación entre departamentos, la coordinación de equipo educativo, que se trabajara más “por ámbitos” que por disciplinas... y que hubiera una mayor conexión y diálogo entre el profesorado que imparte distintas asignaturas en un aula concreta.

Dicho esto, ¿no puede un profesor de música hacer nada en su aula a este respecto? ¿es imprescindible cambiar la organización para trabajar por proyectos? Aunque es deseable, siempre que se propone algún cambio en la escuela, que se tengan en cuenta tanto los aspectos metodológicos como organizativos, cambiar desde el aula es posible. Además, existen muchas maneras de concebir y poner en práctica el trabajo por proyectos, desde una visión amplia de lo que supone caminar hacia un currículo integrado:

Casi se podría decir que existen tantas posibilidades y posicionamientos respecto al trabajo por proyectos como personas, como estilos docentes o realidades de aula: desde propuestas muy dirigidas, hasta trabajo completamente democrático; desde trabajar una asignatura de manera aislada, hasta trabajar de manera globalizada [...]; desde ser algo excepcional o puntual, hasta estructurar todo un curso académico en torno al trabajo por proyectos (Ibáñez, 2012, p. 24)

En este sentido Kilpatrick (en CEP de El Ejido, 2009, p. 4) afirmaba ya en 1918 que existían distintos tipos de proyectos, según se centren en alguno de los siguientes aspectos:

- Producir o elaborar algo concreto.

- Resolver preguntas o problemas concretos.

- Utilizar un medio o recurso.

- Conocer una técnica.

Y en la línea del currículo integrado o globalizado, podemos buscar actividades donde las materias se relacionen entre sí, aunque predomine una de ellas (en este caso, la música), actividades vitales donde se tengan en cuenta los contextos sociales, actividades que nos permitan ser, desarrollarnos y vivir plenamente (Anaut, 2004). Es decir, que aunque predominen los contenidos musicales, es deseable que las actividades que se hagan tengan relación con aspectos de la vida cotidiana, con aprendizajes instrumentales que “nos ayuden a vivir”, con otras asignaturas (mediante colaboraciones directas con profesoras y profesores concretos, en este caso) y con los intereses y demandas del alumnado, a partir de su contexto social.

¿Eso cómo se hace? ¿cómo relacionar las asignaturas entre sí? Hay propuestas consistentes en interminables “rejillas” donde se entrecruzan contenidos, objetivos, competencias básicas, indicadores (como se comentará en el apartado siguiente, respecto a las competencias básicas)... pero hay otras alternativas como las que apuntaba Dewey en los años 1900 y 1915 (en Beane, 2005, p. 45): “el profesor no tendrá que recurrir a todo tipo de artilugios para entretejer un poco de aritmética en una clase de historia, y cosas similares. Relacionemos la escuela con la vida, y todos los estudios se correlacionarán automáticamente”.

La pieza clave a la hora de trabajar por proyectos, en la dirección del currículo integrado, no es otra que la realidad. Desde el momento en que la realidad (con sus distintas manifestaciones y problemáticas) entra en el aula, es imposible abordarla sin la transversalidad y la interdisciplinariedad. Resulta inevitable así relacionar el conocimiento disciplinar (el musical, en este caso) con otros saberes, y sobre todo, con las personas del aula y su mundo (Revenge Ortega, 2007).

Otra posibilidad es centrarse en núcleos temáticos, más allá de las disciplinas, posibilitando vivir experiencias en la escuela que no se puedan vivir fuera. El currículo integrado se refiere no solamente a conocimientos académicos, sino a que estos se relacionen con las necesidades vitales del alumnado, proporcionando un aprendizaje holístico, relevante, experiencial, aprendiendo de los errores, de una manera gratificante, creativa, compartida... (Torres, 2006; Romera y Martínez, 2009).

El currículo de asignaturas separadas solo sirve para resolver crucigramas (Beane, 2005, p. 69), además de resultar irrelevante para una sociedad de la información como la que vivimos, en que las “verdades” se construyen y destruyen continuamente, un mundo en que cada vez tiene menos sentido “controlar” o conocer “toda una materia”.

El segundo aspecto más importante del currículo integrado es que se organiza en torno a problemas y cuestiones significativas, definidas de manera colaborativa entre profesorado y alumnado, sin preocuparse por los límites que definen las áreas disciplinares. Las actividades, la concreción del trabajo, consistirá en distintas maneras de “representación del conocimiento” (como se comentará más adelante), desde exposiciones orales hasta la acción social (p. 17).

La integración de saberes, en realidad, es algo que las personas deben hacer por sí mismas, y por tanto no se refiere a los esfuerzos del profesorado por reorganizar las asignaturas en la escuela, sino más bien a la planificación curricular por parte del alumnado y a la integración de la vida de la comunidad en la escuela, usando diseños curriculares centrados en el problema (pp. 23-27).

Reflexionando sobre los posibles temas curriculares para el desarrollo de proyectos y sus características, Beane (2005, pp. 74-75) extrae los siguientes aspectos que pueden y deben ser contemplados:

Aspectos a contemplar en el trabajo por proyectos				
Conocimientos				Conceptos
Personales	Sociales	Explicativos	Técnicos	
Preocupaciones personales y formas de conocerse a uno mismo.	Temas sociales y del mundo en general, desde las relaciones con los iguales hasta temáticas globales, que han de ser examinadas críticamente.	Contenidos que nombran, describen, explican e interpretan, incluidos los de las distintas disciplinas académicas, junto al sentido común o el conocimiento "popular".	Formas de investigar, comunicar, analizar y expresar, incluidas muchas de las destrezas que ya se fomentan en los centros educativos.	<ul style="list-style-type: none"> • Valores democráticos. • Respeto a la dignidad humana. • Elogio de la diversidad.

TABLA 2: ASPECTOS A CONTEMPLAR EN EL TRABAJO POR PROYECTOS
(elaboración propia a partir de Beane, 2005)

Las conexiones entre el trabajo por proyectos así concebido y el aprendizaje dialógico (comentado en el apartado II.2.) son múltiples y variadas. Cuando antes se aludía al principio de inteligencia cultural, por ejemplo, se incluían simultáneamente (igual que en el trabajo por proyectos) la cultura académica y la cultura popular, abiertas ambas a la indagación crítica, “ya que las dos están construidas socialmente y ninguna de las dos tiene el monopolio de la verdad” (Beane, 2005, p. 88). Por otra parte, el principio de transformación queda patente en los componentes que se acaban de comentar, al incluir temas sociales y preocupaciones personales relevantes, al posibilitar el acceso de todo el alumnado a la cultura académica desde su ámbito más cercano y experiencial. La creación de sentido surge cuando tanto alumnado como profesorado responden a sus propias preguntas y preocupaciones, cuando construyen sus propios significados (p. 89). Y el diálogo igualitario se refleja a través del cambio en las relaciones tradicionales entre profesorado y alumnado. De acuerdo con este principio, y también con el trabajo por proyectos, ahora el profesorado se centrará en (p. 93):

- a) Compartir con el alumnado el currículo y la toma de decisiones.
- b) Centrarse más en las preocupaciones de los jóvenes que en unas orientaciones sobre secuenciación de contenidos.
- c) Abordar preguntas para las que no tienen aún respuestas, aprendiendo junto al alumnado.
- d) Tomarse en serio los significados que el alumnado construya.
- e) Defender el derecho de los jóvenes a este tipo de currículo.

El principio de solidaridad aparecerá en numerosas ocasiones a lo largo del proceso, ya que el simple hecho de llegar a acuerdos, consensuar, escuchar opiniones, puntos de vista y preocupaciones, nos acerca a comprender mejor a las personas con que compartimos nuestro tiempo escolar. Es importante destacar, no obstante, que cuando especialmente se producirá la solidaridad (ligada de forma indivisible al éxito académico) será mediante las interacciones (como ya decían Habermas y Freire, entre otros) y el aprendizaje cooperativo, en grupo. Para que se produzca un auténtico aprendizaje cooperativo, Johnson y Johnson (1997, en Huguet, 2006, pp. 104-106), destacan los siguientes criterios:

- Interdependencia positiva.

Para que el grupo tenga éxito, todos y cada uno de sus miembros deben tenerlo.

- Interacción cara a cara.

Estar juntos y dialogar.

- Compromiso individual.

Responsabilidad personal para alcanzar los objetivos del grupo.

- Habilidades sociales para que el grupo funcione.
Escuchar, respetar, ayudar, aclarar...
- Seguimiento del proceso y valoración del grupo.
Valoración de su propio progreso en relación con los objetivos de aprendizaje.

A partir de todo lo anterior, y tras analizar la perspectiva de diferentes fuentes y autores (MCEP de Canarias, 2009; CEP de El Ejido, 2009; Katz, 1994; Martín Rodrigo, 2006), podemos extraer toda una serie de argumentos a favor de trabajar por proyectos. ¿Qué finalidad tiene el trabajo por proyectos? ¿qué aprendizajes favoreceremos mediante este tipo de procedimiento? He aquí algunos de sus intenciones educativas, a modo de síntesis:

- Sirven para organizar el currículo de una manera globalizada.
- Desarrollan la autonomía en el aprendizaje y la capacidad de aprender a aprender, al ofrecer un contexto para tomar la iniciativa, asumir responsabilidades, tomar decisiones, hacer elecciones y enfocar los intereses personales.
- Rescatan la perspectiva del alumnado, animando al alumnado a determinar qué trabajar, valorando a cada alumna y alumno como persona crítica y reflexiva, capaz de crear hipótesis.
- Presentan el conocimiento como constructo social y global.
- Rompen con la homogeneidad del libro de texto.
- Facilitan la conexión de la escuela con la vida “no escolar”.
- Desarrollan compromisos con la justicia social y la democracia.
- Animam a la autonomía profesional de los docentes y a la colaboración.

- Ofrecen oportunidades para poner en práctica las habilidades.
- Enfatizan la motivación intrínseca, la de la propia actividad, la que ofrece el conocimiento relevante en sí mismo.
- Enseñan a pensar, a organizar el pensamiento, a relacionar ideas.

El trabajo por proyectos es, sobre todo, una manera de reinterpretar el rol del profesorado. Más que cambiar el alumnado, la organización del aula o del centro, cambiar los recursos o las actividades concretas, lo que se debe cambiar en todas estas propuestas es la manera de relacionarse del profesor o profesora, su concepción del currículo y de la propia profesión docente. En primer lugar, el profesor o profesora que trabaje por proyectos no debe sentirse presionado por el programa, el currículo oficial o el libro de texto, sino disfrutar de los distintos momentos que van surgiendo en el aula. Como dicen Romera y Martínez (2009, p. 10), “a veces los maestros andáis tan preocupados de que los niños aprendan, que se os olvida ocuparos de los niños, incluso se os olvida ocuparos de vivir y aprender vosotros”. En el trabajo por proyectos todo no puede ser prefabricado, sino que se trata más bien de “facilitar situaciones”. El profesorado debe permitir o suscitar que algo suceda, y que sea vivido en el aula como un acontecimiento, relevante para todo el alumnado (Toro, 2010, pp. 37-45).

Beane (2005, pp. 94-96), atendiendo a las características del trabajo por proyectos y el currículo integrado, considera que se necesita un profesorado que:

Estilo docente necesario para trabajar por proyectos	
Es necesario un profesor o profesora que...	¿Cómo?
Respete la dignidad de su alumnado.	<ul style="list-style-type: none"> • Tomando en serio sus ideas, esperanzas, aspiraciones... y su vida. • Escuchándoles con atención y auténtico interés. • Aceptando a los jóvenes tal como son.
Crea en la democracia, extendiendo sus valores a la juventud.	<ul style="list-style-type: none"> • Promoviendo los valores y derechos democráticos para todos los jóvenes. • Considerando que el alumnado no solamente tiene derecho a dar su opinión, sino la obligación de hacerlo. • Trabajando en favor de quienes tradicionalmente no han tenido poder alguno.
Piense que la diversidad es una fuente de fuerza y posibilidad, no un problema.	<ul style="list-style-type: none"> • Entusiasmándose tanto por el trabajo de quien le cuesta esfuerzo como del alumnado más aventajado. • Interesándose por las diferencias culturales, la alta cultura, la cultura popular y la cultura juvenil, buscando integrar todas ellas en el aula. • Comprometiéndose con la búsqueda de distintos tipos de aprendizaje y modos de expresión.
Tenga un gran interés tanto por la excelencia como por la equidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Deseando que todo el alumnado rinda bien, sepa más y adquiera mayores destrezas, incluso en áreas necesarias para superar los tests estandarizados. • No cediendo ni tirando nunca la toalla con los jóvenes. • Sabiendo lo que se puede obtener razonablemente del alumnado y cómo apreciar lo que puede hacer, en vez de insistir en lo que no puede hacer.
Quiera que los jóvenes se impliquen en el aprendizaje significativo en torno a grandes temas: conflicto, medio ambiente, futuro, prejuicio, pobreza...	
Piense que hay que integrar la vida interna de la escuela y la externa, de forma que los jóvenes puedan utilizar los recursos de la escuela para profundizar en el conocimiento de sí mismos y de su mundo, desde su propia perspectiva.	
Viva de una forma más plena el mundo, interesándole una amplia variedad de cosas, y en especial las ideas nuevas que pueda transmitir a su alumnado y aquéllas que el alumnado pueda aportarle.	
Considere que esta pedagogía es una forma de pensar, una forma de vida, más que una técnica de instrucción.	

TABLA 3: ESTILO DOCENTE NECESARIO PARA TRABAJAR POR PROYECTOS
(elaboración propia a partir de Beane, 2005)

Como última característica (y no menos importante), se debe abordar la manera en que se representa el conocimiento en el aula, dentro del esquema de trabajo por proyectos, acordando con el alumnado la manera en que se mostrarán sus distintas producciones... En estas “representaciones del conocimiento”, el alumnado presenta su trabajo al grupo-clase, de forma que los conocimientos no son algo que los individuos acumulan para sí mismos, sino que se ponen en uso para que el grupo comprenda mejor el tema o problema. En estos momentos de representación de los conocimientos, podemos ver en acción el funcionamiento de la integración personal y social (Beane, 2005, p. 87).

El profesorado, en este contexto, debe dar la oportunidad de que cada grupo de alumnas o alumnos, cada persona, muestre su propio proceso. Será así como podrá ponerse de manifiesto el camino recorrido, y el profesor o profesora estará en condiciones de poder ayudarle en lo que falte por hacer. De hecho, tras la presentación, el alumnado y el profesor hacen siempre una evaluación en función de los criterios acordados con el grupo y con el profesor o profesora, y se entra en debate (Álvarez Méndez, 2008, p. 227; Jonassen, 2000). Es de este modo como se desarrolla una auténtica evaluación del proceso, que nos permite reorientar y mejorar nuestras acciones, tanto al alumnado como al profesorado (se hablará de ello extensamente en el apartado II.3.7., referente a la evaluación). Y será de esta forma como realmente se desarrolle la pretendida “competencia de autonomía e iniciativa personal” que propone nuestra normativa (MEC, 2006), ligada a la “competencia para aprender a aprender”. Para aprender a aprender, para producir un tipo de conocimiento que permita seguir aprendiendo de una manera autónoma a lo largo de toda la vida, hay dos requisitos indispensables: unos contenidos específicos (información) sobre los que ejercer actividades cognitivas, y que esos contenidos sean compartidos con aquellas personas con quienes vamos a interaccionar: “compartir información y conocimientos es lo que servirá de estímulo para aprender a pensar, para sacarle provecho a los conflictos sociocognitivos que se generen en la comunicación y en el trabajo conjunto con otras personas” (Torres, 2008, p. 148).

Existen infinitas formas, a partir de las sugerencias y propuestas que tanto profesorado como alumnado puedan hacer al respecto, para presentar las actividades y “registrar” un

proyecto: dibujar, escribir, leer, anotar observaciones, entrevistar a personas expertas, gráficos, diagramas, pinturas y dibujos, murales, construcciones, reportajes a compañeras, compañeros y familias, piezas dramáticas en las que se expresa lo aprendido... (Katz, 1994).

Es muy importante destacar que, en el proceso de elaboración de estas actividades, a la hora de utilizar distintas fuentes de información, se utilicen fuentes de información auténticas (Romera y Martínez, 2009, p. 72): la prensa, buscadores de internet, grabaciones originales, textos reales de compositores o músicos, artículos de investigación o divulgación reales, páginas web de todo tipo de temáticas, grabaciones en vídeo (con videoclips cogidos “tal cual”, con fragmentos de películas, etc...)... Si se quiere abordar la realidad, trabajando sobre ella y promoviendo además un auténtico aprendizaje “de máximos”, se hace imprescindible introducir recursos y fuentes de información reales, sobre todo al tratarse de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Se supone que la finalidad de esta etapa es proporcionar una formación que sirva tanto para futuros estudios, como para formar ciudadanas y ciudadanos con una vida plena en nuestra sociedad (MEC, 2006). Por tanto, lo que aquí se propone es hacer distintos tipos de trabajos sin utilizar en ningún caso materiales “adaptados”, o “didácticos” que rebajan el nivel de exigencia. Tengamos en cuenta que, una parte considerable de nuestro alumnado (máxime al tratarse de un contexto social muy alejado del mundo académico, como el de esta tesis) tendrá escasas posibilidades en su vida adulta o su vida profesional de comentar un periódico, una audición, una información audiovisual, criticar los medios de comunicación, traer o conocer las músicas de su cultura, de otras culturas, la música culta occidental... O lo hace ahora, o tal vez no lo haga nunca, quedando a merced de la manipulación de los medios de comunicación, las corrientes de moda, o todo tipo de prejuicios y estereotipos procedentes de su contexto social, independientemente de cuál sea dicho contexto.

II.3.5. Competencias básicas

“Ya no se pone el énfasis en ayudar a los estudiantes a 'leer' el mundo de manera crítica; en cambio, se pone en ayudar a los estudiantes a 'dominar' las herramientas de la lectura” (Giroux, 1984, p. 5).

Para hablar de las competencias básicas, es pertinente en primer lugar analizar de dónde procede la propia idea de “competencias básicas”, a partir de lo que se dice en la normativa educativa, y sobre todo a partir de las omisiones, ambigüedades y propósitos no aclarados suficientemente (pero manifestados a través de otros informes y en otros lugares, la mayoría de las veces) de dicha normativa de los que se desprende que el concepto de competencia, al menos tal y como se está desarrollando, está relacionado con el sistema capitalista, sobre todo a través del currículo oculto (Giroux, 1984).

Llama bastante la atención cómo pese a que las competencias básicas son defendidas en numerosas ocasiones como aquello que necesita saber nuestro alumnado para tener éxito académico e inclusión social, sin embargo no se muestren, ni conozcamos experiencias de éxito demostrado en este sentido. Lo primero que resulta chocante del discurso en torno a las competencias es que, a pesar de su supuesta capacidad de mejora, no tenemos referencia de ejemplos y experiencias concretas: “el profesorado innova básicamente manejando y adaptando ejemplos. El movimiento de las competencias es una llamada para

que vigilemos los rendimientos de la enseñanza y los apliquemos, ¿cómo?” (Gimeno, 2008, p. 11).

Y es que el concepto de competencia tiene muchos significados, pero una gran falta de precisión. Lo único que aclara nuestra normativa al respecto (MEC, 2006) es que el currículo está formado por los objetivos, contenidos, competencias básicas y criterios de evaluación, pero no se parte de una clara definición del concepto de “competencia”. Desconocemos con exactitud a qué fines responden, qué tipo de individuo o sociedad proponen, quiénes son sus autores, ni cuál es su orientación ideológica o política (Gimeno, 2008). Suponemos, siguiendo a Gimeno, que quienes las legitiman, las proponen o las imponen son seres humanos, “con intereses, que aciertan y se equivocan, como le ocurre a cualquiera” (p. 53).

Pero aunque no sabemos su autoría con exactitud, sí que podemos hablar de sus antecedentes, que no son otros que los informes PISA (programa para la evaluación internacional de estudiantes), de 2000 y 2003 (OCDE, 2000, 2003 y 2006), el estudio DeSeCo, para la definición y selección de competencias clave, de esa misma organización (OCDE, 2002), y las recomendaciones del parlamento y el consejo europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (UE, 2005). Los informes realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico se orientan más a lo externo, a comparar sistemas educativos y a la economía, mientras que las recomendaciones de la Unión Europea tienden más a lo curricular, lo interno, los procesos... con la intención de trabajar en favor de una identidad común europea. En ambos casos, además, es bastante cuestionable el concepto de “calidad” (marcadamente empresarial) que emplean estos organismos, con propuestas concretas que, al concebirse al margen de los contenidos escolares, resultan ser muy formalistas. Tanto la OCDE como la UE omiten por completo cualquier tipo de referencia a los movimientos de renovación pedagógica y sus demandas en cuanto a la reorientación de los contenidos, presentes desde hace más de un siglo, y bastante conocidos por el profesorado (Gimeno, 2008).

Por un lado, la Unidad Española del Informe *Eurydice* (2002, en Zabala y Arnau, 2008), encargado por la UE sobre adquisición de competencias, dice de un modo bastante

esquemático que las competencias son “las capacidades, conocimientos y actitudes que permiten una participación eficaz en la vida política, económica, social y cultural de la sociedad” (p. 38). Y de un modo algo más extenso e intentando clarificar algo más esta definición, la OCDE (2002, en Zabala y Arnau, 2008) aclara que una competencia es:

La habilidad de cumplir con éxito las exigencias complejas, mediante la movilización de los prerequisites psicosociales. De modo que se enfatizan los resultados que el individuo consigue a través de la acción, selección o forma de comportarse según las exigencias. [...] Cada competencia es la combinación de habilidades prácticas, conocimientos (incluidos conocimientos tácitos), motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que pueden movilizarse conjuntamente para que la acción realizada en una situación determinada pueda ser eficaz (pp. 38-39).

Intentando sintetizar estas dos definiciones, y otras muchas ideas tomadas de diferentes teorías y documentos oficiales, Zabala y Arnau (2008), definen “competencia” como la “capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado, y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (pp. 43-44).

La supuesta “gran novedad” del currículo español, a partir de la llegada de la LOE (MEC, 2006) y la Ley de Educación de Andalucía, (LEA, en CE/JA, 2007b), consiste en que toda acción educativa tiene como finalidad que el alumnado alcance las competencias básicas establecidas para la enseñanza obligatoria. Estas competencias son, según el artículo 38 de la Ley de Educación de Andalucía (CE/JA, 2007b):

a) Competencia en comunicación lingüística, referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en lengua extranjera.

b) Competencia de razonamiento matemático, entendida como la habilidad para utilizar números y operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión del razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones y para resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral.

c) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural, que recogerá la habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las

consecuencias y la actividad sobre el estado de salud de las personas y la sostenibilidad medioambiental.

d) Competencia digital y tratamiento de la información, entendidas como la habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse.

e) Competencia social y ciudadana, entendida como aquella que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática.

Tanto en la Ley Orgánica como en la Ley andaluza y en todas las disposiciones y reglamentos que desarrollan a ambas, aparecen numerosas alusiones, especificaciones metodológicas y referencias a las competencias básicas, cuya consecución va a ser uno de los principios básicos del sistema educativo (artículo 5.4 de la LOE, artículos 5.g y 46.2 de la LEA).

Es evidente, al hilo de las definiciones anteriores y también del breve análisis legislativo, que todas las personas deseamos tener éxito en nuestra vida personal, tener una cómoda posición económica y participar en la vida social. En este sentido, es difícil oponerse a las competencias básicas. Como sabemos, desde hace tiempo se dice que vivimos en la sociedad de la información, que podemos definir como “sociedad cognitiva: una sociedad que basa su desarrollo más en el aprovechamiento de la información que de la energía” (Terrén, 1997, p. 43). Sin embargo, cabe preguntarse qué entendemos por “aprovechamiento de la información”, y si este aprovechamiento tiene únicamente tintes economicistas, o también responde a criterios humanistas, críticos, o emancipadores. Cabe exigir a este respecto que la formación de la ciudadanía se produzca a partir de una visión integral, sin sesgos sobrevenidos o derivados de las necesidades del mundo empresarial y tecnológico.

Tras la propuesta de las competencias básicas, atendiendo principalmente a los citados informes y sobre todo a sus omisiones, encontramos esa perspectiva economicista que denunciaba Giroux en 1984, según la cual la racionalidad económica es el ideal del cambio,

centrado en las matemáticas, la ciencia, la alta tecnología, o en nuestro caso en la adquisición de “competencias”..., con inquietudes de naturaleza exclusivamente técnica, sin una visión seria sobre la participación reflexiva de la ciudadanía en la vida democrática (Giroux, 1984, p. 8; Martínez Rodríguez, 2008, p. 111). Puede ocurrir, entonces, que el discurso en torno a las competencias como “verdad absoluta” e imprescindible en nuestro mundo actual, desplace cualquier tipo de planteamiento político, ciudadano, o crítico: “ya no hay discusión ni diferencias entre derecha, izquierda, centro, extrema izquierda, extrema derecha... Europa es el término mágico que sirve para legitimar, unificar y uniformizar” (Torres, 2008, pp. 150-151).

A partir de los análisis de varios autores (Gimeno, 2008; Martínez Rodríguez, 2008; Torres, 2008 y Álvarez Méndez, 2008), se pueden identificar toda una serie de vacíos y contradicciones pedagógicas en las competencias básicas, en sí mismas y en relación con muchas de las ideas que desde la pedagogía se vienen proponiendo:

- Tienen pretensiones universalistas, pretendiendo ser un instrumento normativo a partir del cual converjan los sistemas escolares, por lo que se encuentran alejados de cualquier propuesta de currículo descentralizado o autonomía pedagógica de los centros y del profesorado, asunto éste tradicionalmente demandado por la pedagogía.
- Existe una fuerte contradicción entre evaluar competencias (según nos dicen, mediante distintos procedimientos, en un contexto lo más similar que sea posible a la realidad, poniendo en práctica dichas competencias) y la necesidad de que dicha evaluación sea cuantificable. ¿Es eso posible?
- No aparece en ninguna parte la necesidad de conocer y transformar el mundo, al no ser éstas cualidades que interesen a los mercados, ni tampoco para las evaluaciones y comparaciones de los sistemas educativos.

-
- Que el alumnado sepa desarrollar un proceso no es lo mismo que generarlo, comprender y explicar una idea no es lo mismo que generarla, por lo que se hace necesario que nos digan previamente cómo el profesorado puede “producir competencias” para su alumnado.
 - Es un tipo de planificación, de nuevo, externa al alumnado, que no tiene en cuenta su voz, su participación, sus intenciones, sus saberes, su contexto social y cultural...
 - Tratan de impulsar algunos cambios metodológicos, pero sin replantearse en ningún caso qué modelo de sociedad queremos construir.
 - Desplazando el debate hacia las competencias básicas, el currículo permanece como incuestionable, y no se entra a analizar la relevancia o pertinencia de los contenidos, ya que ahora todo lo que importa son las competencias básicas.
 - Su discurso está lleno de eslóganes y frases vacías, como “vincular la escuela, el instituto o la universidad, a la sociedad”, pero no se aclara qué es la sociedad ni cuáles son sus necesidades o características.
 - Otorga un valor excesivo a la formación práctica frente a la formación teórica, que se considera “poco fiable”: “La pérdida del debate epistemológico es quizás la dimensión que mejor está contribuyendo a este tipo de peligrosas disfunciones en los sistemas educativos” (Torres, 2008, p. 169).
 - Se cambia el enfoque del “saber qué” al “saber cómo”, sin plantear que, aunque el método es importante, no deja de ser una cuestión técnica, variable según los principios que defendamos.

En un sistema educativo como el español, además, donde casi todo está regulado, donde existen órdenes, decretos y reales decretos que especifican el temario, los objetivos, los criterios de evaluación y las orientaciones metodológicas de cada área, de forma

fragmentada, ¿como compatibilizamos todo eso con el trabajo en favor de las competencias básicas? (Torres, 2008). La propia normativa habla de “indicadores” y de que las competencias básicas se trabajarán a partir de los contenidos de cada asignatura. Combinando ambas ideas (competencias básicas y currículo de asignaturas), podemos llegar a calcular desde 48 a 6000 indicadores posibles, en una misma asignatura (Gimeno, 2008). Propuestas como las de Sánchez y Córdoba (2010), resultan impecables desde el punto de vista metodológico, pero se basan, para su concreción y traslación al papel, en tablas de competencias y subcompetencias que se cruzan a su vez con los contenidos y objetivos de cada materia. En definitiva, rejillas interminables y de poca utilidad. El problema o, al menos, uno de ellos, es que se mantiene un modelo de currículo basado en objetivos y contenidos al tiempo que se incorpora otro basado en competencias, con el resultado de un solapamiento de conceptos que hacen el trabajo de planificación docente aún más burocratizado de lo que ya estaba.

Especialmente en el caso de la especialización disciplinar que se produce en Secundaria, cuando no se es tutor (no permaneciendo mucho tiempo con un mismo grupo), o cuando se tiene muy poca carga horaria, como en el caso de la asignatura de música. En cada curso académico, un profesor de música puede atender perfectamente a 8 ó 9 grupos de alumnado, lo que supone tener a su cargo entre 220 y 270 alumnas y alumnos. ¿Cómo es posible aplicar entonces esa cantidad de indicadores sobre cada alumna y alumno, y además hacerlo de un modo cuantificable, utilizando diversos instrumentos de evaluación? ¿no sería más factible hacer una valoración global, contextualizada, cualitativa o coevaluadora? Pero entonces, claro está, no podremos comparar claramente los resultados ni clasificar países, centros o personas, que tal vez sea lo que persigue el discurso en torno a las competencias (Álvarez Méndez, 2008).

Se puede resumir muy bien todo lo anterior atendiendo a las “diez tesis”, de Gimeno (2008, pp. 14-58), en las que fundamenta su crítica a las competencias básicas:

1. El lenguaje no es inocente.

2. Todo lo que sabemos tiene un origen.
3. De la evaluación de resultados tangibles no podemos extraer la guía para su producción.
4. La ruta europea hacia las competencias tiene su particular historia.
5. La “competencia” no es un concepto preciso, lo que dificulta la comunicación.
6. Si no hay acuerdo en qué son las competencias, no podemos saber cuáles y cuántas son.
7. Hoy en día carecemos de la competencia generatriz de las competencias.
8. La utilidad de una propuesta no está garantizada por proceder de organismos intergubernamentales o internacionales.
9. A veces, se generan problemas técnicos artificiales que ocultan otros reales.
10. Las fuentes del buen saber y del buen hacer no se han secado y no deberíamos hacer apostasía de ellas, eligiendo otras verdades en las que creer.

En definitiva, a partir de lo comentado sobre las competencias básicas es fácil deducir que nos aportan muy poco o nada nuevo. Si lo que se busca es crear una propuesta global y no fragmentada del conocimiento, ¿no se ha creado un camino muy artificioso, abandonando toda una tradición pedagógica que ya hablaba de ello? (Gimeno, 2008; Martínez Rodríguez, 2008). Basta analizar algunos autores, como Zabala (1995), para comprobar cómo su mensaje, once años antes de la LOE es muy similar al que ofrece ahora en cuanto a las competencias básicas (Zabala y Arnau, 2008). El discurso parece no haber evolucionado en trece años. Es casi exactamente el mismo mensaje, introduciendo ahora la palabra “competencia”. Por tanto, ¿qué hay de nuevo en este discurso? Se trata de un lenguaje, además, que permanece la mayor parte del tiempo dentro de un paradigma progresista, con muy pocas referencias a la perspectiva crítica. En su versión más reciente (Zabala y Arnau,

2008), se nos habla (de nuevo, igual que toda la literatura pedagógica desde Dewey) de que las competencias son una respuesta a las limitaciones de la enseñanza tradicional, en un contexto determinado, que están relacionadas con habilidades y actitudes, que abarcan todos los ámbitos de la persona, que son funcionales, parten de situaciones reales mediante un enfoque globalizador, se evalúa a partir de situaciones-problema... Tal vez su auténtica novedad resida en demostrar, de nuevo, la poca eficacia y utilidad de cambiar la educación sin contar con las personas involucradas en ella (Gimeno, 2008).

Sin embargo, es precisamente esa ambigüedad epistemológica, ese énfasis en el aprendizaje activo o práctico, y esa reedición de mensajes antiguos, lo que podemos aprovechar para que las competencias básicas se conviertan en una oportunidad para el cambio. El concepto mismo de “competencias básicas”, igual que ocurre con el concepto de “calidad”, ha sido absorbido y apropiado por la visión empresarial de la educación (Aróstegui y Martínez Rodríguez, 2008), pero podemos contribuir a que las competencias básicas caminen hacia el cambio en la escuela, en la dirección del cambio metodológico y de la pedagogía crítica. Las competencias básicas proceden del mundo empresarial, pero tienen bastantes aspectos comunes con las pedagogías progresistas activas, y pueden reinterpretarse desde el punto de vista del conocimiento práctico reflexivo de Schön (1998), con una visión holística e integrada, relacionada con el constructivismo, aunque superándolo hacia lo dialógico. De hecho, las competencias básicas guardan relación con las “siete inteligencias”, de Gardner, los “siete saberes”, de Morin, e incluso con las finalidades de la Universidad de Harvard (Merchán, 2008; Pérez Gómez, 2008).

Sin renunciar ni a uno solo de los objetivos, contenidos y competencias básicas de la normativa, ni por supuesto al trabajo en favor de la excelencia académica o profesional, en ningún lugar de la norma se prohíbe expresamente “hacer algo más”. Como dice Carbonell (2007, p. 3): “las reformas no prohíben que se puedan hacer un montón de cosas. Por eso, en cierto modo, la mejor ley educativa es la ley del deseo”. Un buen punto de partida para el planteamiento crítico de las competencias básicas sea ponernos de acuerdo en el concepto de “persona educada”, ya que la educación es un servicio público con efectos importantísimos sobre la vida de las personas (Torres, 2007). A partir de ese concepto,

aclarando desde el aula hacia los equipos educativos, los centros y la sociedad, “qué es educación” (asunto detallado aquí en el apartado II.1), estaremos en disposición de utilizar el discurso, las finalidades y los “beneficios” de las competencias.

De hecho, ya hay muchos docentes cambiando cosas en la escuela, mejorando su metodología, abriendo el currículo o caminando hacia el currículo integrado a partir de propuestas como las que comentamos anteriormente, de Sánchez y Córdoba (2010) o Zabala y Arnau (2008). Frente a la crítica realizada anteriormente de que aportan muy poco o nada nuevo, cabría argumentar: ¿acaso “lo antiguo” se ha llevado a cabo, de manera generalizada, en algún momento? ¿acaso no aparecen en esta misma tesis doctoral referencias continuas a Freire, Freinet, Dewey y muchos otros que hicieron sus propuestas hace ya algunos años? Si estas u otras propuestas a partir de las competencias básicas nos sirven para cambiar y mejorar la escuela, ¡que sean bienvenidas! Todas las críticas anteriores resultan imprescindibles para saber en qué contexto nos movemos, y de ese modo poder superarlo.

A partir de ese concepto de “persona educada” y de cómo entendemos la educación, estaremos en condiciones de afrontar las necesidades de nuestra sociedad actual. En la escuela actual sigue sucediendo, en gran medida, lo que Daniel Pennac refleja magistralmente en su novela *Mal de Escuela* (Pennac, 2008, p. 21), y es que: “[el alumnado] repite lo que dice el profesor, no para que la cosa tenga sentido, no para que la regla se encarne, no; para salir, momentáneamente, del paso, para que 'me dejen tranquilo'. O me quieran. A toda costa”.

El aprendizaje de contenidos o la superación de exámenes, como indica Pérez Gómez (2008), no pueden ser finalidades válidas en sí mismas, sino que solo pueden adquirir sentido en relación con el desarrollo de cualidades o competencias que consideremos valiosas. Una cosa es el conocimiento y otra la acumulación de datos. Nunca en la historia de la humanidad ha habido la cantidad de datos y la fácil accesibilidad que existe hoy en día, a través de Internet, principalmente. Comprender estos conceptos, las proposiciones, los modelos y teorías, exige ya un grado más o menos elevado de actividad intelectual. A partir

de ahí, se estará en condiciones de seleccionar, organizar y transformar en conocimiento dicha información, y será posible aplicarla a diferentes contextos. Va a ser, por último, la posición de los individuos respecto a la información lo que defina sus posibilidades futuras, hasta el grado de determinar la exclusión social de quienes no sean capaces de entender y procesar dicha información. La indagación, la creatividad y la crítica son, de este modo, algunas de las competencias clave para afrontar la incertidumbre y complejidad de nuestro tiempo. Lo expresaba de un modo muy claro Santa Ana, hace más de treinta años (1980, p. 57):

Es necesario que además de la memoria se ponga el corazón y la inteligencia, que acepte o rechace los conocimientos, que se sensibilice ante ellos, los discuta, encuentre eso que busca, la belleza de la Naturaleza o del mundo del espíritu, que se sienta miembro de esa Humanidad que ha hecho esos descubrimientos, que entienda que los hechos de la Historia que estudia, le atañen, están influyendo en el mundo que vive, unas veces en obras maravillosas y otras con verdaderas crueldades.

Pero es necesario concretar un poco más: ¿de qué manera se puede, desde cualquier área del currículo, contribuir al desarrollo de las competencias básicas, intentando al tiempo superarlas y añadir una cierta perspectiva crítica? Como comentaré a continuación, el trabajo en torno a la comprensión lectora, la competencia social y ciudadana y la superación del libro de texto son tres elementos clave a tener en cuenta... y todo ello desembocará en un determinado posicionamiento metodológico que se concretará al final de este apartado.

Como prerrequisito esencial para la crítica (Duncan-Andrade y Morrell, 2008), emerge con especial fuerza el trabajo, a partir de todas las áreas del currículo, en favor de la comprensión lectora. Puede parecer chocante o contradictorio que se haga mención especial al lenguaje (que no la asignatura de lengua castellana y literatura) en una tesis doctoral que pretende centrarse en el aula de música. Sin embargo, el lenguaje (oral, escrito, y ligado muchas veces a distintas formas de comunicación visual o sonora), es la única manera que tenemos de acceder a todo tipo de contenidos, saberes y competencias. Será aprendiendo adecuadamente a comprender lo que se lee, a expresarse adecuadamente por escrito y oralmente, como podremos encontrar respuestas cuando deseemos y en la forma en que deseemos (Santa Ana, 1980). Los propios informes PISA, citados anteriormente, ya ponen

especial hincapié en esta necesidad, que si bien es totalmente imprescindible desde el punto de vista de la eficiencia económica, también lo es para un posterior análisis y posicionamiento crítico desde el aula. Por eso el componente crítico o emancipador no trata de eliminar las garantías de éxito e inclusión social, sino más bien superarlas. No se trata de “rectificar” o “invalidar” las competencias básicas, sino de añadir un imprescindible posicionamiento crítico.

Por otra parte, la única manera conocida de aprender a comprender y a expresarnos es encontrarnos con las palabras una y otra vez, en distintos contextos. Resultan totalmente imprescindibles, en relación con lo anterior, la utilización de distintas formas de presentación orales, escritas, formales e informales... en situaciones reales o verosímiles, propiciando un clima de aula adecuado para expresarse (Holt, 1987; Duncan-Andrade y Morrell, 2008; Vilà i Santasusana, 2009).

Tal vez nunca leer ha sido más diverso que hoy en día, ya que se leen libros, revistas, se chatea, enviamos SMS, participamos en foros, en wikis, compramos un billete de avión en una web, sacamos dinero de un cajero automático, consultamos información en un ordenador público... por eso es muy importante desarrollar la capacidad de interpretar todos los tipos de textos, dialogar y posicionarse al respecto (Cassany, 2009). Resulta muy sencillo establecer conexiones entre lo que Daniel Cassany nos propone para trabajar con textos en el aula, y lo que se comentaba en el apartado anterior, respecto al trabajo por proyectos y la necesidad de trabajar con fuentes “auténticas”. El trabajo que nos propone Cassany es eminentemente dialógico, práctico y crítico, en la dirección que propone el currículo integrado (p. 1)⁸:

- Trabajar la interpretación con todo tipo de textos.

8 Más adelante, cuando se hable de la manera de entender la educación musical, y la forma en que se han aplicado estas ideas en el aula de música, se comentarán toda una serie de relaciones evidentes con la educación musical, que será realizada de un modo dialógico, utilizando distintos tipos de fuentes y músicas “auténticas”, proporcionando diferentes posibilidades de acceso al hecho musical, buscando la pluralidad, etc...

- Utilizar textos auténticos.
- Utilizar textos paralelos, opuestos o relacionados.
- Evitar la respuesta única o la corrección convergente.
- Fomentar el diálogo entre el alumnado.
- Preguntar sobre el propósito y el punto de vista del autor.
- Fomentar la relectura y el análisis de los puntos relevantes.
- Ayudar al alumno a relacionar la lectura con su mundo.

Desde el trabajo lingüístico, especialmente en Andalucía (donde existe desde hace años el bilingüismo, el plan de fomento del plurilingüismo, o el plan lector, entre otros), se está desarrollando una propuesta que se viene a llamar “currículo integrado de las lenguas”, que supone integrar todas las asignaturas y competencias en torno a la lengua. Es una versión adaptada del currículo integrado, de Beane (2005) y otros autores comentados en el apartado anterior, pero perfectamente aplicable a todo tipo de trabajo en cualquier asignatura. Con la buena intención de “abrir brecha” entre el profesorado y facilitar el trabajo en favor del currículo integrado, muchas veces estas propuestas han sido interpretadas como “para el profesorado de lengua” (ya que su propio nombre se presta a cierta confusión), pero es fácil comprobar cómo sus orientaciones metodológicas son muy válidas para el desarrollo de un currículo democrático, globalizado y crítico en el aula (Maeso, 2008, pp. 41-42):

1. Planificar para ser flexible.
2. Enfatizar el contenido sobre la forma: la expresión de significado debe ser prioritaria.

3. Favorecer las actividades de tipo cooperativo, reduciendo drásticamente el tiempo de “actuación” del profesor, y favoreciendo que los estudiantes estén activos durante el mayor tiempo posible de clase.
4. Utilizar la inteligibilidad como criterio fundamental para el tratamiento del error y promover una corrección positiva y variada.
5. Evitar la monotonía y ser creativo en los materiales, así como en los procedimientos y actividades.
6. Incentivar la utilización de material y actividades de Internet.
7. Presentar los elementos gramaticales siempre de forma contextualizada.
8. Permitir que sean los estudiantes quienes descubran las reglas gramaticales por sí mismos, promoviendo más tarde su utilización.

Simultáneamente, con relación a la atención a la diversidad, hay una serie de contenidos y capacidades prioritarias para que se pueda seguir progresando y para la inclusión social, entre los que ocupa un lugar especialmente relevante el aprendizaje de la lengua (Huguet, 2006). El trabajo en comprensión lectora se vuelve imprescindible para la inclusión y el desarrollo académico: “los alumnos con dificultades expresivas se encontrarán limitados en su desarrollo académico y en su futuro profesional” (Vilà i Santasusana, 2009, p. 1).

Al ofrecernos un marco global de interpretación del proceso educativo, las competencias básicas ponen (desde el plano teórico, ya que luego en la práctica no siempre es así) en el mismo nivel la competencia matemática que la lingüística, la de autonomía personal o la competencia social y ciudadana. Supuestamente, todas las competencias deben ser trabajadas simultáneamente en todas las asignaturas, aunque en momentos puntuales, y en función de la asignatura, pueda predominar una de ellas. Entonces, la competencia social y ciudadana debe ser otro de los ejes en torno a los que gire toda la acción educativa de la

enseñanza obligatoria. A este respecto podemos “obviarla” y “omitirla”, como normalmente sucede desde modelos cuantitativos, centrados en indicadores y resultados, o podemos establecerla como uno de los núcleos importantes de nuestra acción educativa, contemplando tanto su dimensión experiencial (“viviendo la ciudadanía” en la escuela) como aquellos aspectos más ligados a informaciones concretas, prejuicios o reproducción de desigualdades (Martínez Rodríguez, 2008).

El aprendizaje dialógico, como se comentó en el apartado II.2, intenta huir de la dicotomía entre “educación para la ciudadanía” y contenidos académicos. Las competencias básicas pueden facilitar o hacernos el camino hacia una auténtica integración de ambas cosas: “en las escuelas debería expedirse un carnet de ciudadanía. En ellas no se trata de llenar la cabeza de conocimientos, sino de llenar el corazón de motivos” (Santos Guerra, 2008, p. 71). Y resulta bastante sencillo, en definitiva, que a partir de las competencias básicas la comunicación sea dialógica y el aprendizaje se convierta en meta-aprendizaje, aplicando las normas del discurso para la comprensión práctica a partir del diálogo, la argumentación (Martínez Rodríguez, 2008).

Además del énfasis en la comprensión lectora, que tanto desde el punto de vista de las propias competencias como desde una perspectiva crítica resulta imprescindible, es muy importante plantearse sobre todo la manera en que se organiza el aula y la metodología utilizada por el profesorado. Y en relación con esta necesidad de cambio metodológico, de aportar perspectivas globales y de garantizar el acceso a la sociedad de la información, numerosos autores reclaman con urgencia que hay que superar el libro de texto como única fuente de información (Holt, 1987; Blanco, 2004; Huguet, 2006; Torres, 2008; Álvarez Méndez, 2008; Romera y Martínez, 2009; Toro, 2010). De hecho, hay una contradicción flagrante entre la política andaluza de gratuidad de los libros de texto y el énfasis en el trabajo por competencias. Si las competencias suponen la puesta en práctica, en distintos contextos y con distintos recursos, del aprendizaje, no se puede limitar todo el “contexto” del conocimiento al libro de texto. Estos autores denuncian que los libros de texto controlen por completo la enseñanza y el aprendizaje. En nuestra sociedad de la información, los libros son insuficientes, y no sirven para atender a la diversidad. Ahora, cuando más información hay

con Internet, en lugar de tener bibliotecas diversificadas y recursos (para consultar, crear, investigar o explorar), tenemos la gratuidad de los libros de texto.

Los materiales (ya sea el libro de texto o cualquier otro, incluidas las TIC) son los medios, nunca los fines, y los resultados no dependerán de cómo sean esos materiales, sino de la utilización que hagamos de ellos. A menudo, el profesorado se centra en los libros de texto por cierto temor a no trabajar los contenidos supuestamente “importantes”, temor a no saber enfrentar la incertidumbre del trabajo por proyectos, el trabajo colaborativo y creativo. Sin embargo, escudarse en los libros de texto o en la programación que generosamente (o tal vez no de forma tan altruista) nos ofrecen las editoriales, es “renunciar a la propia identidad y a la autonomía profesionales, [...] dejando en otras manos las decisiones que caracterizan el quehacer didáctico” (Álvarez Méndez, 2008, p. 229). No se trata, en absoluto, de rechazar los libros de texto, pero sí de que determinen la vida en el aula: “una actitud abierta y una postura flexible me ayudaron a no despreciar nada (programas, libros de texto, guías del profesor) y a estar alerta de mi actitud ante todas esas cosas y, sobre todo, el uso que hacía de ellas” (Toro, 2010, p. 79).

Desde la multiplicidad de contextos reales (o que se acerquen a la realidad) que reclama el trabajo en torno a las competencias básicas, podemos extraer una determinada manera de concebir la programación, mirando nuestros barrios, nuestro pueblo, nuestra ciudad, procurando hacerla más habitable, más justa, más humana (Anaut, 2004, p. 76). Los objetivos pueden ser considerados una “tendencia a...”, no algo que se consigue, o que se pueda aprender “aquí y ahora”. Partiendo de la base, como se apuntó más arriba, de que las reformas suelen estar sobre todo relacionadas con la reestructuración y con “cómo se hacen las cosas”, será el profesorado quien deba responder al “qué se hace” y por qué”, optando por el tipo de actividades que se desean promover, el grado de autonomía que va a tener el alumnado, los referentes para la evaluación... creando una estructura de grupo y de aprendizaje, buscando la motivación intrínseca (que facilita el aprendizaje relevante), según la cual se adquieren los significados por el valor de uso de los mismos y no sólo por el valor de cambio: notas, recompensas externas o acreditaciones académicas (Anaut, 2004; Gavilán, 2004; Pérez Gómez, 2008). Podemos programar incluso “de un modo coherente

toda la acción educativa pensada para un grupo de niños y niñas, para hacerles vivir una experiencia de aprendizaje gratificante y de felicidad” (Romera y Martínez, 2009, p. 17).

¿Cómo queremos que sea, entonces, ese cambio metodológico facilitado por las competencias básicas? ¿qué aspectos son los que debemos contemplar? ¿de qué manera se puede superar una perspectiva marcadamente técnica y economicista, en favor de un auténtico posicionamiento dialógico y crítico?. Por último, a modo de conclusión y síntesis, se recogen toda una serie de orientaciones metodológicas pertinentes para esta propuesta en el aula de música, relacionadas con el trabajo por competencias. El siguiente cuadro-resumen está elaborado partir de las reflexiones de Pérez Gómez (2008), la red de centros Amara Berri, de País Vasco (Anaut, 2004), y la pedagogía Freinet (MCEP de Canarias, 2009):

Orientaciones metodológicas para el trabajo por competencias con relación al aprendizaje dialógico	
Marco epistemológico	<ul style="list-style-type: none"> • Contemplar tanto el conocimiento como el camino que se recorrió y el contexto en que se produjo, de forma que el alumnado comprenda el carácter siempre contingente y relativo del conocimiento que producimos, y evitar la tendencia al dogmatismo o la falta de crítica. • Aprendizaje como proceso activo de indagación, de investigación e intervención. • Investigación y experimentación ligados a la documentación, toma de conciencia de la experiencia de otros, creación... • Aprendizaje funcional, de la vida y para la vida, que posibilite por igual el acceso al mundo académico como a la vida social o laboral.
Atención a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la pluralidad metodológica, para atender la diversidad de personas y ámbitos de conocimiento. • Pedagogía del éxito: el fracaso es inhibitor del aprendizaje. • Concebir a la alumna y el alumno como protagonistas de su propio aprendizaje. • Expectativas positivas: las personas somos la imagen que recibimos.
Participación	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje es resultado de la participación del individuo en prácticas sociales. • Determinar conjuntamente los procesos, contenidos y experiencias. • Fomentar la reflexión en voz alta. • Crear entornos culturales donde se vivan los problemas y situaciones habituales pero con lenguajes, significados, modelos, expectativas y horizontes más elaborados, sometidos permanentemente al cuestionamiento, el contraste y la

	crítica públicos.
Apertura a la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Democratización del aula, del centro y de la comunidad. • La implicación con el contexto social, cultural, político y económico de la escuela. • Propuestas organizadas para satisfacer problemas reales del aula, del grupo y de éste con el entorno, con lo que se constituyen en técnicas de vida.
Agrupamientos	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar agrupamientos rígidos o cerrados por edad o por capacidades.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • No se trata de motivar, sino de hacer que la actividad conecte con las motivaciones que el alumnado tiene. • Resituación, contrastación, interacción y crítica sistemática. • Formación permanente, combinando teoría y práctica de aula. • No se dan las cosas hechas, sino que se hacen aflorar, se hacen avanzar. • Se potencia más la calidad que la cantidad. • Resolver no es lo mismo que educar o aprender. • Dar no es lo mismo que descubrir. • Desarrollo de la creatividad del profesorado y del alumnado. • La cooperación como principio pedagógico en el aula.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir los criterios de evaluación con el alumnado.
Rol del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • La función del docente es provocar, acompañar, orientar y cuestionar el aprendizaje de los estudiantes.

TABLA 4: ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL TRABAJO POR COMPETENCIAS CON RELACIÓN AL APRENDIZAJE DIALÓGICO (elaboración propia a partir de Anaut, 2004, Pérez Gómez, 2008 y MCEP de Canarias, 2009)

II.3.6. Manera de entender las TIC

“No se trata simplemente de posibilitar el acceso y enseñar el manejo de nuevas tecnologías como inevitable consecuencia del 'signo de los tiempos', sino una propuesta de alfabetización múltiple para todos, de educación para la vida como personas libres y responsables en la sociedad digital” (Martín Félez, 2010, p. 48).

En el contexto de esta tesis doctoral, Internet será la fuente de información principal a la que recurra el alumnado para la realización de todo tipo de actividades musicales realizadas de forma autónoma, y la necesidad de selección, organización y crítica de la información aparece constantemente. De hecho, el primer problema que hay que enfrentar al navegar por Internet para documentarnos sobre un tema concreto, es el de la selección (Sánchez López, 2004). Si, además, se pretende promover un auténtico aprendizaje de máximos, abrir y negociar el currículo, poniendo en primer plano la autonomía del alumnado, es imprescindible juzgar críticamente la información, para después hacer cualquier tipo de producción en torno al hecho musical.

En el mundo de hoy, gracias principalmente a Internet, las personas estamos más informadas que nunca, pero eso no supone ni garantiza en absoluto que entendamos las informaciones que nos llegan, que seamos capaces de relacionarlas, someterlas a crítica,

sacar conclusiones y aprendizajes que resulten útiles para nuestra vida cotidiana (Galeano, 2009).

Desde su origen, como “web 1.0” (en contraposición a la web 2.0), Internet viene planteando toda una serie de “revoluciones posibles” en nuestra vida cotidiana, en la manera de relacionarnos, y también en la educación. El simple hecho de disponer de una cantidad ingente de información “a un solo clic”, es realmente revolucionario. Desde el punto de vista de cualquier asignatura académica, o cualquier área de conocimiento, no existen libros de texto ni recursos didácticos capaces de competir, ni de lejos, con esta nueva herramienta. En el caso de la música, por ejemplo, se pueden disponer de revistas especializadas y generales, enciclopedias musicales, páginas web específicas de estilos, músicos, compositores... radios para escuchar música “on-line”, vídeos musicales, documentales, mapas de músicas del mundo, museos de música, archivos sonoros... por citar solo algunos ejemplos.

En este nuevo contexto educativo, el profesorado preocupado por controlar exhaustivamente la información (a través de un libro de texto, por ejemplo), lo pasa realmente mal (Suoranta y Valdén, 2008). Pero volviendo al tema de los “materiales y recursos auténticos”, que se comentaba en el apartado referente al trabajo por proyectos (apartado II.3.4.), el alumnado de enseñanza obligatoria debe tener derecho a que alguien, en algún momento de su vida, le proporcione herramientas para entender, seleccionar y construir con criterio propio frente a dicha información. La necesidad de incluir las nuevas tecnologías va, por tanto, mucho más allá de una moda, o un potente recurso... se convierte así en una necesidad de primer orden si realmente queremos trabajar en favor de una auténtica democratización del conocimiento, y para evitar la exclusión social.

Si esto sucedía ya desde el origen de Internet, con la web que podríamos llamar “tradicional” (si es que este adjetivo puede utilizarse en algo tan reciente), tanto más revolucionarias han resultado las aportaciones de la web 2.0 a la manera en que aprendemos y, sobre todo, colaboramos y construimos el conocimiento. La gran novedad de esta nueva Internet es que los contenidos pueden ser gestionados tanto por quien crea la

web como por los usuarios, produciéndose un interesantísimo intercambio y una continua reelaboración de información. El centro de interés se desplaza desde la “transmisión” de información hacia la “elaboración” de información por parte de todas las personas, con o sin amplios conocimientos informáticos, e independientemente de sus preferencias, su posición social, su grado de formación académica, su profesión o su clase social. Todas las personas pueden, con asombrosa facilidad, mostrar informaciones que les sean relevantes, participar en debates o aprendizajes colaborativos. El valor de estas nuevas herramientas está sobre todo en su estructura democrática y su modelo de comunicación colaborativa (Suoranta y Valdén, 2008; Castañeda, 2010). Desde la llegada de la web 2.0, uno de los mayores beneficios de Internet (si no el mayor), “es su capacidad para conectar a las personas en actividades y aprendizajes cooperativos internacionales” (Gragert en Romera y Martínez, 2009, p. 97).

Además de la web tradicional y la web 2.0, la filosofía del denominado “software libre”, encaja perfectamente con la transformación social y educativa que pretenden la pedagogía crítica. En la base de la filosofía del software libre está la creencia de que las máquinas no pueden dominar en ninguna medida a las personas, sino que todas las personas tienen que tener un control total sobre el comportamiento de las máquinas. La intención última de este modo de pensar y entender las TIC es la democratización del conocimiento. Se sustituye la “ley del más fuerte”, propia del mercado neoliberal y capitalista (presente también en Internet y las TIC), por la dinámica de la colaboración y la cooperación voluntaria: “el software libre es un asunto de libertad, no de precio. Para entender el concepto debe pensarse en 'libre' como en 'libertad de expresión', no como en 'cerveza gratis’” (Mercedes, 2011, s.p.). Entre estas libertades está la de utilización de programas informáticos, la de mejorar su funcionamiento y adaptarlo a las necesidades propias (accediendo al “código fuente” con el que fue construido), la libertad de distribuir copias, ayudando así a otras personas... es decir, que la horizontalidad y la igualdad en el acceso a herramientas informáticas están en su base filosófica.

Por tanto, uno de los primeros objetivos de la escuela actual tiene que ser, necesariamente, la alfabetización digital, caminando hacia un nuevo paradigma en

educación, válido para la sociedad digital (Martín Félez, 2010; Carmona e Ibáñez, 2011) , situando en primer plano de la actividad educativa la promoción de todo tipo de aprendizajes a partir de los medios tecnológicos y para los medios tecnológicos. En este modelo de alfabetización, es imprescindible situar en primer plano la ética, los enfoques dialógicos y el debate colectivo, relacionando la educación con el pensamiento crítico y la enseñanza con el cambio social democrático. La red facilita un tipo determinado de “revolución sin líderes” en la que “los profesores y profesoras, junto a sus alumnos y alumnas, comparan la información procedente de distintas fuentes, negocian conjuntamente su conocimiento y sus experiencias e interpretan el mundo” (Suoranta y Valdén, 2008, p. 210).

La verdadera alfabetización de nuestra época es, sobre todo, una educación sobre los medios y tecnologías de la comunicación. En relación con el enfoque dialógico de esta tesis doctoral, se puede considerar, en cierto modo, que las TIC cumplen las condiciones de comunicación ideal de Habermas (1999), que consiste en un debate abierto, libre y racional en distintos foros interrelacionados. Este tipo de alfabetización digital, además, puede ser mucho más revolucionario si el poder de aprender se entrega a las comunidades educativas, que contribuyan localmente y se conecten globalmente, surgiendo un tipo de “alfabetización colaborativa” que ya se viene produciendo desde hace un tiempo de manera informal (Suoranta y Valdén, 2008; Martín Félez, 2010)

Desde el punto de vista de la pedagogía crítica, la alfabetización digital podrá convertirse en alfabetización crítica en el sentido de Paulo Freire, en la medida en que las TIC ayuden a crear comunidades capaces de gestionar su propia información, y colaborar en su propia transformación y la transformación global hacia un mundo más justo (Torrego , 2007). La “subversión”, o al menos el cuestionamiento constante y la introducción de la crítica, se convierte así en una necesidad primordial: “la virtualización de la enseñanza tiene tintes de irreversibilidad y dominio futuro. Por tanto, los educadores hemos de ensayar y afianzar estrategias subversivas en el nuevo escenario de las TIC's (sic)” (Manzano, 2007, p. 20).

Esta propuesta de actuación en el aula de música pretende crear, así, un intento de “micro-comunidad” digital, donde se comparten, reelaboran y cuestionan todo tipo de

informaciones y recursos extraídos del entorno digital. También será posible, por ejemplo, mostrar trabajos al exterior, mediante el blog de aula, y que cada alumno o alumna elabore su propio blog, en torno a las temáticas musicales que más le interesen.

La tecnología es algo tan cambiante que probablemente muchas de las cosas que se hablan en la actualidad, en cuanto a las TIC, quedarán rápidamente obsoletas (Castañeda, 2010), pero lo que probablemente no “pasará de largo” tan fácilmente serán nuestras intenciones educativas, y mucho menos la utopía de transformación social a través de la educación. Entonces, se hace necesario, como dice Leiva (2009, p. 69), caminar hacia un nuevo paradigma que cambie la reproducción por la construcción del conocimiento:

La web 2.0 supone un concepto de comunicación horizontal que converge en su filosofía con los parámetros pedagógicos que llevaron a constructivistas y teóricos de la Nueva Escuela a definir un modelo de aprendizaje activo, colaborativo y centrado en la realidad sociocultural de quien aprende. La formación en su uso pedagógico puede ser una palanca para impulsar la entrada de miles de docentes en el paradigma didáctico de aprendizaje constructivo, desterrando por fin de nuestras escuelas el uso mayoritario de las prácticas transmisivas. En décadas pasadas los que postulaban el aprendizaje colaborativo, lo vinculaban, en su mayoría, a una transformación global de la sociedad, en una dirección democrática, participativa y socializante. Entre los que hoy defienden este tipo de prácticas dentro del marco educativo ya no dominan los que se plantean como tarea la subversión del orden establecido.

Hemos comentado en otro lugar (Carmona e Ibáñez, 2011) la necesidad de que ese paradigma en torno a las TIC integre, en un mismo nivel, las aportaciones de la pedagogía crítica, los “métodos activos”, y la colaboración inherente a la web 2.0. Algunos de los rasgos característicos de ese nuevo paradigma podrían ser:

- La introducción simultánea, y con el mismo grado de atención, tanto de contenidos académicos como de actitudes democráticas.
- Ofrecer una visión amplia de “cultura”, incluyendo tanto la cultura académica como la cultura popular y la cultura de masas.

-
- Tener como meta la creación o recreación de contenidos y saberes, caminando desde procedimientos muy básicos (copiar, o extraer información), hacia cuestiones más complejas como divulgar información, comparar, debatir, colaborar... Si la web 2.0 promueve un nuevo modo de colaborar y construir el conocimiento en la red, llevado al aula traería consigo también un determinado modo de “Aprender 2.0” (Leiva, 2009):
 - Generar contenidos y compartirlos con los demás.
 - Alta alfabetización tecnológica, que estimula la experimentación, generación y transferencia de conocimientos individuales y colectivos.
 - Aprender haciendo, aprender interactuando, aprender buscando y aprender compartiendo.
 - Creación de entornos orientados a la generación de experiencias de aprendizaje, a la reflexión y el análisis, así como a la cooperación entre los estudiantes.
 - Buscar el éxito, a través de la inclusión académica y social, para todas las personas.
 - Evaluación 2.0: mediante portfolio, coevaluación, autoevaluación.. Si no cambiamos la evaluación, por más que revisemos el resto de elementos del currículo, probablemente nada cambiará.

Resulta evidente que las TIC no son más que un instrumento al servicio de cualquier tipo de intereses, lo cual aplicado al campo educativo significa que pueden ser utilizadas para perpetuar las metodologías existentes, para responder a finalidades económicas y “de mercado”, o para mantener (o incluso empeorar) las tasas de fracaso escolar (por citar solamente algunos ejemplos). Sin embargo, el potencial que Internet, las redes sociales y la web 2.0 poseen para promover un aprendizaje relevante, colaborativo, democrático y crítico

son inmensas. Eso sí, convendría tener claro que por encima de la herramienta “en sí”, están en primer lugar las intenciones educativas (reflejo de una determinada concepción de la educación) y la forma en que el profesorado programa, plantea actividades, pone en práctica una determinada metodología o una manera de evaluar.

II.3.7. Evaluación democrática, autoevaluación y coevaluación.

“Así como es imposible pensar la educación en forma neutra, es igualmente imposible pensar en una evaluación neutral de ella” (Freire, 1997c, 45)

El último de los apartados referentes al currículo de esta tesis doctoral tiene necesariamente que centrarse en cómo se lleva a cabo la evaluación del alumnado. Como se dijo en el apartado anterior, probablemente si no se cambia la forma de evaluar, no se cuestiona la forma en que se lleva a cabo la evaluación, no se camina hacia modelos más democráticos, colaborativos y autónomos de evaluación... cualquier propuesta de cambio resultará muy difícil, o incluso imposible. Junto con la autonomía, probablemente la evaluación sea el eje central de la actividad educativa dialógica. Cada momento, cada idea o actividad del aula es evaluada constantemente, entendiendo así la evaluación como mejora, la evaluación como requisito indispensable para conocernos y conocer las distintas situaciones del aula. Además, continuamente se establecen, cuestionan y flexibilizan todo tipo de compromisos respecto a la evaluación, a partir de los contratos de aprendizaje.

Sanmartí (2007, p. 19) lo resume en la frase “dime cómo evalúas y te diré qué y cómo enseñas”. La evaluación condiciona todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y es parte central de dicho proceso, ya que es imposible aprender sin evaluar. Una persona que

aprende, es una persona que valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, argumenta... y distingue entre lo que tiene valor y lo que carece de él. Es imposible conocer de manera profunda cómo aprende el alumnado, si no consideramos y tratamos con igual grado de importancia la evaluación respecto al resto de elementos del currículo. A partir de esa forma de aprender del alumnado, la evaluación puede condicionar (y de hecho, condiciona) la manera en que el profesor o profesora enseña, la selección de contenidos, el clima de relaciones sociales en el aula y los ambientes de aprendizaje escolar (Santos Guerra, 2000; Sanmartí, 2007; Pérez Gómez, 2008; Álvarez Méndez, 2008).

Desde los primeros apartados, en esta tesis doctoral se viene defendiendo la necesidad de trabajar por la democratización de las relaciones del aula, por la justicia y la transformación social, negociando contenidos, fomentando la autonomía del alumnado... Consecuentemente, la evaluación aquí no puede ser dirigida exclusivamente por el profesorado, ya que entonces el alumnado tiene todo el derecho del mundo a sentirse engañado, manipulado, o a considerar que no se ha tenido suficientemente en cuenta su voz. No se puede tener una actitud democrática en todo el proceso educativo salvo en la evaluación o en la calificación del alumnado. Precisamente una de las mayores resistencias iniciales del alumnado a la hora de participar en esta nueva metodología en el aula de música, procede precisamente de su incredulidad respecto a la evaluación. En el fondo es como si pensarán: "sí, todo muy democrático, pero luego la nota la pondrás tú". Cuando se comprueba que podemos ser justos, valorar el trabajo de forma conjunta, y establecer calificaciones con un altísimo grado de consenso entre todos y todas (ya se trate de buenas notas, o suspenso), esas barreras mentales suelen desaparecer, pero es difícil, sobre todo cuando al llegar a Secundaria, una gran parte de este alumnado lleva muchos años de escolarización con "otras formas" de evaluación.

¿Cómo suele ser la evaluación? ¿cómo suele darse en nuestro sistema educativo, en nuestra realidad escolar? A pesar de que desde la LOGSE (MEC, 1990) nuestra normativa pretende que la evaluación sirva para reflexionar sobre la mejora, para evaluar tanto la enseñanza como el aprendizaje, tanto al profesorado como al alumnado y al propio sistema educativo en conjunto, suele suceder que la evaluación se centra en el alumnado, con lo que

el resto de los agentes pasan inadvertidos. Es una evaluación que sirve para medir y clasificar. En vez de reflexionar sobre a quién ayuda o perjudica dicha evaluación, a qué valores sirve, evaluando para comprender, para ser críticos, para la liberación y no la domesticación (Freire, 1997b; Santos Guerra, 2003), sucede la mayoría de las veces que “con la pretensión de que la evaluación ha de ser justa, se homogeneiza la duración, el modo de hacerla y los criterios de exigencia. Nada más injusto” (Santos Guerra, 2002, p. 78).

Algunos problemas comunes en el modo habitual en que se enfoca la evaluación son (Blanco, 1996, en Gómez-Pardo, 2003, p. 36):

- Sólo se evalúan contenidos conceptuales. [...]
- Se utiliza como instrumento fundamental el examen.
- La evaluación se hace en función de los resultados. No se tiene en cuenta el proceso seguido, el ritmo de aprendizaje, los esfuerzos... [...]
- La recuperación es la repetición del examen inicial.
- La evaluación se reduce a una calificación numérica.
- La evaluación suele ser normativa. Se realiza en función de datos estadísticos medios, sin tener en cuenta la situación educativa individual del alumnado.
- La evaluación concluye el proceso [...]
- No se practica la autoevaluación.

Tras la llegada de las competencias básicas, y con el objetivo de que todo el sistema educativo tienda a la consecución (comprobable, medible, demostrable y cuantificable) de dichas competencias, surgen bastantes dudas, interrogantes y contradicciones en cuanto a la evaluación del alumnado, además de las que ya teníamos, que no eran pocas (Álvarez Méndez, 2008). Como ya se apuntó al hablar de competencias básicas (apartado II.3.5), la normativa propone que todas las competencias sean trabajadas de manera conjunta en todas las asignaturas, y de manera transversal a los objetivos y contenidos de cada una de éstas. Además, se supone que al ser “capacidades puestas en práctica”, las competencias básicas solo pueden ser evaluadas en un contexto real, o lo más parecido posible a la realidad, principalmente a partir de utilizar distintas herramientas de evaluación. Sin embargo, cuando se dice que las pruebas PISA (OCDE, 2003), o las pruebas generales de

diagnóstico “miden competencias”, se está incurriendo en una grave contradicción: ¿es entonces posible únicamente con una prueba escrita determinar el grado de competencia de nuestros estudiantes? Si se ciñen a dos o tres áreas del currículo (matemáticas, lengua, conocimiento del medio o ciencias naturales), ¿no se está lanzando el mensaje consciente o inconsciente de que hay asignaturas con un carácter más “competencial” que otras? ¿dónde quedan las aportaciones de áreas como la música a las competencias básicas? ¿puede una única técnica de evaluación informar suficientemente sobre lo “competente” que resulta nuestro alumnado “midiendo” además sólo una parte?

Más allá de contradicciones, precisamente la propuesta de evaluación y calificación en el aula de música que aquí se presenta tiene como objetivo que tanto el alumnado como el profesorado accedan a diversos tipos de información, por distintos medios, acerca de cómo se está llevando a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo así reencauzar o revocar las decisiones tomadas en cualquier momento, a propuesta de cualquiera de las personas del aula. Además, cuando se utilizan trabajos o técnicas creativas, auditivas, a veces prácticas, otras teóricas, orales, escritas, debates... es fácil tener elementos de juicio suficientes para una valoración adecuada de ese proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde un enfoque dialógico es básico plantearse la búsqueda de alternativas al examen tradicional. Los exámenes, en numerosas ocasiones, pervierten toda la actuación educativa, ya que se premia al alumnado que aprueba el examen, no a quienes aprenden. De este modo, el alumnado va desarrollando toda una serie de estrategias expresamente destinadas para aprobar exámenes, olvidando los contenidos después de la última lección, y desarrollando un aprendizaje paralelo en la calle, en la vida (este sí, realmente relevante) (Santa Ana, 1980; Tonucci, 2004).

Los exámenes y sus calificaciones fueron introducidos en las universidades europeas desde finales del siglo XVIII (Viñao, 1997). No tienen, por tanto, nada de eterno ni necesario, sino que solo es una forma histórica más. Los factores principales que intervinieron en su generalización fueron el alto número de alumnos, junto a la idea de que es posible asignar un valor numérico exacto al pensamiento humano. Afortunadamente, este tipo de perspectiva

psicométrica se encuentra totalmente superada hoy en día, ya que “según algunas investigaciones [...] para que haya cierto rigor en la corrección de exámenes de ciencias hacen falta más de diez correctores. Y más de cien para los de letras” (Santos Guerra, 2001, p. 24). Ya Holt (1987), a finales de la década de los sesenta, nos advertía:

Olvidémonos de todas esas tonterías de grados, exámenes y calificaciones. No sabemos, ni sabremos nunca, cómo medir el grado de conocimientos o de comprensión de otra persona. [...] La gente sólo recuerda lo que les parece interesante y útil, lo que les ayuda a encontrarle un sentido al mundo, a disfrutar de él o a soportarlo (p. 37).

Sin embargo, aunque autoras y autores como los citados anteriormente muestran desde hace mucho tiempo la inutilidad de los exámenes tradicionales como forma única o casi exclusiva de evaluación, y aunque la normativa habla del carácter de “mejora” y “formativo” de la evaluación (más allá del concepto de “examen”), una buena parte del profesorado sigue pensando que el examen escrito es la única forma de “controlar” lo que el alumnado sabe (otra vez aparece esta frase, como ya ocurrió al comentar el énfasis en el libro de texto, o las reticencias hacia el trabajo por proyectos y las asambleas) es haciendo exámenes. Los exámenes orales y escritos son una de las más importantes situaciones generadoras de miedo para el alumnado, pero lo peor es que hay una parte del profesorado que cree que ese miedo mejora el rendimiento. Suele suceder, entonces, que se confunden los medios con los fines, al confundir la evaluación (y la necesidad de saber cómo se está llevando a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje) con el control. Así es como, además, los exámenes cumplen con la función de reproducción de desigualdades inherente al sistema educativo, seleccionando solo a “los mejores” (quienes mejor hacen exámenes, no quienes más saben), personas que el sistema considera “válidas” para una sociedad como la nuestra, basada en gran medida en la ambición y el miedo (Santa Ana, 1980; Martínez Rodríguez, 2005; Álvarez Méndez, 2008).

Theodor W. Adorno (1998), en los años cincuenta del siglo XX, ya nos advertía de que el propio concepto de examen está en contra de toda reflexión que debe complementar a la ciencia. Aunque se irán desglosando en este apartado algunas posibles alternativas al examen, cabe advertir en primer lugar que necesitamos que la evaluación realmente sirva

para formarnos e informarnos, cambiando la costumbre del examen por una auténtica “cultura de la evaluación”, centrándonos entonces en las ideas, los modelos y los patrones de aprendizaje, no tanto en la memorización, por lo que (en contra de lo que suele hacerse en los exámenes escritos u orales) debe haber un acceso libre a la información en cualquier diagnóstico de los aprendizajes (Pérez Gómez, 2008; Álvarez Méndez, 2008).

Ligado a la inutilidad formativa e incluso evaluadora (en sentido estricto, salvo si entendemos evaluación como “control”) de los exámenes, están los procedimientos de calificación que habitualmente se utilizan. Si aceptamos que no hay una forma única ni cuantificable de medir el pensamiento humano, o el grado de aprendizaje en torno a cualquier temática, entonces debemos asumir que la calificación es una limitación burocrática del saber, que es mucho más extenso. Los datos numéricos, por sí solos, no aportan ningún tipo de información, a no ser que su significado sea compartido por todas las personas. De nuevo, aparece como requisito previo la dialogicidad y la búsqueda de consensos (Álvarez Méndez, 2000a; Sanmartí, 2007).

Como ya se comentó en el apartado referente a la atención a la diversidad y el fracaso escolar (apartado II.2.1), es a partir de las calificaciones como la escuela suele reproducir las desigualdades sociales, ya que se suele culpar al alumnado por sus malas calificaciones, no cuestionando otras cosas que pueden estar influyendo o determinando la situación: el entorno social o familiar, el ambiente del aula o del centro, el estilo docente del profesorado... (Sanmartí, 2007). Es muy alarmante comprobar, además, cómo en muchas ocasiones las calificaciones van haciendo cumplir las profecías deterministas del contexto social o cultural del alumnado: “a los pobres les hacéis repetir el curso. A la pequeña burguesía le repetís las clases (repasos, clases especiales y particulares). Para la clase alta no hay problema, todo es repetición. Para Pierino (el hijo del médico), aquello que le enseñáis lo ha oído en casa” (Barbiana, 1997 en Sanmartí, 2007, p. 92).

Lejos de querer alcanzar cualquier tipo de objetividad, en esta investigación-acción se propone que la evaluación debe tender a la justicia y la ecuanimidad, de acuerdo con los procesos y actividades desarrolladas en el aula. Es muy interesante, en este sentido, que el

profesorado, junto al alumnado, busque la manera de traducir la información sobre las actividades realizadas en una nota, una calificación, y recoger con ella todos los matices del aprendizaje desarrollado en un determinado período de tiempo. El sistema de valoración y calificación solamente podrá sernos útil si aporta información sobre el progreso del alumnado, tanto a éste como al profesorado (Álvarez Méndez, 2008; Martínez Rodríguez, 2008).

Para comprobar o autoevaluar nuestra forma de evaluar (valga la expresión), debemos reflexionar, en principio, sobre algunos de estos aspectos (Martínez Bonafé, 2000):

- ¿A qué nos referimos cuando decimos que estamos evaluando?
- ¿Se hace crítica por parte de los alumnos y alumnas? ¿cómo responde el profesorado a estas críticas? ¿qué ocurre cuando el alumnado critica a un profesor o una clase en una sesión de evaluación?
- ¿Son compartidos y conocidos los criterios de evaluación?
- Pensar en el tiempo que nos llevan los exámenes, que causan un gran estrés al alumnado (también, a veces, al profesorado) y es en realidad solo una estrategia de control.
- ¿Qué se premia más en el aula?
- ¿Qué se suele criticar más del alumnado?
- ¿Se considera más importante la obediencia o la toma de conciencia?

A partir del análisis de nuestra forma de evaluar, podemos plantearnos que todo es evaluable, que todas las personas y todas las actuaciones deben ser evaluadas, y podremos poner el foco en múltiples aspectos: la interpretación del alumnado sobre lo que se le exige,

el grado de comprensión lingüística y semántica de la información, la organización del trabajo, los procedimientos a emplear, el desarrollo del proceso, o el resultado final (Martínez Rodríguez, 2004).

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, además, sería deseable que, más allá de concepciones técnicas, instrumentalizadas o interesadas de la evaluación, caminásemos hacia un tipo de evaluación crítica/reflexiva, que nos permita conocer la realidad de nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje, para así poder superarlo y transformarlo. Las diferencias de esta manera de entender la evaluación, con respecto a concepciones más de tipo “tradicional” o de naturaleza técnica, pueden resumirse en el siguiente cuadro, de elaboración propia, a partir de las aportaciones de Santos Guerra (2000):

Concepciones en cuanto a la evaluación		
	Evaluación técnica	Evaluación crítica/reflexiva
Origen	La sociedad necesita indicadores cuantificables y simples, liberándose así de las preguntas profundas sobre la educación.	Su origen está en la propia naturaleza de la escuela, ya que la evaluación debe ser educativa en sí misma.
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> • Control. • Selección. • Comprobación: saber si se han conseguido los objetivos propuestos. • Clasificación: permitiendo clasificar a los estudiantes. • Acreditación académica y social. • Jerarquización: quien evalúa, impone sus criterios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico: conocer las ideas de los alumnos y alumnas, los errores, las dificultades, los logros... • Diálogo. • Comprensión. • Retroalimentación. • Aprendizaje.
Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> • Individualismo. • Competitividad. • Cuantificación. • Simplificación. • Inmediatez. • Carácter no democrático. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autocrítica: reflexión, análisis holístico, comprensión... • Debate. • Incertidumbre. • Flexibilidad. • Colegialidad.

TABLA 5: CONCEPCIONES EN CUANTO A LA EVALUACIÓN
(elaboración propia a partir de Santos Guerra, 2000)

Si consideramos, como ya se ha comentado, que la educación no es neutral, parece coherente considerar que la evaluación tampoco lo es, sino que se puede orientar o no a la participación (Martínez Rodríguez, 200). Resulta mucho más sencillo para el profesorado no hacer partícipe de la evaluación al alumnado, no entender la evaluación como mejora, sino simplemente como un procedimiento supuestamente objetivo (mediante un examen) para comprobar lo que el alumnado sabe (o, más bien, no sabe).

Pero si queremos que la evaluación sea participativa y tenemos claro que de ningún modo podrá ser neutral, entonces tal vez debamos, de acuerdo con Álvarez Méndez (2000a; 2000b) “problematizar” los contenidos, el programa, la metodología, la evaluación... no dando nada por concluido. Será cuestionando el modo en que el alumnado adquiere unos determinados contenidos, la manera en que el profesorado intenta transmitir dichos contenidos, cuestionando la propia puesta en práctica del programa, la metodología que utilizamos, y contando con la voz del alumnado para su propia evaluación (y también, la evaluación del propio programa y del profesor) como mejor podemos despertar en el alumnado el sentido de responsabilidad, rechazando la alienación del pensamiento. La auténtica responsabilidad, como se comenót en cuanto a la participación (apartado II.1.2.4) surge cuando hay posibilidad de elegir, de participar en la toma de decisiones respecto al propio aprendizaje, y también en la evaluación. Será así como, además, se desarrollará la capacidad de decisión del alumnado, de forma colaborativa.

Destaca también este autor (Álvarez Méndez, 2000a) que, poniendo en cuestión la manera en que se desarrollan los objetivos, contenidos, el programa, la metodología y la evaluación, desde el diálogo y la participación democrática en el aula, no sabremos con total seguridad los objetivos a los que llegaremos, ni los aprendizajes que se producirán, quedando un interesante margen de incertidumbre para atender a los intereses del alumnado, a esa necesaria apertura y democratización del currículo comentada respecto al trabajo por proyectos (apartado II.3.4). El aula, así, se concibe como un “banco de pruebas”, donde se analizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, se disfruta con el aprendizaje

(por el simple hecho de aprender, desde la motivación intrínseca, de la propia actividad en sí), y se actúa de un modo autónomo y libre. Aunque no se renuncia a la reflexión teórica, se considera que la clase es un lugar para aprender, no solo para transmitir información, donde es muy importante conocer a quienes aprenden de manera conjunta (incluyendo aquí tanto a alumnado como a profesorado), buscando el entendimiento y la comprensión, el placer de buscar la verdad.

A partir de esta manera de concebir el aprendizaje y la actividad del aula será como se pueda realizar una auténtica evaluación continua, cada vez que se produzca un aprendizaje, o mientras se produce. Se promueven así críticas constructivas, con una manera ética y personalizada de evaluar, basada no en pretensiones de objetividad, sino sobre la base de la intersubjetividad (Habermas, 1999). Es muy importante, sobre todo, que el alumnado sea consciente del momento y el estado en que se encuentra respecto a su propio aprendizaje y respecto a los compromisos y normas consensuadas, tratando de aceptar los errores con la intención de superarlos (no porque conlleven una penalización). El último (y tal vez más importante) consejo que da Álvarez Méndez (2000a) es que el profesorado procure no caer en los estereotipos de la educación ni la evaluación que se nos dio.

En resumen, de manera implícita a esta forma de evaluar está el concepto de evaluación formativa (Scriven, 1967), una idea recurrente que todo el profesorado escucha a menudo, y no sabemos si se ha llevado demasiado a la práctica... Se considera, desde esta perspectiva, que “el error [tanto del alumnado como del profesorado, se podría añadir] es el punto de partida para aprender” (Sanmartí, 2007, p. 45). Solo es posible aprender valorando lo que hacemos bien y siendo conscientes de todo aquello que es mejorable. Así, el aprendizaje solo se produce si es a través de una auténtica evaluación continua y formativa, ya que es justamente eso lo que solemos hacer en la vida cotidiana: aprendemos de nuestros errores, evaluamos y valoramos situaciones... A lo largo del curso académico, además, el profesorado tiene muchísimas oportunidades para averiguar y evaluar cómo aprenden los estudiantes, e introducir cambios que contribuyan a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, juzgando el modo en que se desarrolla el currículo, mejorando tanto la práctica como la teoría que la sustenta. Es un tipo de evaluación que reorienta y potencia el

proceso de enseñanza-aprendizaje, y que nunca debe ser utilizada para jerarquizar, etiquetar, segregar o limitar (García Gómez, 2004; Sanmartí, 2007; Álvarez Méndez, 2008).

Si nos preguntamos constantemente por qué hacemos algo, buscando objetivos compartidos, y promoviendo un proceso de comunicación que facilite que los estudiantes se apropien del conocimiento que proporciona la evaluación, promoveremos que se desarrolle una auténtica autonomía e iniciativa personal. El alumnado, del mismo modo que se debe sentir protagonista de toda la actividad educativa del aula, debe ser parte activa y protagonista de su proceso de evaluación. La evaluación debe estar al servicio de quien aprende, y, al hacerlo, estará simultáneamente al servicio de quien enseña (Sanmartí, 2007; Ureña y cols., 2007; Álvarez Méndez, 2008; Padua y Márquez, 2011).

Entre otras cosas, este tipo de evaluación formativa pretende (Martín Horcajo y cols., 2007, pp. 4-10):

- Formar parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, más que ser su punto y final.
- Ser un proceso negociado.
- Motivar al alumnado sin la amenaza de las notas.
- Hacer del aprendizaje un placer y no un castigo.
- Evaluar el proceso en toda su complejidad.
- Ser coherente con la práctica docente, de manera que la evaluación tenga sentido, produzca aprendizajes significativos y sea útil para algo.
- Crear situaciones de “generosidad”, dejándonos dar, de nuestro alumnado.

Entre las alternativas y procedimientos de evaluación formativa que vienen mostrando su éxito, podemos encontrar la evaluación entre pares, la autoevaluación, la autocalificación, la calificación dialogada, la autoevaluación compartida, coevaluación, heteroevaluación y evaluación compartida... Aunque pueda parecer simplista, y existan diferentes matices en cada uno de estos procedimientos, en general consisten en establecer unos criterios de evaluación claros, sencillos, compartidos y consensuados con el alumnado, negociando cómo se ha de producir el proceso de evaluación, generando discusiones y debates en la clase, teniendo en cuenta la perspectiva del alumnado... Es, en definitiva, un tipo de evaluación que consiste en un diálogo constante entre profesorado y alumnado, evaluando al servicio de quien aprende, pasando del examen (estático, individual y mudo) a la dinámica de la participación, la construcción, el diálogo, el intercambio de información relevante, en favor de la construcción del aprendizaje y la superación de las dificultades y los errores (Ureña y cols., 2007; Sanmartí, 2007; Valcárcel, 2003, en Álvarez Méndez, 2008).

El reto didáctico que plantea este tipo de evaluación consiste en que el alumnado sea capaz de construir sus propios criterios de evaluación, de manera que éstos no sean impuestos por el profesorado, pero se promueva el proceso de autoconstrucción. Para ello, es importante plantearse cómo organizar y gestionar el aula, mediante propuestas metodológicas y actividades (como las que aquí se proponen) que permitan ayudar a la autorregulación, desde la autonomía y la participación.

Desde esta propuesta metodológica, en el camino de la democratización de nuestro sistema educativo y la consecución de las grandes finalidades de la pedagogía crítica, se posibilita que en el aula todas las personas evalúen y regulen, tanto el profesorado como el alumnado, desde el diálogo sobre el error, expresando las ideas y discutiéndolas sin temor, poniéndolas a prueba, identificando posibles incoherencias, o buscando otras formas de actuar. Así, el alumnado actuará muchas veces como docentes, y el profesor o profesora aprenderá de su alumnado. Esta autorregulación podrá ser promovida, entonces, por un alumno o alumna (de manera individual), por el profesorado, o por los compañeros y compañeras del grupo-clase, que podrán detectar, valorar, sugerir... (Sanmartí, 2007). Bajo

el principio de negociación que subyace a esta concepción sobre la evaluación (Martínez Rodríguez, 2005), además, está la idea de la autoevaluación y la coevaluación. .

De entrada, ni la autoevaluación ni la coevaluación son consideradas una concesión que hace el profesorado, sino más bien un derecho del alumnado que trae consigo una gran cantidad de connotaciones éticas. Se considera aquí que una de las peores cosas que suelen ocurrir en las escuelas es que no se fomente la autoevaluación del alumnado, quitando toda posibilidad a éste de evaluar su propio trabajo. En cambio, se debe permitir que sea el alumnado quien corrija y evalúe sus propios trabajos, dando la oportunidad de descubrir los propios errores y redirigir su aprendizaje, pero ocurre muchas veces que es el profesorado quien hace esta función, con lo que el alumnado pasa a depender rápidamente del “experto”. La evaluación es un derecho, porque es la única manera que tenemos de tomar conciencia de nuestro proceso personal o colectivo, y es la única forma de aportar una valoración individual o colectiva, mediante preguntas implícitas o explícitas que se pueden ir planteando a lo largo de todo el proceso educativo: desde su propio diseño, la manera en que se desarrolla, o evaluando los resultados (Holt, 1987; Álvarez Méndez, 2000b; MCEP de Canarias, 2009).

Tomando como referente la autonomía del alumnado (que se comentó en el apartado II.3.1), el comentario del docente debe dar paso de forma paulatina a la autoevaluación del propio alumnado, de esta forma ligada a la responsabilidad y autorregulación de su aprendizaje. Para ello, es imprescindible que el alumnado comparta los objetivos de aprendizaje, las estrategias de pensamiento y de acción aplicables a las tareas, y los criterios de evaluación (Sanmartí, 2007; Pérez Gómez, 2008). De nuevo el diálogo, la democratización de los procesos y la búsqueda de consensos aparecen ante nosotros como las “claves del éxito” en cualquier tipo de actuación educativa, y, en este caso, respecto a la evaluación.

Cabe advertir, no obstante, que el diálogo, la coevaluación y la autoevaluación conllevan ciertas dificultades, derivadas habitualmente de los distintos roles del profesorado y del alumnado. Por un lado, la coevaluación y la autoevaluación resultan difícil para una persona

adulta (tanto más si es docente), porque tenemos una gran tendencia a comunicarnos como concedores expertos, más que a conectar con las necesidades de quienes aprenden, por no hablar de la falta de hábito de la inmensa mayoría del profesorado. Por su parte, el alumnado también viene (máxime al tratarse de Secundaria) con una determinada idea sobre lo que es la evaluación, que en la mayoría de ocasiones consiste en “aprender para el examen”, buscar la manera de aprobar “a toda costa”, desarrollar estrategias para aprobar (no para aprender), y a que el profesor o profesora tenga la última palabra (si no la única) en la evaluación. Con esta forma de evaluar, además, el sistema de calificación es mucho más complejo (por ser dialogado), y se incrementa el trabajo del alumnado, al ir ligado a la asunción de responsabilidades (Sanmartí, 2007; Ureña y cols., 2007).

La investigación demuestra, sin embargo, que aunque es difícil, cuando se consiguen establecer procedimientos de coevaluación y autoevaluación en el aula, los resultados son mucho mejores (Sanmartí, 2007). Valgan, de manera ilustrativa, las ventajas percibidas por el alumnado y el profesorado universitario participante en otra experiencia de investigación-acción (Ureña y cols., 2007). En esta investigación, tanto alumnado como profesorado universitario percibían que con la autoevaluación y la coevaluación:

- Hay una mayor continuidad entre el trabajo desarrollado y la evaluación.
- El alumnado construye su propio aprendizaje, desarrollándose así aprendizajes más significativos.
- Se fortalece el trabajo en equipo y la participación del alumnado.
- Se valora positivamente no hacer exámenes.
- En cada momento se conocen los errores y se reorienta el trabajo para corregirlos.
- Hay un mayor intercambio de opiniones e informaciones, y una mayor comunicación.
- Hay una mayor transparencia en el proceso, que permite consensuar decisiones.

- Se trabaja más, pero con un sentido más eficaz y más justo.
- Se consigue una mayor motivación, implicación y rendimiento... sin necesidad de memorizar.
- Permite romper con la monotonía y la rutina, en un ambiente distendido.
- El alumnado es consciente del compromiso adquirido, haciéndose más responsables de su propio aprendizaje.
- Se desarrolla la capacidad de reflexión sobre cuestiones éticas y políticas.

Cuanto más técnicas e instrumentos se utilicen y cuantas más personas consensúen el juicio que se emita (triangulación) tanto más “justa” resultará la evaluación (Sanmartí, 2007). Del mismo modo que existen numerosas actividades posibles y formas de aprender, debe haber múltiples formas de evaluar. Puesto que hay muchas formas de conocer nuestro mundo (y son pocos los alumnos y alumnas que encajan dentro de un mismo molde), ni la enseñanza, ni la evaluación se deben centrar en los contenidos de un libro de texto, ni deben presentarse de un modo cerrado, sino que deben buscarse estrategias basadas en la investigación en el aula, partiendo de lo cotidiano, de contextos muy concretos, democratizándolos a través de la investigación-acción. Se deben, por tanto, diversificar los instrumentos de evaluación, de manera que sean múltiples y variados, promoviendo especialmente la autonomía del alumnado (Álvarez Méndez, 2000a; Martínez Bonafé, 2000; Sanmartí, 2007; Janesick, 2008).

Por otra parte, como indica Sanmartí (2007), no es posible que nadie se quede sin aprender nada, como también es imposible que alguien aprenda todo. Lo más importante, entonces, será la observación, análisis y reflexión compartida sobre las producciones del alumnado:

El alumno aprende más de lo que el profesor enseña. [...] Observar (y calificar) sólo lo que el alumno hace es reducir a lo más superficial su capacidad de aprender, y por tanto, su competencia cognitiva. [...] Lo importante será la observación, el análisis y la valoración de las producciones de los alumnos (Álvarez Méndez, 2008, 220).

Para una evaluación formativa y democrática, centrada en la coevaluación y la autoevaluación, como la que aquí se propone, no es necesario cambiar el instrumento en sí, sino principalmente la manera de utilizarlo, empleando diversas fuentes contrastadas y confrontadas con las ideas de los demás compañeros y compañeras, mediante la observación en clase, las tareas concretas, la resolución de problemas, la participación en debates o explicaciones, conversaciones, carpetas de aprendizaje... y sobre todo, a partir de las actividades realizadas por el alumnado, preferiblemente de manera autónoma: ensayos, trabajos y proyectos, observación, portafolios, entrevistas, exposiciones orales, cuadernos de campo, seminarios de debate y reflexión... (Pérez Gómez, 2008). Este tipo de instrumentos coinciden con lo que Janesick (2008, pp. 328-330) llama "técnicas de evaluación auténtica basadas en la pedagogía crítica":

- Evaluaciones profesorado-alumnado.
- Evaluaciones de sus compañeros y compañeras.
- Representaciones, danza, teatro, poesía, fotografía y todas las formas de expresión artística narrativa.
- Vídeos, discos y otros medios de comunicación electrónica.
- Escribir una autobiografía.
- Diseñar una página web.
- Construir tu propio mobiliario (en el caso de música, construir instrumentos musicales).
- Entrevistar al conserje de la escuela (o a cualquier persona relacionada con la música, en este caso).
- Hacer proyectos de tradición oral.

- Leer el proyecto y hacer historia.
- Diarios.
- Carpetas que muestran lo que el alumno o alumna va realizando.

La evaluación, tal como se ha comentado en este apartado, es concebida de manera democrática y dialógica a todos los niveles, tanto para el propio programa de estudios, el currículo, la labor del profesor o profesora, la metodología utilizada, el trabajo del alumnado, y la manera de evaluar y calificar dicho trabajo. Con esta manera de concebir la evaluación, al igual que con el resto de apartados del bloque II.3., se ha pretendido concretar un poco más sobre cómo llevar a la práctica el posicionamiento crítico y el aprendizaje dialógico comentados en los bloques II.1 y II.2. Será a través de una práctica de aula donde se promueve la autonomía del alumnado, se llegan acuerdos a través de asambleas, se establecen contratos o compromisos de aprendizaje, se trabajan los contenidos a través de proyectos relevantes para el alumnado, se contemplan las competencias básicas, con una manera determinada de entender las nuevas tecnologías, y una evaluación que necesariamente debe contar con el punto de vista de todas las personas implicadas, como se podrá conseguir que el aula sea un espacio donde se crea y se recrea la democracia, donde se aprenden contenidos de una determinada materia, pero a la vez se adquieren maneras de relacionarnos, formas de entender la educación, y acaso la vida misma. La auténtica conciencia crítica nace aquí, entonces, de una democracia directa y participativa que permite a cada persona construir su propio punto de vista, donde todas las opiniones son tenidas en cuenta y ninguna impuesta, sino dialogadas, desde el propio diseño de actividades, hasta la evaluación y todos aquellos ámbitos que se consideren relevantes.

II. 4. CONSIDERACIONES SOBRE EDUCACIÓN MUSICAL

II.4.1. Obertura: introducción al bloque

En esta última parte del marco teórico, todas las ideas presentadas anteriormente respecto a la pedagogía crítica, el aprendizaje dialógico y la metodología de aula convergerán en una determinada manera de entender el aula de música, analizando tanto la propia tradición de las enseñanzas musicales, como el currículo, la estética musical, las aportaciones que pueden hacerse desde la investigación cualitativa y la investigación-acción, y finalmente, toda una serie de propuestas para caminar hacia una educación musical crítica, incluyendo las actividades concretas que se han trabajado en esta investigación. Esta introducción, como la obertura de una ópera, muestra, a modo de “índice de contenidos” el material temático que se utilizará después.

En primer lugar, es necesario conocer el punto de partida, el momento en que nos encontramos respecto a la educación musical. En el apartado II.4.2., sobre la tradición del conservatorio y los “nuevos métodos” de hace un siglo, se hablará de la manera habitual en que se concibe el currículo, la metodología y la formación del profesorado de música, y cómo dicho profesorado se encuentra a menudo muy anclado en la tradición de la música culta, o en el mejor de los casos, en técnicas y “recetas” (como tales, probablemente muy válidas) para instruir en aspectos determinados de la música: el ritmo, el movimiento, la audición, el canto, el lenguaje musical...

Respecto a esta situación, es pertinente preguntarse si en algún momento tendrán cabida las necesidades de la escuela actual y la utopía de transformación social de la pedagogía crítica. El apartado II.4.3 pone el énfasis en la necesidad de reflexionar sobre nuestra propia perspectiva de la música, de la acción docente, del currículo musical, y sobre las finalidades últimas que debemos perseguir como profesoras y profesores de música. En este sentido, la investigación cualitativa y la investigación-acción en el aula de música ofrecen la posibilidad de que cada docente encuentre su propia manera (contextualizada, real y práctica), de superar la perspectiva actual de la educación musical, buscando nuevas e infinitas conexiones desde la teoría a la práctica, y viceversa. Es imprescindible que conceptos pedagógicos como “aprender a aprender”, atención a la diversidad, interculturalidad, democracia, justicia social, dialogicidad, inclusión, asambleas, coevaluación, etc... entren a formar parte del vocabulario propio de la educación musical, y que estos nuevos (viejos) conceptos se reinterpreten a partir de la atención directa al alumnado, la puesta en práctica y sobre todo la evaluación de dichas prácticas, caminando hacia una nueva manera de entender la música y la enseñanza musical.

Podría considerarse que, atendiendo al contenido de los dos apartados anteriores, es suficiente para construir modelos alternativos de educación musical. Sin embargo, queda todavía un “hueco”, un espacio vacío que conviene clarificar. Se trata del mismo concepto de “música”, de “qué es la música”, de qué músicas debemos promover, que se tratará en el apartado II.4.4. Si no cuestionamos las estructuras musicales, la propia estética de la música, el concepto mismo de “lenguaje musical”, o de “hacer música”, buscamos modelos más

amplios de entender la música (no ya solamente la enseñanza musical), seguramente seguiremos incurriendo, de manera consciente o inconsciente, en los mismos errores que se denunciarán en el apartado II.4.1. La enseñanza musical necesita un cambio profundo y una apertura desde su núcleo: el sentido y la forma de entender la música. Por eso, si los tres apartados anteriores toman su nombre de las partes habituales de la ópera (obertura, aria, recitativo, interludio), ahora se llama la atención sobre la necesidad de “okupar” espacios sonoros desde el aula, desde la propia música culta, o desde cualquier otro estilo hacia la tradición culta de occidente, borrando fronteras, cuestionando esquemas previos, dilatando y flexibilizando los inamovibles y casi siempre elitistas modos de pensar respecto a la música. Es imprescindible, en relación con lo anterior, que la música atienda todas las perspectivas y necesidades sociales de un mundo cada vez más diverso, a veces también polarizado y complejo, como el que se comentó en el primer capítulo de esta tesis doctoral. De igual modo que ocurre con el ecologismo, o la interculturalidad, que demandan a menudo que la diversidad natural o cultural representen la riqueza de la especie humana y el universo, la visión estética que aquí se propone se podría resumir con la idea de que cuando no nos acercamos a un estilo musical, cuando no conocemos una manera de concebir la música, es un universo que estamos perdiendo la ocasión de conocer.

Por último, el apartado II.4.5 será el momento definitivo para hablar de algunas propuestas que cabe realizar desde la educación musical crítica, basada a partes iguales en la perspectiva dialógica, la postmodernidad y la necesidad de que su relativismo y mestizaje se superen mediante una auténtica perspectiva crítica, que sitúe en primer plano el trabajo por un mundo mejor, en favor la democracia, la justicia y la transformación social.

II.4.2. Aria: la tradición del conservatorio y los “nuevos métodos”

“No deja de ser curioso un planteamiento que en cierta medida pretende hacer analizar al alumno estructuras sintácticas antes de empezar a hablar” (Lomas, 1995, p. 42).

El aria a la que hace alusión el título de este apartado, es el momento, dentro la ópera, en que la acción no avanza, el momento en que no sucede nada nuevo. Es un momento privilegiado para acceder a la psicología de los personajes, a su mundo interior, a sus sentimientos, a las emociones, ideas y valores que nos pretende transmitir el compositor. Éste es el primer momento de analizar (para luego poder avanzar) cómo se concibe la educación musical, desde la perspectiva tradicional de los conservatorios de música (surgidos en los primeros años del siglo XIX) y los “nuevos métodos”, que aún hoy en día se siguen ofreciendo como nuevos, si bien algunos de ellos surgieron hace ya un siglo: método Dalcroze, Orff, Kodaly, Willems, Ward, Martenot, Suzuki...

El profesorado que imparte música en el sistema educativo español, ha estudiado principalmente en conservatorios, facultades de magisterio, o han cursado estudios universitarios de “Musicología” o “Historia y ciencias de la música”. Además, en el proceso de implantación progresiva de la LOGSE (MEC, 1990), desde hace más de veinte años, hubo un gran número de “maestros habilitados” para dar clase de música en educación primaria,

sin apenas tener conocimientos musicales ni mucho menos titulación musical; y en el caso de Secundaria, con el requisito (aún existente) de que se posea “cualquier licenciatura” para acceder a cualquier cuerpo docente, una gran parte de titulados universitarios con grado medio o incluso grado elemental de Conservatorio han accedido a ser funcionarios de carrera e impartir clases en esta etapa. Desde la perspectiva de que, además, el autor de esta tesis doctoral ha recibido los tres tipos de formación referidos (magisterio, conservatorio y musicología), conviene, en primer lugar, analizar cómo suele ser la formación del profesorado de música.

Según un estudio internacional realizado a partir de los planes de estudio del profesorado de música en 40 países, 25 de Europa y 15 de América (Aróstegui y Cisneros-Cohernour, 2010), en los niveles de educación infantil, primaria, secundaria y conservatorio, los resultados muestran que se enfatiza la formación puramente musical, sobre aquellos casos en que se busca un equilibrio entre la formación pedagógica y musical. Solamente tres de los países se centran en el aspecto pedagógico, y no parecen tener claramente establecido, en todos los casos, lo que es un plan de estudios. Hay una gran dispersión de intenciones si se comparan los planes de estudio entre sí, de manera que su formación lleva a diferentes lugares, antes que al mismo por diferentes caminos. En resumen, en la mayoría de los casos se considera que ser un buen músico es lo mismo que ser un buen profesor de música.

En línea con este estudio, numerosos autores han denunciado que la formación del profesorado en España está demasiado impregnada del paradigma técnico (basándose en el área de conocimiento en sí), que es muy ineficiente al llegar a la escuela. Para la enseñanza obligatoria, o más concretamente la Secundaria Obligatoria (la etapa en que se centra esta investigación-acción), es mucho menos importante conocer muy bien la parte técnica, compositiva, culta... de la música, que ser capaz de trabajar con la diversidad y proporcionar aprendizajes verdaderamente relevantes y duraderos para las futuras ciudadanas y ciudadanos. Al hecho de que el profesorado se centre en lo técnico, se une el trabajo casi exclusivo en un único repertorio muy limitado en cuanto a estilos y en el tiempo: música culta occidental de entre los siglos XVII al XIX, principalmente (Rodríguez-Quiles, 2004).

A partir de esta formación disciplinar, centrada casi siempre en la práctica interpretativa (y algunas veces, en la investigación y la composición), el profesorado de música va haciendo toda una recopilación personal de recursos y actividades para clase, generando así una mezcla de la tradición de la enseñanza en ese nivel, los materiales al alcance, el estilo del centro y su propio sentido común e intuición (Galán, 1999). Ya se ha comentado, en el apartado II.2.1, la necesidad de que el profesorado en general actúe de acuerdo con prácticas avaladas y no solamente “intuiciones”, supersticiones o creencias. El profesorado de música no es una excepción en este sentido, máxime cuando además tiene una procedencia formativa muy variada. No ocurre como en el caso del profesorado, por ejemplo, de Inglés de Secundaria (casi todo procedente de la licenciatura de filología inglesa) o Biología (licenciado en esta especialidad). Su diversidad hace que las carencias de una parte del profesorado no sean las de otros, y que tal vez ninguno de los tres ámbitos (conservatorio, magisterio y musicología) hayan trabajado nunca (o rara vez) desde la perspectiva de la pedagogía crítica y/o la realidad escolar. Ni los Certificados de Aptitud Pedagógica (el famoso “CAP”), como tampoco la asignatura de “pedagogía musical” en los Conservatorios Superiores han conseguido capacitar al profesorado de música de Secundaria (Galán, 1999).

Por otra parte, si los planes de estudio musicales enfatizan lo técnico sobre lo pedagógico, lo mismo sucede con el sistema de ingreso a la función pública, que favorece enormemente “lo erudito” sobre lo pedagógico. La licenciatura de historia y ciencias de la música nació ya con la idea de colocar a sus graduados como profesores de Secundaria (Pliego de Andrés, 2001), ya que el temario de 70 temas de historia de la música (casi en su totalidad) para el acceso a la función pública, y otras pruebas como comentarios de audición (de música culta, siempre), análisis de partituras, y comentario de textos estéticos... se adaptan muy bien a los contenidos de esta licenciatura universitaria. Frente a esta situación, cabe preguntarse: ¿dónde queda la parte educativa? ¿es eso lo que necesita la escuela actual y, más concretamente, nuestros Institutos de Educación Secundaria?, ¿personas expertas en historia de la música culta occidental?

El profesorado de música en Secundaria, como el resto de profesorado de esta etapa, cada vez tiene más funciones atribuidas (Oriol, 2005), que van desde la burocracia a las reuniones, la tutoría, intervenir en cuestiones relativas a la convivencia, la educación en valores, las competencias básicas, la atención a la diversidad, el uso de las TIC... ¿dónde se forma al profesorado para afrontar todas estas funciones? Evidentemente, en el caso de Secundaria, en ningún sitio (ni en el Conservatorio, ni en la licenciatura universitaria). En el caso del profesorado de Primaria, como se comentará más adelante, la perspectiva didáctica que ofrecen los planes de estudio tampoco suele atender estas necesidades.

Con esta dispersa y escasa formación didáctica, el profesorado de música suele exprimir al máximo su autonomía pedagógica, que les permite enseñar aquello que les preocupa y más cómodos se sienten. Esta autonomía implica que no se les coloque más allá de su “zona de confort”, reflejando de este modo las relaciones y tensiones dialógicas existentes entre las prioridades educativas y los valores de la sociedad (Bresler, 2004). Así, puede haber profesorado de música muy centrado en un instrumento (por ejemplo, músicos de viento que todo el tiempo tocan la flauta dulce en clase), en la historia de la música (profesorado con estudios de musicología pero escaso nivel de conservatorio), en el lenguaje musical (profesorado de conservatorio)... Por poner un ejemplo, hay determinadas profesoras o profesores que ignoran y rechazan algunos géneros como el rock o las vanguardias históricas. En vez de ofrecer educación musical, quieren formar aficionados a la música clásica, sin darse cuenta de que los aficionados vendrán a partir de una educación musical, y no al contrario (Pliego de Andrés, 2001).

Tal vez la mejor forma de avanzar hacia otro modelo de educación musical, desde la práctica docente, sea reconocer nuestras propias carencias formativas y la escasa formación pedagógica que suele tener el profesor o profesora de música de Secundaria (Galán, 1999; Pliego, 2001), una formación pedagógica que, además, debe ir mucho más allá de los “nuevos métodos”, tan de moda en las enseñanzas musicales de magisterio.

El currículo del conservatorio, en el que ha sido formado una buena parte del profesorado de Secundaria, se caracteriza por (Vicente y Aróstegui, 2003):

-
- Centrarse en la interpretación musical, aderezada con algunas asignaturas de tipo teórico/práctico: “su interés está en el plano interpretativo, en conocer distintas escuelas y estilos, y tocar de acuerdo a las mismas. Ésta parece ser la misión del grado superior de música” (p. 9).
 - La ausencia de músicas como el jazz, el flamenco, o la música antigua (anterior al Barroco).
 - El Conservatorio se dedica a la música culta occidental del Barroco, Clasicismo y Romanticismo (desde el siglo XVII hasta los primeros años del XX).
 - La ausencia, casi total, de prácticas de profesorado.
 - La existencia de una única asignatura para la formación pedagógica.
 - La consideración de que la didáctica y la pedagogía son una amenaza al individualismo del profesor de Conservatorio, más artista que docente.
 - Dejar en un segundo plano la composición, la musicología, la enseñanza, y otras capacidades no consideradas necesarias (para el modelo de músico dedicado a la reproducción del repertorio de los “grandes maestros”), como la improvisación.
 - Considerar que la docencia es una opción menor en comparación con la interpretación.
 - Se omite la función social de la música, transmitiendo la idea de que las obras de arte perduran por encima de todas las modas cambiantes y tienen un valor absoluto.
 - Valorar muy por encima la interpretación musical sobre cualquier otro tipo de práctica musical.

En resumen, como dice Vilar (1998b), lo que se suele enseñar en los Conservatorios no tiene nada que ver con nuestra sociedad desde hace décadas. Décadas... o tal vez siglos, ya que en realidad vanguardias como la atonalidad o el futurismo, o estilos como el jazz (por poner solo algunos ejemplos), creados hace ya cien años, apenas son valorados en el Conservatorio. La música anterior al Barroco (siglo XVII) parece no tener demasiada presencia: música medieval y renacentista. Las músicas que no pertenecen a la cultura occidental, están directamente marginadas del todo en un Conservatorio que se llama “de música” (en general), cuando en realidad debería llamarse “de un tipo de música” (la culta occidental): “el prestarle una mayor atención a la música de varones blancos muertos hace que haya un menor interés de personas pertenecientes a otras culturas con influencias étnicas, lo que a su vez repercute en la representación por clase social” (Aróstegui, 2004, p. 9). La separación que se produce entre la música “académica”, la música del Conservatorio (la música “elevada”, “importante”, “pura”) y la música de la calle, es total, lo que produce normalmente un altísimo abandono en los Conservatorios de Música, quedando solo los “elegidos”, los capaces de dedicar su alma, su vida y sus esfuerzos a transmitir el mensaje que los “grandes genios” han legado a la humanidad (Bresler, 2004; Lorenzo y Escandell, 2004).

Con esta base formativa, parece lógico que la mayor parte del profesorado formado en el Conservatorio considere que hay una “buena música”, y otra que solo merece ser tratada de un modo marginal (Giráldez, 1997). Este profesorado, posee generalmente “un generoso entusiasmo evangelizador que consiste en convertir a los estudiantes a la buena música” (Cremades, 2008, pp. 7-8). En el contexto estadounidense, Bresler (2004, p. 13) muestra cómo “no se utilizaba la composición, y también estaba ausente la música clásica de vanguardia. [...] Los contenidos religiosos están explícitamente prohibidos, mientras que la música pop está implícitamente desaconsejada por las asociaciones culturales”.

Salvo honrosas excepciones, como por ejemplo el programa de atención a la diversidad del Conservatorio de Torrent, en Valencia⁹, la educación musical parte de un modelo burgués

9 Puede leerse, a este respecto, la noticia publicada en *Las provincias, diario digital de Valencia*, titulada “Torrent. El Conservatorio impulsa un plan de educación especial”, el miércoles, 14 de abril de 2004.

que no ha tenido en cuenta las técnicas pedagógicas de la escuela moderna, de principios del siglo XX, ni muchísimo menos perspectivas actuales como el aprendizaje dialógico o la pedagogía crítica, presentes en esta tesis doctoral. Desde el Conservatorio se considera que si no se estudia un instrumento con su correspondiente dosis de solfeo, no se está haciendo música (Roche, 2005).

La manera de entender la enseñanza de la música, con una visión técnica centrada en el solfeo y la interpretación virtuosística, constituyen las grandes finalidades de una formación de Conservatorio del todo insuficiente y mal enfocada para cubrir las necesidades de la enseñanza obligatoria.

Desde otro área de conocimiento, Lockhart (2008), en su artículo titulado *El lamento de un matemático*, cuenta cómo lo que en realidad se imparte habitualmente en las aulas no es matemáticas, no es creativo, no se desarrolla el pensamiento lógico ni se buscan soluciones, sino que es una versión academicista y edulcorada de las matemáticas, que no se corresponde con lo que realmente son. Al principio de su artículo, pone un ejemplo diciendo que si esto sucediera en música, con una enseñanza que primero consistiera en repetir y repetir, y aprender toda la parte “formal” de la música antes de tocar un instrumento, todos nos llevaríamos la mano a la cabeza. Pero, ¿acaso no es eso lo que realmente sucede, en muchos casos, en los Conservatorios de música? La enseñanza musical se parece la mayoría de las veces a la de cualquier otra asignatura académica en el sentido de que no se centra en las experiencias artísticas y estéticas del alumnado, ni enfatiza sus interpretaciones y expresiones, anulando prácticamente del todo los aprendizajes en torno a la composición musical y la improvisación (Bresler, 2004).

Un paso de gigante respecto a la formación del Conservatorio, en el campo de la didáctica musical, es la formación en torno a los “métodos activos” de educación musical, esos nuevos métodos de hace un siglo a los que alude el título de este apartado. Es cierto que en el caso del profesorado de música en Secundaria no es requisito (en absoluto) conocer estos métodos para acceder a la docencia. En mi formación como profesor de música se encuentran los estudios de magisterio en la especialidad de educación musical

(estudios que recientemente han desaparecido, como tales, con la implantación del Plan Bolonia, y la convergencia europea de la Universidad española), centrados en estos nuevos métodos. Pero no es menos cierto que, aunque no sea obligatorio para el profesorado de secundaria, habitualmente, la mayor parte de los cursos de especialización y perfeccionamiento en didáctica de la música, organizados por los Centros de Profesorado, Universidades y otras instituciones, giran en torno a esta visión de la didáctica específica.

Este tipo de formación es todo un descubrimiento para personas que procedíamos de la enseñanza musical del Conservatorio. De repente, uno descubre que es posible aprender lenguaje musical sin pasarlo mal, que hay sistemas y grafías alternativas... y sobre todo que es posible aprender música “jugando”, disfrutando de la interpretación y la práctica musical desde el primer momento, desde la primera toma de contacto con un instrumento, con la voz o a través del movimiento. Estas metodologías, que se gestaron en la primera mitad del siglo XX, se basan en sentir y vivir la música antes de racionalizarla, sobre todo de acuerdo con la psicología cognitiva y también de acuerdo con el desarrollo educativo que desde nuestro sistema educativo se defiende. La finalidad aquí es expresar, comunicar y vivenciar la música, mediante actividades que promueven la enseñanza “activa”. A partir de la audición, la práctica vocal e instrumental, o el movimiento, se trabajan la historia, el análisis estructural... y todo tipo de conceptos, ideas y contenidos musicales (Aróstegui, 2000; Bernús, 2002; Muñoz, 2007).

Algunos de estos métodos, como el famoso método conductista Suzuki, continúan buscando y creando “niños prodigio” que a los siete años estén tocando un instrumento y leyendo partituras. Son propuestas que se centran todavía, en exclusiva, en aumentar la motivación y el rendimiento académico, como si eso se diera “en la nada”, y de manera independiente al contexto social u otro tipo de necesidades de la escuela actual. Se trata de enfoques muy centrados en que el profesor o profesora “motiven”, busquen las actividades y metodologías adecuadas, dando respuesta también (unilateralmente) a los problemas de disciplina (Sabatella, 2000; Stuart, 2000; Navas y cols., 2007).

En un estudio realizado en 2005, Oriol (2005), habla de que el estilo docente del profesorado de música suele consistir en utilizar no solamente un método, sino coger lo mejor de cada uno: Orff, Kodaly, Dalcroze, Willems, Martenot, Ward... “y nada más”, cabría añadir. Siguen existiendo hoy por hoy multitud de autores que proponen una especie de pragmatismo didáctico, actualizando el discurso de los “nuevos métodos” en torno a las competencias (Cremades, 2008). El enfoque de autores como Cremades es muy interesante, y comparte muchos puntos en común con la postura crítica que aquí se defiende. Sin embargo, desde la perspectiva de la educación musical crítica, se considera que hay que ir un poco más allá de la mera adquisición de competencias.

En un extremo más radical, hay aún quien, en pleno siglo XXI, recomienda “reposo vocal”, en la etapa de Secundaria, desde una visión estrictamente académica y elitista de lo que debe ser la música en la enseñanza obligatoria, justificando esta necesidad por “la realidad de los centros de enseñanza secundaria, así como la escasa formación de solfeo de los alumnos” (Tejedor, 2005, p. 25). ¿No se deduce, de esta cita, que “no se puede trabajar con adolescentes”, y que “no tienen ni idea de música”? Este tipo de mensaje excluyente, independientemente de que utilicemos métodos activos o no, debe ser desterrado definitivamente de nuestros discursos, ya que mediante el énfasis en el resultado sonoro, se utiliza el discurso de la didáctica específica para revitalizar el tradicional mensaje tecnocrático: “los tecnócratas reivindican el privilegio de la irresponsabilidad: somos neutrales, dicen” (Galeano, 1989, p. 79).

El matrimonio entre la didáctica específica y el constructivismo necesita ser superado. Probablemente no rechazándolo del todo, pero sí planteando que hay otras infinitas posibilidades complementarias sobre las que fundamentar la educación musical:

Ni el aprendizaje por descubrimiento es forzosamente significativo, ni el aprendizaje por recepción forzosamente memorístico. En el campo de la pedagogía musical, [hay] quienes malinterpretan el constructivismo y, por ejemplo, critican la enseñanza la lectoescritura antes de que el niño invente sistemas notacionales propios. [...] No parece sensato pretender que reinventen solos un sistema que a la civilización occidental le ha llevado un milenio de desarrollo (Rusinek, 2004, p. 2).

Son cada vez más frecuentes los estudios de tipo psicológico, centrados en la actividad cerebral o los rendimientos académicos, que hablan de los beneficios de la música. Aunque puedan resultar interesantes para aspectos muy concretos de la educación musical, en el fondo parece como si hubiera una “relación mágica”, que se produce por sí sola, de manera inevitable e incontrolable, entre la música y la mejora de la persona, siendo su utilidad en la escuela bastante escasa, cuando no incluso contraproducente. Por ejemplo, nos referimos a estudios que muestran que

las calificaciones de los exámenes estandarizados y de aptitud para la lectura de estudiantes involucrados en la música por lo general fueron superiores a las de aquellos que no participaban en actividades musicales. [En otro estudio] se encontró una correlación significativa entre el número de años de banda y mayores logros académicos. [Y en un tercer estudio se afirma que] los niños que recibieron un año de enseñanza musical mostraron cambios cerebrales y mejor memoria en comparación con otros niños que no recibieron dicha instrucción (Tachna, 2010, s.p.).

El peligro de este tipo de estudios es que no plantean el tipo de educación musical que es necesario promover ni mucho menos ofrecen medidas educativas concretas, por lo que cabe cuestionarse con relación a esos magníficos resultados académicos si se producen con toda clase de educación musical: ¿con cualquier tipo de actividad musical? ¿solo por el mero contacto con la música? ¿independientemente de los valores y las maneras de proceder en el aula? ¿de manera inconexa, respecto al resto del currículo escolar? ¿se trata entonces solamente de “estimular”, una actividad que pueden hacer igualmente familias u otras personas? ¿qué función tiene entonces la música en el contexto escolar? Parece que por el simple hecho de “tener contacto con la música” hay toda una serie de beneficios individuales, cuyo objeto de esta tesis no es poner en duda, sino mostrar que las funciones y beneficios de la música en el sistema educativo deben partir de otro enfoque, más centrado en la ciudadanía, el acceso a estudios posteriores, el éxito escolar, el diálogo, la democracia, la justicia social y la pedagogía crítica.

En esta tesis doctoral no se defiende, en absoluto, el rechazo a la psicología de la música ni a los “nuevos métodos”, pero sí la necesidad imperiosa de que sean superados, por varios motivos:

- 1º.- Hay otros muchos modos de acceso a la realidad musical, como por ejemplo, haciendo actividades interdisciplinarias de tipo teórico y práctico, dando voz al alumnado, extrapolando las maneras de aprender de músicas “informales”, o de esas “otras músicas”, otras tradiciones culturales apenas incluidas en el currículo.
- 2º.- Convergencia con otras propuestas metodológicas de éxito, como podrían ser el aprendizaje dialógico, las asambleas, el trabajo por proyectos, la coevaluación (presentes en esta tesis), u otras que puedan ir incluyéndose en el aula de música.
- 3º.- Reinterpretar la función de la música en la sociedad, en el sistema educativo, y sobre todo en la enseñanza obligatoria. La finalidad no puede seguir siendo “la música en sí”, el acceso a la lectoescritura musical y el repertorio culto, por más que se consiga “motivar” externamente al alumnado. La música debe ayudar a formar mejores personas, ciudadanas y ciudadanos del siglo XXI, donde la diversidad de estilos, estéticas y modos de vida requiere un enfoque mucho más amplio. Además, desde el aula es imprescindible atender simultáneamente todo tipo de aspectos educativos no directamente relacionados con la música (convivencia, tutoría, competencias básicas, atención a la diversidad, etc.).

A partir de todo lo anterior, con un profesorado formado principalmente en los aspectos más puramente técnicos e interpretativos de la música, matizados y “suavizados” por unos nuevos métodos que no hacen sino facilitar el acceso a lo mismo, a la música en sí misma, como resultado, como mensaje único, universal, neutral... es fácil suponer cómo será el currículo de música que se imparte en la enseñanza obligatoria.

El currículo de Secundaria es una profundización y adaptación a la edad del de Primaria. Tanto en una como en la otra etapa, la enseñanza musical se centra en elogiar al músico (en masculino) de élite y de grandes dotes, la preservación del canon musical occidental, las formas tonales y los ritmos ordenados. Lo más preocupante no es lo que se incluye, sino lo

que se excluye de este canon. Ante la ingente cantidad de información que poseemos actualmente (el acceso a otros estilos, otras realidades musicales, otras formas de hacer y pensar en música), es muy difícil valorar lo que es mejor del pasado, pero lo peor de todo es que no se suele entrar ni siquiera a considerar esas otras alternativas (Galán, 1999; Imbernón, 1999; Duncan-Andrade y Morrell, 2008; Martín Félez, 2010).

La peor cara del currículo musical viene de la mano de las omisiones, las cosas que dejamos de plantearnos explícitamente como docentes, permitiendo que emerjan los valores y actitudes implícitos en nuestra propia formación, valores inmovilistas, tradicionales, elitistas, que se reflejan en el currículo musical oculto (Parcerisa, 1999). Algunos aspectos concretos en los que se manifiesta el currículo musical oculto son (Vilar, 1998a, 1998b y 1999):

- La magnificación de la técnica.
- La creencia en la validez de la música en sí misma.
- Considerar que lo que se debe hacer en un Conservatorio es música y no pedagogía de la música.
- Dar prioridad a la interpretación musical (la práctica musical), dejando a un lado otro tipo de actitudes reflexivas.
- Ignorar otras culturas musicales.
- Centrar la práctica docente en estos aspectos de la cultura profesional del profesorado, no explícitas en la normativa.

Desde esta visión del currículo y bajo el paradigma tradicional que considera que “el maestro es el único portador de conocimiento autorizado” (Bresler, 2004, p. 14), sucede entonces que no se presta la debida atención a las músicas que interesan al alumnado, ni a

las músicas populares urbanas, con lo que se transmite inconscientemente la idea de que la música que escucha en clase y la que escucha fuera no tienen nada en común. La distancia estética y cultural entre la experiencia personal del alumnado y la que recibe en clase es incluso mayor en el área de música que en otras materias, de manera que se experimenta un fuerte choque cultural (Flores , 2007). Este choque se produce porque la música es, como se comentará más adelante, uno de los elementos más importantes en la vida de los jóvenes y adolescentes. Por tanto, la separación entre mundo real y mundo académico se produce de manera más marcada que en el caso de otras áreas de conocimiento, más directamente alejadas de sus gustos y preferencias extraescolares.

Hay una gran parte de alumnado al que le disgusta o abandona la asignatura de música por resultarle muy teórica, con exámenes que, igual que en otras asignaturas, consideran inútiles. Con una enseñanza centrada en en el libro de texto y paquetes curriculares diseñados por las distintas editoriales, se utilizan casi siempre en exclusiva ejemplos tomados de la música clásica y el folklore de cada región, siendo muy difícil encontrar estilos actuales y la música de otras culturas. En demasiadas ocasiones la educación musical queda centrada en la escritura y el conocimiento teórico, y al igual que ocurre con otras áreas, se considera que es suficiente con conocer muy bien los contenidos de la materia en sí, junto con algunos complementos psicopedagógicos (Lomas García, 1995; Pliego, 2001; Vázquez y cols., 2008; Martín Félez, 2010).

Cierto profesorado utiliza solamente las músicas populares urbanas como recompensa al final de una lección, o bien como un acontecimiento anecdótico y excepcional. El profesorado normalmente se siente presionado por las preferencias del alumnado adolescente, y no se toma en serio estas músicas. De este modo, si la educación musical es impuesta y sus valores también, solo conseguiremos analfabetos musicales (Jorquera, 2000; Swanwick, en Flores, 2007).

Con relación a otras músicas y otras culturas, hay autoras y autores que nos advierten de que estamos aún muy lejos de una educación musical multicultural, más allá de canciones

de dudosa autenticidad, denunciando además que el hecho de no incluir músicas no occidentales es un problema intelectual y moral:

Es un problema intelectual porque manifiesta una visión parcelada de la realidad y niega la naturalidad, complejidad, expresividad y significado de las músicas no occidentales, ignorando la posibilidad de estéticas alternativas. Es un problema moral porque supone que la música no occidental y, consecuentemente, las culturas no occidentales, son inferiores (Giráldez, 1997, s.p.).

Esa música edulcorada, ausente de autenticidad, descontextualizada, que se transmite dentro de la escuela, y que podemos llamar “música escolar” (puesto que solo existe dentro de la escuela) es una abstracción irreal de la música que existe y se vive fuera de la escuela, “transmitida con un grado de artificiosidad semejante al que se aplica al resto de los saberes cuando éstos se convierten en conocimientos y contenidos sometidos a los procesos que hoy llamamos de enseñanza y aprendizaje, es decir, a la didáctica”(Sánchez Martín, 2005, p. 36). Bajo el paraguas de la supuesta “utilización didáctica” y de los “materiales didácticos adaptados” se esconde muchas veces una gran artificiosidad que ahonda en el desinterés del alumnado por una música que no reconocen como “real”. ¿Cuándo vamos a permitir que la música real, la que se oye en la radio, la de los CD, las salas de concierto, las bandas, los estadios de fútbol, las pequeñas salas o las tradiciones locales entren por derecho propio en el aula y no como algo, en el mejor de los casos, secundario o anecdótico? Una pregunta especialmente relevante para el profesorado de música debería ser: “¿qué música existe fuera de la escuela, cómo acceden a ella las nuevas generaciones, cómo es?” (p. 40). La música que existe fuera de la escuela “entra por sí sola” en nuestras vidas, como en la del alumnado, mientras que la música escolar es forzada, académica y alejada. El alumnado accede a esta música, además, principalmente a través de los medios de comunicación, y la escuela, en el mejor de los casos, suele ir por detrás de los medios de comunicación (cuando no son rechazados abiertamente). Lejos de adoptar una postura ingenua, debería ser función de la escuela, y del aula de música concretamente, hacer una lectura crítica de todo lo que se nos ofrece desde los medios de comunicación. Dentro de las músicas comerciales y la oferta musical en general de nuestra sociedad hay cantidad de ejemplos de gran valor artístico. Sin embargo, también es importante que se reflexione sobre la manera en que la

industria discográfica condiciona y manipula las preferencias musicales de la sociedad, atendiendo únicamente a objetivos de rentabilidad económica. Toda música puede ser utilizada en el aula, pero no de un modo ingenuo.

Con relación al currículo, por último, el cambio y el trabajo de profundización se vuelve mucho más complicado, igual que la reorientación de la educación musical, debido a que, por un lado, sobre un mismo currículo se dan infinitas prácticas diferentes e incluso divergentes, especialmente en Secundaria (Torija, 2004), y también por la carga ridícula de la asignatura de música en la enseñanza obligatoria, de la que se han hecho eco numerosos autores (Pliego, 2001; Rodríguez-Quiles, 2004; Oviedo Armentia, 2005; Navas y cols., 2007).

No es de extrañar, a partir de todo lo anterior, la escasa valoración de la educación musical (que no de la música) desde el propio sistema educativo, la sociedad y el alumnado (Álvarez Nieto, 2004; Rodríguez-Quiles, 2004). El sistema escolar, como también la educación musical, desatienden los intereses y las necesidades formativas de la población a la que va dirigida, con un currículo anclado en la tradición, el elitismo y la etnocentrismo: “a la afirmación de que el alumnado tiene poco interés por lo que enseña el profesor se podría responder que en muchas ocasiones es el profesor el que no tiene interés por lo que el alumno pueda aportar” (Lomas, 1995, p. 45).

Con respecto a la baja consideración de la asignatura de música en comparación con otras áreas, se expresa muy claramente Pastor (1999, p. 97): “[En el resto de asignaturas] bajo el paraguas de la función que el estereotipo social les ha asignado como fundamentales se da por sentada la indiscutibilidad de lo que se hace. En este contexto, el comentario “¡qué bien os lo pasáis en la clase de música!” daría para una tesis doctoral”. Perviven, además, estereotipos sociales relacionados con la imagen bohemia del intérprete y de su trabajo, o de que la música clásica es “para relajarse”, que inciden en esta baja valoración social (Heredia, 2001; Rodríguez-Quiles, 2003). Es muy habitual que se escuche a menudo, tanto entre el profesorado como entre las familias y el alumnado, que lo que se necesita es “menos música y más matemáticas” (Sanjosé, 2004, s.p.), y ni siquiera la administración educativa tiene claro del todo el papel de la actividad musical en la educación integral de las personas. Una buena

parte de las familias consideran, directamente, que la asignatura debería estar fuera del centro escolar (Martín Félez, 2010).

Nuestra sociedad ha avanzado de manera que la música es una actividad muy presente en la vida cotidiana, pero la educación musical no ha progresado. El valor que se le sigue dando a la educación musical es secundario y bajo, y no se fundamenta por ninguna clase de evidencia ni a ninguna base pedagógica experimental, sino en la simple inercia de los estereotipos (Pastor, 1999; Heredia, 2001).

El análisis de la historia de la educación musical en España, demuestra su escasa valoración social, y el escaso interés de los distintos gobiernos por la materia. De hecho, las recientes reformas de las humanidades han hecho que la música vaya perdiendo progresivamente importancia, junto con la plástica. La creciente perspectiva economicista y utilitarista de nuestro sistema educativo (comentada con relación a las competencias básicas, en el apartado II.3.5) hace que en nuestro sistema áreas como la danza y la representación escénica sean “meros apéndices” de las asignaturas de educación física, música o lengua, en vez de reconocerlas como materias en sentido estricto, por sus propios medios (Pliego, 2001; Hargreaves, 2002; Oriol, 2005).

El profesorado de música, entonces, debe luchar mucho más que en otras asignaturas para que el alumnado se implique y la comunidad educativa sea consciente de la importancia de la educación musical (Rodríguez-Quiles, 2004). Como dice Gallego (2000, s.p.): “aquí todavía no se considera una enseñanza fundamental en el desarrollo integral de la persona. Me atrevo a decir que sigue siendo privilegio de una minoría. Nosotros que hemos tenido la posibilidad de acceder a ella somos quienes la debemos difundir”.

Estas dificultades presentan, no obstante, un lado positivo, al no existir (como sí ocurre en otras materias) el peso de una tradición metodológica concreta que diga “lo que se debe” o “no se debe” hacer en música. En el caso de materias como la lengua o las matemáticas, por ejemplo, existen numerosos arquetipos que persisten y condicionan (o al menos ejercen presión) la acción educativa. Además, tampoco existe la misma presión social que en este tipo de materias (que se manifiesta, por ejemplo, mediante la presión de las familias en torno

a los resultados para selectividad, para acceder al empleo, a futuros estudios...), con lo que podemos construir libremente lo que consideremos más adecuado, aunque sería deseable que se consensuaran líneas generales de actuación.

Choca enormemente esta baja consideración de la asignatura de música y de la educación musical con el hecho de que el alumnado vive rodeado de música, goza con la música, y se relaciona gracias a la música (Navas y cols., 2007). Algo se está haciendo mal desde la escuela, cuando existe un gran interés hacia la materia fuera del aula, y un rechazo explícito en el interior. Parece, en este sentido, que en vez de integrar los intereses y saberes del alumnado (que en este sentido, pueden ser muchos y muy diversos), nos esforzamos por vender una música como “buena”, frente a la suya, que “es mala”.

En un amplio estudio titulado Jóvenes entre sonidos, Megías y Rodríguez (2003) encuestaron a 1900 jóvenes de entre 15 y 24 años de edad, de ambos sexos, pertenecientes a todas las comunidades autónomas de España, entre abril y mayo de 2002. Este estudio, a su vez, tuvo en cuenta variables como el distinto poder adquisitivo, el hecho de vivir en un medio rural o urbano, el grado de estudios cursados, el hecho de ser estudiante, trabajador, o ambas cosas... Estos autores se centran en analizar aspectos tan diversos como las expectativas hacia la música (es decir, lo que les gusta de la música que escuchan, o lo que esperan conseguir), las preferencias musicales, los estereotipos que delimitan los gustos musicales, y la ocupación del tiempo libre. Algunos resultados especialmente relevantes respecto a la altísima presencia de la música en la vida de los jóvenes son:

- Entre todas las posibles actividades de tiempo libre, la más nombrada por los jóvenes es “escuchar música” (cerca de un 80 %).
- El 50 % de los jóvenes prefieren el pop, mientras que el 13,7 % prefiere la música clásica.
- La música está constantemente presente en la vida de los jóvenes, y se relaciona con la mayoría de sus situaciones cotidianas.

- Los jóvenes desarrollan una fuerte identidad ligada a la música.
- Los jóvenes tienen un interés funcional en la música, en la esfera pública (para relacionarse, divertirse, sentirse unidos a sus iguales) y la privada (como acompañamiento y evocación de recuerdos o emociones).
- Casi todo el tiempo libre de los jóvenes está relacionado directa o indirectamente con la música: escuchar cd's, ir a discotecas, escuchar la radio...
- Rechazan las etiquetas, pero se identifican con la música.

A la vista de estos datos, y de todas las reflexiones anteriores, podemos seguir pensando que no merece la pena tener en cuenta los gustos musicales de los jóvenes, que el “pop” es una música que no merece ser considerada, que hay que “mostrarles el buen camino” de la música clásica, aparentemente inocente, con valores nobles y universales... O podemos considerar que este es el punto de partida sobre el que construir, por ejemplo: analizando cómo el pop y las músicas “modernas” ofrecen cientos de conexiones con otros estilos musicales y otras épocas (a nivel de tonalidad, textura, ritmos, temáticas...); cómo está presente la música “clásica” de otras muchas formas en su vida (anuncios de publicidad, películas...); cómo se recuperan y versionan constantemente los “grandes éxitos” de la música clásica (ciertas versiones, desde el pop, el rock, el techno o el hip-hop); cómo existen prácticas y valores (como la participación del público o la improvisación, por ejemplo) casi desaparecidas en la música culta que perviven en las músicas “modernas”; cómo existen múltiples conexiones también con las músicas tradicionales (pensemos en las “fusiones”, el “folk” o la “world music”); cómo todas las músicas populares urbanas derivaron y tienen conexiones (cercanas o lejanas) con el jazz, el blues, el swing... e infinitas posibilidades más de producir aprendizajes relevantes desde el aula de música. Sobre cómo empezar este camino, y qué nuevos referentes podemos tener, se hablará en los siguientes apartados.

II.4.3. Recitativo e interludio: necesidad de replanteamiento

“La reflexión y el diálogo constituyen instrumentos fundamentales para desarrollar formas compartidas de comprensión de los dilemas contradictorios de la práctica” (Martín Félez, 2010, p. 29).

Las profesoras y profesores de música necesitamos que las propuestas y actuaciones de la educación musical continúen avanzando, como ocurre con el recitativo en la ópera. Dejemos a un lado los momentos de estabilidad emocional del aria, para caminar hacia territorios inexplorados, no sabemos si con un mejor o peor resultado sonoro, pero interesantes por el mero hecho de que el camino nunca vuelve atrás. Además, como en el interludio operístico, tal vez sea importante hacer un descanso en el camino, dedicarnos a otras cosas, traer herramientas de otros campos de conocimiento no estrictamente musicales (la pedagogía crítica, la sociología, la filosofía, la etnomusicología...), impregnarnos de la vida y las relaciones con las demás personas, dejando por un tiempo de hacerle caso a la propia acción (cerrada y predeterminada) de la ópera, empezando a plantearnos qué camino podemos seguir para el cambio en el aula de música y en la educación musical.

En este apartado se planteará un breve recorrido a través de las distintas posibilidades que la investigación cualitativa y la investigación-acción presentan dentro de la educación

musical. En el apartado anterior ya se comentó la necesidad de buscar salida a la encrucijada en que nos encontramos respecto al currículo musical, la tradición de los conservatorios, la perspectiva musicológica y la insuficiente formación de magisterio musical... un currículo que desatiende los intereses del alumnado, las demandas de la sociedad y la necesidad de trabajar en favor de los objetivos de la pedagogía crítica. En este caso queremos plantear la necesidad de emprender un camino de búsqueda, dentro, desde y para el aula de música.

Hay toda una serie de cuestiones previas que deberían constituir el punto de partida para cualquier profesor o profesora de música (Bonal, 2005):

- ¿Por qué y para qué creemos que es importante que los chicos hagan música en centros de enseñanza obligatoria?
- ¿Cuáles son los objetivos principales que nos planteamos trabajar con un grupo de chicos y chicas en 'música'?
- ¿Qué inercias, prejuicios... heredades de nuestra formación y entorno sociocultural nos descubrimos que pueden hacernos caer en contradicciones entre el discurso y la práctica?
- ¿Podemos o queremos trabajar para acercar ese discurso y esa práctica? (p. 69)

Ocurre en numerosas ocasiones que el profesorado de música tiene otros intereses personales más allá de la música culta, en que ha sido formado: nos gustan los cantautores, el jazz, el flamenco, tocamos en un grupo folk... y simultáneamente somos conscientes de que nuestra labor docente "no va por buen camino", como evidencian el altísimo fracaso y abandono escolar existente. Sabemos que hay que conseguir que nuestro alumnado aprenda por sí solo, comprenda cualquier tipo de mensaje oral, escrito o artístico, que se trabajen las competencias básicas, que se formen como ciudadanos y ciudadanas... pero desde nuestra deficiente formación pedagógica, desde nuestra excelente formación de conservatorio en torno a la práctica interpretativa, el lenguaje musical y la música culta occidental, no sabemos dar respuesta a estos dilemas. ¿Cómo buscar la necesaria coherencia entre la teoría y la práctica?

Es necesario, en primer lugar, distinguir qué es relevante en el currículo de música y qué conceptos, ideas, actitudes o metodologías deberíamos abandonar parcialmente o por completo. Como profesoras y profesores de música, necesitamos reflexionar sobre qué es básico y fundamental en la enseñanza de la música dentro de la enseñanza obligatoria, investigando no solamente sobre cómo enseñar, sino qué, buscando contenidos globales que conecten el conocimiento con la sensación, en una verdadera comprensión global del hecho musical (Dalmau, 2000; Torija, 2004; Díaz y Giráldez, 2013). Necesitamos, en definitiva, una investigación, una línea de trabajo personal, de cada docente “capaz de desmontar los prejuicios que todavía pesan sobre la educación musical, sobre su contribución al desarrollo humano, prejuicios que la mantienen en una frágil vulnerabilidad, tambaleándose en los currícula generales ante cada anuncio de reforma” (Pastor, 2002, p. 88).

Muchos autores consideran que el área de educación musical sigue mostrando un gran déficit de líneas de investigación claras y específicas. Es muy importante, en este sentido, que conozcamos muy bien lo que hay, para no “reinventar” algo que ya fue descubierto y dicho por otros mucho tiempo antes, no solamente desde el ámbito específico de la educación musical, sino desde todos aquellos saberes que vienen haciendo, desde hace muchos años, propuestas de éxito aplicables a todas las materias y etapas educativa (Galera y Pérez, 2008; Jorquera, 1998). Es el caso de la pedagogía crítica, el aprendizaje dialógico y las propuestas metodológicas enunciadas en los primeros apartados de esta tesis doctoral, que se toman aquí como referentes externos perfectamente extrapolables al aula de música.

Existen un buen número de ejemplos de prácticas concretas llevadas a cabo por profesorado de música, que deberían salir del aula y hacerse oír fuera de las escuelas (Jorquera, 1998). Se necesita, en este sentido, un tipo de investigación que sea capaz de integrar la teoría y la práctica, respondiendo a las preguntas que se hace el profesorado, “pero también capaz de superar el practicismo de caja negra que caracteriza parte de la actividad docente, funcionando sin que se sepa bien qué sucede realmente entre input-output” (Pastor, 2002, p. 87). Desde la psicología y la educación artística en general,

Hargreaves (2002, p. 38), defiende que más allá del “laboratorio”, se utilicen técnicas de investigación naturalista, como forma de conciliar la investigación y la práctica educativa.

Deberíamos, en definitiva, adaptar las técnicas de la metodología cualitativa al aula de música, para intentar comprender los significados asignados por el propio alumnado a sus experiencias musicales. El alumnado suele evaluar constantemente a su profesorado, no sólo en lo que se refiere a los procedimientos didácticos, sino que también evalúa los mínimos detalles de comunicación verbal y no verbal. La investigación cualitativa nos permitirá conocer la voz de quienes han sido tradicionalmente silenciados (el alumnado), y conocer cómo ven nuestras actuaciones educativas y los cambios metodológicos que vamos introduciendo (Rusinek, 2004). Si caminamos hacia el cambio educativo, necesitamos evaluar constantemente cómo se está produciendo, y

dado que es el propio aprendiz quien decide construir esa relación entre concepto musical y experiencia musical, sostengo que es necesario entender sus motivaciones, y propongo la utilización de técnicas de investigación cualitativa para interpretar los significados que atribuye a los procedimientos de aprendizaje vividos en el aula (p. 1).

En este tipo de investigación (también denominada “ecológica”) se debe pensar, intervenir, reflexionar, crear hipótesis, explorar e investigar junto al alumnado. Cada situación descubre otras, y todo el mundo está invitado a interpretar la realidad, y sus resultados quedarán completamente ligados al contexto. No se pretende aquí la generalización de las conclusiones, sino que la intención es captar la riqueza y complejidad del contexto de la educación musical en sus variadas manifestaciones (Jimeno, 2000; Bresler, 2004). Algunos de los motivos principales por los que se necesita una investigación cualitativa en educación musical, los resume perfectamente Rodríguez García (2000):

1. Como medida para la formación y perfeccionamiento del profesorado de música.
2. Se crea la figura del profesor-investigador.
3. Para identificar la cultura musical del alumnado.

4. Por ser la música un arte, y por tanto, difícilmente cuantificable.
5. Para ver el tipo de tareas más adecuadas en música.
6. Para desvelar los aspectos clave de la evaluación.
7. Para saber cómo socializar mediante la música, pensando las músicas que debemos introducir.
8. Para evitar encasillarnos y revisar la conveniencia de los libros de texto.
9. Para desvelar el currículo oculto.

Para la investigación cualitativa, la comprensión de la experiencia humana es más una cuestión cronológica, que de causas y efectos (Stake, 1995). Por este motivo, en sentido amplio podemos entender que toda investigación cualitativa es una investigación narrativa, ya que los informes están compuestos de narrativas integradas de distintas voces. Al incluir relatos y análisis de testimonios, reflexiones orales o escritas, historias de vida de profesores de música, podemos comprender la experiencia profesional vivida, saber cómo han desarrollado el proceso educativo musical y su forma de construir el conocimiento. La utilidad de este tipo de investigación es acceder a un discurso construido en un contexto de significado (Bernal, 2005).

Incluso desde el conocimiento estrictamente musical, campos como la etnomusicología se acercan enormemente a la perspectiva de la investigación cualitativa en educación, y a la búsqueda de la necesaria coherencia entre teoría y práctica, entre perspectivas globales y locales, al

orientarse a descubrir los hilos globales en el propio campo; a reconstruir empíricamente, por así decirlo, lo 'glocal' emergente con su multiplicidad de matices y significados contradictorios. Hacer teoría de lo glocal 'desde abajo' supone renunciar a una teorización desde el sillón del intérprete cultural, y abocarse a identificar y explicar conexiones imprevisibles [...]. Supone también resistirse a aplicar sin más los clichés interpretativos que suelen acompañar los géneros translocalizados. [...] De lo

que se trata, en definitiva, es de descifrar desde el terreno el peso respectivo de la interacción presencial y las vinculaciones a distancia (Cruces, 2004, s.p.).

La solución a buena parte de nuestros dilemas, incoherencias y contradicciones viene directamente desde la reflexión sobre la propia práctica, teniendo en cuenta todas aquellas teorías que puedan ayudarnos a avanzar, a plantear nuevos retos, abrir nuevos caminos, que se comprobarán y evaluarán constantemente desde la práctica. Es urgente e imprescindible caminar hacia el concepto de profesorado-investigador en el aula de música. Mediante un profesorado que es a su vez investigador, se promoverá un tipo de investigación (Díaz Iglesias y Guerra Iglesias, 2000) que:

- Queda contextualizada en una realidad escolar.
- Es fácil encontrar respuestas a la pregunta “qué investigar”.
- Posee un amplio margen temporal.
- No rompe la dinámica escolar.
- Las respuestas de los alumnos y alumnas se producen de un modo más natural y espontáneo.
- Se puede hacer una evaluación directa y continua del proceso investigador.
- Facilita el trabajo en equipo.

Desde el aula de música, resulta totalmente imprescindible que evaluemos las innovaciones que vamos poniendo en marcha, ya que habitualmente esta evaluación se realiza de una forma totalmente informal y subjetiva, y “ya hemos visto que la vía de la intuición y el tanteo no es buena para avanzar en el conocimiento” (Barniol, 2000, p. 1). Ya en 1924, Bartolomé Cossío, dentro de la Institución Libre de Enseñanza, afirma que “la

práctica, por sí sola, no conduce más que a la rutina” (en Roche, 2005, p. 18). Es necesario, por tanto, sacar conclusiones de dicha práctica que nos muestren posibles caminos de mejora, que a veces encontraremos en la propia práctica, y otras veces en otras teorías o personas, incluso desde el ámbito no estrictamente musical.

Entre las funciones del profesorado de música debe estar, en primer plano, la mejora permanente de la práctica, de manera que se facilite la reflexión crítica y la reconstrucción del pensamiento intuitivo de los estudiantes. La herramienta principal será, de nuevo, la reflexión y el diálogo, encaminados a desarrollar formas compartidas de comprensión de los dilemas de la práctica (Martín Félez, 2010). El profesor o profesora de música están en una posición privilegiada para acceder a este tipo de conocimiento:

Los niños y el maestro, en un contexto educativo actual, generan una interacción tan natural como la establecida entre los miembros de una familia, por lo que la información que un maestro puede obtener de sus alumnos en cualquier momento y en el marco de una investigación, es más auténtica, espontánea, detallada, contextualizada, significativa y válida, que si es un elemento ajeno al aula el que trata de conseguirla (Díaz y Guerra, 2000, 3).

Por eso, desde esta perspectiva, el mejor punto de partida para el profesorado de músico es otro que la investigación-acción (I-A) sobre su propio trabajo, encaminada a iluminar nuestra propia actividad, completar nuestro conocimiento y comprensión, y responder con una mejor planificación a los retos, necesidades y contradicciones de la práctica. Se trata de ir construyendo a partir de lo que se sabe, asumiendo las limitaciones formativas, conociendo las propias lagunas, revisando los tópicos y las actitudes. Si un docente pretende investigar, en primer lugar debe sentir la necesidad de saber algo que no sabe, buscar algo, tener alguna inquietud, un interrogante al que quiera dar respuesta o un problema que quiere resolver. Y para resolver estos problemas e inquietudes, en muchas ocasiones se tendrá que recurrir a otros campos del saber que no formaron parte de la formación inicial del profesorado de música (en la mayoría de los casos), recogiendo aportaciones de campos tan diversos como la antropología de la música, la etnomusicología (sin jerarquizar unas culturas musicales sobre otras), o la pedagogía crítica, ampliando el

campo semántico más allá de la supuesta aura de determinados repertorios (Vilar, 1998; Galán, 1999; Subirats, 2000; Tafuri, 2004; Díaz y Giráldez, 2013).

Aunque está muy de moda en los discursos pedagógicos actuales, la investigación-acción no ha generado todavía un conocimiento propio, serio y valioso en las enseñanzas artísticas (Frega, 1998). Parece como si este tipo de investigación fuera a veces considerada “de segundo orden”, por parte de la academia, o porque, desde la perspectiva del profesorado de niveles obligatorios, parece que la llevaríamos a cabo por el simple hecho de reflexionar sobre nuestra práctica, probablemente por considerarla, desde el oficialismo o desde los enfoques más conservadores, con dos taras: la de estar basada en un contexto específico que impide la generalización en sentido fuerte y la de basarse en la práctica, tradicionalmente vista como opuesta a la teoría. En ninguno de los dos casos (desde el elitismo, o el relativismo) se estarían valorando adecuadamente las aportaciones de esta metodología de investigación.

La investigación desde la acción es en realidad un proceso complejo, de autoevaluación, introspección, búsqueda, análisis, diálogo y reformulación en el que

se intenta hacer explícito el marco teórico, contrastarlo con los datos que se recogen, intentar encontrar explicaciones a los resultados que se obtienen y en función de las anteriores explicaciones, plantear nuevos cambios para introducir en el aula, en la escuela o incluso, en el sistema educativo (Barniol, 2000, p. 2).

Es un tipo de investigación que busca inspirar prácticas en otros contextos, para otros docentes y otros centros educativos, ayudándoles a transformar su realidad, y comprometiendo para ello tanto al alumnado como al profesorado en una experiencia educativa para ambos. El profesorado de música actúa aquí más bien como educador, antropólogo y facilitador de los procesos de desarrollo del alumnado. Desde la investigación-acción, el profesorado debe tener una gran capacidad de observación, descubriendo y valorando las aportaciones del alumnado, y ampliándolas en cada contexto (Jorquera, 1998; Martín Félez, 2010).

Algunos ejemplos concretos de I-A en el aula de música, son los de Pimentel (2000), con la finalidad de responder a la diversidad de niveles e intereses del alumnado, y la tesis doctoral de Martín Félez (2010), trabajando cuestiones como el consenso, el debate, el diálogo, el respeto al otro y el trabajo en grupo a partir de producciones audiovisuales. Afirma este último autor que:

[Las alumnas y alumnos] se dieron cuenta de que siempre intentaba buscar nuevas formas de llegar a ellos y de que se interesarán por la asignatura, que buscaba actividades que les pudieran atraer y que siempre estaba ahí para solucionar cualquier situación desagradable de la mejor manera posible e intentaba luchar para que no abandonaran en ningún momento su escolarización animándolos a continuar (p. 321).

Es decir, que la investigación-acción no es algo que se haga de espaldas al alumnado, o que utilice los datos del aula para una investigación independiente y ajena a la misma. Más bien se trata de que tanto alumnado como profesorado participen conjuntamente de las mismas preguntas de investigación, la misma problemática, la misma realidad a mejorar y transformar. Cuanto más honestos seamos, y más explícitas queden nuestros objetivos (en la doble vertiente de docentes e investigadores), tanto mejor avanzará la investigación, y obtendremos mejores y más profundas respuestas para la práctica.

En el apartado anterior ya se comentó que una de las mayores rémoras para el cambio en el aula de música es la presencia de lo que podemos llamar el “currículo musical oculto”. La formación del Conservatorio y de la licenciatura de Musicología (incluso, en menor medida, la de magisterio de educación musical) suponen un freno para que el docente se lance a la investigación-acción, ya que cuesta muchísimo eliminar, cambiar o reorientar tantos años de formación (o “deformación”) y reproducción musical adquirida. Una de las labores principales de una investigación-acción en el aula de música sería la reflexión y desmantelamiento del currículo oculto: “el currículo oculto se muestra sobre todo en las omisiones, las jerarquizaciones y los desconocimientos que presenta el currículo y su práctica” (Vilar, 1999, pp. 74-75).

Con relación a este currículo oculto, numerosos autores han denunciado el problema del “único repertorio” en la educación musical (Jorquera, 2000; Aróstegui, 2002 y 2008; García

Gallardo, 2003). Hay toda una serie de estereotipos sociales y profesionales incrustados en nuestro inconsciente colectivo como profesoras y profesores de música, y quizá deberíamos comenzar por reflexionar acerca de ello. La mejor respuesta posible para docentes de enseñanza obligatoria es, a mi entender, la investigación-acción, ya que será así como podremos hacer explícito y superar este posicionamiento, procurando dar respuesta, desde la práctica, a la pregunta “¿qué es música?” y “¿para qué sirve la educación musical?”, enfatizando que se construyan escuelas y aulas de músicas, en plural, en vez de aulas de música, de un solo tipo de música. Como docentes, debemos reflexionar y validar otras formas de acceso al conocimiento musical distintas a las tradicionales, entendiendo que hay otros saberes que merecen ser incluidos (no solo los referentes a la técnica o a la historia musical), y considerando que hay muchas maneras de saber música (Vilar, 1999). Conviene, en cuanto a los contenidos, llevar a cabo “un análisis permanente de los valores no sonoros que contiene cualquier música entendida no sólo como producto artístico, sino como suma de procesos y productos culturales” (p. 72).

Desde una perspectiva distinta a la pedagogía o la educación musical, a lo largo de la historia se han sucedido toda una serie de interesantes y profundos debates sobre la música “pura o abstracta” frente a la música como hecho social, la música como ética o como estética, la función educativa de la música o el repertorio “adaptado” a distintas finalidades (casi siempre, en función de los poderes políticos y religiosos). Por este motivo, antes de entrar a construir una propuesta en la línea de la educación musical crítica, se deben hacer una serie de reflexiones al respecto y tomar partido también desde el ámbito más estrictamente musical.

II.4.4. “Okupación” estética

“Que sea destruido todo lo que os oprime y hace sufrir y que de las ruinas de este mundo viejo surja uno nuevo, lleno de felicidad nunca imaginada. [...] ¡Arriba, pueblos de la Tierra! ¡Arriba, vosotros los que os lamentáis, los oprimidos, los pobres!” (Wagner, 1849 (1975b), s.p.)

Ya es hora de dejar a un lado, entre los apartados de esta tesis doctoral, las rígidas estructuras de la ópera, llena de estereotipos y convenciones. Necesitamos que, desde el punto de vista estético-filosófico, el currículo de música, y la música en sí quede “okupada” (en el sentido del movimiento “okupa”, y de la canción del grupo “Barricada” que da título a este apartado) por otras maneras de concebir la música, que no vendrán a excluir las ya existentes, sino a completarlas, a enriquecerlas, a hacer de la música un arte vivo, en construcción permanente, en estado de cuestionamiento y crecimiento constante, atendiendo a todas las necesidades y perspectivas posibles, desde el mero disfrute a la interdisciplinariedad, el genio creador, la participación colectiva, la interdisciplinariedad o los elementos musicales. La música y, especialmente la música en occidente, tiene por delante una intensa labor de “okupación” de márgenes, lugares y estéticas que ahora le son ajenas. Vayamos a ello.

Conviene aclarar que no es la intención de este apartado hacer un tratado de estética, ni recorrer exhaustivamente todos los pensadores de la historia de la música, sino solamente mostrar ciertas ideas especialmente útiles para el ámbito educativo, de acuerdo con el cambio y la investigación-acción que se plantean en esta tesis doctoral.

II.4.4.1. Grecia, el Idealismo y el cambio social

Las correspondencias entre la cita inicial, del compositor alemán Richard Wagner, y el pensamiento de Paulo Freire, en torno a la pedagogía del oprimido y su propuesta de transformación social, resulta más que evidente. Y es que la transformación de las personas y de la sociedad a partir de la música es algo que viene estando presente desde los albores de la cultura occidental, con el pensamiento de Platón, en el siglo V-IV antes de Cristo. En su República, propone el filósofo griego que es imprescindible incluir, como materias obligatorias para crear ciudadanos libres, las matemáticas, la gimnasia y la música. En esta obra, dedicada a organizar cómo sería el “estado ideal” para el filósofo, se presta una gran atención a la educación en general y a la música, en particular. Para Platón (1996), la música cumple una función estrictamente ética, educativa, donde lo bello es inseparable de “lo bueno”, siendo asunto del Estado establecer qué armonías son o no convenientes para la juventud. Dentro de la gran variedad de ritmos, escalas e instrumentos de la música de su época, Platón contempla que se dé prioridad a la música con letra, sobre la meramente instrumental, ya que la letra contiene la información relevante y concreta que interesa transmitir a los jóvenes, mientras que la instrumental puede tener efectos “perversos” sobre las personas: “digamos del ritmo como dijimos de la armonía, que es preciso desterrar la variedad y multiplicidad de medidas; indagar qué ritmos expresan el carácter de la vida ordenada y valerosa, y después de haberlos encontrado, someter el pie y la melodía a las palabras, y no las palabras al pie y a la melodía” (Platón, 1996, p. 156).

Al hablar de Política, su discípulo Aristóteles continúa contemplando la música en los planes de su estado ideal, pero ahora no necesariamente ligada a su función ética, sino solo por motivos estéticos: “los que introdujeron la música en la educación no lo hicieron como algo necesario (que no lo es en nada) ni como útil, [...] la introdujeron para la diversión en el ocio; y porque pensaron que era una diversión propia de hombres libres; la ordenaron en él” (Aristóteles, 1995, p. 289). Además, la música ayuda a llegar a otros saberes, desde el placer:

Hay cierta educación que debe darse a los hijos, no por ser útil ni necesaria, sino por ser liberal y hermosa. [...] El caso de la música resulta evidente en este sentido. Además de que incluso en alguna de las enseñanzas utilitarias hay que instruir a los niños no sólo con vistas a la utilidad, por ejemplo, en el aprender a leer y a escribir, sino también porque permiten llegar con su ayuda a otras enseñanzas (p. 290).

Los matices respecto a su maestro, Platón, son muy importantes, al no rechazar Aristóteles ningún tipo de música, sino que debe ofrecerse a la juventud a veces como consuelo, y otras como estímulo, según el carácter de cada cual. Para Aristóteles no hay música “buena” o “mala” en sí misma, sino que la música es sobre todo belleza y se dirige al carácter. Dependiendo del estado de ánimo, del carácter de cada persona y de lo que se pretenda conseguir mediante la educación, será entonces más adecuado utilizar una música u otra, en función, entonces, a objetivos que no están en la propia música, sino fuera de ella:

Como resulta que la música es una de las cosas placenteras, y que la virtud consiste en gozar, amar y odiar de modo correcto, es evidente que nada hay que aprender y practicar tanto como el juzgar con rectitud y el gozarse en las buenas disposiciones morales y en las acciones hermosas. Y en los ritmos y las melodías se dan muy especialmente imitaciones conforme a su propio valor natural de la ira y de la mansedumbre, y también del valor y la templanza, así como de sus contrarios y de las demás disposiciones morales. Está claro por los hechos: cambiamos en nuestro estado de ánimo al escuchar tales acordes, y la costumbre de experimentar pesar y gozo en semejantes ocasiones está próximo el sentir de verdad con la misma disposición (p. 295).

Desde el incuestionable valor educativo que otorgan tanto Platón como Aristóteles a la música, el pensamiento del primero se centra en delimitar las músicas “buenas” o “malas” para la juventud, mientras que para Aristóteles, todas las músicas merecerían ser incluidas, por el puro placer estético, y porque según lo que queramos transmitir, será necesario utilizar

una música u otra, debiendo proporcionar la posibilidad de “vivir” todo tipo de experiencias musicales.

El pensamiento de la música medieval (siglos V al XV), bajo el cual se prohibían expresamente los instrumentos musicales en la Iglesia, y se establece un repertorio delimitado de música religiosa (el gregoriano) está claramente inspirado en Platón. La iglesia, como poder predominante en el medievo, se preocupa enormemente por eliminar todo lo que no sea útil a sus intenciones evangelizadoras y dogmáticas. Es por eso que la música con letra, y sin instrumentos, predomina sobre la profana o instrumental. El siglo XVI, con el Renacimiento, reaparecerá con fuerza el pensamiento de Aristóteles, renovado y reformulado en el humanismo renacentista. Puesto que ahora el centro de todas las cosas es el ser humano, aparecen con fuerza el repertorio de danza, la música para instrumentos musicales (como la vihuela, el laúd, el órgano), las temáticas profanas en la música vocal... en un proceso de alejamiento de la música religiosa que culminará en el siglo XVIII, el primer momento en la historia en que existe más música profana e instrumental, que religiosa. Esta situación coincide con el momento en que aparece el pensamiento ilustrado, y occidente se plantea por primera vez la separación entre iglesia y estado, con toda una serie de propuestas políticas que desembocarán en la revolución francesa, en 1789. Desde otra perspectiva, se podría decir que van alternándose a lo largo de toda la historia momentos en los que predomina la forma sobre el contenido, y viceversa (Fubini, 1996).

Y desde el Romanticismo musical (siglo XIX), hasta la actualidad conviven en el mismo espacio temporal tanto el formalismo como el idealismo, aquellos pensadores y compositores más centrados en la música pura y aquellos otros que se basan en el dramatismo y la capacidad de expresión de la música. Resultan especialmente interesantes, en este sentido, las descarnadas batallas dialécticas entre Hanslick (el teórico del formalismo, defensor de Brahms) y Richard Wagner (junto a su amigo, el filósofo Friedrich Nietzsche).

El formalismo de Hanslick (en Defez, 2004) considera que el contexto del compositor y la obra son irrelevantes para la música en sí. Para Hanslick, la música no simboliza la vida emocional del compositor, sino solamente los aspectos formales de las emociones. El oyente

emotivo, según este planteamiento, escucharía la música de forma no auténtica o patológica, y el experimentado o maduro solo aprecia la música en sus valores estrictamente musicales. Es decir, que aquellas personas que buscan en la música cualquier tipo de valor o mensaje que no sea estrictamente musical, no estarían alcanzando un conocimiento profundo de la misma. La música solamente transmite música. En el siglo XIX, imbuidos por el romanticismo, estos teóricos consideran que la música es también transmisora de emociones, pero que en el momento en que añadimos palabras, imágenes o cualquier elemento extramusical a esas emociones, estamos limitándolas, condicionándolas, sin acceder a su significado profundo, que es exclusivamente musical. Todo lo que no sea ritmo, melodía, armonía, textura o forma, no es música, y no tiene nada que ver con el significado de la música. En el siglo XX, desde la perspectiva del compositor ruso Stravinsky, la música será ya también desligada de las emociones, convirtiéndose en un “juego sonoro”, como en el caso de las vanguardias históricas, o en “mera artesanía” sonora, como considera Stravinsky.

En el extremo opuesto, el pensamiento y la obra de Richard Wagner (1813-1883) suponen el culmen del idealismo romántico, que desde los primeros años del siglo XIX viene planteando la necesidad de fusión de todas las artes, como sucedía en la antigua Grecia. En la antigüedad grecolatina, existía una única palabra (“poesía”), para designar tanto la música como la poesía y la danza, normalmente ligadas al drama. Es lo que Wagner denomina “obra de arte total”, que no es otra cosa que su formulación individual del romanticismo alemán, presente desde 1800, con Novalis, Schelling, Hoffmann y Tieck, que ya lamentan la separación de las artes (Wagner, 1991). Para Wagner las artes son todas iguales y tienden a lo mismo. Sólo cambia la materia con la que trabajan. Para él, tanto el escultor como el músico pueden llegar al mismo resultado, con la misma esencia poética, con el mismo impulso consciente (Wagner, 1975a; 1975d), y su inspiración está en la vida cotidiana, en el pueblo: “el verdadero poeta, en cualquier categoría de arte que cree, no saca jamás su inspiración de otra manera que de la contemplación concienzuda y simpática de la vida espontánea, de esa vida que solo se le revela en el pueblo” (Wagner, 1977, s.p.).

La obra de arte del porvenir, para Wagner, es la obra de arte total, que lleva implícito el ideal romántico de fusión de todas las artes. Puesto que la realidad es indivisible, necesitamos que converjan la música, la poesía y la escena para transmitir la esencia de las cosas (Wagner, 1908). El arte es considerado aquí la representación de la verdad, de la esencia, que va mucho más allá de las palabras, al referirse también a sensaciones y sentimientos (Wagner, 1908, 1975a). La música puede expresar todo aquello que no se puede decir con palabras, puede “hacer público lo indecible” (Wagner, 1975c, s.p.).

Además de la relación existente entre la cita inicial de este apartado y el pensamiento de Richard Wagner, se encuentra el hecho de que para el compositor la esencia del hombre es la capacidad de crear, de producir (¿de transformar, como diría Freire?):

Que sea destruida la locura que hace el hombre vasallo de su propia obra, la propiedad. El supremo bien del hombre es su fuerza creadora, es la fuente de la que brota eternamente toda felicidad, y vuestro auténtico, supremo goce no radica en lo producido, sino en el mismo producir, en poner a prueba vuestra fuerza (Wagner, 1975b, s.p.).

El empeño y la energía creadora de Wagner se manifiestan a lo largo de toda su obra, ya que él mismo solía ser el libretista de sus óperas (de muy larga duración, como sabemos), especificando muchas veces incluso cómo debía ser la escenografía. Muchas de sus ideas al respecto deben ser retomadas, reformuladas y alejadas de la pomposidad romántica, aunque puedan seguir en muchas ocasiones siendo válidas hoy en día. En cualquier caso, el auténtico “decorado” del drama wagneriano es la orquesta. No en vano, sin existir aún el cine, el origen de los recursos musicales de la música incidental podemos encontrarlos en Wagner, y las conexiones de su obra llegan incluso a la arquitectura, o la neurología (W. Wagner, 1955 y 1991; Mateu y Viñamata, 1983). Autores muy recientes, como Evensen (2003, s.p.), por ejemplo, parecen sostener la importancia de una visión interdisciplinar de la música, no centrada en el objeto musical en sí, en el sonido o el lenguaje musical “puro”, que no existe, al afirmar que:

Cada hemisferio del cerebro funciona peor, en su propia especialidad, cuando es separado de la otra mitad. Esto es completamente análogo a la aserción de Wagner de que la música se empobrece sin la poesía y viceversa. Por supuesto, Wagner

habla de una 'trinitaria expresión del arte humano', con lo cual nos quiere decir las artes de la danza, la música y la poesía (s.p.).

Wagner se basa, además, en el pensamiento de Feuerbach y Schopenhauer, además de Nietzsche. Todos estos filósofos se encuentran en lo que podríamos denominar "la frontera del pensamiento positivista" occidental, ya que para todos ellos el pensamiento lógico solo tiene un interés utilitarista, sólo es una herramienta, pero no llega a la esencia de las cosas. Sí lo consigue, en cambio, la intuición, que es incluida por Wagner al incluir lo "mágico", lo irracional y lo sentimental en su propuesta de arte global (Bau, 1999). Nietzsche (1970) considera que Wagner es capaz de simplificar el universo, al unir todas las artes en una sola, consiguiendo así un arte redentor de la humanidad. Para él, Wagner es

el artista propiamente dicho que no puede por menos de pensar en términos de todas las artes a un tiempo, el mediador y conciliador entre esferas en apariencia separadas entre sí, el restaurador de una unidad y una totalidad del poder artístico que no cabe barruntar ni escrutar, sino únicamente demostrar por la realización (s.p.).

Desde su juventud, tanto Wagner como Nietzsche parten de una perspectiva similar, que se influye mutuamente: "hasta Richard Wagner me ha sugerido de la forma más enternecedora el destino que considera más apropiado para mí... Ciencia, arte y filosofía forman un amasijo tan informe en mi interior que puede que algún día engendre monstruos" (Nietzsche, 1870, s.p.). Extrapolando este pensamiento al ámbito de la pedagogía, es muy sencillo encontrar conexiones con el aprendizaje interdisciplinar, globalizado, sin fragmentación del conocimiento, las inteligencias múltiples, la teoría psicológica de la "Gestalt", o incluso el aprendizaje dialógico... La realidad es inaccesible si no es de manera interdisciplinar, intersubjetiva, añadiendo perspectivas y voces diversas, ya vengan de la ciencia o del arte, del mundo académico o del pueblo. En clara relación con el principio de inteligencia cultural comentada en el apartado II.2.3., encontramos afirmaciones como la siguiente, de Nietzsche diciendo que Wagner "no conoce la oposición entre gente culta y gente inculta. Se contrapone, así, a toda cultura del Renacimiento, que hasta ahora nos había envuelto a los hombres modernos en su luz y su sombra" (Nietzsche, 1970, s.p.).

Es cierto que el idealismo germánico concebía la música como algo único, inexplicable, esotérico, colocando al músico y al profesorado de música en una posición casi “sacerdotal” que hay que superar (Rodríguez Suso, 1998, p. 4), pero la visión de Nietzsche y Wagner sobre la unión entre ciencia, arte y filosofía, la interdisciplinariedad, la obra de arte total y la intención expresiva (más allá de sí misma), de la música (frente a propuestas formalistas, como la de Hanslick y Brahms) resulta muy interesante y directamente extrapolable al ámbito de la educación.

II. 4.4.2. Hubo un antes (del XVI) y un después (del XIX)

Respecto a las relaciones entre música y sociedad (ya apuntadas, como se puede observar, por el último idealismo romántico), cien años más tarde, Christopher Small (1989) se expresa de un modo muy similar al de Nietzsche y Wagner, al afirmar que la armonía funcional, tonal y del repertorio culto se desarrollan en el Renacimiento, en el mismo momento en que se vertebra la ideología moderna, la fe en la autonomía del individuo, el concepto de progreso y la objetividad de la ciencia. Música y ciencia tienen, para Small, un sustrato cultural, y nos dan pistas sobre lo que verdaderamente preocupa a la cultura. En este sentido, debemos liberarnos mentalmente de la fe ciega en la ciencia. Y respecto a la música, es concebida, como el arte en general, como un proceso para vivir en el mundo, ofreciéndonos una manera de reestructurar la educación y la sociedad. Todas las personas estamos condicionadas por la cultura en que nos encontramos, y a la que la música representa. La manera en que seamos conscientes de estos condicionantes, y trabajemos en favor de su superación, será el modo en que concibamos la educación. La teoría crítica (de la que deriva la pedagogía crítica), pretende analizar las teorías de los procesos sociales sin aceptarlas de inmediato como los empiristas y los positivistas. Las ciencias, para estos teóricos, no están libres de valores que deben desenmascarse y exponerse a la crítica (Martín Sánchez, 2004a).

Desde una perspectiva estrictamente musicológica, cualquier persona que realice un somero análisis de la historia de la música comprobará que la música nunca acaba “en la partitura”, al existir personas, instituciones, símbolos... que condicionan el hecho musical (Rodríguez Suso, 1998). Así, para Dahlhaus (en Martín Sánchez, 2004b), desde la óptica de la hermenéutica filosófica, la historia de la música es la historia de las instituciones y de la técnica. Este hecho explica que sobrevivan los géneros, más que los compositores o las piezas concretas, ya que la historia de la música es sobre todo la historia de una transmisión de normas. De hecho, “la música, que cree vivir ajena a ese fenómeno impuro del poder, si pudiera expresarse en porcentajes, diríamos que es un diez por ciento física y un noventa por ciento social” (Sánchez Martín, 2005, p. 38).

Incluso desde el punto de vista más tradicional, más académico, del conservatorio y la música culta, existen numerosas muestras que evidencian las relaciones entre música, sociedad y educación, a través de la práctica instrumental. Es el caso, por ejemplo, de la orquesta palestino-judía de Barenboim y Said (2002, p. 28):

El mismo chico [palestino] se encontró compartiendo atril con un violonchelista de Israel. Trataban de tocar las mismas notas, con la misma dinámica, con el mismo movimiento del arco, con el mismo sonido, con la misma expresión. Trataban de hacer algo juntos. Es así de sencillo. Estaban tratando de hacer algo juntos, algo que les importaba a los dos, algo que les apasionaba a los dos. Bien, una vez conseguido, ya no pueden mirarse de la misma manera, porque han compartido una experiencia común.

Una gran cantidad de autores, volviendo por un momento al ámbito específico de la educación musical, consideran, como Bresler (2004, p. 1) que “el significado de cualquier tipo de música es inseparable de las condiciones bajo las cuales se genera y experimenta”. Cada estilo musical es fruto de un contexto social, y la música nunca ha sido ni es algo acabado, sino que se construye y se mantiene social e históricamente. Entonces, sobre todo debemos aprender a contemplar y oír la música desde un punto de vista sociocultural y de las circunstancias que le dieron vida, al existir una estrecha relación, como indica Small (1989) entre la sociedad, la cultura musical y la educación, de manera que cada una de ellas se refleja en las demás (Galán, 1995; Jorquera, 2000; Márquez, 2003; García Gallardo, 2003; Cremades, 2008).

La sociedad contemporánea, de hecho, admite la pluralidad de músicas como una práctica habitual de valores en conflicto, produciéndose así una clara interacción entre el arte y los valores sociales a través del mensaje que capta cada persona. En cuanto a los estilos musicales alejados de nuestro entorno más cercano, el público infantil tiene menos prejuicios que los adultos, por encontrarse su identidad aún en formación, con lo que podríamos aprovechar desde la educación para romper las barreras que identifican un estilo con un grupo cultural concreto, logrando así que todas las personas puedan acceder y comprender todo tipo de mensajes musicales, y con ello culturas y formas de entender la vida diversas y, en muchos casos, complementarias. Ocurre en muchas ocasiones que la gente se relaciona con un grupo por cuestiones de filias y fobias musicales, con un rechazo a menudo visceral hacia cualquier tipo de música que no han elegido como suya (Suárez-Pajares, 2000; Aróstegui, 2002 y 2008; Bresler, 2004). Si se viene defendiendo desde el principio, en esta tesis doctoral, que la auténtica libertad es sobre todo la libertad de elegir, que la diversidad es una riqueza y que las personas y grupos tienen capacidad para transformarse a sí mismos desde el diálogo intersubjetivo, entonces cuantos más sean los puntos de vista que entren en contacto, los estilos musicales, las maneras de entender el mundo... tanto más rico va a ser el aprendizaje musical, y en mayor medida estaremos colaborando en la construcción de una pedagogía crítica desde el aula de música. De todo esto se hablará más profundamente en el apartado siguiente. La intención de esta reflexión en este apartado es solo poner de manifiesto toda una serie de conexiones estéticas y filosóficas entre ciertas propuestas de pensamiento musical y la pedagogía crítica.

II.4.4.3. Pensamiento y emoción

También desde la psicología se ha defendido la idea de que no hay que olvidar el entorno social y el contexto, ya que es lo que realmente hace que el individuo construya el significado de la música: “la antigua diferencia entre desarrollo cognitivo y social se torna cada vez más confusa e irrelevante debido al nexo inexplicable entre constreñimientos contextuales y la adquisición del conocimiento” (Hargreaves y North, 1998, p. 46).

Además de la separación que se pretende realizar desde determinadas perspectivas estéticas y educativas, entre música y sociedad, otra de las más nefastas ideas para la educación es la que establece una separación entre el factor vivencial y el concepto de conocimiento musical, entre sentimiento y reflexión, como entidades independientes (Vila, 2005). A pesar de que ya Aristóteles, como se comentó más arriba, afirmaba que es precisamente el placer de la música lo que otorga más valor y potencialidad educativa, existen todavía hoy multitud de propuestas (de corte positivista y formalista) que siguen insistiendo en la necesidad de “sufrir” toda una serie de conceptos teóricos, solfeo, técnica específica de cada instrumento... como medio de acceder a la “Música” (con mayúsculas), quedando en un rango inferior todas aquellas perspectivas más centradas en la vivencia, la emoción, la exploración o el disfrute.

Esta disyuntiva es totalmente falsa, ya que “está comprobado científicamente que la música incide en nuestro estado de ánimo al percibirse como puro sentimiento, sin necesidad de que intervenga el pensamiento” (Jimeno, 2000, pp. 20-21) o, mejor dicho, el pensamiento racionalista. La música es uno de los medios más efectivos para provocar experiencias emocionales, que son el resultado de un proceso cognitivo, una respuesta afectiva a la violación o confirmación de las expectativas al desarrollar una estructura en la interpretación

musical (Almoguera, 2004). Es decir, que en la medida en que se responde o no a nuestras expectativas, la música será capaz de mover, desde el nivel cognitivo, una u otra respuesta afectiva. Y viceversa: será desde ese nivel afectivo desde donde podremos acceder a todo tipo de habilidades cognitivas, desarrollándose todos los tipos de inteligencia descritos por Howard Gardner, cultivando nuestros estados afectivos, nuestra receptividad y atención, estimulando todas las facultades del ser humano (abstracción, razonamiento lógico y matemático, imaginación, memoria, orden, creatividad, comunicación y perfeccionamiento de los sentidos), y desarrollando simultáneamente el optimismo y el bienestar personal. La creación, la percepción y la sensación son inseparables entre sí, y el auténtico desarrollo estético consiste en desarrollar un repertorio complejo de respuestas estéticas... De este modo, el pensamiento musical queda directamente vinculado a las habilidades musicales que se hayan desarrollado (Gardner, 1973 en Hargreaves, 2002; Jimeno, 2000; Leiva y Matés, 2002; Davidson y Scripp, 2002).

Como indica Hargreaves (2002), hay toda una serie de falsos tópicos en torno al arte y la ciencia, concibiendo a menudo el arte como creatividad y la ciencia como resolución de problemas, cuando en realidad, el arte tiene mucho de ciencia, y viceversa. Como indica Cox (2002, p. 64), de manera similar al científico, “el artista, adulto o niño, debe tener en cuenta una serie de problemas y tratar de producir soluciones aceptables a los mismos”. Entonces, nuestra finalidad como educadores no debe ser que se sustituya la emoción por la reflexión, sino que ambas cosas interactúen entre sí, convirtiendo a veces la emoción en reflexión, y otras la reflexión en emoción (Martín Féllez, 2010, p. 46). Esta finalidad guarda una íntima relación con la perspectiva de Schön, respecto al “profesional reflexivo”, que se comentará al abordar la metodología de la investigación-acción (apartado III.1), o lo que algunos autores, desde la psicología de la música, denominan “músico reflexivo”:

Los psicólogos cognitivos se refieren a los niveles más avanzados como al pensamiento reflexivo. El músico reflexivo es más apto para demostrar un conocimiento declarativo (conceptos que sustituyen a hechos, sucesiones de hechos o abstracciones) o un conocimiento procedimental (análisis o descripciones relativas a la forma de hacer cosas) (Davidson y Scripp, 2002, p. 103).

Por otra parte, mientras Habermas afirmaba que un mismo consenso construido intersubjetivamente podía ser visto desde distintas perspectivas, o utilizado con distintas finalidades (apartado II.2.2.2.), desde la psicología se considera, respecto al hecho estético, que “en el contexto del afecto, la moralidad o el aprendizaje estético pueden darse múltiples vías de desarrollo: toda una familia de comprensiones o procesos que pueden madurar o progresar a ritmos distintos, tendiendo hacia fines diferentes” (Wolf, 2002, p. 42).

II.4.4.4. La perspectiva étnica

En línea con lo anterior, la etnomusicología parece coincidir también con esta perspectiva psicológica y con el pensamiento de Habermas, al tratar el tema de la música y la identificación social, y como las relaciones entre discurso y mundo social nunca están totalmente cerradas o predeterminadas:

La música es un instrumento fundamental en la construcción moderna de la esfera íntima y de los mundos intersubjetivos, semánticamente densos, en los que se edifica y repliega el individuo, a través de la organización del tiempo, de la acción, de los vínculos y el espacio personal mediante modalidades subyacentes de escucha (Cruces, 2004, s.p.).

Es urgente entonces, desde esta visión de la diversidad musical, desde la relación intersubjetiva entre mensajes estéticos, en la que todas las músicas resultan válidas en función de su uso educativo, y desde la perspectiva de que hay que proporcionar experiencias y vivencias estéticas (que interaccionan con todo tipo de conocimientos y reflexiones teóricas), desmontar la mitología habitual existente en torno a la música culta, centrada en las “trinidadas” (Nettl, 2003): los clásicos vieneses (Haydn, Mozart y Beethoven), las tres “bes” (Bach, Beethoven, Brahms), la Segunda Escuela de Viena (Schoenberg, Berg, Webern)... Existen, según Bruno Nettle, dos mitos muy habituales en torno a la música culta:

1. La música fue perfeccionándose hasta la época de Mozart y Beethoven y a partir de entonces comenzó a declinar, habiendo venido decayendo pese a ocasionales repuntes, por lo que al mirar atrás añoramos las cumbres inalcanzables de los clásicos.

2. Lo más importante de la historia de la música es el continuo cambio de estilo. Toda innovación significa ipso facto una mejora, aunque el precio a pagar sea la creciente dificultad de la audiencia para comprender la música (por eso, cuanto mejor es la música, menos gente la puede apreciar). (s.p.).

La idea de “música culta” surge en el Romanticismo (siglo XIX), y en concreto, a partir de la obra de Beethoven, momento en el que siglos y siglos de refinado oficio se convirtieron de golpe en “arte”. La novena sinfonía de este compositor, por ejemplo, parece que ha sido adquirida como la lengua oficial de todos los momentos bondadosos del mundo. Y es que la música existente hasta el siglo XIX, y sobre todo desde el siglo XVII, es la que se vende como la parte más sana y noble de la humanidad, perteneciente a una casta culturalmente superior. La sinfonía clásico-romántica, de hecho, tiene unas leyes propias que concuerdan con el orden de su tiempo. En el momento en que la sinfonía se expande hasta sus extremos más insospechados, con la obra de Mahler, también se está reflejando la entrada del caos social de finales del siglo XIX y primeros años del XX en el territorio sublime y perfecto de la sinfonía (Baricco, 1999).

Hoy todavía pervive el paradigma formalista o estético, que se basa en que el arte está separado de la vida, y tiene valor en sí mismo. En oposición a esto, resulta más adecuado pensar que la música culta sea una “idea que deviene”, y no una consigna que se vacía en el tiempo, ya que la música culta muere en el momento en que se la acepta como valor absoluto (Baricco, 1999; Cremades, 2008). Esta visión formalista, perteneciente a un contexto y una época concreta (el siglo XIX), muchas veces es mantenida incluso a principios de este siglo XXI, cuando las condiciones sociales, filosóficas, políticas, tecnológicas y culturales han cambiado nuestra vida por completo, incluyendo también la manera en que escuchamos, valoramos y nos relacionamos con la música. El problema es que una perspectiva totalmente anclada en su contexto (el formalismo del siglo XIX), y por tanto en igualdad de condiciones con otras visiones que se han dado a lo largo de la historia, es tomado como “verdad absoluta”. Algunas de las convicciones que todavía están presentes en esta visión formalista son (Cremades, 2008., p. 5):

- La consideración de la música desde un concepto unitario, no contemplando “las músicas”, sino una única y exclusiva forma de acercamiento al hecho musical.
- La creencia de que toda la música puede ser evaluada con el mismo criterio musical.
- La supuesta “pureza musical” de todas las grandes obras.
- La valoración de que todas (o casi todas) las grandes obras de la historia de la música se encuentran en la música culta occidental.

Indica Jorquera (2000) a este respecto, que en nuestra cultura la música solamente es practicada por una minoría, relegando al músico aficionado a un escalón más bajo del profesional, distanciado además porque no conoce la escritura musical. En nuestra sociedad sigue defendiéndose la idea de que la música clásica “es buena en sí misma”, y se refiere a supuestos valores artísticos universales y objetivos, cuando en realidad sabemos que incluso esta visión surge en un momento histórico determinado (con el pensamiento ilustrado y el romanticismo musical, a principios del siglo XIX), y que antes y después del Romanticismo ha habido otra gran cantidad de posibles posicionamientos respecto al hecho musical. Como dice Nettl (2003, s.p.): “no importa lo vanguardista que te creas, si pretendes que te tomen en serio, ¡debes componer una fuga!”.

De acuerdo con una gran cantidad de autores, entonces, nuestra primera labor como músicos (pues considero que se trata de una necesidad de la propia música), además de como profesoras y profesores, debe ser cuestionar nuestra propia música, y reflexionar acerca de su carácter etnocéntrico, tonal, burgués... y todas las ideas entorno al concepto de “música absoluta”, del siglo XIX. Parece adecuado que la música culta no puede seguir considerándose objetiva y carente de ideología, ni manteniendo su posición jerárquica con respecto a otros estilos. Lejos de una actitud etnocéntrica que ha llevado a olvidar otras músicas, debemos considerar la música culta occidental como una más entre las músicas del mundo (Lomas, 1995; Moreno, 1998; Raventós, 1999; Pliego, 2001; Aróstegui, 2002; García Gallardo, 2003).

Según datos de la SGAE (Sociedad General de Autores y Editores), cerca del 95 % de los españoles no han asistido nunca a un concierto de música culta (en Heredia Bayona, 2001), por lo que esta propuesta hay que considerarla incluso desde la propia supervivencia

de este tipo de repertorio, rechazando su carácter elitista, concibiéndolo en movimiento y fusión perpetua, en igualdad de condiciones respecto a otras propuestas musicales, y rechazando también la idea de que se trata de algo para personas particularmente dotadas, o que es una música de difícil contenido o consumo (Galán, 1995).

Hay, en realidad, una gran parte de mentira e intereses políticos en la supuesta “pureza”, de la música culta, ya que en ella podemos encontrar indicios de “la música popular austro-húngara y alemana, los violines gitanos, las bandas militares, las canciones populares italianas, y muchísimas tradiciones folklóricas más” (Small, 2005, p. 81). El distanciamiento entre el público y el repertorio culto ha venido marcado, sobre todo, por su carácter individualista, por su énfasis en el “genio creador” (desde el romanticismo), y por considerar que las grandes obras son auténticos “viajes espirituales” del individuo, autosuficientes, sin ningún tipo de función fuera de sí misma, generando entonces un gran distanciamiento entre la obra de arte y quien la recibe, o entre la obra de arte y la vida diaria (Small, 1989). Hay que superar el modelo jerárquico subyacente a la música culta, según el cual los músicos dominan al público, el director domina a los músicos, el compositor domina al director y el patrocinador (que puede ser una persona, organismo o institución) domina al compositor (Small, 1999).

Todas estas ideas ni siquiera pertenecen a la totalidad de la música culta, ya que casi en exclusiva se refieren a una determinada tendencia predominante en el siglo XIX, que se viene desarrollando desde el Renacimiento. Antes de esa época, y también en los siglos XX y XXI existen multitud de ejemplos (tanto en la música culta occidental como en otros estilos) que proponen rechazar ideas como (Small, 1989):

1. Considerar que la música es un arte completo, un fin en sí misma.
2. El hecho de que la obra musical sea “intocable” y el compositor también.
3. La primordial atención a la altura, y no tanto al color tonal, la textura o el timbre.
4. La aceptación del empobrecimiento rítmico de la música.
5. La necesidad de saber siempre dónde estamos y dónde queremos llegar.
6. La idea de que se necesitan grandes formas armónicas para que el oyente no se pierda.

Desde los primeros años del siglo XX (hace ya más de cien años), existen una gran cantidad de alternativas estéticas dentro de la propia música culta, fundamentalmente las aún hoy denominadas vanguardias musicales y música contemporánea, en general, aun a pesar del tiempo transcurrido y de su práctica desaparición hoy en día. Se trata de músicas para las que, en muchas ocasiones, no hay mensaje, no hay intencionalidad, no hay pretensiones educativas ni expresivas, sino solamente “juegos sonoros”. Desde la perspectiva de la música aleatoria de John Cage, por ejemplo, siempre existirá la música por el simple hecho de que el silencio no existe. La vanguardia ha provocado que nos cuestionemos y replanteemos lo que es y lo que no es música, ampliando el concepto y las formas de comprensión y acceso a la música. Estas “nuevas músicas” ofrecen nuevas posibilidades vocales, de percepción, de interpretación en grupo, enriqueciendo el lenguaje, la creación y la interpretación musical tradicional (Murray Schafer, 1969; Díaz, 2002; Cage, 2007). A esta nueva música debe ir unida necesariamente una nueva actitud al escuchar, “no un intento de comprender algo que se dice, pues si algo se dijera se daría a los sonidos forma de palabras. Simplemente prestar atención a la actividad de los sonidos” (Cage, 2007, p. 10).

La modernidad de la vanguardia, igual que buena parte de la música culta del siglo XX y los albores del siglo XXI se basan en estructuras abiertas, cogidas del exterior y de carácter provisional. Las obras del siglo XIX eran universos cerrados y autosuficientes. Sin embargo, el “alma” de la que hablaba la tradición es sustituida aquí por una amplia gama de nuevos puntos de vista y distintas dimensiones, a través de toda una serie de géneros y estilos musicales que no tienen “un público”, fijo y predeterminado, sino que carece, en la mayoría de los casos, de los estereotipos sociales ligados a otros estilos musicales u otras épocas de la música culta. Este público suele creer que los compositores de música contemporánea son “genios sin reconocimiento”, sin darse cuenta de que en realidad es otro modelo de músico y compositor. Lo que no se puede es buscar lo mismo en todas las músicas (Baricco, 1999).

Desde una visión amplia de la música, se debe superar el distanciamiento actual del público hacia la música contemporánea, procurando que dicho público conozca las

posibilidades sonoras (tal vez infinitas) del tiempo actual, que les ha tocado vivir. Es necesario, por tanto, recuperar los lazos de comunicación con el oyente, aunque una gran parte del profesorado de los conservatorios se echen a temblar (Angulo, 1999; Baricco, 1999).

Para ello, la intención expresiva, de “deformación de la realidad” que cualquier tipo de creación artística desde siempre ha llevado implícita (Pérez Báñez, 2007, p. 10), debe ser desmontada desde el mismo concepto de “obra de arte”, ya que

en los libros y manuales frecuentemente nos enseñan como “obras de arte” producciones y artefactos que no se crearon con ese fin, como las pinturas de las cavernas o las máscaras y fetiches africanos. De hecho, en muchas culturas (que arrogantemente llamamos “primitivas”) no existe nada equiparable a lo que en nuestra cultura occidental llamamos o hemos decidido en un momento dado llamar 'Arte'. Esto al menos debe darnos que pensar (Pérez Báñez, 2007, p. 4).

Entonces, además de rechazar la larga lista expuesta anteriormente sobre estereotipos del arte y del hecho musical, debemos buscar modelos complementarios para la comprensión de la música. Muchos de esos conceptos pueden provenir de lo que se suelen denominar desde la perspectiva occidental, “músicas étnicas”, “otras músicas”, o folklore.

Suele existir, desde nuestro inconsciente colectivo, un doble rasero, al hablar de la subjetividad individual (música culta), frente a la llamada “voz del pueblo” (o folklore). Sucede, en este sentido, que el profesorado de música está muy poco preparado para las músicas tradicionales, más allá de arreglos de ínfima calidad, existiendo músicas que no somos capaces de valorar, porque no se corresponden a nuestros modelos culturales. Hay un gran condicionamiento mental que hace que se compare la música no occidental con otros ejemplos similares de la cultura dominante. Y ocurre muchas veces que cuando ciertas músicas “no centrales” entran en la esfera del espectáculo, se comportan como la música clásica “central”: conciertos de noventa minutos, en silencio, con un intermedio... intentando justificarla en los mismos términos que la música culta (Costa, 1997; Moreno, 1998; Jorquera Jaramillo, 1998; Cruces, 1999; Nettle, 2003).

Como punto de partida, tal vez debamos

considerar el mundo entero como una tierra extranjera [lo cual] posibilita una originalidad en la visión. La mayoría de la gente es consciente sobre todo de una cultura, un ambiente, un hogar; los exiliados son conscientes de por lo menos dos, y esta

pluralidad de visión da lugar a una consciencia que (para utilizar una expresión de la música) es contrapuntística (García Canclini, 2003, s.p.).

Una perspectiva interesante puede ser concebir la música tradicional (o mejor “las músicas tradicionales”) como una política del encuentro intercultural, rehabilitando “lo ajeno” y dándole la posibilidad de coexistir junto a “lo propio”, a base de igualdad de valores y derechos. Se necesita, en definitiva, un tratamiento intercultural que inserte las músicas tradicionales en sus contextos sociales y económicos concretos, no de forma descontextualizada, como suele suceder con casi todos los conocimientos académicos (Baumann, 1996; Costa, 1997).

Hay autores, a este respecto, que proponen utilizar mejor la expresión “músicas del mundo” que hablar de “folklore”, para reflejar así la diversidad a nivel planetario, entre la música culta, los medios de comunicación, las músicas populares urbanas, y las características de cada región o país (lo que llamaríamos “folklore”, en sentido estricto). De este modo, se pondrán de manifiesto la gran cantidad de conexiones y diversidades existentes. Mediante el acceso a músicas culturalmente diversas, ampliaremos el repertorio, enriqueceremos nuestra escucha y tendremos más recursos para la producción creativa (Barañano y cols., 2003; Malbrán, 2007). Se conciben así el mestizaje, la fusión o la hibridación como

recursos para reconocer lo distinto y trabajar democráticamente las tensiones de las diferencias. [...] Las políticas de hibridación pueden servir para trabajar democráticamente con las diferencias, para que la historia no se reduzca a guerras entre culturas. [...] Podemos elegir vivir en estado de guerra o en estado de hibridación (García Canclini, 2003, s.p.).

Y en mitad de esta dialéctica, la etnomusicología y la antropología de la música se convierten en auténticos mediadores culturales, al plantearse problemas de explotación, espectacularización y profesionalización en torno a las llamadas “músicas étnicas”, ya que uno de los peligros principales a los que se exponen las músicas de “otras culturas” es a que se conviertan en objetos mercantiles. Lo exótico, muchas veces, en nuestro mundo no va más allá de una actitud “turística” a la que hay que hacer frente, procurando contextualizar adecuadamente cada tipo de música (Lorente y González, 2004; Steingress, 2004).

Sin embargo, su potencial transformador es enorme, ya que en el interior de conceptos como “hibridación” o “fusión” queda implícita la posibilidad de crear nuevas realidades sociales, desde la desterritorialización, al tratarse de “una diversificación de la vida social y cultural a partir de la proyección dialéctica de lo universal en lo local y de la reacción contraria, la proyección de lo local en lo universal” (Steingress, 2004, s.p.). En realidad, la fusión musical es algo que en realidad ha existido desde siempre, como se comentó más arriba con relación a la música culta, aunque “han aumentado su extensión e intensidad a lo largo del siglo XX debido al impacto de las tecnologías de reproducción y difusión de la música, hasta dar lugar a un fenómeno conocido bajo la denominación de ‘world music’” (s.p.). El caso del flamenco, por ejemplo, es muy peculiar y muy interesante, ya que parte de la comunicación inter y transcultural a nivel global, al tratarse de una música popular, pero de carácter urbano y profesional “en la que se reflejó la situación dramática de los individuos sometidos a los procesos sociales estructurales y sus consecuencias” (s.p.).

Tal vez la primera de las ideas que podemos extraer de la música de otras culturas para la educación musical sea la de que la música en sí misma no equivale en absoluto a un lenguaje musical, sino más bien al pueblo que la produce (Moreno, 1998). A este respecto, se pregunta Small (2005) hasta qué punto es necesario o no el lenguaje musical propio de la música culta occidental en un contexto como el de España, con una tradición folklórica tan rica. Algunas ideas extraídas de las “músicas étnicas”, o de culturas tradicionales, directamente aplicables a la educación musical (e incluso al aula de música) serían, a propuesta de este autor (Small, 1989):

- Considerar que la música no expresa algo individual, sino que toda la comunidad comparte la vivencia musical.
- El compositor no tiene ninguna importancia, sino que solamente es un canal a través del cual pasa la música.
- La música no es algo solamente para ser escuchado, sino que el público participa en la creación musical, y cada ejecutante puede incluir sus aportaciones al resultado final.

- Se pierde la distinción entre personas “más dotadas” y “menos dotadas”, entre profesionales y aficionados, o entre ensayo y representación.
- Las ideas nuevas se convierten rápidamente en propiedad común.
- El virtuosismo no es individual, sino que está en “encajar con el conjunto”.
- Los y las intérpretes se recrean en el proceso de creación, no en el producto acabado.
- No les interesa nada la idea de progreso.
- La satisfacción o el placer no es un objetivo, sino que se encuentra inherente en las cosas, por eso no hay un “clímax”, o “momento destacado”, en el discurso musical.
- No tienen el sentido de que el tiempo equivale al dinero.
- Se aprende por experiencia social, por la participación y el contacto con situaciones musicales.
- La técnica va en función del gusto individual.
- Lo más importante son las ideas de “participación” y “compromiso”, con letras de canciones muy diversas y vitales.
- Se da una libertad total al intérprete.

II.4.4.5. Las músicas populares urbanas

Otro campo estético desde donde podremos extraer interesantes aportaciones para un concepto amplio de “música” y para su aplicación en educación musical, es sin duda el de las músicas populares urbanas, esas músicas “modernas” que suele escuchar nuestro alumnado. El contexto urbano es una forma de vida, una configuración ideológica, un contexto completamente inabarcable, con una gran cantidad de música simultáneas, visiones efímeras, densas y fragmentadas (Cruces, 2004). ¿Acaso no deberíamos aprender, profesorado y alumnado conjuntamente a “leer” ese mundo desde el aula?

El concepto de “autenticidad” en el rock y en muchas de las músicas populares urbanas, viene a ofrecernos nuevos esquemas de comprensión que podemos añadir a los que ya poseíamos desde el ámbito de la música culta y de las músicas populares. La autenticidad aquí se basa en que es una música que crea comunidad, una comunidad de jóvenes unidos por sus gustos y sensibilidades. En segundo lugar, es una música que alude a la espontaneidad, la verdad de los sentimientos y la intensidad de la experiencia vivida entre artistas y público. Al contrario de los conciertos clásicos, en los de rock siempre debe haber algún elemento imprevisible (Jorquera, 2000; Ochoa, 2002).

En las músicas populares urbanas, un concierto es sobre todo un proceso de interacción entre público y actuantes. Aquí los juicios estéticos a la manera de la música culta son completamente inútiles, ya que se juzga sobre todo el valor social del contexto creado para la participación: “la calidad del ambiente, la entrega de los artistas y la respuesta del público” (Cruces, 1999, s.p.). En las “tribus urbanas” ligadas a esta música (poperos, hippies, rockeros, rockers, mods, punks, alternativos, raperos, amantes de la música industrial, el acid house, el new age, la psicodelia...) no se busca tanto una definición clara y delimitada de cada estilo ni de su ideología, sino que “lo que se reconoce con tales estereotipos es un ethos, una actitud ante el mundo sistemática y generadora de prácticas estéticas y éticas. Cualquier joven percibe la sistematicidad orgánica de los gustos propios y los ajenos, aunque los valore en muy distinta medida” (s.p.).

Frith (en Cruces, 1999, s.p.) distingue cuatro funciones del rock en relación con la vida cotidiana, que nos ayudarán a explicar su éxito entre la juventud y la sociedad urbana actual, en general:

1. El rock permite situarse socialmente en un espacio, ya que resuelve cuestiones de identidad, incluye y excluye.
2. Establece relaciones entre nuestra vida pública y nuestras emociones privadas.
3. Como toda música popular, da forma a la memoria y organiza el sentido del tiempo.
4. El público se apropia de la música de una forma muy íntima. Son “sus” canciones, por lo que es un canal muy eficaz para integrar lo social en la identidad individual.

Si bien la mezcla estilos y la pérdida de fronteras rígidas entre estilos musicales (incluyendo “extremos” aparentemente irreconciliables, como el rock y la música culta) es cada vez mayor, es interesante analizar cómo existen, distintos modos de escucha, según Cruces (1999) en los conciertos de pop-rock y en los conciertos clásicos (al menos, en su gran mayoría, o en su versión más ortodoxa). La cuestión que podemos plantearnos a partir del siguiente cuadro es si debemos promover unos u otros (¿o tal vez, todos?) desde el aula de música:

MODOS DE ESCUCHA	
CONCIERTO POP-ROCK	CONCIERTO CLÁSICO
<ul style="list-style-type: none"> • Escucha corporal • Redundancia • Estructura de centro-periferia • Sinestesia • Conversión de la música en movimiento • Confusión de intérpretes • Utopía: convertir la música en forma de vida • Ordenación en el grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha disociada • Economía expresiva • Equidistribución en el espacio • Inhibición de la sinestesia • Reducción de la música a estructuras abstractas • Separación estricta entre público e intérprete • Antiutopía: pureza del arte frente al mundo social • Ordenación en el sonido

TABLA 6: MODOS DE ESCUCHA
(elaboración propia a partir de Cruces, 1999)

Estrechamente ligados a las músicas populares urbanas, y a esta otra manera de concebir la música se encuentran los medios de comunicación y difusión de la música, las tecnologías e Internet. Vivimos una época nueva en este sentido, al encontrarnos por primera vez inmersos en una auténtica “cultura del altavoz”:

Altavoces que desde un minúsculo reloj nos insinúan el lugar del tiempo; baterías gigantes de altavoces selectivos que son capaces de sonorizar un área urbana de grandes dimensiones; auriculares que nos entregan voces, música y ambientación pretérita [...] y las refinadas orquestas de altavoces con que la música electroacústica debe ser difundida (Brncic, 2004, s.p.).

El tecnocentrismo (o énfasis en la tecnología), las productoras, distribuidoras y mercancías musicales, anulan cada vez más la voz de los pueblos indígenas y su cultura, mientras que la industria del disco establece nuevas distinciones más allá de lo culto y lo popular, existiendo además un gran desfase entre lo que se consume como novedoso y lo que realmente es nuevo, pervirtiendo el concepto de “lo nuevo” (Baumann, 1996; Cruces, 1999; González Jiménez, 2003).

La industria musical tiende a igualar las condiciones de consumo, igual que las diferencias culturales, como consecuencia de la globalización económica y el pensamiento postmoderno. La globalización es, así, un proceso de interconexión global de las peculiaridades locales, por lo que podemos concebirla como una “glocalización”, que provoca mercantilización, debilitación de lo nacional, y deconstrucción de identidades (Steingress, 2004). Nunca como ahora fueron tan evidentes las relaciones entre mercado, tecnología y arte. Para el neoliberal, el mercado cultural (como el resto de mercados) se autorregula por sí solo. Es el público el que, utilizando su supuesta libertad, decide lo que quiere o no quiere oír (Aróstegui, 2008).

Por eso, hoy por hoy es necesario, más que nunca, contrarrestar o al menos reflexionar desde el aula respecto a los efectos negativos de los medios de comunicación de masas (Lomas, 1998; González Jiménez, 2003). Mientras la educación musical se centre en la información verbal y no en una relación activa con la música, se estará favoreciendo una pasividad consumista que solo interesa a la industria discográfica (Rusinek, 2004, en Cremades, 2008, p. 12).

De todos modos, como indica Baricco (1999), vivir la modernidad no consiste solamente en resistirla, sino sobre todo en construirla y no simplemente consumirla. Por eso necesitamos promover las pequeñas realidades musicales que no aparecen en los grandes espectáculos ni salas de concierto, pero que dialogan y están presentes en Internet (Jorquera, 1998; Brncic, 2004). La tecnología y el intercambio interdisciplinar de artistas y técnicos están produciendo hoy por hoy un nuevo tipo de “Camerata”, a la manera de las reuniones de músicos e intelectuales en el Barroco. Se trata ahora de “una Camerata en

forma de red, debido a los medios de comunicación establecidos durante el siglo XX. Una Camerata propia ya del período de globalización. Comunidad de intereses en diversas localizaciones, con posibilidades de intercambio, crítica y deconstrucción teórica del legado sonoro del mundo anterior” (Brncic, 2004, s.p.). Nunca como ahora fue tan sencillo conocer perspectivas diversas, enriquecedoras, contradictorias a veces, complementarias otras, sobre la creación y la interpretación musical. Existen cantidad de pequeños grupos locales y personas anónimas que promocionan sus más impredecibles propuestas a través de Internet, existiendo todo tipo de foros, lugares de encuentro e intercambio en torno a cualquier temática musical, o relacionada de forma colateral con la música u otras formas de representación artística. Si se analizaran exhaustivamente los estilos y propuestas musicales que se presentan, podríamos encontrar incluso numerosas reinterpretaciones de música culta o músicas tradicionales, que supuestamente escapan a los gustos de las propias personas que las proponen.

En ese “ser conscientes” es donde debe radicar nuestro interés como músicos y como profesoras o profesores de música. Solo desde el estudio amplio de la música (no solamente la música culta, sino también las infinitas relaciones entre “músicas” y “culturas”), se pueden llegar a analizar y valorar las aportaciones “interesantes” y “menos interesantes” que a cada minuto llegan a los medios de comunicación, siendo capaces de posicionarnos ante el intenso efecto socializador de los propios medios, que transmiten no solamente la dimensión sonora de la música, sino sobre todo su dimensión social (Sánchez Martín, 2005, p. 47). El enriquecimiento que supone conocer estas dimensiones sociales, en un contexto complejo de intercambios, fusiones, hibridaciones y mercantilismos, como son los medios de comunicación, es enorme, tanto para el profesorado como para el alumnado.

Puede ser útil, a este respecto, partir del posicionamiento previo que propone Small (1999, s.p.):

Todo ser humano normalmente dotado, nace con el don de la música. Si es así, entonces nuestra vida actual de conciertos, y no digamos ya la industria discográfica, en la que la minoría talentosa tiene el poder de producir música para la mayoría poco talentosa, se base sobre una falsedad. Significa que nuestros poderes de hacer música para nosotros mismos han sido apropiados, y que a la mayoría de la gente le han

robado la musicalidad que es suya por derecho de nacimiento, mientras unas pocas estrellas y sus cuidadores se hacen ricos y famosos por vendernos lo que nos han dado a entender que nos falta.

II.4.4.6. Hibridación en el aula

En definitiva, con relación a todas las corrientes estéticas, estilos y géneros mencionados, lo verdaderamente importante es que desde el aula de música nos planteemos qué concepto de música e interpretación musical puede resultar válido para el mundo en que vivimos: continuamos la tradición, de tal manera que permanezcamos totalmente ajenos al mundo; o nos dejamos llevar por el comercio, el capitalismo y los dictados de nuestra sociedad, dándole solamente lo que reclama (Baricco, 1999). O tal vez, ninguna de las dos cosas.

El primer paso sería, como se comentó anteriormente, cuestionar la visión de nuestra propia música, su carácter local y etnocéntrico. No deja de ser una contradicción que en las tiendas de discos exista una sección de “músicas del mundo”. ¿No están todas las músicas en el mundo? ¿o se trata, entonces, de una manera de jerarquizar?. No existe ninguna creación cultural ni musical que no sea mestiza o híbrida. La visión nacionalista e identitaria excluyente ha rechazado lo mestizo, como si esas construcciones nacionales fueran “puras”. Algunos autores proponen, a este respecto, expandir el concepto de “música étnica”:

¿Por qué a la música de Mozart no se la considera étnica? No sólo es evidente que la música de Mozart o de Beethoven está sobreprotegida en los circuitos y por las instituciones culturales; además está preservada del supuesto desdoro de la cualificación “étnica”, reservada para las culturas periféricas o subalternas. Esto dice algo sobre la ideología del “occidentalismo universalista” que gobierna toda la cultura contemporánea (Barañano y cols., 2003, s.p.).

Será mediante el consenso, la perspectiva dialógica, la interpretación crítica e intersubjetiva de la realidad, como seguramente podremos salir del atolladero: “en la música

hay mucho de comunicación crítica: de invención de puentes de sentido para generar un consenso en torno a coordinaciones basadas en el patrón sonoro. Hay mucho de “marcha”, pero también de “glamour”, de “inspiración”, de “genialidad”, o, al contrario, de “chundachunda”, de “horterada”, de “pellejero” y de “rollazo” (Cruces, 2002, s.p.)

Y si esto es válido para la creación y la estética musical, también lo debe ser para la interpretación musical. Muchos compositores se han quejado a lo largo de la historia, y siguen quejándose, de las libertades de los intérpretes. El intérprete no ha sido valorado en absoluto. La “pureza” de la interpretación clásica es otro mito. El original no existe. El verdadero Beethoven (si es que existió) se perdió hace tiempo. Ninguna obra de arte nos llega “tal cual”, sino como un fósil, y la verdadera esencia de una obra es no acabar nunca. Si los supuestos “grandes mensajes” de la música culta deben ser valorados en nuestros días es sobre todo porque tengan algo que decirnos y puedan ser reinterpretados en el “aquí y ahora”, del tiempo y la sociedad actual. El intérprete y su libertad está en hacer “esa obra” en “este tiempo” (Small, 1999; Baricco, 1999).

En primer lugar, debemos ser conscientes de la habitual estructura jerárquica de los participantes en el hecho musical, de manera que intentemos caminar hacia modelos más participativos, viviendo la música como algo cotidiano, interpretándola o escuchándola como oyente activo y participativo, evitando el papel hegemónico del compositor. La práctica musical, de acuerdo con esto, no es un hecho acabado, sino que es construido y mantenido social e históricamente, pudiendo ser releído y transformado constantemente (García Gallardo, 2003).

La música es algo que trasciende una perspectiva concreta, una interpretación concreta. Es un mensaje social, interdisciplinar, un juego de sonidos individual o colectivo, que nos lleva a otra comprensión de la realidad, unida íntimamente a la emoción, el sentimiento, la reflexión, la ciencia, la filosofía... La música, como el arte en general, contiene un mensaje que va más allá de su forma de representación concreta, ya sea mediante música culta, popular, moderna, vanguardia o fusión. Ya sea mediante una interpretación individual, colectiva, en un contexto urbano, rural o tecnológico. Sucede como con la historia de aquel

músico que se dirigía a una boda, con un arpa. Unos ladrones le detuvieron y le dieron una paliza, le quitaron la mula y el arpa. Una vez se repuso, dijo, con un hilo de voz: “se llevaron las mulas”, y después... “se llevaron el arpa”. Y tomó aliento, y se rió: “pero no se llevaron la música” (Galeano, 2009, p. 416).

A modo de resumen, en el siguiente cuadro se incluyen todas las propuestas estéticas y aportaciones recogidas en este extenso apartado, que servirán como base construir una educación musical crítica (en el siguiente apartado):

	Fuente estética	Aspectos destacables para una perspectiva crítica de la música y la educación musical
Música culta	Conservatorio	La interpretación musical en grupo puede ser una práctica en sí misma transformadora.
	Musicología	La propia historia de la música muestra que hay una gran cantidad de elementos “fuera de la partitura” que condicionan la creación e interpretación musical.
	Platón y Aristóteles	Importancia de la música en la educación de los jóvenes.
	Aristóteles	Frente a las prohibiciones de Platón, considera que todos los estilos son igual de importantes y válidos para la educación, en función de a finalidad educativa que se pretenda.
	Wagner y Nietzsche	Visión interdisciplinar de la música, obra de arte global e ideal de fusión de todas las artes. El significado de la música es más completo cuantas más artes y elementos externos intervengan. Arte como liberación, arte transformador, emancipación...
	Música culta anterior al siglo XVI y posterior al XIX	Existen otras perspectivas, más allá del “genio creador”, individual, subjetivo, anclado en la música “pura”...
	Vanguardias musicales	Ampliación del universo sonoro, concepción de la música como “juego sonoro, exploración, nuevos recursos compositivos e interpretativos, nuevas formas de interacción con el público y nuevos conceptos de “obra de arte”.
	Etnomusicología	La música es un elemento especialmente importante en la construcción de identidades individuales y mundos intersubjetivos.

Música étnica	Músicas étnicas y folklore	Mestizaje, hibridación, participación colectiva, obra musical en constante construcción, libertad total, finalidad de la música ligada a la vida cotidiana de las personas.
Músicas urbanas	Músicas populares urbanas	Expresión del mundo urbano actual: espontaneidad, intensidad, participación, identificación de personas y grupos sociales.
	Medios de comunicación e internet	Necesidad de que sean analizados críticamente y se construyan propuestas a partir de la alta capacidad de participación, teniendo en cuenta la enorme capacidad de encuentro e interdisciplinariedad que posibilitan.
Filosofía	Hermenéutica filosófica	La historia de la música es la historia de una transmisión de normas. Siendo conscientes de ellas, decidiremos cumplirlas o trasgredirlas.
	Teoría de la acción comunicativa	Es posible que existan distintas finalidades y comprensiones de un mismo hecho estético o musical.
Otras	Psicología del arte y de la música	No se puede distinguir entre emoción y reflexión en la música, ya que se trata de caminos que se apoyan y complementan entre sí, tanto a nivel cerebral como para el aprendizaje.

TABLA 7: POSICIONAMIENTO ESTÉTICO Y EDUCACIÓN MUSICAL CRÍTICA
(elaboración propia a partir de las fuentes de este apartado)

Como se ha comentado en este apartado, existen numerosas propuestas que, desde la propia estética, teoría y práctica musical, enlazan con el posicionamiento propio de la pedagogía crítica, y con la idea de que es posible promover la transformación social desde el aula de música. Desde la antigua Grecia, pasando por las “otras formas de hacer” (no centradas en la partitura y el estricto respeto al compositor) de la edad media (y en parte, el renacimiento y el barroco), pasando por el idealismo romántico, hasta la apertura sonora y filosófica de las vanguardias, las músicas populares urbanas, la etnomusicología y la psicología... nos vienen a decir que la música no es exclusivamente “lo que suena”, sino que cuantas más relaciones haya con la sociedad, las emociones y con otras disciplinas, tanto más provechosa será para el propio ser humano, y por supuesto, para una educación musical crítica.

II.4.5. “El arpa del guerrero”, hacia una educación musical crítica

“Aparte de la música, compartimos también el deseo de mejorar la condición humana y de dejar un mundo mejor que el que encontramos. Me gusta creer que todas nuestras actividades están relacionadas, que algunas son prácticamente idénticas y que en ningún caso las distinciones llegan hasta el punto de segregarnos” (Darrow, 2006, p. 13 en Prause-Weber, 2007, p. 102).

El arpa del guerrero es el último movimiento de una pieza para guitarra del compositor cubano, afincado en España, Leo Brouwer. La pieza a la que pertenece se titula, en conjunto “El decamerón negro”, y es una interesantísima propuesta programática a partir del Decamerón, de Bocaccio (del siglo XIV), pero con un lenguaje postmoderno: no hay una ruptura total con la tonalidad, sigue habiendo centros tonales, un gran juego rítmico, a veces indeterminación, con una estructura libre pero presente, mezclando sonoridades y efectos... una impresionante reedición de un gran clásico de la literatura a través de un lenguaje postmoderno. Es una reelaboración de la tradición y la modernidad, para dar lugar a una nueva propuesta, extrayendo todo lo que pueda servir (tanto de la tradición como de la vanguardia), para lograr una nueva expresión y comunicación con el oyente. Un buen punto de partida sobre lo que podría ser la educación musical crítica.

II.4.5.1. Superar la postmodernidad

Uno de los aspectos más positivos de la postmodernidad, con relación a la creación artística y la música en particular, es precisamente su propuesta de eclecticismo y relativismo cultural (que se comentó en el apartado II.1.1). Para la postmodernidad, son igual de “clásicas” e igual de válidas las propuestas del barroco que las de la música electroacústica, las del flamenco o la música medieval, las de la música aleatoria o el rock. Y desde la óptica de la propia producción sonora, esto supone un enorme enriquecimiento y una nueva perspectiva de “fusión” e “igualdad” en las propuestas artísticas. La postmodernidad, de hecho, ha roto las barreras entre lo culto y lo popular, a lo que habría que añadir el papel de las músicas populares urbanas a través de los medios de comunicación de masas. En el mundo relativista postmoderno,

las cosas no son ni blancas ni negras, sino que existe una interacción e influencias mutuas. Por eso hoy más que nunca hace falta desarrollar las capacidades para decidir con criterio, pues la falta del referente absoluto de la razón objetiva no significa que todas las opciones sean iguales entre sí: hay que decidir, y hay que hacerlo con fundamento. [...] El arte es una vía de comprensión de la realidad cuyo significado se obtiene a partir de la experiencia individual y particular al interactuar con otras personas a través del objeto artístico, permitiendo la comprensión global de la realidad en complementariedad con la visión predominante basada en la ciencia y en el positivismo (Aróstegui, 2008, p. 218).

Quizá era necesario, en las últimas décadas del siglo XX, que llegara la postmodernidad y su discurso en contra de los “grandes relatos”, las “verdades intocables” y, junto a ello, el descrédito de la memoria. Para la postmodernidad, la historia no es más que un cúmulo de hechos y puntos de vista tan válidos como los actuales, ni más, ni menos. Se sitúan en un plano de igualdad todas las perspectivas, todas las opciones, de manera que aquello que nos han vendido como “historia”, no es más que otro producto cultural, dependiente de los ojos de quien mira, o de quien relata dicha historia. Gracias a este relativismo, han sido

superados definitivamente gran cantidad de lastres, principalmente ligados a la idea de “progreso”:

Los triunfos de la modernidad -el crecimiento económico, el urbanismo, el sistema político democrático, la ciencia y la tecnología- resultaron tener dos caras. A partir de las reacciones románticas del siglo XIX, no deja de cuestionarse la deseabilidad y la utilidad del legado moderno. Un resultado es el nihilismo con todas sus facetas: desamparo, autosatisfacción, jouissance, búsqueda de una ética, etc. Después de que la providencia cayera en descrédito como medio para interpretar la historia, el progreso, su equivalente secular, sufre la misma suerte. La modernidad no conduce a ninguna parte. Y la consecuencia de ello es nuestra condición postmoderna” (Lyon, 2000, p. 73).

La idea de progreso lineal, del “edificio occidental” que crece interminablemente, es completamente desmantelada gracias al postmodernismo. Pero su otra cara de la moneda es que la misma postmodernidad agota su discurso en sí misma, y tiende a su propia destrucción (todo es relativo, incluso la propia postmodernidad), además de destruir cualquier tipo de esperanza en el cambio, las posibilidades transformadoras del ser humano... y conducen inexorablemente hacia el determinismo. Si confiamos en la capacidad creadora del ser humano, asumimos que somos seres de transformación y no de adaptación (como decía Freire), y creemos, no en la objetividad (moral, filosófica ni científica), sino en la intersubjetividad como procedimiento para llegar a consensos que nos permitan avanzar (en la línea de Habermas), la postmodernidad es un discurso que necesita ser superado. Dicho de otro modo: si realmente se pretende dar un enfoque crítico y emancipador a la práctica docente, centrado en la transformación de nuestra sociedad en favor de la democracia y la justicia social, es necesario superar el discurso de la postmodernidad. Bajo el pretexto de que “todo es relativo”, también lo pueden ser la propia democracia o la propia idea de justicia. El motivo por el que se comienza este apartado hablando de la postmodernidad es solamente porque resulta un punto interesante sobre el que construir, especialmente desde la estética musical y la visión de la creación artística: en principio todos los sonidos, todos los estilos son igual de interesantes, todas las creaciones artísticas merecen el mismo respeto. Lo importante será lo que logremos construir a partir de ahí, desde el diálogo, la intersubjetividad, atendiendo además a los conceptos de democracia, justicia social e inclusión.

II.4.5.2. Theodor W. Adorno

Para un andamiaje adecuado de la educación musical crítica, hay que recurrir, en primer lugar, al pensamiento del filósofo alemán Theodor W. Adorno (1903-1969). Adorno es considerado uno de los máximos representantes de la teoría crítica, y uno de los pocos filósofos de esta línea que ha abordado expresamente todo tipo de cuestiones referentes a la historia de la música, el pensamiento, la creación musical... y también la educación musical. En lo que podríamos denominar “primera generación” de la Escuela de Fráncfort, la escuela de la teoría crítica, encontramos a Adorno junto a Erich Fromm, Horkheimer, Marcuse y otros... y en la segunda generación encontraremos a Habermas, junto a Apel, Neumann y Schmidt, entre otros.

Respecto a la historia de la música, considera Adorno que hay que superar el pasado, y que las obras musicales deben responder a su momento histórico y aportar aires nuevos, progresando en unas ocasiones, y en otras reaccionando frente a lo establecido (Adorno, 1984). Desde la perspectiva del materialismo histórico, la creación musical contiene toda una serie de realidades que hay que desvelar: “las transformaciones en las obras se hallan implícitas en ellas, no únicamente en los hombres que las interpretan. El estado de la verdad en las obras responde al estado de la verdad histórica” (p. 30).

Los conceptos de “transformación” y “superación” (tan presentes, como ya se ha comentado, en la obra de Paulo Freire) quedan patentes en el pensamiento de Adorno, que propone una transformación radical de la teoría y la práctica. La ideología de la Ilustración, la del pensamiento predominante desde el siglo XVIII y la revolución francesa, necesita ser superada desde el punto de vista de los privilegios de clase y las luchas de poder. La Ilustración es un tipo de pensamiento, además, que siempre vuelve sobre sí mismo, porque no puede permitirse la degeneración de sus principios. Lo tradicional, lo permanente, vuelve constantemente a nosotros como una pesada losa, que en el caso de la música está queda

enormemente condicionada por la historia de la escritura musical, que establece estereotipos y criterios diferenciadores de la “alta cultura” respecto a la cultura popular (Adorno, 1984; Martín Sánchez, 2004a). En definitiva, para Adorno (1998):

¿Qué significa superar el pasado? [...] Lo que se busca es trazar una raya final sobre él, llegando incluso a borrarlo, si cabe, del recuerdo mismo. [...] El pasado sólo habrá sido superado el día en que las causas de lo ocurrido hayan sido eliminadas. Y si su hechizo todavía no se ha roto hasta hoy, es porque las causas siguen vivas (p. 29).

Con las vanguardias de principios de siglo (la atonalidad, el expresionismo, el dodecafonismo y el serialismo), considera Adorno que por primera vez la música está subordinada a la consciencia humana. Esa vanguardia de Schoenberg, plenamente consciente de su momento histórico, previo a la primera guerra mundial, y del periodo de entreguerras es el principio del “final de la música”, que llegará, según él, cuando llegue el final de nuestra sociedad antagónica, construida desde la lucha de clases. La función del arte, y de la música, no será otra que conservar la memoria histórica y devolver a las personas los elementos que el positivismo, la ciencia y la tecnificación han separado de manera interesada y artificial (Adorno, 1966 y 1998; Ibáñez, 2003a). Es enorme el abismo filosófico existente entre el “final de la historia” de Fukuyama (1994), que anunció a finales del siglo XX que la historia “ha terminado” porque hemos llegado a la cima de nuestra civilización (basada en la globalización económica, el mercado y el progreso ilimitado), y la perspectiva de Adorno, al afirmar que la historia terminará cuando terminen las luchas de poder y de clases sociales. Un final utópico que está por llegar y, por tanto, un camino a seguir.

A lo largo de su vida, Adorno llegó a conocer las vanguardias musicales posteriores a la segunda guerra mundial (música aleatoria, música concreta, música electrónica...), lo que le llevó en cierto modo a reformular su pensamiento, sobre todo a partir de cierto tipo de vanguardia que ya no parte del compromiso político, del materialismo histórico o las luchas de poder, sino que renuncia a todo ello, convirtiendo la música en puro juego, en puro material sonoro, ajeno a estructuras, procesos mentales, individuales o sociales. Esta idea de centrarse en el material sonoro no resulta adecuada al compositor, ya que es una nueva

racionalización, desde la irracionalidad y la abstracción que suponen valorar el sonido como elemento válido en sí mismo:

La idea sobrevalorada del material [...] conduce [...] a creer que la preparación de materias primas musicales es una sola cosa con la música. En medio de la racionalización se oculta un algo malamente irracional, a saber, la confianza en la plenitud de sentido de la materia abstracta (Adorno, 1966, p. 172).

Lejos de esta perspectiva, la propuesta de Adorno está muy ligada a diversas fuentes, como el hegelianismo, el marxismo, el psicoanálisis y la fenomenología. Para él, la más minúscula de las partes está relacionada con el todo por mediación de la sociedad y de la dialéctica, preocupándose principalmente por lo que debe resultar “justo” y “adecuado” hacer, en este caso respecto a la música y el arte en general. En toda la obra de Adorno se observa cómo se niega a elegir entre la filosofía y la música, considerando que se deben perseguir los mismos objetivos en los dos campos. En la música se manifiesta la sociedad y sus antagonismos, sobre todo en su estructura interna, por lo que la finalidad del arte y de la música entonces, igual que el pensamiento filosófico y político debe ser la emancipación de las personas. Emancipación que se concibe como concienciación, como racionalidad, desde el examen de la realidad y la manera en que nos adaptamos a ella, la transformamos o nos transformamos (Fubini, 1996, pp. 416-417; Adorno, 1996 y 1998). Convertirnos en personas conscientes del mundo en que vivimos, tomando distancia y posición en la sociedad, son los objetivos últimos de la música, la filosofía y la educación en Adorno (1998, p. 43): “el individuo sólo se emancipa cuando se desgaja de la inmediatez de relaciones que en modo alguno son naturales”.

Para el filósofo alemán, existe un gran paralelismo entre los géneros musicales, los estratos sociales, y el prestigio acumulado por ambos a lo largo de la historia (Ibáñez, 2003b). Para él, los compositores de la burguesía son “los más dotados y más exentos de compromiso de acuerdo con la mentalidad subjetiva” (Adorno, 1966, p. 161), mientras que la música perteneciente a los estratos sociales más bajos es más realista en los valores que transmite, en relación a la música pura, o la música de los medios de comunicación (Ibáñez, 2003a).

La propuesta de educación musical de Adorno está, por consiguiente, completamente ligada al compromiso social (Ibáñez, 2003a), convirtiéndose en una educación que debe llevar al descrédito, desvelando al alumnado las causas de que existan determinados estilos, géneros y personalidades musicales a lo largo de la historia, y esto solo lo podremos conseguir aportando perspectivas globales, buscando relaciones culturales entre los hechos (Adorno, 1998; Ibáñez, 2003a y 2003c). Desde la visión de que la técnica musical no es el objetivo, sino un mero instrumento que las personas y las sociedades han utilizado a lo largo de la historia, el objetivo último de la educación, en general, y también de la educación musical debe ser “más bien preparar para actuar en el mundo que intentar hacer llegar tal o cual modelo rector determinado de antemano” (Adorno, 1998, p. 94).

Las relaciones entre el pensamiento de Adorno y los principios de la pedagogía crítica expuestos en el apartado II.1.3 son infinitas. La de Adorno es una propuesta que, desde la propia esencia y origen de la teoría crítica nos marca un posible camino para su aplicación en el aula de música.

II.4.5.3. Paulo Freire y la musicalidad reflexiva

Además de las evidentes relaciones entre Adorno y Freire, existen ya algunas propuestas de aplicación de la pedagogía de Freire a la educación musical (Chaib, 2006), como es el caso de Abrahams (2008, p. 320): “Freire tiene mucho que ofrecer a la educación musical, y la pedagogía crítica en la educación musical es un medio de llevar la pedagogía freireana al interior de las aulas de música”. Desde la óptica freiriana, el aula de música no puede ser otra cosa que un lugar rico en diálogo, donde se cuenta con la información sobre la música que conoce el alumnado y se reflexiona sobre quiénes somos como seres sociales y culturales desde su propia realidad. La pedagogía crítica en educación musical debe combinar, así, filosofía y pedagogía, teoría y práctica. No es

una técnica, no existen “recetas”, ni materiales didácticos necesarios, sino que consiste, más bien, en una manera de pensar, negociar y transformar las relaciones sociales en el aula, fomentando experiencias múltiples y liberadoras, desde la libertad y la toma de decisiones conjunta, a veces proponiendo el alumnado y otras veces, el profesorado. Cuando tanto docentes como jóvenes aprenden dentro del aula de música, se provoca la transformación tanto de unos como de otros. En este caso, Freire diría que se ha producido el aprendizaje significativo (Abrahams, 2008).

Mediante el diálogo, la pedagogía crítica nos está dando la clave para destruir las barreras entre lo que el alumnado desea trabajar y el profesorado de música quiere que aprendan: “cuando los profesores y profesoras vinculan la música de la escuela con la música propia del niño o de la niña, la música otorga poder y ofrece numerosas oportunidades de aprendizaje y experiencias musicales significativas dentro y fuera del aula” (p. 308).

Desde este diálogo intersubjetivo y reflexivo que se viene proponiendo, existen autores que proponen el concepto de “musicalidad críticamente reflexiva” (Gates, 1999, p. 17 en Abrahms, 2008, p. 319). Algunos principios que definen la pedagogía crítica en educación musical, y que estarían relacionados con esa pretendida crítica reflexiva, elaborados a partir de McLaren y Abrahams (en Abrahams, 2008) serían:

1. La educación musical es una conversación. Se plantean y resuelven problemas de manera conjunta, entre alumnado y profesorado. Tanto la composición como la improvisación se hacen, muchas veces, en estilos coherentes con la identidad de los alumnos y alumnas y los contextos que viven.
2. La educación musical amplía la percepción de la realidad que tienen los alumnos y alumnas. Su objetivo es efectuar un cambio en la manera en que el profesorado y los estudiantes perciben el mundo.

3. La educación musical tiene capacidad emancipadora, mediante actividades significativas y coherentes con lo que hacen los músicos cuando crean música.
4. La educación musical es transformadora, cuando profesorado y alumnado pueden reconocer un cambio en la percepción.

Se asume aquí que la educación musical tiene un fuerte componente político (Small, 2005), ya que dentro del aula existen luchas de poder y control que son el reflejo de la sociedad en que se encuentra. Y mediante la pedagogía crítica se procuran trascender las restricciones habituales de quienes detentan el poder, al reconocer que los niños y las niñas llegan al aula con conocimientos previos del mundo exterior que deben ser valorados y honrados. Se trata entonces de una educación musical cuyo punto de partida es

asumir que el arte está comprometido con su sociedad, que son las personas quienes construyen ambas, y que educar desde la música significa que es posible formar tanto la faceta social como la individual, lo que a su vez acaba revirtiendo en una mejor elaboración musical (Aróstegui, 2007, p. 67).

Es importante, entonces, plantearnos qué tipo de sociedad queremos construir, revisando de forma continua nuestra forma de ver las cosas, buscando la verdad junto al alumnado, y persiguiendo la utopía de impregnar y musicalizar la sociedad (Aróstegui, 2002; Gallego, 2002).

Del profesorado de música se espera, en nuestro contexto occidental, que sea capaz de socializar al alumnado en los valores del estado industrial, inculcando los valores de disciplina, orden, obediencia y, sobre todo, homogeneización (Small, 2005). Sin embargo, desde una perspectiva crítica, emancipadora y transformadora, se deben explicitar las sociedades, épocas históricas, luchas de poder e intenciones manifiestas u ocultas del arte a través de los tiempos. Si tenemos claro este objetivo, una de las primeras funciones de la educación musical debe ser desmitificar la música culta occidental. Una auténtica educación musical crítica no debe contribuir a alimentar mitos, sino más bien enseñar a desmontarlos. No se trata aquí de despreciar la herencia cultural, el lenguaje musical ni la tradición, sino

que si pretendemos realmente emancipar a nuestro alumnado, ayudándoles a relacionar su mundo con el de la supuesta “alta cultura”, poniendo de manifiesto que todas las culturas, todas las aportaciones musicales y todas las personas tenemos algo que aportar y podemos construir, crear y reflexionar sobre la música, entonces debemos partir del diálogo y el espíritu crítico. Simplemente poniendo de manifiesto que la mayoría de los músicos y músicas en el mundo no utilizan partitura, y tienen otro concepto de obra musical y público muy distinto al de la música culta, estaremos contribuyendo a ello. La partitura occidental no es más que una “posible” representación del arte sonoro, que puede hacerse de muchas otras maneras (partituras no convencionales, tablaturas, acordes...) o incluso no escribirse de ningún modo (como sucede, a menudo, en el flamenco y las músicas tradicionales).

Resulta muy relevante, a este respecto, cuestionar el concepto romántico de “el arte por el arte” (situándolo únicamente como una perspectiva más, una opción más), bajo el cual se consideraba que la música tiene valor en sí misma y objetivamente, aunque como alternativa no nos ciñamos solamente a criterios de goce y diversión. Utilizando la creatividad y la crítica, debemos poner de manifiesto las incoherencias y contradicciones de los grandes nombres y estilos musicales del pasado, igual que las incoherencias de nuestro tiempo, las que nos transmiten los medios de comunicación, el mercado musical, las supuestas “fusiones”, que muchas veces desvirtúan a las músicas tradicionales, etc. (Costa, 1997; Giráldez, 1997; Small, 1999; Raventós, 1999; Jimeno García, 2000). Como indica Vila (2005):

Uno de los retos fundamentales de la enseñanza de la música es hacerla no tan lejana, no tan sacralizada e incluso más cotidiana. Y esto, sólo se consigue con la práctica musical [en sentido amplio, como se comentará a continuación] , lejos de estas enseñanzas preestablecidas que constituyen un corpus intocable al que hay que acceder reverencialmente (p. 105).

La idea de “práctica musical” que aquí se defiende no es necesariamente una práctica de tipo interpretativo, o en sintonía con los “nuevos métodos” comentados en el apartado II.4.2, sino que tiene más relación con el concepto de “musicar”, de Christopher Small (1999), y con la perspectiva pragmática de Cremades (2008) y Elliott (1995, en Cremades, 2008). Small (1999) propone un verbo en lugar de un sustantivo para plantear la educación musical,

ya que debemos pensar más en acciones musicales que en productos acabados, concibiendo la praxis musical como un lugar de encuentro:

El acto de musicar crea entre los asistentes un conjunto de relaciones [...] no sólo en las relaciones entre los sonidos organizados que generalmente creemos ser lo esencial de la música, sino también en las relaciones que se hacen entre persona y persona en el espacio de la actuación. Estas relaciones a su vez significan unas relaciones en el mundo más amplio fuera del espacio de la actuación, relaciones entre persona y persona, entre individuo y sociedad, entre la humanidad y el mundo natural e incluso el sobrenatural, como las imaginan ser los que toman parte en la actuación. Estos son asuntos importantes, quizás los más importantes de la vida humana (Small, 1999, s.p.).

Este tipo de práctica consiste en “formar personas reflexivas (capaces de escuchar críticamente) y músicos aficionados que den a la música un lugar importante en su vida y en la vida de las otras personas de su entorno” (Elliott, 1995 en Cremades, 2008, p. 11). Cremades (2008, pp. 13-14), propone desde su visión del pragmatismo musical, toda una serie de ideas que pueden ser de gran utilidad práctica para la aplicación efectiva de los “grandes objetivos” de la educación musical crítica:

- El proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en la acción y la práctica musical (entendida en sentido amplio, incluyendo cualquier tipo de actividad relacionada con la música), donde la reflexión juega un papel fundamental.
- La búsqueda de la información y la creación del conocimiento corre a cargo del alumnado a través de la acción y la reflexión.
- El profesorado debe ser experto en acompañar el proceso, con una actitud abierta, flexible y facilitando el acceso a distintas fuentes de conocimiento.
- Mostrar una actitud de duda radical y permanente acerca de las palabras que utilizamos.

- La evaluación se centra en todos los elementos que intervienen en el proceso educativo, no sólo en el alumnado.
- Se debe afrontar la poca relación existente entre la música que se da dentro de la escuela y la que se da fuera.
- Los usos y funciones sociales de la música deben ser tratados con mucha mayor frecuencia dentro de la escuela, ya que nos permitirán formar a personas y ciudadanos competentes.
- La finalidad es aficionar y hacer sentir la música de manera que el alumnado tenga una relación activa con el hecho musical durante toda su vida.
- Se debe promover la escucha creativa dentro de un contexto social, lo que a su vez contribuye a la formación integral de la persona.

II.4.5.4. La música en el currículo

La reflexión crítica a todos los niveles resulta imprescindible para poner en práctica un proceso de educación formal. Y esa actividad crítica no debe realizarse en un plano puramente teórico, sino cada vez que se toman decisiones musicales o se reflexiona o habla sobre música. Este espíritu crítico debe promoverse mediante el conocimiento de los diferentes lenguajes y posibilidades expresivas de la música (Swanwick, 1991; Díaz, 2004). Pero, aún así, siendo conscientes de la necesidad de analizar todas las propuestas expresivas y musicales que sea posible, desde el diálogo y el consenso en el aula, desde la participación activa en debates, reflexiones, audiciones y todo tipo de actividades de creación y práctica musical, la finalidad de la música en la enseñanza obligatoria no termina en el sonido, sino en la utilidad que el hecho musical pueda tener en la vida de las personas, para su experiencia cotidiana: “la actuación educativa no debe ser tanto lo que el

alumno sepa de música sino lo que el alumno sepa hacer con la música, [orientándose] a que lo aprendido por el estudiante pueda ser utilizado desde diferentes ángulos por él en su experiencia cotidiana de la música” (Lomas, 1995, 48). Como señala también Angulo (1999, p. 70): “una cosa es la enseñanza de la música, y otra la música en la enseñanza”.

Aróstegui y Cisneros-Cohernour (2010, p. 4) han puesto de manifiesto cómo, a pesar del abundante corpus teórico en torno al conocimiento musical, la pedagogía, y la educación musical, existen muy pocos estudios centrados en el currículo musical, y los que hay están muy focalizados en aspectos concretos de las habilidades de los instrumentistas, o en el papel de los compositores, los críticos y los historiadores de la música. La comunidad educativa y el currículo “han venido asumiendo sin discusión principios, pensamientos y modelos realmente basados en supuestos no naturales, cuya verosimilitud se logró históricamente y que, por eso mismo, pueden ser reinterpretados y, con un poco de valor, transformados” (García Gallardo, 2003, p. 53). Esta situación provoca que haya en la enseñanza obligatoria (como se comentó en el apartado II.4.2) una amplísima diversidad de metodologías y enfoques (incluso contradictorios entre sí) respecto al currículo. Sería necesario, al respecto, generar un amplio debate en el que definamos conjuntamente lo que entendemos por “conocimiento musical”, coordinándonos desde la filosofía, las perspectivas de los músicos profesionales, la educación musical y la musicología, “cuyas desavenencias epistemológicas han causado tantas confusiones curriculares” (Rusinek, 2004, p. 14).

El punto de partida para construir este tipo de currículo debería ser la reflexión sobre lo que consideramos básico y fundamental en la enseñanza obligatoria, y el papel que la música puede jugar en estas etapas. La escuela obligatoria no pretende formar músicos, o no debe pretenderlo, y debe rechazar de pleno, como ya se ha comentado, la visión romántica del “arte por el arte” y de que la música es una finalidad en sí misma, ajena a las influencias de la sociedad. Más bien al contrario, necesitamos reincorporar a nuestra cultura el papel utilitario de la música en otras culturas, donde la música no está nunca pensada para ser escuchada en sí misma, planteando dicho papel desde la sociedad, participando todos los miembros como intérpretes o como oyentes críticos, no distinguiendo en el aula los roles de “compositor”, “intérprete”, “experto” u “oyente”. En lugar de pensar en aprender un

tipo u otro de música, debemos pensar en aprender música para tal o cual actividad (Galán, 1995; Rodríguez Suso, 1998; Jorquera, 2000; Torija, 2004). Si se sigue cayendo en estereotipos como el “genio creador”, la “dificultad de la música culta”, las “cualidades innatas”, la superioridad de la música culta, la escucha pasiva, el rechazo a cualquier vinculación extramusical o social... seguiremos construyendo el mismo tipo de educación musical tradicional en que la mayoría hemos sido formados. Tal vez consigamos, con suerte y con la ayuda de los “nuevos métodos”, motivar de forma efímera, pasarlo bien, o incluso disfrutar de la música, pero todo ello en un plano muy superficial, sin la necesaria reflexividad, cuestionamiento crítico e integración del conocimiento en la vida de las personas, imprescindible para que se produzca un verdadero aprendizaje transformador. Bajo esta perspectiva utilitarista,

si consideramos la música como un elemento educativo que incide en el desarrollo de determinadas capacidades físicas y psíquicas del individuo, que lo enriquece y le suministra instrumentos para su realización como ser humano en un contexto social y cultural concreto, la escuela debe asumir el reto de integrarla plenamente en el currículo (Vila, 2004, p. 6).

De cualquier otro modo, tanto el profesorado como la teoría y la investigación en educación musical tendremos que continuar “poniendo excusas” y dando extensas (en ocasiones, variopintas e improvisadas) explicaciones sobre la importancia de la música en la escuela.

Y es que la finalidad última del currículo de música no debe ser la transmisión arbitraria o limitada de valores idiomáticos, sino la ruptura con un mundo restringido definido culturalmente, promoviendo un tipo de crítica imaginativa, analizando el hecho musical desde distintos métodos y criterios estéticos. Hay que ser consciente, en este sentido, del contenido ideológico de los contenidos, valorando todas las distintas maneras de concebir la música: con participación del público, saltándose las normas y el orden en la ejecución, incluyendo la improvisación no prevista, relativizando el silencio, haciendo usos “incorrectos” de la voz... Además de incluir otras actividades que no sean solamente interpretar o componer, sino también reflexionar, conocer la historia de la música y cómo la sociedad ha ido influyendo en ella. El conocimiento procedimental y el declarativo no son necesariamente antagónicos, sino

complementarios, porque implican distintas formas de representación de la realidad (Swanwick, 1991; Lomas, 1995; Rodríguez Suso, 1998; Rusinek, 2004).

Más allá de actividades concretas, que pueden ser más o menos “cercanas” o “alejadas” del alumnado, más de tipo práctico, teórico o reflexivo, cualquier propuesta metodológica para el aula de música desde un punto de vista crítico debe tener las siguientes características (Abraham, 2008, p. 320):

- Ser un proceso por el que el alumnado comparte sus herencias culturales cuando enseñan a sus compañeros y compañeras, y también al profesorado.
- Mostrar su contexto cultural y cómo encaja en el contexto más amplio del mundo.
- Invita a compartir (entre alumnado y profesorado) lo que son, y a compartir su realidad.
- Profesorado y estudiantes, de forma conjunta, van comprendiendo el mundo.

Mediante una experiencia de aula desarrollada en Secundaria, Bonal (2005) busca consensuar las normas con el alumnado, mediante un clima de aula que valora la diferencia y la diversidad, fomenta la progresión individual y colectiva, promueve la colaboración, se cuestiona cosas acerca de “lo propio” y lo ajeno, estimula la creatividad... Esta autora, de acuerdo con el trabajo por proyectos (comentado en el apartado II.3.4), desarrolla una propuesta en el aula de música donde se promueve (Bonal, op. cit., pp. 65-66):

- La autorregulación.
- La ejecución de procesos, obtención de resultados y evaluación de ambos.
- La capacidad de relación y de contextualización.

- La participación, el respeto y la colaboración.
- El desarrollo del sentido crítico.
- La dimensión comunitaria de la música, en el conjunto de la vida del centro y en la identificación del alumnado con el mismo.

El papel de la técnica musical, referida al lenguaje musical, los aspectos analíticos y estructurales de la música, y la técnica interpretativa, es el de ser un medio auxiliar, un recurso más, al alcance del alumnado, para conseguir otras finalidades expresivas, artísticas, educativas... (Márquez, 2003). Para Peñalba (2005), el arte consiste sobre todo en elaborar metáforas, es decir, llevando esquemas de pensamiento a dominios diferentes del original, y la técnica musical (o artística, en general) no son más que metáforas anquilosadas, convertidas en fórmulas o esquemas. Por tanto, en el ámbito educativo podemos crear y recrear metáforas, técnicas, existentes o inventadas. El hecho de que no exista una palabra técnica, un nombre, una etiqueta, o que no sepamos verbalizar determinados conocimientos, no significa en absoluto que no existan. De hecho, en el arte utilizamos la palabra "expresión" para indicar que el dominio técnico no es más que un medio para llegar a producir una obra de arte. El código, o la técnica musical (lenguaje musical, armonía o técnica interpretativa), por tanto, no debe aprenderse de manera mecánica ni intensiva, sino que será solo una herramienta más para hacer música, comprenderla y crearla (Lomas, 1995; Aróstegui, 2007; Pérez Herrera, 2009).

Un currículo musical dialógico, crítico, que promueve la autonomía del alumnado, la democracia y la justicia social desde las relaciones del aula y la reflexión crítica, tiene que ser sobre todo un currículo que parte de los intereses y el contexto del alumnado. Rodríguez-Quiles (2004) plantea a este respecto si la música de la escuela debe ser lo mismo que la música de la vida diaria. "Ser lo mismo", significaría que la música cumpla la misma función que en la calle, con lo que la acción educativa quedaría injustificada. Es necesario dar un paso más, "superando" la vida diaria. Por citar solo un ejemplo, la importancia de que el

alumnado exponga un trabajo sobre un grupo o estilo musical que escucha en casa no radica en “lo que ya hace” en su casa, sino en que sea capaz de profundizar, organizar información y transmitírsela a sus compañeras y compañeros en el aula. Los comentarios de audición, de videoclips, de texto... serán importantes no en la medida en que se disfrute de ellos en clase (aunque el disfrute también tenga su importancia), sino sobre todo porque nos dirijamos “un paso más allá”, analizando las características de la música, reflexionando, dialogando con las compañeras y compañeros, siendo capaces, en definitiva, de llevar a cabo distintas actividades y aprendizajes a partir de esas u otras músicas. La introducción de la música culta y otras músicas no demasiado cercanas al alumnado (como pueden ser el jazz, o el new age, por poner solo algunos ejemplos) se justifica también con ese mismo argumento. No todo el tiempo debemos estar hablando de las músicas que interesan al alumnado, porque esos estilos y grupos “ya los conocen”. En el aula de música, igual que en la escuela, se debe trabajar principalmente sobre lo que no se conoce, o aportar nuevas perspectivas sobre la vida cotidiana y diaria del alumnado. Además, cuando se concibe el aula como lugar de diálogo y negociación, los intereses del currículo oficial y del profesorado de música deben estar también encima de la mesa, en igualdad de condiciones respecto a los del alumnado, impidiendo así visiones demasiado simplistas, centradas en lo lúdico y de escaso valor formativo (como “oír música”, “disfrutar” o “pasarle bien”, ya sea con las músicas del alumnado o a partir de ciertas propuestas del docente), y también una enseñanza demasiado academicista, alejada de los intereses del alumnado y su mundo, que no interesa ni es relevante para nadie. Es importante, al hilo de esto, guardar un término medio, ya que lo formativo y lo lúdico pueden y deben ser perfectamente compatibles. La disociación de ambos objetivos (lúdico y formativo) es una de las grandes mentiras del capitalismo, que nos obliga a elegir entre valor de uso y valor de cambio. Quizá la solución esté en buscar un equilibrio, procurando ambas cosas a la vez. Si las actividades musicales en el aula son excesivamente hedonistas, orientadas al disfrute, será muy superficial y escaso el aprendizaje que se produzca. Y si no se cuenta con las experiencias musicales del alumnado, “se promueve la aceptación inconsciente de una cultura que puede ser irrelevante y ajena a estos individuos y grupos. Esta negligencia inhibe el desarrollo y evolución de la transformación y conciencia social de los alumnos y alumnas” (Abrahams, 2008, p. 309).

El profesorado de música suele hacer más hincapié en los grandes compositores que en la música “a pie de calle”. Sin embargo, si una música no se conoce, no se puede decidir si es de nuestro agrado o no, y mucho menos reflexionar sobre su potencialidad educativa. Por eso, tal vez una de las primeras cosas que el profesorado de música deba hacer es buscar nuevas ideas, ampliar repertorios, conocer más música contemporánea y moderna, sin olvidar la música étnica, la clásica, el flamenco, el jazz... en definitiva, el mestizaje típico de esta sociedad, de comienzos del siglo XXI, y de este alumnado. La educación musical se plantea así como una comunicación entre dos culturas: la del profesorado y la del alumnado. Así, la posibilidad de que el alumnado marque la progresión o secuenciación de contenidos, no significa que no reconozcamos la importancia que tiene la programación, que tiene que continuar siendo elaborada (por imperativo legal, además de obligación profesional) por el profesor o profesora, pero puede ser una programación “abierta”, que busca los huecos y poros de la programación oficial por donde pueda “colarse” la realidad, la música del alumnado, la vida cotidiana y la sociedad (Galán, 1999; Jorquera, 2000; Díaz, 2004; Oviedo, 2005; Lines, 2009).

Se trata, más bien, de “buscar el punto de inserción entre el saber musical previo de los alumnos y el saber que se pretende transmitir” (Rodríguez-Quiles, 2004, p. 6). Se debe dejar un margen para la sorpresa, el descubrimiento, para hacer el camino de manera conjunta (tanto profesorado como alumnado), utilizando el “principio de actualidad”: no se trata tanto de llevar los cuarenta principales a la clase (aunque no estaría mal, para valorarlos con juicio crítico y suscitar debates), como de considerar los intereses de las personas implicadas en el proceso educativo. Los jóvenes consumen una gran cantidad de música. Y el profesorado ha de tener capacidad y valentía suficiente como para incluir en los contenidos y actividades los intereses y propuestas del alumnado, pero mostrando también que su punto de vista es legítimo y válido, por lo que se pueden negociar los términos comunes en el contexto de cada aula.

Hay bastantes autores que desde la educación musical reclaman que el profesorado no rechace la música del alumnado, sino que dialogue y los acerque a nuevos horizontes, buscando el nexo entre los elementos sonoros del entorno inmediato del alumnado y el

conocimiento musical establecido, desarrollando la creatividad y todas las facetas de la personalidad. En educación, en general, y mucho menos en música, no podemos prescindir del contexto, las preferencias ni las circunstancias de nuestro alumnado, ya que su comprensión del mundo difiere de la nuestra, y varía en función de dicho contexto. Se deben pensar, dialogar y hacer explícitas las relaciones y tensiones entre los valores de la cultura de los jóvenes y las del profesorado, como punto de partida para una auténtica educación musical (Raventós, 1999; Jorquera, 2000; Aróstegui, 2007; Aróstegui y Cisneros-Cohernour, 2010; Lines, 2009; Froehlich, 2011). Será así como, desde la educación musical, se esté desarrollando una verdadera educación musical transformadora y liberadora, en sintonía con la “alfabetización crítica” de Paulo Freire:

Una concepción liberadora y creativa de la formación musical, debería tener en cuenta el papel del alumno en la definición del objeto musical y en su misma construcción; de otro modo se corre el riesgo de caer en una pedagogía ingenua en la que (haciendo un paralelo con la alfabetización) la palabra es depositada, no procede del esfuerzo creativo de los educandos (Freire, 1994, p. 65).

Uno de los estímulos más gratificantes que puede recibir el profesor o profesora de música es descubrir que una parte de la música trabajada en clase, esas músicas que desconocían, que se han reflexionado y de las que se ha extraído un aprendizaje, quedan integradas en su vida cotidiana (Flores, 2007). Además, una vez rotos los prejuicios y reticencias iniciales, suele suceder que

si durante una clase de música el profesor muestra interés por conocer las músicas que escuchan sus alumnos, éstos se apresuran a contar públicamente el tipo de repertorio que les gusta, detallando los grupos y artistas que suelen escuchar, e incluso ofreciéndose a traer grabaciones. [...] Desde los años sesenta son muchos los autores que proponen tomar la experiencia cultural del alumno como punto de partida (pp. 2-3)

El currículo musical queda así impregnado de la imprescindible autonomía del alumnado, que debe regir la vida escolar, comentada en el apartado II.3.1. Ligados al diálogo y la reflexión, es necesario que el alumnado decida y tome parte en su proceso de formación, incorporándose a “un proceso imprevisible de descubrimiento y experimentación de informaciones, ideas, conductas y valores” (Martín Félez, 2010, p. 27). Se necesita, para ello,

poner el énfasis en “aprender” en vez de en “enseñar”, poniendo en marcha un proceso que se produce a la vez desde dentro y desde fuera, escolarizando la experiencia exterior y abriendo la escuela al mundo, borrando así los límites entre “dentro” y “fuera”, entre lo formal y lo informal, lo académico y lo popular (Vila, 2005).

Desde esta autonomía será como tanto alumnado como profesorado podrán ir construyendo los significados musicales en el aula, estableciendo relaciones relevantes entre el conocimiento y la experiencia musical, es decir, analizando las causas, los puntos de vista, los elementos sonoros, expresivos, emotivos, culturales o sociales que rodean a dicha experiencia. Será de este modo como aparecerán las motivaciones del alumnado, ligadas al desarrollo de experiencias musicales significativas en el aula (McCarthy, 2000, en Abrahams, 2008; Rusinek, 2004).

Cuando hablamos de los intereses del alumnado y de las músicas populares urbanas, es inevitable adentrarnos en otra de las “grandes temáticas” de la educación musical desde Platón (como se señaló en el apartado II.4.4.1.), que son los múltiples y variados intentos de responder a la siguiente pregunta: ¿cuál es el repertorio adecuado para el aula de música?

Si partimos de un concepto amplio de cultural y de intercambio cultural, debemos considerar que no existe ningún lenguaje puro, ni hablado ni musical, y que el hecho de que se considere a uno mejor que a otro responde únicamente a intereses de poder. No hay una música mejor que otra, como no hay ningún estilo musical, ninguna cultura o tradición que sea intrínsecamente superior o inferior a cualquier otra (Vila, 2005; Small, 2005).

Numerosos autores, entre los que destaca Swanwick (en Flores, 2007, p. 4), vienen comentando desde finales de los años sesenta la necesidad de incluir en el currículo todos los tipos de música de cualquier periodo, estilo, forma y cultura, haciendo especial hincapié en incluir la música de los adolescentes, la música de vanguardia y la música de otras culturas. Estos tres estilos ya se comentaron respecto al posicionamiento estético (en el apartado II.4.4.), y vuelven a aparecer ahora, poniendo el énfasis en su utilización didáctica en el aula. Esta aparentemente “gran novedad”, última tendencia en educación musical, propuesta aquí en relación con la pedagogía crítica, aparecía, por ejemplo, en el currículo

nacional sueco allá por 1969, al hablar de “ser escuchados y discutidos diferentes estilos de música” y de “tomar en consideración las características específicas de la música de la juventud y usarlas como punto de partida” (en Flores, 2007, p. 5).

II.4.5.5. Cuestionar el mercado

El hecho de incluir las músicas del alumnado, nos va a permitir, además, integrar lo cotidiano, los problemas sociales, y desarrollar el juicio crítico ante la oferta musical del mercado, incluyendo así las temáticas sociales con las que la juventud está familiarizada (Travé, 2003; Abrahams, 2008; Lines, 2009; Martín Félez, 2010; Froehlich, 2011). La necesidad de introducir este tipo de contenidos en el aula de música, por otra parte, responde a una urgente necesidad social, al ser los medios de comunicación de masas el medio principal por el que el alumnado accede a cualquier tipo de información musical:

La comprensión de los significados construidos por los alumnos resulta crucial para el educador porque el aprendizaje escolar sucede en un contexto social. [...] Los niños y los adolescentes contemporáneos rechazan sentarse quietamente a escuchar discursos durante seis horas al día. Los alumnos de nuestras escuelas e institutos, abrumados por el exceso de información que reciben de los medios de comunicación masiva, se van convirtiendo poco a poco en filtradores intuitivos, y finalmente se niegan a procesar datos a los que no asignen un significado importante en sus vidas (Rusinek, 2004, p. 9).

Como indica Hargreaves (1998, en Vilar, 2004, p. 4), la especial sensibilidad de las personas hacia un estilo musical o hacia el sentido tonal (predominante tanto en la música culta como en la amplia mayoría de las músicas populares urbanas y una buena parte de las músicas tradicionales), están íntimamente relacionados con el simple hecho de vivir en un contexto determinado (familia, sociedad, cultura), donde hay ciertas manifestaciones

musicales. La presencia y condicionamiento que ejercen los medios de comunicación de masas en nuestra vida familiar, personal y cultural hace que ese contexto sea, hoy en día, y especialmente al tratarse de jóvenes y adolescentes, el de los medios de comunicación de masas. Es en ese contexto, y en la interacción con otras personas, donde se produce y se adquiere el auténtico significado y valor expresivo de la música (Vilar, 2004).

Al trabajar los medios de comunicación en el aula de música, y poner de manifiesto las reglas imperantes del mercado musical, estamos haciendo conscientes a nuestro alumnado de hasta qué punto sus gustos son elegidos libremente o dirigidos por intereses económicos y de mercado, además de contribuir a desmontar falsos mitos, como los supuestos “nuevos estilos” que surgen a cada momento desde intereses puramente comerciales, ayudándoles también a diferenciar entre gusto estético y valor artístico, histórico o cultural. En definitiva, proporcionándoles armas que les hagan capaces de controlar sus experiencias respecto a medios. Así, esta cultura de masas “ha de formar parte de los contenidos del currículo como puente, andamiaje y motivación para el intercambio intelectual, como objeto de disfrute tanto como de debate y crítica; en todo caso, como sustrato mental de las vivencias de muchos de los estudiantes que componen el grupo” (Martín Félez, 2010, p. 42).

Investigaciones recientes, como la de Flores (2007), demuestran que mediante las músicas populares urbanas (habituales en los medios de comunicación y núcleo de los intereses de nuestro alumnado), no solamente conseguimos motivar, sino que se facilita el aprendizaje de otro tipo de contenidos y destrezas musicales muy difíciles de enseñar utilizando solamente el repertorio clásico. Esta autora señala que muchas veces se han utilizado estas músicas populares urbanas como instrumento para el análisis de partituras, aplicándole los mismos criterios que a cualquier otro tipo de repertorio, y otras veces (en lo que sería ya un punto de vista más cercano al aquí propuesto) se incluyen los aspectos sociológicos, además de los técnicos y musicales. Sin embargo, y sin dejar de atender todo lo anterior, las posibilidades didácticas de la introducción de estas músicas en el aula se dirigen a los propios procedimientos musicales, afectando a la propia práctica e interpretación musical, promoviendo un aprendizaje informal, como el que se lleva a cabo habitualmente al margen de instituciones educativas, sin necesidad de un conocimiento

exhaustivo de la escritura musical ni estar familiarizado con la música culta occidental. Este tipo de práctica musical en el aula es capaz de traer recursos como los que habitualmente utiliza el alumnado de Secundaria al formar sus propios grupos de pop, rock, que pueden ser aplicables tanto a experiencias de producción sonora “real” de estos estilos en el aula, como a otro tipo de estilos y propuestas que procedan del profesorado. Hay aspectos como la improvisación, la escucha atenta y el desarrollo del oído, que son esenciales para las músicas populares urbanas, por lo que incluir dichas músicas en el aula es la mejor manera de trabajar estos aspectos. Además de que, así, conseguiremos un verdadero enlace entre el aula de música y la realidad musical del alumnado, es decir, entre el conocimiento académico escolar y el experiencial del alumnado (Pérez Gómez, 1994).

II.4.5.6. La tradición oral

Para una educación musical crítica, que considera la música principalmente desde el punto de vista de la emancipación y la transformación social, resulta imprescindible mostrar la visión auténtica de las músicas de tradición oral (de culturas no occidentales), no de forma frívola, sino tal como la entienden sus protagonistas (Vila, 2005). Si, además, algunos de esos protagonistas están en el aula, como es el caso de esta investigación-acción, que se desarrolla en un centro de Secundaria con un alto porcentaje y una gran diversidad en cuanto a inmigración, qué mejor ocasión para que sean esos mismos niños y niñas quienes traigan “sus músicas” al aula, del mismo modo que el resto pueden traer las músicas de sus familias, sus preferencias musicales, o las de sus lugares de origen, dentro del territorio español. Cada estilo musical, como se ha indicado ya en varias ocasiones, es un universo de significados que explorar, una manera de interpretar el mundo que si no se comparte en el aula, o si se pierde en aras de la tecnología, el mercado y la globalización, produce daños irreparables a nuestra riqueza personal y social:

Algo parecido con lo que pasa con las cinco mil lenguas que conviven en el mundo, la mitad de las cuales desaparecerá en los próximos cincuenta años. Y me pregunto si ello nos preocupa como nos preocupa la desaparición de una especie animal o vegetal. ¿Y la posible desaparición de un sistema musical, siempre que no sea el nuestro, hasta dónde preocupa? (Vila D'Abadal, 2005, p. 104).

En África, por ejemplo, todavía no se ha perdido la visión participativa y utilitaria de la música, según la cual los africanos no participan solamente de forma pasiva en una "actuación musical" a la manera occidental, sino que acuden a construir historias, a participar en ellas, cantando "a capella" o con acompañamiento instrumental, tratando temáticas de vital importancia para la vida de la comunidad (Vallejo, 2005). La música tradicional africana no ha perdido aún su función original, "completamente integrada en la vida; toda la comunidad haciendo uso de ella; la experiencia y la práctica antes que la teoría, etc." (Vallejo, 2000, p. 2). En cierto modo, esa pretendida función social de la música, que se concibe no como un fin en sí mismo, sino como un medio para la diversión, la estética y la construcción de identidades culturales, ya se encuentra en los valores de gran parte de las músicas tradicionales.

Al contemplar una educación musical multicultural en sentido amplio, incluyendo todas las visiones occidentales (cultas, populares, mediáticas) y no occidentales, se desarrollan enormemente las capacidades creativas (tanto musicales, como en general), la consciencia cultural y el respeto por la diversidad de manifestaciones musicales existentes, acaso también por la diversidad humana. No se trata, en este sentido, de "abandonar a Mozart", sino de incorporar otros repertorios musicales de forma razonable y equilibrada, sin distinguir entre lo propio y lo ajeno, lo bueno y lo malo... y "otras calificaciones que, voluntaria o involuntariamente, suponen un juicio de valor" (Giráldez, 1997, s.p.). Conociendo otros muchos estilos será como el alumnado comprenderá que hay otros lugares del mundo que poseen músicas tan válidas como la suya, con distintos modos de creación musical, elaboración y composición, y se puede comprobar que lo que resulta inaceptable en un sistema puede ser válido en otro, utilizando además técnicas musicales completamente distintas. En ningún caso debemos desplazar a la música occidental, sino enriquecerla, abriéndola a otras posibilidades, otras sensibilidades y manera de comprender la práctica

musical en el mundo, reconociendo especialmente a aquellos grupos sociales que no han accedido al status de los grupos hegemónicos: mujeres compositoras, músicas de tradición oral, tribus urbanas, música hecha por niñas y niños... Los procedimientos tradicionales, de la música culta, así, deben presentarse de manera condensada y desde un punto de vista actual, complementado con el conocimiento del resto de músicas del mundo occidental y no occidental (Galán, 1995; Moreno, 1998; Angulo, 1999; García Gallardo, 2003; Cremades, 2008).

La educación musical debe permitir el contacto con una variedad de estilos, no como “ejemplos” de otras culturas con todos los estereotipos y etiquetados que conlleva ese enfoque, sino como objetos y eventos que poseen un sentido expresivo dentro de una forma coherente. Una de las inercias habituales del profesorado, los músicos profesionales y la musicología occidental es atenerse al etiquetado cultural, en la creencia de que hay ciertos idiomas musicales “inferiores” o “subdesarrollados”. Desde una educación musical crítica, es completamente necesario renunciar a esto (Swanwick, 1991), por lo que sería mucho mejor hablar de “cualidades de las músicas”, que de “calidad de la música”, reconociendo las aportaciones que la etnomusicología puede traer al aula de música, tanto para el alumnado como para el profesorado (Vilar, 1998b).

II.4.5.7. Las vanguardias históricas.

Además de las músicas populares urbanas, las músicas de grupos sociales no hegemónicos (mujeres compositoras, por ejemplo) y las músicas occidentales, otra de las “grandes olvidadas” del currículo musical, habitualmente son las músicas de vanguardia¹⁰, cuando en realidad se trata de estilos que muchas veces apor-

¹⁰ Se entienden aquí por “vanguardias”, las denominadas “vanguardias históricas” que van surgiendo en música desde la llegada de la atonalidad, en los primeros años del siglo XX, hasta las vanguardias posteriores a la segunda guerra mundial, de los años 50, 60 y 70 de dicho siglo (Grout y Palisca, 1990).

tan más desde el punto de vista del pensamiento, desde la perspectiva social, utilitaria, crítica, pragmática, que desde el propio producto sonoro, presentando así una visión completamente coherente con las finalidades de la educación musical crítica. Las vanguardias previas a la primera guerra mundial y del periodo de entreguerras comparten un fuerte compromiso social y político desde el arte sonoro. En el caso de las vanguardias posteriores a la segunda guerra mundial, sin embargo, la música es concebida como un simple juego sonoro, huyendo de cualquier tipo de significado social, estético... o cualquier posible interpretación subjetiva más allá de la propia música. La multiplicidad de opciones estéticas y experiencias sonoras que nos proporciona la vanguardia, por tanto, deben ser aprovechadas desde el aula de música.

Un aspecto muy positivo de esta música de vanguardia es que casi todas sus propuestas parten de la necesidad de “abrir los oídos”, rompiendo los esquemas previos de audición musical y cuestionando, desde la exploración y la experimentación, tanto la estética como la visión tradicional de la música culta. A finales de los sesenta, Schafer (1969) ya proponía la utilización del ambiente sonoro en el aula de música, lo que él denomina el “paisaje sonoro”, utilizando por igual cualquier tipo de sonido, ruido o material sonoro: el silencio, el collage sonoro, los objetos sonoros... abriendo los ojos y los oídos al mundo que nos rodea, reflexionando sobre lo que queremos oír, lo que queremos manipular para crear un nuevo lenguaje sonoro, un nuevo universo sonoro.

En resumen, y concluyendo el debate sobre el repertorio (y ligado a él, las actividades musicales que podemos realizar), solo cabe proponer que se incluyan tanto las músicas de nuestra cultura como la de culturas muy alejadas (no tanto geográficamente, como en cuanto a estilo): músicas eruditas, músicas populares, desde las músicas del pasado hasta las más actuales, integrando la gran diversidad de procesos musicales que existen en el entorno del alumnado, incluyendo las “microculturas” musicales de nuestro entorno, los interrogantes que la etnomusicología ha planteado... Se trata, en definitiva, de que haya un número muy grande de músicas en el aula, y que participen en ella mediante metodologías diversas, no aplicando solamente criterios estables o válidos para un tipo de música. Los procesos, entonces, deben centrarse no solamente en la creación, composición, lectura, interpretación

y análisis (lo que podríamos llamar “procesos clásicos”), sino también a necesidades actuales como la utilización de la fonoteca pública, la compra de discos en una gran superficie comercial o la consulta de páginas de cultura y espectáculos en la prensa diaria o en Internet... integrando el entorno pero al mismo tiempo reflexionando e incidiendo sobre él (Vilar, 1998b).

Desde una perspectiva crítica, tan importante es dar herramientas al alumnado para desenvolverse en nuestra sociedad (en cuyo caso, atenderíamos más a las músicas tradicionales de nuestro territorio, la música culta y las músicas populares urbanas), como ser conscientes del valor de la diversidad, de la democratización de las relaciones humanas, del arte y de los valores que a éste van ligados. Si se considera que la función de la pedagogía crítica (como se comentó en el apartado II.1.3.) ha de ser tanto la emancipación de las personas como la toma de conciencia y capacidad de transformación del mundo, entonces debemos garantizar, desde el aula de música, una adecuada comprensión de su mundo sonoro más cercano (occidental), pero mostrando también cómo dentro de las propias músicas de occidente hay muchísimas opciones expresivas, estéticas... ligadas a formas de entender la vida, la sociedad, el mundo en que vivimos. Las músicas no occidentales, por su parte, vendrán a completar un universo sonoro aún más amplio, con lo que el enriquecimiento cultural y personal será muy superior.

Se debería, en este sentido, dejar de utilizar la expresión “otras músicas”, como señalando que tres cuartas partes del mundo tienen una música “inferior” a occidente, o que las músicas de estratos “no académicos”, merecen menos consideración que la música culta. Y sobre todo, que queden incluidas no de manera anecdótica en el currículo, sino ofreciendo siempre una visión panorámica de la pluralidad existente en el mundo actual, con influencias que van desde la música culta hasta el punk, pasando por el hip-hop, el jazz, los ritmos africanos, árabes, flamencos, o las piezas minimalistas (Lomas, 1995). En resumen:

Terminar con la problemática de qué obras son las más adecuadas en la educación, terminando así con una posible jerarquía de obras de arte. Concebir el arte como experiencia y las obras como relatos abiertos permite ampliar el objeto de estudio de la educación artística a todos aquellos artefactos capaces de generar experiencia estética. Por ello, y sin olvidar el factor cultural, cualquier artefacto es igual de

válido que otro, en tanto que ambos son posibles generadores de experiencia estética. En el caso de la educación musical, todos los géneros, estilos o clases de música son iguales de válidos, no reconociéndose que algún estilo sea superior o inferior al resto. [...] Todas las músicas tienen el mismo rango o son igualmente válidas para el hacer musical. Esto supone el rechazo a una clasificación jerárquica de la música donde algunas clases, géneros o estilos musicales se presupongan como más válidos que otros. Desde este enfoque, toda la música es potencialmente válida, ya que cualquier música, en función del contexto, puede provocar o despertar distintas emociones y vivencias (Cremades, 2008, pp. 10-11).

En el apartado referente a la pedagogía crítica (II.1.3) ya se comentó la idea de que la “alfabetización crítica” y la transformación propuesta por Paulo Freire no consiste tanto en hacer ahora propuestas dogmáticas de “contrasocialización”, como de promover la consciencia (o “concientización”, como diría Freire) ante la realidad. Si, además, la auténtica libertad no es otra que la libertad de elegir, la finalidad de introducir todos los estilos y músicas posibles es precisamente que el alumnado pueda, en su vida futura, elegir el tipo o tipos de música que más le gusten (acaso también, el modo de vida o pensamiento ligado a ella), desde el respeto a todas las propuestas, y desde una elección consciente, no manipulada por los medios de comunicación, ni por visiones parciales (etnocéntricas o interesadas) de la cultura (Martín Félez, 2010). El “musicar” al que se refería Small (1999), se da de una determinada manera en cada estilo, en cada tradición, en cada época, y solamente introduciéndonos en el significado profundo de esa cultura y esa comunidad podemos saber si estamos de acuerdo con esa forma concreta de “musicar”, y podremos elegir la nuestra propia, entendiendo este verbo como propone su autor, es decir, como la realización de cualquier tipo de actividad humana ligada a la música, como algo que “se está haciendo” y rehaciendo constantemente.

II.4.5.8. Interdisciplinariedad

En el fondo de todas estas reflexiones se deduce un enorme énfasis sobre todo en la necesidad de introducir en el aula de música los valores de la interdisciplinariedad, las perspectivas globales y los significados extramusicales, mediante la realización de multitud de actividades de aula. Ya el propio Adorno (1998, pp. 34-37) decía que “la cultura viva consiste precisamente en ser capaz de percibir relaciones como las que existen entre la filosofía de la vida y la pintura impresionista”. El verdadero intelectual de la música, para el filósofo alemán, es aquél que es capaz de aportar perspectivas globales, aquél que “es persona”, en el más amplio sentido de la palabra.

Para una de propuesta de aula coherente con perspectiva de educación musical crítica, los elementos extramusicales son igual de importantes (o puede que incluso, más) que los elementos sonoros. La vivencia musical, como se viene comentando en este apartado, no consiste solamente en actitudes pasivas y consumistas, como acudir a un concierto o comprar un CD. Se necesitan, más bien, investigaciones y prácticas ligadas a la experiencia viva y cotidiana de la música, dándole un tratamiento interdisciplinar y globalizado con el resto de áreas del currículo. La música está íntimamente ligada a la historia, a la religión, al arte, a la filosofía, a nuestras tradiciones, etc. En definitiva, forma parte de nuestra cultura, y dentro del currículo escolar resulta muy interesante poner en relación los contenidos musicales con los de otras asignaturas, permitiendo una mayor comprensión de la realidad, de las distintas situaciones y problemas sociales a lo largo del tiempo (y en distintos contextos geográficos) e incluso para una comprensión musical más profunda. Se pueden utilizar canciones, danzas, cuentos, audiciones... para comprender estas problemáticas, y por otra parte, se pueden trabajar contenidos musicales específicos. Podemos hablar de la emigración, la paz, el consumo, la contaminación... o bien áreas de conocimiento concretas como la historia, la geografía, la literatura, las ciencias naturales, la economía... Toda la

historia de la música culta, y también en las músicas de tradición oral y las músicas populares urbanas, se ha cantado a la paz, al medio ambiente, a la igualdad de etnias, razas, géneros, clases, religiones... ¿no deberíamos hacerlo también en el aula de música? (Leiva y Matés, 2002; García Gallardo, 2003; Travé, 2003).

Bresler (2002b, en Rusinek, 2004, p. 14), por ejemplo, en su intervención ante la Sociedad Internacional de Educación Musical, llamó la atención sobre la necesidad de salir de las “trincheras” de la enseñanza de la música para adentrarnos en “las delicias y riesgos”, de la colaboración interdisciplinar. El territorio interdisciplinar, desde el punto de vista académico y escolar, está todavía por explorar. Es un campo de enorme incertidumbre, y por tanto, se corre el riesgo de distanciarnos enormemente de la música en sí. Sin embargo, si desde el aula de música queremos trabajar para la realidad social, para la vida cotidiana del alumnado, para la transformación y la crítica, es absolutamente necesario que trabajemos desde dicha realidad, que es siempre globalizada e interdisciplinar. Como ya se dijo respecto al trabajo por proyectos (apartado II.3.4), para hacer un trabajo globalizado e interdisciplinar, podemos enredarnos en interminables disquisiciones sobre objetivos, contenidos, programaciones, áreas, niveles... o bien, podemos sencillamente, trabajar a partir de la realidad. Cuando se toma “la realidad” como contenido escolar, aparecen inevitablemente las conexiones interdisciplinares. Por ejemplo, al hablar de músicas populares urbanas, se pueden tratar los contenidos musicales, aportar el punto de vista del alumnado, hablar del mercado musical, incluir cifras de ese mercado, a partir de ahí hablar de la bolsa, las economías, de otros modelos económicos a lo largo de la historia y en otras épocas, de la literatura u otras expresiones artísticas “de mercado”, incluir las matemáticas en relación a datos económicos, sobre cómo incluyen muchas de estas músicas denuncias sociales (el punk, el heavy, la música de cantautores, por ejemplo), el momento social en que surgen, sus intenciones expresivas, las relaciones sonoras o de estructura con la música culta, cómo se ha hecho denuncia social en la música culta, cómo surge la música ligera y el “mercado” en el Romanticismo... Y si, además, este trabajo procede de los intereses del alumnado o del consenso con el profesor o profesora, su potencial educativo es infinito.

Pérez (2009), considera que una pedagogía dialógica de la música debe contemplar obligatoriamente un amplio recorrido por la historia y la filosofía, hasta nuestros días, mediante una práctica educativa “en contextos reales, en los cuales el ser humano es su actor principal y la música se constituye en el lenguaje mediador de su desarrollo” (p. 70). No parece coherente que el profesorado de ciencias y letras de un mismo claustro, tanto en áreas supuestamente más “afines” (humanidades, por ejemplo), como otras más “alejadas” (literatura y física, por ejemplo) se sientan distanciadas en sus objetivos, cuando se supone que su objetivo común es formar, educar. Los contenidos musicales, de hecho, pueden conectarse con todas las demás asignaturas, y a veces puede ser utilizada como “excusa” para relacionarla con otros lenguajes y referentes. De hecho, podemos considerar que se trata de una herramienta privilegiada para el trabajo interdisciplinar y transversal (Sanjosé, 2004; Vila D'Abadal, 2005; Bonal, 2005).

Por otra parte, ni la educación musical, ni la música, ni la profesión musical son unívocas, sino que hay infinitas maneras de acercarse a ella. A este respecto, Elliott (en Cremades, 2008, p. 7) considera que si rechazamos los elementos extramusicales “se reduce a los estudiantes el acceso a muchos modos de sentir, conocer y disfrutar de la música”. El currículo integrado, planteado en el apartado II.3.4, puede desarrollarse a partir de la música, ya que ésta contempla “todos los elementos y componentes que forman parte del campo fenomenológico de lo educativo, lo heurístico, los saberes, los valores, actitudes, emociones, lenguajes, comunicación, formas de hacer, de entender, de actuar, de comprender el mundo desde lo social, científico, cultural y tecnológico” (Pérez, 2009, p. 61).

II.4.5.9. Creatividad

Poniendo en relación la necesaria autonomía del alumnado y la interdisciplinariedad, parece obvio que otro de los pilares fundamentales para la educación musical crítica sea la creatividad, en sentido amplio, en relación al “musicar” propuesto por Small, es decir, pensando en cualquier tipo de creación que tenga que ver con la música. Además, será mediante la creatividad musical como conseguiremos adaptarnos a la diversidad que propugna la legislación educativa. La creatividad es una capacidad básica que posee todo el alumnado y que hay que potenciar. Todo el mundo puede y debe participar tanto en la escucha como en la interpretación musical, desde una auténtica visión de educación musical para todas las personas, y no solamente para las más dotadas (Galán, 1995; Jimeno, 2000; Díaz, 2002; Sanjosé, 2004). Small (2005, p. 79) resume esta perspectiva afirmando que “La actividad que llamamos arte no está limitada a unas pocas personas dotadas, sino que forma parte de la herencia evolutiva de cualquier ser humano normal”. Y en esta misma línea, Jimeno (2000, p. 16) considera que “todos los seres humanos nacen con la habilidad de poder participar tanto en la escucha como en la interpretación musical, de igual manera que tienen la habilidad de hablar, no hace falta que gocen de un talento especial” (p. 16).

Si se sostiene que “el don de la música es tan universal como el don del habla, y que todo ser humano nació con ese don” (Small, 1999, s.p.), y que la música es una manifestación consustancial a la naturaleza humana, presente desde las primeras expresiones de niñas y niños pequeños, acompañando la vida cotidiana de toda la humanidad, en su ciclo vital, no se trata de hacer una educación diferenciada, sino de hacer una buena educación para todas las personas, contemplando la diversidad como riqueza, como base para el enriquecimiento mutuo. En el aula resulta especialmente relevante, para la atención a la diversidad, analizar cómo son las tradiciones, costumbres y músicas de otras

culturas, planteándonos qué puede hacer la educación musical para aprovechar la riqueza que aporta la pluralidad cultural, además del papel de la escuela y del profesorado ante esta diversidad (Vilar i Monmany, 2004; Segura y Ortells, 2005), en una perspectiva coherente con las altas expectativas, el currículo de máximos, el diálogo intersubjetivo y el aprendizaje dialógico apuntados en el bloque II.2.

Pero además, la creatividad será el principio musical que actúe de puente entre la autonomía y la atención a la diversidad, al concebirse como un consenso, como una solución a un problema (Amabile, 1982, en Hargreaves, 2002, p. 29), lo cual “contrasta con la perspectiva mística más corriente, de que las personas creativas tienen unas habilidades especiales que necesitan cultivarse” (p. 30). La investigación-acción y la reflexividad mencionados que se comentarán en el bloque III deben aplicarse también al alumnado, permitiendo y promoviendo la composición, la creación, la improvisación y la invención, y no solo la recreación de autores más o menos consagrados, sino propiciando formas innovadoras de concebir el hecho musical (Lomas, 1995; Travé, 2003).

Wolf (2002, p. 46) nos advierte de que “quizá lo que menos conozcamos sea la capacidad del niño pequeño para adoptar el rol de investigador reflexivo, que piensa acerca de su propio pensamiento (o del de otra persona)”. En el caso de los jóvenes adolescentes, , por su parte, tienen una gran tendencia a buscar alternativas a “lo que está ahí”: “dicho de otro modo, los adolescentes son capaces de dialogar consigo mismos y de reconocer las opciones adoptadas por otras personas” (p. 51).

La propuesta de aula que presentaremos en la parte empírica parte de esta base reflexivo-dialógica, como eje central del resto de finalidades educativas (el conocimiento académico, la pedagogía crítica, la democracia, la atención al a diversidad, etc.). procurando aplicar en música lo que Wolf llama “la trilogía”, consistente en “crear, mirar, pensar” (p. 57). Extrapolando esta idea a la educación musical, se propone la trilogía “crear, escuchar, pensar”.

II.4.5.10. Perfil del profesorado de música

Queda pendiente, para terminar este apartado, profundizar un poco más sobre el tipo de profesorado de música, el perfil docente que se necesita para una educación musical crítica. Como ya se ha dicho en varias ocasiones, durante este marco teórico, este tipo de propuestas conllevan la transformación del currículo, de las relaciones con el alumnado, de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, de la evaluación... pero nada de ello es posible si no cambia o evoluciona, paralelamente, la manera en que “pensamos en nosotros mismos” como docentes, las reflexiones sobre nuestra función, nuestras actuaciones, el sentido y significado último de nuestra labor docente.

Adorno (1998), ya propuso, en la primera mitad del siglo XX, que se necesita un profesorado de música que, frente a las músicas juveniles, la música de consumo y los medios de comunicación, despierte

la consciencia del hecho de que los hombres son siempre engañados, porque el mecanismo de la inmadurez y de la minoría de edad es hoy el del mundo que quiere ser engañado elevado a escala planetaria. [...] O inmunizarlos contra ciertos programas [...] tan comunes en la radio, en donde los domingos a primera hora se les invita a escuchar una música radiante, como si viviéramos, como se dice tan bellamente, en un “mundo sano”, lo que no deja de constituir, por cierto, una genuina representación de angustia. También podría leerseles alguna vez una revista ilustrada, haciéndoles ver hasta qué punto se explotan en ellos sus carencias afectivas (p. 125).

Necesitamos que esté más extendida la visión del profesor de música como práctico reflexivo, en la línea de Schön (que se ampliará en el apartado III.1), integrando la investigación como elemento clave de su formación, y que se aplique la cultura de la evaluación en mayor medida o con mayor naturalidad, respondiendo a la urgente necesidad de relacionar la investigación y la práctica en educación musical, que probablemente

obedece a la misma lógica que separa la teoría y la práctica en la amplia mayoría del conocimiento académico (Aróstegui y Cisneros-Cohernour, 2010).

En otro lugar (Ibáñez, 2003c), ya manifesté la necesidad de que el profesor de música no se limite a ofrecer datos significativos de la historia de la música, sino que constantemente motive hacia la reflexión, que debe consistir en elevarse por encima de las cosas. Una de las funciones principales del profesor de música debe ser la de compartir sus críticas acerca de la historia y los estilos musicales con el alumnado, a la vez que sus propias visiones al respecto se revisan continuamente. Es necesario, en este sentido, evitar que la educación musical sea completamente dirigida por el profesor o profesora, recurriendo para ello a perspectivas dialógicas y a la concepción utilitaria que se tiene de la música en otras culturas, e incluso en nuestras propias músicas tradicionales. Necesitamos, en definitiva, generar propuestas para la construcción social del aprendizaje en el aula de música (Galán Bueno, 1995; Angulo, 1999; Aróstegui, 2002; Díaz, 2002; Leiva y Matés, 2002). A este respecto, las condiciones personales y profesionales del profesor o profesora de música propuestas por Espinosa (2007, p. 84), merecen ser tenidas en consideración:

- Actitudes generadoras de iniciativas.
- Entrega emocional y pasión por la tarea.
- Confianza en el alumando.
- Flexibilidad conceptual, no dirigiendo lo que él o ella desea, sino coordinando lo que el alumnado hace.
- Sensibilidad para estimular ante los resultados.

Necesitamos en el aula de música personas que cuestionen, personas que desmitifiquen (como se viene comentando desde los primeros apartados de esta tesis) los

“grandes principios” inmutables y deterministas de la sociedad neoliberal en que vivimos, llena de injusticias e incoherencias, empezando por mostrar desde el aula de música que el cambio es posible (como diría Freire), y empezando por desmitificar

la cuestión sectaria y elitista de la música a partir de la capacidad universal de interpretación de cada persona. [...] El diálogo nos conduce a una nueva sociedad, abriendo infinitas posibilidades de aprendizaje, dejando espacio a una nueva Educación Musical Crítica en este siglo XXI (Chaib, 2006, p. 3).

En resumen, son más necesarios los “maestros de música, no músicos educadores, que, siguiendo con el juego de palabras, desarrollen en el aula de enseñanzas obligatorias una música educativa, antes que una educación musical [...] Y es que la música es importante, pero las personas lo son incluso más” (Aróstegui y Cisneros-Cohernour, 2010, 11).

El perfil de este profesor o profesora de música es el de una persona con una gran amplitud de intereses, incorporando no solamente la música, sino también la literatura, las artes plásticas, la filosofía o la política, capaz de establecer conexiones y paralelismos entre disciplinas diferentes, buscando la comprensión del espíritu humano, del ser humano. Desde lo estrictamente musical, debe tener experiencias artísticas en varios estilos musicales, que le permitan llevar al aula propuestas musicales concretas, mostrando con su propia actitud el carácter abierto y activo de su perfil profesional (Rodríguez-Quiles, 2004; Vila D'Abadal, 2005). Desde esas altas expectativas que también aplicamos aquí al propio profesorado de música, cabe plantear que la profesora o el profesor de música sea

un enamorado de la cultura, del conocimiento, del arte, de la literatura, de los valores; un investigador reflexivo de la situación de la clase, conocedor de las necesidades, los problemas, las relaciones, las situaciones que se dan en el aula y en el centro, diseñador y experimentador de formas de evaluación cualitativa de los resultados obtenidos, de los métodos, actitudes, valores que se producen en clase... (Gallego, 2002, s.p.).

Es necesario que, por fin, después de más de dos mil años de educación musical (desde Platón), doscientos años de ciencia musicológica (siglo XVIII), y otros tantos de conocimiento pedagógico, se superen las incoherencias y falsas dicotomías existentes entre

“el músico” y “el pedagogo” (Vila D'Abadal, 2005, p. 98). Muchas de las reflexiones que aparecen en este marco teórico proceden de la filosofía, otras de la pedagogía general, la psicología, la musicología, la etnomusicología, la didáctica específica de la música, la práctica docente... El desprecio habitual del músico hacia la pedagogía, o de la pedagogía hacia el músico, carece de sentido. ¿No es preferible “todo a la vez”? ¿no es perfectamente compatible? ¿no es necesario para promover una auténtica visión global en el aula de música? Por poner solo un ejemplo, si somos capaces de improvisar sobre una base de música medieval en el aula (como se observará en las actividades de música, en el informe de investigación), es porque conocemos cómo es la música medieval con suficiente profundidad (desde el punto de vista estrictamente musical), sabemos cómo plantear una base “real” de acordes (lo más cercana posible a una interpretación “real”, en su contexto) y entendemos el concepto de improvisación (que guarda más relación con otras músicas ajenas al repertorio culto). Si además, negociamos esta actividad con nuestro alumnado (desde una perspectiva crítica, democrática, dialógica), utilizamos el “instrumental Orff” a la manera de los “nuevos métodos” (desde la tradición centenaria de la educación musical), o planteamos que algunas escalas medievales tienen que ver con el flamenco y las músicas tradicionales (desde la etnomusicología), conectando con nuestras tradiciones, la música árabe, la cultura, la literatura, la historia, la economía o la política (con una visión global), ¿dónde está la contradicción entre el conocimiento interdisciplinar, el conocimiento musical y la pedagogía o la didáctica?

Necesitamos superar toda una serie de dicotomías que se derivan de lo anterior, como por ejemplo:

- “...o impartimos el currículo de la asignatura, o trabajamos la democracia, la crítica y la justicia social”.
- “...o damos nivel, o atendemos a la diversidad”.

- "...o enseñamos música, o promovemos el la autonomía, las competencias básicas y la interdisciplinariedad".
- "... o trabajamos el lenguaje musical, o las músicas de tradición oral, las músicas populares, las músicas modernas".
- "...o mostramos el repertorio culto, o las músicas del alumnado".
- "...o la perspectiva didáctica de magisterio, o la de musicología, o del conservatorio".
- En definitiva, "...o didáctica, o conocimiento musical".

En Ibáñez (2013), ya se planteó esta cuestión:

¿Es posible hacerlo todo a la vez?, ¿es posible garantizar una serie de conocimientos y contenidos musicales a la vez que se trabaja todo lo anterior? La respuesta es que no solamente es posible, sino que existen numerosas experiencias educativas de éxito que muestran como se puede transformar el contexto cercano del alumnado, provocando que tenga éxito académico, y fomentando simultáneamente las actitudes solidarias, la participación democrática y la ciudadanía crítica (pp. 59-60).

Y la respuesta que se intenta dar en esta tesis doctoral a estas dicotomías consiste precisamente en el "todo a la vez". Evidentemente, no con la profundidad musicológica del erudito, ni con las habilidades técnicas del "especialista en el método Orff", ni desde el lenguaje musical y la práctica interpretativa occidental, típica del conservatorio... pero sí procurando buscar soluciones a los problemas que se presentan en el aula, en un contexto concreto, procurando atender todo ello, y con la mirada puesta en la utopía del cambio social, de la transformación de la vida de las personas, la ciudadanía y la construcción de un mundo mejor.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

III.1. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y DESARROLLO DOCENTE

“Los profesores que me salvaron (y que hicieron de mí un profesor) no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes ni de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron” (Pennac, 2008, p. 36).

Para comenzar el capítulo III, dedicado a la metodología de investigación utilizada en esta tesis doctoral, hay que aclarar, en primer lugar, que esta metodología se va generando en función de las propias necesidades de la práctica docente, según el grado de comprensión y la evolución de las propuestas prácticas que se aplican en el aula, proporcionando información relevante para todas las personas participantes, y sobre todo para mí. La transformación de un centro educativo, de un aula, o del aula de música (en este caso) es sobre todo la transformación del rol del profesorado, de la metodología de aula, de las propuestas, iniciativas y actividades, de la manera de pensar y actuar en la escuela.

De este modo, la propia metodología de investigación-acción, elegida para esta tesis doctoral, responde a las necesidades que desde el aula, como docente, iba percibiendo. Para ir situando la cuestión, por tanto, el primer aspecto a tener en cuenta, como punto de partida, es la cultura profesional del profesorado, en la escuela actual. La visión

predominante en la vida escolar considera que el profesorado es el único encargado de programar, proponer y “motivar” (Romera y Martínez, 2009). Y así ocurrió en el caso de esta investigación-acción. Al comenzar mi labor docente, y a partir de la formación adquirida como maestro, musicólogo e intérprete, consideraba que “debía tener conocimientos suficientes” (muy entre comillas) como para impartir todo tipo de contenidos musicales, habilidades prácticas, y hacerlo de una manera “atractiva” o supuestamente “motivadora”. Sin embargo, era yo quien motivaba, quien proponía, quien construía todo tipo de propuestas teóricas y prácticas, las decisiones principales del aula (las referidas a actividades y evaluación) eran tomadas de manera unilateral por mi parte... desde una perspectiva eminentemente técnica de la educación. Al fin y al cabo, si solamente propone el profesor, ¿dónde queda la democracia, la ciudadanía, la auténtica participación del alumnado en su propio aprendizaje?

Es muy común, entre el profesorado, pensar que el desarrollo profesional consiste en ajustarse a normas. Entre las altas instancias de la administración, y en último término, este tipo de pensamiento puede llegar a considerar que el profesorado deba ser sustituido por técnicos. Cuando se habla de “resultados”, de competencias básicas, o de indicadores cuantificables (en la normativa y la organización del sistema educativo), se está poniendo de manifiesto la visión de que el profesorado es solo un instrumento técnico al servicio de normas y decisiones políticas que le son ajenas. En el momento actual, además, es difícil hablar de “políticas educativas” respecto al profesorado, sino más bien de políticas de gestión, ya que existe una gran obsesión por la evaluación y por los indicadores de rendimiento (Gimeno, 2002; Fullan, 2002 en Torres, 2008, p. 173; Zeichner, 2010), todo ello acompañado de una enorme carga retórica sobre la “profesionalidad” desde el punto de vista experto, que en realidad no esconde sino el afán de librarse de cualquier tipo de control externo, y sobre todo del control del público (Fernández Enguita, 2001).

La existencia de rutinas, derechos adquiridos, definiciones corporativas de derechos y obligaciones, la falta de compromiso, el exceso de burocratización y tareas atribuidas, llevan al profesorado a pensar que con cualquier tipo de propuesta de cambio se está “invadiendo su terreno”. La falta de reflexión crítica sobre la propia labor docente y las contradicciones o dualidades afloran entonces, de manera habitual:

Se puede ser, por ejemplo, sindicalista y racista [...], comunista y machista [...], o rojísimo hacia arriba y fascista hacia abajo. [...] En el caso del profesorado, la dualidad ha existido siempre, pero dominada primero por la estrategia de usurpación hacia arriba y después, ahora, por la estrategia de exclusión hacia abajo (Fernández Enguita, 2001, p. 117).

Como comentaré más adelante, la decisión de empezar a investigar sobre la propia práctica se plantea aquí como un intento de dar respuesta o solución a mis propias contradicciones.

Ante el alarmante fracaso y abandono escolar existente, reflejado en las evaluaciones internacionales (OCDE, 2000, 2003 y 2006), y corroborado en el propio centro donde se enmarca esta investigación-acción, numerosos autores expresan la necesidad de que el profesorado no se acomode, superando las viejas recetas inútiles, y caminando hacia la transformación de la escuela (Freire, 1997c; Jaussi y Luna, 2002). Como expresa de manera contundente Fernández Enguita (2001, p. 91), “el derecho a una buena educación debe ser protegido contra la eventualidad de un mal profesor”.

Es necesario, entonces, que en la escuela se supere la creencia de que el cambio educativo afecta a otras personas, la atribución de la causa de los problemas a factores externos, que no seamos capaces de pensar nuevas alternativas, que no exista un proyecto común, que se añoren tiempos pasados, que tengamos muy poco compromiso personal y vinculación con el aula o con el centro, además de unas bajas expectativas de nosotras y nosotros mismos, como docentes, reflejando todo ello en prácticas claramente ineficaces (Marchesi, 2000).

A pesar de que existen este tipo de creencias, que diariamente escuchamos y vivimos quienes impartimos docencia en la enseñanza obligatoria, la búsqueda de alternativas en la teoría pedagógica o las publicaciones didácticas parece no contemplarse, desarrollándose así un currículo que concuerda completamente con la cultura profesional del profesorado. Por lo general, se da una gran resistencia entre el profesorado hacia la lectura didáctica. Además de factores como la propia cultura profesional, los cambios y contradicciones de la normativa y la administración, la incredulidad de una parte de la sociedad y del profesorado hacia la pedagogía está relacionada con su experiencia como estudiantes, el desconocimiento de otras formas de enseñanza y aprendizaje, y las dificultades para

imaginar que otra escuela es posible (Viñao, 1997; Vázquez y cols., 2008; Fischman y Gandin, 2008).

A todos estos factores debemos añadir que el profesorado, ante la sobrecarga de tareas impuesta por la normativa (muchas de ellas, derivadas de auténticas necesidades de aula, otras debidas a la burocratización o a intereses políticos), no suele contar con mucho tiempo para investigar, y además, la investigación cualitativa y la investigación-acción apenas han sido consideradas en las políticas de formación del profesorado, menos aún en el caso de la etapa de Secundaria. Todo esto se refleja, además, en una marcada tendencia “ágrafa” del profesorado: no nos importa hablar de nuestras experiencias y prácticas, pero a la hora de trasladarlas al papel y poner orden en las mismas, nos retrotraemos y lo dejamos para mejor momento (Espido, 2007; Arandia y Fernández, 2007).

Ante este panorama, podemos considerar que la cultura profesional docente se traduce en lo que muchos autores llaman “cultura de la queja”, que podemos definir como la “pedagogía del lamento, de la maldición y de la desesperanza” (Santos Guerra, 2004, p. 90), que parte de la afirmación de que cualquier tiempo pasado fue mejor y el desarrollo de infinitas estrategias para arruinar cualquier tipo de innovación o cambio interno (Santos Guerra, 1994; Carbonell, 2007). Lo que parece claro es que “la negación de nuestras propias acciones es la esencia de la asignación de culpa a los demás” (Martineau, 1999, p. 64).

Si queremos iniciar un diálogo profesional y social para el cambio en el interior de nuestras aulas, nuestros centros, nuestro sistema educativo, no podemos empezar siempre con la lista de quejas. Es necesario, entonces, pasar de la cultura de la queja a la de la transformación de nuestras prácticas, bajo el sueño de que algo mejor es posible (Martínez Rodríguez, 2005; Loza, 2005), pasando también “de la superstición a la ciencia” (Elboj y cols., 2002, pp. 55-72), desde el optimismo realista y utópico de la pedagogía crítica.

Santos Guerra (2004), a este respecto, nos ofrece toda una serie de ideas y reflexiones sobre cómo convertir la experiencia docente en sabiduría y en motivo de satisfacción y optimismo. Para este autor, la propia tarea educativa es consustancial al optimismo, ya que se presuponen y exigen relaciones interpersonales, además de que trabajar con la juventud y la infancia es una invitación a la esperanza. Se trata, además, de una tarea en equipo, ya que formamos parte del cuerpo de profesionales que posibilitan el aprendizaje, profesionales

que ayudan al alumnado a pensar por sí mismo. Por tanto, podemos considerar que formamos parte de la educación del mundo, y que la repercusión de nuestra tarea es inevitable. Recomienda, por último, Santos Guerra que huyamos del perfeccionismo (ya que destruye la esperanza), busquemos la alegría y el optimismo del alumnado, sintiendo que las dificultades nos ofrecen un estímulo para avanzar, compartiendo los éxitos y los motivos de satisfacción.

Desde los mismos orígenes de la pedagogía crítica, con Freire (1997a, 1997b y 2006), pasando por Fromm (1984), hasta Kincheloe (2008) y otros muchos autores, la primera necesidad del profesorado a este respecto, para la mejora de la escuela, es la necesaria coherencia entre la teoría y la práctica. Como se comentó al principio de este apartado, el motivo principal por el que se decidió comenzar esta investigación era para la superación de las dualidades, dilemas y contradicciones de la práctica respecto a la teoría o los posicionamientos personales, y viceversa.

Es complicado solucionar este tipo de contradicciones cuando la escuela neoliberal y la práctica autoritaria tradicional va en dirección opuesta a lo que uno mismo piensa. Se podría decir, en este sentido, que las ideas de la pedagogía crítica estaban muy presentes en mi discurso, pero no en las prácticas (Huerta-Charles, 2008). Esta propuesta de investigación puede considerarse, así, como un proceso de liberación personal y del alumnado, atravesando toda una serie de “crisis existenciales” hasta llegar al diálogo, la solidaridad y la autoridad negociada (Lissovoy, 2008).

Ya dijo Paulo Freire (1997c), hace más de cuarenta años, que no se puede ser teórico los miércoles y militante los sábados, y que la fuerza del educador democrático está en su coherencia, por lo que se debe trabajar a partir de las propias incoherencias, intentando superarlas. Si realmente se está convencido de la necesidad de trabajar en favor de la democracia (a nivel ideológico), no se puede tener una práctica autoritaria, reaccionaria o elitista. Solo mediante la búsqueda de la coherencia y la reflexión crítica sobre la práctica se puede evitar que la teoría se convierta en “palabrería” o que la práctica se convierta en mero “activismo”. En palabras de Freire (2006, p. 44): “debo trabajar sobre la unidad entre mi discurso, mi acción y la utopía que me mueve”. En esta misma línea, decía Erich Fromm

(1984, p. 46) que “las ideas producen en verdad un efecto sobre el hombre si son vividas por quien las enseña, si son personificadas por el maestro, si aparecen encarnadas”.

Por otra parte, la realidad de la investigación educativa y la teoría pedagógica no es mucho más esperanzadora, ya que demasiada literatura crítica sigue siendo retórica. En la pedagogía, también existe una gran separación entre la teoría y la práctica, con lo que la posibilidad de avanzar obteniendo cotas más altas de libertad es mínima, corriendo así el riesgo de estancarse o incluso retroceder. Numerosos autores se han hecho eco de la necesidad de acercar la teoría a la práctica (lo cual no significa en absoluto “rebajarla”, sino dialogarla mediante un aprendizaje dialógico compartido), de manera que resulte accesible a un gran número de profesoras y profesores, y a un número mayor de personas de las comunidades, construyendo así un tipo de conocimiento que les ayude a cambiar su realidad. Si se pretende, además, introducir una dimensión crítica, se hace imprescindible, vincular ambas (teoría y práctica) con la transformación social, con el objetivo de cambiar el orden establecido (ese mundo cada vez más injusto, insolidario, capitalista y antidemócrata que se comentó en los primeros apartados de la tesis). Será superando la jerarquía de la teoría sobre la práctica, relacionando ambas, y haciendo propuestas transformadoras, como podremos trabajar de verdad en favor de la democracia y la justicia social (Arnaus, 1995; Aróstegui, 2000; Huerta-Charles, 2008; Grande, 2008; Apple en Zeichner, 2010; Zeichner y Flessner, 2010). Es necesario, por tanto, caminar hacia una concepción del trabajo del profesorado en la que “en una relación dialógica, la teoría y la práctica se informan mutuamente” (Zeichner, 2010, p. 178).

A este respecto, es muy importante reconocer, como señala Kincheloe (2008) que la mayoría de las veces la experiencia previa del profesorado no sirve de ejemplo, ya que somos quienes tuvimos éxito en la escuela. Incluso hay autores, como Macedo (2008) que apuntan que tal vez incluso simplemente ser docente, o creer en la educación (independientemente del modelo), resulte en sí mismo incoherente, en el mundo en que vivimos.

Si se quiere salir de esta encrucijada, si se pretende alcanzar (o al menos “caminar hacia”) la coherencia, hacia un tipo de metodología global, que incluya por igual tanto la teoría como la práctica, tanto lo que pensamos, como lo que decimos o lo que hacemos,

necesitamos un tipo de profesorado que no solamente sea “práctico”, sino que sepa dar buenos motivos, mostrar argumentos respecto al “porqué” y el “cómo” de sus prácticas, un profesorado crítico con sus propias prácticas y también con las teorías (Leistyna, 2008). Teorizar, sacar conclusiones que nos ayuden a caminar, extraer ideas que puedan ayudar a otros docentes, a otras aulas, otros centros, en otros contextos, son los objetivos de este tipo de profesorado, que concuerda con lo que Giroux (1984) llama “teorías de la práctica”:

Los educadores radicales deben desarrollar 'teorías de la práctica', más bien que 'teorías para la práctica'. En este caso, la teoría no se reduce a un instrumento técnico para el cambio, a un conjunto instantáneo de recetas radicales para la acción social; comienza, en cambio, con una reflexión dialéctica sobre las experiencias y problemas de las mayorías excluidas. Si se recuerda esto, la teoría se convierte en una guía para la práctica antes que en una fuerza que la domina (p. 17).

Superado el “practicismo” anterior, el entorno y contexto escolar en que trabajamos (el aula, el centro) deben convertirse en lugares donde se viva y se pueda constatar la coherencia entre la teoría y la práctica, partiendo de un análisis crítico de los contenidos y finalidades educativas. La actividad docente, así, huye de la falsedad o las “representaciones teatrales” en el aula, concretándose en experiencias prácticas de lucha, diálogo y conflicto. Mediante ese tipo de prácticas, dando testimonio de ella, será como se podrá ir construyendo un tipo de conocimiento pedagógico que conecte la teoría y la práctica, actuando de puente entre lo abstracto y el mundo real (Anaut, 2004; Torres, 2006; Huerta-Charles, 2008; Fischman y Gandin, 2008). Al fin y al cabo, como dice Galeano (1989, p. 92), “somos lo que hacemos para cambiar lo que somos. La identidad no es una pieza de museo, quietecita en la vitrina, sino la siempre asombrosa síntesis de las contradicciones nuestras de cada día”.

Hay que superar, también, las dicotomías universidad/enseñanza obligatoria, teoría/práctica, y toda la ristra de estereotipos, tópicos y deformaciones que mutuamente se dirigen tanto al profesorado universitario como al de enseñanza obligatoria: “se ha dicho que los profesores son tecnócratas, sexistas, racistas, incompetentes. [...] Probablemente los profesores no universitarios en su conjunto no son más sexistas, racistas ni incompetentes que los universitarios” (Zeichner, 2010, p. 154). El profesor o profesora comprometida con la pedagogía crítica no puede asumir nada totalmente fijo e incuestionable de antemano, sino que debe construir a partir de la reflexión sobre su propia práctica, facilitando la conexión

entre las disciplinas teóricas, la propia praxis y la investigación en el aula, es decir, facilitando la relación entre la teoría y la práctica. La investigación educativa, así concebida, incluye tanto conocimientos producidos por el profesorado de niveles obligatorios como los que se producen en la universidad (Greene, 1995; Nuñez y Duñach, 2008; Zeichner, 2010).

Si en el apartado II.1.3 se aclararon toda una serie de principios y posicionamientos respecto a la pedagogía crítica, cabe ahora incluir aquí, en relación a dicha teoría, cómo debe ser la “práctica crítica” (McLaren y Farahmandpur, 2001, en Grande, 2008, p. 433). De acuerdo con lo que se ha comentado en los primeros apartados de esta tesis doctoral, esta práctica ha de ser, como indican McLaren y Farahmandpur, un proceso colectivo, dialógico (freiriano), destinado a analizar cuestiones de clase y capitalismo, de manera sistemática, mediante un método dialéctico que parte de la realidad. Además, se debe desarrollar de manera participativa, buscando coaliciones entre comunidades y movimientos ciudadanos. Por último, debe desarrollarse de manera creativa e incorporar la cultura popular para repolitizar y reformular la sociedad.

Para el desarrollo de este tipo de profesorado no son suficientes las habilidades programadoras, metodológicas, el conocimiento de su propia disciplina o los recursos prácticos. Se debe pasar de un “modelo” de intervención pedagógica, a dejarse inspirar por la propia situación o acontecimiento, pasando de “aplicar lo que uno sabe” a “aprender de aquello que aplica” (Toro, 2010, pp. 43-45). En definitiva, se trata de redefinir el rol docente bajo la perspectiva del “profesional reflexivo”, de Donald Schön (1998) y toda una serie de autores que desarrollan ideas similares o complementarias, de acuerdo con la investigación-acción educativa.

Tradicionalmente, se ha distinguido entre el investigador y el profesional, considerándose que trabajan en ámbitos completamente separados e incluso irreconciliables: el profesional “ejecuta” las teorías que son ajenas a su realidad cercana. Y el investigador, por su parte, debe dedicarse a construir nuevas teorías para el profesional. Este punto de vista predomina en nuestra ciencia desde la Ilustración (siglo XVIII) hasta nuestros días. Sin embargo, desde la propuesta del “profesional reflexivo” se considera que la reflexión sobre la realidad cercana llevará al profesional hacia una nueva comprensión sobre su trabajo, y a un cambio en su posición con respecto al investigador y con respecto a las personas

beneficiarias (o “clientes”, según los denomina Schön) de las distintas acciones que lleve a cabo el profesional (en el caso de la educación, el alumnado). Al reflexionar a través de la acción, el profesional se convierte en un investigador que no separa el pensamiento del “hacer”. La autoridad de este tipo de profesional no es incuestionable y alejada del cliente, sino que cliente y profesional buscan soluciones conjuntas a los problemas que se presentan. Las relaciones, entonces, también se vuelven reflexivas y se favorece el diálogo, dándole sentido y capacidad de decisión a su cliente, produciendo así un tipo de conocimiento tácito en la acción, y reflexionando sobre dicha acción en un proceso continuo de “autoeducación”. Esta forma de entender la actividad profesional conlleva en sí misma el trabajo en favor de la democracia, la igualdad y la justicia social (Schön, 1998).

Finalmente, de acuerdo con toda su propuesta de profesionalidad reflexiva, introduce el propio Schön, respecto a los docentes, el concepto de “enseñanza reflexiva”:

El aislamiento del profesor en su aula trabaja en contra de la reflexión desde la acción. [...] Debe ampliar el alcance de su interés por los alumnos. Lo que éstos saben cómo hacer en el mundo exterior a la escuela pasa a ser profundamente interesante para él, porque sugiere las competencias intuitivas sobre las que puede construir su enseñanza. En una escuela que apoyara la enseñanza reflexiva, los profesores desafiarían la estructura de conocimiento impuesta. Sus experimentos sobre la marcha afectarían no sólo a las rutinas de la práctica de la enseñanza, sino a los valores y principios centrales de la institución. Los conflictos y los dilemas saldrían a la superficie y pasarían a ocupar el centro de la escena. En el sistema de aprendizaje organizativo con el que estamos más familiarizados, los conflictos y los dilemas tienden a ser suprimidos o a terminar en la polarización y la guerra política (Schön, 1998, pp. 290-292).

De manera muy similar, Giddens (en Elboj y cols., 2002a, p. 42) considera que hay que superar la dicotomía existente entre conocimiento experto y democracia mediante el diálogo y la confianza, no aceptando ni dependiendo de ningún tipo de autoridad científica, técnica o política. Se trata, por tanto, de “desmonopolizar el conocimiento experto” (Beck en Elboj y cols., 2002a, pp. 42-43) para dar paso a una concepción dialógica del conocimiento. Es entonces cuando surge un tipo de reflexión que nace de la acción y va a parar a la acción, dándole sentido a nuestra práctica educativa, utilizando para ello el diálogo y la argumentación. En este sentido, Jürgen Habermas (2003), aclara lo siguiente, respecto a la producción del conocimiento:

El conocimiento es simultáneamente el resultado de tres procesos, que se corrigen mutuamente: el comportamiento dirigido a la solución de problemas frente al riesgo que suponen los entornos complejos, la justificación de las pretensiones de validez frente a argumentos opuestos y un aprendizaje acumulativo que depende de la revisión de los propios errores (pp. 76-77).

En cierto modo, la propuesta de Habermas es entonces la de un conocimiento que tiene su origen en la práctica, enfrentándose a argumentos opuestos a los que se actúa, y revisando los errores. Es decir, reencauzando situaciones y reelaborando argumentos a medida que se desarrolla. Para el ámbito docente, ésto se traduciría en ir introduciendo cambios a partir de los errores, enfrentándolos con la teoría pedagógica y resolviendo problemas concretos que aparecen en la práctica. Cuando McLaren (2008, p. 410) afirma que "el propio conocimiento puede ser objeto de nuestro conocimiento, es decir, puede ser autorreflexivo", está expresando la misma idea que Habermas en cuanto a la necesidad de enfrentar el conocimiento a sí mismo, contrastándolo con la realidad y con otros argumentos y posicionamientos posibles. Pero Habermas, además, hace depender del entorno, de los propios errores y de las circunstancias y personas que nos rodea (desde el punto de vista de la intersubjetividad dialógica), el éxito y el fracaso, coincidiendo así con Freire (1997c), al afirmar que no hay "recetas" aplicables a cualquier situación, sino que una misma metodología de trabajo opera de forma distinta en contextos diferentes. Para el pedagogo brasileño, investigación y educación son la misma cosa, dialogan en el mismo espacio, se alimentan la una de la otra:

No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza [...] Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad (Freire, 1997b, p. 30).

Es fácil entonces, establecer numerosas similitudes entre el profesional reflexivo de Schön y la figura del profesorado investigador, ampliamente desarrollada en la literatura pedagógica, no solo por Freire, sino también en una enorme cantidad de autores (Porlán, 1993; Santos Guerra, 1993 y 2008; Greene, 1995; Beltrán, 1996; Simons, 1999; Sánchez Rivas, 2002; Anaut, 2004; García Gómez, 2004; Torres, 2008; Jordán, 2005; Fontán, 2007;

Berry, 2008; Fischman y Gandin, 2008; Huerta-Charles, 2008; Martín, 2008; Farró y cols., 2008; Nistal y cols., 2008; Weiner, 2008; Zeichner y Flessner, 2010).

Será mediante este tipo de reflexión desde la práctica como el profesorado podrá dar solución a las propias incoherencias, indagando sobre sus propias prácticas, proporcionándole un mayor y mejor autoconocimiento. Además, al introducir cambios en un entorno social como es la escuela, en realidad se están cambiando prácticas sociales, apoyándose en el ideal político de una comunidad que se educa a sí misma. Para ello, es imprescindible que existan actitudes reflexivas del profesorado, combinando al mismo tiempo rigor imaginativo y rigor intelectual, conectando psicológica y emocionalmente con los estudiantes, mediante el diálogo, la producción cultural, el aprendizaje experiencial y la propia investigación.

Si aceptamos, a partir la perspectiva de la pedagogía crítica, que nunca hay neutralidad en la práctica, entonces necesitamos una formación, una intervención y una evaluación que procedan de la reflexión crítica. La pedagogía crítica, como se comentó en el apartado II.1.3, no es una técnica, sino básicamente una posición reflexiva que busca estrategias, políticas y prácticas para la transformación de las personas, de su realidad, y de la sociedad en su conjunto. Entonces, debemos poner en tela de juicio nuestras propias concepciones, buscando no repetir indefinidamente los mismos errores, desarrollando nuestras ideas y compromisos sociales, profesionales y personales mediante la expansión de nuestro conocimiento, que usaremos para generar más conocimiento por medio de la reflexión y la acción.

El profesor o profesora investigadora no espera soluciones mágicas, sino que siente que la mejor estrategia la descubrirán ellas y ellos mismos, fruto de su experiencia, su motivación y su reflexión compartida. La capacidad de generar posibilidades aparece, y con ello la mejora de la profesión, produciéndose así la pretendida reconciliación entre la teoría y la práctica que se propuso anteriormente. Desde esta perspectiva se considera que es posible una transformación progresiva del profesorado, y con él, del aula o del sistema educativo, a través de la reflexión y la investigación. Se concibe así la propia planificación y desarrollo del currículo como investigación, buscando dar respuestas globales y coherentes, que atiendan por igual las cuestiones de pedagogía crítica, justicia social, y otras cuestiones académicas,

coincidiendo totalmente lo que Stenhouse (1985) llama “el profesor como investigador” (p. 194).

El profesor o profesora investigadores, o el concepto de “enseñanza reflexiva” solo pueden realizarse transformando la propia cultura docente, dando voz a sus componentes (alumnado, familias, centro educativo...). Las escuelas son consideradas aquí como estructuras que dependen del significado subjetivo, la intención y la interacción de las personas que la forman, promoviendo la autorreflexión sistemática, la crítica compartida y la autoevaluación contrastada. Durante este proceso, todas las personas participantes se hacen conscientes de nuevas variables, limitaciones, impedimentos... aparecen nuevas ideas, no previstas inicialmente, se rompen y reconstruyen las ideas preconcebidas... creando así una nueva perspectiva sobre lo que habitualmente se ha considerado real, convirtiendo la docencia en un proyecto existencial y del mundo: “estará continuamente obligado a interpretar y reinterpretar una realidad siempre nueva. Se sentirá más vivo que nunca” (Greene, 1995, p. 85).

El profesorado investigador puede considerarse, por lo tanto, un proyecto en continuo desarrollo, una manera de enfrentar la incertidumbre, la duda, relativizando las certezas con que contamos (“la certeza es una postura intelectualmente ridícula”, afirma Santos Guerra, 1996, p. 54), considerando que la función del profesorado no puede ser siempre la misma, ya que el alumnado va cambiando, poniendo en duda que ciertos procedimientos o principios consigan ser eficaces en cada caso y en cada momento:

Sería absurdo pensar que todo el mundo va a verse obligado a aprender durante toda la vida... menos el profesor. [...] Como cualquier profesional, o como cualquier trabajador, los docentes se encuentran con que tienen que seguir la evolución constante sea de lo que enseñan, sobre todo en los especializados en un área, sea de cómo lo enseñan, especialmente los que tratan con los niños y jóvenes en las edades más difíciles (Fernández Enguita, 2001, p. 22).

El profesor o profesora son aquí personas que aprenden y experimentan junto a sus estudiantes, tienen curiosidad, inventan, respetan al alumnado: “mis estudiantes y yo mismo somos estudiantes activos que construimos nuestro conocimiento estableciendo conexiones entre los conocimientos nuevos y las experiencias previas” (Huerta-Charles, 2008, p. 346).

Zeichner (2010), advierte, en relación la extensión de la investigación-acción, del hecho de que la frase “enseñanza reflexiva” esté ya vacía de significado por la cantidad de enfoques que se han dado al tema. De hecho, es tal la cantidad de veces que se utilizan las frases “profesorado investigador”, “reflexión desde la acción”, e “investigación-acción”, que conviene revisar a continuación su significado. Es muy común encontrar grupos de profesoras o profesores en niveles de enseñanza obligatoria, que simplemente diseñan actividades concretas para sus aulas, o para días o temáticas concretas (coeducación, día de la paz, etc.) y consideran que están haciendo “investigación-acción”, cuando tal vez se han quedado únicamente en la segunda parte de la frase, al no existir evidencias, evaluaciones, resultados, ni datos de ningún tipo (cualitativos o cuantitativos) que nos hagan pensar en que se trate de “investigación”. En primer lugar, conviene aclarar con Simons (1999), que la investigación del profesorado debe servir para su propia autoevaluación y también para rendir cuentas ante las familias y la comunidad, a partir de su autonomía profesional.

Para aclarar un poco a qué me refiero al aplicar el modelo de “profesional reflexivo” y “profesorado investigador”, es necesario aclarar brevemente, en primer lugar, qué se entiende aquí por “innovación”. García Gómez (2004), considera, a este respecto, que las auténticas alternativas pedagógicas aparecen cuando son propuestas por la base (profesorado, familias y alumnado) y no elaborados por especialistas para que sean desarrollados por terceras personas. En la administración educativa, tampoco se necesitan, para la innovación o el cambio, grandes reformas educativas, sino experiencias de éxito demostrado, ya que una cosa es la normativa, y otra la pedagogía. Cambiar es difícil, pero es posible, y el factor más importante es la voluntad y compromiso del profesorado. Lo principal es querer cambiar las cosas (Neill, 1974; Freire, 1997b; Gimeno, 2004).

Transformar el currículo no lleva automáticamente a la innovación o al cambio si no se da un cambio de actitudes, valores y formas de hacer de los profesionales, una actitud y autoconciencia de cambio. Para cambiar y transformar contextos, debemos sobre todo poner de manifiesto las contradicciones, problematizarlas, impulsar acciones de cambio en el hacer cotidiano, en relación con las otras personas, en las metodologías... Estas contradicciones pueden ser vistas como oportunidades para el movimiento, para la mejora. Es esencial para ello ser personas curiosas, y sentir la necesidad de saber algo nuevo, con

un cierto “espíritu de aventura” que guíe la revisión crítica del currículo y todos los aspectos de nuestra vida docente (Sancho, 1988; Woods, 1995; Arandia y Fernández, 2007; Farró y cols., 2008). Es imprescindible, para ello, superar la falta de crítica, tan habitual en la práctica docente:

Ya es hora de que el revisionismo crítico en la enseñanza deje de ser un atentado ideológico. Revisar, y no descalificar sin más, el sentido ampliado del contenido curricular es un ejercicio de autonomía que nos sitúa en una cultura viva y por lo tanto incierta, insegura y dubitativa. Sin embargo, estos peligros son el sello de su autenticidad (Revenge Ortega, 2007, 87).

En esta transformación, esta aventura democrática y crítica, el cambio es contemplado de manera dialéctica, de acuerdo con las teorías de Hegel y Marx (en Alberich, 2007):

- Todo se haya en relación (la naturaleza y la sociedad como un todo en interacción).
- Todo se transforma.
- La acumulación de cambios cuantitativos provoca cambios cualitativos.
- La lucha de los contrarios o la ley de la unidad de los contrarios (si no hay conflicto no hay progreso).
- Ley del desarrollo en espiral [...] Lo nuevo no destruye lo anterior, sino que lo integra en sí y lo mejora, superándolo (p. 9)

Este paradigma nos habla, dado su carácter dialéctico, de la innovación en un sistema (como es el educativo) donde cualquier cambio actúa sobre los demás aspectos de la realidad, el conflicto ofrece posibilidades para avanzar, y todo se va integrando en la vida de la escuela. Pero para que esos conflictos se vivan en el aula y en los centros educativos de manera optimista, es indispensable que haya relaciones de confianza mutua, ya sea a nivel de equipo educativo docente, o, como en el caso de esta tesis doctoral, dentro del aula. Si, además, se desea trascender el aula, como sucede en un momento determinado en medio de esta investigación-acción (se incluirá en el informe, capítulo IV), es imprescindible contar, también, con el equipo directivo (Huguet, 2006).

Probablemente la mejor forma de innovar y poner en práctica todas las ideas anteriores respecto a la coherencia, la reflexividad y la docencia como investigación, sea mediante la investigación-acción. No es necesario, para ello, tener una amplia formación teórica ni metodológica, y es una manera sencilla de extraer datos relevantes y conclusiones a partir

de nuestra propia práctica, que nos ayuden a confirmar o desmentir nuestras ideas (Sánchez Rivas, 2002).

Uno de los autores que más ha escrito y más repercusión ha tenido en el ámbito de la investigación acción es John Elliot. Su concepto de “pedagogía reflexiva” (Elliot, 1993), es prácticamente idéntico al que se refiere Schön (1998) con “enseñanza reflexiva”, o al comentado (a partir de numerosos autores) respecto al profesorado investigador. Elliot habla de “profesores como investigadores en la acción” (p. 38), que actúan para solucionar cuestiones prácticas, partiendo de un concepto de currículo en el que se van construyendo los significados. De acuerdo con la concepción de Freire, sobre la unión indivisible de la docencia y la investigación, para Elliot (op. cit., p. 23) “la enseñanza se concibe como una forma de investigación encaminada a comprender cómo traducir los valores educativos a formas concretas de práctica”. Igual que Freire, Elliot considera que investigación es una forma de enseñanza y viceversa: la enseñanza es una forma de investigación.

Para este autor, la comprensión teórica de la realidad es posible a partir de la práctica, el autoanálisis y la reflexión del profesorado, que son en realidad intrínsecos a la pedagogía. Se trata de un tipo de investigación naturalista y cualitativa (cuya definición se abordará en el apartado siguiente), centrada en un contexto concreto, buscando la comprensión de los fenómenos que allí ocurren. Las generalizaciones obtenidas mediante la investigación-acción (cualitativa), por consiguiente, no se pueden separar de la práctica, ni del contexto.

Las finalidades de este tipo de investigación (Elliot, 1993) son reflexionadas, cuestionadas y reelaboradas desde la práctica, y no con anterioridad a ella, reencauzando los medios y formas de investigación y reestructurando los conceptos de forma permanente. Es un tipo de práctica e investigación donde la ética estará muy presente, teniendo en cuenta que cuanto más holística sea la investigación-acción, más democrática será. La única condición imprescindible para llevar a cabo una investigación-acción es la de sentir la necesidad de introducir cambios en las prácticas educativas. En resumen, las características de la investigación-acción, para Elliot, son:

- a) Es un proceso iniciado por los profesores en ejercicio para responder a la situación práctica concreta a la que se enfrentan.

- b) Las prácticas curriculares tradicionales se han desestabilizado o se han convertido en problemáticas en la situación práctica a causa del desarrollo de resistencias en los estudiantes o de su “negativa a aprender”.
- c) Las innovaciones propuestas suscitan controversias en el grupo de profesores [...].
- d) Las cuestiones se aclaran y resuelven en un diálogo colegiado y abierto que se caracteriza por el respeto mutuo y la tolerancia [en mi investigación-acción, el diálogo es con el alumnado] .
- e) Las propuestas de cambio se tratan como hipótesis provisionales que deben comprobarse en la práctica. (p. 22)

Al igual que en la clásica y conocida “espiral” de investigación-acción, Elliot propone los siguientes pasos para su desarrollo (pp. 89-103):

1. Identificación y aclaración de una idea general.
2. Reconocimiento y revisión: descripción y explicación de los hechos de la situación.
3. Estructuración del plan general: idea general, factores a mejorar y acciones, negociaciones, recursos, ética de acceso y tratamiento de la información...
4. Desarrollo de las etapas de acción: técnicas de supervisión, acción buscada e imprevista, comprobar lo que ocurre bajo distintos puntos de vista.
5. Revisión o evaluación del proceso, mediante técnicas como diarios, perfiles, análisis documental, fotografías, grabaciones en audio y vídeo, observadores externos, entrevistas, comentarios sobre la marcha, listas de comprobación, cuestionarios, triangulación, informes...

De acuerdo con Elliot, Dios y cols. (2000) establecen toda una serie de condiciones a tener en cuenta para realizar una investigación-acción. Entre estas condiciones, resulta indispensable, en primer lugar, preguntarse “¿para qué?” y “¿para quién?” investigamos. A partir de ahí, se debe contemplar la figura del profesorado innovador-investigador, que desde un papel activo, no separa la teoría y la práctica, sino que busca información relevante de su propia práctica, y organiza la investigación-acción de acuerdo a dicha práctica (en función de sus recursos, sus materiales, sus horarios, sus espacios...) para transformarla de manera autocrítica.

Kemmis y McTaggart (1998), también de manera similar a Elliot, consideran que la investigación-acción sirve para la mejora de la acción y la comprensión de la misma. En

rasgos generales, es una investigación que consiste en elaborar un plan, llevar a cabo una acción y la observación de la misma, y reflexionar por último sobre lo realizado, dando lugar a un nuevo plan. Es considerada, igual que por Elliot, un proceso cíclico de planificación-acción-observación-reflexión. La novedad de estos dos autores está sobre todo en la importancia que otorgan al lenguaje, las actividades y las relaciones sociales institucionalizadas en el sistema educativo, en un centro educativo y en el aula. Kemmis y McTaggart consideran que en cada contexto concreto se producen ciertos discursos, argumentaciones, actividades y relaciones sociales que condicionan lo que allí ocurre. Es especialmente relevante, en su opinión, trabajar sobre cada uno de estos tres ámbitos, que se influyen, contradicen y relacionan mutuamente. En ocasiones los discursos y argumentaciones concuerdan o no con las actividades y se desarrollan o son influidas mediante unas relaciones sociales. Se produce una gran interacción e influencia mutua entre estos tres elementos. Es muy interesante, además, la reflexión de estos autores sobre lo que “no es” la investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1988):

1. No es aquello que hacen habitualmente los enseñantes cuando reflexionan acerca de su trabajo. La investigación-acción es más sistemática y colaboradora. [...]
2. No es simplemente la resolución de problemas. [...] La investigación-acción busca mejorar y comprender el mundo.
3. No es una investigación acerca de otras personas. [...] Es una investigación que considera a las personas agentes autónomos y responsables, participantes activos en la elaboración de sus propias historias y condiciones de vida, capaces de ser más eficaces en esa elaboración si conocen aquello que hacen y capaces de colaborar en la construcción de su historia y sus condiciones de vida colectivas. [...]
4. No es el “método científico” aplicado a la enseñanza. [...] La investigación-acción no se limita a someter a prueba determinadas hipótesis o a utilizar datos para llegar a conclusiones. Adopta una visión de la ciencia social distinta de aquella que se basa en las ciencias naturales [...]; la investigación-acción concierne también al “sujeto” mismo (pp. 29-30).

Este tipo de investigación coincide con lo que Contreras (1996) llama “investigación en el aula”, ya que parte de la propia lógica del aula y es en su beneficio, produce un tipo de conocimiento para la autonomía, apoyo y ayuda mutuas, favoreciendo el autoconocimiento. La investigación-acción es una propuesta metodológica en la que no hay relaciones jerárquicas, sino de apoyo, al no haber división entre investigadores e investigados. Su

finalidad es proporcionar visiones de conjunto (holísticas) y situacionales, donde el conocimiento es pensado y reinterpretado por los propios pensamientos y los del grupo.

Mediante la investigación-acción, todas las personas participan en el diseño y el desarrollo de sus distintas fases, produciendo un aprendizaje realmente significativo tanto para el profesorado como para el alumnado, pues no se trata solamente de utilizar procedimientos, sino sobre todo de valorar su uso. Así, se analizan las experiencias que van implantándose y se elaboran nuevas propuestas prácticas (Zudaire y Lavado, 2002; Marcel de Oliveira, 2003; Martín Horcajo y cols., 2007). Como indica Berry (2008), esta investigación permite construir metodologías de aula críticas, mediante una pedagogía de la posibilidad, “jugando a ver lo que es posible”, desde las pequeñas narrativas, las pequeñas historias, que deberían ser incluidas, a su vez, en las “grandes historias” de la pedagogía crítica y en los “grandes discursos” teóricos.

Precisamente debido a ese interés en la búsqueda de coherencia, y a su afán por explicitar y superar las propias contradicciones, la investigación-acción es una propuesta ideal para la formación docente (Jordán, 2005). A modo de “etnógrafos”, esta forma de investigar permite que el profesorado observe los puntos débiles y fuertes de sus prácticas, procurando que lleguen a todo su alumnado y especialmente a los grupos minoritarios, excluidos o socialmente marginados, con la finalidad de suscitar actividades de aprendizaje verdaderamente significativas. El profesorado, “si los tiene realmente como alumnos suyos, no dudará en variar algunas metodologías” (p. 16).

Es obvio, a partir de lo expresado hasta ahora, que el tipo de investigación-acción que aquí se propone no es en absoluto un tipo de investigación positivista, experimental o cuantitativa, sino que se orienta más bien a la comprensión y la transformación de la realidad, de acuerdo con los rasgos de la investigación cualitativa que comentaré en el siguiente apartado. Precisamente por este motivo, numerosos autores proponen que se añada la “P”, de “participativa”, a la “IA” (“investigación-acción”), dando lugar al concepto de “investigación-acción participativa” (IAP). Schön, Elliot, Kemmis, Mctaggart, Contreras y el resto de autores citados trabajan justamente en esta línea de IAP. La inclusión de esta última letra es solo para enfatizar que la IAP, bajo un enfoque crítico: “pone en práctica un compromiso con la participación y representación hechas con miembros de la comunidad, y

no para los miembros de la comunidad” (Denzin, 2008, p. 195). Este tipo de investigación es un acto de “devolución” a la comunidad. La IAP, como comentaremos en el apartado siguiente, y también en relación con los principios del aprendizaje dialógico (apartado II.2.3), puede ser considerada una “investigación dialógica” (Martínez y cols., 2005).

Tomás Alberich (2007), propone, a este respecto, una interesante definición de IAP. Para este autor, la IAP es un “método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar” (p. 10). Entre la amplísima variedad de propuestas de las ciencias sociales, nos dice este autor, hay teorías y metodologías especialmente útiles para trabajar a favor de valores democráticos, y uno de estos procedimientos es la IAP, que surge (igual que la pedagogía crítica) en las escuelas críticas de investigación social y pedagogía social: la educación popular latinoamericana y especialmente Paulo Freire... que confluyen con las bases epistemológicas europeas: sociología práctica, sociopraxis, sociología dialéctica...

Mediante un proceso participativo, este tipo de investigación pretende profundizar en el significado y ampliar los procedimientos de la democracia actual, al organizar toda una serie de técnicas en torno a la idea de “democratización” y al no realizarse en solitario, sino que se comparte con las personas con que se vive la realidad cotidiana (Alberich, 2007; Álvarez, 2007). En palabras de Martínez Bonafé (2000):

Los problemas concretos no son una cosa y la radicalización de la democracia, otra distinta. Puede ser que lo que toca sea contemplar lo que es cotidiano incorporando a la mirada las gafas conceptuales de la democratización. Hagamos de aquello concreto un controlable programa de trabajo, alguna cosa así como la investigación/acción en la puerta de urgencias (si se nos permite la metáfora hospitalaria) (p. 18).

Como indica Zeichner (2010), la investigación-acción (IA), por sí misma, no quiere decir nada, sino que depende del modo en que se conceptualice. Puede servir, por igual, para legitimar buenas o malas prácticas. De hecho, muchas investigaciones desde la acción no han entrado a cuestionar el “entorno tóxico” (p. 143) en el que vivimos... y también existen suficientes ejemplos de que puede hacerse de manera socialmente crítica en las aulas, las escuelas o la sociedad. Utilizando terminología freiriana, afirma Zeichner que la

investigación-acción es útil frente al determinismo, como eslabón que puede contribuir a la transformación.

El primer paso, entonces, sería reconocer que nunca hay neutralidad, examinando nuestros comportamientos y actuaciones en cuanto a participación democrática, para luego “considerar las implicaciones sociales y políticas de nuestra IA, y lo que hacemos para mitigar el dolor y el sufrimiento que nos rodea” (Zeichner, 2010, p. 128). En definitiva, debemos preguntarnos cada día por el mundo que queremos construir, que debe ser la finalidad última de nuestra labor pedagógica, bajo una perspectiva crítica (Zeichner, 2010):

Debemos tener una mayor conciencia social pública y unirnos de forma más explícita a la lucha por crear un mundo en donde todos los niños y niñas, cualquiera que sea su procedencia, tengan acceso a una vida digna y gratificante. Todos nos deberíamos preguntar a diario: ¿Qué hago en mi participación en la investigación-acción para contribuir a acercarnos un poco más a este tipo de mundo? (p. 130).

Este autor (Zeichner, 2010) considera que hay muchas formas y culturas diferentes en torno a la investigación-acción, y que se pierde muchísimo tiempo en discutir sobre quién hace “auténtica” investigación-acción y quién no. Muchas veces, se han criticado los estudios realizados por el propio profesorado de niveles obligatorios, tratando con muy poca seriedad los conocimientos que este profesorado genera: “términos como “individual” y “aula” adoptan un significado negativo. Se critica a los profesores que centran su investigación en el interior de sus aulas, y que con su investigación-acción no intentan reformar las escuelas y la sociedad de forma más directa” (Zeichner, 2010, p. 113). Es curioso comprobar como hay muchos académicos de la pedagogía crítica (que se dicen “transformadores”, por tanto) que no toman en serio las aportaciones de los docentes: “que los docentes participen en estudios de IAP conducidos por un investigador, es una cosa; que el docente tenga la audacia de considerarse investigador, es otra” (Anderson y Herr, 2007, p. 48). Y es incluso más curioso cuando se comprueba que “los investigadores universitarios por lo general no han utilizado ni utilizan el proceso de investigación-acción para estudiar sus propias prácticas” (Zeichner, 2010, p. 152).

Más allá de “guerras”, de luchas de poder, distinciones entre los niveles “técnico” y “crítico”, o entre los “macro” y “microcontextos”, se debe rechazar de manera tajante cualquier tipo de distorsión de la realidad, que es mucho más compleja. Habitualmente, los

aspectos críticos están integrados en las técnicas, procedimientos y vida cotidiana del aula y del profesorado:

Cada aula tiene una dimensión crítica. Tal vez los individuos o pequeños grupos de profesionales, como los profesores, no puedan cambiar unas estructuras sociales injustas mediante la investigación-acción en su aula, pero sí pueden marcar, y marcan, importantes diferencias que afectan a las oportunidades que la vida brinda a sus alumnos (Zeichner, 2010, pp. 113-114).

Hay toda una serie de estudiosos y teóricos que consideran que el profesor se debe dedicar a cambiar la institución, más que el aprendizaje en el aula. Sin embargo, suelen olvidar que en el aula es perfectamente posible luchar por la igualdad educativa y la justicia social. De hecho, cuando el profesorado fija este tipo de objetivos en su propia aula, sus acciones se proyectan de forma natural al contexto institucional donde está ubicada. La IA en el aula puede, entonces, “servir para desvelar las conexiones reales aunque muchas veces escondidas entre lo micro y lo macro” (Zeichner, 2010, p. 129). Al final, todas las prácticas, incluyendo las del aula, deben contribuir a hacer sociedades más humanitarias y solidarias, y los estudios que promueven la justicia social tienen una gran importancia para la pedagogía crítica y su objetivo de transformación social, aunque estos estudios se centren en un ámbito específico, como es el aula.

El primer paso para introducir cambios y novedades en una práctica, entonces, es analizar el punto de partida, de “lo que ya se hace” (Zeichner, 2010). No se deben introducir cuestiones relativas a la igualdad, la democracia o la pedagogía crítica, sin analizar previamente lo que se está haciendo bien o mal. Respecto a las temáticas incluidas en una investigación-acción, lo importante no es tanto el “tema central” de investigación, como las reflexiones que se producen en el desarrollo de la investigación, que determinará si lleva o no consigo un impulso reconstruccionista social. Y no es necesario, tampoco, seguir estrictamente la espiral clásica de la investigación-acción, sino que en función de las necesidades y temas que van surgiendo, se vayan buscando instrumentos metodológicos, redireccionando la propia investigación, cambiando los focos de interés a partir de las reflexiones, problemas y nuevos retos que va planteando la investigación-acción (todo ello guarda una estrecha relación con las ideas de “metodología cualitativa” y “emergente”, que se comentarán en el apartado siguiente).

En todo caso, considera Zeichner (2010) que la investigación-acción puede incidir en la transformación de las prácticas de aula, y en la vida profesional del profesorado, aumentando el grado de confianza en sí mismo, reduciendo la brecha entre sus aspiraciones y sus logros (al comprender mejor sus propias prácticas y las de su alumnado), revisando sus propias teorías sobre la enseñanza, y estudiando su propia práctica a lo largo del tiempo.

Sin embargo, a pesar de que este autor considera que la investigación-acción es igual de interesante cuando la realiza un docente en su aula que cuando la hacen “altas instituciones” académicas, la universidad, u otros grupos o centros de investigación, nos advierte también de que el objetivo último no puede ser el empoderamiento del profesorado, en sí mismo. En este sentido, es necesario tomar posición y evaluar de manera crítica y continua los propósitos, las consecuencias y el contexto social de la profesión docente. El desarrollo docente, a este respecto, debe considerarse solamente un medio para mejorar las condiciones sociales y la democracia, posibilitando una auténtica participación democrática sin renunciar a la justicia social (Zeichner, 2010).

Para otros teóricos, como Anderson y Herr (2007), la IAP es la que hace un investigador “junto con” y no “sobre” los participantes. Proviene, según afirman estos autores, de Paulo Freire, que agrega la dimensión emancipatoria con la idea de empezar la investigación no desde las preguntas del investigador, sino desde los “temas generadores” de los participantes. Cuando está hecha por docentes o profesionales, conducida por los propios miembros de las instituciones o comunidades, tiene una serie de dilemas epistemológicos, éticos y políticos. Concretamente, cuando la IAP es llevada a cabo por docentes, plantean estos autores que existen diferencias significativas, con respecto a cuando se trata de una investigación llevada a cabo por personas externas y ajenas a la escuela. Por ejemplo, el criterio de “pasar un tiempo prolongado” (que se suele aplicar a las personas que realizan una etnografía), aquí es absurdo. Por otra parte, quien hace etnografía necesita entender a las y los “nativos”, mientras que el profesorado ya es nativo, y lo que en realidad necesita es tomar distancia, para no dar nada por sentado. Además, el profesorado debe convencer de la importancia de los conocimientos producidos, ya que éstos irán en función de la respuesta que se dé a los propósitos y condiciones especiales de la investigación, apreciando la diferencia entre un trabajo riguroso y otro poco riguroso, entre análisis y opinión.

La IAP, cuando está hecha por docentes, genera no solamente un conocimiento local y público, sino que posibilita un mayor desarrollo profesional y personal del docente. De hecho, muchos docentes han encontrado en los métodos etnográficos y la narración de experiencias, una forma de documentar y repensar sus prácticas y su contexto socio-cultural y económico (Anderson y Herr, 2007). Y para una mayor autenticidad, puesto que este tipo de investigación genera ciertos dilemas, por ser “parte investigadora” y “parte investigada” al mismo tiempo:

Nuestra obligación como investigadores es interrogar nuestras propias posiciones en relación con la pregunta bajo estudio. Nuestra capacidad de hacer explícitas las tensiones que experimentamos como investigadores en nuestros múltiples roles y categorías, nos permite hacer más compleja la comprensión del espacio de estudio y de las preguntas bajo investigación (p. 59).

Corominas y cols. (2008), por otro lado, consideran también muy positiva la formación reflexiva del profesorado a partir de su propia práctica, ya que parte de problemas reales de centros educativos concretos, con aulas, comunidades y alumnados concretos. A través de la IA (o IAP, como se prefiera), el propio profesorado lleva a cabo su proceso de mejora, fomentando así un tipo de innovación a partir de sus necesidades reales. Algunos de los factores o requisitos previos establecidos por estos autores, como el compromiso, la disponibilidad, el liderazgo positivo... deben encaminarse a la evaluación para la mejora docente, es decir, a la evaluación de las propias prácticas, no entendida como fiscalización, sino como comprensión y mejora.

Por su parte, para Torrego (2007), la IAP representa una gran oportunidad para la participación y la democracia, pero advierte de que no se trata de “cualquier tipo” de participación. Hoy por hoy, todo el mundo habla de participación, incluso los teóricos del discurso más neoliberal, por lo que se hace necesario no solo asegurar los mecanismos de participación, sino también el uso que los grupos y personas hacen de ella. Este tipo de investigación conlleva necesariamente una alta dosis de autocrítica, reconociendo los propios prejuicios y mitos, y enfrentando la incertidumbre. Al igual que muchos de los autores anteriores, Torrego considera, como una buena parte de las obras citadas en este apartado, que la IAP guarda una gran conexión con el pensamiento de Paulo Freire, pues su proceso descansa en la reflexión y la acción, su dirección es horizontal, su liderazgo es interno y su

objetivo es global, en una búsqueda constante de la equidad social y económica. De hecho, afirma este autor que “el aprendizaje dialógico es absolutamente coherente con la estructura de la IAP” (Torrego, 2007, p. 11).

Desde la pedagogía crítica, la etnografía y la didáctica, hay una cantidad ingente de bibliografía que considera que solamente el docente es capaz de tener en cuenta todos los factores, y tiene el auténtico conocimiento pedagógico, aunque muchas veces ese conocimiento no se incorpore a la “alta pedagogía”, académica. La IA ó la IAP son consideradas a menudo como el camino más eficaz hacia el cambio, más allá de habilidades docentes concretas. Gracias a la IA, se emprende un camino de motivación intrínseca no solamente para el alumnado, sino también para el profesorado, que es capaz de aprender de sí mismo y de las personas con quienes comparte el espacio del aula (Woods, 1995; Pérez Gómez, 2008; Romera y Martínez, 2009).

Metodológicamente, este tipo de procesos deberían formar parte de la práctica educativa habitual de las escuelas, si no queremos acabar siendo simples “fábricas de educación” (Arandia y Fernández, 2007, p. 12), posibilitando aplicar “acciones pedagógicas transformadoras de la realidad y coherentes con las historias de vida de los actores” (Carvalho, 2007, p. 5). Si entendemos la IAP como proceso de comunicación y de acción social, rápidamente se pondrán de manifiesto las limitaciones que ofrece el contexto social e institucional, para el desarrollo de una auténtica educación emancipadora. En este sentido, esta forma de investigar resultará útil para el desarrollo propio de la ideología del profesor, más allá de técnicas interpretativas, afectando a la toma de decisiones en la línea de la pedagogía crítica. La IA convierte la rutina escolar en objeto de investigación, donde cada docente tiene su propio “laboratorio”, que es su aula, y las personas investigadoras son las mismas implicadas en la realidad investigada (Sánchez Rivas, 2002; Suárez, 2002; García Fernández, 2007; Vázquez y cols., 2008).

Esta investigación-acción en el aula de música, que es en principio programada, para después ser analizada, reelaborada, y sobre todo evaluada constantemente, pretende ser solo un relato de la búsqueda de coherencia de un profesor. Una búsqueda que no ha terminado con este trabajo, sino que continuará y se irá mejorando en el tiempo. Aquí se analiza únicamente dicho proceso en un espacio y un tiempo concreto. Es una investigación

que transforma el aula mediante el cambio de actitud del profesor, la manera de relacionarse con el alumnado y la manera en que se toman las decisiones. Basándome en las necesidades propias del aula, relacionadas sobre todo con el fracaso escolar y la evaluación, se van generando toda una serie de reflexiones y cambios, a la vez que se va evaluando y reencauzando la propia labor docente. Todo este proceso será relatado extensamente en el informe de investigación (bloque IV), donde se puede apreciar fácilmente cómo casi siempre las repercusiones de nuestra investigación, si se hace desde una perspectiva transformadora, van mucho más allá de las pretensiones u objetivos iniciales del investigador. En este caso, la propia investigación trascendió el aula de música, formándose un grupo de investigación-acción integrado por varios docentes del centro educativo en que se enmarca esta tesis. Con el tiempo, ese grupo fue creciendo, cambiando de contexto, llegando a constituir, formalmente, desde el año 2008, la Red “Utopía y Educación” (<http://www.utopiayeducacion.com>). Esta red desarrolla toda una serie de iniciativas de formación del profesorado, investigación-acción, educación para la ciudadanía, alternativas pedagógicas y comunidades de aprendizaje, y está formada por más de 50 personas, entre las que se incluyen docentes de todos los niveles (desde Infantil hasta la Universidad) junto a familiares, alumnado y otras personas.

El trabajo en grupo añade una serie de elementos muy interesantes a todo lo comentado sobre la investigación-acción del profesorado. Muy especialmente, la reflexión conjunta y el enriquecimiento mutuo son sus grandes bazas. Se trata de comunidades reflexivas que se van fraguando con el trabajo colaborativo en los propios centros y en pequeños equipos. Es una manera de crecer profesionalmente, de enriquecer la intervención educativa y mejorar la escuela, más allá del aula (Cobos, 2007; Nuñez y Duñach, 2008). Como indican Vázquez y cols. (2008, p. 48): “las metas y planes para el cambio educativo necesitan ser construidas por comunidades comprometidas y cooperativas (profesorado, alumnado, padres y madres, autoridades educativas y personas expertas)”.

Pero antes de comentar el proceso seguido y las técnicas de investigación concretas que se han aplicado, es necesario aclarar los conceptos de “investigación cualitativa”, “triangulación”, y toda una serie de ideas que pueden o no estar presentes en una investigación-acción. Para que una IAP sea auténticamente transformadora y reflexiva debe

ser desarrollada sobre todo de un modo cualitativo, naturalista, etnográfico... añadiendo entonces toda otra serie de matices e ideas relacionadas. Conviene, entonces, aclarar y precisar algunos “conceptos clave” de esta investigación, en el apartado siguiente.

III.2. METODOLOGÍA CUALITATIVA Y EMERGENTE

III.2.1. Conceptos clave

“Y a orillas del río San Juan, el viejo poeta me dijo que a los fanáticos de la objetividad no hay que hacerles ni puto caso: - No te preocupes -me dijo-. Así debe ser. Los que hacen de la objetividad una religión, mienten. Ellos no quieren ser objetivos, mentira: quieren ser objetos, para salvarse del dolor humano.” (Galeano, 1989, p. 88).

El enfoque cualitativo elegido para esta investigación no busca la objetividad, ni verdades absolutas. Se entiende aquí que los hechos humanos tienen que ser entendidos en función de su contexto y sus circunstancias, por lo que no se pueden deducir leyes generales... Como advierte Habermas (1999), ni la filosofía, ni las ciencias sociales, pueden tener un sentido totalizante, referido al conjunto del mundo, de la naturaleza, la historia o la sociedad. El conocimiento generado en ciencias sociales siempre queda unido, de forma indivisible y dependiente, al contexto: “los valores culturales no son

válidos universalmente; se restringen, como su mismo nombre indica, al horizonte de un determinado mundo de la vida. Tampoco se los puede hacer plausibles si no es en el contexto de una forma de vida particular” (p. 71). Todos los paradigmas interpretativos de cualquier disciplina o área de conocimiento de las ciencias sociales tienen una conexión interna con el contexto social en el que intervienen. En estos contextos se refleja la comprensión e interpretación que los colectivos de personas hacen de su propia realidad, además de sus intereses sociales, sus aspiraciones y expectativas.

Del mismo modo, este autor atribuye a todas las personas las mismas capacidades de juicio, equiparables también en el caso de los roles de “investigadoras e investigadores” y “personas investigadas”, reconociendo también su capacidad de interpretación de la realidad, y renunciando así a la “inmunidad” o supuesta objetividad de las metodologías empiristas, positivistas o cuantitativas. El papel del investigador como “observador desinteresado” (p. 173) es puesto en cuestión por el filósofo alemán, ya que ninguna persona puede situarse de ninguna manera al margen de su propio contexto vital, imposibilitando su propia objetividad.

Cuestiones como la “verdad”, entonces, dependen de lo que en cada contexto se considere relevante tener en cuenta:

Lo que en cada caso se acepta como verdadero es asunto de convención. [...] La verdad de un enunciado no es independiente de las condiciones de su emisión y, así, estudiar la verdad es estudiar las formas en que la verdad puede ser metódicamente otorgada. La verdad es una adscripción... Y de hecho este principio puede aplicarse a cualquier fenómeno del orden social (p. 177).

Solo mediante un conocimiento profundo de los significados del contexto por parte de la persona que investiga (o pidiéndole explicaciones a las personas investigadas), se puede crear, construir, o generar un cierto consenso en torno a una “verdad” socialmente aceptada. La exploración y el acceso a la información, además, son inseparables de la creación de nuevos conocimientos, ya que con la simple exploración estaremos interviniendo e influyendo, de algún modo, en el resto de personas con las que investigamos. Desde esta perspectiva, el científico social solamente puede formular preguntas de investigación, trabajar o estudiar un ámbito concreto de la vida social, contando con la experiencia de los integrantes de un “mundo de la vida” (p. 171), y conectando con los conceptos e interpretaciones que las personas hacen de su propio contexto de acción.

Por otra parte y en el mismo sentido, Monteath (1999) considera que no existe ninguna clase de realidad externa que podamos conocer sin que influya la subjetividad. Para este autor, solamente existen “realidades” que construimos en y mediante “nuestra” forma de conocer, que viene determinada culturalmente. Incluso la propia ciencia “objetiva” o empírica, no es más que una de esas múltiples formas de conocimiento.

A la necesidad de “desmitificar” la ciencia y su supuesto conocimiento “objetivo” se han referido también otros autores, desde la pedagogía, como Paulo Freire (1997c), cuando afirma que debemos terminar con “el cientificismo que, al postular como absolutos la fuerza y el papel de la ciencia, terminó por convertirla casi en magia. Es urgente, por eso mismo, desmixtificar y desmitificar la ciencia, es decir, ponerla en su debido lugar, y por lo tanto respetarla” (p. 14).

Sin embargo, el hecho de que no exista la objetividad total y que la persona que investiga influya en lo investigado no significa que “todo vale”, sino únicamente que hay que explicitarlo precisamente para no manipularlo, y si es posible, superarlo (Alberich, 2007). De hecho, Habermas (en Anderson y Herr, 2007, p. 63) considera que se puede generar un conocimiento perfectamente válido y científico más allá de las metodologías empírico-analíticas. Lo que ocurre es que el método naturalista, emergente y de carácter cualitativo, en realidad, da más importancia al descubrimiento de hechos y de cómo van sucediendo las cosas, que a la verificación de hipótesis que se establezcan previamente, dando una gran importancia a los valores implícitos y los procesos no directamente observables, es decir, a lo que llamaríamos comúnmente “currículo oculto” (Martínez González, 2007).

Por este motivo, la metodología cualitativa no puede considerarse un diseño arquitectónico “a priori”, sino que más bien se trata de una metodología de carácter emergente, en la que los instrumentos, voces y temáticas van apareciendo o desapareciendo en función del proceso de investigación. Aunque, en principio, el investigador (o profesor-investigador, en mi caso) debe tener en mente algunas “preguntas de investigación” o temáticas que sean de su interés y el de las personas investigadas, las variables no pueden establecerse completamente de forma previa, sino que debe quedar un margen para los posibles temas que vayan surgiendo (temas emergentes). Una buena investigación no es

cuestión de buenos métodos, sino de buenas ideas, y los temas nacen, crecen y mueren. Cada tema parece tener vida propia (Stake, 1995).

Kushner (2002) compara la metodología de investigación con la improvisación musical: existen normas que se conocen y están interiorizadas, se posee por tanto un determinado “estilo” o línea de investigación (equivalente al estilo musical), pero dentro de las estructuras o formas propias de ese estilo las personas se expresan libremente, a veces “saliéndose” de las temáticas, o de su propia realidad, para volver, aunque sigan quedando claros tanto el estilo y el mensaje, tal vez con más profundidad que si se tratara de manera rígida, “encasillada” o predeterminada. Este autor propone que examinemos nuestra metodología de investigación desde la óptica de la justicia social, buscando la mejor manera de dar voz a los participantes, situando la voz de la persona que investiga en todo el proceso. Se trata de un “pensar metodológico”, más que decidir una metodología.

Debemos ser conscientes de nuestras creencias y limitaciones a la hora de hacer elecciones metodológicas, pues como apunta Kushner, una gran especialización, un profundo conocimiento de métodos y técnicas de investigación, no favorece la aventura metodológica. La única forma de “personalizar” la metodología, atendiendo esos temas emergentes, es desde la autonomía intelectual de la persona que investiga. De hecho, seguir una metodología de forma rígida puede llevarnos incluso a eximirnos de nuestras responsabilidades como investigadores, al considerar, por ejemplo, que lo que no aparece aplicando un instrumento o método de investigación es porque no existe, o si pensamos que el conocimiento obtenido por un único instrumento establecido “a priori” son los que son, y los que da la metodología de investigación, aunque no sean conocidos o compartidos por las personas investigadas. En definitiva, la metodología no es algo que se aprende en los libros y luego se aplica:

La metodología naturalista es algo que usted tiene que descubrir, es emergente. [...] Mi consejo a los estudiantes de investigación es cada vez más no leer demasiada metodología hasta que, como mínimo, hayan surgido problemas prácticos en el trabajo de campo, es decir, hasta que exista una lente personalizada a través de la cual la lectura metodológica pueda cobrar un sentido personal. Pienso que la metodología es algo que se elabora como forma de expresión. Es un constructo personal (Kushner, 2002, pp. 89-90).

Otros autores consideran, de acuerdo con Kushner, que “el método es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. [...] No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente” (Morin y cols., 2003, en Huguet, 2006, p. 18), y que las fases e instrumentos a utilizar en una investigación-acción siempre varían, al adaptarlas a cada caso (Alberich, 2007), o que la propia relación dialógica entre la investigación y la acción puede provocar cambios importantes sobre la ruta planeada “a priori” (Álvarez, 2007).

Los resultados de esta investigación, al huir de pretensiones universalistas y atender los temas emergentes, responden a lo que Stake (1995) denomina “pequeñas generalizaciones”, o lo que Suárez (2002) llama “generalización naturalista” e “hipótesis de acción”. La investigación cualitativa se dirige directamente a la comprensión y estudio en profundidad de un contexto concreto, de los significados que ahí surgen, se elaboran y se comparten, de cómo evolucionan esos significados, de los elementos concretos que intervienen (ya sean internos o externos)... pero sus resultados son completamente dependientes del contexto, por lo que no existe aquí intención alguna de generalización, universalización, o de que sean extrapolables “tal cual” a otros contextos, como si de una “receta” se tratara. La utilidad de sus resultados se relaciona más bien con la idea de “transferibilidad”, que depende más del lector que del propio investigador. Al hacer públicas las propuestas que se derivan y sobre todo el proceso seguido en una investigación cualitativa puede resultar útil solo en la medida en que el lector decide que es relevante, que hay alguna idea o ideas que puede transferir a su propio contexto, que ha de modificar, desarrollar y adaptar a dicho contexto. La investigación cualitativa, así, procura cumplir de forma coherente con su premisa de que no existe ninguna clase de conocimiento objetivo en ciencias sociales (como apuntaba Habermas, anteriormente), pero de que es posible, a pesar de ello, construir propuestas relevantes y transferibles.

La intención aquí, respecto al concepto de transferibilidad, es aplicar los conocimientos construidos por una investigación en otros contextos en función del grado de similitud entre los contextos y fenómenos. Para que dicha transferibilidad sea posible, es necesario tener en cuenta las ideas de “claridad” y “verosimilitud”. En este tipo de investigación, no hay relaciones “causa-efecto”, sino un cierto sentido de totalidad, de globalidad. Puesto que la

generalización no es ya un objetivo a alcanzar, se busca provocar reflexiones e imaginar alternativas. Unas conclusiones muy positivas pueden consistir en abrir nuevas dudas y reflexiones, produciendo o imaginando nuevas acciones (Connelly y Clandinin, 1995; Arnaus, 1995; Martínez González, 2007; Pallarés y cols., 2007; Carvalho, 2007).

La finalidad de este tipo de investigación es acercarse, desde un punto de vista etnográfico, a lo que las personas hacen en sus propios contextos vitales, sociales o profesionales, a cómo se comportan e interactúan en dichos contextos. Así, “se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo esto se desarrolla o cambia con el tiempo de una situación a otra” (Woods, 1995, p. 18). En relación a la investigación-acción, y al contenido de esta tesis doctoral, el autoanálisis y el proceso personal que seguí a través del tiempo, además de la manera en que se refleja ese pensamiento en una serie de prácticas concretas, y sobre todo la manera en que las novedades son percibidas por el alumnado, son la base de esta investigación, que busca mucho más obtener información relevante, que permita comprender las distintas situaciones y seguir avanzando sobre ellas, que llegar a algún tipo de “resultado” definitivo y de carácter absoluto.

La investigación social, como indica Flecha (2005), no puede permanecer al margen de sus efectos ni de las prácticas a las que se dirige. Sus efectos tienen que ser positivos para las personas a las que se dirige, o sobre las que trabaja, como en este caso. Además, en un contexto como el educativo, la investigación cualitativa resulta especialmente adecuada, ya que se trata de un contexto complejo, cambiante, dinámico e interactivo. Una vez que se alcanza cierto grado de comprensión sobre cómo interpretan y construyen las personas su propia vida cotidiana (centrada en un espacio físico como es el aula, en este caso), su finalidad debe ser transformar las escuelas, democratizar el conocimiento y modificar las relaciones de cara a un mejor desarrollo curricular (Simons, 1999; Elboj y Gómez, 2001; Sales y cols., 2007). Si el fin último es que la investigación mejore la vida de las personas a las que se dirige, si además el objetivo último es democratizar y transformar las escuelas... entonces encontramos que el nexo de unión entre la Pedagogía crítica y este modo de entender la investigación cualitativa, es más que evidente: “la imaginación crítica es radicalmente democrática, pedagógica e intervencionista. [...] Si se expande lo establecido

por Freire, la autoetnografía de la actuación contribuye a una concepción de la educación y de la democracia como pedagogías de la libertad” (Denzin, 2008, p. 191).

La etnografía que aquí se propone, por tanto, tiene un especial interés en poner de manifiesto los aspectos éticos y políticos de la investigación. La metodología de investigación y la ética son inseparables en una investigación que pretende ser transformadora, que incorpora el diálogo y la participación en el propio proceso científico. Para que esta ética aflore y quede patente en la investigación, es necesario que formen parte de la misma los dilemas éticos y políticos que nos han ido surgiendo en el propio proceso investigador (Arnaus, 1995; Flecha, 2005). Así ocurre, en este caso, con los dilemas los derivados de mi doble papel de profesor e investigador. Son muchos los momentos en que me pregunté si debía intervenir en el aula o no, si estaba siendo democrático o no al proponer y enfatizar algo en el aula, si estaba condicionando de algún modo los resultados o contenidos de la investigación, o aspectos más instrumentales como si las entrevistas debía realizarlas el profesor u otra persona externa... y la única manera en que se ha procurado evitar esto es poniéndolo de manifiesto, y observando la realidad desde muy diferentes prismas, a través de distintos instrumentos, técnicas y modos de triangulación.

Pero más allá del aula, el etnógrafo crítico tiene el compromiso de conectar la etnografía con asuntos relacionados con la política cultural en general, con las políticas culturales concretas y con los procedimientos políticos, pues como afirma Denzin, de manera un tanto irónica (2008, p. 185): “ya es hora de dismantelar, deconstruir y descolonizar las epistemologías occidentales desde dentro, de aprender que la investigación no tiene por qué ser un mundo sucio, de aprender que la investigación es siempre política, desde el principio, y que también es, al menos de vez en cuando, moral (incluso para los positivistas)”.

Desde lo local, lo concreto, el cambio en el aula y la vida de las escuelas, bajo el principio ético de que las personas son propietarias de los hechos de su vida, se busca sobre todo potenciar a los tradicionalmente indefensos, tanto en el aula como en la comunidad. La etnografía, de hecho, tiene un gran potencial para investigar la cultura escolar, los grupos étnicos y la lucha por una educación más igualitaria (Walter y MacDonald en Simons, 1999; Simons, 1999; Rodríguez y García, 2007). Será dando voz a las personas con que compartimos la investigación (y la acción, en este caso), como se accederá a un nivel más

profundo de comprensión de lo que ocurre en el aula, tendiendo a su superación y transformación democrática.

Y si lo que se busca es el diálogo y la participación para la transformación, es esencial ir construyendo un cierto lenguaje compartido, a partir de las explicitación de los intereses del investigador y de las personas participantes. Cuando, como ocurre en esta investigación-acción, se desarrollan actuaciones al tiempo que se investiga sobre un grupo de personas, en un contexto como el educativo, es imprescindible que se genere ese tipo de lenguaje compartido. El investigador, entonces, deberá utilizar dos lenguajes: el propio, y el de las personas participantes (Martínez González, 2007), procurando integrar ambos de manera que sean inteligibles para cualquier persona que se acerque a la investigación, o participe en su proceso. Como indica MacDonald (en Simons, 1999, p. 64), respecto a la evaluación cualitativa y etnográfica: "los evaluadores que opten por un lenguaje compartido por muchos nos reforzarán a todos". Precisamente, desde este punto de vista, esta investigación-acción puede entenderse, en su conjunto, como una búsqueda y elaboración conjunta de ese lenguaje compartido, a través de procedimientos didácticos (asamblea de aula, contratos de aprendizaje, etc..) y del propio proceso de investigación. La metodología cualitativa, así concebida, resulta especialmente adecuada para conocer cómo las personas interpretan su propia realidad (Martínez González, 2007).

Otras ideas o conceptos clave para la investigación cualitativa son los de confidencialidad, negociación y accesibilidad (Woods, 1995; Simons, 1999). Deben negociarse, en primer lugar, los términos de la investigación, asunto éste especialmente relevante tratándose de una investigación-acción sobre mi propio aula. Al comenzar esta investigación, resultaba imprescindible aclarar que, más allá de mis funciones docentes, se iban a utilizar toda una serie de procedimientos de investigación (entrevistas, notas de campo, diarios de clase, observaciones externas... que se desglosarán en el apartado III.3) cuyo objetivo último era comprender y mejorar la práctica de aula. Desde el principio, resultó interesante y sobre todo relevante, aunque extraño, que la investigación fuera incluida como una parte de la vida del aula, y que de vez en cuando se preguntara al alumnado (de diferentes maneras, por diferentes vías y procedimientos) qué opinaba, qué cambiaría, qué mejoraría. De hecho, ésto condujo a una mayor valoración del cambio metodológico del aula

y a poner de manifiesto aún más el interés por contar (de verdad, sin dobles discursos, falsedades, ocultaciones o manipulaciones) con su voz. Esta investigación se negoció en dos momentos: el curso académico 2004/2005, y el curso 2007/2008, ya que fueron los momentos en que se intensificaron las técnicas de investigación: entrevistas, observación externa, grabaciones en vídeo... aunque hay ciertos instrumentos que se utilizaron en los cuatro cursos académicos (entre 2004 y 2008) en que se enmarca esta investigación, debido a su utilidad educativa y eminentemente práctica. Me estoy refiriendo, concretamente, a los diarios de clase, o las producciones del alumnado, entre otros.

El valor pedagógico de esta investigación (Woods, 1995) quedó claramente expresado desde el principio, al proponer al alumnado el cambio metodológico como una alternativa a lo que se suele hacer en la amplia mayoría de las asignaturas: el profesor transmite la información, propone actividades y evalúa, en solitario. Desde ese instante, el alumnado empezó a darse cuenta de que era necesario ir construyendo las propuestas entre todas las personas del aula, y comprobando la eficacia o no de aquello que se iba proponiendo. Ahí comienza y se negocia la necesidad de investigar, como una necesidad natural del aula. La difusión, el anonimato y el empleo de técnicas de investigación se añaden al comentar en el aula la necesidad de difundir este tipo de metodologías. El propio alumnado, como se comentará en el informe de investigación (bloque IV), era muy consciente de que lo que allí se estaba llevando a cabo era totalmente excepcional, distinto... e interesante, por lo que el hecho de transmitir y difundir el proceso de cambio y los resultados obtenidos, resultaba relevante también para ellas y ellos. Esta era la negociación general, donde se garantizaba el acceso a la información (Woods, 1995), y a todos los documentos que de ella derivasen. Luego, además, se iba negociando cada propuesta concreta: la introducción (o no) del diario de aula, la capacidad (o no) de que el profesor escribiera e interviniera en dicho diario, la introducción de observadoras externas, los grupos de alumnas y alumnos para las entrevistas, las grabaciones en vídeo... cada técnica era negociada y consensuada antes de su realización.

Como resumen de todo lo anterior, es interesante traer aquí las sugerencias de Rodríguez García (2000), para hacer una investigación cualitativa:

1. Elegir el problema a estudiar; problema que deberá ser apto de ser tratado cualitativamente [...]
2. Plantear las hipótesis de investigación [aquí se prefiere hablar de “preguntas de investigación”, alejándonos de cualquier intención positivista] relacionadas con el problema [...]
3. Redactar por escrito las condiciones en las que accederemos al campo de trabajo y solicitar por escrito cuantas autorizaciones sean necesarias [...]
4. Diseñar las estrategias a seguir para obtener los datos, sin predecir el número de informantes [...]: revisiones teóricas, entrevistas, estudios de casos, observación participante/no participante, historias de vida, cuestionarios...
5. Explicitar los criterios éticos [...]
6. Validar los datos [...]
7. Organizar y analizar los datos.
8. Triangular los resultados para buscar una verdad común.
9. Redactar un informe final [...] negociado con todos los implicados en la investigación (s.p.).

Todos estas reflexiones en torno a la investigación cualitativa guardan una estrecha relación con la perspectiva comunicativa crítica, que se basa en autores como Schütz, Berger, Luckmann, Mead, Garfinkel, Goffman, Habermas, Freire, Flecha... (en CREA, 2006a, s.p.). Según esta perspectiva, la realidad existe en el mundo externo con independencia de los sujetos, pero la realidad social se construye socialmente y a través de los significados que atribuimos las personas en nuestras interacciones. Se pone el énfasis en la interacción social, en los acuerdos, y no en la objetividad ni la construcción de significados. El matiz que introducen palabras como “interacción” y “acuerdos” es muy importante en una investigación-acción como esta, basada en la democratización de los contenidos, las actividades, la evaluación, las relaciones y la toma de decisiones en el aula de música. Se podría decir, entonces, que esta investigación es consensuada “desde dentro” (en los propios temas o el contenido de la investigación, cuando se consensúan actividades de aula o criterios de evaluación, por ejemplo) y “desde fuera” (en cuanto a la investigación, en sí misma, por ejemplo, los instrumentos de investigación, la presencia de otras personas en el aula...), aunque muchas veces los límites de “investigación” y “acción” sean muy difusos, y difíciles de distinguir. En cualquier caso, de acuerdo con la perspectiva comunicativa crítica, en esta investigación se busca el consenso en torno a todas las decisiones, ya sean referidas a la práctica docente o a la investigación.

Aunque muchos de los siguientes autores se han comentado en relación al aprendizaje dialógico y en otros apartados de esta tesis doctoral, es interesante retomar sus aportaciones ahora para establecer el marco metodológico de la perspectiva comunicativa crítica, que podemos resumir en el siguiente cuadro, de elaboración propia, a partir de la recopilación realizada por Elboj y Gómez (2001, pp. 82-84):

AUTORES	APORTACIONES
Habermas	Los juicios dependen de la intersubjetividad, y el diálogo se orienta al entendimiento, desde el mismo nivel metodológico entre actores e investigadores.
Freire	Necesidad de una cierta distancia epistemológica, pero captando las interpretaciones en sus contextos habituales, cuestionándolas desde el diálogo.
Schütz	El sentido subjetivo depende de la experiencia de la vida y la conciencia de las personas. Ante una determinada acción puede haber muchas interpretaciones, así que solamente se puede interpretar la realidad preguntando a los sujetos cuáles son sus propias interpretaciones.
Berger y Luckmann	El sentido común de la vida cotidiana es un conocimiento relevante, y se ha de analizar en su propio contexto.
Mead	Las personas elaboran sus significados y definiciones a partir de la interacción con otras personas.
Goffman	Las personas actúan elaborando una representación que se ajusta a las reglas del contexto y a las expectativas que respecto a ellas tienen los demás.
Searle	El lenguaje es esencialmente constitutivo de la realidad institucional. Las palabras expresan algo más allá de sí mismas y lo hacen de manera públicamente comprensible. Las vidas humanas son reflejo de la cultura, la historia, la biología y los recursos físicos. No existe una sola "explicación" de la persona.
Garfinkel	El análisis de la conversación como metodología para descubrir las expectativas escondidas, los conocimientos implícitos, las reglas establecidas desde el sentido común de los actores, desde la propia interpretación de los actores de sus vidas cotidianas.

TABLA 8: FUNDAMENTOS DE LA PERSPECTIVA COMUNICATIVA CRÍTICA
EN INVESTIGACIÓN

(elaboración propia a partir de Elboj y Gómez, 2001)

Partiendo de la sólida base teórica de los autores incluidos en la tabla anterior, la investigación comunicativa crítica supone un nuevo enfoque, una manera de concebir la investigación-acción y la investigación cualitativa. De acuerdo con este enfoque, para que una investigación sea incluida dentro de la perspectiva comunicativa crítica, es necesario que considere (Elboj y Gómez, 2001; Suárez, 2002; Pulido, 2003; Flecha, 2005; Departamento de Educación, Gobierno Vasco, 2005; Martínez y cols., 2005; CREA, 2006a y 2006b; Martínez y Egido, 2007):

- La persona como agente social transformador.

Capaz de cambiar su vida, su destino, transformando su realidad más cercana, en relación e interacción con otras personas. Se pretende, así, transformar los contextos sociales a través de la acción comunicativa, incluyendo también, si es posible, a todos los actores sociales, no solo los directamente implicados en la investigación, sino cualquier persona u organización que tenga alguna relación con las personas investigadas y tenga algo que aportar. Como ya se ha comentado respecto a la investigación cualitativa, la investigación comunicativa crítica no olvida la responsabilidad ética con las personas y colectivos cuya realidad investiga: “no debemos investigar sobre aspectos ligados a la desigualdad intentando ayudar a transformarlos olvidándonos de que trabajamos la igualdad desde la diversidad” (Martínez y Egido, 2007, p. 7). Es un tipo de investigación que se caracteriza por (pp. 11-13):

- Admitir abiertamente su carácter político, orientándose hacia la utopía posible de transformación social.
- Ser democrática y participativa.
- Utilizar un lenguaje no discriminatorio, que sirva a los fines académicos y al resto de sectores de la sociedad.
- Fomentar la creatividad y el cuestionamiento de la realidad.

-
- Estimular la valentía de las personas hacia la acción transformadora.
 - La universalidad de competencias lingüísticas y habilidades comunicativas.

Inherentes a toda la especie humana, independientemente de su posición social, conocimiento académico o características personales. Se utilizan los argumentos, el diálogo igualitario, la negociación y la búsqueda de acuerdos en la investigación. Los enunciados científicos resultantes proceden del diálogo.
 - La racionalidad comunicativa.

Es decir, la capacidad que tienen todas las personas para construir “verdades”, realidades sociales e interpretaciones racionales de su propia vida. El conocimiento, entonces, no es solamente propio de personas expertas, sino que tiene un carácter democrático. Se trata de llegar a compartir significados e interpretaciones entre la persona que investiga y las personas investigadas. Cada persona es capaz de teorizar sobre sus propias actividades y representaciones, es decir, cada cual posee explicaciones más o menos refinadas y más o menos compartidas de todos sus actos.
 - La desaparición del supuesto de “jerarquía interpretativa”.

Rechazando que nadie tenga mayor capacidad de interpretar la realidad. Se trata de un tipo de investigación que tiene en cuenta tanto el conocimiento académico y científico como el basado en la experiencia, las prácticas cotidianas y las interacciones. En este tipo de investigación, al igual que en la investigación-acción participativa (IAP) no puede existir ningún tipo de relación jerárquica de poder, sino que se buscan relaciones igualitarias.
 - La posibilidad de acceder a un cierto conocimiento objetivo.

Reconocido intersubjetivamente en un contexto determinado. La objetividad viene dada por la inclusión de las personas investigadas en un diálogo intersubjetivo e igualitario con las personas investigadoras.
-

- La inexistencia de un desnivel metodológico.

Asegurando las mismas condiciones para todas las personas participantes, y situando a las personas investigadas en el mismo nivel que las investigadoras: “todos aportan sus interpretaciones, su experiencia, y, a través del diálogo, llegan a consensuar los argumentos” (CREA, 2006b, s.p.). La persona que investiga abandona, así, su posición de autoridad, sustituyendo el “investigar a”, por “investigar con”. Se pretende romper los tradicionales desniveles tanto en el mundo de la investigación como en el de la práctica educativa.

Al hilo de lo anterior, la definición que Conelly y Clandinin (1995) proponen de lo que llaman “investigación narrativa” es prácticamente idéntica a la perspectiva de investigación comunicativa crítica comentada. Para estos autores, tanto las personas participantes como quienes investigan deben tener voz para contar sus propias historias, concibiendo además que existen múltiples niveles de realidad, simultáneos e interactivos. De hecho, una de las técnicas contempladas por algunos autores dentro de la línea comunicativa crítica es la “narración que hago de mí mismo” (CREA, 2006b), que se encuentra claramente en esta investigación-acción, al poseer un fuerte carácter autoformativo y biográfico.

De hecho, en varios momentos del informe de investigación (capítulo IV), se recurrirá también a las propuestas de la investigación biográfica (López Melero, 2001; Ocaña, 2006; Rivas, 2007; Padua y Márquez, 2009). La perspectiva biográfica mezcla los ámbitos profesionales y personales, lo público y lo privado, considerando además que “el contexto donde el docente desempeña su trabajo va a ser determinante en su acción profesional” (Ocaña, 2006, p. 3). Si se viene defendiendo desde el principio que esta investigación (y las actuaciones previas, simultáneas o posteriores con ella relacionadas) es sobre todo la historia de mi transformación personal como docente, entonces será relevante incluir, reflexionar y analizar las causas, los aspectos biográficos, personales y profesionales que han condicionado o han sido superados en el proceso. Esto no irá en detrimento, en absoluto, de la inclusión de otras voces que se consideren relevantes, y especialmente la del alumnado, que es el último destinatario de esta investigación, además de ser la voz

mayoritaria en la escuela, y la voz tradicionalmente silenciada por ésta. La necesidad de incluir la perspectiva biográfica deriva de que también es necesario contar con la voz del profesor, introduciendo aquellos rasgos biográficos, opciones personales o ideológicas que van a intervenir y hacer evolucionar las distintas propuestas y líneas de acción e investigación.

Como indica Rivas (2007), el análisis biográfico posibilita conocer los argumentos teórico-prácticos que sustentan la práctica educativa, además de analizar las claves y referentes que han modelado una forma de pensamiento y actuación. Sirven también, por tanto, para reorientar cualquier tipo de actuación personal o profesional. De acuerdo con la línea comunicativa crítica, la investigación biográfica intenta también superar la relación jerárquica entre personal investigador y personas investigadas.

Así, se considera que cada biografía contiene en sí misma el contexto, el proceso histórico, las identidades con que se interactúa, las historias particulares y los significados sociales (Rivas, 2007). Al tratarse, además, de un contexto institucional, como es la educación reglada, hay siempre en las biografías una cierta búsqueda de una imagen pública, una búsqueda del patrón profesional a través del cual afloran las creencias y los modelos hegemónicos. Esta investigación-acción es también una lucha interna (a nivel personal) y compartida (con el resto del alumnado, principalmente) frente a esos modelos hegemónicos. La medida en que se explicitan las tensiones entre lo personal, lo ideológico y lo institucional es especialmente abordable desde una perspectiva biográfica. Es muy importante, siguiendo de nuevo a Rivas (2007) que respecto al profesorado se acuda

a sus propias biografías profesionales para conocer cómo había sido el proceso de 'convertirse en docentes': de qué modo habían ido elaborando y construyendo sus concepciones y sus prácticas profesionales; cómo habían adquirido su "condición de profesor", cómo se hacen partícipes de la "cultura profesional docente", etc. [...] Accediendo a sus propias vidas sería posible construir su práctica profesional desde su experiencia y no desde sus idealizaciones, en un proceso dialógico con ellos mismos (p. 123).

De hecho, para este autor, la investigación biográfica engloba siempre tres dimensiones. La primera de ellas, evidentemente, sería la dimensión metodológica, ya que es una forma, un instrumento, un medio de acceso a una información relevante y significativa. Sin embargo, hay mucho más. Contiene una dimensión ideológica, ya que representa nuestro compromiso

con un proyecto de sociedad basada en el respeto, la participación y la solidaridad. Y por último, supone una opción epistemológica, al producir un conocimiento de carácter crítico, significativo, y construido en interacción con las personas participantes y sus escenarios (Rivas, 2007).

Esta investigación tiene como finalidad comprender mejor la sociedad a través de las actuaciones y biografías de las personas que forman parte de ella. La identidad personal guarda una estrecha relación con la lectura que las personas hacen de los contextos en que viven y la manera en que se enfrentan a ellos, y “la escuela va creando unas condiciones de vidas que son percibidas por los sujetos como obstáculos a superar” (Rivas, 2007, p. 132).

Si realmente se pretende una transformación de la práctica (como en el caso de esta investigación-acción), si se pretende que la investigación sirva para las personas que en ella participan, es imprescindible entonces contar con el punto de vista inicial, la biografía, el proceso seguido y la transformación del profesorado (López Melero, 2001):

La enseñanza está unida a sus enseñantes, éstos no pueden desprenderse en su vida de aquella. La enseñanza tiene biografía. El profesorado es una persona y, como tal, tiene ideología, sentimientos, creencias, sexo, etc. En la enseñanza no hay nada de mística: hay sencillamente que saber relacionar lo que se va a enseñar con algo de la vida cotidiana, teniendo en cuenta las condiciones del que enseña y del que aprende, de su contexto, de sus vidas, de sus emociones (p. 51).

Las ideas presentadas en este apartado respecto a investigación cualitativa, temas emergentes, metodología comunicativa crítica e investigación biográfica no pretenden sino ser integrados y utilizados en función de las necesidades de la propia investigación. Es fácil observar que, en todo lo anterior, hay una gran coherencia y complementariedad. No son, en absoluto, ideas o propuestas que se excluyan las unas a las otras, sino que más bien pretenden garantizar que todas las voces queden incluidas en un plano de igualdad, incluyendo también al profesor (como una voz más), y los significados, consensos, silencios, desacuerdos, avances, retrocesos, coherencias e incoherencias propios de un proceso de transformación como el que aquí se presenta.

III.2.2. Evaluación del programa

“Ponemos la mesa, la ordenamos, seleccionamos y sentamos a los comensales en sus puestos, servimos en vistosos platos ordenadamente. Termina el almuerzo, los invitados se marchan con muestras de insatisfacción (algunos abandonan antes de concluir) y no se nos ocurre interrogarnos por el grado de exquisitez de lo ofrecido, si era suficiente o si no tenían apetito; tampoco si era digerible o si estaba en buen estado. Si los volvemos a invitar, sólo a la fuerza o fingiendo acudirán” (Gimeno, 2004, p. 81).

Si en el apartado II.3.7 se abordó la evaluación democrática, autoevaluación y coevaluación como prácticas de aula, en el marco metodológico de una investigación-acción como esta, donde se transforman por completo la metodología y las actividades en el aula de música, contando para ello con la voz de las personas del aula (profesorado y alumnado), cabe ahora abordar también la evaluación democrática de programas, ya que lo que al fin y al cabo se está desarrollando en el aula no es más que un “programa” o “plan de actuación”, que debe ser evaluado como tal, además de tener en cuenta todo lo anterior en cuanto a cuestiones biográficas, comunicativas o cualitativas. El tipo de investigación cualitativa que aquí se propone se dirigirá, también, a la evaluación del propio programa plan de actuación. Resultará interesante, tanto en el informe de investigación (capítulo IV) como en las conclusiones posteriores (capítulo V), detenerse a analizar tres aspectos complementarios:

1. La relación con el marco teórico propuesto, las concordancias y discordancias respecto a dicho marco.
2. El proceso seguido, y cómo ha sido vivido, tanto por parte del profesor como del alumnado, contando para ello con la voz y la mirada complementaria de otras personas.
3. El programa, o plan de trabajo en sí, contemplando cómo ha sido su diseño, su desarrollo y los resultados obtenidos.

El primero de estos tres aspectos fue ampliamente tratado en el capítulo II, referente al marco teórico. Para el segundo, las aportaciones respecto a investigación cualitativa y temas emergentes realizadas en el apartado anterior, pueden resultar suficientes. Y en el caso del tercer aspecto (aunque es difícil separar y “diseccionar” donde terminan los límites de lo personal o lo intersubjetivo), guarda bastante relación con la misma idea de “investigación-acción”, aunque una investigación-acción no tiene porqué referirse necesariamente a un programa o plan de trabajo, sino que puede centrarse en aspectos muy concretos de la práctica. En este último aspecto, por tanto, cabe añadir toda una serie de consideraciones.

Son muchísimos los autores que reconocen que las escuelas deben servir para algo y demostrarlo (Holt, 1987), que debemos evaluar lo que hacemos (Gimeno, 2004), que las evaluaciones nos deben ayudar a comprender y mejorar nuestras prácticas (Santos Guerra, 2008), o que la evaluación es, sobre todo, un diálogo para comprender y transformar (Martínez y cols., 2005).

Santos Guerra (1995) considera que debemos iluminar con la evaluación todo aquello que pueda resultar significativo, ya sea respecto a las relaciones profesionales en un centro, las relaciones con el resto de la comunidad educativa, las actividades, las instalaciones, los materiales, la organización, los valores... Sucede muchas veces que, al centrar la evaluación en el alumnado, todo lo demás pasa inadvertido. El problema, entonces (se dice) no es el método, el currículo o la evaluación, sino que el alumnado es torpe, perezoso, no ha trabajado lo suficiente, o no tiene “base” (Santos Guerra, 2003). Bajo esta visión se esconde el supuesto (más o menos explícito) de que “el profesor manda” y “el alumnado obedece”. Si

se pretende de verdad democratizar el aula, hay que impregnar todos los aspectos, incluyendo también la evaluación del propio programa. Para este autor, la evaluación democrática debe ser siempre contextualizada, teniendo en cuenta los procesos, y no solamente centrada en los resultados, dando voz a los participantes en condiciones de libertad. Se trata de un tipo de evaluación que se preocupa por su valor educativo, transformando las prácticas y comprometiéndose con los valores de la sociedad. En todo caso, debe partir de la iniciativa de un centro educativo (o un docente), que utiliza métodos diversos para su propia evaluación, no se deja arrastrar por lo meramente cuantitativo, utiliza un lenguaje sencillo y no puede ser juzgada únicamente por una persona o un criterio exclusivo.

Por otro lado, para Simons (1999), el modelo democrático de evaluación de programas está basado, principalmente, en la comunidad, la diversidad y la responsabilidad mutua, buscando analizar tanto el proceso como los puntos fuertes y débiles de una determinada propuesta educativa. Si la decisión es cambiar (como es el caso), se espera que la evaluación dé ideas o muestre cómo puede hacerse el cambio. Para ello es esencial compartir los significados y llegar a una comprensión común de la realidad. Para el profesor-evaluador (el mismo profesor-investigador, reflexivo, de antes, que mira ahora el “programa” en su conjunto) es imprescindible, entonces, partir de un minucioso análisis del lenguaje, explicitando y poniendo de manifiesto las tensiones, contradicciones, el proceso seguido y los acuerdos adoptados a través del lenguaje. El profesorado que lleva a cabo autoevaluaciones, necesita, según Simons, una suficiente formación, apoyo “in situ”, consultores, asesores externos, reunirse con profesores o equipos de otras escuelas... En este sentido, la realización de las prácticas de magisterio con el co-director de esta tesis doctoral, la pertenencia al grupo de investigación HUM-0267 de la Universidad de Granada, la realización de los cursos de doctorado y el DEA en Pedagogía en la Universidad de Almería, la ayuda directa de la tutora del DEA y co-directora de esta tesis en ese proceso, la ayuda recibida para la realización de entrevistas, observaciones externas y grabaciones, la formación de un grupo de reflexión docente (que ha derivado en la “Red Utopía y Educación”, comentada en el apartado III.1), el intento de poner en marcha el proyecto “Comunidades de Aprendizaje” y el hecho de haber trabajado como asesor de un centro de profesorado, han

resultado ser determinantes. Sin todas y cada una de esas formaciones recibidas, de esas personas que en ocasiones me apoyan, me cuestionan, y sobre todo me ayudan a reflexionar, este proceso de investigación-acción no hubiera sido posible, o no hubiera sido el que hoy se presenta.

Simons (1999), además, considera imprescindible que haya un código ético y político (como el expresado respecto a la investigación cualitativa) que rija las condiciones de la evaluación. Intentando dar respuesta a las cuestiones críticas que esta autora propone (a partir de MacDonald y Walter, 1975, en Simons, 1999, p. 65), se incluyen a continuación la manera en que han sido tenidas en cuenta en esta investigación:

- ¿A qué necesidades e intereses responde la investigación?

A la necesidad de cambio en el aula de música, detectada a partir de los resultados académicos, la escasa participación del alumnado, su poco grado de autonomía y las contradicciones entre el pensamiento crítico y la práctica docente del profesor.

- ¿Quién tiene la propiedad de los datos? ¿quién tiene acceso a los datos?

Los datos son propiedad de todas las personas del aula, incluyendo tanto al profesor como al alumnado. Son “devueltos” al aula mediante mejoras concretas que se van introduciendo gradualmente en la práctica, debatidos si es necesario, reelaborados, tomados de diversas fuentes e instrumentos...

- Interpretación de los hechos que hace el investigador frente a interpretaciones que hagan otros.

Las interpretaciones del investigador se sitúan en un plano de absoluta igualdad con respecto a las que hace el alumnado, u otras personas que participan en la investigación, para la observación externa, la realización de entrevistas, o mediante inclusión de la perspectiva de otro profesorado del mismo centro educativo.

- Para quién es la investigación.

Principalmente, la investigación, en este caso, es para las personas que formamos parte de ella. Sobre todo, su finalidad principal es la mejora de los aprendizajes del alumnado, su éxito académico, desde una perspectiva inclusiva, al mismo tiempo que se pretende trabajar en favor de la democracia y la justicia social desde el aula. Es una investigación principalmente para el alumnado, y también para el profesor, ya que sus resultados serán transferibles, readaptados y evolucionarán en otros contextos, donde éste u otros docentes trabajen.

Como indica Martínez González (2007), mediante este tipo de investigación educativa podemos conocer mejor una determinada realidad educativa, analizando los resultados y la eficacia de las prácticas, analizando sus causas y tomando decisiones al respecto. Afirma este autor que la investigación-acción, así concebida, contribuye a la autoevaluación del profesorado, como es el caso que nos ocupa.

Utilizando unos términos muy similares, Sanmartí (2007) reclama la necesidad de autoevaluación del profesorado y de que se tomen decisiones para mejorar. Para esta autora, una posible evaluación externa solo es relevante si favorece la propia autoevaluación, que estará estrechamente ligada a la acción y la innovación. Será evaluando y reflexionando (sobre todo si se hace con otros profesionales) como se podrán plantear mejoras en los procesos de enseñanza aplicados.

En otro orden de cosas, para House y Howe (2000), hay tres exigencias irrenunciables en cualquier tipo de evaluación democrática. La primera de ellas consiste en que se incluyan en la evaluación todos los intereses relevantes, todas las personas que tengan algo que aportar. La segunda es que se dialogue con todas las personas participantes, identificando temas reales, suscitando nuevos temas, dirigiéndose hacia la comprensión mutua a partir de los intereses en conflicto. Y la última es la deliberación, con un proceso basado en la razón, la evidencia y los principios de la discusión válida, examinando los valores y las elecciones que vamos realizando.

Y a este respecto, Stephen Kemmis (1986, pp. 2-15) propone siete principios para la evaluación de un programa de desarrollo curricular:

1. "Principio de la racionalidad razonable", buscando entender y articular las distintas justificaciones de las acciones, demostrando porqué las cosas han llegado a estar como están, construyendo las "verdades" desde el debate y la argumentación.
2. "Principio de autonomía y responsabilidad", exigiendo responsabilidades únicamente si las actuaciones se han realizado de una manera realmente libre y autónoma.
3. "Principio de auto-interés de la comunidad", comprobando si son comunes o están en conflicto los valores e intereses de la comunidad, o de las personas implicadas.
4. "Principio de pluralidad de sistemas de valores", identificando distintas perspectivas y dando respuesta a las cuestiones que se planteen, intentando tener en cuenta el mayor número posible de ellas.
5. "Principio de la comunidad autocrítica, la evaluación interna, la asesoría en la evaluación, la meta-evaluación, la evaluación externa e independiente", considerando que la autoevaluación es la base de la evaluación (máxime en este caso), que se necesitan conocimientos de primera mano que sean negociados y evaluados entre todas las personas, mediante un debate crítico.
6. "Principio de la propiedad en la producción y distribución de la información", que ha de ser regulada con honestidad, teniendo en cuenta las consecuencias morales, políticas y sociales de los posibles usos que se hagan de ella.
7. "Principio de ¿idoneidad?", en la medida en que tenga una dimensión práctica y sea relevante para la comunidad, renegociando para ello, si es necesario, el mismo diseño de la investigación.

Sin embargo, desde una perspectiva crítica habría que dar un paso más. La metodología y los principios comentados hasta ahora no deben tener repercusión solamente para la

propia investigación, las personas investigadas y el propio investigador. La investigación, también desde el punto de vista metodológico, debe tender hacia los conceptos de democracia y justicia social expresados en los primeros apartados de esta tesis. Así, superando el espacio físico del aula, la condición indispensable de una sociedad democrática, según indica Elliot (1986), es que los distintos grupos de interés se conozcan entre sí. Para este autor, la justicia en la evaluación no requiere igualdad, pero sí igualdad de oportunidades (idea que guarda estrecha relación con el principio de “igualdad de diferencias”, tratado en el apartado II.2.3). La evaluación es entendida, entonces, como una forma de crítica social, que lleva implícita una revisión de la política y las líneas de actuación educativa. La persona que evalúa no puede ser neutral, y no puede olvidar su responsabilidad de posicionarse, si pretende ser realmente democrático.

En este momento es, realmente, cuando la evaluación adquiere su dimensión crítica y transformadora, cuando una “simple” práctica de aula puede poner en cuestión lo que el conjunto de la institución educativa tiene como asumido, lo que la educación musical tradicionalmente lleva implícito en su currículo oculto... De este modo no se conseguirá, probablemente, cambiar el mundo, pero sí demostrar que es posible cambiar, que es posible hacer las cosas de otra manera, mucho más participativa, democrática, justa y libre. No con resultados universales, objetivables y válidos para cualquier situación, pero sí para las personas que participan en la investigación y, tal vez, con la idea de inspirar nuevas prácticas.

III.2.3. Triangulación y validez

Si en investigación cualitativa no podemos contar con la seguridad que da la comprobación de hipótesis positivista, ni con ningún tipo de “verdad absoluta” a la que agarrarnos, cabe preguntarse, respecto a la investigación cualitativa y la evaluación de programas: ¿todo vale? ¿todo es investigación, entonces? ¿no hay límites entre lo que puede ser considerado opinión, trabajo, o simplemente vida cotidiana, y la investigación cualitativa? ¿no existe ningún procedimiento que nos permita valorar la mayor o menor validez de nuestra investigación, en relación a los fines transformadores, democráticos y autocríticos expuestos anteriormente?

La utilización de técnicas de investigación, así como la recogida de datos, la inclusión de voces, personas, opiniones y puntos de vista es lo que marca la diferencia respecto a la “acción educativa” en exclusiva. El “gran matiz” que diferencia la acción educativa de la investigación-acción es la persistencia y sistematización en la indagación, y en relación a los datos obtenidos, la triangulación.

En palabras de Elliot (1993, p. 103), la triangulación

no es tanto una técnica de supervisión como un método más general para establecer algunas relaciones mutuas entre distintos tipos de pruebas, de manera que puedan compararse y contrastarse. El principio básico que subyace a la idea de triangulación es el de reunir observaciones e informes sobre una misma situación (o sobre algunos aspectos de la misma) efectuados desde diversos ángulos o perspectivas, para compararlos y contrastarlos. [...] Al comparar los diversos informes, deben señalarse los aspectos en los que difieren, coinciden y se oponen. En los casos de

oposición, podemos contrastarlos con las pruebas contenidas en grabaciones y transcripciones (p. 103).

En esta misma línea, Stake (1995) considera que la triangulación metodológica consiste en mirar el mismo hecho desde distintos puntos de vista. Por ejemplo, cuando se utilizan entrevistas al alumnado, al profesorado, al tutor del grupo... y se incluye también como parte del proceso la propia voz del profesor, se está mirando el mismo hecho desde distintos puntos de vista, cuestión que se ve reforzada por la distinta información que proporcionan diferentes soportes o instrumentos (grabaciones en vídeo, fichas de clase, producciones del alumnado, diario de clase...). La totalidad de los instrumentos utilizados en esta investigación, se comentarán de manera exhaustiva en el siguiente apartado. Se traen ahora a colación únicamente con la intención de ejemplificar los distintos tipos de triangulación posibles. Además de la triangulación metodológica, que destaca para Stake por su especial relevancia, existen para este autor las siguientes posibles formas de triangulación:

- Triangulación de las fuentes de datos.

Se trata de comprobar si la situación permanece invariable en otras ocasiones, espacios o personas. La “situación general” de esta investigación, al tratarse de una IAP para la mejora del aula de música debe ir avanzando cada vez hacia mayores cotas de participación, un mayor éxito escolar, que ha de ser percibido como tal por el alumnado y reflejado a través de las distintas fuentes de datos. Esta “evolución general” no se contradice con el hecho de que algunos aspectos permanezcan invariables desde el primer hasta el último trimestre del curso, porque “funcionaron desde el principio”. Otros serán modificados, estarán poco presentes, o directamente se olvidarán.

- Triangulación del propio investigador.

Para ello hay que permitir que otros investigadores observen el mismo suceso. En el caso concreto de esta investigación, el investigador es “observado” por otro profesorado, por el tutor del grupo, por las

entrevistadoras, la observadora externa y las dos personas que co-dirigen esta tesis doctoral.

- Triangulación teórica.

Se produce cuando no se interpretan los datos del mismo modo, pero sí los posicionamientos teóricos. Sucede a veces que el discurso no coincide con la teoría, y que un consenso adquirido intersubjetivamente pueda llevar a diferentes acciones o prácticas concretas. Esos momentos son especialmente interesantes, porque reflejan las distintas interpretaciones de un mismo hecho que dan las personas, las teorizaciones posibles, ya sean de tipo personal, propio del contexto, o de la teoría pedagógica.

Igual que en el caso de los autores anteriores, para Martínez González (2007), la transferibilidad (que no generalización) en una investigación cualitativa se consigue mediante lo que llamamos “triangulación”, es decir, comprobando la similitud de las informaciones obtenidas por varios procedimientos o investigadores. La validez interna, o credibilidad de una investigación, hace referencia a tres aspectos fundamentales, que deben estar presentes:

- El proceso ha de ser un reflejo de lo que sucede en la situación analizada.

En el caso de esta investigación, la propia situación de cambio metodológico es el objeto y contenido de estudio, por lo que en función a los distintos momentos se utilizan varias fuentes de información y técnicas de recogida de datos.

- Las interpretaciones deben derivarse directamente de los datos.

Este puede ser un aspecto “peliagudo”, al depender también, en parte, del lector, pero se procura en el informe (capítulo IV) hacer referencia a los datos obtenidos, incluyendo citas textuales y alusiones continuas a los anexos, de manera que se pueda comprobar rápidamente dicha relación.

- Las modificaciones sobre la situación investigada habrán de hacer que ésta mejore realmente.

Al tratarse de una investigación-acción, cada “espiral” o nuevo ciclo conducirá irremediablemente a mejoras. Estos ciclos están organizados, principalmente, en trimestres, al final de los cuales todas las personas participantes introducen mejoras derivadas de la práctica y de la investigación que se viene realizando.

Existen además, para Martínez González (2007), toda una serie de procedimientos para llevar a cabo la triangulación que, si bien se asemejan bastante a los enunciados por Stake (1995), introducen ciertos matices interesantes:

- Triangulación de métodos.

Consiste en contratar la información por distintos métodos. En este caso, se utilizan multitud de técnicas e instrumentos de investigación: entrevistas individuales, entrevistas en grupo, producciones del alumnado, grabaciones en vídeo, diario y fichas del profesor, diario de clase...

- Triangulación de sujetos.

Es la contrastación de la información que dan distintas personas: el alumnado, yo mismo (como profesor del grupo), el tutor de uno de los grupos investigados, otro profesorado del centro, las observaciones externas...

- Triangulación de momentos.

Se hace contrastando los datos obtenidos en diferentes etapas de la investigación. Las etapas de esta investigación serán los 12 trimestres existentes entre el comienzo del curso académico 2004/2005 y el final del curso 2007/2008. Se hace especial énfasis (intensificando y recogiendo más datos de investigación) en el primer y el último año, considerados los momentos inicial y final de la investigación, respectivamente, pero se

incluyen también materiales y otras fuentes (en menor medida) de los cursos intermedios.

- Triangulación de expertos.

Esta forma de triangulación se produce al contrastar la información de varios investigadores que juegan distintos roles a lo largo de la investigación. Aquí, como en todas las tesis doctorales, hay un único investigador, apoyado por “personas expertas” que son los dos co-directores de la tesis, y por toda una serie de personas que han ido influyendo en la investigación, como ya se ha comentado.

- Triangulación de teorías.

Consiste en tomar varias aproximaciones teóricas para interpretar una misma realidad. Cuando en el marco teórico de esta investigación se alude a la pedagogía crítica, el planteamiento filosófico de Habermas (1999), distintas propuestas metodológicas de aula (trabajo por proyectos, contratos de aprendizaje, etc.) junto a el aprendizaje dialógico, la educación musical, la musicología y la propia estética musical, se está procurando atender a esa diversidad de teorías que caminan en una misma dirección.

- Triangulación múltiple.

Al utilizar distintos procedimientos de triangulación, como en el caso de esta investigación, se está atendiendo a este principio.

Desarrollando un poco más las ideas anteriores, Anderson y Herr (2007) proponen las siguientes posibles formas de triangulación para determinar la validez en una IAP (investigación-acción participativa). Cuantos más criterios o tipos de “validez” se utilicen, tanto más válida resultará la investigación:

- Validez de la resolución del problema.

Analizando hasta qué punto las acciones condujeron a la resolución o a un entendimiento más profundo del problema. Este entendimiento va

produciendo, a lo largo de los distintos ciclos de esta investigación, una comprensión cada vez mayor y que la propia metodología de aula vaya mejorándose y reelaborándose constantemente.

- Validez del proceso.

Incluyendo el análisis de las preconcepciones que hay detrás de las prácticas (relacionado con la triangulación teórica, comentada), incluyendo múltiples perspectivas (triangulación de personas), incluyendo varios métodos (triangulación metodológica), no limitándose a una única fuente de datos.

- Validez democrática.

La investigación debe resultar satisfactoria para todas las personas implicadas, capaz de incluir todas las voces de forma colaborativa, como un asunto de ética y justicia, siendo a su vez capaz de conducir a nuevos ciclos de investigación.

- Validez catalítica.

Produciendo un tipo de aprendizaje en el que todas las personas participantes reorientan su forma de entender el mundo de la práctica y la vida social. Este tipo de validez se basa en los conceptos de “concientización”, de Freire (1970), o el “conocimiento emancipador”, de Habermas (1999), incluidos en el marco teórico de esta tesis doctoral. Esta validez se consigue en la medida en que las personas participantes en la investigación son conscientes de su capacidad para transformar la realidad, y de que lo que ocurre en el aula es transferible a su vida cotidiana, a su contexto vital y social. En palabras de Rivas (en Anderson y Herr, 2007, p. 56): “hay que llegar a una violencia epistémica que haga cuestionarse a los participantes sobre lo que ellos mismos dicen y lo interpreten como una expresión de los contextos sociales, políticos, económicos y morales en los que se han gestado y de la experiencia en los mismos”.

- Validez dialógica.

Sucede cuando se obtiene un cierto grado de consenso con las intuiciones de las personas participantes en la investigación, además de incluyendo todas las voces críticas y las explicaciones alternativas de los datos. La dialogicidad, como se puede comprobar, es una constante, en esta investigación.

Una vez aclarados tanto el posicionamiento teórico como la metodología y la manera de triangular los datos, solo queda comentar, antes del informe (capítulo IV), las técnicas, instrumentos y procedimientos concretos utilizados en esta investigación, en el apartado siguiente.

III.3. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS

UTILIZADAS EN ESTA INVESTIGACIÓN

Para concluir este capítulo, dedicado a la metodología de investigación, solo queda incluir las técnicas concretas que se utilizan, antes de dar paso al informe de investigación, elaborado a partir de los datos recogidos con estas técnicas y procedimientos, teniendo en cuenta además las ideas expuestas respecto a la investigación cualitativa y la investigación-acción.

Uno de los instrumentos de investigación empleados en esta tesis, y no por ser el más importante, sino porque fue el primero, como tal vez ocurra en cualquier investigación, es la observación participante (Woods, 1995). En la práctica, más bien, se trata de una combinación de métodos o un estilo de investigación. En la observación participante, el investigador es miembro habitual del grupo y toma parte en las actividades, los acontecimientos, los comportamientos y la cultura de éste (Martín Félez, 2010). El problema principal de este tipo de observación, según indica Woods (1995), “es la resistencia a volverse 'nativo', es decir, a sobreidentificarse con los puntos de vista de la gente al punto de hacerlos prevalecer sobre la propia perspectiva de investigador” (p. 54). Sin embargo, al ser ésta una investigación-acción en el aula de música llevada a cabo por el propio profesor-investigador, el problema no es en absoluto “volverse nativo”, sino más bien “cómo dejar de serlo” o conseguir una cierta distancia epistemológica que permita analizar las cosas con

claridad y perspectiva, teniendo en cuenta todas las voces y a todas las personas del aula. Será precisamente incluyendo muchas voces, muchas formas de análisis (de entre las comentadas en el apartado anterior) como se procurará superar esta situación. La observación participante está presente, como no podía ser de otro modo, en toda la investigación, desde su comienzo en el curso académico 2004/2005, hasta su finalización, en el año 2008.

Un complemento interesante a la observación participante consiste en contar con personas colaboradoras e investigadoras que realicen observaciones externas, extrayendo “notas de campo” que luego son contrastadas con las anotaciones y apreciaciones del observador participante. En el curso académico 2004/2005 se contó, en diferentes momentos, con la colaboración de una profesora investigadora de la Universidad de Almería, que entraba en el aula y no actuaba, sino que solamente observaba, procurando que las interferencias en el aula fueran las mínimas (Woods, 1995). El carácter “no participante”, de esa persona, de todos modos, como indica Woods, es muy cuestionable, ya que desde el momento en que se introduce un elemento extraño en el aula, su presencia interfiere en el transcurso de la misma. Elliot (1993, p. 99), por su parte, considera que esta técnica “puede ser muy útil si el observador externo recibe instrucciones claras del actor interno, de manera que aquél conozca el tipo de información de utilidad para el profesor”. Las anotaciones y categorías encontradas están disponibles en los anexos 2.2.2 y 2.2.4.

Otro instrumento de especial relevancia en esta investigación es la entrevista, que se utiliza aquí en el sentido que apunta Kushner (2002):

- Para contrarrestar el autoritarismo en el discurso, es decir, para contrarrestar mi propio punto de vista como profesor-investigador. Por medio de la entrevista, la realidad se construye a partir de las voces de todas las personas participantes en el aula.
- Para desenmascarar tratamientos universales, evitando caer en afirmaciones taxativas o juicios de valor excluyentes, sin tener en cuenta las opiniones de quienes comparten su tiempo conmigo en el aula. Se trata de contemplar otras posibilidades, otras alternativas, y una gran cantidad de matices para un mismo hecho.

- Para generar el disentimiento, mediante la crítica constructiva, la disconformidad, el consenso con puntos de disenso (como se comentó en el marco teórico)... indispensables en una investigación-acción, para continuar planificando, mejorando y aprendiendo.

La entrevista es aquí entendida como

un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona [...] que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor; entendiendo aquí biografía como el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado. [...] Las preguntas adecuadas son aquellas que se refieren a los comportamientos pasados, presentes o futuros, es decir, al orden de lo realizado o realizable, no sólo a lo que el informante piensa sobre el asunto que investigamos, sino a cómo actúa o actuó en relación con dicho asunto [...] (Alonso, 1998, pp. 67-72).

Y respecto a su forma de realización, las entrevistas que se realizan en esta investigación son siempre “semiestructuradas”, lo que quiere decir que, aunque la persona que realiza la entrevista plantea determinadas cuestiones predeterminadas de antemano, permite que la persona entrevistada se desvíe y plantee sus propios temas a medida que se desarrolla la entrevista. Mediante la entrevista semiestructurada, se intenta profundizar en el conocimiento de las personas mediante una serie de cuestiones-clave referidas al mundo de la vida de los participantes, a nivel de esquema general orientador. De este modo, la persona entrevistada tiene mayor libertad, limitándose quien realiza la entrevista únicamente a dirigir el discurso (Elliot, 1993; Woods, 1995; Elboj y Gómez, 2001; Mayorga, 2003; Martínez González, 2007). Mediante este tipo de entrevista se pretende, en definitiva, “facilitar el máximo la situación interactiva mediante la manifestación de la disposición del entrevistador a la acogida, la aceptación y la concordancia” (Elboj y Gómez, 2001, p. 91). Se incluyen, como anexos, algunas de las grabaciones (en digital, las analógicas no han sido incluidas), transcripciones, guiones utilizados y categorías encontradas en dichas entrevistas (Anexos 2.3 y 10).

Como en el caso del resto de técnicas de investigación, es necesario triangular la información obtenida con la de otras técnicas, y puede resultar, a este respecto, especialmente útil triangular la información de una entrevista formal con una informal

(Mayorga, 2003). Las abundantes ocasiones en las que el profesorado se encuentra ante conversaciones informales de gran significado hace que se encuentren en una posición privilegiada tanto para la entrevista como para la observación participante (Woods, 1995). Por este motivo, se ha recogido una conversación informal con una alumna, que proporciona información relevante. Tras esa conversación, se transcribieron las ideas generales y se solicitó autorización a dicha alumna para ser incluida en la investigación. Además, se realizaron un total de 9 entrevistas semiestructuradas, divididas de la siguiente manera:

- Curso 2004/2005:
 - Dos entrevistas individuales a un alumno y una alumna, respectivamente.
 - Dos entrevistas al alumnado, en grupo.
 - Una entrevista al tutor del grupo.
 - Una entrevista a dos profesores del centro.
- Curso 2007/2008:
 - Dos entrevistas al alumnado, en grupo.
- Curso 2010/2011:
 - Una entrevista a una profesora de lengua, ex-compañera del centro donde se enmarca esta investigación.

Para la realización de las entrevistas al alumnado, se ha contado con la colaboración de dos profesoras de la Universidad de Almería, procurando así que la presencia del profesor no condicionara las respuestas. A pesar de que todo el proceso es democrático, y el alumnado pudo comprobar en numerosas ocasiones el interés que personalmente tenía en “contar de verdad” con su voz, consideré que era preferible hablar con otras personas de lo que hacían conmigo en el aula, ya que de ese modo no existía el condicionamiento propio de la institución escolar, y propio de los roles de “alumnado” y “docente”. Además, parecía interesante que en las entrevistas no se diera nada por asumido, ni se omitieran informaciones. Al contar con entrevistadoras externas, estas entrevistas se centraban en “cuéntame lo que hacéis, porque yo no estoy allí”. Probablemente si hubieran sido con su

propio profesor, muchas de estas ideas hubieran quedado omitidas. Las entrevistas al profesorado sí las realicé yo, al no existir este tipo de condicionantes o posibles “desniveles”.

Otro de los instrumentos utilizados durante la investigación ha sido el diario de clase, del profesor. En este tipo de documentos “los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases” (Zabalza, 2004, p. 15), y son un recurso de gran utilidad a la hora de explicitar los propios dilemas con respecto a la actuación profesional. Elliot (1993) también contempla la conveniencia de hacer un diario permanentemente mientras se desarrolla una investigación-acción. Este diario

debe contener narraciones sobre las observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, corazonadas, hipótesis y explicaciones personales. Las narraciones no sólo deben informar sobre los 'hechos escuetos' de la situación, sino transmitir la sensación de estar participando en ellos. Las anécdotas, los relatos de conversaciones e intercambios verbales casi al pie de la letra, las manifestaciones introspectivas de los propios sentimientos, actitudes, motivos, comprensión de las situaciones al reaccionar ante cosas, hechos, circunstancias, ayudan a reconstruir lo ocurrido en su momento (pp. 96-97).

En el contexto de esta investigación-acción, el diario del profesor se concibe como una herramienta docente e investigadora, al mismo tiempo. Más que tratarse de un diario muy exhaustivo en la línea de “sentimientos” y “pensamientos” apuntada por Elliot, se trata de un documento donde aparecen todas las actividades realizadas en el aula, la manera en que se han desarrollado, los debates que han suscitado, una valoración

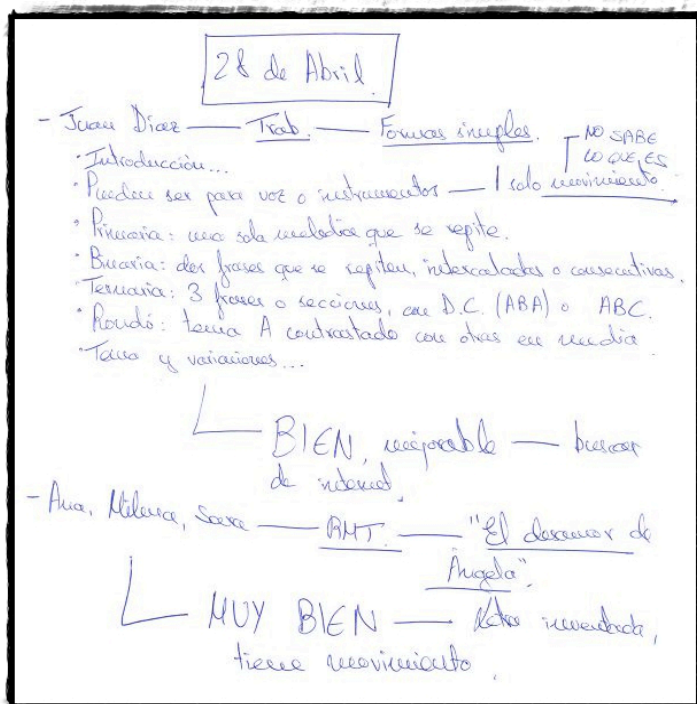


IMAGEN 1: DIARIO DE ACTIVIDADES DEL PROFESOR

cualitativa... y los aspectos a mejorar. Es decir, se trata de un diario muy centrado en la manera en que el alumnado va desarrollando sus actividades de manera autónoma. Este

diario era considerado un instrumento de importancia vital para la evaluación (entendida como mejora) y el establecimiento de una calificación final. Por tanto, su interés es principalmente didáctica: se trata de tener un registro de todo lo que va sucediendo en el aula, desde el punto de vista de la propia actividad, aunque sin renunciar a valoraciones de tipo cualitativo o en ocasiones personales (desde el punto de vista del profesor). Durante los cuatro cursos académicos en que se desarrolla la investigación, tuve un diario de clase para cada grupo y para cada trimestre, con lo que, en total, son más de 50 diarios trimestrales analizados. Un primer “intento” de diario puede observarse en el anexo 2.2.1 (más tarde esta fórmula sería abandonada por otra que integrara la vida académica y la actividad investigadora, ante la imposibilidad de que el profesor se “multiplicara”), y se pueden consultar otros ejemplos relevantes en el anexo 9.6.

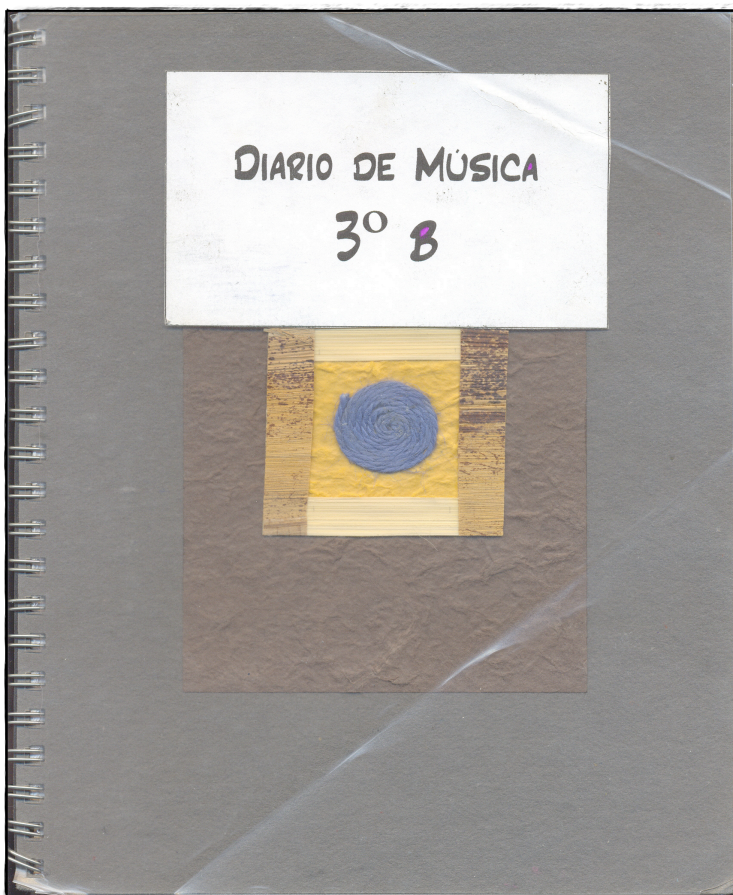


IMAGEN 2: DIARIO DE CLASE

Pero no solamente quien investiga puede hacer un diario, sino también las personas investigadas (Connelly y Clandinin, 1995), utilizando un diario de clase, del grupo. Mediante este tipo de “observación dialógica”, todas las personas observan y se contrastan las observaciones y las interpretaciones realizadas. Se trata así de superar la observación tradicional o la observación participante, apoyándose en la mencionada teoría de la acción comunicativa, de Habermas, y

en el aprendizaje dialógico, de Freire (en Elboj y Gómez, 2001). En cada uno de los grupos, durante los cuatro años que dura esta investigación, existía un diario de clase, a disposición

de cualquier persona del grupo. Las normas de utilización, quién tenía ese diario, cuándo se escribía, y las conclusiones que de ahí se extraen, son consensuadas entre alumnado y profesorado. En general, se decidía que una persona del aula custodiara el diario, y lo llevara siempre al instituto (se trataba de una libreta, muy poco pesada), de manera que cualquier persona pudiera escribir en cualquier momento, no solamente sobre la asignatura de música, sino sobre cualquier cosa que les preocupara, referente al instituto, las relaciones en clase, los contenidos, las actividades, o cualquier otra cosa que les resultara relevante. También se negociaba si el profesor tenía derecho a escribir, o no. En la mayoría de los casos, se decidía que sí, que el profesor podía escribir también, aunque en otras ocasiones se consideraba que ese era un documento “suyo”, en el que el profesor no debía intervenir. Aunque el contenido de estos diarios quedará integrado en el informe de investigación (capítulo IV), cabe señalar que se trata de un instrumento muy relevante, por servir “in situ” y en el momento para destacar o reformular las propuestas que se van realizando en clase.

El diario del grupo permite al profesor “comparar su experiencia de la situación con la de sus alumnos” (Elliot, 1993, p. 97). En este diario irán apareciendo distintos temas, y hay que estar especialmente atento a la redundancia temática (los temas que se van repitiendo), ya que son los que el alumnado probablemente considera más relevantes (Zabalza, 2004). Sin entrar en análisis, es muy curioso comprobar cómo lo más importante para el alumnado son las relaciones entre ellas y ellos, con el profesor de música, y con el resto del profesorado. Se habla muchísimo más de esto que de los contenidos o actividades “en sí”, aunque se habla muchas veces del “aburrimiento” ante determinadas actividades, de “lo bien que se lo han pasado”, en otras, o de que desean hacer más actividades prácticas, por poner solo unos ejemplos. El primer diario realizado se encuentra en el anexo 2.1. Durante ese curso, se introdujo el diario únicamente en el grupo en que se centró la investigación (la clase de “3º B”). Más adelante, se extendió al resto de los grupos. Se pueden ver más ejemplos significativos en el anexo 8.1.

Entre los documentos tenidos en cuenta y analizados en esta investigación, tiene cierta relevancia incluir las fichas de seguimiento de cada alumna o alumno. Estos documentos pueden tener la doble consideración de “documentos oficiales” o de “documentos personales” (Woods, 1995). Se trata de un instrumento muy habitual en cualquier aula,

cualquier materia, y para cualquier docente, de gran utilidad desde el punto de vista docente, la mayoría de las veces desde el punto de vista formal-burocrático.

Sin embargo, en este caso, las fichas individuales de cada alumno o alumna fueron creadas expresamente por el profesor para atender a esta nueva metodología. Para hacer un seguimiento adecuado del grado de cumplimiento de los contratos o compromisos de aprendizaje (tratados en el apartado II.3.3), es imprescindible registrar cuál es ese compromiso inicial, y lo que luego se va haciendo en cada uno de los trimestres.

Así, se puede ver la evolución de una misma alumna o alumno a lo largo del curso, siendo de gran ayuda para la evaluación del alumnado. Como documento para la investigación estas fichas, mostrará la cantidad, tipo y "calidad" de las actividades realizadas, desde el nivel individual (aunque las actividades se realizaran en grupo) de una forma resumida, y concreta. Las fichas individuales de seguimiento fueron el primer documento didáctico que se creó expresamente para esta investigación-acción, ya que en el

COMPROMISO INICIAL DEL ALUMNO (todo en grupo) 2 BAILE * - 2 Enc * - 2 RHT * - 2 CA * (3) - 2 trab. * - MICHU - 4 Trab. * - Conant. peli * - 2 C. Videoclp * - 4 H * - Actividades (papel) - 1 CV * Autocalificación pretendida como nota final: SB	
PRIMER TRIMESTRE: T- <i>Platina Park</i> - Regular CA - 4 de Abril - bien, por escrito ENC - <i>Sesión de Música</i> - bien ENC - <i>Ópera</i> - bien, por escrito PELI - <i>Hairspray</i> - bien Calificación: 7 ON < 3 T- <i>Maquias</i> - Regular T- <i>Conquistador</i> - Regular T- <i>Ritmo</i> - Regular ENC - <i>Proquise</i> - bien CA - 6º Abril - bien	
SEGUNDO TRIMESTRE (RESUMEN) 4 T - Regular 2 RHT - bien PELI/CNC - muy bien 1 CO 4 H Calificación: 8	1 CA - Regular 2 ENC - bien 1 CA - bien C VIDEO - bien 1 BAILE - bien
TERCER TRIMESTRE T- <i>Landauero</i> - well, bien escrito T- <i>Agostina</i> - regular, " " T- <i>Defensoras</i> - bien escrito T- <i>Conto del dolo</i> - regular escrito C VIDEO - <i>Avanzad</i> - bien C VIDEO - <i>Lección</i> - muy bien escrito Calificación: 9	4 H < 2 RHT - <i>Maquias</i> - regular ENC - <i>Auger</i> - bien escrito ENC - <i>Rasputin</i> - " " CA - <i>Si cada día</i> - regular escrito CA - <i>Tu recuerdo</i> - " " CA - <i>Alca</i> - well escrito CA - <i>Silber</i> - " " PELI y CNC - <i>Sin ju</i> - bien escrito PELI y CNC - <i>Chabale</i> - " "
NOTA FINAL: 8	EVAL. EXTRAORDINARIA:

IMAGEN 3: FICHAS DE SEGUIMIENTO INDIVIDUALES

instituto existía un modelo anterior basado en "rejillas" y recuadros, de tipo "contenido actitudinal", y orientados a anotaciones de tipo numérico. Para la evaluación cualitativa y orientada a la mejora, propia de esta propuesta de aula, se necesitaba, sin embargo, un espacio grande donde poder añadir cuantos matices se considerasen necesarios, además de reflejar el compromiso inicial y la calificación final, consensuada con cada persona y con el resto del grupo (como se comentó en el apartado II.3.7). Cada alumna y alumno, en cada

uno de los cuatro cursos académicos donde se enmarca esta investigación, ha tenido una ficha individual de seguimiento, que se incluye en esta investigación. El modelo de fichas del alumnado puede verse en el anexo 3.4.8, respecto al curso 2004/2005, aunque permaneció invariable durante los cuatro años siguientes. Algunos ejemplos relevantes de fichas del profesor, con información de los trabajos realizados por el alumnado, los encontramos en los anexos 9.1.3 y 9.2.3.

Sin embargo, es en el portafolio de investigación donde podemos ver la realización de actividades. Un portafolio o dossier es “el conjunto de trabajos de una persona que constituyen la evidencia de sus actividades y logros en el desempeño de las mismas” (Carmona e Ibáñez, 2011, p. 11). En esta investigación han sido recopilados (sobre todo en los cursos 2004/2005 y 2007/2008, aunque también, en menor medida, en los cursos intermedios) una ingente cantidad de muestras y ejemplos de actividades realizadas por el alumnado, que se tienen en cuenta para el análisis del proceso, las producciones y los resultados del cambio metodológico en el aula de música. El portafolio, como apunta Cisneros-Cohernour (2007, en Carmona e Ibáñez, 2001, p. 11) “puede ayudar a la autorreflexión del profesor, así como ser un apoyo para mejorar la calidad de su docencia. [...] El portafolio provee valiosas evidencias acerca de la calidad del desempeño docente y permite que el profesor aprecie la enseñanza como una actividad científica”. En este caso, se han seleccionado una amplia variedad de ejemplos de actividades de todo tipo, seleccionadas en función de su calidad, o porque aportan cierta información, nuevas perspectivas o matices interesantes a la investigación. Entre estas actividades, se incluyen también archivos de audio (con producciones musicales del alumnado), fotografías de instrumentos musicales, de bailes, y “blogs” realizados por algunas alumnas y alumnos. Este amplio portafolio puede consultarse en los anexos 2, 4, 6 y 8.



IMAGEN 4: ASAMBLEA PARA EL COMPROMISO INICIAL

Las fotografías, que reflejan actividades de aula del curso 2004/2005 y del 2007/2008, no tienen solamente un valor estético, sino que captan aspectos visuales de la investigación-acción: distribución física del aula, pauta de organización social, alumnado mientras

trabaja en el aula, postura y posición física del profesor... (Elliot, 1993). Se incluyen fotografías del aula de música (que cambió en mitad de la investigación, tanto su ubicación como su distribución y decoración), de alumnado realizando actividades, de instrumentos musicales y murales... que son complementadas con los vídeos, de mucha mayor riqueza para la posición física y organización social del aula apuntada por Elliot. Se han analizado dos vídeos pertenecientes al curso académico 2006/2007, momento en el que se realizaron dos actividades interdisciplinares de música y literatura (en 3º y 4º de ESO, respectivamente), contando para ello con dos docentes en el aula. Y otros cuatro vídeos pertenecientes al curso 2007/2008, que reflejan el compromiso inicial de 1º y 4º de ESO (los dos niveles en que ese curso impartía docencia), y la evaluación final en cada uno de estos cursos, que representan algunos de los momentos “clave” de la investigación. Se incluyen fotografías en el anexo 2.4 y 9.4.

Por último, como recurso relevante para la investigación, se incluyen los materiales didácticos elaborados por el profesor. Para la transformación del aula de música, fue necesario desde el principio utilizar toda una serie de materiales, indicaciones, orientaciones y textos complementarios elaborados por el profesor. El análisis documental, en este sentido, sigue las mismas pautas que la entrevista o la observación. Recapitulando, observando dichos materiales desde la perspectiva complementaria de otras fuentes de información, con el afán de



IMAGEN 5: SESIÓN INTERDISCIPLINAR

validar y triangular los datos (buscando coincidencias y discordancias), nos pueden aportar mil matices interesantes. Señala Woods (1995) que para que este análisis documental sea realmente fructífero, hay que seguir las mismas pautas que la entrevista o la observación, con una mente bien organizada y abierta a pistas inesperadas. En cualquier caso, lo importante no será nunca el documento en sí mismo, sino el proceso seguido antes, durante, y después de su elaboración: “lo importante no es que existan documentos escritos [como el material didáctico del profesor, la programación de departamento, o las fichas del alumnado] sino el proceso de reflexión, de contrastación y de interiorización personal y grupal que se genera al realizarlos” (Anaut, 2004, p. 53).

A título ilustrativo, para reflejar cómo era la actividad docente anterior al comienzo de esta investigación, se incluyen algunas muestras de material elaborado por el profesor en el curso académico 2003/2004, además de una gran cantidad de documentos en ocasiones

oficiales/burocráticos y o tras veces de auténtica utilidad práctica, elaborados entre 2004 y 2008, permitiendo un análisis evolutivo, cuantitativo y cualitativo. Estos documentos pueden ser consultados, en su totalidad, en los anexos 1, 3, 5, 7 y 9.

Con todos los materiales y técnicas anteriores se pretende elaborar un informe de investigación. Y aunque desde los primeros apartados de esta tesis doctoral se viene haciendo alusión a dicho informe, hasta ahora nada se ha dicho sobre cómo debe ser un informe, o las orientaciones que se han seguido para su redacción.

Elliot (1993), desde el punto de vista de la investigación-acción, comenta la doble necesidad de redactar un “informe sobre un estudio de casos de investigación-acción” (p. 96) y de “pruebas en las fases de revisión y supervisión de la investigación-acción” (p. 109), como dos cosas que pueden darse por separado o integradas. En esta tesis se ha optado por integrar todas las perspectivas (biográfica, narrativa, comunicativa, pruebas y citas textuales, análisis documental) en un único informe, procurando así que, de manera complementaria, se pueda acceder a un mayor grado de comprensión de las situaciones narradas. En cualquier caso, este autor contempla que hay una serie de aspectos que deben ser tenidos en cuenta en un informe de investigación (p. 109):

- Cómo ha evolucionado la idea general con el tiempo.
- Cómo ha ido evolucionando la comprensión del problema en el transcurso del tiempo.
- Qué etapas de acción se emprendieron.
- En qué medida se pusieron en práctica las acciones propuestas y cómo se resolvieron los problemas de implementación.
- Qué efectos pretendidos e imprevistos produjeron las acciones, explicando porqué sucedieron.

Lejos de producir un tipo de conocimiento cerrado, el informe etnográfico debe ser un documento vivo, que nos permita interactuar, pensar y seguir produciendo (Arandia y Fernández, 2007). En palabras de Simons (1999),

los informes escritos son económicos y constituyen la forma más habitual de presentar la información, pero [...] tienen que ser más evocadores que normativos, es

decir, plantear preguntas, opciones, alternativas. Los informes cerrados (tendenciosos, controvertidos o concluyentes) no suelen servir a los fines de decisión colectiva. [...] Los informes escritos pueden completarse con grabaciones, muestras del trabajo de los alumnos, fotografías, aunque, en general, estos complementos requieren más tiempo para elaborarlos y asimilarlos (p. 205).

Se debe, entonces, redactar un informe con un lenguaje claro y sencillo, lo que no quiere decir que tenga menos rigor. Muchas veces, ese informe es un relato histórico (Suárez, 2002), aunque no necesariamente tiene porqué ser así. La linealidad en esta investigación es algo que se ha procurado tener en cuenta pero de modo que no condicione la comprensión de las distintas situaciones y los aspectos de la realidad mostrados. En ocasiones, quedará muy clara su cronología, y otras veces será necesario “saltar” en el tiempo, relacionar datos entre sí de distintas épocas, etc. Mediante el “principio del desfase temporal” (Connelly y Clandinin, 1999, p. 33), el tiempo es modificado a veces para que se ajuste a la historia que se cuenta, teniendo en cuenta, además, que en un informe de investigación “el pasado transmite significatividad, el presente transmite valores, y el futuro transmite intención” (p. 38) Se puede seguir un orden cronológico, o un orden por significados, que se utilizarán mezclados en distintos momentos del informe. De hecho, una etnografía rara vez es totalmente lineal, sino que se producen bucles, dispersiones, idas y venidas enmarañadas (Arnaus, 1995; Pulido, 2003). Se puede considerar, en cualquier caso, que esta investigación tiene, si no un carácter totalmente cronológico, sí al menos “longitudinal”, ya que busca “analizar una misma realidad repetidamente en momentos temporales sucesivos para observar variaciones en su comportamiento por efecto del paso del tiempo y de otros factores asociados” (Martínez González, 2007, p. 29).

Stake (1995), por su parte, llega a recomendar incluso que desde el principio se prevea el número de páginas que va a tener el informe, ya que de lo contrario se puede estar recogiendo datos y ampliando información de manera indefinida. Además, dice este autor que debe incluir un desarrollo cronológico o biográfico, la visión del investigador, y la descripción de sus componentes más importantes. Este tipo de informe, que coincide con el que se presentará a continuación, es lo que algunos autores llaman “relato de vida cotidiana”, que “refleja cómo las personas viven, piensan y actúan en su cotidianeidad” (Elboj y Gómez, 2001, p. 90). El informe que aquí se presentará es un relato de la vida de un aula, la de

música, en un instituto de Secundaria concreto, donde una gran cantidad de alumnas y alumnos, y un profesor desarrollan su vida cotidiana.

El significado global, el sentido de “totalidad” se construye a partir de la riqueza de los datos, y de la creación de relatos interesantes a partir de particularidades concretas. Algunas de estas fuentes, contempladas por Connelly y Clandinin (1995) desde su perspectiva narrativa son: notas de campo de la experiencia compartida, escritos autobiográficos y biográficos, y otras fuentes (programaciones, normativas, reglamentos, metáforas, filosofías personales...). Es decir, incluyendo también la perspectiva del investigador, procurando delimitar (nos dicen estos autores) cuál es el “yo” que habla en cada momento: el profesor, el investigador, el compañero de claustro, el amigo... sin olvidar que los informes tienen que ser polifónicos, recogiendo no solamente la voz de la persona que investiga, sino la de quien es investigado (Arnaus, 1995).

La finalidad última de este informe es que sea riguroso (aportando conocimiento), que sirva de instrumento de comunicación, y que resulte útil. Se busca que el lector acceda a ver lo que ha visto el investigador, buscando cierta complicidad, mostrando una realidad abierta a diálogos y reinterpretaciones (Arnaus, 1995; Martínez González, 2007). El hecho de que esté abierto a distintas reinterpretaciones es expresado por Pulido (2003), en términos musicales, del siguiente modo:

Un informe etnográfico es como una partitura musical. El compositor de la misma, el etnógrafo-autor, no puede impedir que los intérpretes de la partitura -o sea, los lectores del texto final o informe- ejecuten la pieza de diversas maneras. Ni puede impedirlo ni debería impedirlo, caso de ser ello posible. [...] Un buen informe etnográfico es, por lo tanto, una partitura que indica una determinada manera de interpretarla -la forma pretendida por el autor- pero que, al mismo tiempo, deja la puerta abierta para otras interpretaciones. Una partitura etnográfica no sólo es polifónica, sino también polisémica (pp. 4-10).

El objetivo último no puede ser redactar un informe que luego pase a acumular polvo (Zeichner, 2010), ni siquiera, en este caso, únicamente para obtener el grado de Doctor, sino para mostrar el cambio y apuntar futuras modificaciones o caminos en mi propia aula, para otras aulas, o para la educación musical, en la medida en que pueda inspirar otras prácticas, en función de la relevancia o capacidad de tranferibilidad que le otorgue el lector.

En definitiva, para la elaboración de este informe se han utilizado los datos extraídos a través de los instrumentos y técnicas, que, para una mayor claridad, se resumen en el siguiente cuadro:

TÉCNICA	PERIODICIDAD	QUIÉN LA HACE	QUÉ PRETENDE MOSTRAR
Observación participante	De 2004 a 2008	El profesor	Toda la actividad del aula
Observación externa	Puntualmente, en el curso 2004/2005	Observadora externa	Todas la actividad del aula
Diario de clase del profesor	Trimestral, entre 2004 y 2008	El profesor	Registra actividades, valoraciones y percepciones
Diario de clase del alumnado	Anual, entre 2004 y 2008	Cada grupo-clase	Registra aspectos relevantes para el alumnado
Entrevistas	Seis entrevistas en el curso 2004/2005, dos en el 2007/2008 y una en 2010	Las entrevistas al alumnado son realizadas por dos colaboradoras externas, el resto por el profesor	Aporta el punto de vista del alumnado (principalmente), y también el de otros docentes
Conversación informal	Curso 2004/2005	El profesor y una alumna	Información complementaria a la de las entrevistas y otras técnicas
Fotografías	Curso 2004/2005 y 2007/2008	El profesor y el alumnado	Muestra la disposición del aula y la realización de ciertas actividades

Videos	Curso 2006/2007 y 2007/2008	El alumnado y otro profesorado del centro	Muestra un ejemplo de doble docencia interdisciplinar sobre música y literatura (dos grabaciones), y los momentos de compromiso inicial y evaluación final en varios grupos (cuatro grabaciones).
Fichas de seguimiento	De 2004 a 2008	El profesor	Resume individualmente el compromiso inicial y las actividades realizadas durante un curso, cuantitativa y cualitativamente
Portafolio	De 2004 a 2008	El alumnado	Muestra producciones del alumnado, especialmente del curso 2007/2008: actividades de todo tipo, grabaciones en audio, fotografías...
Material didáctico	De 2003 a 2008	El profesor	Material previo a la investigación y elaborado expresamente para la transformación del aula de música: orientaciones, material complementario, "dossiers" para el alumnado, material de apoyo para el profesor...

TABLA 9: PROCEDIMIENTOS, INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN UTILIZADAS
(elaboración propia)

CAPÍTULO IV: INFORME DE INVESTIGACIÓN

IV.1. ASPECTOS BIOGRÁFICOS

La importancia de que este informe de investigación comience con un breve relato autobiográfico se debe a que esta información puede mostrar ciertas claves para entender todo un proceso personal y profesional, que se concretará en las propuestas realizadas en el aula de música. De hecho, el conjunto de esta tesis doctoral puede ser considerado una autobiografía profesional plagada de influencias personales, académicas, relacionales y contextuales. Con la perspectiva de los años, y a partir de la reflexión previa a la redacción de este informe, da la impresión de que todo lo que aquí se incluye es una gran red conectada, imposible de dividir, porque en el momento en que uno solo de los nudos se quitara, desaparecería la red por completo. En esa red, probablemente los nudos más fuertes sean los invisibles, aquellos que pertenecen a mi historia y biografía personal.

Mi contexto vital coincide con el contexto de esta investigación, aunque comienza tres décadas antes, en una pequeña ciudad (o un “pueblo grande”) del poniente almeriense: la ciudad donde todo comienza, donde todo está por hacer, donde todo es incertidumbre, riesgo, y sobre todo, posibilidades. Este lugar pasó de ser un territorio “fantasma”, habitado solamente por el esparto, las escasas plantaciones de secano, y los pequeños núcleos de pescadores... a convertirse en pocos años en uno de los territorios más ricos de España. En un período de veinte años, entre los 70 y los 90, este lugar tenía una de las rentas “per cápita” más alta de España, debido a la llegada de los cultivos bajo plástico y la agricultura

intensiva. Unido a esa riqueza, se produjo durante estos años una enorme explosión demográfica.

La mayoría de familias de este municipio, durante este tiempo, procedían de lo que podemos denominar “inmigración interior”, es decir, de distintos puntos de España, y sobre todo de la cercana Alpujarra¹¹ almeriense y granadina. Estas personas venían de ambientes rurales con escasas o nulas posibilidades económicas, formativas o culturales. Personas, como mi padre, que venían a este pueblo y a esta zona buscando un futuro que en su lugar de origen resultaba inalcanzable. Las escasas familias autóctonas, “nativas”, del propio municipio (como la de mi madre) vivían muy disgregadas en el campo, en cortijos, o en pequeñísimos núcleos de población. Respecto a mi ambiente familiar son muy destacables las tertulias en la comida, o después de comer, al mediodía, o en la cena, acerca de cualquier asunto. Estas tertulias fueron especialmente ricas cuando aún mi abuelo vivía en casa. Durante muchos años, mi abuelo (que había vivido la guerra civil, no tenía un nivel cultural muy alto, pero sabía leer, escribir y se interesaba por todo tipo de conocimientos académicos) comentaba una y otra vez que la educación y la sanidad son los dos grandes pilares de la sociedad, que una persona bien formada debía tener “expresión de palabra” y “conocimiento de ideas”, que en las sociedades existen el capital social (las personas) y el capital totalitario (las empresas y el sistema económico)... hablaba mucho de lo absurdas que eran las guerras, de que las personas recuerdan perfectamente cuando se les hace el bien, y aunque hablaba muy mal de los anarquistas (por sus actuaciones en la guerra), consideraba que tanto la iglesia, como el estado y el ejército eran inventos del ser humano que no servían absolutamente para nada bueno. Yo, particularmente, podía estar durante horas hablando de estos y otros temas, a veces relacionados con sus experiencias vividas, otras veces con cualquier asunto de actualidad.

Con ocho años de edad, un buen día de mediados de los años ochenta, decido y solicito a mis padres que “me apunten a guitarra”, que quería tocar la guitarra “como mi padre”. Él tocó la guitarra en un grupo ye-yé de los setenta, llamado los Loluvaif, y desde pequeño le había visto tocar canciones de oído (no tenía ningún tipo de estudios musicales), pasarlo

11 La Alpujarra es una zona geográfica andaluza, situada entre las provincias de Granada y Almería, que se corresponde con la ladera sur de Sierra Nevada.

bien con amigos y familiares, cantar... e incluso pedirle que tocara alguna melodía o canción actual, y que fuera capaz de interpretarla sin partitura, aun cuando no la hubiera escuchado nunca antes. Seis de sus siete hermanos tocan distintos instrumentos musicales (todos, sin haber estado matriculados en ningún tipo de enseñanza oficial). En aquel entonces no existía en el municipio ningún tipo de Conservatorio o Escuela de Música, sino solamente una especie de "academia" (tampoco tenía un nombre, y utilizaba espacios públicos, por lo que más bien se trataba de actividades extraescolares) en que preparaban por libre los exámenes. Luego debíamos examinarnos ante un tribunal en el Conservatorio de la capital.

Aún recuerdo perfectamente cuando me enseñaron a colocar los brazos en una guitarra que, por aquel entonces, me resultaba enorme. Recuerdo el dolor en los dedos, en los brazos, porque había que apretar, y porque debía hacer infinitos ejercicios antes de empezar a tocar cualquier canción. Y no era aquello lo que había visto en mi padre. A los pocos meses de empezar, dije a mi madre que quería dejar de ir a las clases de guitarra. Le estaré agradecido eternamente que me dijera "prueba al menos hasta final de curso, y luego decides"..

Nunca entendí (y tampoco hoy entiendo) gran cantidad de cosas, del Conservatorio. Para empezar, a niños de 8 años de edad se nos sometía a una rígida y desagradable situación de nerviosismo en los exámenes de tribunal, sin ningún tipo de piedad, sin ningún acercamiento afectivo, sin un alivio o respiro por parte de nadie. Parecía que cuanto más rígido y distante fuera el tribunal, y cuantos más nervios tuviera la persona que se examinaba, tanto mejor. Tampoco entendíamos porqué se nos exigía mucho más nivel que a los alumnos oficiales: para el primer trimestre, ya estábamos haciendo el examen final de los alumnos oficiales. Y aún así, una buena parte de nosotros suspendía.

Nunca entendí que no se disfrutara con la música... ya que yo veía eso en mi casa, como también más adelante en algunas amistades que tocaban en grupos y demás. Nunca entendí tampoco la extrema obsesión por el virtuosismo, cuando en realidad a mí me daba igual que se tratara de piezas "difíciles" o "fáciles", sino que me importaba lo que esas piezas me decían. Aunque las ocasiones no eran muy numerosas dentro del rígido plan de estudios del Conservatorio, me gustaba especialmente (tal vez como a todo el alumnado) cantar en grupo, tocar en grupo, hacer música de cámara... Respecto a otros estilos que no fueran los

propios de la música culta, tuve que aprender por mi cuenta a tocar canciones pop, rock o “heavy” (hubo una época en que escuchaba bastante este tipo de música)... Todas estas músicas, las escuchaba muy a menudo, en igualdad de condiciones con la colección de cuarenta discos de música clásica que mi madre adquirió. Igual escuchaba “Barricada” que Bach, el grupo pop Danza Invisible, o Mendelssohn...

Continué estudiando música porque me seguía apasionando, a pesar del Conservatorio, porque veía que la música era mucho más que lo que allí decían, porque necesitaba conocer y saber más acerca de ella. Siempre he pensado que quienes hemos cursado estudios musicales en el Conservatorio somos personas que ya teníamos muy claro, antes de hacer esas enseñanzas, que queríamos hacerlas hasta el final, por interés y motivación personal hacia la música. De la numerosa clase de cuarenta niños que empezamos a la vez en aquellas clases extraescolares, el único que continuó estudiando grado medio fui yo.

Una profesora, terminando grado medio, llevó al extremo el absurdo énfasis en la técnica y la deshumanización (incluso cabría decir “desmusicalización”) del Conservatorio. Nada más empezar el curso, me tuvo tres meses haciendo escalas, arpeggios, ligados... y al final del primer trimestre me dijo: “no te pondré ninguna pieza hasta que no seas capaz de hacer estas escalas a la misma velocidad que Félix”¹² (un compañero, del Conservatorio). Ese año, decidí dejar el Conservatorio, y volcar me en mis estudios de COU.

El año siguiente, ya en Granada, gracias a un profesor de guitarra que tampoco se salía del guión establecido, pero que al menos intentaba motivar y sobre todo dar argumentos sobre porqué las cosas deben hacerse de una manera y no de otra, empiezo a comprender las posibilidades técnicas y expresivas del instrumento que llevaba nueve años estudiando. Por otra parte, además de profundizar en la técnica y el repertorio de la guitarra clásica, tuve acceso a muchas otras músicas, como el flamenco o el jazz, tan habituales en los conciertos semanales que por aquel entonces había en Granada. Aprendí a distinguir los distintos palos del flamenco, e incluso me atreví a acompañar a algún cantaor (de manera totalmente informal)... Gracias a tres compañeros de clase, me fui enterando también de algunas de las claves del jazz, en cuanto a progresiones, sustituciones de acordes, escalas, y me interesé en qué era aquello de la improvisación musical. Escuchaba todo lo que caía en mi mano,

¹² Todos los nombres propios de este informe, salvo el mío, son ficticios.

todo lo que podía, tanto en grabación como en directo. Desde entonces, tengo la costumbre de escuchar todo tipo de estilos musicales, y la manía especial de centrar mi atención en todo aquello que no conozco. Aunque mi formación es sobre todo clásica, siempre me ha gustado ser bastante “aprendiz de todo y maestro de nada”, respecto a la música. Me resulta mucho más satisfactorio, entretenido y enriquecedor saber tocar “un poco” de una gran variedad de estilos, que hacerme virtuoso o erudito de un solo estilo o tipo de música.

Ese mismo año comienzan mis estudios de magisterio en educación musical, en la Universidad de Granada. Lo cierto es que empecé a estudiar magisterio únicamente por mi interés en la música, aunque pronto empecé a descubrir otro tipo de motivaciones. Por una parte, pude comprobar que la educación musical no tenía porqué ser desagradable, ni elitista, ni resultar pesada... y que todas las personas tienen la capacidad y el derecho de acceder a la educación musical. Es decir, justo lo contrario que hasta ese momento había vivido en el Conservatorio. Las técnicas, procedimientos y recursos de la “pedagogía musical activa”, centrada en los “nuevos métodos” de Orff, Kodaly, Willems y Dalcroze (principalmente estos cuatro) revelaban que se puede enseñar el lenguaje musical, la técnica vocal, la interpretación musical en grupo, el movimiento, el ritmo... de manera atractiva y motivadora.

Y por otra parte, la excepción a esta perspectiva centrada en la didáctica específica fue la que me proporcionó mi tutor de prácticas de tercero de magisterio, que fue quien me enganchó de lleno en la pedagogía. Para él, lo principal era que fuéramos maestros, y luego, la especialidad no dejaba de ser un añadido. Trabajamos con personas, nos decía, podemos cambiar la sociedad, nos interesan la perspectiva crítica, el currículo oculto: las relaciones en el aula, las minorías, los valores que se transmiten explícita e implícitamente... Gracias a él, realicé un elaborado diario etnográfico sobre mi fase de prácticas, y por su invitación pasé a formar parte del grupo “Investigación del currículo y formación del profesorado”, donde aprendí mucha más pedagogía que en toda la enseñanza oficial recibida. En cierto modo, tanto el tutor como este grupo de investigación sirvieron de nexo de conexión entre mi interés por la música, y la función transformadora y social de la escuela, que quedaba subyacente en las conversaciones juveniles con mi abuelo.

A pesar de que, desde entonces, tuve claro que necesitaba poner en práctica estas ideas en el aula, cuando fuera docente, y de algún modo sentaron las bases de los cursos de doctorado y esta tesis doctoral, necesitaba conocer más cosas sobre la música.

Por eso, aunque el ambiente académico y también enormemente elitista de los estudios en historia y ciencias de la música no eran de mi agrado, me proporcionaron una visión muy amplia de la historia de la música, llegando al fondo de la cuestión en cuanto a las auténticas causas (estéticas, tecnológicas, sociales, históricas, o relacionadas con la propia teoría musical) por las que surgían los distintos estilos musicales a lo largo de la historia. En muchos momentos, durante esos años pensé: “si hubiera sabido esto antes...”, “qué injusto saberlo ahora...”. No me parecía bien que, después de tantos años estudiando música, ahora, y nunca antes, se me hablara de ciertas ideas, ciertas causas, ciertos elementos (muchos de ellos, sencillos) que ayudan a comprender la música, a entender la técnica, el lenguaje musical, el propio virtuosismo (que tiene un origen social, y por tanto, muy cuestionable), el carácter supuestamente “inmutable” de las partituras clásicas (que no siempre ha sido así)... Aunque el eje central de estas enseñanzas era, de nuevo, la música culta, había varias asignaturas sobre etnomusicología, y alguna sobre músicas populares urbanas, además de que la musicología nos mostraba cómo existía mucha música antes y después del periodo clásico-romántico (el único que se conoce con un mínimo de decencia en el Conservatorio). Todo esto me ayudó muchísimo a relativizar el conocimiento musical adquirido hasta ese momento, las “verdades absolutas” del Conservatorio, a la vez que me proporcionó muchas herramientas complementarias y una amplia base para mi labor docente.

En cuanto al resto de mi formación académica, desde la escuela hasta la universidad, lo cierto es que solamente recuerdo aquellos profesores que se salían un poco de la norma. Recuerdo que el profesor de lengua de EGB nos pedía traer comentarios de noticias, aconsejándonos que compráramos el periódico, y desde entonces cada vez que puedo (también desde la adolescencia) leo la prensa escrita. Recuerdo otro profesor que nos habló por primera vez de la “derecha” y la “izquierda”, en la EGB; otro profesor de educación física de BUP que había vivido en Granada, conocía personalmente a Luis García Montero y otros poetas de su generación, y hacíamos tertulias literarias con él, fuera del instituto; una

profesora de filosofía con la que quedábamos para hablar de filosofía, leía nuestras poesías, nuestros relatos y reflexiones... o el caso de la optativa de “taller de poesía”, en magisterio, cuyo profesor, hijo de un dirigente histórico anarquista, llevaba de una manera un tanto peculiar.

Desde que empecé los estudios de BUP, no me interesó demasiado obtener buenas calificaciones, sino simplemente ir superando (sin pena ni gloria, sin frío ni calor, sin interés ni desinterés, en principio) las asignaturas y los cursos. Sí me interesó siempre conocer realidades distintas, complementarias, ajenas al mundo académico, que más tarde se integrarían de alguna manera en la música y en mi labor docente. Por eso siempre he llevado algún tipo de actividad paralela a la académica, tan importante o más en mi formación que aquella: un grupo de rock adolescente, con canciones y letras propias; organización de dos ciclos de conciertos y tertulias musicales en los años de Granada; composición de tres bandas sonoras de cortometrajes; un grupo de teatro, poesía y música; música incidental para teatro; colaboración con una emisora de radio, con programas musicales que explicaban distintos estilos (desde el punk hasta la música medieval), y trayendo grupos locales a la radio; colaboración con una escuela municipal de música; organización y participación en conciertos didácticos...

IV.2. MOTIVOS POR LOS QUE COMIENZA ESTA INVESTIGACIÓN

Pero volvamos a la investigación-acción, y al contenido de esta tesis doctoral. Serán muchas las conexiones que puedan establecerse entre mi biografía académica y personal y las medidas concretas de aula que se van desarrollando. Pero, de un modo más concreto, cabe plantear la siguiente cuestión: ¿qué lleva a un profesor tradicional, con formación en didáctica específica y en su ámbito disciplinar, a cambiar su metodología, a buscar nuevas propuestas para su aula?

Tomo la decisión de cambiar la metodología del aula de música, las relaciones, la toma de decisiones y la evaluación, sobre todo a partir de dos realidades. Por una parte, la constatación de que lo que estaba haciendo hasta ese momento no parecía dar resultado. Entre los años 2000 y 2002, trabajé en un centro privado (no concertado), donde imponían desde su sede de Madrid los contenidos concretos, el libro de texto, la periodicidad y el tipo de evaluación que había que realizar al alumnado. De este modo, mi autonomía profesional se encontraba mucho más reducida de lo que después estuvo en la escuela pública. El único margen de actuación que encontré fue el refugio de mi aula, donde intentaba constantemente motivar al alumnado mediante canciones cercanas a ellas y ellos, instrumentos Orff, audiciones no solamente clásicas, polirritmia, improvisación... y además, puesto que era la única asignatura que no tenía “cuadernillo de actividades” directamente enviado de Madrid,

decidí hacer uno propio. A pesar de que esta idea fue bien recibida en el centro, y en años posteriores a mi marcha los adoptaran como suyos, cabe decir que estos cuadernillos no iban mucho más allá de una perspectiva meramente técnica, centrada en los contenidos conceptuales, en la “motivación” llevada a cabo solamente por el profesor (externa y ajena al alumnado), en una toma de decisiones unidireccional y jerárquica (no solamente por mi parte, sino por las rígidas normas del centro) y en una evaluación centrada casi exclusivamente en el examen escrito.

En el año 2002, al pasar a la escuela pública, en el mismo centro donde más adelante se desarrollaría esta investigación-acción, y aunque contaba con muchísima más autonomía profesional, hubo muy pocos cambios respecto a la metodología desarrollada en el centro privado. Una de las diferencias principales fue la flexibilización (que no olvido) del libro de texto, que ahora utilizaba cuando y como yo consideraba; y también la flexibilización de la evaluación, de manera que ahora no hacía exámenes mensuales, sino trimestrales, y en ocasiones intentaba complementar la calificación con otro tipo de “notas de clase”, “trabajos” y otras actividades. Además de esto, pude diversificar la manera de motivar al alumnado, con un grado más alto de creatividad, al no sentirme constreñido por un sistema externo y ajeno a la realidad del aula. Así, puse en marcha el coro del Instituto, que continuaría durante todos los años en que estuve allí (ese año, por ejemplo, este coro participó en la grabación de la banda sonora de un cortometraje), hice muchas más actividades de creatividad e improvisación, introduje en mayor medida las músicas del alumnado (como se podrá ir comprobando más adelante, en este informe, a través de la voz del alumnado)... pero siempre desde mi única perspectiva personal y profesional. En cierto modo estaba imitando la formación técnica que siempre había recibido (tanto en el ambiente de la escuela obligatoria, como en la universidad y en el conservatorio), aunque aderezado con altísimas dosis de información estética e histórica adquirida en la licenciatura de musicología, actividades auditivas y prácticas favorecidas por mi formación guitarrística (ejemplos musicales con guitarra clásica, canciones con acompañamiento de guitarra...), y todo tipo de actividades supuestamente “motivadoras”, extraídas de los “nuevos métodos” (de hace cien años, como se comentó en el apartado II.4.2.) conocidos en mis años de magisterio: instrumental Orff, fononimia, método Willems para los intervalos, método Kodaly para el

lenguaje musical (que seguía teniendo una gran presencia en el aula)... Y, por supuesto, dentro de este esquema de pensamiento y actuación, aunque siempre tuve un talante dialogante y abierto con el alumnado, las decisiones “importantes” del aula, referidas a contenidos, actividades y evaluación, eran yo quien las tomaba, en exclusiva. Llegado el año 2004, y después de dos cursos académicos en el centro, trabajando de este modo, podía constatar que esta metodología de aula me había llevado a una situación en que consideré que necesitaba un cambio urgente. Esta situación se puede resumir del siguiente modo:

- Altísimo índice de fracaso escolar.

Los resultados académicos del alumnado de música, en términos de “aprobados” y “suspensos” eran realmente preocupantes. En realidad, eran tan nefastos como en el resto de las asignaturas que cursaban y en el resto de los niveles y asignaturas de ese centro. Cada año tenía muchos grupos asignados (debido a la escasa carga horaria de la asignatura), y el promedio de suspensos en cada trimestre rondaba el 50 % de media, con grupos que estaban bastante por encima (y en algunos casos, por debajo) de esa cifra. Al finalizar el curso, y después de muchos esfuerzos, resúmenes, exámenes de contenidos mínimos y recuperaciones... este porcentaje de suspensos bajaba hasta un 33 %. Aún así, el índice de fracaso escolar resultaba escandaloso, y hablaba por sí mismo de la irrelevancia, la falta de motivación e implicación del alumnado, y los escasos aprendizajes que se producían en el aula. Ningún sistema, ninguna propuesta formativa puede soportar que la mitad de su alumnado fracase, o ni siquiera que uno de cada tres alumnos o alumnas se queden en el camino. En el conjunto del centro educativo, el fracaso escolar era de un 50 % entre 1º y 4º de ESO, es decir, que en 4º había la mitad de alumnado que en 1º. Además, de este alumnado de 4º, no titulaba el 100% finalmente, sino que seguía quedándose un cierto número por el camino.

Ante esta situación, una gran parte del profesorado recurre a la “cultura de la queja”, a pensar que “cualquier tiempo pasado fue mejor” (un argumento que no comparto, en absoluto), o a que la culpa la tengan otras personas, siempre: las familias, la administración, la sociedad, la televisión, el consumismo... Aunque algunas de estas críticas puedan estar bien fundamentadas (muchas de ellas, no lo están), igualmente no dejaba de plantearme constantemente: ¿puedo hacer algo en esta situación? ¿cambiando algo se podrá disminuir ese índice de fracaso escolar? ¿qué factores pueden estar influyendo, dentro del aula? La reducción del fracaso escolar, además, entendía que no debía pasar por “bajar el nivel”, sino por buscar la manera de que la gran mayoría de alumnado accediera al currículo obligatorio, desarrollara al máximo sus posibilidades, y se fueran presentando en el aula “buenos motivos” por los que aprobar, en vez del manido discurso sindical de que se nos pide “regalar aprobados”, para que descendan los índices de fracaso escolar.

- Inutilidad de los exámenes tradicionales.

El instrumento de evaluación que utilizaba era, casi exclusivamente, el examen escrito, casi siempre con preguntas cortas. Era un examen “de pensar” (lo llamaba así el alumnado), ya que procuraba no pedir las cosas tal como venían en el libro de texto o los apuntes, sino centrándose en las relaciones, diferencias, análisis, esquemas y comentario de los contenidos. Precisamente por eso, en ocasiones resultaban muy complejos para el alumnado. La recuperación consistía en repetir el mismo tipo de examen, con preguntas diferentes, sin ningún tipo de medida educativa o explicación adicional. Cuando intentaba “facilitar” las cosas (al final de curso, en la evaluación extraordinaria, principalmente), proponía un examen “tipo test” de no menos de 20 preguntas, con tres posibles respuestas, donde una de ellas era fácilmente descartable, pero las otras

dos eran muy similares (cambiando solamente una o varias palabras, por ejemplo).

El resultado de esta evaluación ya se ha comentado, respecto al fracaso escolar, pero cabe añadir que, incluso entre el alumnado con un supuesto “alto nivel académico” (que también lo había), los contenidos perduraban muy poco. Incluso el alumnado con calificaciones de “notable” o “sobresaliente”, al pasar un par de semanas era incapaz de recordar aspectos esenciales y básicos de los temas trabajados. Entonces, me planteé si todo el esfuerzo de “motivar” (mediante canciones, audiciones y práctica instrumental siempre propuesta por mí), explicar, repasar, hacer resúmenes, resolver dudas... estaba mereciendo la pena. Tal vez no. Un momento destacado fue cuando, a finales del curso de 3º de ESO, en el mes de mayo del año 2004, después de haber estado todo el curso trabajando el temario obligatorio de historia de la música, un alumno, supuestamente “brillante”, me preguntó: “maestro, ¿qué significa la palabra cronología?” Algo estaba sucediendo. En todos los exámenes, en todos los períodos históricos hablábamos en primer lugar de la cronología. Era algo que siempre preguntaba, algo a lo que siempre hacía referencia (no pidiendo el dato de año exacto, pero sí al menos el siglo)... y ese alumno de notable y sobresaliente no sabía aún qué significaba ese concepto.

El tema del fracaso escolar, de la evaluación ligada a dicho fracaso, y de las prácticas que determina la evaluación centrada en el examen, además, daba para plantearse muchas más cuestiones de fondo: ¿para quién o para qué debo trabajar? ¿solamente para esa cuarta parte de alumnado, como mucho, que accede al Bachillerato? ¿o debía proporcionar un enfoque que resultara válido tanto para el mundo laboral como para quien hiciera un módulo de FP, además de para el ejercicio de la ciudadanía, la vida adulta, sin renunciar a bajar el nivel, o a que el alumnado orientado al

mundo académico pueda hacerlo con el máximo de posibilidades? ¿era eso posible?

- Poco grado de autonomía del alumnado.

Cuando en alguna ocasión pretendía que el alumnado desarrollara alguna actividad o trabajo autónomo, del tipo que fuera (actividades del libro sobre temas no explicados, trabajos escritos, interpretación o creatividad musical...) comprobaba cómo una y otra vez eran incapaces de realizarlo. Estaban acostumbradas y acostumbrados a que fuera el profesorado quien tomara todas las decisiones en el aula, en cuanto a los distintos contenidos trabajados en el aula (lenguaje musical, instrumentos, historia de la música, canto, audición...), las actividades, los recursos, los agrupamientos, la forma de evaluación... Uno de los “grandes propósitos” de nuestra legislación educativa (que personalmente consideraba también de vital importancia) era la idea presente desde la LOGSE (1990) de que el alumnado debía sobre todo “aprender a aprender”. Años más tarde, la LOE (2006) reformuló esta frase dentro del discurso de las competencias básicas al añadir la “competencia para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida” y la “competencia de autonomía e iniciativa personal”. Pero la idea subyacente es la misma, en ambos casos: garantizar que proporcionamos herramientas suficientes al alumnado como para que pueda seguir aprendiendo durante toda su vida, ya sea en la educación formal, no formal, en su vida cotidiana, en la universidad, en su vida laboral... construyendo ideas propias y convirtiéndose en personas autónomas. Y sin embargo si (desde la mejor de las intenciones y una supuestamente suficiente formación en didáctica específica y en conocimientos), era yo exclusivamente quien proponía, decidía, motivaba y evaluaba en el aula, la autonomía no se estaba desarrollando en absoluto. En definitiva, todo ello me llevaba a plantearme si es posible dar más voz,

más participación y más autonomía al alumnado, en el aula de música, y si todo ello conduciría a un aprendizaje más relevante y útil para seguir aprendiendo a lo largo de su vida.

- Desatención de las necesidades del alumnado y de la sociedad de la información.

Aunque la especialización y separación por asignaturas del currículo de educación secundaria hacía que me centrara en los contenidos exclusivamente musicales, detectaba muy a menudo graves carencias en habilidades o capacidades básicas, imprescindibles no solamente para el acceso al conocimiento musical, sino para que se produjera cualquier tipo de aprendizaje. Me refiero sobre todo a una muy escasa comprensión lectora, expresión oral y escrita, a establecer relaciones y diferencias entre contenidos, falta de hábito de trabajo en grupo... Estas capacidades (o “competencias”, como las llama nuestra normativa) resultan imprescindibles para cualquier tipo de trabajo autónomo y para el éxito escolar en música y en cualquier otra materia. Me daba cuenta a menudo de que si bien la música era muy importante para mí, personal y profesionalmente, hay cosas que son incluso mucho más importantes, como es el caso de estas capacidades o competencias.

Por otra parte, la (no tan reciente) llegada de las tecnologías de la información y la comunicación, y especialmente de la red Internet, hace que esta necesidad sea aún más urgente, si cabe, de lo que ya era. La red, está ayudando y forzando la redefinición de nuestra labor docente, ya que es imposible competir, en cuanto a transmisión de contenidos, con la red de redes. La amplísima variedad y riqueza de fuentes de información digital hace que ningún profesor o profesora, aun rodeado del máximo posible de recursos, pueda ni siquiera acercarse a su capacidad. Ese mundo digital forma parte, cada vez más esencial, de nuestra vida cotidiana, y por supuesto, de la de nuestro alumnado, por lo que cabe preguntarse: ¿Cuál

debe ser entonces la función del profesorado? ¿debemos seguir anclados en el libro de texto teniendo recursos mejores a nuestro alcance? ¿mantenernos al margen de todas las vías de información y ofrecer solo una visión de la realidad? ¿esforzarnos por conseguir métodos y “recetas” cada vez más eficaces para la transmisión de contenidos? ¿o más bien enseñar a leer entre líneas, a relacionar ideas, a seleccionar, reflexionar, hacer crítica constructiva... de unos determinados contenidos, buscando que nuestro alumnado sea capaz de abrir su propio camino en el maremágnum de información y contenidos de todo tipo propios del mundo que les ha tocado vivir?

Estos cuatro motivos fueron absolutamente determinantes en mi decisión de cambio metodológico en el aula de música, al tratarse de una necesidad urgente encontrada en el centro educativo y el alumnado concreto con el que estaba trabajando. M^a José, una profesora de lengua que el curso siguiente empezó a aplicar en su asignatura propuestas similares a las mías, lo resume perfectamente del siguiente modo:

Los resultados académicos de los alumnos dejaban bastante que desear. Había un número altísimo de suspensos. Por otra parte los niños no aprendían lo que yo pensaba que tenían que aprender, ¿no? No aprendían determinadas destrezas, determinadas habilidades que yo quería que salieran con ellas de la clase. Pues... en competencia lingüística, por ejemplo, ellos no... finalmente no sabían bien entender un texto, no eran críticos con un texto que se les ponía por delante. Sí, lo leían y contestaban unas preguntas, pero eso no significaba ni que hubieran entendido el texto, ni que hubieran leído más allá, ni que la lectura sea una lectura, ni que hubieran hecho un poco suyo el texto, ni que fueran críticos con él... y, entonces, algo estaba fallando en el método, que no permitía que los niños tuvieran esos recursos que yo quería que tuvieran. Y por otra parte no eran nada autónomos. O sea, esos niños salían de la clase y no eran capaces de estudiar por sí mismos, de buscarse la vida por ellos mismos, de buscar información complementaria por otro lado, de elaborar ellos esa información que se les había dado... No eran capaces de hacer nada de eso.¹³

13 Entrevista a M^a José, profesora de lengua, Año 2010, Anexo 10.1. Para agilizar la lectura del informe, la primera vez que aparezca la cita textual de un anexo, aparecerá de manera completa (persona entrevistada, curso académico, función en la escuela, número de anexo), pero en las siguientes ocasiones se remitirá únicamente al número de anexo, siempre a pie de página.

Pero además, hay un segundo tipo de motivos por los que necesitaba modificar completamente mi práctica docente, que tienen que ver con la búsqueda de la coherencia, que se ha apuntado en algunos apartados del marco teórico.

Hay varios hechos, dentro de mi formación como docente, que marcan la aproximación al marco teórico de esta tesis, en ese viaje inacabado a través de la coherencia entre la teoría y la práctica. Mi primera aproximación a la pedagogía crítica vino, como ya se ha comentado, de la mano de mi tutor de prácticas de 3º de Magisterio, que nos empezó a hablar de que por encima de ser maestros de música, debíamos ser sobre todo “maestros”, que lo “de música” es tan solo un apellido, y que muchas veces los aspectos más relevantes del aula no se muestran a simple vista ni se explicitan, sino que están presentes en las omisiones del profesorado, en su relación con el alumnado, en la manera en que se atiende o desatiende a la diversidad, en la medida en que se practica un modelo u otro de participación, o existen diferencias por género, etnia, edad... Este tutor planteaba, por tanto, una propuesta de educación musical desde una perspectiva crítica, al tener en cuenta el análisis de las relaciones de poder en el aula, y toda una serie de aspectos relacionados con la justicia social. Esta perspectiva me enganchó desde el principio, y realicé un extenso diario de investigación desde una perspectiva crítica, que aún recuerdo y releo de vez en cuando.

A raíz de este período de prácticas, y debido a mi interés personal en este tipo de temáticas, pasé a formar parte del grupo “Investigación del currículo y formación del profesorado”, de la Universidad de Granada, donde aprendí en poco tiempo mucha más pedagogía general, y de mucha más utilidad (en mi opinión) que toda la que había recibido durante los años de Magisterio. Este grupo se centra en cuestiones relacionadas con la evaluación cualitativa y democrática, la participación, la ciudadanía, el género... en el contexto escolar. Las conversaciones, las temáticas, las perspectivas de este grupo reafirmaron mi creencia de que la educación puede y debe contribuir a hacer un mundo más justo, más libre, más democrático. Además, muchas personas que conocí en ese grupo influyeron en mis lecturas y mis posicionamientos posteriores.

Por último, la realización de los cursos de doctorado en la Universidad de Almería, en el programa “Asesoramiento y Calidad de la Enseñanza”, del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, fueron el último punto de inflexión en este camino. Si bien una parte

de ellos seguían teniendo reminiscencias técnicas o de poca utilidad práctica para mi aula, hubo también aportaciones interesantes. Era la época en que se promulgó la LOCE (2002), que puso en alerta a teóricos, grupos de renovación y profesorado de toda España. Se trataba de una ley con un marcado carácter economicista y neoliberal, indefendible desde el punto de vista pedagógico. De todo ello se habló ampliamente en los cursos de doctorado... Además, finalizando los cursos de doctorado, gracias a mi tutora del DEA pude acercarme al conocimiento del trabajo del grupo CREA, las teorías y prácticas derivadas del aprendizaje dialógico, y su proyecto “Comunidades de aprendizaje”¹⁴. Todo ello, como se puede ver en el marco teórico y como se apreciará a lo largo de este informe, ha influido enormemente en el análisis y las prácticas de esta tesis doctoral.

La necesidad de buscar respuesta a mis propias incoherencias, por tanto, estaba encima de la mesa. No podía seguir creyendo en la educación como medio de transformación personal y social, en la perspectiva crítica, en la participación, la ciudadanía, la apertura a la comunidad, la inclusión, las altas expectativas, el diálogo... y desarrollar una práctica totalmente incoherente con ello, centrada en la transmisión de conocimientos por parte del profesor, en los contenidos conceptuales, en una evaluación orientada a la clasificación y selección, más que a la comprensión y la mejora... En definitiva, una práctica docente parecida a la que en su día recibí como alumno, aunque aderezada de los mejores y más amplios “recursos didácticos” que era capaz de aglutinar, desde la perspectiva de los novísimos métodos anteriores a la segunda guerra mundial... y otras “grandes ideas” en relación a canciones con guitarra, resúmenes y cuestiones de tipo histórico y estético (recurriendo así, a veces, a mi formación guitarrística y musicológica). Era yo, en solitario, quien tomaba las decisiones, decía cómo y cuándo participar, impartía y repartía el conocimiento, de manera unidireccional... De este modo, todas mis ideas sobre ciudadanía democrática, pedagogía crítica, diálogo y demás, quedaban sin atender, a merced de un modelo que, en cualquier caso, solo reproducía las desigualdades sociales. Algo debía cambiar: o bien la teoría, renunciando así a cualquier interés transformador o crítico, centrándome en una perspectiva técnica del currículo, centrada en el conocimiento académico y la transmisión del “temario”; o la práctica, buscando la manera de llevar al aula

14 Más información en: <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>

ese conocimiento adquirido y reflexionado desde la perspectiva que conocí a través de mi tutor de magisterio, el grupo de investigación y los cursos de doctorado. Afortunadamente, opté por la segunda vía.

Por tanto, los motivos que provocan el comienzo de esta investigación-acción son eminentemente prácticos, centrados en problemas y reflexiones sobre mi propia práctica. Fue a partir de esta reflexión, y de la necesidad urgente de cambio, como llegué a la conclusión de que la mejor manera de evaluar estas prácticas y construir conexiones entre la teoría y la práctica, era mediante la investigación-acción. No podía “improvisar” de nuevo, ni dejarme llevar únicamente por mis intuiciones. Si bien una buena parte de las actividades de aula surgirían espontáneamente, producto de la participación y diálogo con el alumnado, no debía permitir que se convirtiera, de nuevo, en una propuesta “del profesor”, en exclusiva, sin contar con las voces y la evaluación de las personas que en ella participan; como tampoco podía ser solamente una “nueva propuesta” que quedara sin evaluar... no se trataba de reforzar mi autoestima, pensando “lo bien que iba todo ahora”, sino de mostrar si verdaderamente estaba funcionando, en qué aspectos se podía mejorar y cuáles eran más destacables. En definitiva, necesitaba tener respuestas, datos, reflexiones e ideas de todas las personas que pudieran aportar algo sobre la manera en que se estaban desarrollando esos cambios. Por este motivo, y a raíz de mi experiencia previa en el grupo de investigación y en el doctorado, decido embarcarme en un proceso de investigación-acción.

La diferencia principal entre una investigación-acción y la actividad docente habitual del profesor en su aula es, sobre todo, la sistematización de procesos. Más allá de las habituales “charlas de pasillo”, la investigación-acción permite ir evaluando y mejorando cíclicamente nuestras acciones, de una forma estructurada, sistemática y coherente. Cuando, además, la propia dinámica de aula se convierte en investigación, este tipo de investigación nos permite obtener información relevante y detallada sobre la percepción que se tiene de los cambios que se van introduciendo. Las reflexiones y perspectivas incluidas serán las de las personas participantes, y también las de otras personas que puedan aportar visiones distintas, complementarias, cuestionando lo que se hace o lo que no se hace, comparando con otras realidades... enriqueciendo, en definitiva, el enfoque de aula y la manera en que sus actores lo viven. Por eso me pareció relevante, desde el principio, contar sobre todo con la voz del

alumnado, sus producciones, mi propia perspectiva como profesor, los materiales didácticos, guías y registros que utilizaba... y también con la perspectiva de otro profesorado de ese mismo centro, del tutor del grupo, de observadoras externas, de otra profesora que puso en práctica una metodología muy similar, las influencias del grupo de investigación-acción que se formó en el centro...

Relacionado con lo anterior, puede decirse que otra de las motivaciones de esta investigación se dirige al propio ámbito de conocimiento de la educación musical. En multitud de ocasiones he echado en falta investigaciones, lecturas o experiencias que, desde la investigación cualitativa o la investigación-acción, muestren las posibles aplicaciones de la pedagogía crítica en el aula de música. En el área de música la investigación está aún muy centrada en la didáctica específica, en la manera de enseñar parámetros del sonido, canciones, lenguaje musical, danzas, audiciones... sin que se encuentre una reflexión profunda sobre qué necesitamos, qué queremos, para qué debe utilizarse la música en la enseñanza obligatoria... y mucho menos centrados en el contexto educativo español y sus necesidades a pie de aula: atención a la diversidad, éxito o fracaso escolar, democracia, evaluación... En este sentido, el profesorado de enseñanza obligatoria no puede utilizar como referente la educación musical recibida, ni la adquirida en magisterio, en la licenciatura de musicología, y mucho menos en el Conservatorio... Casi todo está por construir, sobre todo desde la perspectiva del profesor investigador de Secundaria. Esta era una motivación añadida, y la causa principal de que finalmente todo desemboque en esta tesis doctoral.

Estos fueron los motivos por los que comienza esta investigación-acción, que se irán matizando y enriqueciendo en el propio proceso, incluyendo las reflexiones realizadas a posteriori, en el período posterior a la práctica docente que aquí se narra y la obtención de los datos de investigación. Por eso es también muy relevante hablar sobre ese proceso y de cómo fue evolucionando la investigación.

IV.3. EL CENTRO, EL AULA Y SU ENTORNO

El IES Atenas (nombre supuesto), donde se desarrolló esta investigación, está situado en El Ejido, una localidad del poniente de la provincia de Almería. Se trata de un Centro de Educación Secundaria Obligatoria (sin bachillerato), situado en la zona obrera, por excelencia, del municipio. Esta zona fue la más habitada, en los 70 y los 80 del pasado siglo, por personas procedentes de otras provincias andaluzas y españolas, y sobre todo de la Alpujarra almeriense y granadina. Se trataba, en casi todos los casos, de personas que abandonaron sus pequeños pueblos de origen con la intención de buscar un futuro mejor. Personas que solían tener escasa cualificación para trabajos que no fueran la agricultura o la ganadería, y un nivel cultural (en términos de cultura académica) bastante bajo. Con el tiempo, una buena parte de estas personas adquirieron pequeños terrenos, suficientes para tener una vida relativamente cómoda, mediante los cultivos intensivos bajo plástico. Hay quien, incluso, fue acumulando grandes sumas de dinero.

Y en la misma medida en que la riqueza, el nivel de vida, las entidades bancarias, los lujos y las infraestructuras aumentaban a un ritmo desorbitado, iba aumentando progresivamente, también, la llegada de inmigrantes al municipio. Actualmente, este municipio cuenta con más de 80 nacionalidades, entre las cuales destacan muy especialmente las del norte de África (Marruecos, sobre todo), y en menor medida las personas procedentes de países latinoamericanos y del este de Europa. En una población que ahora mismo ronda los 80000 habitantes censados (en el momento de redacción de esta

tesis doctoral), la población inmigrante constituye un tercio de la población total, llegando incluso a ser de un 60 % en algunos núcleos y barriadas. Es fácil suponer que este hecho, unido a las características culturales de la población autóctona, y a la extensión de la obligatoriedad hasta los 16 años de edad, hacen que el contexto educativo actual resulte bastante complejo.

De este centro, a nivel físico, existen cuatro o cinco copias exactas en toda la provincia. Fue la época de expansión demográfica de los 80, donde hubo que construir gran cantidad de centros educativos, y se hacían utilizando el mismo o similar modelo arquitectónico: con dos plantas, de ladrillo visto amarillento, un vestíbulo a modo de patio interior al que daban las dos plantas superiores, con barandillas, una pista de deportes trasera, los despachos del equipo directivo y la sala de profesorado nada más entrar, a la izquierda, a la derecha las aulas para música, plástica, informática y el departamento de orientación. Fue un centro pensado como centro de Educación General Básica que, con la llegada de la LOGSE (a partir del año 90), fue reconvertido en centro de Secundaria sin apenas dotación económica añadida. Incluso se decía que habían dejado las mismas sillas y mesas de 1º y 2º de EGB (destinadas al alumnado de 6 y 7 años de edad) para alumnado, ahora, de Secundaria (de 12 y 13 años). De esto se quejaba el alumnado especialmente en el curso 2004/2005. Eduardo, por ejemplo, alumno de 3º de ESO, consideraba que el centro está “un poquillo estropeadillo, pero... bien. Como llevo en el centro hace ya tres años, pues lo ves normal un poquillo”¹⁵. Por su parte, Candela, Rafa, Fede y Mario también comentaron que lo que menos les gustaban eran las instalaciones... “no hay pabellón para deporte”¹⁶. Y el tutor de este mismo grupo, comentaba que, aunque puede ser considerado un centro “de barrio”, donde se trabaja con bastante tranquilidad, le chocó nada más llegar “el hecho de que la biblioteca sea tan reducida, de la inexistencia de departamentos, inexistencia de un gimnasio, y por qué no decirlo, de un bar también”¹⁷.

Y los otros dos profesores entrevistados se expresan en esta misma línea, por aquel entonces. Tomás afirma que “el Centro ya tiene bastantes años. Instalaciones la verdad es que bastante anticuadas, con demasiados grupos”; y añade Carlos que “aquí las aulas no

15 Curso 2004/2005, anexo 2.3.9.

16 Curso 2004/2005, anexo 2.3.8.

17 Entrevista a Eufrasio, tutor de 3º B, curso 2004/2005, Anexo 2.3.5.

tienen un mínimo de... Y más para un Centro que se supone con las características de este Centro; las características del patio, de la entrada... es un sitio que... Pero bueno. Se puede dar clase, que tampoco es tan dramático como lo estamos planteando”¹⁸.

Era un centro, además, con una inmerecida “mala fama” entre el municipio, procedente de los caóticos años de implantación de la LOGSE. Dice Tomás a este respecto que “esa mala fama existe, pero es inmerecida. Los alumnos salen de aquí, hacen sus bachilleres con notas excelentes”. La mala fama, en ese momento, era totalmente inmerecida, pero conviene recordar que, si bien quienes llegaban a bachiller tenían notas excelentes, ¿cuántos eran éstos? ¿cuánta gente se quedaba por el camino? Más de la mitad. Es cierto, también que no era en absoluto un centro con excesivos ni graves conflictos de convivencia entre el alumnado. Eduardo, alumno de 3º, consideraba que “se va mejorando [...] Vamos creciendo de edad y ya por lo menos se va abriendo uno más a conocer más gente”¹⁹. En general, las alumnas y alumnos destacaban su buena relación con el profesorado: “los profesores, como nos tratan, que la mayoría nos tratan bien. Y que eso es lo más importante, que nos llevemos bien con los profesores y con la gente.”²⁰

El aula de música no era una excepción en cuanto a sus características físicas. Era un espacio rectangular donde a duras penas cabían, apretados (sin pasillos, ni posibilidad de otra distribución del aula) los 30 alumnos y alumnas habituales de cada grupo sentados en sillas con pala (en absoluto cabían sillas y mesas), los instrumentos propios de la dotación del centro (pequeña percusión y Orff), el equipo de música, la pizarra, los instrumentos, murales y materiales elaborados por el alumnado, los cuatro teclados, dos o tres guitarras, los altavoces de un antiguo sistema de amplificación que tenía instalado junto a una mesa de mezcla, un antiquísimo ordenador (donde no funcionaba o se bloqueaba la mayoría del software musical). Por aquel entonces, quienes conocían el aula comentaban lo mismo. A este respecto comenta Eufrasio, el tutor de 3º, que “con medios se podría hacer, creo yo, una asignatura de música realmente productiva, más de lo que pueda serlo”. Carlos y Tomás (profesores), comentan que “el aula de música en concreto no tiene el tamaño de un aula, y si tienes que meter pues treinta alumnos y cuando... o más, ¿no? Entonces, a veces no

18 Entrevista conjunta a Tomás y Carlos, profesores, curso 2004/2005, anexo 2.3.6

19 Anexo 2.3.9.

20 Anexo 2.3.8.

sabes cómo el maestro los mete aquí a todos [risas]. Y en fin...". Incluso la observadora externa refleja en sus notas de campo que "lo que más me llama la atención es lo reducido del aula y la sensación de agobio que genera este espacio profusamente ocupado"²¹.

La distribución habitual del aula de música era la de la pizarra en uno de los lados estrechos del rectángulo, enfrente de la ventana, en otro de los laterales la mesa del profesor, y frente a mí todo el alumnado, procurando crear solamente tres o cuatro filas de alumnos, en forma de semicírculo o "U", pero que casi siempre se terminaba convirtiendo en un "amontonamiento" de sillas, sin orden ninguno. La observadora externa vio que de los 24 alumnos y alumnas totales, hay 9 niñas, y todas ellas ocupan la primera fila de esta alargada y estrecha clase en la que los 15 niños ocupan las dos filas siguientes. Al preguntarle a Eduardo (alumno de ese grupo) el motivo de esta distribución, éste respondió que se debía a que los niños solían entrar más rápido en el aula, sentándose atrás, y desde ese momento las niñas preferían estar delante, por tal de estar todas juntas: "porque las niñas como siempre están con su grupillo... si los niños entran corriendo, se sientan atrás, y las niñas no quieren... [sentarse con ellos]".

Las condiciones físicas del instituto y de sus aulas (incluyendo la de música) cambiaron por completo en el curso 2006/2007. Este instituto ya contaba anteriormente con una amplia superficie descampada, cuatro veces más grande que la pista de deportes, donde solo había piedras, malas hierbas, y hasta cuatro aulas prefabricadas que se colocaron para aliviar los problemas de espacio del centro. Durante el curso 2005/2006, se construyó un edificio nuevo, con una estética completamente distinta al antiguo (más luminoso, con más colores, con dotación adecuada de mobiliario), instalaciones para departamentos, para un nuevo aula de idiomas... que quedaba enganchado al edificio antiguo por una pasarela desde el primer piso, además de poder entrar desde el exterior. Este nuevo edificio tenía una planta baja y primera planta solo con aulas, espacios para departamentos, y una conserjería. Por otra parte, se construyó un amplio gimnasio-sala de usos múltiples, con duchas y vestuarios, muy amplio y bien acondicionado.

En el edificio antiguo se ampliaron la biblioteca y la sala de profesores. El departamento de orientación tenía un espacio especialmente grande al contar con el espacio que hasta

21 Observadora externa, notas de campo, curso 2004/2005, anexo 2.2.2

entonces estaba destinado a aula de música, y el aula de música permaneció en el edificio antiguo, pero pasó a la antigua aula de idiomas, que era más de dos veces más grande que el aula anterior, con tres grandes ventanales al exterior, sillas y mesas (no sillas con pala), un enorme armario empotrado (al que quité las puertas y pusimos baldas) donde colocar instrumentos, materiales y demás, y ahora sí podía colocar la distribución que consideraba más adecuada para la metodología de aula, en forma de “U”, con la mesa del profesor en un lateral (en medio de la del alumnado), y la pizarra no de frente, sino en otro lateral. Todo el alumnado, y también el profesor, quedábamos alineados en solo dos filas, con una “zona de exposición”, junto al equipo de música, la televisión (antigua), el DVD (que adquirí gracias al presupuesto de uno de los proyectos presentados) y el resto de instrumentos, murales, teclados... Era un espacio extremadamente decorado (incluso “recargado”) principalmente con los murales e instrumentos elaborados por el alumnado, que íbamos cambiando cada cierto tiempo. La cuestión era que, mirasen donde mirasen, hubiera todo tipo de estímulos musicales. Este era el aula a la que se hizo referencia en el apartado anterior²².

22 Puede verse en el mosaico 16, de dicho apartado, y en el vídeo del anexo 14

IV.4. EL PLAN DE AULA

Una vez ubicada el aula, el centro y mostradas las intenciones, es necesario explicitar claramente cuál era el proceso que se seguía con el alumnado, el plan de aula, contando con la voz de sus protagonistas.

Los aspectos más formales y burocráticos de este plan de aula fueron incluidos en la programación de departamento de cada curso académico, desde el curso 2005/2006²³. El esquema burocrático establecido por la normativa y consistente en una lista de objetivos-contenidos-metodología-recursos-evaluación, nunca me ha parecido del todo operativo ni útil para la programación de departamento ni de aula, pero es una exigencia legal que todo el profesorado debe cumplimentar. Los objetivos, contenidos²⁴ y criterios de evaluación de cada curso. Las ideas principales de dicha programación quedan reflejados en la siguiente tabla:

²³ Pueden consultarse íntegramente en los anexos 5.1.21, 7.5.17 y 9.7.3

²⁴ Las competencias básicas acababan de llegar a la normativa, y aún no conocíamos la manera como debían reflejarse en la programación.

MANERA EN QUE SE REFLEJA EN LA PROGRAMACIÓN	
Pasos a seguir ²⁵	<p>1º.- Exposición de los contenidos de cada nivel, preguntando qué podemos hacer con esos contenidos, y qué otros nos gustaría añadir.</p> <p>2º.- Cada alumno y alumna determina las actividades a las que se compromete durante cada trimestre y la calificación que querría obtener.</p> <p>3º.- Elaboración del calendario de actividades, para las actividades prácticas y las actividades que requieran exposición, además de otras propuestas por el profesor.</p> <p>4º.- A lo largo de cada trimestre, se van entregando actividades por escrito, haciendo exposiciones en clase... y cada alumna o alumno puede ir añadiendo o eliminando actividades según estime oportuno.</p> <p>5º.- Al final de cada trimestre, se llevan a cabo sesiones de evaluación, delante del grupo, teniendo en cuenta el compromiso inicial, como referente.</p>
Objetivos y contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Se conciben de manera abierta y flexible, no como resultados esperados en el alumnado, sino como facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje y guía para la evaluación, a partir de la normativa. • No están completamente prefijados de antemano. • Se aceptan propuestas y sugerencias por parte del alumnado. • Se entienden como “guías” de aprendizaje, sugerencias de actuación. • Cada alumna o alumno puede centrarse o enfatizar unos sobre otros. • Se promueve a participación, democratización, negociación, la capacidad de elección, la reflexión, el comentario crítico... • Los procedimientos ocupan el centro de la actividad del aula, de manera que el propio proceso de trabajo en el aula es ya un contenido en sí mismo. • Uno de los objetivos principales es “aprender a aprender”, desde la autonomía y toma de decisiones. • Se trabajan toda una serie de contenidos no estrictamente musicales: expresión escrita, expresión oral, creatividad, nuevas tecnologías, temas transversales, habilidades plásticas, etc.

²⁵ Antes de entrar a hablar de los objetivos, contenidos, metodología... el propio plan de aula es propuesto al alumnado como una alternativa a la clase “tradicional”, que se desarrollará siguiendo esos cinco pasos. En la programación de departamento se incluyen estos cinco pasos, y se avisa de que si el alumnado no lo desea, se trabajará con libro de texto y examen, y que si tampoco se cumplen los compromisos por parte del alumnado, se puede abandonar el plan de aula, buscando otro tipo de metodologías o volviendo a una visión más tradicional.

Metodología y actividades	<ul style="list-style-type: none"> • La metodología y las actividades se negocian y evalúan constantemente. • La propia metodología es planteada solo como una posibilidad, a consensuar. • Se puede adaptar el enfoque inicial, cambiarlo, volver a una enseñanza transmisiva y centrada en el examen escrito... • Las actividades surgen del currículo establecido y de los intereses del alumnado, y se van negociando. • La evaluación para la mejora es un importante principio metodológico: las actividades se valoran constantemente. • Tanto cada alumna o alumno, como el profesor pueden sugerir contenidos y actividades, además de los establecidos por la normativa. • Cada alumna y alumno decidirá las actividades a las que se compromete en cada trimestre, individuales o en grupo, y la calificación que pretende, negociándolo tanto con el profesor, como con el resto del grupo. • Todo el alumnado puede y debe evaluar todas las actividades, de manera que haya actividades que se añaden, otras se modifiquen u otras desaparezcan.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Deben ser lo más amplios y variados posibles, para atender todos los intereses. • Se debe superar (que no rechazar) el libro de texto, que será considerado únicamente una herramienta más, dirigida al currículo mínimo establecido. • El libro de texto es el punto de partida sobre el que ampliar información. • Existe un diario de clase a disposición del alumnado, donde siempre podrá opinar sobre cualquier aspecto que considere relevante. • El profesor utilizará un diario de actividades y reflexiones, y fichas individuales de seguimiento, donde se recogen los compromisos, negociaciones y actividades realizadas por cada alumna y alumno.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Es el centro de toda la actividad educativa, entendida como mejora: cada trimestre debe haber “mejoras” (definidas por cada grupo-clase) con respecto al trimestre anterior. • Se lleva a cabo mediante procedimientos de autoevaluación y coevaluación, realizada individualmente, pero contando con el resto del grupo, que ha presenciado las exposiciones y actividades en clase. • Las sugerencias y reflexiones son los auténticos instrumentos de evaluación. • La evaluación se diferencia completamente de la calificación, que se entiende únicamente como una exigencia legal, aunque se puede utilizar como elemento de justicia social en el aula. • Estos principios de evaluación son aplicables al propio plan de aula, las innovaciones introducidas, e incluso el profesor: el propio sistema será dialogado, negociado y evaluado constantemente.

TABLA 10: EL PLAN DE AULA EN LA PROGRAMACIÓN DEL DPTO. DE MÚSICA
(elaboración propia)

La mayor parte de las veces, los pasos 1º y 2º de esta tabla se intercambiaban, aunque realmente el orden carece de importancia. Casi siempre, el punto de partida era la propuesta, a cada grupo y cada alumna o alumno, sobre si querían trabajar con el libro de texto, explicaciones del profesor y exámenes escritos, o preferían hacer las cosas de otra manera. Así, afirma Lucía, alumna de 1º de ESO, que “nos dieron a elegir entre si queríamos hacer exámenes o hacer las cosas que estamos haciendo, los trabajos que estamos haciendo”²⁶. A lo que responde Ana (también alumna), que “nos ha dicho [el profesor] que si no queremos hacer trabajos, que cambiemos a exámenes. Y hay niños que dicen que quieren exámenes. Se da la circunstancia, además, de que a veces el propio alumnado elige exámenes. En ocasiones porque “como está en el conservatorio, se lo sabe todo...” y en otros casos porque “le gustan más los exámenes, que hacer muchas cosas”.

Un aspecto muy relevante del plan de aula es la manera en que se concibe y utiliza el libro de texto, que es exclusivamente como obra de consulta y de referencia para trabajar el currículo oficial de la asignatura (concretamente, los trabajos y exposiciones orales del temario). El libro de texto es el primer lugar donde acudir para buscar información sobre algo del temario, para a partir de ahí continuar la búsqueda en otras fuentes (Internet, principalmente). De este modo, el libro de texto se convierte en una referencia a la que acudir para no perderse en la ingente cantidad de información disponible en la web. Eduardo, por ejemplo, comenta que

de los trabajos se puede buscar información, sí. Siempre al principio la gente buscaba directamente en internet, o en la enciclopedia. Lo mejor es internet. Así la gente no perdía tiempo. Pero Luis decía que en el libro siempre vienen algunos resúmenes del trabajo que están bastante bien. Es lo más seguro. Internet te puede dar un rollo que te lleva a otra cosa²⁷.

Todas estas actividades pueden ser realizadas individualmente, en grupo, con distintos grupos dentro de la misma clase, o incluso con personas de otras clases. El alumnado, por lo general, se muestra bastante satisfecho con los beneficios del trabajo en grupo: “a mí me gusta más trabajar en grupo que trabajar sola... trabajas mejor [...] yo creo que sí, que

26 Entrevista a Ana, Jonathan, Lucía y Pedro, 1º de ESO, curso 2007/2008, anexo 10.4

27 Anexo 2.3.9.

enseña más [...] Aprendes más de los otros”²⁸, indica Candela. Y a su vez dice Rafa: “se puede discutir... esto a mí me parece bien, o a mí me parece que no vas a escribirlo ahí” No solamente hay una cabeza para decidirlo. [...] Lo que no pienso yo lo piensa otro”. Fede, por su parte, comenta: “te enteras mucho mejor, entre todos”.

En cuanto a los criterios de evaluación y calificación, todo el alumnado es consciente de la importancia que tiene una buena exposición en el aula, de cara a su propio aprendizaje, para saber cómo mejorar a partir de las indicaciones de sus compañeras y compañeros (y también del profesor). La parte más importante de cada trabajo, o cada actividad, no es tanto la presentación escrita, como la exposición y presentación oral en el aula. La gran mayoría de las actividades que se desarrollan en el aula son expuestas individualmente o en pequeños grupos al grupo-clase (a excepción de ciertas actividades manipulativas o artísticas, que solo tienen que traerlas al aula). En ese momento, el resto de la clase “te pueden dar opiniones”²⁹, y de ese modo “si haces algo mal, te corrigen los demás”. Aunque exponer un tema delante de su clase “da un poco de vergüenza”, Lucía considera que con las exposiciones aprende “más que con los exámenes”.

Mediante la exposición de trabajos, el alumnado asegura que aprende a escucharse, a recibir y aceptar críticas, a dialogar, a aprender unas personas de otras, en el aula. Paula comenta que, por ejemplo, “si se han puesto todo el trabajo a leerlo y estamos todos durmiendo, pues decimos que es que estaba bastante leído”³⁰. A lo que añade María que “este año se les ha enseñado a más de uno a saber recibir las críticas”. De este modo, además de trabajar los contenidos propios de la asignatura, se están incorporando toda una serie de valores, competencias básicas y procedimientos que pueden ser útiles para el alumnado, y así lo reconocen ellas y ellos: “nos ayuda como a respetarnos y eso entre nosotros”, “es como a saber decir una cosa mal para que no le duela a esa persona”.

Estos trabajos y actividades, aunque son realizadas de manera autónoma por el alumnado, se puede solicitar ayuda en cualquier momento para obtener aclaraciones,

28 Anexo 2.3.8.

29 Anexo 10.4.

30 Anexo 2.3.7.

información complementaria, cuestiones de forma, relacionadas con la exposición del trabajo, selección de la información... Habitualmente, en un primer momento, al preguntarme dudas, les orientaba sobre la manera de buscar en Internet, las temáticas relacionadas, los contenidos de ese trabajo o actividad, la estructura que se debía seguir... u otras veces, sobre el propio contenido que ya habían seleccionado, cuando acudían pidiendo aclaraciones sobre su significado. Otras veces, cuando la información era difícil de conseguir, por tratarse de temáticas muy concretas con escasa presencia en la red, incluso les pasaba un "dossier" con información recopilada de diversas fuentes (eso sí, siempre se las pasaba "en bruto", tal como aparecían en la fuente original, para que tuvieran que elaborar el trabajo). Esto solamente sucedía de forma excepcional, ya que una de las normas fundamentales de esta metodología es que el trabajo debe realizarse de manera autónoma, pero por ejemplo, en el diario de la observadora externa se recoge un ejemplo de ello: "Luis empieza informando de un material sobre la generación del 27. Guardan un silencio murmulante que permite escuchar y trabajar. Les va dando pautas sobre cómo seleccionar la amplia información que le traen. Pregunta si han traído los trabajos y le da material un alumno"³¹.

En este mismo diario queda claramente recogida, además, cuál es la función del profesorado y del resto del alumnado mientras alguien expone una actividad en clase:

A las 10:30 h. sale un grupo formado por dos niñas que tienen que exponer. Es el grupo 4 [...]. Una chica empieza explicando la "música serial" y lee lo que dice. Luis le pregunta por el significado de la frase "12 sonidos de la escala cromática". Ante las dudas de la niña, él toma la palabra y explica qué quiere decir. Algún niño interviene para pedir aclaraciones de los 12 sonidos. Para que lo entienda, se va al piano y toca música normal y música serial para que lo entiendan y comparen entre uno y otro tipo de melodía. La alumna sigue y Luis vuelve a hacer una nueva pregunta para pedir la aclaración de lo que dicen. Pregunta al resto de la clase. Y él toma la palabra para aclarar. Después de su intervención, empieza a leer la segunda niña del grupo. Tienen dificultades en la expresión. El profesor se centra en el marco de la elaboración y los grupos muestran su no creatividad en la selección del contenido y en la exposición. Luis explica en la pizarra las escalas que la niña ha mencionado y dibuja una representación de lo explicado. [...] Pregunta al resto de la clase y realiza un pequeño resumen.

31 Anexo 2.2.2.

En definitiva, la labor del profesor aquí es la de acompañamiento, refuerzo, revisión, ayuda y apoyo, sirviéndose en muchas ocasiones de los trabajos elaborados por el alumnado para tener así “excusas” para hablar de música. En el caso de la cita anterior, la excusa es muy evidente, por tratarse de un trabajo del temario, pero cuando se trataba de trabajos libres u otro tipo de actividades, se procedía de igual manera.

Tanto el alumnado como el profesorado se muestran de acuerdo en la importancia de una buena exposición para que la clase sea más dinámica, para entender bien las explicaciones, e incluso para que la clase sea más entretenida: “lo mejor para que los trabajos no se hagan una tortura sería prepararse bien las exposiciones y en vez de leer hasta aburrirnos, hacer murales, esquemas, poner música, etc...”³².

Para terminar de comprender el plan de aula desarrollado, sería necesario explicar cómo se hacen las evaluaciones y calificaciones trimestrales, los criterios de evaluación y cómo se llega a establecer la calificación. La evaluación, entendida como mejora, es algo que atraviesa todo el plan de aula, y se concreta en el compromiso inicial, los criterios de evaluación (consensuados y dialogados con cada grupo) y las sesiones de calificación al final de cada trimestre. Su importancia es tal, que es preferible tratarlo más adelante, en un apartado específico de este informe, y así ver su vinculación con el resto de elementos de la investigación-acción.

32 Diario de clase, 4º ESO, curso 2007/2008, anexo 8.1.2.

IV.5. ACTIVIDADES DEMOCRÁTICAS PARA TRANSFORMAR EL AULA

“Musicar es tomar parte, en alguna medida, en una creación musical. Esto significa que la música no es sólo crear, sino también escuchar, aportar el material a una creación (lo que llamamos componer), preparar una actuación (lo que llamamos practicar o ensayar) o cualquier otra actividad que tenga que ver con una composición musical. Debemos incluir el baile, aunque nadie baile (en muchas culturas, si no hay danza, no hay música), y cualquier otra actividad que afecte a la creación musical” (Small, 2005, p. 75)³³.

A partir de la decisión primera sobre si se desea ir probando cosas distintas, trabajando de manera más colaborativa, decidir entre todas las personas del aula y no realizar exámenes, les planteaba la siguiente pregunta: “vale, si no

33 Conviene aclarar que en los apartados referentes a las actividades (IV.5. y IV.6.) se incluirán citas bibliográficas, a diferencia del resto del informe, ya que se intenta conectar las necesidades del aula de música de un contexto concreto, con las finalidades de la pedagogía crítica en educación musical (incluidos en el apartado II.4.5.), por lo que su fundamentación no solamente está en la realidad del aula, en el propio informe y en los datos de investigación, sino también en la bibliografía existente. Muchas veces me he planteado si este apartado debía aparecer en el marco teórico o en el informe de investigación, y lo cierto es que resulta mucho más comprensible desde la realidad del aula que ilustra este informe, que fue la auténtica raíz de esta búsqueda bibliográfica y de esta necesaria conexión con la teoría.

queréis que hagamos exámenes ni estemos todo el día con el libro de texto o explicando, entonces, ¿qué cosas podemos hacer, con la música?”.

Una buena parte de estas actividades fueron surgiendo del alumnado, al dar respuesta a las preguntas: ¿qué podemos hacer en la asignatura de música? ¿qué actividades podemos hacer sobre música? ¿de qué nos gustaría hablar? ¿qué nos gustaría hacer? y también ¿qué hacemos con el temario? Antes de darles una hoja con las posibles actividades (recopiladas a partir de lo que se había hecho en cursos anteriores, en otros grupos), se dedicaba al menos una sesión a pensar qué podíamos y qué nos gustaría hacer. Los trabajos, los murales y los instrumentos eran actividades que se les solían ocurrir muy rápidamente, junto a “escuchar música”, tocar, cantar, bailar e inventarnos canciones... Estas fueron las siete actividades que inicialmente se plantearon y que siempre estuvieron presentes. En ese momento, además, entraba en juego la negociación y la búsqueda de acuerdos con el alumnado, y éste entendía rápidamente que, en ciertas actividades, como los trabajos teóricos, se hicieran algunos (la mitad) del temario y otros, de temática libre. La auténtica democracia no significa, en absoluto, que el profesor tenga que renunciar a lo que considera relevante para el alumnado, sino más bien que se busquen acuerdos. Por este motivo, consideraba que, como docente, no podía ni debía renunciar al currículo o contenidos oficiales de la asignatura, ya que, además de tratarse de una exigencia legal, me planteaba una cuestión ética: “si no le explico el temario, si no le hablo yo de ciertas cosas, puede que nadie en su vida escolar lo haga, y hay contenidos a los que debe tener derecho todo el alumnado”.

Con estas reflexiones y este planteamiento inicial, se proponen en el aula toda una serie de posibles actividades que han de ser realizadas por el alumnado de manera autónoma. La pregunta inicial que planteé a cada grupo fue si querían o no ser evaluados con un examen, ya que, tal como se comentó en el apartado II.3.7., considero que la evaluación condiciona por completo todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de que, en todos los casos (a excepción de ciertas personas, a título individual), el alumnado siempre prefirió hacer otras actividades y utilizar otras formas de evaluar distintas a las del examen, comienzan a plantearse alternativas. Seguramente este mismo proceso, en otro momento y en otro

contexto, hubiera dado lugar a otras actividades similares, distintas, o completamente diferentes. Al igual que sucede en todas las épocas de la historia de la música, primero hay una serie de condicionantes técnicos, históricos, filosóficos, presiones sociales, situaciones personales... que dan lugar a un estilo musical. Cuando ese estilo, pasados los años, se establece, se convierte en algo habitual, aparecen los “tratados”, los “estudios”, en un afán por sistematizar lo que ya existe. Ningún estilo musical apareció después de un tratado teórico, sino a la inversa. Por eso estas actividades, igual que todas las sistematizaciones desde la música de la antigua Grecia, hasta las más recientes vanguardias, desde la etnomusicología hasta el jazz, se producen después de la práctica, después de que a alguien se le ocurra una idea que más adelante se generaliza. En este caso, cada vez que algún alumno o alumna, o bien el profesor, propone una actividad que puede ser de interés para el resto, se le daba el visto bueno (por parte del profesor y del grupo) y automáticamente pasaba a formar parte del repertorio de “actividades posibles” tanto en ese grupo, como en el resto. Cabe esperar que este repertorio siga ampliándose, que este tratado continúe reelaborándose, reeditándose (añadiendo actividades, rectificando o eliminando otras), en otros tiempos y lugares. En palabras de Rodríguez-Quiles (2004, p. 2): “Los resultados naturales que cada clase consiga son susceptibles de formar parte de las actividades normales de la vida escolar sin olvidar que, recíprocamente, estas experiencias (coro escolar, agrupación musical, grupo de baile, construcción de instrumentos musicales...) revierten de nuevo en la clase de música”. Este intercambio de resultados no solamente se produce, como nos dice este autor, entre el aula de música y el exterior, sino también entre cada una de las distintas “aulas democráticas” de música, que dan lugar a ingeniosas y nuevas propuestas a cada momento.

Para una auténtica democratización y apertura a los intereses del alumnado, se necesita, como dice la cita inicial de este apartado, partir de una gran variedad de actividades, entendiendo la educación musical, como Swanwick (1991), desde el encuentro social, a través de la interpretación y la escucha con otras personas. Concebir el aula de música como lugar de encuentro es la base para la motivación, la experiencia musical y el proceso de aprendizaje. Si consideramos que los actos musicales pueden ser actividades tan

diversas como cantar, bailar, tocar instrumentos, escuchar, comentar, exponer, reflexionar, analizar... o cualquier otra actividad que tenga que ver con la música, afirma Small que “tomar parte en actos musicales es central para nuestra humanidad misma, tan importante como tomar parte en actos de habla” (Small, 1999, s.p.).

Desde una actitud flexible, entonces, resultaba imprescindible tener a mano una gran cantidad de recursos, que fueron construidos progresivamente en colaboración con el alumnado, buscando actividades que guardaran equilibrio entre la apreciación y la expresión musical, entre el análisis teórico y la creatividad, entre la “cultura académica” más alejada del alumnado y la cultura de los medios de comunicación, tan presente y relevante en la vida de los jóvenes (Galán, 1995; Martín Félez, 2010). Se trataba, en definitiva, de promover “actividades que les pudieran atraer y les enseñaran actividades muy importantes para la vida, que los formen como personas con criterio, capaces de deliberar, de participar y de respetar a los demás” (Martín Félez, 2010, pp. 332-333).

En el cuadro de la página siguiente quedan recogidas lo que llamábamos “posibles actividades en el aula de música”³⁴, que se ofrecen al alumnado para ser trabajadas de manera autónoma (entendiendo la autonomía como se comentó en el apartado II.3.1), individualmente o en grupo, en función de su los mínimos establecidos en asamblea (apartado II.3.2) y según el contrato de aprendizaje de cada alumno o alumna (apartado II.3.3.).

34 Anexo 9.8.13

TIPO ³⁵	ACTIVIDAD	T ³⁶	L.	OBSERVACIONES
Oral	1. Trabajos	X ³⁷	X	Se considera una actividad de tipo oral, por valorarse mucho más la exposición en el aula que el trabajo escrito, además del hecho de apoyar la exposición en otros recursos y actividades: audiciones, murales, esquemas, interpretación musical...
Interpretativo	2. Tocar instrumentos		X	Estas actividades de interpretación musical eran preparadas de forma autónoma por el alumnado, aunque siempre contando con mi ayuda. Independientemente de éstas, en otros momentos también planteaba, como profesor, que todo el mundo participara en actividades dirigidas de tipo práctico, garantizando así que todo el alumnado tuviera acceso a la práctica musical.
	3. Cantar		X	
	4. Bailar		X	
	5. Inventar canciones		X	
Plástico	6. Murales	X	X	Los instrumentos pueden ser inventados totalmente por el alumnado, otras veces los elaboran cogiendo ideas de compañeras y compañeros, buscando autónomamente en Internet, o a partir de un "dossier de ideas" disponible en el aula. Por su parte, los juegos musicales no tienen porqué ser de carácter plástico (pueden ser, de interpretación, por ejemplo), y la actividad de relación música/plástica puede ser cualquier tipo de creación plástica de temática musical.
	7. Construir instrumentos		X	
	8. Juegos musicales		X	
	9. Relación música/plástica		X	
Interdisciplinar	10. Relación música/texto		X	La actividad nº 10. es interdisciplinar con la asignatura de Lengua. En el caso de la nº 11, son trabajos que relacionan cualquier interés del alumnado con la música. Y las actividades 12 y 13
	11. Relación música/intereses		X	

35 En la primera columna, las actividades quedan clasificadas según su característica principal. El hecho de que una actividad se encuentre en una categoría concreta no excluye en absoluto que se trabajen otros aspectos (de hecho, algunas actividades podrían estar perfectamente en varias categorías). El objetivo de ésta columna es exclusivamente remarcar el rasgo más destacable de cada actividad.

36 Las abreviaturas "T." y "L." se refieren a si se trata de actividades a partir de contenidos del temario oficial (T.) o de tema libre (L.).

37 En aquellos casos en que aparece una "X" tanto en "temario" como en "temática libre", se debe a que se acordó con el alumnado que la mitad de los que se hicieran fueran del temario, y la otra mitad, libres.

	12. Trabajos sobre música y patrimonio andaluz	X		se relacionan con las asignaturas de "Patrimonio Cultural Andaluz", de 4º de ESO, y de Ciencias Sociales, de 4º de ESO, fruto de la colaboración
	13. Trabajos sobre música y ciencias sociales.	X		
Comentarios	14. Comentarios de audición	X	X	Aunque en el caso de las actividades 16, 17 y 18 no se estableció como norma consensuada que fueran la mitad del temario, como profesor siempre intentaba promover que hicieran comentarios de versiones, películas y música de cine de películas de repertorio culto, tradicional o alejado de lo estrictamente comercial.
	15. Comentarios de texto	X	X	
	16. Comentarios de versiones		X	
	17. Comentario de películas sobre música y músicos		X	
	18. Comentarios de música de cine		X	
	19. Comentarios de videoclips		X	
Entorno	20. Encuestas		X	Las encuestas debían realizarse a personas del entorno, familiares, amigos... distinguiendo a veces variables de género, edad, procedencia...
	21. Entrevistas		X	
	22. Traer músicos al aula		X	Por su parte, las entrevistas se realizan a cualquier persona del entorno relacionada "de algún modo" con la música: locutores de radio, disc-jockeys, estudiantes de música, intérpretes de grupos locales...
	23. Críticas de conciertos		X	
	24. Debates		X	La actividad 25 incluye tradiciones y música del lugar de origen del alumnado (o el de su familia), ya sea dentro de España, o de cualquier otro país.
	25. Música y tradiciones		X	
tIC	26. Blogs musicales		X	Interdisciplinar con informática. Se promueve incluir contenidos del temario.

Otras	27. Diario de actividades	X	X	El diario de actividades es un registro de todo lo que se va hablando en el aula, durante todo un trimestre, incluyendo contenidos y valoraciones sobre cómo se han hecho las actividades. Se valora especialmente, por requerir mucha continuidad. Las actividades del libro o fotocopias consiste en la realización autónoma de actividades elegidas libremente por el alumnado, de entre una serie de ellas que yo proponía, del libro de texto o a partir de unidades didácticas que preparaba y fotocopaba expresamente.
	28. Actividades del libro de texto, o fotocopias		X	

TABLA 11: PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA EL AULA DE MÚSICA
(elaboración propia)

Niñas y niños de todos los niveles demuestran conocer sobradamente esta tabla, como se desprende de las distintas entrevistas realizadas³⁸, donde van relatando todas y cada una de ellas, aclarando además que pueden hacerlas de manera “individual o en grupo, como queramos”.

Cada año, al alumnado se le daba un documento fotocopiado de dos páginas (en el caso de 1º y 2º de ESO) o cuatro páginas (en el caso de 4º de ESO), donde aparecía una breve descripción y orientaciones sobre cada una de las actividades³⁹. Hay que aclarar que estas actividades fueron apareciendo progresivamente a lo largo de los cuatro años en que se centra la investigación, y que a veces fui yo quien las propuse, y en otras ocasiones, el alumnado. Todas ellas eran dialogadas y negociadas previamente en clase, añadiendo todas las modificaciones y matices que se consideraran relevantes. Esta guía pretendía ser únicamente un recordatorio de aspectos que se consideran relevantes, además de mostrar toda una serie de posibilidades para que el alumnado eligiera las que considerase más oportunas, siempre con la posibilidad de añadir o proponer otras distintas. Con carácter general, para las actividades de carácter teórico o analítico (comentarios de audición y otros,

³⁸ Anexos 10.3 y 10.4

³⁹ Anexos 3.4.4., 5.1.6, 9.1.10 y 9.2.7

que se comentarán más adelante), se establecían toda una serie de orientaciones⁴⁰, que eran dialogadas, debatidas y entregadas al alumnado para que pudieran consultarse antes de realizar cualquier actividad.

De los trabajos teóricos del alumnado, cabe destacar sobre todo su carácter oral, expositivo, dialógico e investigador. Lo más importante no es el contenido teórico en sí (ya sea del temario o de temática libre), sino “lo que podemos hacer con esa información”. Al igual que en el caso de Martín Félez (2010), la intención aquí es trabajar a partir de la comunicación, el debate reflexivo y el diálogo, fomentando la escucha, el respeto al turno de palabras, el debate sobre distintas ideas, y el respeto hacia las personas y el contenido que se expone. Todo ello queda concretado en:

- El proceso de negociación con el profesor y con el resto del grupo/clase para el establecimiento de cada una de las temáticas (del temario o de tema libre) concretas.
- El proceso seguido para la búsqueda, selección y organización de la información, la utilización de diversas fuentes de información, la estructura... Se dedica una sesión a cómo buscar información de manera adecuada por Internet, cómo utilizar la búsqueda avanzada, cómo buscar con Google, y se entrega al alumnado un documento-resumen de dicha sesión⁴¹.
- El proceso de comprensión lectora que lleva a acceder de manera auténtica a una información.
- La exposición del trabajo delante del grupo/clase, que puede (y se sugiere) que vaya apoyada por algún mural, alguna audición, algún esquema, dando la letra de las canciones al alumnado... o cualquier otro material de apoyo. Se considera que esta es la parte más importante del trabajo, ya que hoy por hoy la información “en sí” no tiene demasiado valor, al encontrarse de muy fácil acceso en Internet.

40 Pueden consultarse, de manera extensa y concreta, estas orientaciones, en el anexo 9.2.7., donde se ha adjuntado la hoja de consulta que utiliza el propio alumnado.

41 Anexo 9.8.3

Además, en el caso concreto de los trabajos teóricos, se recomienda seguir la estructura “típica” de cualquier artículo o trabajo de investigación⁴², consistente en hacer una introducción, un desarrollo del tema, una conclusión, y las referencias bibliográficas. En el caso de temáticas de difícil acceso para el alumnado, temas concretos sobre los que es especialmente difícil encontrar información, eran proporcionadas distintos “dossiers” o “vaciados de información”⁴³ por parte del profesor, como en el caso del “flamenco fusión”⁴⁴, la generación del 51 musical⁴⁵, música del siglo XX⁴⁶ o las mujeres compositoras⁴⁷.

Los trabajos de temática libre, como su nombre indica, pueden tratar sobre cualquier estilo, época, compositor, grupo musical o cantante que resulte interesante para el alumnado, procurando, como criterio, que no se repita ninguno entre toda la clase. El temario, por otra parte, era “diseccionado” o “troceado”, de manera que cada una de las épocas históricas tuviera muchas posibilidades de ser abordada, igual que los estilos musicales “modernos”, el flamenco o la música de cine (todo ello, en el temario de 1º, 3º o 4º de ESO, según el caso). Para ello, cada trimestre se presentaba una amplia hoja de “posibles temáticas” del temario⁴⁸. De este modo, además, se conseguía atender a distintas perspectivas o intereses del alumnado. Así, por ejemplo, podían elegir entre hablar de la música instrumental o la vocal de una misma época, hacer una introducción histórica... procurando atender especialmente a las minorías y estilos tradicionalmente excluidos o menos relevantes: mujeres compositoras, música culta actual, vanguardias históricas, música medieval, pensamiento musical...

La atención a los intereses del alumnado está muy presente en todo momento. Y evidentemente, entre los trabajos teóricos del temario y los de temática libre, el alumnado prefiere estos últimos. Prefieren los trabajos libres porque “son de grupos que te gustan a tí”⁴⁹, “pueden ser de cantantes famosos o de lo que quieras”. Al preguntarles la entrevistadora

42 Recuérdese que las orientaciones están disponibles en el anexo 9.2.7

43 Anexo 3.5.15.

44 Anexo 3.5.15.1.

45 Anexo 3.5.15.2.

46 Anexo 3.5.8.

47 Anexo 9.8.8.

48 Anexos 5.1.17, 5.1.18, 7.1.3 y 7.2.2

49 Anexo 10.4.

si “lo que nos gusta es lo que nos gusta fuera de la escuela, también”, responden unánimemente que así es.

Dentro de los trabajos teóricos, las temáticas libres se alternan con las del temario, en igualdad de condiciones, y después se exponen al resto de la clase. Estos trabajos pueden ser de lo más variado: sobre el grupo de pop Estopa, sobre el rock and roll... En el caso de 4º de ESO, el propio temario incluye las músicas populares urbanas, que son las que escucha más habitualmente el alumnado. Por tanto, el temario de ese nivel resulta encajar especialmente bien, no existiendo una distinción tan clara entre “el temario” y “de temática libre”. Hay alumnas, como Sandra, que afirman haber hecho un trabajo “de Estopa, el trimestre pasado”⁵⁰, y a continuación otro compañero habla de que han hecho trabajos “del punk. El primer trimestre lo hice de la música étnica, y el segundo, del punk ese”, contenidos propios del temario de 4º de ESO, en este caso.

En otras ocasiones, los intereses del alumnado se orientan hacia sus culturas de origen, como en el caso de un alumno marroquí que hizo un trabajo sobre el Ahiduss, un tipo de danza del norte de Marruecos, explicándolo estupendamente bien (a pesar de no tener un nivel académico ni de conocimiento del castellano demasiado alto), y trajo un DVD para poder ver la danza; u otro que hizo un trabajo sobre la música de Al-Ándalus y su existencia en algunos puntos del norte de Marruecos⁵¹. Conviene aclarar, de todos modos, que, lejos de los estereotipos habituales que se suelen asignar a cada cultura, se encuentran situaciones como, por ejemplo, que una alumna y un alumno chinos, recién llegados a España, expongan un trabajo sobre “cualidades del sonido”⁵², o que Alike, alumna de origen subsahariano, con un bajísimo nivel de idioma, realice y exponga un trabajo sobre el clasicismo musical. Todo el alumnado tiene igual derecho y oportunidades a atender sus propios intereses, y también a acceder al currículo común.

50 Anexo 10.3.

51 Diario del profesor, 1º y 4º de ESO, tercer trimestre, curso 2007/2008, anexo 9.6.3

52 Anexo 9.6.1

En las dos páginas siguientes se hace una pequeñísima muestra de los trabajos del temario (mosaico 1) y los trabajos de temática libre (mosaico 2) realizados por el alumnado.⁵³ En el mosaico 1, pueden verse ejemplos de trabajos sobre mujeres compositoras, los cantos de ida y vuelta, las grafías alternativas o no convencionales, la música culta de los siglos XX y XXI, la duración, o sobre Vivaldi. Por otra parte, en el mosaico 2, se puede apreciar la diversidad de estilos de temática libre, influenciados sobre todo por los medios de comunicación, pero también por sus culturas de origen, a través de trabajos como el de Melocos (un grupo adolescente de gran éxito en el año 2008), Avril Lavigne, Erreway, Shakira, Peseza, o sobre un cantante marroquí actual.

⁵³ Para conocer en mayor extensión y profundidad las producciones del alumnado (no solamente en lo que a trabajos teóricos se refiere, sino en cuanto al resto de actividades), se puede recurrir a cualquiera de las carpetas de documentos incluidos en los anexos 2, 4, 6 u 8.

Mosaico 1: Trabajos del temario

MUJERES COMPOSITOAS

INTRODUCCIÓN

Hemos escogido este trabajo porque no hay muchas mujeres compositoras y nos resulta muy interesante saber algo más sobre estas mujeres.

TRABAJO

Hay 14 mujeres compositoras, las cuales son:

Victoria Aleotti: (1575-1646), fue una compositora y organista italiana. Recibió lecciones de música de su hermana mayor, y a la edad de 6 años maravilla a su familia por su facilidad con el clavicordio. Durante dos años recibe lecciones de Alessandro Milleville, y a los 14 es enviada a estudiar al convento Agustino de San Lito en Ferrara, renombrado por lo enseñanza a nivel musical. En 1636 es nombrada Abadesa del convento, cargo que ejerce hasta 1639. Además de sus composiciones, Aleotti fue también organista del convento y dirigió un gran conjunto de instrumentistas y cantantes que presentaban conciertos.

ANOUK: (nacida el 8 de abril de 1975 en La Haya, Holanda) Es una cantante y compositora de rock holandesa. Elle se interesó por la música porque su madre era y es una cantante de blues. Anouk al principio cantaba en bodas y fiestas en una banda llamada Shotgun wedding. En 1998 ganó dos premios de la canción musical holandesa TMFC (The Music Factory) aparte de un premio casa. Durante el verano tocó en varios festivales. Este mujer tiene un discografía de 8 CDs y 3 DVDs.

Colombiana

- No procede de Colombia, más bien se trata de un cante creado por Pepe Marchena.
- Toma como base la rumba española.
- Algunos de sus divulgadores fueron Juanito Valderrama, La Niña de los Peines, El Carbonerillo o Manuel Vallejo.

GRAFÍAS ALTERNATIVAS O NO CONVENCIONALES

La melodía se mueve en las alturas similares.
 La melodía describe un movimiento ondulado.
 La melodía asciende de grave a agudo.
 La melodía desciende de agudo a grave.

La combinación de distintas duraciones en el tiempo compone lo que llamamos ritmos rítmicos.

Si en la intensidad distinguimos entre sonidos fuertes y suaves, la transcripción más frecuente de este parámetro suele realizarse modificando el tamaño de la grafía escogida.

En la notación convencional el timbre no tiene una grafía específica y se indica, simplemente, escribiendo el nombre de la voz o el instrumento correspondiente.

Sin embargo, en la notación alternativa es muy frecuente representar los diversos timbres aludiendo a materia del instrumento.

Guitarra Flauta Panderó

MÚSICA CULTA DE LOS SIGLOS XX y XXI

Música

Trabajo 13- Del temario

3º TRIMESTRE

ELEMENTOS DEL LENGUAJE MUSICAL QUE DETERMINAN LA DURACIÓN.

1. FIGURAS

Las figuras son los signos que representan las distintas duraciones del sonido.

Las figuras que vamos a trabajar, de mayor a menor duración, son:

NOMBRE	SIGNOS
Redonda	
Blanca	
Negra	
Cocche	
Semicocchea	

La relación de valor entre las figuras es de doble partiendo de la mayor, o de mitad, partiendo de la menor, así:

La redonda es el doble de la blanca.
 La blanca es la mitad de la redonda.
 La negra es la mitad de la blanca.
 La negra es el doble de la cocchea.
 La cocchea es la mitad de la negra.
 La cocchea es el doble de la semicocchea.
 La semicocchea es la mitad de la cocchea.

Antonio Lucio Vivaldi

Autors:

(1713)

Antonio Vivaldi (1678-1741) fue un compositor, violinista y sacerdote italiano. Nació en Venecia y se formó en la escuela de Monteverdi. Escribió más de 500 obras, entre ellas el famoso "Las Cuatro Estaciones".

Anexos 8.4.1.75 - 8.4.1.81 - 8.4.1.111 - 8.4.2.45 - 8.6.1.42 - 8.6.2.34.1

Mosaico 2: Trabajos de temática libre

Melocos es un grupo del Puerto de Santa María (Cádiz) formado por Jaime (voz), Gonzalo (guitarra solista), manú (guitarra rítmica), Andrés (batería) y Antonio (bajo). Apasionados por la música desde casi niños y con edades que no bajan de los 18 años y no superan los 20, la historia de Melocos es la misma que ha marcado el pop rock desde hace medio siglo. Jaime, Gonzalo, manú, y Andrés eran compañeros de colegio y en esos años formaron Melocos. Al entrar en la universidad, pincharon en el cartel de anuncios el clásico "se busca bajista" y apareció Antonio, nacido en Vilafranca de los barros (Badajoz). Melocos estaba al completo.

Y echaron horas en el local de ensayo, compusieron canciones, patearon escenarios y grabaron mucositas hasta que ha llegado el primer disco. Probado por alejo stiver y grabado en Madrid, el álbum Melocos se publica el día 6 de febrero de 2007 con la canción cada golpe como primer single. melodías dulzanas, canciones sostenidas por guitarras (varón arroyo, de los secretos, ha colaborado en una canción! albar!) y buenas voces. Pop rock por derecho, energético y avalado por un buen directo impulsan la aparición de Melocos. La música de una nueva generación que llega pidiendo peso, buscando su lugar, lanzando buenas canciones. Melocos debuta con cada golpe. Su siguiente single es cuando me vaya cantada acompañada por la quinta estación.

Shakira

Bien se pedona que eso ocupa la abuelita.

Pereza

Sacan su primer disco titulado pereza en el 2001 pero no se dan a conocer hasta 2002 con Algo para cantar.

Anexos 6.48 - 8.4.1.57.25 - 8.4.1.68 - 8.4.1.115 - 8.6.2.33.3.1 - 8.6.2.34.6

En segundo lugar, las actividades de práctica musical, incluyen tocar instrumentos, cantar, bailar e inventar canciones (actividades 2 a la 5, del cuadro anterior). Estas actividades también serán elegidas libremente y realizadas de forma autónoma por parte del alumnado, aunque en numerosas ocasiones yo les prestara ayuda mediante partituras, ensayos, arreglos... Independientemente de estas actividades (que no son realizadas por parte de todo el alumnado, sino libremente por parte de quien lo desee), también reservo algunas sesiones con toda otra serie de actividades dirigidas encaminadas a garantizar que todo el alumnado tenga acceso, de algún modo, a la práctica interpretativa.

Se trata, por tanto, de actividades que el alumnado prepara en casa, en ocasiones ensayando en horas o momentos en que el aula de música queda libre, aportado sus propios instrumentos (otras veces, con el apoyo de algunos instrumentos del aula de música), buscando sus propias partituras (con mi ayuda, a veces), o tocan “de oído”, “por acordes” o escribiendo el nombre de las notas musicales... y finalmente, interpretan estas piezas, esas canciones inventadas o estos bailes delante de sus compañeras y compañeros.⁵⁴

Por ejemplo, respecto a las canciones inventadas, comenta un alumno que, “como si fuera un trabajo, tú te la inventas al cabo de los días en tu casa y todo eso, y después cuando llega un día que lo tienes todo preparado, y tengas la fecha puesta, pues te pones y lo cantas”⁵⁵. Hay, además, varias opciones para su realización: “Pedro hizo de Elvis Presley una canción y le puso una letra suya, o bien puedes inventarte tú los ritmos y las canciones, las letras”⁵⁶. En los diarios del profesor pueden verse algunos ejemplos de canciones inventadas, con letra rimada, con un resultado sonoro interesante⁵⁷; una alumna marroquí interpretando una canción que lleva por título “La lluvia borra la palabra amor”⁵⁸, o la canción inventada por un alumno colombiano que lleva por título “vida y mundo”⁵⁹.

54 En el anexo 8.3 pueden escucharse más de treinta ejemplos, de distintos grupos y niveles de la ESO, realizados en el último trimestre del curso académico 2007/2008. Se incluyen aquí piezas para falta dulce, piezas con voz solista, narraciones con música de fondo (actividad de “relación música/texto”, que se comentará más adelante), piezas para guitarra clásica, para varias flautas, guitarra eléctrica, violín...

55 Anexo 10.3.

56 Anexo 10.4.

57 Anexo 9.6.1.

58 Anexo 9.6.2

59 Anexo 9.6.2

Respecto a la interpretación musical o las actividades de movimiento en el aula, realizadas de manera autónoma por el alumnado, desde el principio fueron bastantes las alumnas y alumnos que, individualmente o en grupo, iban interpretando canciones con instrumentos escolares (como en el caso de las flautas o la percusión), con instrumentos que tocaban fuera (porque estaban en la Escuela de Música o el Conservatorio del municipio), cantando, o montando coreografías. Pueden verse numerosos ejemplos de ello en las grabaciones sonoras, los vídeos y los diarios del profesor⁶⁰.

En el mosaico 3, de la página siguiente, se representan distintos momentos en que se está llevando a cabo una danza y la interpretación de una canción en el aula de música. Además, en el espacio central hay una canción inventada, y a la derecha una letra “flamenca”, elaborada para el tema de “flamenco”, de 4º de ESO, y a raíz de un concurso de “poesía flamenca” que se convocó a nivel local, en el que colaboró también la profesora de lengua.

60 Anexos 8.3, 14 y 9.6.1, respectivamente.

Mosaico 3: Actividades de creación, práctica e interpretación musical



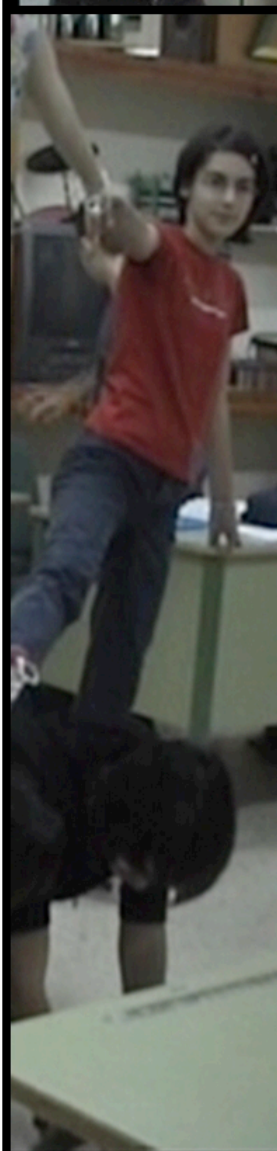
Vi pasar a ese gitano
al que yo siento con amor
lo malo es que no quiero
que él tenga mi corazón.

El primer día que lo vi
creí que en un sueño estabas
y en un momento senti
como mi vida pasabas.

Fue como un destello rojo
que ahincó mi corazón
donde estaba lo pasabas
que de pronto se espuró.

Yo no quiero que me rieras
ni me beses con dulzor
y en tus ojos está escrito
el reflejo de nuestro amor.

Aquella noche gélida
que pasamos juntos los dos
no me esperaba otra cosa
más que tu cariño de oro.



Estamos aquí en el castillo, es un poco pero porque es amarillo,
ya estoy airo de ir en mi cochecillo porque suena como un grillo.
Luego nos vamos a ver los osos pindas, pero esta vez en el Seat Panda,
y por si hace frío llevate la bujanda y comía pa' los pindas.
Ya estoy airo me han tirao un pellazo, y encima de to' vine andandico
pa' Pampanico, y estaba cansaco y se rieron de mi los tancos
porque yo iba cantandico más chulico.
No sabemos que vender si el cochecillo porque suena como un grillo
o el Seat Panda porque es más soso con esas bujandas, por eso me
voy andandico que es más comodico.

-MI VIDA-

Yo naci' en un hospital de pacotilla, yo era más chiquitilla
pero ahora soy más grandecilla. Yo estube en el Tiro garbín, no me
gustaba pa' mí, pero luego al Picasso y no veni como paso, estoy charlando



Anexos 8.4.1.10 - 8.6.1.2 - 8.6.1.6 - 8.6.1.18 - 8.6.2.20

Dentro del siguiente bloque de actividades, relacionadas con la expresión plástica, encontramos en primer lugar los murales, que en palabras del alumnado son “una cartulina grande o pequeña, y ponemos fotografías, y ponemos algo de escrito para saber de qué va el mural y todo eso”⁶¹.

Los murales, además de ser un elemento decorativo del aula, sirven a veces para apoyar exposiciones en clase, y en cualquier caso para que el aula quede llena de estímulos para el aprendizaje musical. Una de las intenciones principales de esta amplia oferta de actividades es, además de atender los distintos intereses del alumnado, provocar que todo el tiempo “se hable de música”, “se piense en música”, o “se hagan cosas con la música”. Es decir, que se utilizan infinidad de “excusas” o motivaciones para que la música esté presente en cada segundo del aula, también desde la propia disposición y decoración de la misma. Los murales pueden ser, igual que los trabajos, tanto de tema libre como del temario, acordando siempre que lo más equitativo para los intereses del alumnado y de la asignatura es que sean “mitad y mitad”. Lo cierto es que la enorme imaginación y creatividad del alumnado de Secundaria ha llevado a que se hagan murales sobre temas tan diversos como “el mecanismo del piano”, o las músicas tradicionales, pasando por el punk, el barroco, los grandes compositores... En el mosaico 4, de la página siguiente, encontramos algunos ejemplos de esta actividad, con murales sobre la orquesta, Clara Schumann, el Manele (un estilo moderno muy popular en Rumanía), compositores de música de cine, el reggaeton, las grafías alternativas, la construcción de acordes, los orígenes de la música popular actual, el concierto de los Rolling Stones en El Ejido (Almería), Haifa (una cantante pop marroquí), instrumentos de música étnica, Johan Sebastian Bach, El Punk, Camarón de la Isla, y el metrónomo y el diapasón⁶²

61 Anexo 10.4

62 Para ver más ejemplos de murales, pueden consultarse los anexos 6.28 y siguientes, 8.4.4, 8.5 y 8.6.5.



Otra de las actividades plásticas que se ofertan al alumnado es la construcción de instrumentos musicales. Aquí la explosión de imaginación resulta incluso superior que en el caso de los murales. Son instrumentos de cuerda, de viento o percusión, a veces inventados por el propio alumnado, la mayoría de las veces imitando instrumentos “reales”, y con la premisa fundamental de que “suenen”, independientemente de su valor estético. El valor de un instrumento musical es sobre todo su sonido, y así se hacía ver en clase. Además, existía a disposición de todo el alumnado un dossier sobre construcción de instrumentos⁶³ que había elaborado para que cogieran ideas, o pudieran fotocopiar páginas concretas donde se explica la construcción de distintos instrumentos. A continuación, en el mosaico 5, se presentan toda una serie de fotografías de instrumentos realizados por el alumnado, incluyendo una campana, una cortina de tubos, varios sonajeros, un palo de lluvia, guitarras, cajones flamencos, arpas, un güiro, una batería, una flauta de pan, varios “botellófonos” (xilófonos de botellas, con agua), unos platillos, un “manguerófono” (trompeta hecha con una manguera), flautas, una zambomba... La construcción de instrumentos musicales ofrece la posibilidad al alumnado de reflexionar sobre el tamaño, forma y mecanismos de los instrumentos, convirtiéndose luego en un recurso más del aula, que se utiliza en la interpretación musical, reciclando y rescatando materiales de lo que hasta ese momento era considerado “basura” (Muñoz, 2007; Gordillo, 2007).

El alumnado suele elegir bastante esta actividad, construyendo de todo, como comenta Ana: “maracas, tambores, cajas flamencas...” Aunque normalmente no se suele explicar nada, sino que solamente se presenta el instrumento y se deja en el aula (con la posibilidad de que luego pueda utilizarse en actividades de interpretación musical), también el profesor “a veces pregunta que cómo lo hemos hecho” y, como en el resto de actividades elegidas democráticamente, se tiene en cuenta para la calificación⁶⁴.

63 Anexo 9.8.4.

64 Anexo 10.4

Mosaico 5: Instrumentos construidos



Anexos 6.16.-8.2.9-8.4.3.12.5-6.17-8.4.3.43-8.6.3.3-8.4.3.9-8.4.3.11-8.4.3.20-8.2.69-8.2.4-8.2.6-8.2.76-8.2.67-8.2.60-8.2.58-8.2.19-8.2.23-8.2.54-8.2.51-8.2.49-8.2.44-8.2.25-8.2.33

Dentro de este bloque de actividades plásticas a veces se inventaban juegos musicales, de los que luego se disfrutaba en el aula. Juegos que a veces eran sobre contenidos del temario, otras veces referidos a la práctica musical (hacer ritmos, cantar...) y otras sobre distintos intereses del alumnado. Los juegos musicales llegaron por la influencia del profesor de inglés, que había sugerido la posibilidad de que hicieran juegos para aprender su asignatura en un grupo de 4º de ESO en que ambos impartíamos docencia. El propio alumnado propuso que podríamos hacer lo mismo en música.

Habitualmente, se dejaba un día al trimestre para alguno de estos juegos. En caso de que ningún alumno o alumna se decidiera a proponer algún juego musical, se realizan actividades a propuesta del profesor, u otras actividades “atrasadas” preparadas por el alumnado. Estos juegos pueden tener un carácter “plástico”, o no, pudiendo consistir también en una serie de consignas o “reglas de juego” que se dicen en clase, o a partir de letras de canciones, sobre una base de karaoke, con instrumentos musicales, con movimiento...

Y las actividades de “relación música/plástica”, son propuestas completamente libres de representación plástica de algún tipo de temática musical. Son muy habituales, dentro de este tipo de actividades, los lienzos, dibujos y pinturas... aunque hay todo tipo de propuestas originales. En la página siguiente, en el mosaico 6, se presentan varios ejemplos de juegos musicales y actividades de música/plástica: un juego de la oca musical, un dado musical, una discoteca con cantantes, varios lienzos, un panel de madera... Las actividades de “música y plástica” surgieron porque el alumnado de 1º de ESO me propuso “hacer algún dibujo o algo así y que contara en música y plástica, hablando con el profesor de plástica”. Por ejemplo, queda registrado en los diarios del profesor una actividad de relación música/plástica realizada por una alumna de necesidades educativas especiales⁶⁵.

65 Anexo 9.6.3.

Mosaico 6: Juegos musicales y Relación Música/Plástica



Anexos 8.2.3-8.2.55-8.2.56-8.2.57-8.6.6.1-8.6.6.2-8.6.6.3-8.6.6.4-8.6.6.5-8.6.6.7

En el siguiente bloque, correspondiente a las actividades interdisciplinares, se refleja el esfuerzo por acercarse a otros ámbitos y disciplinas académicas desde la música, buscando todo tipo de relaciones y vínculos. Una de las actividades más elegidas por el alumnado es la de “relación música/texto”, que, según se explica en la hoja de sugerencias y orientaciones⁶⁶, puede hacerse a partir de un texto, buscando música para poner de fondo; o a partir de una pieza musical, elaborando un texto que vaya acorde con la música.

Los textos pueden ser inventados por el alumnado, o tomados de algún sitio (un libro, una web, un poema, una letra de canción...), y se pueden poner de fondo tantas músicas como se deseen, pero al menos dos (para que haya contraste), y al menos una aportada por el profesor. Mediante esta última idea se promueve que el alumnado escuche nuevo estilos y tipos de música (históricos o actuales) con los que no esté familiarizado. Cada vez que alguien iba a hacer una actividad de música/texto, debía solicitarme al menos una grabación. Lo que solía hacer era darles todo un CD, en función de la temática o el contenido del texto. De este modo, debían escuchar todo el CD y decidir cuál iba mejor con la música. Lo importante de esta actividad, además del resultado artístico y la relevancia de los textos para los propios adolescentes, es entrar a analizar el motivo por el que se elige una música u otra para un momento concreto u otro. En función del texto y del interés del alumnado, podían introducir más ejemplos sonoros, bien a partir de grabaciones aportadas por ellos, o por el profesor⁶⁷.

Los trabajos de relación música/texto eran algo que ya hacía la profesora de lengua (quien aplicó una dinámica muy similar a la de música en su aula), y ví que se podía hacer igualmente en música⁶⁸. Esta actividad se podía hacer con cualquier tipo de texto, elegido de un libro, de internet... pero en ocasiones éste era inventado por el propio grupo⁶⁹. Otras veces, el grupo se encargaba de hacer fotocopias para toda la clase, e incluso acudían con el CD preparado para que la música fuera cambiando por sí sola mientras se recita el texto⁷⁰.

66 Anexo 9.2.7

67 En los anexos 8.3.11, 8.3.12 y 8.3.13, pueden escucharse varios ejemplos de actividades de “relación música/texto”.

68 Sobre todo en 4º de ESO, se realizaron multitud de actividades de relación música/texto, como puede comprobarse en los diarios del profesor [anexo 9.6.1];

69 Anexo 9.6.3.

70 Anexo 7.4.1.

Las actividades de “música e intereses”, por otra parte, consisten en trabajos escritos (y expuestos delante de la clase, como el resto de actividades teóricas) sobre cualquier tema que resulte interesante al alumnado, buscando la relación con la música. Antes de realizar esta actividad, se dedica un día, o una parte de una clase, a comprobar cómo cualquier tema tiene o puede tener relación con la música. Esta actividad consiste en que cada alumno o alumna apunte en una hoja o en su libreta lo que más le gusta, lo que más le interesa, en su vida cotidiana, no ya del instituto o lo que les interese aprender. Después, se va buscando en clase, con ayuda del profesor, la vinculación entre esa temática y la música. Muchas niñas y niños dicen que lo que más le gusta es un estilo musical, un grupo o cantante concreto, o ir a bailar... cosas directamente relacionadas con la música. Otras y otros hablan de la moda, las motocicletas, o los deportes. En estos casos, por ejemplo, se sugiere la distinta estética de los estilos musicales modernos, el futurismo (música centrada en el ruido), o deportes que se hacen con música (como el aeróbic o el spinning, por ejemplo). Otro recurso habitual es la “temática” de la que trata la música, que es muy amplia y diversa. Hay muchas canciones y piezas que hablan del amor, de la familia, del tiempo libre, de divertirse, de fiesta... actividades cotidianas del agrado de nuestro alumnado. ¿Por qué no traer esos intereses al aula y ponerlos en relación con los contenidos musicales? El trabajo de “música/intereses”, entonces, consistirá en una parte que hable de eso que resulta interesante para el alumnado (individualmente o en grupo), y otra parte en su vinculación con la música.

Los trabajos de “música e intereses” surgen a partir de la lectura de la obra sobre *La integración del currículo*, de Beane (2005), y consiste en lo siguiente (en palabras del alumnado)⁷¹:

Ent.- Luis ha dicho alguna vez en clase que le gustaría que los trabajos que hiciérais tuvieran también algo que ver con los contenidos que dais en otra asignatura?

Ana.- No con otras asignaturas, sino con las cosas que a nosotros nos gustan. Relacionamos lo que nos gusta con la música.

Puede observarse que muchas de las actividades anteriores (y no solamente esta actividad de “música e intereses”), están relacionadas con la idea de currículo integrado, pero

71 Anexo 10.4.

me parecía importante incluir una actividad que específicamente atendiera dichos intereses, fueran cuales fueran, en sí mismos, e independientemente de la música, que luego se podría relacionar de algún modo con la asignatura. Es curioso que, siendo esta una actividad que se dirige principalmente a sus intereses, por encima incluso de la propia asignatura de música, no tuviera mucha acogida. Tal vez la respuesta esté en que ya estaban muy saturados de otras actividades cuando en el curso 2007/2008 se propuso esta actividad, además de que debería dedicarse cierto tiempo a reflexionar sobre su realización. Para el alumnado es fácil pensar en las temáticas (independientemente de su conexión con lo académico), pero no tanto la forma de presentarlas en clase, o buscar su vinculación con la música. Cabe recordar, no obstante, que esta es solamente una de las posibles actividades ligadas a los intereses del alumnado, existiendo en realidad muchísimas otras opciones para elegir temáticas libres, como se puede deducir en este plan de aula. Existen, de todos modos, algunos ejemplos de esta actividad, como por ejemplo el trabajo titulado *Los animales y la música*, donde un alumno habla de los tipos de animales, de los ruidos que hacen para comunicarse y de compositores que tienen piezas con nombre de animales. En el diario del profesor, puse la siguiente anotación: “bien, por ser el primero que hace, pero poco de música”⁷².

Las actividades 12 (trabajos sobre música y patrimonio cultural andaluz) y 13 (trabajos sobre música y ciencias sociales) del cuadro anterior consisten en colaboraciones concretas con la profesora y el profesor, respectivamente, de las asignaturas de “patrimonio cultural andaluz” y “ciencias sociales” en 4º de ESO. El temario oficial de la asignatura de música para este nivel establece que se debe trabajar el flamenco, la música de cine y las músicas del siglo XX, incluyendo las músicas populares urbanas. En el caso del flamenco, es obvia su vinculación con la asignatura optativa de patrimonio cultural andaluz. Y en el caso de los otros contenidos, coincide con el estudio de la historia del siglo XX en la asignatura de ciencias sociales. En el caso de la asignatura optativa, se propuso una lista de posibles trabajos que sirvieran tanto a una asignatura como a la otra. Son temáticas comunes, que pueden ser elaboradas con la ayuda de la profesora y el profesor de ambas asignaturas, y

72 Anexo 9.6.3.

que luego se tendrían en cuenta para la evaluación de ambas. En el caso de Ciencias Sociales, la idea es la misma: un trabajo de música con una amplia introducción histórica, de acuerdo con las indicaciones y sugerencias del profesor de esta asignatura. Respecto al trabajo interdisciplinar, hay que recordar que han realizado ya algunas experiencias de trabajo por proyectos incluyendo el área de música, como la del CEIP Puig d'Agulles (2007), y hay numerosos autores que llaman la atención sobre la necesidad de no perder de vista la enorme interdisciplinariedad que nos ofrece la música (Leiva y Matés, 2002).

En el mosaico 7 de la página siguiente, se presentan algunos ejemplos de estas actividades interdisciplinares, con la actividad música/texto que lleva por título “El tiempo que pasa no vuelve”, un ejemplo de cómo se decide la música para diferentes partes de un texto, una poesía flamenca (en relación a la asignatura de “patrimonio”), un texto sobre el antiguo Egipto, un trabajo que relaciona la música con los dibujos animados “manga”, y una introducción al siglo XX con las dos guerras mundiales y algunos estilos artísticos.

Mosaico 7: Actividades interdisciplinarias

EL TIEMPO QUE PASA NO VUELVE.

Y cuando menos lo pienso, me doy cuenta de cómo pasa veloz el tiempo...

A los seres que amamos, los tenemos al lado, muchas veces hasta los ignoramos, no nos portamos con ellos como lo merecen. Y sin darnos cuenta, llegará el día en que los añoremos y cuando queramos sentirlos cerca, ya no estarán, se han ido, el tiempo ha pasado y será demasiado tarde, ya no se podrá decir lo que nunca se dijo, y mucho menos se podrán dar los detalles que en su tiempo no dimos.

Construimos sueños lejanos, los acariciamos desde lejos, posponemos nuestra lucha por ellos, hasta dejamos ir las oportunidades, porque creemos que después será mejor y habrá más tiempo, pero cuando menos lo pensemos, y queramos intentarlo de nuevo, todo habrá pasado, será demasiado tarde.

Y no es pesimismo decir lo que digo, tampoco es una lucha contra el tiempo, es ante todo, saber valorar el sagrado momento de vida, que no se repite, se nos da para usarlo bien y vivirlo como Dios quiere.

Los niños no se quedarán siendo niños, cada día van creciendo... y tarde que temprano, se irán del nido y volarán lejos, ya no volverán a ser niños, y el tiempo que no compartimos con ellos, no será igual, ya habrán crecido.

En una semana no se recuperan las materias que por no estudiar en todo el año perdimos, y cuando queramos reaccionar, el año estará reprobado, habremos caído, y si no reaccionamos, quizá hasta fracasamos...

La vida no es comprada, nada es eterno... todo pasa en el tiempo...

Y aún hay quienes dicen que viven aburridos, que no hay nada que hacer, o que sienten que todo esta hecho, que solo esperan lo que ha de venir...

Pero el tiempo es sagrado, cada segundo se vive solo una vez, jamás se nos repite, y aunque Dios por su inmenso amor nos regale millares de segundo, el tiempo perdido no volverá, y nadie por mucho que crea saber, podrá adivinar lo que le falta por vivir...

Muchas veces no pensamos en lo que hoy tenemos y que mañana tal vez no esté; seres queridos, oportunidades, amor, cariño, atenciones, trabajo, tesoros que no valoramos en su tiempo y que cuando queramos disfrutarlo, ya no los tendremos, habrán pasado, se los habrá llevado el mismo tiempo.

Lo que no valoramos, las palabras que nunca dijimos, el cariño que no demostramos, las personas que estando a nuestro lado nunca disfrutamos, el esfuerzo que no hicimos en su momento, el sueño que desde lejos abrazamos, lo que podíamos hacer ayer y no hicimos, aquello que pospusimos por pereza o cansancio... todo ello, va abrazado con el tiempo.

Por ello, aprovecho al máximo mi hoy, el tiempo que se me ha dado para decirte que soy una obra del Amigazo, esa que desde siempre imaginé y soñé así tal como soy, y aunque tal vez alguna vez no entendi lo que de mi quería Dios, hoy comprendí que todo tiempo su tiempo, que no hay que desesperarse ni confiarse demasiado por aquello que queremos, porque Dios a cada cosa le da su momento; simplemente hay que estar atentos, para que no nos tome desprevenidos, nuestro hermano ELTIEMPO.

MÚSICA :

1. MAX STEINER - King Kong - Primera vez (1933) → Los EE.UU.
2. (11) ALEJANDRO ANENBERG - No sé cuánto - Buenos Aires Julio - L. U.
3. (21) ANTONIO T. - Lloró de Navidad → CPMINAR sobre UBA M.
4. (4) HENRY MANCINI - La pantera rosa - Segundo vez (1958-6)


Poesías

Pienso en tu rostro, tu cuerpo
y siento que me estremezco
cada día te quiero más,
aunque tú no me desees,
yo no pierdo la esperanza
de tenerte en mi regreso.

Bian

Andalucía de mi alma
me encuentro lejos de tí
no tengo vida ni calma
y no dejo de sufrir
sueño con la casa del mar
y el olor del olivar
¿Cuánto me falta tu gente!

La relación entre El Murga y la música



Bian, por ser el primero,
para dibujar la relación
información sobre la evolución
del murga.

Re:
Tc

La Primera Guerra Mundial 1914-1918

Hubo un enfrentamiento entre Alemania y Francia y también con Inglaterra. Los países de tierra firme aliados. Paises católicos se unieron a los de la cruz roja del mundo entero y fue la coalición de espaldas en un bando alemán y con sus aliados de sermados por lado de aliados.

Cuando la guerra terminó se acordó un tratado que se llama "Tratado de Versalles".

La Guerra Civil Española

En 1936 hubo tres días de guerra en España y también hubo un enfrentamiento con sus aliados y se acordó el Tratado de Versalles.

La Segunda Guerra Mundial 1939-1945

La Segunda Guerra Mundial fue un enfrentamiento de Alemania con Francia y con sus aliados. Paises católicos se unieron a los de la cruz roja del mundo entero y fue la coalición de espaldas en un bando alemán y con sus aliados de sermados por lado de aliados.

SURREALISMO

Los surrealistas de Europa y Asia, como los surrealistas franceses, alemanes, italianos de arte, pero de la literatura también.

ARTE ABSTRACTO Y SURREALISMO


Artista Schlegelberg, creador de la abstracción, el primero en el arte abstracto, es el cuadro "Equilibrio", es una abstracción, líneas, círculos y no hay geometría, ni colores, ni formas, ni figuras.

LA LINGÜÍSTICA Y EL LENGUAJE

En las lenguas, el lenguaje es un signo, es un signo que se usa para comunicarse.

El faraón en el rey en el Egipto antiguo. la gente crea que era como un dios. El faraón tenía poder sobre cualquiera, pero también utilizaban a sus rivales consejeros, llamados "escritas" para ayudarle a gobernar el país. Cuando morían los faraones, se les enterraba en tumbas del interior de las pirámides o templos. También enterraban en la tumba muchos tesoros, vajillas y hasta barcos. Los egipcios pensaban que los faraones podían necesitarlos en la otra vida.

Estos signos que te voy a enseñar equivalen a una palabra y sonido.



Anexos 6.36 - 6.37 - 8.4.1.66 - 8.6.1.40 - 8.6.2.21 - 8.6.2.23

En el amplísimo bloque de los “comentarios” (actividades 14 a la 19, del cuadro anterior), se incluyen todo tipo de actividades de análisis y audición musical. Como indican ciertos autores, el alumnado de Secundaria debe estar en condiciones de realizar actividades de análisis y desarrollo del juicio crítico (Vila, 2005; Muñoz, 2007). Este tipo de actividades constituyen una de las bases principales de la parte más crítica de esa pretendida educación musical crítica, ya que solamente aprendiendo a oír, a juzgar y a argumentar nuestros juicios, estaremos contribuyendo a construir ciudadanas y ciudadanos formados, capaces de decidir y tomar posición en el mundo que les rodea.

Estas actividades, que como el resto son elegidas voluntariamente por el alumnado, son una forma familiar y atrayente de “valerse del diverso mundo cultural y mediático que rodea al alumnado como recursos educativos de especial relevancia por la especial importancia que alcanza en sus procesos socializadores” (Martín Félez, 2010, p. 87), utilizando los medios audiovisuales, no solamente como mero entretenimiento, sino aprovechando su gran potencial educativo.

La actividad de “traer música y escucharla”, que surgió muy pronto, nos pareció a todos muy buena, pero añadí... “y comentarla”. A la clase de música se venía no solamente a escuchar música que ya solemos escuchar fuera, o a escuchar música por el mero placer de escucharla, sino sobre todo a aprender cosas que no sabemos, a escuchar cosas que no conocemos, a aprender todas las personas del aula, las compañeras y compañeros entre sí, y también con el profesor. En los comentarios de audición se incluyen las cualidades del sonido, los elementos de la música, la forma, la estructura, letra, temática, género, estilo, época, lugar...⁷³

Los comentarios de audición, como se indica en la hoja de sugerencias del alumnado⁷⁴, deben incluir tanto las cualidades del sonido (altura, duración, intensidad y timbre), como al

73 Se puede ver un ejemplo en el comentario de audición sobre música de la India, del anexo 9.6.3. Por otra parte, en el anexo 7.4.1 puede observarse otro ejemplo de un buen comentario de audición sobre músicas relevantes para el alumnado. En este caso, una alumna hace un comentario sobre el grupo de rock “Pignoise”, en que incluye altura, duración, tempo, modificaciones del tempo, intensidad, matices, reguladores, timbre, instrumentos, ritmo, melodía, textura, forma, género, autor, temática, estética del grupo y estilo.

74 Anexo 9.2.7.

organización del material sonoro (ritmo, melodía, textura, forma y género), finalizando con una breve reseña biográfica del autor, y un pequeño comentario sobre el estilo y época a la que pertenece. Este tipo de comentarios deben ser a partes iguales del temario y de temática libre, por lo que se presentan toda una serie de posibles audiciones sobre el temario⁷⁵ (aunque pueden ser otras las que finalmente se utilicen).

Por otra parte, los comentarios de texto serían similares a los “comentarios críticos” de literatura, pero ahora atendiendo a su contenido musical. Su estructura⁷⁶ es similar a la de los comentarios de audición, en el sentido de que se parte del texto (en el otro caso, se parte de la audición), para llegar hasta el autor y el estilo.

En ambos casos, el aspecto más importante no es el resultado “teórico” o “escrito” de estos comentarios, sino sobre todo su exposición al resto de la clase, el debate, la reflexión conjunta y la demostración de que se han logrado todo tipo de conocimientos musicales o competencias básicas mediante su presentación oral al grupo-clase. En la página siguiente (mosaico 8), se muestran algunos ejemplos de comentarios de audición y de texto sobre la compositora Lili Boulanger, los orígenes del jazz, Tchaikovsky, John Cage y la música aleatoria, la forma musical, la jota aragonesa...

75 Como las incluidas en el anexo 9.1.1, 9.1.2, 9.1.6 y 9.1.7.

76 Anexo 9.2.7.

Mosaico 8: Comentarios de audición y Comentarios de texto

<p>LILI BOLLANGER (1895-1974) "4 Variaciones para la Voz - II"</p> <p>1. Género Función: música profana, porque no trata de ningún tema religioso. Según el contenido y la manera de exponerlo: dramática no representada, porque no se escenifica. Según a quien va dirigida: música culta y clásica, porque es la que se ha compuesto dirigida básicamente en la sociedad culta o a través de los siglos.</p> <p>2. Forma Voz: intervención de voz humana. Corta o menor: porque no consta de varias partes o movimientos. Forma libre: cuando la obra no posee un esquema o estructura fija.</p> <p>3. Textura Instrumentación: porque se usa melodía acompañada por acordes y el conjunto se percibe como un bloque sonoro homogéneo.</p> <p>4. Tonalidad Para y a los humanos.</p> <p>5. Melodía Es vocal.</p> <p>6. Ritmo El ritmo lo marca el piano. Es castramentum. 7. Autor, Fecha y Espacio. - Producción con Lili Bollanger. - Época: Siglo XIX y XX. - Geopolitización del programa: Bollanger.</p> <p>- Texto: la música clásica, antes concebida con la época Renacimiento, que en otros años se trataba del redimensionamiento y copia de los clásicos del arte griego romano, que era concebido tradicionalmente a nivel. En la música se usó un sistema original, en que no había palabras escritas, sino melodía de la época griega o romana. La música del Renacimiento estructura hacia una música altamente equilibrada entre armonía y melodía. Su principal exponente era J. Haydn y el primer Renacimiento fue que se usó en español desde su versión más reciente.</p> <p>- Información - Fuente: (Dición en París el 25 de agosto de 1951), compositor francés, (1951). - URL: https://www.youtube.com/watch?v=...</p>	<p>COMENTARIO DE AUDICIÓN DE LOS ORIGENES DEL JAZZ</p> <p>1. Género a) Según la función de la música: - Música profana: porque no trata ningún tema religioso. b) Según el contenido y la manera de exponerlo: temático. - Música dramática no representada: porque no se escenifica. c) Según a quien va dirigida: - Música popular ligera: porque es la música que se difundió a través de los medios de comunicación de masas.</p> <p>2. Forma - Forma vocal: porque intervienen voces acompañadas por instrumentos. - Forma corta o menor: porque no consta de varias partes largas o movimientos. - Forma libre: porque no posee un esquema o estructura fija.</p> <p>3. Textura - Melodía acompañada: porque tiene una melodía principal. Instrumentos que intervienen: la voz humana, la batería, la trompeta, el saxofón y el contrabajo.</p> <p>4. Melodía - La melodía es alegre y no se repite la melodía.</p> <p>5. Ritmo</p>	<p>CASCANUECES (VALS DE LAS FLORES)</p> <p>La canción está compuesta por Piotr Ilitch Tchaikovsky, que era un compositor ruso del romanticismo. También era uno de los músicos más importantes del siglo XIX en su país. Con esta canción se baila el ballet. La canción es un vals clásico. Tchaikovsky compuso esta canción basándose en sus emociones y sentimientos. Los instrumentos que la componen son: instrumentos de viento (flautas, clarinetes, trompetas, trombones, fagotes), instrumentos de cuerda frotada (violines, violas, cellos, contrabajos, piano). No tiene letra. Dura y a menudo y el siguiente.</p>
<p>COMENTARIO DE TEXTO. sólo por escrito.</p> <p>En este texto se habla de la técnica de grabar sonidos reales, en cintas, cortarlas y luego unirlos. También habla de que lo que habitualmente escuchamos son sonidos reales de coches, de la lluvia... Entonces dice que todo eso unido a piezas musicales, como por ejemplo de piano, se puede hacer música. Para todo esto pone como ejemplo a Christian Wolff que interpretó una obra de piano con las ventanas abiertas y cerradas y dice que cerrarlas no es necesario porque eso no interrumpe la música, sino que, la acompaña. John Cage es un compositor estadounidense de música aleatoria y creador de la técnica de piano</p>		
<p>ESTRUCTURA DE LA MÚSICA: LA FORMA MUSICAL</p> <p>Toda la música, desde la composición más sencilla o la más compleja, necesita una estructura sobre la que construir. Pero cómo la música es un arte que se presta de manera muy diversa al resto de las artes. En un caso, en un momento o en un espacio, se puede escuchar y percibir, aunque la forma de un instrumento, pero no podemos percibir la música de un instrumento. La música necesita tiempo para desarrollarse y operarse, es un arte temporal. Con esto quiero decir que para percibirlo algo más y se escuchó la música. Pero como músico el compositor debe tener muy en cuenta las posibilidades de su arte. Debe decidir no solo que instrumentos usará, sino cómo y en qué orden los va a presentar. Es decir, debe elegir la estructura formal de su música.</p> <p>Ideas Principales</p> <p>Una idea principal es: que toda la música tiene un tiempo suyo, un tiempo con el que construye. La música es un arte que necesita de un tiempo para ser percibido. La música necesita un tiempo para ser percibido y para operarse en este tiempo. Cuando un compositor quiere escribir música, debe tener en cuenta las posibilidades de su arte. Debe elegir los instrumentos y el orden que los va a presentar.</p>	<p>COMENTARIO AUDICIÓN - LA JOTA ARAGONESA</p> <p>Género Música profana, dramática no representada y música popular tradicional.</p> <p>Forma Corta o menor y con estructura</p> <p>Textura Melodía acompañada</p> <p>Timbre o instrumentación La voz humana, guitarra y bandurria.</p> <p>Melodía Melodía alegre</p> <p>Ritmo Tiene compás ternario y el ritmo lo baja la guitarra haciendo bajos la bandurria.</p> <p>Estilo El baile por excelencia en Aragón es la jota. No es fácil encontrar en sus orígenes puesto que, como todas las músicas populares, se origina a través de largos y a veces incógnitos procesos. El compás se ternario, con melodías de acordes típicos del modo mayor y de séptima</p>	<p>COMENTARIO DE AUDICIÓN DE LA JOTA ARAGONESA</p> <p>1. Género a) Según la función de la música: - Música profana: porque no trata ningún tema religioso. b) Según el contenido y la manera de exponerlo: temático. - Música dramática no representada: porque no se escenifica. c) Según a quien va dirigida: - Música popular ligera: porque es la música que se difundió a través de los medios de comunicación de masas.</p> <p>2. Forma - Forma vocal: porque intervienen voces acompañadas por instrumentos. - Forma corta o menor: porque no consta de varias partes largas o movimientos. - Forma libre: porque no posee un esquema o estructura fija y además mezcla con versos.</p> <p>3. Textura - Melodía acompañada: porque tiene una melodía principal y se acompaña por acordes.</p> <p>4. Melodía - La melodía es alegre.</p> <p>5. Ritmo - El ritmo lo marca la batería y siempre es el mismo. El compás es ternario.</p> <p>6. Instrumentación - Instrumentos que intervienen: la voz humana, la guitarra y la bandurria.</p>

Anexos 6.8 - 8.4.2.6 - 8.4.2.8 - 8.6.1.16 - 8.6.1.25 - 8.6.2.9 - 8.6.2.34

Los comentarios de versiones, por otra parte, son una modalidad concreta de comentarios de audición, donde se comparan dos o más versiones de una misma pieza clásica o moderna. Son, en realidad, dos comentarios de audición, donde finalmente se comparan las similitudes y diferencias entre ambas, emitiendo un juicio de valor sobre cuál prefiere la persona o el grupo que hace el comentario. Dada la complejidad que puede tener esta actividad cuando se trata de música culta, se buscan versiones clásicas muy modernizadas, como la utilización en la base de un rap, del “Aria sobre la cuarta cuerda”, de Bach. A veces este tipo de versiones son aportadas por mí, y otras veces por el alumnado, sobre todo cuando se trata de canciones modernas y versiones que conocen, en muchos casos reediciones de “grandes clásicos” del rock o el pop de los 60, los 70 o los 80. Para hacer un comentario de versiones, en cualquier caso, “buscamos dos versiones de una misma canción o pieza musical. Si no se nos ocurre nada, podemos pedir alguna al profesor. A continuación, comparamos por escrito y luego explicamos a la clase las diferencias encontradas, además de comentar algo del estilo y el autor o cantante de cada una de las versiones”⁷⁷. Los comentarios de versiones surgieron porque a algún alumno se le ocurrió hacer comentarios de audición a partir de diferentes versiones, de una misma canción⁷⁸.

Y los comentarios de videoclips también los propuso el alumnado a partir de la llegada al aula de una televisión y un reproductor de DVD. Harían un comentario de audición, pero ahora en vídeo, con lo que “deberíais buscar también otras cosas, relacionadas con la imagen, y no solamente hablar de la música”, añadí. A principios de curso, especialmente en 1º de ESO, los comentarios eran muy breves y con escasa información, tal vez por la falta de hábito y el desconocimiento de pautas adecuadas para comentar las relaciones entre la música y la imagen de un videoclip; cosa que no ocurre en 4º de ESO, donde ya desde el principio comentan la estética, los tipos de planos, la biografía del cantante⁷⁹... En los comentarios de videoclips, es necesario hablar de la letra (el contenido) de la canción, y su

⁷⁷ Anexo 9.2.7.

⁷⁸ En los anexos se pueden ver, por ejemplo, comentarios de versiones sobre la canción “*Todo tiene su fin*”, interpretada por Los Módulos y por Medina Azahara [anexo 9.6.3]; sobre la canción “*Land of confusion*”, interpretada por Génesis, por Disturbed y por In Flames [anexo 9.6.3]; un comentario de cuatro versiones de la canción “*My heart will go on*”, de la banda sonora de la película “*Titanic*” [anexo 7.4.1]; o sobre dos versiones de “*Lucía*”, interpretada por Serrat y por Rosario Flores [anexo 7.4.1].

⁷⁹ Ambos ejemplos, del diario del profesor, anexo 9.6.1,

correspondencia con la imagen. Aparecen, en el diario del profesor, anotaciones como “bien, aunque debe leer menos, explicar más, y hablar de la correspondencia letra/imagen”⁸⁰. Incluso se dio el caso, en ocasiones, de que un grupo de alumnos inventaban videoclips, a partir de montajes fotográficos⁸¹.

Los comentarios de videoclip renuncian, en cierto modo, a la profundidad de análisis musical de los comentarios de audición, para entrar también a valorar lo que transmite la imagen en relación a la música, en qué medida la imagen sigue la historia de la letra de la canción o no, el tipo de planos, la velocidad, si hay una historia visual que concuerda o no con el contenido sonoro.

En el mosaico 9, de la página siguiente, se incluyen ejemplos de comentarios de versiones de las canciones “soy rebelde”, “devuélveme a mi chica” y “búscate un hombre que te quiera”, y comentarios de videoclips de Leona Lewis, Evanescence, Conchita y Rbd.

80 Anexo 9.6.2.

81 Anexo 9.6.3.

Mosaico 9: Comentarios de versiones y Comentarios de videoclips

COMENTARIO DE VIDEOCLIP

Leona Lewis
"Bleeding love"

En cuanto a la imagen:

Pasillos luminosos.
En la habitación donde esta transcurriendo el acto sexual tiene una colores en gamas de rojos y rosas, para nosotras eso representa la pasión.

La habitación donde esta la traicionada es de colores frios y oscuros ademas de que la decoración es muy pobre, para nosotras representa la traición, el dolor, la tristeza.

En el cuarto de baño donde intenta suicidarse las luces son oscuras pero dan sensación de que algo malo sucederá.

Tipos de planos:

Hay planos desde todos los ángulos.

Decorado y objetos

Habitaciones con sus respectivas objetos (camas m, mesitas, armarios, sofás...)
En el baño solo hay una bañera.

Estética:

La cantante siempre aparece con trajes muy lujosos de noche y intenta transmitir ese dolor de la traición pero desde la persona que lo narra no la que lo vive.

Personajes:

Aparecen dos tres parejas y la cantante y es entre ellos todo lo que ocurre de traiciones, suicidios, etc.

Letra e imagen

La canción trata de una chica que descubre que su chico le ha sido infiel y es como si lo supiera pero no lo quiere creer. Intenta olvidarlo pero no puede y llega a momento que piensa que esta loca.
Todo lo anteriormente dicho es lo que dice la letra pero en el video transcurren varias acciones:

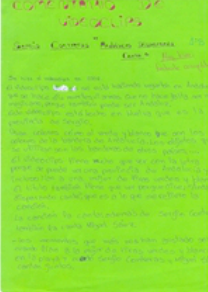
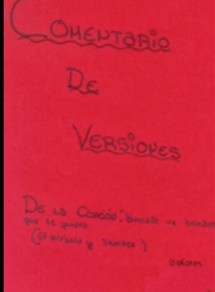
(Devuélveme a mi chica)Hombres G y el

Canto del loco

La canción original se compuso en los años 80 cantada por los Hombres G. Tiene un ritmo pegadizo, el estilo es como rock y la canción va acompañada de 3 guitarras eléctricas y de una batería. La canción va de la chica que le gusta se va con otro y quiere vengarse.

La que está cantada por el canto del loco está compuesta por tres guitarras eléctricas y una batería también y de un cantante.

Al Principio la canción va lenta pero después empiezan a tocar más fuerte. La entonación es muy parecida, pero en las palabras finales de la frase son algo diferentes. El cantante de la canción original tiene la voz más aguda que la voz del otro grupo. También en la original el cantante lleva un instrumento mientras que en la del canto del loco, el que canta no lleva nada, solamente el micrófono para cantar. En la primera se entiende mejor porque hablan mas claro, y en la siguiente usa un tono mas colloquial. Y el sonido se puede apreciar mejor en la canción del canto del loco, ya que esta es mas reciente.

Comentario de video clip de:
E'VANESCENCE (bring my to life)

TEMA DEL VIDEO CLIP:
Trata sobre una chica que está muy triste porque la a dejado su pareja y ella piensa que sin el la vida no tiene sentido y que cuando ella intenta acercarse a el, el novio le da esperanzas y cuando ella está apunto de conseguir volver a entrar en su vida, se las quita. Este video presenta un poco la otra cara de las cosas, lo bonito que se ve todo desde fuera, y lo amargo que puede llegar a ser por dentro.

OBJETOS:
En este video aparecen muchos edificios, el dormitorio de la chica, la cama, una fiesta, mascarar, un salón, instrumentos, las ventanas con sus cortinas...

ESTETICA DEL VIDEO CLIP:
El video clip se compone de colores muy tristes, grises y oscuros donde está ella, menos su vestido que es de color blanco (de una sensación de espiritualidad en ella) y donde está el hay mas luz y claridad.

DURACION:
4:24 minutos.

COMENTARIO DE LA LETRA:
En el 1º párrafo cuando la canción dice puertas abiertas (open doors) se abren las ventanas en el video. Desde llevándote hasta insensible (leadind you down into my core where i've become so numb without a soul) aparece ella retonsoando en la cama. Cuando dice espíritu aparece ella

NADA QUE PERDER DE CONCHITA

En el videoclip la protagonista describe su vida. Va de que a una chica le deja su novio, ella sigue corriendo y quiere volver con el, pero no sabe como decirlo.
Sale en distintos sitios recordando cuando estaban juntos como cuando estaban comiendo, cuando estaban en el parque de atracciones riendo y cuando un helado o cuando están en el cine.
Para ella es muy importante recuperar la relación tan especial que tenía con ese chico.
Ha habido varios momentos que nos ha gustado mucho, cuando sale ella sentada recordando todos sus momentos tan especiales alrededor de barbujas con imágenes dentro de ellos, cuando salen hablando en el autobús y cuando están en el parque de atracciones.
La velocidad de la imagen y de la música es normal si muy lenta ni muy rápida y los colores son más bien llamativos.

Hecho por:

COMENTARIO

Este video clip es de un grupo mexicano llamado RBD. Son seis componentes en el grupo y se llaman: Anahí, Maite, Dulce, Alifonso, Christopher y Cristian.
Esta canción se llama "Ain hay algo". Su letra trata de un romance que terminó y todavía se recuerdan entre ellos, la adolescente se declara.

En el video clip al principio salen unas fotos de los componentes y el nombre del grupo. Los componentes del grupo salen cantando dicha canción en una habitación que es donde empieza el grupo en la serie. Después sale un video en el que sale el grupo cuando le dan el disco de platino. Y salen celebrándolo con una tarta, confeti... etc. La letra no tiene nada que ver con el video clip pero solo sabemos que han vivido durante su romance.

Comentario de Versiones.

- 1) Yo soy rebelde - Janette (Version original)
- 2) Yo soy rebelde - Albert 7a
- 3) Yo soy rebelde - Ferrnando Cas y Sergio Calderon.

1ª versión (Janette)

tema: Música romántica lo representaba.
" popular ligera
" profusa.

Textura: Homofónica (melodía con acompañamiento).
ritmo: autómata
Estructura: Estrofa / Estribillo / Estrofa.
De: femenina - muy aguda / Segura
Instrumentos: piano / batería, guitarra y voz.
Duración: 3 minutos y pico.

Janette

Janette Chic, gran cantante pop, es de padre cubano y madre puertorriqueña. Janette vive siempre en el mundo de la música que se convirtió en su mejor aliada para combatir sus inseguridades.
Cantautor intuitiva y transparente, de talento colapso a ocupación con la guitarra de ferrocarril, cubanos históricos líricos y sin reglas, cantando para quien quiere escuchar su música, directa y sin tapujos. Esta chica compuso con el corazón y sus canciones han sido interpretadas por reconocidos artistas. Janette Chic ves deca en sus canciones una mezcla de pasión muy personal a veces tierna a veces trágica o veces sugerente pero totalmente libre de prejuicios, entre estos diferentes géneros con canciones simples y sencillas. Con este disco pretende ganar un legión de amor de la gente por la calidad de historias líricas y sus ritmos.

Anexos 8.4.1.7 - 8.4.1.9 - 8.4.1.13 - 8.6.1.14 - 8.6.1.26 - 8.6.2.1 - 8.6.2.13 - 8.6.2.34


Los comentarios de películas sobre música y músicos, son resúmenes, exposiciones y comentarios de películas que tratan de algún tipo de temática relacionada con la música. Se incluyen en esta categoría tanto el cine musical, como documentales sobre música, películas sobre los “grandes genios” de la música, o sobre cantantes y estilos pertenecientes a las músicas populares urbanas. Para la realización de esta actividad, el alumnado podía buscar en Internet (en plataformas como “Youtube”) algún fragmento o película, se pueden proponer otras películas (que se adquieren o alquilan por parte del alumnado), y también existen en el aula toda una serie de dvd's a disposición del alumnado. La lista estaba expuesta en el aula constantemente, a disposición del alumnado, además de una hoja de control del préstamo. En esta hoja⁸² se proponen, desde grabaciones de ópera y ballet, hasta ficción de temática musical, películas basadas en vidas de compositores, actuaciones de jazz o música culta, documentales...

Por su parte los comentarios de música de cine son una actividad expresamente dirigida para el nivel de 4º de ESO, donde se incluye en el temario el estudio y análisis de la música de cine. En este caso no es necesario que la película sea de temática musical, sino más bien centrarse en películas que tengan una buena banda sonora, donde el alumnado debe buscar fragmentos característicos de la música de cine. Fragmentos donde aparezca música diegética (aparece la fuente sonora en la imagen), no diegética (“de fondo”, no queda justificada la fuente sonora en la imagen), fuera de campo (cuando la música hace presentir lo que va a suceder) y leit-motiv (melodía o motivo musical vinculado a un personaje, un sentimiento o una situación, que se repite en la película).

En el mosaico 10, de la página siguiente, se muestran algunos ejemplos de comentarios de películas y música de cine, de la película “Tango”, “El muro”, “Copying Beethoven”, y otras.

82 Disponible en el anexo 7.5.15

Mosaico 10: Comentarios de películas y Comentarios de música de cine

<p style="text-align: center;"><u>COMENTARIO DE PELÍCULA</u></p> <p style="text-align: center; font-size: 2em; color: blue;">LIPINE BEETHOVEN</p>	<p style="text-align: center;"><u>COMENTARIO DE PELÍCULA Y DE MÚSICA DE CINE</u></p> <p style="text-align: center;">DE CINE (6.0.10 R. 4.º C.)</p> <p><u>Música diegética:</u> es aquella que sabemos de donde procede. 1'20", 3'51", 7'30", 30'25", 35'38", 41'14" 1:22'</p> <p><u>Música no diegética:</u> es la música que se sabemos de donde aparece. 0', 10', 14'20", 24'25", 25'13", 31'05", 34'10"</p> <p><u>LEIT-MOTIV:</u> es la música que se le atribuye a una determinada escena o personaje.</p> <p><u>FUERA DE CAMPO:</u> es la música que nos hace pensar lo que va a ocurrir.</p> <p>La película va sobre un chico que va a una fiesta y se encuentra con una tía y allí caen juntos, él juega al baloncesto y la tía es del grupo de los castañeros.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Comentario de película</u></p> <p style="text-align: center;">(high school musical 2)</p> <p>Los villanos han acabado el instituto y empezado el verano. La familia Evans contrata a los villanos para que trabajen en el club de campo para el verano. Y todos los villanos se unen a un concurso de talentos. Son los personajes más interesantes de la película y Tracy se da cuenta que podría ser de gran ayuda para su futuro, así como de la familia Evans. Planea ir a cantar con Harper.</p> <p>Estados. Tracy empieza a salir con los villanos y de Gabriela. Después se da cuenta que los amigos son más importantes que la fama y la fortuna, y al final todos hacen los papeles.</p> <p>Muchas canciones nuevas, concretamente 11. Y muchas mejor que la película anterior porque en la primera parte se ve cómo se va la vida de sus amigos y la motivación por la de cuando cuando ellos cantan, por eso me gusta más en el momento.</p> <p>Lo que más me ha gustado de la película es cuando se ponen a cantar en el momento de cuando...</p> 	
<p><u>PERSONAJES:</u></p> <p>John Travolta + Danny Bono Olivia Newton John + Sandy Olson Stockard Channing + Betty Rizzo Jeff Conaway + Eric Keith Barry Pearl + Dandy Michael Tucci + Song Kelly Ward + Rosie Daryl Hannah + Freddy Suzie Donnelly + Sam Dinah Manoff + Marty.</p> <p><u>ARGUMENTO DE LA PELÍCULA:</u></p> <p>Se es musical basado en los años 60. En este, Sandy (Olivia Newton John) y Danny (John Travolta) se reencuentran un verano en la playa. Sandy es de Australia y se muda a EE.UU. por necesidad al sustituirlo que su ex es el mismo que el de Danny y como demuestra el caso una historia de amor. También se una todos los fiestas, actuaciones y juegos que pasan en la película.</p>	<p style="text-align: center;"><u>RESUMEN DE LA PELÍCULA:</u></p> <p>Trata de un chico cuando era un niño le avientan su padre a él y a su madre. A este niño le encantaba un libro titulado "el planeta del tesoro". A los de unos años un cibrik (que es como era antes de persona) llega al restaurante de la madre y le entrega una bola de naipes. Descubre de que esa bola es un mapa y junto al mejor amigo de su madre emprende una aventura en busca del tesoro. Por el camino les pasan cosas malas, pero a veces se siente bien porque ha conocido a un cibrik al cual le cuenta sus problemas de chico. Cuando encuentran el tesoro el chico se da cuenta de que es el tesoro del libro que a él le gustaba tanto cuando era un niño.</p> <p><u>Música diegética:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Es la música que aparece en pantalla. Desde minuto 25:30 hasta 26:00. - <u>Música no diegética:</u> - La música no se sabe de donde aparece. Hay 3 tipos: <ul style="list-style-type: none"> * <u>Ambiental</u> (cuando crea la atmósfera). Desde minuto 20:50 hasta 23:30. * <u>Ilustrativa</u> (no aparece en esta película). * <u>Musical</u> (sin la música la imagen carecería de sentido). Desde minuto 32:20 hasta 35:30. - <u>Música de Fuera de Campo:</u> Hace que el espectador piense algo que puede pasar. Desde minuto 27:25 hasta 28:40 (Parece como que se van a pelear). - <u>Leit-motiv:</u> Se asigna una música a un personaje o situación y cada vez que aparece se repite la misma. Desde minuto 37:45 hasta 38:30. Desde minuto 49:00 hasta 50:28. Cada vez que se pelean. 		
<p><u>El Barroco en la historia (PEL):</u></p> <p>Esta película pretende explicar de una manera sencilla y rigurosa lo que es el barroco. Primeros nos definimos rigurosamente lo que es el barroco: la palabra entender como un período histórico o como una categoría estética.</p> <p>Segundo nos habla sobre cuatro tendencias artísticas en las que se separa el barroco de Italia está caracterizada por la búsqueda de un arte que manifiesta la religiosidad católica. Lo 2º tendencia artística del barroco surge de la complejidad de las imágenes absolutistas.</p> <p>Lo 3º tendencia artística surge de la burguesía ya que busca ser más arte clásico pero más protagonismo en la sociedad.</p> <p>Lo 4º tendencia artística surge del interés social por la naturaleza.</p> <p style="text-align: right;"><u>Muy bien</u></p>	<p style="text-align: center;"><u>COMENTARIO DE PELÍCULA</u></p> <p style="text-align: center; font-size: 2em; color: blue;">EL MUNDO (PINK PLOID)</p>	<p style="text-align: center;"><u>COMENTARIO DE PELÍCULA</u></p> <p style="text-align: center;">(Pink Floyd)</p> <p style="text-align: center;">Tangerine</p> <p>- Película: Tangerine - Fecha: 2017 - Duración: 1h 50min - Director: Carlos López - Género: Drama / Musical - Atmósfera: Depresiva / Angustiosa</p> <p>Tangerine</p> <p>- Maria tiene un gran espectáculo, se va a hacer la fiesta, pero ella se va a ir y sigue una experiencia, Maria busca trabajo en el trabajo pero encuentra una película sobre el trabajo.</p> <p>Un músico le propone que le haga una prueba a su música, pero Maria se muestra de ella que se convierte en la protagonista de la película. Y Maria y ella empiezan una relación, pero cuando se van a separar se unen y se va a la música. Maria cuando se representa la obra Maria se siente orgullosa que le dicen lo bien que está y así cuando se va a ir.</p>	<p style="text-align: center;"><u>RESUMEN</u></p> <p>Trata de un mundo de Hollywood. Un día cuando está en una fiesta se encuentra con un chico que le gusta mucho. Él le dice que quiere ser actor y ella le dice que quiere ser cantante. Él le dice que quiere ser actor y ella le dice que quiere ser cantante. Él le dice que quiere ser actor y ella le dice que quiere ser cantante.</p> <p style="text-align: right;">SE DA POR ENTENDIDO</p>

Anexos 8.4.1.59 - 8.4.1.61 - 8.4.1.63 - 8.4.2.11 - 8.4.2.13 - 8.4.2.15 - 8.6.2.12 - 8.6.2.16 - 8.6.2.17

Y es mediante las actividades del siguiente bloque (actividades número 20 a la 25) como se abre el currículo a las aportaciones del entorno del alumnado, mediante distintos tipos de actividades. En primer lugar, las encuestas pueden ser realizadas individualmente o en grupo, a personas del propio aula, del centro, del barrio, familiares, de distintas edades... sobre diversas temáticas, de libre elección por parte del alumnado, aunque se procura no repetir temas dentro del mismo grupo-clase. Lo importante aquí no es solamente el resultado de cada encuesta en sí, sino el comentario y conclusiones que se puedan extraer de la misma, además del debate posterior en el aula.

Esta actividad pretende poner de manifiesto los gustos, criterios y opiniones musicales del alumnado y su entorno. De este modo, se puede conocer su grado de conocimiento de unos estilos musicales u otros, las opiniones, juicios argumentados o estereotipos sociales asignados a cada estilo, y la manera en que los medios de comunicación condicionan los gustos y opiniones de las personas.

Lo cierto es que las encuestas fueron muy bien acogidas por el alumnado⁸³:

Jonathan.- En las encuestas pues vas... yo fui por la calle preguntándole a la gente, y también fue más divertido.

Ent.- Claro, porque te da más juego, porque entra más gente a formar parte...

Jonathan.- Y luego conoces la opinión general de la gente.

Las entrevistas, por otro lado, son otra fuente inagotable de aprendizajes tomados directamente de la vida real, de personas que tienen alguna vinculación con la música, pues ese es su único requisito previo: entrevistar a personas que tengan algún tipo de relación con la música, ya sea por ser profesionales, por tocar en grupos, ser locutores de radio, disc-jockeys, estudiantes del conservatorio...

Las entrevistas han sido siempre una de las actividades preferidas por el alumnado, y una forma de traer la realidad musical más cercana al aula, propiciando todo tipo de interesantes debates y reflexiones. Incluso se dio el caso de una entrevista en grupo, o “entrevista comparada”, a 3 personas, de 14-15 años, que tocan el bajo en diferentes

83 Anexo 10.4.

grupos⁸⁴. A Ana, por ejemplo le han hecho muchas entrevistas, porque toca el piano en el conservatorio, mientras que Pedro ha entrevistado a un profesor de primaria... Además, en ocasiones han entrevistado a maestros del conservatorio, a amigos, familiares... incluso a mí. Afirman haber hecho “un montonazo” de entrevistas, concretamente “de diez para arriba”⁸⁵.

En la página siguiente (mosaico 11), se presentan algunos ejemplos: encuestas sobre la piratería, la música clásica, la cantante Chenoa; entrevistas a una estudiante de violín, un grupo de “heavy metal”, un locutor, el director del Conservatorio...

84 Anexo 7.4.1.

85 Anexo 10.4.

Mosaico 11: Encuestas y Entrevistas

¿Crees que es legal la piratería?
 -si 10%
 -no 90%

¿As comprado algún disco pirata?
 -si 100%
 -no 0%

¿As pirateado alguna vez?
 -si 60%
 -no 40%

¿Crees que los cantantes le perjudica?
 -si 80%
 -no 20%

¿Dejaran algún día la piratería?
 -si 10%
 -no 90%

¿Por que crees que existe la piratería?
 -los discos son muy caros 100%

¿Que tipo de música crees que se piratea mas?
 -flamenco 25%
 -regueton 25%
 -otros 50%

¿Si te pillan pirateando que escusa le darías a la policía?
 -que rebajen los discos 30%
 -no se 70%

CONCLUSIÓN
 Que la piratería no es legal.
 Que la gente suele tener discos piratas, y piratea.
 Que a los cantantes les perjudica.
 Que nunca van a dejar la piratería
 Que la piratería existe porque los discos son muy caros.
 La gente piratea música moderna siglo XXI.

• ¿Cómo te llamas?
 Isa

• ¿Qué instrumento tocas?
 El violín.

• ¿Cuántos años llevas tocando el violín?
 5 años.

• ¿Con cuántos años empezaste a tocar?
 Con 8 años.

• ¿Estas en el conservatorio?
 Si.

• ¿Cuántos años llevas?
 5 años.

• ¿Tocas otro instrumento? Si el piano.

• ¿Cuánto tiempo llevas tocando? Tanto y mucho.

• ¿Alas tocas ante un público? Si.

• ¿Qué música escuchas? Pop.

• ¿Cuál es tu cantante favorito? Shania.

1. ¿Con cuántos años empezaste a tocar?
 Con 12 años.

2. ¿Qué instrumento tocas?
 El saxofón.

3. ¿Te gustó este instrumento?
 Si, el acordeón.

4. ¿Lo tocaste?
 Tanto me gustó, que si lo toqué y ahora lo quiero lo toco.

5. ¿En qué que banda tocaste por la vez?
 En la "Asociación Musical Egeuse".

6. ¿Cómo conseguiste ser director?
 El que era director se fue, y yo ocupé su puesto.

7. ¿Cuales tipos de instrumentos usas?
 Lo familia de percusión, viento madera y viento metal.

ENTREVISTA
 ▲
 EDUARDO
 LOCUTOR DE RADIO

ENTREVISTA
 A LOS:
 MOMOTY

Completar a modo:

1. ¿Qué instrumento más que nada te gusta tocar?
 El acordeón.

2. ¿Qué tipo de música escuchas?
 No me gusta en nada tocar ni escuchar música.

3. ¿Qué te gusta más de la música?
 Me gusta tocar y escuchar música.

4. ¿Crees que la música es importante en la vida?
 No.

5. ¿Crees que la música es importante en la vida?
 No.

6. ¿Crees que la música es importante en la vida?
 No.

7. ¿Crees que la música es importante en la vida?
 No.

8. ¿Crees que la música es importante en la vida?
 No.

9. ¿Crees que la música es importante en la vida?
 No.

10. ¿Crees que la música es importante en la vida?
 No.

Música (imagen de una artista)

1. ¿Qué instrumento más que nada te gusta tocar?
 El acordeón.

2. ¿Qué tipo de música escuchas?
 No me gusta en nada tocar ni escuchar música.

3. ¿Qué te gusta más de la música?
 Me gusta tocar y escuchar música.

4. ¿Crees que la música es importante en la vida?
 No.

5. ¿Crees que la música es importante en la vida?
 No.

6. ¿Crees que la música es importante en la vida?
 No.

7. ¿Crees que la música es importante en la vida?
 No.

8. ¿Crees que la música es importante en la vida?
 No.

9. ¿Crees que la música es importante en la vida?
 No.

10. ¿Crees que la música es importante en la vida?
 No.

Entrevista a Jare Cristobal
 Director del conservatorio de grado elemental de El Jirón.

I.- ¿Porque te interesaste en la música?
 Porque desde pequeño le gustaba mucho la música.

II.- ¿Que edad tenías cuando empezaste a tocar?
 8 años tocaba música folclórica y con 13 en el conservatorio.

III.- ¿Te hubieran gustado tocar otro instrumento? ¿de cual?
 - Si.
 - Uno de aquesta: "El acordeón".

ENCUESTA
 DE LA
 MÚSICA
 CLÁSICA

1. ¿Crees que la música es importante en la vida?
 Si No

2. ¿Crees que la música es importante en la vida?
 Si No

3. ¿Crees que la música es importante en la vida?
 Si No

4. ¿Crees que la música es importante en la vida?
 Si No

5. ¿Crees que la música es importante en la vida?
 Si No

6. ¿Crees que la música es importante en la vida?
 Si No

7. ¿Crees que la música es importante en la vida?
 Si No

8. ¿Crees que la música es importante en la vida?
 Si No

9. ¿Crees que la música es importante en la vida?
 Si No

10. ¿Crees que la música es importante en la vida?
 Si No

IV.- ¿Te gusta la guitarra, o prefieres otro instrumento?
 - La guitarra.

V.- ¿Porque quisiste ser profesor de música y no de otra cosa?
 - Porque es su pasión y si no fueran de música no sabe de que sería.

VI.- ¿Con cuántos años y donde empezaste a trabajar?
 Con 17 en música folclórica.
 Con 21 en una academia.
 Con 23 en el conservatorio.

VII.- ¿Porque eres profesor de grado elemental y no otro?
 Porque el sitio le viene mejor y porque pronto podria pasar a otro grado.

Anexos 6.24 - 8.4.1.19 - 8.4.1.21 - 8.4.1.32 - 8.4.1.37 - 8.4.1.40 - 8.4.1.42 - 8.4.1.52 - 8.4.2.25 - 8.4.2.33

De vez en cuando, además, se presenta la oportunidad de traer músicos al aula: intérpretes de música culta, grupos adolescentes de la zona, raperos..., de manera que se ofrece la ocasión de escuchar música en directo, hablar directamente con los músicos, debatir con ellos, hablar de los instrumentos que interpretan, del repertorio... Para ello, se entrega al alumnado una ficha para recoger y conocer los recursos musicales de la comunidad escolar⁸⁶. Posteriormente, se gestionaba de vez en cuando la posibilidad de que alguien acudiera al aula. Esta posibilidad empieza a gestarse a partir del trabajo realizado por un grupo de docentes del centro en torno al proyecto "Comunidades de Aprendizaje"⁸⁷. A veces por iniciativa del profesor se invitaron grupos y solistas del municipio, y otras veces el alumnado traía a familiares, amigos, o compañeros de otros grupos y niveles, previa autorización del profesorado.

Las críticas de conciertos, por otra parte, constituyen un medio para acceder a la vida musical del entorno, desde los gustos e intereses del alumnado. En este caso, la actividad consiste en hacer y exponer una crónica sobre un concierto al que se asistido, atendiendo a aspectos organizativos, al contenido del propio concierto, la estética, la acogida y participación del público... y cuantos se consideren relevantes. Mediante las críticas de conciertos, la oferta sonora del entorno, los intereses del alumnado y los elementos musicales y extramusicales (sociales, artísticos, comerciales...) de una actuación pública, entran en el aula. Esta es una actividad que no se realiza muy a menudo, debido a que la oferta de conciertos y música en directo en la localidad era bastante escasa. Aún así, hubo algunos ejemplos muy interesantes⁸⁸.

Además de las anteriores, en ocasiones se desarrollan debates en el aula, a partir de preguntas preparadas voluntariamente por algún alumno o alumna, que se encarga, además, de moderarlo en el aula. El elemento principal de los debates era que bien el grupo o bien la persona que planteara el debate debía buscar preguntas que resultaran interesantes y que propiciaran la participación del resto del grupo-clase. En ocasiones, las preguntas planteadas

86 Anexo 7.5.1.

87 Más información en <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

88 Pueden analizarse en los diarios del profesor ejemplos como los de una crítica de concierto de bandas de música, que tuvo lugar en febrero de 2008 (Anexo 9.6.2.), o sobre el festival "Berja Rock", con grupos de la zona (Anexo 7.4.1.)

podían ser resueltas con “sí” o “no”, lo que daba poco juego para la participación del resto del grupo. Otras veces, dependiendo del tema, del grupo en cuestión, o incluso del momento del día... se conseguían altas cotas de participación⁸⁹.

En el mosaico 12 (página siguiente), hay algunos ejemplos de críticas de conciertos como los de David Bisbal, Nena Daconte, Sergio Contreras, el festival “Espantapitas” o el grupo “Andy y Lucas”; además, se incluyen otros ejemplos de debates sobre “los estilos musicales”, “la música en al radio”, “el flamenco”...

⁸⁹ Diario del profesor, Anexo 9.6.1.

Mosaico 12: Críticas de conciertos y Debates

<p style="text-align: center;">Critica de concierto de David Bisbal</p> <p>El concierto a comentar es el de David Bisbal que se llevó a cabo en Almería el día 13 de octubre. Este se desarrolló en el recinto ferial de Almería el cual tuvo aforo completo y tuvo mucho éxito además de porque es la tierra natal del artista porque era el último día de gira y había gente de muchos lugares de España. En este concierto el artista cantó canciones de todos sus discos aunque se centra más en su último disco que además da nombre a la gira "Prenunciación". El concierto se estructuró en tres partes con respecto a la música y en cada una de ellas hizo una tipo diferente. En la primera cantó más canciones tipo bolero o con ritmos más lentos. Luego la música fue mucho más animada por lo cual el público disfrutó mucho ya que se animó mucho más, pero para el final reservó todas sus canciones más conocidas, como "Bulería", "Ave María" o la canción que ha dedicado a los niños soldados entre otras.</p> <p>El artista dio mucho espectáculo por lo que también llegó mucho a la gente, y dentro del espectáculo se dieron lugar cosas como los fuegos artificiales, sacar gente del público al escenario, vestir la camiseta del equipo de fútbol almeriense, también se apartaron a la entrada del concierto unas manos de cartón que todo el mundo levantó a la vez en la canción dedicada a los niños soldados y salieron al escenario tres chicas que han sido niños soldados en sus países.</p> <p>En la despedida del concierto cantó la canción de Almería y detrás se veía un video dedicado a todo el equipo que lo acompañó durante toda la gira.</p> <p>Este concierto fue el día siguiente portado de muchos periódicos almerienses. Pero yo anteriormente ya había visto el mismo concierto el 23 de Agosto en la ciudad de Santa Cruz de Tenerife y en general la estructura del concierto fue la misma pero el espectáculo no fue para nada el mismo y todas esas cosas especiales, por así decirlo, no tuvieron lugar en este concierto.</p> <p>El recinto del concierto fue mucho más pequeño y no se llenó el completo, además la gente no estuvo igual de animada que en Almería.</p> <p>En general este fue el concierto, sobre todo divertido pero el audio no era para nada bueno.</p>	<p style="text-align: center;">CRÍTICA DE CONCIERTO</p> <p>El concierto fue el 30 de junio de 2007 en Boquetas de de poca gente.</p> <p>Había mucha gente porque el concierto era gratis.</p> <p>Fue muy bueno porque la gente estaba muy animada sobre todo cuando cantaron la canción de la catedral. La iluminación no estaba en cada canción, estaba centrada en la canción que había. Era muy brillante y bonito, porque tenía los colores plateos y dorados por que son unos colores que brillan mucho.</p> <p>Los instrumentos más utilizados fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La guitarra eléctrica. - La batería. <p style="text-align: center;">CONCLUSIÓN</p> <p>Nosotros opinamos que fue muy bonito por que todo el escenario estaba iluminado, y el concierto muy proveído. Y por supuesto nos gustó mucho. Dena.</p>	<p style="text-align: center;">DEBATE DE FLAMENCO.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Pasa que tengas razón al decir que el flamenco es procedente de las gitanas. 2. Se puede decir que se corearon todas las pases de danza del flamenco. 3. ¿Pasa que el flamenco tiene más calidad que otro tipo de música. 4. ¿Pasa que dentro de unos cuantos años el flamenco no se enseñe tanto y se empiece a escuchar al flamenco fusionado. 5. ¿Crees que todos los pases de flamenco son bailables. 6. ¿Eres que crees que le dan tanto fama a la gente que baila y canta flamenco? 7. ¿Se nota o se nota la gente que tiene este flamenco.
<p>1. ¿Qué pasa en música?</p> <p>2. ¿Cómo son los estilos que más se escuchan?</p> <p>3. ¿Cómo está el mundo de la música?</p> <p>4. ¿Cómo son algunos músicos famosos?</p> <p>5. ¿Y ves otros músicos que otros estilos?</p> <p>6. ¿A parte de que está es español a gente de música?</p> <p>7. ¿Hay otros músicos que otros estilos?</p> <p>8. ¿Cómo?</p>	<p>1. Fue el concierto de Andy y Luis.</p> <p>Se hizo en el círculo el año 2003.</p> <p>Estaba abarrotado, vamos lleno del todo.</p> <p>2. La reacción de la gente fue impresionante cantaban canciones en los paños de canción a canción.</p> <p>3. La gente les llamaba buenos, grupos que bien cantáis, etc.</p> <p>3. Las canciones también casi todas de amor también cantaron algunas de su nuevo CD.</p> <p>4. Hubieron una pausa para cambios.</p>	<p style="text-align: center;">CONCIERTO DE SERGIO CONTRERAS:</p> <p>El concierto se realizó el día 17 mayo 2003, en la Alcazara, en el antiguo campo de fútbol.</p> <p>El concierto costaron aproximadamente 1000 euros.</p> <p>El concierto fue de Sergio Contreras, chico sobre los doce aproximadamente, con un... y Sergio Contreras salió a cantar de nuevo, el concierto comenzó con la canción de "Mírame" en el paso de la música los asistentes se fueron animando el concierto.</p>
<p style="text-align: center;">EL ESPANTAPITAS</p> <p>El concierto se celebró en Vigo, el verano del 2007. Fue un festival, hubo puestos de comida de todo el mundo.</p> <p>Había mucha comida, vino, cerveza, cachalitos... También había actuaciones de grupos musicales. Había una zona de música. Había algunos stands, donde vendían agua, cerveza, chupitos, helados...</p> <p>La mayoría de la gente que hubo fueron hippies, niños y adultos.</p> <p>En la actuación musical actuaron muchos músicos de distintos países del mundo, como Manu Chao.</p> <p>Estaba muy bien, y duró hasta la 3 de la mañana. Fue en los 2, en cuanto pasó Manu Chao, nos fuimos a la música que tenían, era sobre todo latina, algunos conciertos eran heavy, otros en francés, en inglés y catalán.</p> <p>Los instrumentos que más se usaron fueron la batería, el bajo y el teclado.</p>	<p style="text-align: center;">DEBATE : MÚSICA EN LA RADIO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Sueles escuchar música en la radio? 2. ¿Qué estilos de música escuchas en la radio? 3. ¿Te gusta los estilos que suelen salir en la radio? 4. ¿Qué emisoras sueles escuchar? 5. ¿Te gustan las emisoras que hay? 6. ¿Desde cuándo orees que empezó a existir la radio? 7. ¿Qué te parece la música que sale en los anuncios? 8. ¿Y en los programas? 9. ¿Crees que la radio es uno de los medios de comunicación más usados? 	
<p style="text-align: center;">DEBATE DE LOS ESTILOS MUSICALES</p> <p>1. ¿Has oído el Rap?</p> <p>2. ¿Qué es el Rap?</p> <p>3. ¿Qué es el Hip Hop?</p> <p>4. ¿Qué es el Reggae?</p> <p>5. ¿Qué es el Jazz?</p> <p>6. ¿Qué es el Blues?</p> <p>7. ¿Qué es el Rock?</p> <p>8. ¿Qué es el Punk?</p> <p>9. ¿Qué es el Metal?</p> <p>10. ¿Qué es el Heavy?</p> <p>11. ¿Qué es el Hard?</p> <p>12. ¿Qué es el Thrash?</p> <p>13. ¿Qué es el Death?</p> <p>14. ¿Qué es el Black?</p> <p>15. ¿Qué es el Gothic?</p> <p>16. ¿Qué es el Doom?</p> <p>17. ¿Qué es el Sludge?</p> <p>18. ¿Qué es el Grunge?</p> <p>19. ¿Qué es el Emo?</p> <p>20. ¿Qué es el Punk?</p> <p>21. ¿Qué es el Hardcore?</p> <p>22. ¿Qué es el Deathcore?</p> <p>23. ¿Qué es el Blackmetal?</p> <p>24. ¿Qué es el Symphonicmetal?</p> <p>25. ¿Qué es el Powermetal?</p> <p>26. ¿Qué es el Progressive metal?</p> <p>27. ¿Qué es el Thrashmetal?</p> <p>28. ¿Qué es el Heavy metal?</p> <p>29. ¿Qué es el Hard rock?</p> <p>30. ¿Qué es el Heavy metal?</p>		

Anexos 6.18 - 6.19 - 8.4.1.57.2 - 8.4.2.23 - 8.6.1.19 - 8.6.1.20 - 8.6.1.22 - 8.6.1.28 - 8.6.1.29

La última de las actividades centradas en el entorno del alumnado es la de “música y tradiciones”, pensada en principio para incorporar la música de otras culturas no españolas ni autóctonas, dado el altísimo índice de interculturalidad que existía en el centro. Sin embargo, desde un concepto amplio de “cultura” y una perspectiva inclusiva, podemos considerar que existen diversas culturas también dentro del territorio nacional. Además, la zona donde se ubica el IES recibió durante décadas una gran inmigración interior, de personas de las provincias limítrofes, y de otros puntos de la geografía española. Por tanto, ¿por qué no aprovechar esa riqueza en el aula, incluyendo todas las tradiciones musicales de esos lugares? Como dicen Segura y Ortells (2005, p. 49): “las acciones a realizar deben ir dirigidas a todo el alumnado, no sólo a minorías ni por ellas”.

Para realizar esta actividad, simplemente se sugería en el aula, y tras comprobar (mediante los contratos o compromisos previos del alumnado) que había personas interesadas en hacerla, se dejaba uno o varios días en cada trimestre (según el número de alumnos y alumnas que la solicitaban) para que se expusieran todo tipo de canciones, bailes, instrumentos musicales, fiestas, comidas, literatura... y todo lo que puede tener relación con la música y las tradiciones de otro país occidental o no occidental, de otra zona de España u otros pueblos de Andalucía, o incluso en ocasiones de la propia localidad, al comprobar que un gran número de niñas y niños no conocen ni siquiera las supuestas tradiciones de su zona. El recurso principal para la realización de esta actividad es, sin duda, la familia. Las familias eran quienes proporcionaban la mayor parte de las instrucciones, informaciones e incluso a veces objetos e instrumentos musicales para la exposición en el aula. De este modo, el aula se convierte en una “ventana al mundo”, pero no al mundo prefabricado y descontextualizado de los libros de texto o los “materiales didácticos”, sino al mundo real de las culturas tradicionales del alumnado. Mediante esta actividad (aunque también con otras, pero muy especialmente en esta) además, se cierra el triángulo de la “cultura académica-cultura juvenil o de masas-cultura tradicional”, situándolas en un plano de igualdad, dialógico y transformador, en la medida en que nos permite elegir libremente, desde los criterios y argumentos personales, los aspectos que preferimos o no de cada una de esas culturas, tanto de la propia como las ajenas.

Así, encontramos sesiones donde se habla de la música y las tradiciones de países como Ecuador, Bulgaria, Argentina, China, Marruecos o Colombia... al tiempo que el alumnado del municipio trae historias, músicas y tradiciones de los pueblos de origen de sus familias: Benínar, Albuñol, Ugíjar, Mairena, Bérchules (todos ellos, pequeños municipios de la Alpujarra), Guadix, Granada⁹⁰...

La intención de esta actividad es que más allá de intentar que el profesorado conozca en profundidad todas las culturas presentes en el aula (aunque si las conoce, mucho mejor), se incorpore el conocimiento de las familias, con lo que seremos capaces de “crear el nexo de unión entre la cultura experiencial (que es la cultura familiar, la no formal) y la cultura escolar (que es la cultura formal, la occidental)” (Segura y Ortells, 2005, p. 47). Se incluyen así las manifestaciones musicales de las familias, incluyendo todo tipo de textos relacionados (poemas, materiales, cuentos, relatos...), constituyendo así un medio privilegiado de acceso a las diferentes culturas presentes en nuestra localidad, desde una visión del profesorado como “mediador intercultural”, que fomenta “la motivación y las inquietudes del alumnado por conocer, indagar y experimentar hechos, situaciones y formas de vida diferentes” (p. 57)

Algunos ejemplos, incluidos en el mosaico 13, de la siguiente página, son: canciones y tradiciones de Cástaras, Cádíar y Berja (pueblos de la Alpujarra), la fiesta árabe del cordero, la música y la danza en Marruecos y la boda de Marruecos.

90 Anexo 9.6.1

Mosaico 13: Música y tradiciones

(Canción)
 El abuelo tenía un perro que echaba
 las patas finas (bis).
 En la última cuenta se para una
 golondrina (bis).
 Por el pico echaba sangre y por la
 cola decía (bis).
 Habían sean las mujeres que de las
 hombres se fiaban.
 Al subir por la escalera una anciana
 le pica, le pica, le pica.
 La agacha por las orejas y a la calle
 la echo, la echo, la echo.

En la fiesta del carnaval se celebran
 tres días en ella en la fiesta del carnaval
 el primer día mimamos a los conejos
 y comemos su carne con cosa la
 familia bebemos muchos refresco
 y los niños chicos juegan
 sobre fuego es decir al resaca
 del fuego y el segundo día nos vamos
 muy pronto y preparamos mucha
 comida como huevos frito gallina
 y 2os lleva mas al horno y 2as
 maicinas se hacen sobre la comida
 y comen y en el tercer día los
 niños salen con sus padres al
 parque y después los padres vienen
 que comen con regalo y 2os
 niños comen que comen cual
 de la fiesta del carnaval

Estribillo:
 Chido, la chido,
 Chido-dado-dado-tachón,
 Chido-dado-dado-tachón,
 Chido-dado-dado-tachón.

Estribillo:
 En la casa de Navarra
 han puesto una bandera
 para que no caigan el pelo
 las mujeres de hoy en día.

Estribillo:
 Estas se crean que están guapas
 con la mata colada
 y parece su cabeza
 una cabeza pelada

LA MÚSICA Y LA DANZA
 EN: MARRUECOS
 Muy bien, muy
 interesante, pero en los
 próximos trabajos procurar
 cumplir la estructura.

La característica más fascinante de la cultura de Marruecos
 es su música y danza. La música y la danza de Marruecos
 es marcada por su diversidad. Los estilos de tribus
 numerosas y de diversas áreas juntos constituyen la esencia
 de la cultura de Marruecos. La música marroquí es una mezcla
 del árabe, Berber y de estilos clásicos. Algunos de los
 géneros musicales más importantes de Marruecos son:

EL ANDALUZ: es la forma clásica de música en marroquí con
 raíces en la música andaluza o árabe convencional.

LA MÚSICA DE BERBER: es caracterizada por el uso de instrumentos
 como las gaitas y el oboe y mezclada con golpes africanos
 típicos.

CHAABI: es la música popular en Marruecos y es influenciado
 por estilos occidentales junto con estilos árabes.

LA MÚSICA DE GHARNATI: ha originado de Argelia y existe
 en los instrumentos como Kitar, mandolin, bajo, oboe y kanjeh.

EL GNAWA: ofrece más de religión. es una mezcla de gran
 alcance de canciones, religiosas y es absolutamente mystical.

GRIHA: es un tipo bien-terido gusto de música en Marruecos
 porque es muy informal desajuste de los otros estilos
 clásicos. Otros géneros comunes de música en Marruecos son

LA ROPA TÍPICA DE ANTES:
 Usaban con ropa de pastores y de la siega
 cuando se siegan.

UNA DE LAS CANCIONES TÍPICAS:
 "LA REJA"
 suena así como:
 Una asomate a la reja,
 que te tengo que decir,
 que te tengo que decir,
 un recato a la reja,
 el recato a la reja,
 que yo te quiero decir
 los besos que tu me dices
 te los tengo a devolver...

UNO DE LOS BAILES TÍPICOS:
 "LOS DOBLES"
 Consiste.
 Se juntaban en una batida una cuantas parejas
 juntaban las manos se chocaban, el que tocaba
 era el que se quería decir. Era una forma de
 buscarse novia/a. Era como una fiesta que se
 en Navidad e iban vestidos: las mujeres con falda
 de cuadros y los hombres con una camisa, un
 negro, con unos botas y un sombrero.

En Gambia se celebran las siguientes fiestas:
 "San Blas", el día 3 de febrero. En esta fiesta se
 hace una procesión al viento y lleva la banda de música del
 pueblo, algunas canciones son: Mup, (Cigano, Minny...
 El domingo se da un misa y a la noche a veces, le
 hacen una fiesta. Para honrar a los
 Otros fiestas son "los fiestas de carne" éstas vienen una semana el
 200 día ya traen la carne a la plaza. Hay una fiesta que
 hacen todo los años una vez a la plaza es la que el domingo
 dan un misa en punto. También mucha con carne y otros platos
 siempre de música, como "Aporrocha Libre", que es un grupo de el
 pueblo. Gitan rock y otros formados por tres hombre y una mujer.
 Los otros tipos de música son la música y la música.
 También está San Blas que es una fiesta que hay una procesión, de
 modo la banda lo acompaña.
 En San Blas la gente se va a comer al campo, así todo
 el mundo se va a un campo que hay a la entrada del pueblo
 que se llama la "M".

La Boda
DE
MARRUECOS
 "Pd Música"

Música Tradicional
 La música tradicional de mi pueblo
 es el trova el trova a mi pueblo y el
 pueblo los cantos antiguos y el gano con que
 y el gano del pueblo cantos del siglo XX
 y el gano.
 Para las canciones es necesario tocar la
 guitarra también se puede tocar el violín
 y el violonchelo. Se conoce en todo el pueblo
 en las fiestas se hacen cantos antiguos

La siguiente actividad del cuadro inicial, consistente en la creación de bitácoras o blogs musicales por parte del alumnado, es otra de las actividades que se realizan de forma autónoma por parte del alumnado. Los blogs musicales fueron pensados como una forma de que, autónomamente, el alumnado pudiera exponer, compartir y dar a conocer los trabajos realizados y sus propios intereses musicales a través de Internet.

Para ello, el profesor únicamente proporciona un “tutorial” (una guía⁹¹) sobre cómo se puede montar un blog musical, y se dedica una sesión en el aula de informática, para todas aquellas alumnas y alumnos interesados. Suele suceder que en esa sesión presencial, en el aula de informática, surgen una gran cantidad de blogs que después no son mantenidos. En otros casos, estos blogs pueden seguir creciendo, de forma que constituyen una interesante manera de presentar, seleccionar y organizar la información en torno a cualquier estilo musical. Como en otras experiencias similares desarrolladas en otros centros educativos, las alumnas y alumnos “suben post de lo más variado sobre esta temática. La historia de la banda norteamericana Green Day, información sobre los instrumentos tradicionales chinos o incluso Operación triunfo. Todo tema musical es válido” (Ruisánchez, 2009, s.p.).


En la página siguiente (mosaico 14) se incluyen algunas capturas de pantallas de blogs realizados por el alumnado, sobre el “Reggaeton”, el Rap, las notas musicales en el piano, el grupo “Mecano”, el cantante “Eminem”, o el Heavy-metal.

91 Anexo 9.8.6.

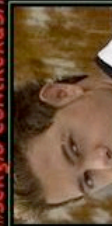
Mosaico 14: Blogs del alumado

El ReGeToN, El Rap, El TeCnO, Etc....

MIÉRCOLES 3 DE DICIEMBRE DE 2007



!!!SeRglo CoNtReRaS!!!



Si hubieras que elegir por un cantante de reggaeton, ¿A quien elegirías?

Daddy Yankee	0 (0%)
Don Omar	0 (0%)
Hector El Father	0 (0%)
Wisin y Yandel	0 (0%)

¿Quién le gusta más de reggaeton?

Daddy Yankee	0 (0%)
Don Omar	0 (0%)
Hector El Father	2 (66%)
Wisin y Yandel	1 (33%)
Ninguno	0 (0%)

LORENZO

JUEVES 13 DE NOVIEMBRE DE 2007

ARCHIVO DEL BLOG

▼ 2007 (4)

- ▼ noviembre (3)
 - Notas musicales en un teclado de piano. La música está compuesta por dos elementos básicos: los sonidos y los silencios.
 - El sonido (que suena) es la sensación percibida por el oído, que recibe las variaciones de presión producidas generadas por el movimiento vibratorio de los cuerpos sonoros y que se transmiten por el medio que los separa que generalmente es el aire. La ausencia perceptible de sonido es el silencio; que es relativo, ya que el silencio absoluto no se da en la naturaleza al haber atmósfera.
 - El sonido tiene cuatro parámetros fundamentales: la altura (frecuencia o tono), la duración, la intensidad (volumen) y el timbre. La altura es el resultado de la frecuencia que produce un cuerpo sonoro, es decir, de la cantidad de ciclos de las vibraciones por segundo o de hercios (Hz) que se emiten. De acuerdo con esto se pueden definir los sonidos como "graves" y "agudos". Cuanto mayor sea frecuencia, más agudo (o alto) será el sonido. La longitud de

DATOS PERSONALES

LORENZO

VER TODO MI PERFIL

Heavy Metal y Ha

JUEVES 22 DE NOVIEMBRE DE 2007

ARCHIVO DEL BLOG

▼ Archivo del blog

DATOS PERSONALES

HEAVY

VER TODO MI PERFIL

GUESS WHO'S COMING BACK?

ES UN TIPO DE BAIJAZ URBANO



EMINEM
KING MATHERS

THE REAL SHITTY BASTARD, THE REAL TONK & THE REAL GUTTING MACHINE



¿Que canción es de estas tu favoritas?

hijo de la luna	0 (0%)
naturaleza muerta	0 (0%)
hawai bombal	0 (0%)
hoy no me puedo levantar	0 (0%)
mujer contra mujer	0 (0%)

votar hasta el momento: 0

Encuesta cerrada

¿Mas encuchado iniciatio?

mecano

697

Anexos 8.6.1.7 - 8.6.1.8 - 8.6.1.9 - 8.6.1.10 - 8.6.1.11

Las dos últimas actividades que se proponen, de manera voluntaria al alumnado son el diario de actividades, y la realización de actividades del libro de texto (o de las fotocopias entregadas al alumnado de 4º de ESO⁹², donde no se utilizaba libro de texto). El diario de actividades consiste en el registro de todas las actividades, exposiciones, comentarios y prácticas que se hacen en el aula de música. Es una manera de promover la atención del alumnado hacia sus compañeras y compañeros, y una actividad que requiere una gran constancia durante todo un trimestre, por lo que es bastante bien valorada en la evaluación. Como se indica en la hoja de sugerencias⁹³ para el alumnado, “un buen diario de actividades debe incluir todo aquello que se va haciendo en el aula en cada momento, de una forma breve. Debe aparecer un pequeñísimo resumen de los temas tratados, añadiendo además cómo lo han hecho las personas que exponen y nuestra opinión al respecto”.

El diario de actividades era considerado por el alumnado una actividad “pesada”, “difícil” de hacer. Esta actividad requería prestar atención a todas las actividades que se producían en el aula, anotar cierta información, y sobre todo reflexionar sobre lo que se estaba haciendo. Era una actividad orientada a la escucha activa del grupo hacia la exposición de sus compañeros y compañeras. Así lo explican dos alumnos⁹⁴:

Jonathan.- Pues que también nosotros, individualmente, hacemos el diario de todo lo que hemos hecho y de todas las clases que tenemos de música...

Pedro.- Apuntamos un poco de qué ha ido cada trabajo...

Jonathan.- Un diario.

Ent.- Pero eso ¿es diferente del diario que lleva Pedro?

Todos.- Sí.

Ent.- O sea, que cada uno personalmente lleva un diario de lo que hace..

Jonathan.- Es voluntario, y también sube nota.

Y las actividades del libro de texto o de las fotocopias son “ejercicios” de tipo tradicional, de los que suelen aparecer en los libros de texto. La novedad aquí (como en el caso del resto de actividades) no está tanto en “el producto” en sí, sino en la manera en que se proponen y

92 Incluidas en los anexos 9.2.8 y siguientes.

93 Anexo 9.2.7.

94 Anexo 10.4.

desarrollan. En este caso, las alumnas y alumnos que voluntariamente deciden hacer actividades, pueden acudir a una hoja de posibles actividades expuesta en el aula⁹⁵, y deciden el número y el tipo que quieren realizar. En función de la cantidad y sobre todo la calidad en la realización de actividades, se tendrán en cuenta en mayor o menor medida para la calificación final. Las actividades del libro, igual que los comentarios de texto y el resto de actividades (excepto las que se establecen como compromiso mínimo de todo el grupo), son realizadas en la medida, número y tipo que cada alumno desea. Como indica Ana, “nos pone unas y nosotros elegimos de ellas [...] nosotros elegimos las que queremos”⁹⁶.

Los comentarios de texto y las actividades del libro surgen porque había alumnas a las que se les daban muy bien en otras asignaturas, y querían hacerlos también en música.... Algunos ejemplos de comentarios de texto son el de “música celta” y el que trata sobre las compañías discográficas multinacionales⁹⁷.

En la página siguiente (mosaico 15), se incluyen algunos ejemplos de diarios de actividades y actividades del libro de texto realizados por el alumnado.

95 Anexos 9.1.1, 9.1.2, 9.1.4 y 9.1.5.

96 Anexo 10.4.

97 Anexos 9.6.1 y 9.6.2, respectivamente.

Para finalizar este apartado sobre las actividades, es importante hablar sobre el lugar donde éstas se desarrollan, el aula de música, que presenta una determinada disposición y decoración, de acuerdo con la pretendida pluralidad democrática, participación, creatividad y autonomía del alumnado. En este aula, las mesas del alumnado están colocadas en “U”, y la pizarra queda en un lateral (no de frente, como en la mayoría de los casos), pues solo es un recurso más a disposición tanto del alumnado como del profesor. Las paredes están completamente “forradas”, decoradas con murales (del temario y de temática libre) elaborados por el alumnado, que se van cambiando cada trimestre. Los instrumentos elaborados por el alumnado se mezclan con la dotación instrumental del aula de música, quedando expuestos tanto unos como otros en diferentes mesas y repisas, algunos colgados, junto a otro tipo de representaciones plásticas y juegos musicales. Todo está visible y preparado para ser utilizado en cualquier momento: el equipo de música, la televisión con reproductor de dvd's, los teclados eléctricos, los instrumentos, la pizarra, los micrófonos... Y hay un panel de “información musical” donde se van colocando anuncios de conciertos (de todo tipo), cursos, actividades culturales... a veces aportados por el alumnado y otras veces por el profesor. Se incluyen, por último, algunas láminas didácticas de instrumentos musicales, la orquesta y la historia de la música. Realmente, no queda ni un solo hueco donde la música no esté presente.

Se considera aquí que el aula y la decoración no son una mera añadidura, sino que afectan directamente a las personas que están en él (Toro, 2010). En este aula de música, todo el alumnado está representado, y se siente arropado por sus propias producciones, por estímulos de todo tipo, tratando de que todo el espacio sea educativo, acogedor, creativo, diverso... igual que los tiempos, en relación a la variedad de actividades anteriormente expuesta. Como afirma Toro (2010, p. 61): “la disposición espacial de una clase tiene que favorecer y propiciar múltiples y variados encuentros. [...] No basta con que los niños estén juntos compartiendo unas actividades comunes en un mismo espacio. Una clase, como grupo, es mucho más que un conjunto de soledades en compañía”. A continuación, el mosaico 16 incluye algunas fotografías del aula.



Aunque pueda parecer que había una gran efervescencia de ideas en cuanto a tipos de actividades, lo cierto es que lo que aquí se está contando es el “punto máximo” de desarrollo de la metodología, que tuvo lugar en el curso académico 2007/2008. Hay que tener en cuenta que habían pasado cuatro años desde la propuesta inicial, por la que ya habían pasado un total de más de 30 grupos de alumnas y alumnos. Me seguía pareciendo importante, de todos modos, dejar un tiempo a principios de curso (una sesión) dedicado a que la imaginación fluyera, a que surgieran propuestas... pero lo cierto es que la mayoría de las veces no se les ocurrían muchas cosas más allá de las 7 u 8 primeras, muy obvias en el contexto escolar o por su relación con la asignatura de música. Pasada esta sesión, les ofrecía el listado total de actividades posibles, con sugerencias sobre cómo debían realizarlas⁹⁸, y dedicábamos esta siguiente clase a hablar de todas y cada una de ellas, resolviendo dudas, pensando qué nos gustaría hacer, planteando si las hacemos individualmente o en grupo... La lista de 28 posibles actividades se fue configurando poco a poco durante los cuatro años en que se desarrolló la investigación-acción, y posiblemente continuará ampliándose o modificándose en un futuro. A veces esas actividades aparecían o eran inventadas a mitad del trimestre. Daba igual. La originalidad y la reflexión sobre las actividades musicales eran bienvenidas en cualquier momento, de manera que automáticamente era propuesta al resto de los grupos. Por ejemplo, en una entrevista, el alumnado destacó que “en un trabajo de música aleatoria, se pusieron a hacer un juego con cartas, y según lo que saliera, pues hacían palmas, o dabas en el suelo con los pies”⁹⁹

98 Anexos 3.4.4., 5.1.6, 9.1.10 y 9.2.7.

99 Anexo 2.3.8.

IV.6. ACTIVIDADES PROPUESTAS POR EL PROFESOR

Aunque la mayor parte del tiempo del aula de música se desarrollan, se exponen, se trabajan, debaten, preparan o disfrutan alguna de las actividades hasta ahora expuestas, elaboradas de manera completamente autónoma por el alumnado, también existen algunas sesiones y ocasiones en las que es el profesor quien propone actividades para completar ciertos aprendizajes, especialmente difíciles para ser trabajados de forma autónoma, o para mostrar otras visiones complementarias a las del alumnado. Me refiero principalmente a actividades de práctica musical, garantizando que todo el alumnado tenga derecho a vivir este tipo de experiencias prácticas, creativas... desmitificando la supuesta “dificultad”, el virtuosismo o la necesidad de ser un “genio” para poder interpretar musical. Una idea que procede de la música culta más elitista y que tiene gran calado a nivel social (como se comentó en el apartado II.4.2).

Cabe plantearse, en primer lugar, hasta qué punto se es democrático cuando el profesor propone actuaciones y actividades concretas en el aula. Como respuesta, de nuevo, volviendo a Freire (1997b), debemos considerar que la promoción de la curiosidad

epistemológica y el diálogo no son incompatibles con momentos explicativos. Mi voz es otra más en el aula, y desde mi posición de autoridad no basada en el autoritarismo (sino en el mero conocimiento de la disciplina académica), tengo el deber de proponer actividades que vengan a completar los conocimientos del alumnado, procurando que estas actividades sean aceptadas y valoradas por el alumnado, reencauzándose según los intereses y necesidades de dicho alumnado. Sucede, además, que las actividades de tipo práctico suelen ser las que mejor acogida tienen entre el alumnado, por lo que el “dilema democrático” queda resuelto: se facilita el acceso a experiencias creativas y sonoras que pueden ser únicas en la vida del alumnado, y éste se suele mostrar muy interesado. Además, tienen derecho a redirigir, cuestionar, o elaborar propuestas a partir de las que yo formulo.

La interpretación musical en grupo, además, conlleva una serie de valores importantísimos para la democracia. Como indica Aróstegui (2000):

Una sociedad democrática merecedora de tal nombre necesita de la implicación activa y sistemática de la ciudadanía en la cosa pública, de modo que el desarrollo social facilite el personal, y viceversa, exactamente del mismo modo que sucede con las agrupaciones instrumentales, pues el resultado de una interpretación grupal es consecuencia tanto de las capacidades musicales de cada uno como de su respuesta, compenetración y atención al contexto sociocultural en el que se desenvuelven. (p. 17)

En definitiva, podemos considerar que la interpretación musical en grupo es una gran ocasión para el desarrollo de la ciudadanía democrática, al tener en cuenta tanto las capacidades musicales individuales, como la compenetración y la atención al contexto. De este modo, tanto la formación musical como la formación para la ciudadanía pueden ser desarrolladas conjuntamente. Numerosos autores han destacado el carácter socializador e inclusivo de la interpretación musical en grupo. Otros valores de la expresión instrumental, se refieren a lo cognoscitivo, lo sensorial-motriz y lo social-afectivo. Además de eso, partiendo de un repertorio variado, rico, e interpretado en grupo, será como llegaremos a una mayor comprensión de la música, desde su vertiente compositiva, interpretativa y creativa (Leiva y Matés, 2002; Sanjosé, 2004; Aróstegui, 2007; Muñoz, 2007; Malbrán, 2007).

Este tipo de práctica vocal o instrumental en grupo, en primer lugar, debe huir de las ataduras del lenguaje musical de la música culta, que es considerado aquí “una posibilidad más”, entre otras muchas, para la interpretación musical. El lenguaje musical convencional, en ningún caso puede suponer motivo de segregación o barrera para la participación en la práctica musical, por lo que una de las primeras cosas que se hizo en el aula es poner pegatinas con el nombre de las notas para los teclados¹⁰⁰. Como señala Jones (2007), a este respecto:

A menudo, los puristas afirman que cualquier tipo de notación que no incluya el pentagrama es inferior y que, por tanto, no puede ser considerada como una “verdadera” notación. Sin embargo, si tenemos en cuenta que, aproximadamente, sólo el 0,05 % de la música ha sido escrita en un pentagrama, éste es un argumento poco convincente. La notación gráfica es simplemente un tipo de notación, junto con la notación de acordes utilizada en el pop y el rock, los signos mnemotécnicos usados en diversas músicas tradicionales y otros muchos tipos de notación (p. 71).

Además de la interpretación musical, existirán numerosos momentos (como comentaré a continuación) en los que se promueve el trabajo en pequeños grupos, la composición y la creación musical. Es muy importante que, además de aprender canciones “de oído” o utilizar sistemas de acordes y tablaturas habituales en el rock o el jazz (por citar solo algunos ejemplos), el alumnado se esfuerce en buscar nuevos caminos para su propia expresión, permitiéndoles tomar decisiones sobre la manera de reflejar de algún modo el hecho sonoro. Sin lugar a dudas, la mejor manera de abordar la composición con grafías alternativas es mediante la interpretación en grupo. Así, utilizarán habilidades transferibles a otras áreas del currículo, tales como la cooperación, la audición, la resolución de problemas, la negociación y el trabajo en equipo (Díaz, 2002; Jones, 2007).

Si consideramos, como se viene comentando, que el lenguaje musical no es más que una posible solución para fijar la interpretación musical, sobre todo cuando ésta se produce en grupo, se pueden incluso mezclar las grafías convencionales y las no convencionales, a partir de una cierta estructura creada colaborativamente:

100Anexo 3.5.10.

Con las grafías no convencionales, se dan orientaciones interpretativas, pero caben otras versiones con otros instrumentos o incluso con voces. Hay que estimular la experiencia sonora elementalizando los procedimientos de la música aleatoria. [...] Se puede mezclar la grafía convencional y la no convencional, siguiendo también una estructura formal, ya sea cerrada o aleatoria (Angulo, 1999, pp. 73-74).

La composición en el aula de música ocupa un lugar primordial en esta propuesta. De este modo, se generan aprendizajes completamente diferentes a los producidos por las metodologías tradicionales, tanto para el profesor como para el alumnado (López Rodríguez en Aróstegui y cols., 2007). Muchas veces no se permite que el alumnado componga música, bajo la falsa creencia de que para que comiencen a inventar o componer su propia música es necesario dotarles de conocimientos técnicos, sobre todo relacionados con el lenguaje musical. Sin embargo, esta excusa queda devaluada una vez que valoramos de manera muy relativa el lenguaje musical tradicional. Y la composición es, junto a la improvisación, el mayor estímulo posible para la creatividad: “limitarles a copiar modelos dados (esto es, por ejemplo, a memorizar y repetir canciones y piezas instrumentales) supone desaprovechar, e incluso “matar” su creatividad” (Giráldez, 2007, p. 28).

No obstante, incluso en mayor medida que la composición, está presente la improvisación musical, que se considera aquí el recurso metodológico “clave” para facilitar el acceso a la práctica, la creación, y la “desmitificación” del músico/virtuoso/creador/profeta, romántico. De todo esto es fácil deducir el reducido valor de las metodologías “activas”, sobre todo de aquellas que se basan en facilitar la transmisión del lenguaje musical occidental (Kodaly y Willems, principalmente). Aunque habrá ciertas ocasiones, muy puntuales, en que se trabaje también este “solfeo” clásico (como “una cosa más”, que hay que conocer), la mayor parte del tiempo se está cantando, tocando instrumentos, creando, improvisando e inventando grafías.

Desde hace treinta años, Hemsy de Gainza (1983) viene reclamando el valor de la improvisación en la educación musical. De igual modo que no aprendemos el lenguaje solamente para reproducir lo escrito por otras personas, sino que de un modo creativo lo usamos espontáneamente en la vida cotidiana, la música puede y debe usarse del mismo modo. El proceso de aprendizaje es, también, similar al del lenguaje hablado: primero

aprendemos las normas, por repetición, por el uso en distintos contextos, para después utilizarlas de un modo creativo. Para la improvisación, según indica esta autora, pueden utilizarse todo tipo de “consignas” o instrucciones (pequeñas normas, un hilo conductor, una base o esquema armónico...), desde cosas muy simples hasta muy complejas (como en el caso, por ejemplo, de la improvisación en el jazz).

Al fin y al cabo, la improvisación es una especie de “composición sobre la marcha”, que como aquélla se basa en acuerdos que podemos hacer en cualquier nivel. Desde este enfoque, improvisar es sobre todo establecer relaciones humanas (Small, 2005). Así, la frontera que separa la improvisación y la composición es bastante difusa, como nos dice Giráldez (2007):

En música, el hablar equivaldría a improvisar; y el escribir, a componer, aunque la composición no siempre debe ser registrada con signos. [...] En muchas ocasiones existe un continuo entre los procesos de improvisación y los de composición, puesto que los primeros también pueden utilizarse para “probar” algunas de las ideas que formarán parte de la pieza musical creada (pp. 30-31)

Si se pretende elaborar algún tipo de creación sonora o “composición”, la improvisación debe plantearse sobre consignas, esquemas rítmico-armónicos u otras... en definitiva, deben tener un guión, un programa o un proyecto de acción, aunque también podemos utilizarla para realizar todo tipo de efectos sonoros, climax... más en la línea de una “catarsis” de libre expresión que una improvisación. Ambas posturas son posibles, viables y complementarias. En cualquier caso, de esta manera estaremos promoviendo la interiorización del ritmo, la melodía, la armonía y la textura de la música culta tonal, la de vanguardia, los estilos pertenecientes a las músicas populares urbanas, las músicas tradicionales, etc., versionando piezas musicales, recreando ambientes, estilos, épocas, lugares... (Espinosa, 2007; Kumhansl, 1990 en Malbrán, 2007).

Igual que en la propuesta didáctica de Peñalver (2010a), la improvisación y creación musical en el aula de música en que se enmarca esta tesis doctoral se centra en el trabajo sobre las escalas y los modos, como se comentará a continuación. Entre los beneficios de la improvisación que señala este autor, destacan (pp. 4-7):

- La improvisación colectiva refuerza el sentido de responsabilidad hacia el grupo.
- Se desarrollan las capacidades de toma de decisiones.
- Aplicación inmediata de las normas de composición.
- Alumnado convertido en intérprete y creador al mismo tiempo.
- Refuerzo de la capacidad de análisis, síntesis e inducción.
- Educación multicultural, si echamos mano de músicas no occidentales.
- Representación gráfica no convencional y transmisión oral.
- Desarrollo de conductas sociales.
- Valoración de la voz y el propio cuerpo como instrumentos de expresión y comunicación.
- Se introduce lo descriptivo, programático (mediante “consignas”), evocando y transmitiendo además el estado de ánimo de cada momento.

Entre las actividades propuestas por el profesor, por último, se dedica especial atención a las actividades extraescolares, como una oportunidad más (que se suma a todas las anteriores, desde la autonomía del alumnado) para desarrollar aprendizajes y experiencias musicales relevantes y complementarias a las del aula. De este modo, además, la actividad musical penetra en la realidad musical circundante. Este tipo de prácticas tienen que ver con interpretaciones unidas a prácticas teatrales (Herrera, 2007), y sobre todo con la existencia de un coro en el instituto. Reig (2001, s.p.) da una larga lista de motivos por los que merece la pena organizar un coro: además de reforzar las relaciones sociales, el trabajo en equipo y

el propio aprendizaje de contenidos y técnicas musicales, el coro conecta con la realidad desde el mismo momento en que trasciende el ámbito físico del Instituto.

En resumen, las actividades que propuse, como profesor, en el período de investigación de esta tesis doctoral son las que aparecen en la siguiente tabla¹⁰¹:

TIPO	APLICACIÓN DIDÁCTICA
Improvisación instrumental	<ul style="list-style-type: none"> • Música medieval: modo dórico. • Música andaluza o flamenco: modo frigio. • Música barroca: sobre un bajo continuo, como el del famoso “Canon”, de Pachelbel. • Blues y música oriental: escala pentatónica sobre diferentes bases, según se trate de uno u otro estilo. • Rock and Roll. • Escalas mayores y menores, sobre una base armónica en Do Mayor y La menor. • Música de vanguardia, atonalidad y grafías no convencionales, a partir de consignas, efectos sonoros o como música programática.
Interpretación vocal	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de respiración. • Ejercicios vocales básicos, de vocalización, afinación, impostación... • Canciones a una sola voz, normalmente con acompañamiento instrumental por parte del grupo-clase o del profesor. • Cánones. • Canto a dos y tres voces.
Movimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatización con música, cambiando las músicas que se ponen “de fondo” en una misma dramatización, y reflexionando después sobre cómo cambia el significado. • Dramatización con efectos sonoros y partituras no convencionales, en relación con relatos, historias o contenidos programáticos.
Tertulias musicales	<ul style="list-style-type: none"> • En el sentido de construir conjuntamente el significado de una pieza musical, preferiblemente instrumental, y de distintos tipos. La norma es únicamente que hay que escribir “algo” mientras suena una música: puede ser una palabra, un adjetivo, una frase, una imagen, una historia, una sensación, un dibujo... Luego se pone en común, mostrando las coincidencias y las diferencias.

¹⁰¹Más información en el anexo 9.8.2.

	<ul style="list-style-type: none"> En otras ocasiones, en el sentido de las tertulias musicales dialógicas (Chaib, 2006; CONFAPEA, 2011), seleccionando una parte o fragmento especialmente interesante de una pieza, poniendo en común los motivos por los que a cada alumno o alumna les gusta, buscando información sobre el compositor o la obra, construyendo el significado en el aula, poniéndolo en relación con experiencias personales, familiares o sociales, con contenidos académicos, de la cultura popular...
Medios	Una o dos sesiones dedicadas a ejemplificar distintos tipos, funciones y mensajes de la música en relación al cine, la televisión y la publicidad, en 4º de ESO.
Lenguaje	Dedicando alguna sesión en cada trimestre para el simple recordatorio y reconocimiento del valor del lenguaje musical occidental, como otro medio y posibilidad más para la interpretación y creación musical.
Interdisciplinares	<ul style="list-style-type: none"> Celebración del cuarto centenario de Don Quijote, en 2005, mediante actividades interdisciplinares que incluyen la música y el resto de asignaturas de Secundaria¹⁰². Celebración del 250 aniversario del nacimiento de Mozart, en 2006, incluyendo actividades para trabajar en música y en el resto de asignaturas¹⁰³. Celebración del 80 aniversario de la generación del 27, en 2007, con varias sesiones realizadas junto a la profesora de lengua y literatura, estableciendo relaciones entre la música y la literatura de principios del siglo XX, sobre todo de la generación del 27¹⁰⁴. Sesión de Música y literatura del siglo XVI, cuando aún existía la asignatura de música en 3º de ESO (la LOE eliminó la asignatura de este nivel). Puesto que era un tema común a música y lengua, se hicieron varias sesiones conjuntas¹⁰⁵.
Extraescolares	<ul style="list-style-type: none"> Coro del instituto, formado por alrededor de 30 alumnas y alumnos cada año, además de 5 ó 6 profesoras y profesores, que junto al profesor de música ensayaban todo tipo de repertorio polifónico a dos y tres voces, desde músicas del mundo hasta músicas actuales, pasando por la polifonía renacentista¹⁰⁶. Música incidental, como fondo a una obra de teatro, y diversas

102 Anexos 3.5.4 y 3.5.16

103 Anexo 5.3.

104 Anexo 9.2.1.

105 Anexo 7.7.

106 Anexo 9.8.5.

	<p>actuaciones (año 2005)¹⁰⁷.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El propio alumnado de Secundaria organizó, con la ayuda del profesor de música, un festival de dos días donde actuaron 12 grupos musicales de la localidad, grupos de rock, heavy, pop y flamenco fusión (año 2006). • Taller de cómic y hip-hop intercultural, sobre la canción “La valla de la muerte”, de Haze (año 2007)¹⁰⁸.
Blogs	<p>Elaborados por el profesor, para 1º y 4º de ESO, respectivamente, en el curso 2007/2008, con la idea de recopilar las producciones más relevantes del alumnado¹⁰⁹</p>
Coordinación de las actividades del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de los compromisos del alumnado, el profesor elabora el calendario de actividades del grupo, procurando que todo el mundo participe, que se atiendan suficientemente tanto el temario como los intereses del alumnado, y que haya variedad de actividades cada día, no solamente con actividades “teóricas”, “prácticas” o “de audición”, sino “un poco de todo” cada día. Con la escasa carga horaria de la asignatura, siempre hay una parte de actividades que resulta imposible exponer en clase, entregándose solo por escrito. • Se establecen el último día de entrega de trabajos y actividades, y la sesión de coevaluación y autoevaluación con el propio grupo (como se explicó en el apartado II.3.7), previo a las sesiones de evaluación del profesorado. • Se reservan varios días, intercalados, para algunas de las actividades anteriores, propuestas por el profesor. No suelen ser más de 3 ó 4 sesiones al trimestre, procurando además que sean variadas entre sí. • Se reserva un día (o varios, si es necesario) para la actividad de “música y tradición popular”. Ese día, el alumnado que se comprometió (o que “se anima”, de repente) a traer canciones, danzas, instrumentos, grabaciones, historias, relatos, objetos o cualquier otra cosa de su lugar de procedencia, su tradición familiar o su contexto familiar, debe exponerlo al resto de la clase. • Se reserva otro día para disfrutar y aprender con los juegos musicales elaborados por el alumnado, en caso de que esta actividad haya sido elegida por alguna alumna o alumno.

TABLA 12: ACTIVIDADES PROPUESTAS POR EL PROFESOR
(elaboración propia)

107Anexo 3.5.14.

108Anexos 7.5.6 y 7.5.13.

109Ambos blogs pueden visitarse en: <http://musicaiespicasso1.blogspot.com> y <http://musicaiespicasso4.blogspot.com>.

De entre todas estas actividades, la que más habitualmente se llevaba a cabo era la improvisación sobre distintas escalas y bases armónicas, trabajando por grupos durante una hora, y exponiendo al final el resultado sonoro producido por cada grupo, improvisando también sobre la marcha¹¹⁰. Se improvisa por grupos, a veces con mejor o peor coordinación, con más o menos creatividad y duración de la improvisación, según cada grupo. Para esta interpretación, muchas veces se recurría a sistemas de notación no convencional, “con triángulos, o círculos”, “o con cuadrados”... “con grafías alternativas”¹¹¹. Explica Lucía, al respecto, que “cogemos los instrumentos que queramos, y nos vamos detrás del gimnasio, [en el extremo más separado de las clases, y pegados a la valla del instituto] para no formar mucho ruido”. Por grupos, inventan “una melodía, nos deja un tiempo para que la ensayemos, probemos, y luego la exponemos”.

Desde el principio, propuse que estas actividades dirigidas por el profesor no fueran tenidas en cuenta en la calificación, por varios motivos. En primer lugar, porque el trabajo del alumnado se ciñe exclusivamente a cumplir una serie de pautas (más o menos abiertas, según el caso) que el profesor les da. Y en segundo lugar, porque si no queremos que la función de la música en la Educación Secundaria Obligatoria sea la del trabajo sobre la técnica y las capacidades estrictamente interpretativas del alumnado, no sería del todo justo valorar muy positivamente a quienes en una hora son capaces de mostrar una gran creatividad y “castigar” mediante a la calificación a otras personas que (por motivos muchas veces de desarrollo personal y ajenos al aula de música) no son capaces de hacer producciones interesantes. Mucho más importante que el producto, o el resultado, es la reflexión sobre el material sonoro, el hecho de que se tengan que poner de acuerdo, la experimentación, la audición, el desarrollo de la creatividad... El alumnado se muestra totalmente de acuerdo con esta idea de que no sea calificable, aunque por motivos bien distintos. Aunque reconocen que se adquieren conocimientos musicales, consideran que “es más ocio que trabajo”¹¹², y que establezco esas fechas para tocar instrumentos para salir de la monotonía: “para salir de siempre trabajos y todo”.

110 Por ejemplo, en el diario del profesor (anexo 7.4.1) aparece un ejemplo de improvisación sobre el modo dórico, o modo de “Re”, buscando crear “música medieval”, el 9 de octubre de 2006.

111 Anexo 10.4.

112 Anexo 10.4.

La interpretación musical es algo que, aunque esté dirigido por el profesor, continuamente indican como una actividad interesante, divertida, solicitando realizarla más a menudo... En el diario de clase de 3º de ESO, por ejemplo, afirman que “en la clase hasta que no se toquen instrumentos no hay donde divertirse”¹¹³. Su preferencia por la interpretación musical o incluso la audición musical “en directo” queda bastante patente. En otro momento de ese mismo diario, alguien solicita: “bueno, a ver cuándo vienes otro día a tocarnos algo tú y Felipe [el otro profesor de música] A ver cuándo nos echamos uno los dos, ¿eh?”.

Por otro lado, una de las actividades que más suelen destacar es la de “tertulias musicales”: a veces escuchamos música y ponen música y decimos lo que pensamos de esa música [...] Tú dices lo que te da a entender es música¹¹⁴. Son muy numerosas las referencias a esta actividad, siempre valorándose muy positivamente¹¹⁵.

Otra actividad destacada en el diario de clase de 4º de ESO , fue “el teatro ese que hicimos con diferentes músicas, me gustaría repetirlo”¹¹⁶. Quien dejó esta anotación se está refiriendo a una actividad que yo planteaba cada año, en la que debían inventar una dramatización, mímica o gestos sin palabras. Luego, se representaba esta dramatización tres veces delante de sus compañeros y compañeras: la primera vez sin música, la segunda con un tipo de música concordante con la acción (humorística, de amor, triste, alegre...) y la tercera vez con otra música en un sentido completamente distinto al de la acción (con lo que se crean significados y mensajes muy curiosos y originales, que provocan todo tipo de reflexiones).

Y las actividades que cada año programaba para la semana cultural, tenían un gran éxito:

Fuimos a... es que no sé si fue al final del segundo trimestre que fuimos ahí al teatro de El Ejido. Pues allí en el teatro de El Ejido fue todo música: el maestro compañero de Luis de música, tocó con el Felipe [el otro profesor de música] , otra con el

113 Anexo 2.1.

114 Anexo 2.3.8.

115 Anexos 2.1. y 2.3.10.

116 Anexo 8.1.2.

piano, a lo mejor grupillos que sí hay de verdad. Hay unas alumnas en clase que sí les gusta la música mucho, el rock y esas cosas... entonces pues eso es lo que a lo mejor el grupillo lo hacen y ya está, y la gente lo ve¹¹⁷.

En el diario de clase de ese curso fueron muchas las anotaciones realizadas, en ese sentido: “la semana cultural se salió, estuvo estupendísima [...]”, “Gracias por contar con nosotros para tocar con el teatro y tal...”¹¹⁸. Además, hablan muy positivamente de las actuaciones que se programaron y de su participación en la emisora de radio local, en un programa sobre la propia semana cultural: “El taller de percusión, muy divertido. Pero lo mejor fue el jueves en el teatro. [...] Nosotros muy nerviosos y luego nos lo pasamos muy bien allí con el grupillo y tal [actuó un grupo de rock en directo]. En general estuvo estupendo. [...] La radio muy bien. Lo pasamos muy bien, y hablandillo allí y tal. Interesante”.

Lo más importante de las 28 actividades que el alumnado puede elegir libremente (negociando las condiciones con el resto del grupo y el profesor) y de los otros 10 tipos de actividades propuestas por el profesor, no es tanto “el producto” en sí, o el tipo de actividad, sino el proceso seguido. Existen numerosas propuestas de profundización en muchos de los aspectos aquí remarcados, de manera que tal vez las aquí propuestas, para una persona experta en metodologías más específicas, resulten insuficientes. Sin embargo, la intención aquí no era otra que crear una metodología global, que atienda por igual a la democracia, a la diversidad, a la justicia social, la autoevaluación, los distintos estilos y contenidos musicales, las competencias básicas, la educación musical crítica...

117 Anexo 2.3.9.

118 Diario de clase, 3º ESO, curso 2004/2005, anexo 2.1

IV. 7. NEGOCIACIÓN, COMPROMISOS, ACUERDOS: EL CONSENSO NECESARIO

Una vez que, en el aula, se ha hablado de los tipos de actividades, llega el primer compromiso del curso, que hay que establecer con cada grupo-clase. Este compromiso consiste en fijar “dónde está el mínimo” para aprobar, “dónde situamos el listón”. Habitualmente se acordaba que para llegar a la calificación de “aprobado”, era necesario realizar al menos un trabajo del temario, “y algo más”. Como dice Lucía, “como mínimo tenemos que hacer un trabajo del temario para aprobar. Si no, no aprobamos”¹¹⁹. Y además de eso, se acuerdan otras pautas, como “por ejemplo haces dos murales, pues uno del temario y el otro libre, igual que los trabajos. Y si haces impares, debes hacer dos del temario y uno libre”.

A partir de este compromiso mínimo, cada alumno y alumna van eligiendo lo que quieren hacer, el contenido (libre y del temario) que quieren dar a cada una de sus actividades, y la propuesta de calificación que les gustaría obtener. Este compromiso, además, está abierto a ser modificado en cualquier momento: “de todas formas, si le

119Anexo 10.4.

propusiéramos algo a Luis y él aceptara pues... podría hacerse en clase"¹²⁰. Habrá, durante cada trimestre, alumnas y alumnos que puedan hacer más actividades de las que propusieron o menos, de manera que la calificación final subirá o bajará en función de la cantidad, tipo y calidad de las actividades propuestas. Este compromiso puede revisarse al comienzo de cada trimestre, como indica Fede, atendiendo también a los contenidos del temario, que van cambiando a lo largo del curso: "al principio del trimestre le dices tú los murales o los trabajos que quieres hacer y es lo que tienes que hacer"¹²¹. En la segunda evaluación, por ejemplo, aclara Raquel, alumna de 4º de ESO, que "coges trabajos distintos [...] lo que cambia es el tema"¹²². A lo que añade Ricardo que "cambias de temario, el temario de un trimestre no va a ser el mismo que el de otro". Tiene claro también, el alumnado, en ese sentido, que el consenso ha sido con todo el grupo-clase, y que no ha sido impuesto por el profesor, sino que lo encuentran adecuado. Al ser una negociación abierta, en el aula, donde todo es dialogado por parte de todas las personas, las pautas parecen quedar bastante claras. Más adelante, en esa misma entrevista, comentan:

Pablo.- Y lo único que pide Luis es que hagas un trabajo obligatorio. Lo demás puedes hacer lo que quieras.

Sandra.- No es suficiente para aprobar, pero es lo mínimo obligatorio.

Raquel.- No va a coger una persona solo un trabajo, porque sabe que no va a aprobar.

Ent.- Claro, claro. Eso lo tenéis claro, que vosotros... porque él establece cuáles son los trabajos, lo mínimo para aprobar, o porque...

Sandra.- No... pero, porque se sabe. Porque en un trimestre que son tres meses, no vas a hacer un trabajo y ya está.

Pablo.- Es que una persona que haga tres trabajos, un baile, un comentario de audición, tres relaciones música-texto, y otra persona que haga un trabajo solamente, pues...

Ent.- Claro, ahí hay mucha diferencia. Ah...

Ricardo.- Claro.

120Anexo 2.3.8.

121 Anexo 2.3.8.

122 Anexo 10.3

En las sesiones de “compromiso inicial” del segundo y tercer trimestre, en 1º y 4º de ESO¹²³, se pusieron de manifiesto toda una serie de cuestiones que inicialmente no estaban del todo contempladas, pequeños matices que es imposible prever completamente de antemano. Por ejemplo, el sorteo para ver qué persona empieza a elegir trabajos del temario, que tiene cierta importancia para el grupo, ya que no puede repetirse ningún trabajo, quedando los trabajos elegidos sin posibilidad de reelegirse. En relación a ese tema, les digo: “los primeros que eligen tienen cierta prioridad sobre el resto, porque la lista se va acabando, entonces, por eso, creo que la forma más justa de hacerlo es por sorteo, por dónde empiezo”. Al terminar de elegir todos los de la lista, los últimos alumnos pueden elegir el que quieran (segunda vuelta a la lista). Los trabajos libres tampoco se pueden repetir, el “punk”... por ejemplo, estaba cogido. En el caso de 4º de ESO, se alcanza un consenso en toda la clase, respecto a “por dónde empezar a distribuir los trabajos.

Por otra parte, hay toda una serie de aclaraciones que tengo que ir realizando, como profesor, como por ejemplo, comentar cuáles van a ser los contenidos de ese trimestre, recordar qué se expone y qué no se expone en el aula (sino que se entrega únicamente por escrito, o se trae al aula)... En la sesión anterior, cada alumna y alumno debe haber decidido qué actividades se quieren hacer, para elegir ahora la temática concreta. Se deben recordar también las normas consensuadas, por ejemplo, recordando que la mitad de trabajos deben ser del temario. Es de destacar, por ejemplo, a negociación con una alumna (que no había venido el día anterior, donde se dedicó la sesión a establecer el tipo de actividades y la calificación pretendida), cuyo objetivo es obtener una calificación de 5 ó 6, al final del trimestre. O también el caso de un alumno inmigrante, con retraso escolar grave, con el que fui incapaz de llegar a ningún tipo de acuerdo o compromiso respecto a la realización de ningún trabajo, actividad plástica, examen (de tipo tradicional o adaptado), actividad manipulativa, audición, práctica interpretativa... nada de nada. Era un alumno que claramente tenía unas muy bajas expectativas de sí mismo, y que ya había “tirado la toalla”.

123 En los vídeos que se incluyen como anexo 12 [título 1] y 13 [título 1] pueden verse sesiones íntegras de “compromiso inicial” del tercer y del segundo trimestre, en 1º y 4º de ESO, respectivamente. Se observan en estos vídeos algunos elementos que vienen a completar la información recogida a partir de las entrevistas o los diarios.

Una vez hechas las aclaraciones, cada alumna y alumno va diciendo las cosas que tiene que exponer, y las temáticas concretas, ya sean del temario o libres. En 1º de ESO les gustaba trabajar con todo tipo de agrupamientos: trabajo en grupo, trabajo individual, personas que hacen cosas individuales y en grupo. En 4º de ESO, sin embargo, la gran mayoría de la clase hace cosas en grupo, no individualmente. Se mezclan temáticas tan diversas como la música de la India, junto a Estopa (grupo de pop), comentarios de audición, de cine, canciones, bailes, comentarios de videoclips... y existen grupos o personas que prefieren, por ejemplo, hacer dos comentarios de audición del temario, aunque tengan la opción de elegir uno de ellos de temática libre. Tanto el profesor como el alumnado hacen anotaciones en la hoja del temario, para ver qué trabajos están cogidos y cuáles disponibles.

A partir de este momento, se produce un interesantísimo debate entre el alumnado en torno a las temáticas que desean elegir, surgen actividades originales, distintas a las habituales o a las que se plantearon en la hoja inicial (por ejemplo, el hecho de que la mitad de la clase se comprometa a inventar e interpretar una canción), se contempla la posibilidad de hacer trabajos con alumnado de otros grupos...

En cualquier caso, la amplia mayoría del alumnado destaca la importancia del trabajo en grupo dentro de la asignatura de música, además de la flexibilidad de los agrupamientos, la posibilidad de hacer actividades individuales, distintos grupos dentro del mismo aula, o incluso con otras clases del instituto: "por ejemplo, puedes estar en un grupo de tres... Mira, yo estoy con dos niñas más, y luego yo puedo hacer una cosa con ella, o puedo hacer una cosa con él... [...] Si hay un trabajo por ejemplo, con alguna compañera de otro grupo, pues también lo puedes hacer."¹²⁴

Aunque, por lo general, prefieren trabajar en grupo a trabajar individualmente, reconocen, a su vez, que el trabajo en grupo tiene sus propios inconvenientes, y que es un factor que se tiene en cuenta en la evaluación: el hecho de que el peso del trabajo y el esfuerzo haya sido compartido entre cuatro o cinco personas, en lugar de una solamente.... Al final, sin embargo, lo que más cuenta es la manera en que se ha desarrollado el trabajo, el

124 Anexo 10.3.

producto elaborado y, sobre todo, la exposición realizada delante del resto de la clase: “la explicación y lo que hayas entendido del trabajo y todo eso”¹²⁵.

125 Anexo 10.4.

IV. 8. CALENDARIO Y EXPOSICIONES

Una vez establecidos y consensuados tanto el compromiso mínimo del grupo, como las actividades concretas que cada alumna o alumno (individualmente o en grupo) desean realizar, la calificación que desean obtener (en principio), y las temáticas concretas sobre las que tratará cada una de estas actividades, el calendario es establecido por el profesor. Durante el curso 2004/2005, negocié también el calendario, y se comprobó ya por aquel entonces que resultaba muy poco operativo. Era preferible (y así me lo sugirió el propio alumnado) que el calendario lo estableciera el profesor. En las notas de la observadora externa de ese curso aparece¹²⁶: “surge el tema de los trabajos atrasados y el cambio y/o corrección del calendario planificado. Sugieren fechas...” Posteriormente, dio un resultado mucho mejor consensuar con ellas y ellos los criterios de elaboración del calendario, pero no ya el calendario en sí. Así, por ejemplo, en un momento determinado les digo:

Con todo esto, como estamos en el tercer trimestre, que es el más largo, va a dar más tiempo a hacer más cosas que otros trimestres. Cogere las cosas del temario, las colocaré, y luego para compensar un poco, pondré las cosas más chulas, digamos, bueno, que pueden resultar más entretenidas, como tocar, cantar, o los videoclips... y del resto, lo que de tiempo. Todo no, muchas cosas me las entregaréis por escrito¹²⁷.

126 Anexo 2.2.2.

127 Anexo 12, título 1, minuto 39.

Es decir, que procuraba repartir tanto el temario (de manera que no me quedara ninguna temática por incluir), como la gran mayoría de sus trabajos escritos, pero procurando que cada día hubiera variedad de actividades (teóricas, prácticas, audición, encuestas, entrevistas, videoclips...), y en función al número de actividades elegidas por cada persona. Por este motivo, no exponían el mismo número de veces quienes estaban interesados en obtener una calificación de "sobresaliente" que quienes se conformaban con un aprobado, más que nada porque los primeros elegían una mayor carga de actividades que los otros. En un momento determinado, en 4º de ESO, se puede ver en el vídeo como comento:

Creo que habéis cogido casi que demasiadas cosas [...] Pondré las fechas repartiéndolo en primer lugar las cosas del temario, y luego poniendo cosas muy prácticas en el mismo día, para compensar. Con los huecos que queden, se pondrá un poco de todo, intentando dar variedad¹²⁸.

También son consensuadas otras cuestiones de tipo práctico. Por ejemplo, qué hacer con los trabajos atrasados que no se han entregado en su día, la fecha límite de entrega de trabajos, qué pasa si un trabajo no se expone... En la mayoría de los casos, se acordaba que yo fijara un calendario, pero luego, como indica Raquel, "si un día se te olvida un trabajo o algo, pues... si luego sobra tiempo pues lo haces"¹²⁹, con lo que había la suficiente flexibilidad como para que pudieran entregar sus actividades cualquier otro día... hasta la fecha máxima de entrega, que venía a coincidir con el final del trimestre. Además, son plenamente conscientes de que lo que más se valora es la exposición. Si no da tiempo a exponer un trabajo, porque finalmente se ha entregado el último día, "se lo das por escrito, pero le quitas un puntillo... el agregado de la exposición". Otro criterio es, como comenta Sandra, que el profesor "Siempre da preferencia a actividades como tocar la flauta y eso, porque él tiene que verlo cómo haces las cosas". Evidentemente, las actividades de tipo práctico debían ser expuestas en el aula.

Existen muchos ejemplos de los modelos que, como profesor, utilizaba, para la elaboración del calendario de actividades¹³⁰. Simplemente, se trata de tablas con huecos en

128 Anexo 13, título 1, minutos 30 al 32.

129 Anexo 10.3.

130 Por ejemplo, en el anexo 9.3.3.

los que después se va rellenando lo que cada alumno o grupo desea realizar, teniendo en cuenta el cumplimiento del temario, la variedad dentro del mismo día, la alternancia de actividades prácticas y teóricas, la atención a los intereses del alumnado... Siempre acostubrábamos a fijar muchas actividades cada día, porque era habitual que dos o tres cosas fallasen, por diversos motivos. En cualquier caso, estas actividades pueden ser recuperadas exponiéndolas otro día, o entregándolas solo por escrito¹³¹.

De este modo, sucedía que en una misma sesión, como la del 20 de noviembre de 2007, se traen dos instrumentos contruidos y un mural, se expone una entrevista realizada a un compañero de la clase (que toca la guitarra), se comenta la película "El amor brujo", y dos alumnos tocan la flauta delante de sus compañeras y compañeros. Otro día se expone un trabajo de músicas del mundo, y justo después se interpreta una pieza para guitarra clásica. Se hacen trabajos sobre compositores de vanguardia, como John Cage, sobre la primera generación de compositores de cine sonoro, y justo después, un comentario de audición de compositores de la segunda generación. En 1º de ESO, el mismo día que una alumna marroquí toca con la flauta una canción inventada, luego otra alumna interpreta el "Tango" de Tárrega, para guitarra clásica, y a continuación un grupo de alumnos canta la canción "hijo de la luna", de Mecano¹³².

Aunque, como comenté en el apartado de metodología (capítulo III), los datos cuantitativos no son muy relevantes en un tipo de investigación como la que aquí se presenta, en la que importan mucho más los significados y la inclusión de las voces de las personas participantes, me parece relevante mostrar un par de ejemplos sobre la cantidad y variedad de actividades que se realizaron (no las que se propusieron, sino las que finalmente se llevaron a cabo y evaluaron) en un grupo de 1º y otro de 4º de ESO, un grupo que empezaba en el primer trimestre con esta metodología, en su primer trimestre en el instituto, y otro que llevaba dos años trabajando conmigo (en algunos casos, tres) en esta misma línea. El grupo de primero era muy numeroso (33 personas), mientras que el de cuarto estaba formado por 22 alumnas y alumnos. Por otra parte, conviene recordar que en 1º de

131 Se puede ver un ejemplo de calendario en el diario del profesor del anexo 7.4.1.

132 Anexos 9.6.1 y 9.6.2.

ESO la asignatura tiene dos horas semanales, frente a las tres horas de cuarto. En el siguiente cuadro, se muestra el número y tipo de actividades que se realizaron en cada uno de estos trimestres. Este cuadro puede servir como ejemplo de la variedad de actividades que pueden estar presentes en el aula de música, durante un solo trimestre, además de mostrar cómo esta propuesta metodológica puede resultar muy motivadora para el alumnado (dado el altísimo número de actividades), y proporcionar una gran cantidad y variedad de aprendizajes. Aunque todo el tiempo se negociaba con el alumnado qué tipo de actividades querían realizar, teniendo en cuenta después su calidad y cantidad (de cara a la evaluación), también se promovía la variedad de actividades, ya que de ese modo los aprendizajes serían también mayores.

1º ESO	4º ESO
<ul style="list-style-type: none"> • 32 trabajos. • 7 encuestas • 31 murales. • 23 instrumentos contruidos. • 19 entrevistas. • 1 canción inventada. • 5 veces tocan instrumentos. • 1 comentario de videoclip. • 1 relación música/texto. • 5 trabajos de música y tradiciones. • 1 canción interpretada. • 1 debate • 6 diarios de actividades. • 1 blog. 	<ul style="list-style-type: none"> • 32 trabajos. • 12 encuestas. • 27 murales. • 8 instrumentos contruidos. • 2 entrevistas. • 1 canción inventada. • 3 veces tocan instrumentos. • 14 comentarios de videoclip. • 8 relaciones música/texto. • 13 poesías flamencas. • 1 juego musical. • 5 comentarios de películas • 3 comentarios de música de cine. • 15 comentarios de audición • 3 comentarios de versiones. • 1 comentario de texto.
TOTAL ¹³³ : 134 actividades	TOTAL: 148 actividades

TABLA 13: NÚMERO Y TIPO DE ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE UN TRIMESTRE (CURSO 2007/2008)
(elaboración propia)

¹³³En este número total no están incluidas las 30 actividades realizadas del libro de texto (por parte de algunas alumnas y alumnos), en 1º de ESO, y las 43 actividades de los apuntes que yo entregaba sobre el temario, en 4º de ESO.

IV.9. EVOLUCIÓN DE MIS INTERESES COMO PROFESOR INVESTIGADOR

En el curso académico 2004/2005, cuando definitivamente tome la decisión de poner en marcha toda una serie de cambios en mi metodología de aula, todo comienza con la propuesta democrática, negociada con cada grupo-clase sobre si preferían “otra forma de dar clase”, y si les gustaría no tener exámenes. Evidentemente, la totalidad de los grupos en que se plantearon estas preguntas respondieron afirmativamente, aunque luego habría que concretar qué hacíamos, ya que si no queríamos hacer exámenes, era necesario buscar una forma de evaluar que nos pareciera justa a todas y todos, habría que ver qué tipo de actividades realizábamos, cuándo, cómo... En definitiva, el interés inicial de la investigación era construir una propuesta de aula coherente, que además fuera aplicable a todos los grupos en que impartía clase, aunque en cada caso se atendieran los distintos intereses del alumnado, sus necesidades y los distintos contenidos del currículo oficial (a los que tampoco se puede renunciar, desde la educación obligatoria). Buscaba, sobre todo, un “patrón mínimo”, una serie de procedimientos que sirvieran justamente para asegurar que la alternativa pudiera salir adelante, que cada grupo, cada alumno y alumna, cada nivel, fuera distinto sin renunciar a similares procedimientos democráticos y dialógicos. Durante este primer año, igual que en el último de los años donde se desarrolló la

práctica docente, se intensificaron los métodos y formas de investigación, ya que necesitaba ir teniendo información rápida y profunda sobre lo que estaba sucediendo en el aula.

Desde el primer momento, este cambio provocó una percepción positiva en todas las personas implicadas y entrevistadas. Evidentemente, no tenía (como seguramente ninguna propuesta educativa tiene) el 100% de eficacia. Además, en los grupos de 1º de ESO me encontré con el problema del escaso horario (solo una hora semanal para la asignatura), y en un grupo de 4º de ESO encontré que había muchas alumnas repetidoras que solo querían “aprobar a toda costa”, mostrándose absolutamente desinteresadas hacia cualquier actividad teórica o práctica, fuera democrática o no... Pero, en líneas generales, en los cinco grupos de 3º de ESO y en el resto, tanto el alumnado como yo, además del tutor del grupo en que se centró la investigación (en el curso 2004/2005), y los otros dos profesores entrevistados consideraron que había sido todo un éxito y un camino abierto sobre el que seguir profundizando.

No obstante, y como resultado de la propia dinámica de investigación-acción, se hicieron una gran cantidad de propuestas de mejora. Estas propuestas se irán añadiendo a la investigación-acción en los tres cursos siguientes, influidas por otra serie de vivencias profesionales que las irán redirigiendo o replanteando. En concreto, se planteó que, aunque los resultados académicos, la convivencia y la participación habían mejorado considerablemente (lo que me impulsaba a continuar en esta línea de transformación del aula), se debían tener en cuenta las siguientes ideas y propuestas de mejora:

- Plantear más actividades de interpretación vocal en grupo en el aula.

El alumnado reclamaba hacer más actividades de práctica musical (tanto vocal como instrumental). Concretamente, la práctica vocal en grupo estaba bastante desatendida, salvo por el hecho de que existía un coro en el instituto (eso sí, con carácter extraescolar). Resultó sencillo atender esta sugerencia, ya que se trataba únicamente de reservar más fechas para proponer actividades, canciones, improvisaciones y ejercicios de creatividad propuestos por el profesor. Como se comentó en el apartado

IV.6., hay toda una serie de actividades que el profesor propone, entre las que está la interpretación vocal e instrumental de todo el alumnado.

- Proponer aún más variedad de actividades.

De la lista de 28 posibles actividades que se presentó en el apartado IV.5., en ese primer año solamente existían ocho. El resto, fueron surgiendo gradualmente en los años posteriores.

- Reforzar el enfoque social de la música.

Procurando así que el alumnado sea más consciente de que la música depende de los distintos tipos de sociedad a la que pertenece, condicionada por su cultura, el momento histórico, las presiones o intereses del poder establecido, la visión estética de su autor, o de su utilidad social...

- No permitir que las actividades se conviertan en rutina.

Para trabajar esta propuesta de mejora, se multiplicaron, como ya se ha comentado, el número y tipo de actividades, además de las que son propuestas por el profesor.

- Eliminar la pasividad del alumnado que escucha las exposiciones de sus compañeras y compañeros, mediante distintas vías:

Una de las maneras de hacer más atractivas las exposiciones podría ser ofreciendo más recursos, relacionando, por ejemplo, murales, audiciones, instrumentos y trabajos teóricos, todo a la vez; o bien proponiendo nuevos recursos, formas y actividades, proponiendo que la originalidad sea un valor a tener en cuenta en el aula. Los criterios de “originalidad” y “variedad de recursos”, fueron introducidos como elementos a tener en cuenta para la evaluación y calificación del alumnado. Otra manera de que no hubiera tanta pasividad podría ser proponiendo, como actividad voluntaria, la realización de un diario de actividades donde se incluyan reflexiones sobre lo que se está exponiendo (como ya se comentó en el apartado IV.5.), e

incluso directamente valorando la participación del que escucha para la evaluación y la calificación.

- Permitir que propongan los alumnos y alumnas un mayor número de temáticas libres y actividades.

Si se observa la tabla 9, del apartado IV.5, además de que son casi treinta tipos de actividades, puede comprobarse cómo la práctica totalidad de dichas actividades pueden ser de temática libre. De manera que, de un total de 28 actividades posibles, resulta haber solamente cuatro que tenían que ser únicamente del temario (algunas, pensadas específicamente para 4º de ESO), cinco de ellas que podían ser tanto del temario como de temática libre, y el resto (19 actividades) de carácter completamente libre.

- Promover actividades para dar respuesta a los grupos tradicionalmente desfavorecidos:

En el caso del alumnado inmigrante, se planteó incluir actividades más directamente relacionadas con la música de sus respectivas culturas. En este sentido, se amplió la propuesta de temáticas en torno a las músicas del mundo, a la vez que se propuso la actividad de “música y tradiciones”, comentada en el apartado IV.5. Y en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales, se procuró favorecer su integración mediante actividades de interpretación musical en grupo, manipulativas (construcción de instrumentos y murales), y como apoyo o interviniendo en el resto de exposiciones en el aula. Las actividades manipulativas y de práctica musical siempre habían formado parte del currículo. Sin embargo, ahora el reto era que este alumnado participara también de las actividades académicas, del currículo común, en una cierta igualdad de condiciones con respecto a sus compañeros y compañeras, participando en todo tipo de exposiciones y explicaciones en el aula.

Por último, respecto a la perspectiva de género, se favoreció la creación de grupos mixtos de alumnas y alumnos, propiciando debates sobre la escasísima presencia de la mujer en la historia de la música culta, y

proponiendo trabajos del temario centrados en el papel de la mujer en la música, en los distintos estilos y épocas¹³⁴.

- Hacer más salidas extraescolares del Centro.

Sobre todo a través del coro del Instituto, se intensificaron las salidas para la realización de actuaciones, pero también a través de la participación de todo el alumnado mediante actividades musicales en semanas culturales, asistencia a conciertos didácticos, a la emisora de radio local...

- Respecto a las TIC:

Se llevaron a cabo algunas sesiones que ejemplificaban distintos aspectos sobre el uso de Internet, como por ejemplo las realizadas respecto a la búsqueda en Google¹³⁵ y la creación de blogs¹³⁶.

- Profundización y ampliación de la metodología:

Para los grupos que ya habían participado en esta metodología, sería necesario considerar como punto de partida para próximos cursos el “nivel”, habilidades y formas de organización del aula alcanzados al final de este curso académico.

- Buscar otras maneras de plantear la metodología en 1º y 4º de ESO.

A partir de las dificultades comentadas en 1º de ESO (por la escasa carga horaria de la asignatura) y 4º de ESO (por las características del grupo), había que buscar la manera de trasladar adecuadamente la metodología a ambos niveles. En ambos casos, la situación se solucionó con bastante naturalidad, ya que en el caso de 4º de ESO, en todos los años posteriores al curso 2004/2005, la metodología funcionó perfectamente bien, mostrando así como el problema era que no terminaba de encajar con ese grupo concreto de niñas repetidoras (solo había un niño, y algunas de ellas, no repetidoras). Y el curso de 1º de ESO, aunque cada año se intentaba adaptar la metodología con más o menos éxito, finalmente la

134 Por ejemplo, en el anexo 7.1.3 puede observarse cómo se incluyeron este tipo de temas, como parte del temario de la asignatura, en 3º de ESO, y en el anexo 9.2.6., en 4º de ESO.

135 Anexo 9.8.3.

136 Anexo 9.8.6.

propia normativa impuso dos horas lectivas a la semana, con lo que el problema de escasez horaria quedó solucionado¹³⁷.

- Constituir un grupo de investigación-acción.

Este grupo surge como consecuencia de los debates “de pasillo” y también a partir de la participación de algunas profesoras y profesores en esta investigación. Desde el primer momento, este profesorado sintió una enorme curiosidad e interés por conocer los cambios que se estaban produciendo en el aula de música, y manifestaron la necesidad de ir trabajando en esa dirección. Este grupo estuvo formado inicialmente por seis personas, aunque luego se ampliaría a más de diez. Sus líneas de trabajo, desde el primer momento, fueron: en el trabajo en equipo, la búsqueda de relaciones interdisciplinares entre las distintas asignaturas que impartíamos, y sobre todo las alternativas pedagógicas y la autonomía del alumnado.

Durante los tres cursos siguientes en que se fueron desarrollando las distintas etapas de investigación-acción, los cambios giraron en torno a estas propuestas, además de otras muchas posibilidades que fueron surgiendo por el camino, respecto a colaboraciones con otro profesorado, aprovechando los recursos del entorno, etc... Es relevante comentar, a este respecto, la influencia decisiva que el citado grupo de investigación-acción tuvo en mi propia práctica docente y en la realidad del centro y el aula de música. En el curso 2005/2006, finalmente decidimos poner en marcha un grupo de investigación-acción, que me encargué de coordinar, y que desde el principio estuvo formado por diez personas, aunque luego se amplió hasta catorce, contando desde el principio con dos profesoras colaboradoras de la Universidad de Almería que había conocido en los cursos de doctorado y que estaban muy interesadas en colaborar. Tras un par de reuniones, decidimos que la primera temática que se pretendía trabajar era “la autonomía” del alumnado, permitiendo y posibilitando que nuestras alumnas y alumnos sean capaces de aprender por sí mismos, decidir, hacerse responsables de sus propias decisiones...

137 La normativa LOE estableció que el currículo de música tuviera dos horas semanales en 1º, dos horas en 2º y tres horas, como opcional, en 4º de ESO. Este aumento de horario iba en detrimento de 3º de ESO, donde desaparecía la asignatura.

Buena parte de este grupo decidió, desde el principio, ir cambiando sus prácticas: una profesora de lengua y literatura de dicho grupo decidió aplicar prácticamente la misma metodología de aula que yo venía desarrollando en música, dentro de su aula; un profesor de inglés incluyó algunas prácticas de actividades opcionales, elegidas por su alumnado; la profesora de educación física introdujo temas libres y trabajos; un profesor de sociales hacía que los exámenes los preparara el propio alumnado, y los corrigieran y evaluaran ellas y ellos...

Para comenzar el trabajo, nos pusimos como tarea pensar cuál sería nuestro centro ideal (el centro de nuestros sueños), propusimos algunas breves lecturas que comentamos en grupo... y en un momento determinado decidimos leer el libro *Por fin libres*, de Daniel Greenberg (2003), que tanto me había impactado e influido para los cambios metodológicos de mi aula. Este libro revolucionó el grupo, que dijo abiertamente que querían una escuela democrática, como la de Sudbury Valley School. Pero claro, eso era imposible, y ¿qué era lo más parecido que podíamos hacer dentro de un sistema reglado, oficial y rígido como el sistema educativo español? La respuesta apareció, por sí sola, en una conversación informal, al ponerse sobre la mesa el proyecto “Comunidades de Aprendizaje” (Elboj y cols., 2002a). Este proyecto de transformación nos pareció que era la manera más viable de convertirnos en una escuela democrática, con un currículo democrático, abierto al entorno... Los pasos que seguimos a continuación, en cuanto a movilización del claustro, autoformación del grupo, curso sensibilización con el grupo CREA (Universidad de Barcelona), semana cultural, reuniones con asociaciones, con instituciones, con familias, con compañeras y compañeros del claustro... nos marcó para siempre. Fue el año en que aprendimos que la principal revolución en educación se hace contando con todas las voces (no solo con la del profesorado), que la inclusión y las altas expectativas son para todas las personas del aula, que cualquier persona que tenga algo que aportar, algo que decir, o simplemente quiera acercarse al centro para compartir o aprender, tiene que tener el derecho y la posibilidad de hacerlo. Conocimos en profundidad el aprendizaje dialógico, la experiencia de otros centros (incluso hicimos un viaje a Barcelona, para visitar tres centros de la red de

comunidades de aprendizaje), estudiamos y vimos la fuerza transformadora de nuestro propio entorno, nuestro propio alumnado, nuestras familias...¹³⁸

Después de haber hecho una conferencia inicial de acercamiento al tema (con todo el claustro, asociaciones, instituciones, familias y otras personas del entorno), un curso de sensibilización de 30 horas, una semana cultural en que participaron más de 70 voluntarios, después de haber conseguido que por primera vez se juntaran alrededor de 150 personas en una reunión de familiares (y decidieran que sí, que querían el proyecto, por unanimidad)... el claustro, con una gran abstención y muy pocos votos de margen, decidió no aprobarlo.

No voy a negar que la decepción fue enorme, tras todo un año de trabajo. Sin embargo, en dicho claustro se nos garantizó públicamente que podríamos trabajar lo que quisiéramos en nuestras aulas, que todo el mundo respetaría nuestros métodos didácticos, aunque el centro no decidiera convertirse en comunidad de aprendizaje. Por eso, el curso siguiente presentamos un proyecto de interculturalidad, en la convocatoria vigente de la Consejería de Educación y un grupo de trabajo sobre "Educación para la ciudadanía". Eran los años de implantación de la nueva asignatura de Ciudadanía, y las medidas de aula que nuestro grupo practicaba, defendían la perspectiva de que la ciudadanía se podía y se debía trabajar en todas las áreas. Ambos proyectos fueron aprobados. El de interculturalidad, además, con dotación carga económica (nos dieron la totalidad del presupuesto solicitado), por lo que decidimos abrirlo a la participación de todo el claustro. Algunas de las medidas contempladas en este proyecto iban orientadas a la realización de actividades extraescolares, actividades interdisciplinarias, grupos interactivos, incluir personas ajenas e "invitadas" al aula (en mi caso, distintos grupos de pop-rock de la localidad, troveros y personas relacionadas con la música)... pero fue interpretado por una parte del claustro y del equipo directivo como una forma de intentar "colar Comunidades de Aprendizaje por la puerta de atrás". Hubo que dar muchas explicaciones de cada actividad, que constantemente eran puestas en tela de juicio; las relaciones se fueron degradando, se hicieron claustros y reuniones muy desagradables, de manera que finalmente solo era posible comunicarnos mediante instancias y escritos formales, y el resultado final fue que nos vimos forzados a renunciar oficialmente al proyecto

138 Puede consultarse más información sobre este proceso en <http://www.utopiayeducacion.com/2006/06/aparece-en-escena-el-proyecto.html>

de interculturalidad¹³⁹. Un modelo de escuela puramente disciplinar y etnocéntrica sería el que predominaría desde ese momento.

Tras estos dos años de intenso trabajo y aprendizaje, en el año 2007/2008 solo me quedaba la posibilidad de centrarme en el aula, volviendo a recoger cantidad de datos de investigación y viendo qué estaba pasando con esa metodología de aula, cómo había evolucionado desde hacía cuatro años. Fue un año de aislamiento respecto al resto del claustro, un año en que resultó imposible proponer nada más allá de las cuatro paredes del aula, pero también fue el año en que retomé intensamente mis funciones como investigador. Con la perspectiva de los años, como se irá viendo en el informe, las cosas habían cambiado bastante: aquella metodología experimental tenía mucha más firmeza, seguridad, se ofrecían muchas más posibilidades de aprendizaje... era más diversa. En definitiva, había "crecido".

Los cursos 2008/2009 y 2009/2010 se sitúan fuera del contexto de investigación, que se desarrolla temporalmente entre 2004 y 2008, pero su influencia ha sido vital para la redacción final y el análisis de esta investigación. Durante dos años, mi trabajo como asesor de ámbito cívico-social dentro de un Centro de Profesorado enriqueció enormemente mi conocimiento de la realidad educativa. Al tratarse, además, de un CEP pequeño, todas las asesorías tienen que hacer "de todo", siendo responsable cada cual de un buen número de temáticas y líneas de, más allá de la supuestamente asignada por la "especialidad" de la asesoría. Este hecho, que puede parecer extraño o contraproducente, provoca finalmente que se pueda tener acceso a muchas informaciones, reuniones oficiales, perspectivas de aula, grupos de profesorado, centros educativos, personas... que de otro modo, en el interior de un centro educativo, resultan imposibles de conocer.

De entrada, en el CEP se trabaja sobre todo desde el análisis de propuestas de la normativa educativa, de todos los ámbitos y niveles, de todas las temáticas... por lo que se propicia un amplísimo conocimiento de nuestro sistema educativo, tanto en el interior del equipo asesor, como de cara al exterior. Una de nuestras funciones principales era asesorar sobre la normativa y las posibilidades de formación del profesorado al respecto, por lo que había que estar al día de estas temáticas. Fueron muchos los descubrimientos que hice a este respecto, pero sobre todo resultaron especialmente relevantes los relativos a las

139 Una parte de todo esta situación queda documentada en el anexo 7.6.

competencias básicas y las TIC. Las competencias básicas habían llegado a mi centro el curso anterior “sin pena ni gloria”. Desde mi centro, eran vistas como “más de lo mismo”, como algo que no traía nada o casi nada nuevo al sistema educativo. En parte, como ya se comentó en el apartado II.3.5., sigo considerándolo así, además de que acarrea toda una serie de peligrosos acercamientos a una perspectiva exclusivamente economicista. Sin embargo, también es cierto, como comenté en ese apartado, que pueden ser utilizadas como una oportunidad para el cambio, en la dirección de un aprendizaje centrado en el alumnado, y mucho más allá de contenidos conceptuales específicos. Las competencias básicas, decían muchas compañeras y compañeros del CEP, tenían mucho que ver con el trabajo por proyectos, que se venía desarrollando desde hacía mucho tiempo en la etapa de Educación Primaria y sobre todo en Educación Infantil. Cuanto más me acercaba al conocimiento del concepto (o mejor, las múltiples perspectivas) del trabajo por proyectos, tantas más conexiones observaba con respecto a lo que se había estado trabajando en el aula de música. Finalmente, entendí que estaba haciendo una versión o adaptación a mis posibilidades (en el contexto de Secundaria y de la educación musical) del trabajo por proyectos, por lo que decidí incluirlas en esta tesis (apartado II.3.4).

Por otra parte, las TIC seguían siendo, por aquel entonces, la “gran apuesta” del sistema educativo andaluz, implantadas principalmente a través de la red de “centros TIC”, y posteriormente, a partir del curso 2009/2010, mediante el “Plan Escuela TIC 2.0”¹⁴⁰. La mayoría de cursos y actividades formativas programadas en el CEP estaban pensadas para dar respuesta a las necesidades formativas del profesorado en este sentido, por lo que todo el equipo asesor debía conocer, en mayor o menor medida, lo que ahí se estaba haciendo... además, muchas de nosotras y nosotros programábamos actividades formativas “on-line”, sobre una gran cantidad de temáticas: uso de las TIC, coeducación, plurilingüismo, ciudadanía, comunidades de aprendizaje, bibliotecas escolares, formación profesional...

¹⁴⁰El *Plan Escuela TIC 2.0* es un programa propuesto desde el Ministerio de Educación para toda España, que contempla tanto la dotación de material digital e informático, como la formación y preparación necesaria para su uso e incorporación en el aula: “El objetivo es la transformación, en los próximos cuatro años, de las clases tradicionales de 5º y 6º de Primaria y 1º y 2º de Secundaria en aulas digitales dotadas con pizarras digitales y conexión inalámbrica a Internet, en las que el profesor dispondrá de un ordenador portátil y en las que cada alumno trabajará con un ordenador personal ultraportátil.” (MEC, 2009).

Dentro de las TIC, como suele ocurrir en cualquier temática educativa, pude comprobar cómo hay una gran cantidad de prácticas interesantes, originales, creativas, abiertas a la participación del alumnado y la transformación del currículo... y otras que no hacen más que trasladar la visión tradicional del libro de texto, la evaluación por exámenes y el aprendizaje transmisivo al entorno digital. El conocimiento de esta realidad me impulsó a posicionarme respecto al uso de las TIC, en el contexto de esta investigación-acción. Aunque no eran muchas las actividades que se proponían en el aula de música respecto al uso de las TIC (no existía aún el plan escuela TIC 2.0), sí que se apostaba de manera firme porque Internet fuera utilizado constantemente por el alumnado, como una parte más de la dinámica de aula (de este enfoque, ya se ha hablado en el apartado II.3.6).

En el CEP fui responsable de temáticas tan diversas como la interculturalidad, la ciudadanía, la formación de directores, el profesorado novel de secundaria, la coeducación... o incluso la Calidad ISO 9001¹⁴¹. Después de los dos cursos anteriores, llenos de conflictos a nivel de claustro, de intentos por transformar la realidad educativa... años en que cualquier intento de cambio era anulado por completo, mis dos años del CEP fueron toda una válvula de oxígeno, devolviéndome la perspectiva de que hay mucho más profesorado implicado en el cambio del que pudiera parecer, mostrándome también cómo hay supuestos “cambios” o mejoras que pueden ser conraproducentes: agrupamientos flexibles, sistemas de calidad empresarial, conductismo y enseñanza tradicional trasladada al universo TIC... No obstante, sobre todo a través del contacto directo con los centros educativos, los grupos de trabajo, los cursos y las formaciones en centro, descubría muy a menudo propuestas educativas que me sorprendían muy gratamente y de las que siempre sacaba algo para trasladar a mi propia práctica, reflexionando sobre ella, replanteando “cómo lo haría” al volver al aula. Una frase que se solía decir a menudo entre asesoras y asesores es que “cuando vuelva a mi centro, no seré el mismo”. El tiempo lo dirá, pero de entrada, estos dos años sirvieron para enriquecer los análisis y la base teórica de esta tesis doctoral, y abrir nuevas posibilidades didácticas y docentes para el futuro.

141 Desde hace algunos años, la Consejería de Educación de Andalucía tiene una “red de centros de calidad”, que implantan sistemas empresariales de gestión de la calidad basados en la norma ISO 9001.

IV. 10. COMPONENTE EMOCIONAL Y RELACIONAL

Volviendo a la voz del alumnado y a las personas de algún modo relacionadas con esta propuesta de aula, uno de los temas más presentes en las entrevistas y en los diferentes registros del trabajo de campo eran las relaciones interpersonales: entre el propio alumnado, respecto al profesorado del centro, del profesorado entre sí, y también conmigo. Es, entonces, muy relevante para la investigación conocer en qué medida el componente emocional y el marco de relaciones influyen en el desarrollo de la tarea escolar y académica.

En general, el profesorado considera que la relación entre el alumnado, a nivel de centro, “no es mala”, teniendo en cuenta, eso sí, que nadie destaque por ser especialmente “empollón”, ya que de lo contrario, no será bien recibido: “el estar en un pueblo, el trabajo fácil y tal, pues creo que el hecho del estudio, el hecho de que algún alumno destaque”, afirma el tutor de 3º de ESO¹⁴².

Respecto al alumnado inmigrante, considera el profesorado que “los sudamericanos que se integran un poquito más”, aunque “tenemos también marroquíes perfectamente integrados

142 Anexo 2.3.6.

y con sus compañeros perfectamente”. Sin embargo, se considera que, por lo general, las alumnas y alumnos marroquíes forman pequeños subgrupos, tal vez con motivo del idioma, aunque “es curioso porque no sucede lo mismo con otros extranjeros como los rumanos por ejemplo.”

Lo cierto es que en casi todas las clases existían muy buenas relaciones. Valga como ejemplo el caso del grupo de 3º B, en el que se centró la investigación durante el curso 2004/2005. El tutor de dicho grupo afirmaba que la relación había sido “bastante buena. Es que es un grupo que se implica mucho y que se deja también... es accesible, y además un grupo que se entienden... sus problemas te los cuentan, confían en los profesores [...] Entre ellos pues sabes que las relaciones son magníficas”¹⁴³. Mario, alumno de ese grupo, afirmaba que “este año me he llevado bien con todo el mundo”¹⁴⁴, y que “es una clase buena”, aunque “habladora”. Candela comentaba la diferencia respecto al año pasado, y es que entonces “había más folloneros”. Lo de habladores es más bien una cosa que “todos los maestros lo dicen”, y también les suelen decir que no es muy compatible estudiar y hablar porque “a lo mejor tú estás hablando y no prestas la misma atención que si no estuvieras hablando”. Aunque también depende mucho de la asignatura, porque “hay asignaturas que te mueres de aburrimiento y otras no”.

Respecto al alumnado inmigrante, en ese mismo grupo, surgen temas como el nivel académico inferior que habitualmente se le ofrece, la relación directa existente entre la inclusión y el éxito académico, y la importancia de las altas expectativas que cualquier persona debe tener de sí misma, además de las personas que le rodean. A este respecto, resulta muy relevante el análisis que una alumna hace de las relaciones con este tipo de alumnado, y cómo esta relación es distinta (tanto en lo académico como en lo personal) dentro del aula de música:

Con esos niños pues uno de ellos no hablamos nunca con él porque se ve que es un chaval tímido y no... no ha hablado nunca con nosotros. Pero el otro sí, sí, tenemos una relación buena, que está siempre de bromas y todo... “Ah, sí, no sé qué”. Que no puedes hablar con él así conversaciones muy... porque yo qué sé... tampoco

143 Anexo 2.3.5.

144 Anexo 2.3.8.

es... al no estudiar y tal no se integra mucho en algunas cosas, por ejemplo cuando estamos hablando de exámenes, cuando hablamos de clases, o de qué ejercicios hay mañana o... ese tipo de conversaciones que tenemos así de compañeros y tal, pues no... al él no estudiar mucho y tal, pues no... no se integraba mucho, pero en otras cosas sí, para... sobre todo en las bromas. Mi clase lo que más resaltaba era que estábamos todo el rato de bromas, y por eso este chaval siempre ha contribuido. Y cuando hizo el trabajo [de música]... es que él en ninguna asignatura no... tiene su apoyo, ¿no? y tal, lo que es con nosotros en clase y en ninguna asignatura, ni hacía lo mismo que nosotros, ni nada. Entonces, al hacer aquí un trabajo con nosotros y hacer el mismo trabajo que nosotros, era como... a mí me resultaba como raro. Decías "escucha, pero si está haciendo lo mismo que nosotros"... y no sé, y bien... así aplaudimos todos, porque dijimos "jolín, pues te has esforzado por hacerlo"¹⁴⁵.

Y es que el alumnado tiende a comparar las distintas asignaturas entre sí, comparando la manera de relacionarnos en música con la del resto de asignaturas que reciben. De este modo, se pueden conocer excelentes detalles de lo que ellas y ellos consideran indispensable en la relación entre profesorado y alumnado, información que resulta de gran utilidad para mi propio aula de música. Hablaban, por ejemplo, de que la profesora de física "es según como le pille el día"¹⁴⁶. Decían, que "el año pasado había un maestro en Sociales muy bueno y ya llegaban a burlarse de él. [...] Yo hablé con él y se lo dije. Le dije "maestro, tú no puedes seguir así, porque tan bueno eres que ya se ríen de ti"¹⁴⁷.

El alumnado entiende que es preferible que el profesorado muestre un poco de sentido del humor en el aula, aunque sin dejar de lado que su papel de profesor es distinto al del "colega" (es decir, marcando los límites). Se quejaban bastante de su tutor (y profesor de sociales), porque "no se ríe. Yo le pregunté un día incluso "Maestro, ¿por qué no te ríes?". No se ríe nunca"¹⁴⁸. Y les desagradaba de forma especial que se les trate de manera inadecuada, se les chille, se les ponga nerviosos, se les deje en evidencia, se les ridiculice, como en el caso del profesor de matemáticas, que, afirman, "nos pone muy nerviosos, empieza a chillarnos" y "está buscando a ver cómo puede dejarte en vergüenza en la clase, todo el rato".

145 Anexo 2.3.10.

146 Anexo 2.3.7.

147 Anexo 2.3.8.

148 Anexo 10.4.

Otra de las cosas a las que no encuentran ningún tipo de lógica es al hecho de que exista un “doble rasero” para el alumnado y el profesorado, de manera que el primero tenga que acatar todas las normas que se establecen (siempre o casi siempre establecidas de manera ajena a ellas y ellos), y el segundo tenga “carta blanca” para hacer lo que desee en cada momento: el maestro de inglés nos dice que no comamos chicles y él si puede comer lo que quiera¹⁴⁹.

Las relaciones personales con el profesorado, además, parece que deben ser distintas según se trate de “asignaturas importantes” y “asignaturas marías”. Así, afirma Rafa que “según la asignatura, que si fuera de música, a lo mejor lo haría como él, y si fuera de física, pues como...[...] Yo me haría duro hasta un punto de que no me hablen...”¹⁵⁰.

En la misma línea anterior, los dos profesores entrevistados hablan de la idea de “cercanía” con respecto al alumnado, cosa que consigue sobre todo el profesorado más joven, por proximidad de edad¹⁵¹, ya que “el estar más cerca de los alumnos en edad implica una serie de cosas positivas frente a esa relación. Yo creo que los alumnos se sienten entre comillas “mejor” con alguien más joven que con otro mayor. Aunque no tiene porqué ser así”¹⁵². Es precisamente esa parte humana, la de las relaciones, lo que más se debe trabajar desde la tutoría, a criterio de Eufrasio, tutor de 3º: “que sepan sobre todo que se puede confiar en el tutor de turno, que no le das el brazo, pero que sí le das la mano. Y que si el tutor se ve correspondido por algunos alumnos, un grupo receptivo en ese sentido, que se le puede dar el brazo también”¹⁵³.

Tanto el profesorado como el alumnado, antes del curso 2006/2007 (en que las relaciones a nivel de claustro se fueron degradando, como comenté en el apartado anterior), coincidían en que las relaciones eran excelentes, con el interesante matiz de que no todo el

149 Diario de clase, 1º ESO, curso 2007/2008, anexo 8.1.1

150 Anexo 2.3.8.

151 Personalmente, no comparto la idea de que el profesorado más joven sea más innovador, más cercano, o más dialogante con el alumnado. Los dos años en que fui asesor del CEP, conocí magníficos y pésimos profesores y profesoras de todas las edades, que mantenían excelentes o malísimas relaciones con el alumnado, con independencia de su edad. Otra cosa es la idea de “cercanía”, que tal vez resulte adecuada para conseguir esas buenas relaciones que tanto alumnado como profesorado desean.

152 Anexo 2.3.6.

153 Anexo 2.3.5.

profesorado se comporta igual al relacionarse entre sí y al relacionarse con el alumnado. Así, en una entrevista grupal¹⁵⁴ el alumnado manifiesta que hay “mucha confianza entre ellos [entre el profesorado]”, y María, que a su vez es la delegada del grupo, afirma que “yo sí los ví en la Junta de Evaluación y es... que son... es como son diferentes porque tú ves una cara de un maestro cuando te está dando clase él... Hombre, la de Luis yo la ví igual, con los profesores que con nosotros. Pero había otros profesores que los ves todo serios ahí y luego están partiéndose el culo de risa, y gastando bromas”. Les parece increíble a veces la diferencia que hay entre un profesor o profesora dentro y fuera del aula, como señala Paula: “Pues a lo mejor le dices a un profesor, es que este maestro, es que es... y te dicen, pero ¿cómo que serio?, pero si es un panzón de reír... y te quedas, ah, vale”. Aunque en general se percibe una gran cercanía mutua entre alumnado y profesorado, también hay un cierto comportamiento “dual” de una parte del claustro.

Centrándome ya en el aula de música, cabe destacar en primer lugar que consideran que es un contexto especialmente favorable para que haya buenas relaciones en el propio grupo, entre el propio alumnado. Judith, por ejemplo, dice que

La clase de música era el momento en que todos decíamos “música”, y la mente era como “cambio”, ¿no? “venga, salimos de todas las clases y nos vamos a música” y era... y además que Luis nos dejaba mucho conversar unos con otros, y también era una clase de mucho diálogo, ¿no? de decir “a ver, ¿qué os ha parecido esta exposición?” “ah, pues a mí no me ha gustado porque tal y cual” “pues así... me parece muy bien, no sé qué”. Incluso de hablar de las piezas, muchas personas pues preguntaban cosas y tú... no sé... era bastante... que ha sido una clase así de mucho diálogo¹⁵⁵.

Esta misma alumna llega a afirmar que la manera en que me relaciono con el alumnado dentro de clase, condiciona que se puedan sentir más valorada: “me siento más valorada en música, pero ya no es solo por el tipo de trabajo, sino también se basa mucho en el tipo de profesor. [...] hay profesores que es que yo pienso que no saben ni qué alumna soy si no lo miran en la foto, ¿entiendes?”.

Una de las primeras cosas que valoran es la atención puramente profesional, o centrada en lo académico: algo tan simple como que “si tú no entiendes algo de música, pues Luis te

154 Anexo 2.3.7.

155 Anexo 2.3.10.

lo explica para que tú se lo expliques a la gente. [...] Sea cuando sea, aunque sea en el recreo, te lo explica”¹⁵⁶. O el hecho de que se pueda debatir todo lo relacionado con la asignatura. Lucía habla de “familiaridad” en el aula de música: “Con Luis es como si fuéramos una familia, y con otros... no podemos debatir nada en las demás asignaturas, solo en música”, a lo que añade Pedro que “no estamos pegando voces ni nada, pero que sí, opinamos y todo eso. Pero a lo mejor es que no puede ser que tú le pides una hoja a un niño y te dicen “negativo”.

Se presenta así una temática que se supone debe tener en cuenta todo docente, como es la intención manifiesta de que todo su alumnado obtenga éxito. No es momento de plantear aquí la duda de si todo el profesorado tiene en mente esta finalidad. Probablemente, así será. Sin embargo, la reflexión que cabe hacerse es ¿se lo hacemos saber al alumnado? ¿conocemos y contamos con su opinión?. A la pregunta de si ese objetivo se intenta cumplir desde la asignatura de música, afirma el alumnado que hay una preocupación clara porque tenga éxito “toda la clase”, y lo ejemplifica Ana al afirmar que “sí. Hay un niño, por ejemplo, que tiene un cuatro y él está haciendo todo lo posible para que apruebe el curso”.

A poco que se indaga, es muy fácil encontrarse con su necesidad de ser escuchadas y escuchados, de que se tengan en cuenta su vida, sus problemas, sus necesidades. Afirman que su relación conmigo va más allá de la transmisión de contenidos: “es como si fuera un amigo”¹⁵⁷, afirman Lázaro y Paula; a lo que añade María que

sabe cómo portarse con los alumnos, cómo hacerles que aprendan y cómo motivarlos. Que es como el maestro que sabe enseñar bien [...] . Si te ve... que estás así como triste en la clase o que te pasa algo eso ya te dice, cuando a lo mejor ha tocado la sirena ya, dice “¿Qué te pasa?”... y ya pues... se lo cuentas, o... que se preocupa, sí.

Ligado a la capacidad de escucha debe estar, necesariamente, la confianza mutua: “yo quería decirte que eres un maestrillo con el que se puede tener confianza, y la verdad es que este año estoy algo descontenta con los maestros, y que eso que... gracias por hacer las clases más amenas”¹⁵⁸.

156 Anexo 10.4.

157 Anexo 2.3.7.

158 Anexo 2.1.

Aparece muy claramente delimitada, también, la necesidad de que el profesorado sea “auténtico”, crea de verdad en aquello que está haciendo, transmitiendo toda la pasión e ilusión que sea capaz, por su propia asignatura, y por el hecho de trabajar con jóvenes en un aula: “[A Luis] se le ve como muy ilusionado por todo, y es como que nos ilusiona a nosotros también”¹⁵⁹. A este respecto, expresan que no hay entre su relación conmigo dentro y fuera del aula, “no hay diferencia”¹⁶⁰.

Cuando comenzó esta experiencia de investigación-acción, en el año 2004, además, consideraban que sería interesante que otro profesorado se diera cuenta de lo “cansinas” y “aburridas” que son las clases en que únicamente el profesor o profesora explican, y luego se hace un examen. Buena parte del alumnado considera que sería bueno que el resto de docentes se dieran cuenta “de que son cansinas las clases de “explicar y examen [...] Y que el maestro se puede comportar no como un profesor, sino también como un amigo, en clase”¹⁶¹.

Incluso Eufrasio, el tutor entrevistado, habla del “buen rollo” existente en el aula de música, que él considera un factor importante de cara al trabajo y el éxito académico, aunque lo relaciona directamente con las características de la asignatura de música, y sigue estableciendo una clara línea de separación entre la cercanía personal y la profesionalidad:

Eufrasio.- Sobre ti que hay muy buen rollo. Eso se ha comentado en más de una ocasión. Hay determinadas asignaturas y determinados profesores de los que sí que he oído o he captado conversaciones de “no, es que nos llevamos muy bien con él”. Contigo ha sido así, por la asignatura también y... bueno, comentarios... que es una asignatura que les parece entretenida, que les gusta la música, que les gusta tocar el xilofón, los instrumentos... y bueno, ya sabes que hay algún que otro miembro de la clase que está en grupos y toca instrumentos que...

[...]

Luis.- ¿Tú crees que eso repercute en su aprendizaje, el tema de cómo...?

Eufrasio.- Yo creo... Indudablemente. Siempre que tengan los alumnos presente que no eres... que eres su profesor y tal... que no eres un amigo... pero que sí, que eres alguien con quien se puede tratar, alguien cordial y con el que po-

159 Anexo 2.3.7.

160 Anexo 10.4.

161 Anexo 2.3.8.

demos tener una relación afectiva más que decente y bastante productiva.
Pues siempre que sea así...¹⁶²

162 Anexo 2.3.5.

IV.11. METODOLOGÍAS DISTANTES

Pero realmente, ¿hay tantas diferencias entre la metodología desarrollada en el aula de música y el resto de asignaturas? La única manera de saberlo es comparando con las experiencias académicas del alumnado en el resto de asignaturas, comprobando si la distancia es o no tan grande.

Junto a la necesidad de relaciones más horizontales, el alumnado comenta en numerosas ocasiones el hecho de que no puedan opinar absolutamente en nada que tenga que ver con los contenidos de las distintas asignaturas:

Es como que la enseñanza está establecida de esa forma y todo está regido por lo mismo y no se puede cambiar. Luego te dejan tu ratito de descanso como a los mulos de carga y hala, a clase otra vez. Te meten los libros por los ojos y te los envasan en la cabeza y te hacen aprender contenido inútil y que luego se te olvidará¹⁶³. [anexo 2.3.10].

Son perfectamente conscientes de que se les enseñan muchos contenidos de escasa utilidad, frente a otras cuestiones básicas que deberían aprender y no tienen adquiridas en absoluto, y que se podrían relacionar con las ideas de “aprender a aprender”, o con las competencias básicas. Lo peor de todo es que ni siquiera tienen derecho a comentárselo al profesorado, a dialogarlo, mostrando sus necesidades. Lázaro, por ejemplo, afirma que “no veo lógico por qué lengua, que tu dices “lengua”: si no sabemos todavía, yo qué sé, hablar

163 Anexo 2.3.10.

bien y todo eso, ¿para qué nos vamos a meter ahora con Lope de Vega y con el tío ese que no lo conozco de nada?”¹⁶⁴. Sin embargo, no le ha comentado nada de esto a la profesora que les imparte esta materia. Ni Lázaro ni nadie le ha comentado nada al respecto porque, como dice Paula, esta profesora “se preocupa y eso pero no es como para decirle oye, maestra, pues me pasa esto, no sé qué... que no nos da tanta confianza”. De este modo, ellas y ellos pierden la fe en ser escuchados, distanciándose cada vez más de lo que se les ofrece en el aula, a la vez que la profesora (en el caso que comentan) pierde una valiosísima oportunidad de mejorar sus propias prácticas.

Y conocen mejor que nadie cómo los contenidos adquiridos para un examen son automáticamente olvidados, y cómo el sistema educativo está pensado para que los contenidos se adquieran finalmente por la insistencia, año tras año, sobre los mismos núcleos temáticos: “no te acuerdas porque te acuerdas, sino porque a lo mejor este año das una cosa y dices a lo mejor, Dios, esto lo di yo el año pasado, pero no te acuerdas así... sino que te acuerdas porque lo vuelves a hacer otra vez”¹⁶⁵.

El profesorado, por su parte, y a pesar de que se trata de dos profesores interesados en el cambio educativo y la investigación-acción, no tiene tan clara la inutilidad de cierto tipo de contenidos, o que haya que profundizar mucho más (como exige la legislación educativa) en las competencias básicas, la autonomía o el desarrollo de actitudes críticas y democráticas. En mitad de la entrevista conjunta, pregunta Tomás (profesor de Ciencias Sociales) a Carlos (profesor de Inglés) si “¿Hace falta saber lo que es la gramática, los verbos, la voz pasiva, lo que es un sustantivo, adjetivo o verbo para controlar un idioma?”¹⁶⁶ Ante esta pregunta, el profesor de Inglés parece no tener muy clara la respuesta, pero concluye que “no se puede aprender un idioma sin aprender la gramática”.

Respecto al libro de texto, ambos docentes hablan de que hay que “limpiarlo, quitarle toda la paja y quitarle todo lo que sea secundario [...] Luego tú lo adaptas, lo concretas y lo concretas ya en lo que tú consideras más importante, más necesario, es decir, que tú de ahí dices “yo voy a dar exactamente esto” [...] que no tiene porqué coincidir con lo de un

164 Anexo 2.3.7.

165 Anexo 2.3.8.

166 Anexo 2.3.6.

compañero tampoco”. Recurren (algo muy habitual en el profesorado) a la libertad de cátedra, a la autoridad profesional (¿o debería llamarse autoritarismo?) del profesor, que marca lo que hay que aprender, en función de su conocimiento de la asignatura y del contexto: “El profesor da al final lo que considera oportuno y que hay que dar, [...] porque has decidido que hay cosas que pueden ser más interesantes, o porque estos alumnos de alguna forma parece que tiran más por aquí, o tiran más por allá, según el contexto”.

En numerosos momentos de su larga entrevista, estos dos profesores muestran su preocupación por el temario de sus respectivas asignaturas. Tomás, por ejemplo, afirma que cada vez se esfuerza más en cumplir el temario, pero “quitando la paja y yendo a lo fundamental”. Y ninguno de los dos profesores ha llegado nunca al final de dicho temario. ¿Dónde quedan entonces los intereses o necesidades del alumnado? En un momento determinado de la entrevista, se me ocurrió lanzar la pregunta “¿procedimientos o contenidos conceptuales?” A lo que respondió Tomás, dando una opinión intermedia que apoyó Carlos, afirmando que los contenidos conceptuales son completamente imprescindibles, aunque “hay que quitarle el peso que tenían en la enseñanza tradicional”. Los contenidos conceptuales son claramente una parte de aquello que todos los docentes debemos trabajar en el aula, pero afirma nuestra normativa que no son más que instrumentos a través de los cuales llegar a las competencias básicas, a hacer que nuestro alumnado sea competente en su vida cotidiana y también para continuar cualquier tipo de estudio posterior. Nada de esto aparece en la entrevista a estos dos profesores, y sí todo tipo de reflexiones sobre el libro de texto, los contenidos conceptuales y la selección o adaptación que cada docente, en solitario, debe realizar para “adaptarse al grupo”, perspectiva totalmente contraria a la atención a la diversidad entendida de un modo dialógico e inclusivo, que pretende cambiar los métodos y proporcionar los apoyos necesarios para que todo el mundo desarrolle al máximo sus potencialidades.

Por su parte, el tutor del grupo de 3º considera, de forma aún más clara, que los contenidos son competencia exclusivamente suya, y que lo mejor es que el alumnado se acostumbre a un ritmo intenso de “explicación-examen”. Se refiere expresamente a “la

programación que intento desarrollar y que intento transmitir y tal y que se cumplan los plazos previstos en su tiempo”¹⁶⁷. Y añora tiempos pasados, en cuanto al trabajo académico:

Me gustaría que la situación fuese distinta, como antaño, como cuando nos hacían a nosotros, y que los alumnos tuviesen una preparación previa desde Primaria a la hora de... o un hábito de hacer un examen cada tres temas, o cada dos. Todos hemos desarrollado... tenemos esa capacidad para poder adaptarnos a este régimen, tres temas, un examen. En la ESO, el tiempo que llevo trabajando, no es posible hacerlo. Los chavales actuales necesitan... o se ven desbordados cuando tienen un examen por ejemplo de dos temas. Y te piden “maestro, mejor cada tema un examen.

Afortunadamente, en la asignatura de música las cosas son bastante diferentes, ofreciéndose la posibilidad de desarrollar toda una serie de aprendizajes que van mucho más allá de la propia asignatura, mucho más relevantes que los estrictamente musicales, tanto para el alumnado como para mí. La relevancia de los contenidos no es, en este caso, establecida unilateralmente por el profesor, sino que será consensuada con el alumnado, tanto en lo referente a los contenidos en sí, como los procedimientos, la forma de evaluación, etc. En clase de música, afirma Eduardo, alumno de 3º de ESO, que “colaboras más con los amigos, llevarse mejor, hacer más amistades... porque así en otras asignaturas a lo mejor tú con la maestra, las actividades que te digan, lo que tengas que responder, y ya pues si le dices tú algo que te lo explique porque no lo entiendes...”¹⁶⁸. La clase de música “se hace más rápida, porque vas hablando... todo el mundo puede hablar, y se te pasa el tiempo, no te das cuenta. Hay gente que, en otras asignaturas, pues estás pendiente: Uff... ya queda un cuarto de hora”.

E incluso los contenidos musicales, del temario, o de otras temáticas, pueden ser puestos en cuestión, comentados, modificados... Son muchas las sugerencias y opiniones que a menudo se recogen en el aula: “A mí las saetas de Semana Santa me gustaron”, “que pongas algo del Canto del Loco en clase”, “a ver si pones otro día musiquilla de esa de anuncios que estaba chulilla”, “queremos decirte que la ópera es un poco rollo”... O respecto a las vanguardias históricas del siglo XX: “es cómo si cuando escucho cosas de éstas se me quedara la mente en blanco y solo pensara en los sonidos. Me encantan”.

167 Anexo 2.3.5.

168 Anexo 2.3.9.

Sin que sea el núcleo central de las entrevistas, el alumnado se remite constantemente a ejemplos de otras asignaturas, comparando con la asignatura de música. En cualquier caso, lo que ellas y ellos consideran un “buen” profesor o profesora es alguien que “explica bien”, desde una visión puramente transmisiva de la enseñanza. Los alumnos y alumnas de 3º de ESO afirman, por ejemplo, que en matemáticas pues nos explica muy bien [...] y hace recuperaciones para poder aprobar. [...] Y lengua también, nos explica bien [...] pero la profesora de lengua es más aburrida. [...]”¹⁶⁹. De la profesora de biología, incluso, llegaron a quejarse a su tutor, porque ponía exámenes sin haber explicado los temas: “luego en los exámenes pues esas explicaciones a veces te ayudan. Pero ella como no las daba, pues los exámenes pues... [...] Entonces estuvimos hablándolo en tutoría y nos dijo “ya hablaré con ella”. Y antes solo leíamos y hacíamos ejercicios. Ahora lee, explica lo que hemos leído para entenderlo mejor, y hacemos los ejercicios”. Tras muchos años de escolarización, el alumnado reproduce aquello que le han hecho entender como “un buen docente”, o “una buena clase”, centrada en la explicación unilateral del docente, y la recepción pasiva del alumnado, que solo tiene derecho a que sus dudas queden resueltas.

Respecto a la asignatura de Ciencias Sociales, que imparte Eufrasio, el tutor de ese grupo, él mismo comenta que “básicamente consiste en copiar”¹⁷⁰. A pesar de ello, María (alumna de Eufrasio) se atribuye a sí misma que no le guste la asignatura, al afirmar que “tiene que ver con que no me gustan las sociales. [...] Es llegar, copiar y manda actividades... y es como... yo me aburro copiando. [...] hacemos los ejercicios, que... hombre, tampoco nos liamos ahí a hablar mucho”¹⁷¹. Y concluye: “hablamos poco en esa clase”.

Incluso los contenidos prácticos y aparentemente motivadores, como puede ser en el caso de la asignatura de educación física, el alumnado afirma que “no salimos casi nada al patio este último trimestre”. Se hacen actividades distintas al resto de asignaturas, pero al no ser elegidas o consensuadas con el alumnado, son rechazadas. Esta profesora suele preocuparse bastante por los aprendizajes de su alumnado, pero necesita tener el diseño y la actividad planificada muy claramente, para después proponerla (ella) al alumnado. La tutora del grupo de 4º de ESO entrevistado, y profesora de lengua y literatura, encaja

169 Anexo 2.3.8.

170 Anexo 2.3.5.

171 Anexo 2.3.7.

perfectamente también con este perfil, al ser una persona que hace “cosas distintas en clase”, aunque finalmente, la evaluación y el eje central de la clase sean las clases magistrales (edulcoradas, adaptadas, o intentando motivar, pero al fin y al cabo, clases magistrales) y los exámenes escritos: “te pone canciones... hace cosas variadas, no hace siempre lo mismo”.¹⁷²

Hablan explícitamente, incluso, de que el profesorado tiene mala relación con el alumnado, que no se preocupa nada en absoluto por esas relaciones, sino únicamente por “explicar bien”, “mandar ejercicios”, y hacer exámenes escritos. El alumnado diferencia perfectamente cada una de estas cuatro cosas (relaciones-explicación-actividades-exámenes), y consideran que sería deseable que las cuatro fueran de la mano. Si el profesor no “le cae bien” a alguien, difícilmente le hará aprender. La autenticidad en las relaciones del aula guarda, así, una relación directa con el trabajo más estrictamente académico.

El tutor de 3º de ESO, al preguntarle por su metodología de aula, entiende que la motivación es algo que “se tiene o no se tiene” entre el alumnado, y que las familias y el profesorado de Primaria tienen una gran parte de responsabilidad en todo este asunto. El estilo docente de Eufrasio se encuentra en la antítesis del profesor reflexivo, dialógico y democrático que se intenta plantear en esta tesis doctoral. En cuanto a su estilo pedagógico como profesor de ciencias sociales, Eufrasio utiliza la expresión “imponer mi propio criterio”¹⁷³ a la hora de dar clase. Sus clases se basan sobre todo en “utilización de esquemas, utilización de muchos resúmenes, dar simultáneamente al dictado pues dar una explicación de lo que son conceptos, lo que son los distintos términos, y tratar de... de captar un poco el interés del alumnado para que trabajen” También aparece a menudo en su discurso la expresión “como nos hacían a nosotros”. Los grupos, parecen “ser” o “no ser” en sí mismos, independientemente de la labor del profesorado, y una buena parte de responsabilidad, para el tutor, procede de Primaria: “hemos mal acostumbrado a los chavales en... [...] creo que ciertos hábitos, indudablemente, provienen o deben provenir de la educación que hayan recibido en Primaria, y luego aquí quizás no ahondamos lo suficiente en subsanar estos posibles defectos que puedan traer de Primaria”. La solución, para él, pasaría por un

172 Anexo 10.3.

173 Anexo 2.3.5.

consenso, un acuerdo en torno a “medidas correctoras”, en la línea de “examinar, explicar...” Eufrasio entiende que el consenso debe darse, sobre todo, a la hora de “corregir exámenes” y “corregir actitudes y hábitos del alumnado”. El profesorado, por supuesto, no tiene nada que corregir, aprender o modificar.

En el camino de búsqueda de alternativas metodológicas para su propio aula, encontramos a Carlos y Tomás, los dos profesores entrevistados. Carlos autodefine su estilo como “lamentablemente clásico. [...] Yo cojo mi libro, y página tal y ejercicios y tal”¹⁷⁴. Aunque muchas veces utiliza el libro únicamente como apoyo o pretexto para plantear otros contenidos que considera relevantes:

Descubrir cosas curiosas, encontrar la afinidad, encontrar el paralelismo e influir... hacerles comprender que aprender inglés no es solo aprender una asignatura, sino que sirve para comunicarse, sirve para entender [...] El año pasado en un primero con inglés como segundo idioma no utilicé el libro... fue todo con canciones, y estoy convencidísimo de que aprendieron mucho, mucho. [...] Los niños alucinan cuando saben decir frases complicadas que las pueden decir sin problemas, las cantan...

Por su parte, Tomás, el profesor de Ciencias Sociales, afirma que toma como referencia la enseñanza que él recibió, aunque reconoce que no da resultado: “quizás pues recordé cuando yo estaba en 7º de EGB... [...] Y por eso pues he sido un profesor pues muy tradicional. Y yo en mi caso particular pues lo considero un fracaso. Yo creo que en la materia no he conseguido motivar a los chavales ni engancharlos”. Este mismo profesor afirma que la enseñanza transmisiva tradicional no tiene porqué ser mala, pero por otra parte necesita constantemente que el alumnado de cada grupo participe, y así lo procura, principalmente mediante debates, aunque siempre posteriores a su exposición y explicación: “la dinámica que a mí me ha gustado llevar en 3º pues es una dinámica centrada en explicación mía, introducción, presentación, motivación y luego pues favorecer el debate...” Dentro de los contenidos de Ciencias Sociales, este profesor considera que se deben tratar especialmente ciertos problemas sociales cercanos, como la inmigración: “bueno, pues por los motivos del contexto en que vivimos y por motivos personales, porque creo que es un tema fundamental”. Y abstrae lo que para él debe ser y significar la clase de Ciencias

174 Anexo 2.3.6.

Sociales: “yo personalmente pienso que las Ciencias Sociales han de ser enfocadas a enseñar los derechos humanos, transmitir los derechos humanos, y ese es el objetivo. Y si no consigo eso, pues es cuando me siento vacío”.

El alumnado, sin embargo, considera que Carlos representa una excepción respecto a la norma, al trabajar de manera distinta, más participativa y entretenida, construyendo el conocimiento entre todas las personas del aula. Una de sus alumnas, Sandra, comenta que “es como más entretenido, participas más en grupo, como estamos juntados por grupos, pues... te puedes ayudar con tus compañeros [...] En vez de explicarlo el maestro ahí en la pizarra y soltar el rollo, pues vamos saliendo y proponemos actividades”¹⁷⁵. El paralelismo de esta propuesta con respecto a la metodología utilizada en el aula de música resulta evidente: el alumnado prefiere ser protagonista de su propio proceso de aprendizaje, desde el diálogo, el consenso y la toma de decisiones. Conviene añadir, a este respecto, que Carlos perteneció durante todo ese tiempo al grupo de investigación-acción del IES (y aún hoy pertenece a Utopía y Educación, una asociación que surgió como resultado del trabajo realizado durante todos estos años). Se trata de un docente que busca la coherencia entre las finalidades educativas que se propone y su práctica docente. La experiencia de este docente, igual que la de otros casos de docentes preocupados por la innovación y mejora de su aula, desde una perspectiva democrática, se contradice con la perspectiva del tutor de 3º de ESO. Eufrasio considera que “los alumnos responden bien en las asignaturas a cosas que ya hayan tenido previamente. Si algún profesor introduce una metodología distinta, al principio irán con miedo, aunque finalmente acaban acostumbrándose a las dinámicas y los contenidos”¹⁷⁶.

Lo realmente relevante de toda esta información que el alumnado aporta es que pone de manifiesto sus preferencias, lo que ellas y ellos consideran que es un “buen profesor”, y una asignatura o un contenido atractivo, desde el punto de vista metodológico. Así, la dinámica desarrollada en el aula de música es percibida por el alumnado de un modo muy distinto a la expresada por el resto del profesorado del centro. Pedro, por ejemplo, afirma que en el aula de música “hay mucha más libertad y es mucho más divertido”¹⁷⁷, a lo que añade Jonathan

175 Anexo 10.3.

176 Anexo 2.3.5.

177 Anexo 10.4.

que “no hay exámenes”, y concluye Ana que “aprendes más divirtiéndote que no estar ahí estudiando lo que no tienes ganas de estudiar ni nada de eso”.

Evidentemente, el cambio metodológico en el aula de música, durante el curso 2004/2005, fue perfectamente percibido por el alumnado al que había impartido clase en cursos anteriores: “el año pasado que se ponía... hacías el examen... lo suspendías... recuperación del examen... si lo suspendías también... recuperación de recuperación del examen. Así todo el rato”. Ahora, sin embargo, “no depende de que el maestro te apruebe, depende de ti [...] y tú te pones los trabajos que ves que vas a hacer y los que no, y es... que es como... que a mí por lo menos me motiva más”¹⁷⁸. La motivación surge de manera intrínseca a la propia actividad, siempre partiendo de decisiones asumidas de manera democrática por el alumnado, que a su vez se hace responsable y protagonista de su propio aprendizaje.

A partir de ese curso inicial, el resto de años el alumnado va apreciando bastante evolución en cuanto a la variedad de actividades que se realizan, la posibilidad de aportar sugerencias y desarrollar la creatividad en el aula de música: “ahora se hacen muchas más actividades.”¹⁷⁹, ampliando el número de actividades en función de algunas sugerencias que el propio alumnado hacía, y de otras que yo como docente proponía.

La evolución dentro de la metodología del aula de música se percibe también en las propias producciones del alumnado: “la evolución de 3º a 4º yo creo que bastante bien, al hacer las cosas hemos mejorado...”, aunque siguen reclamando aún más variedad de actividades, que las clases se hagan amenas, que se preparen las exposiciones adecuadamente, y que se nos ocurran actividades distintas, divertidas.

178 Anexo 2.3.7.

179 Anexo 10.3.

IV.12. PARTICIPACIÓN: MONODIA O POLIFONÍA

Si hay un eje transversal a toda la propuesta de investigación-acción en el aula de música es, sobre todo, la participación. En el fondo, se viene aludiendo a la participación desde el mismo planteamiento e impulso inicial de investigación.

Considero necesario, por tanto, abordarla en un apartado específico, al constituir una de las finalidades y el punto de partida de esta propuesta transformadora del aula de música. Por otra parte, es uno de los temas redundantes de los que el alumnado habla en sus entrevistas, además del profesorado participante y no solo refiriéndose al aula de música. Es interesante, por tanto, analizar qué entiende el alumnado por “participación” y la manera en que se suele participar en las distintas asignaturas, buscando comprender y comparar la participación que se da en la asignatura de música.

Candela, alumna de 3º de ESO, afirma que participar “expresarte, participar en algo, decir lo que tú piensas...¹⁸⁰”, aunque la realidad es que las posibilidades de participación son muy escasas, dentro del instituto. En una conversación informal con Judith, otra alumna del mismo grupo que Candela, me entregó un texto elaborado por ella en el que al hablar de

180 Anexo 2.3.8.

cómo vivía su vida hace una clara referencia a la escasa posibilidad que el alumnado tiene de ser escuchado:

...y al levantarme cada mañana nada es nuevo...despertar y recordar que todo será igual que ayer...mirarme al espejo y ver mi cara, y así adoptar el reflejo que contará que todo está bien, me pondré el disfraz de persona y me tiraré a la calle...diez escasos minutos de la libertad del amanecer hasta llegar a mi cárcel y entonces cambiar el disfraz por el de presa, presa de esta sociedad...mientras mi mente vuela tras las rejas en busca de pensamientos que levanten mi nulo ánimo por seguir...y para que intentarlo si nada será como yo sueño...y así pasa mi invisible amargura por gente, forzosas sonrisas y páginas con letras que a la vista de mi angustia no dicen nada...pasan las horas...y se oye la sirena de mi libertad condicional, vuelvo entonces a coger mi disfraz de persona y diez minutos más de alivio mentiroso hasta llegar a la casa que todos tenemos, entonces sonreír y decir que el día ha ido bien o suspirar y dejar visible mi cansancio por la vida etiquetado como ansiedad...no pasa ya por mi garganta ni comida ni palabras que alimenten...¹⁸¹

El silencio imperante, buscado hasta la saciedad en la mayoría de asignaturas, crea un tipo determinado de “no participación” e incluso de temor hacia el maestro o maestra. Como dice Eduardo: “Siempre hay maestros que se les tiene como más miedo, y entonces pues la gente se calla más. Luego hay otros que tienes más confianza, que quizás no sean tan duros, y entonces pues la gente... hasta que se cabrean y ya...”¹⁸² Disciplina, participación y metodología se cruzan en este sentido.

La mayoría de las veces, participar es “levantar la mano”¹⁸³, o cuando “un ejercicio es muy difícil, tú levantas la mano y das a entender que lo sabes, ¿no?”. En matemáticas, por ejemplo, consideran que sí participa mucha gente, y esta participación consiste en “hacer los ejercicios y preguntar [...] y salir a la pizarra”. Además, la participación a veces se valora: “te pone un positivo [...] nada más que por salir”. Pero otras veces no. Por ejemplo, en inglés “cuando participas no te pone nota, que eso es tu obligación y lo tienes que hacer”.

Donde más claramente queda reflejada la imposibilidad de participar, en la mayoría de las asignaturas, es en la evaluación. La participación se entiende, principalmente, como “hacer exámenes”, “realizar ejercicios o actividades” (predeterminadas por el profesor),

181 Anexo 2.3.11

182 Anexo 2.3.9.

183 Anexo 2.3.8.

“obtener positivos”, “salir a la pizarra” y la ambigua “participación en clase” (que nadie sabe cómo se refleja en la calificación final): “hay algunas asignaturas que son sólo con la nota del examen, y hay otras que también el comportamiento influye... si participas en clase”. En Lengua se evalúa la participación “saliendo a hacer los ejercicios”. En la mayoría de asignaturas los que toman las decisiones son “los profesores”.

De las aportaciones que realiza el alumnado y de algunas manifestaciones del profesorado se desprende una forma de entender la participación distinta a la propuesta que se se realizaba en el aula de música. El alumnado no suele vivir la participación como algo relacionado con la toma de decisiones, sino que tiene que ver más bien con las aclaraciones y explicaciones sobre lo que el maestro considera adecuado aprender en cada momento. Explicaciones que, además, siguen el criterio unívoco del profesorado. Por ejemplo, Pedro, alumno de 1º de ESO, se refiere a la asignatura de matemáticas del siguiente modo: “no le puedes decir que no lo entiendes, porque te pone por los suelos como no lo entiendas”.¹⁸⁴

En lengua directamente no se puede hablar, no se puede compartir, dialogar, expresar, comunicar... contenidos, habilidades, capacidades y competencias íntimamente ligadas a la asignatura, y claramente establecidas por la normativa. Todo el alumnado en clase deben estar “sentados y callados”, porque “si abres la boca, negativo”. Al explicar la forma de trabajo de esta asignatura, indican que es aburrida, que siempre hacen lo mismo, que no pueden elegir ni decidir sobre ningún tipo de actividad, y todo se hace individualmente.

Contrasta la definición de participación que daba Candela al principio de este apartado IV.12. (“expresarte, participar en algo, decir lo que tú piensas...¹⁸⁵”), y la necesidad expresada por el alumnado de “tener voz” en el aula, con la visión del profesorado, que considera que el alumnado “es” o “no es” participativo, como algo ajeno a su actividad docente, motivado tal vez por una actitud vital o personal sobre la que poco o nada se puede hacer. Considera Carlos, profesor del centro, que “en 2º Ciclo [3º y 4º de ESO] los alumnos son menos participativos, la vergüenza les vence, y se vuelven las clases más aburridas”¹⁸⁶.

184 Anexo 10.4.

185 Anexo 2.3.8.

186 Anexo 2.3.6.

En línea con esta forma de pensamiento, predominante entre el profesorado (y que se refleja en sus prácticas, como indica el alumnado), es fácil deducir que la participación de las familias sea muy importante para el profesorado. Esto es: para reforzar las decisiones del profesorado. Las familias, igual que el alumnado, tienen que participar en lo que el profesorado propone y dispone. Los unos y los otros, además “son” o “no son”, de una determinada manera. Y frente a eso, la escuela parece no poder hacer nada. Eufrasio (tutor de 3º), por ejemplo, considera que la coordinación con las familias es un hecho fundamental para que la transmisión de contenidos desde la escuela sea realmente fructífera. Nosotros, como profesores:

Podemos intentarlo de muchas formas aquí, muy bien, y desvivirnos por los alumnos, pero si vienen de un ambiente, de una familia desestructurada o una familia que no lo sea tanto, pero que no se preocupa por la educación de su hijo, ni están encima, ni empujarle a la pasión por la lectura, por leer, y este tipo de cuestiones... [...] Pues, si no están encima de ellos cuando están haciendo... cuando se les ha mandado unos deberes y que vean cómo escribe su hijo y le corrijan... pues es muy difícil que lleguen aquí, cuando no lo hacen sus padres, es muy difícil que lleguen aquí y que se presten, que sean receptivos a hacer de la forma correcta lo que le manda cada profesor. Ten en cuenta que son seis horas cinco días a la semana, y tener que rendir esas seis horas con cada profesor en cada asignatura... hay asignaturas que gustan más, otras que gustan menos... cuando no se les ha inculcado ese hábito en casa y tampoco han logrado inculcárselo en Primaria, pues es complicado¹⁸⁷.

El profesor aquí es, como dice Eufrasio, el que manda. La función de la familia es siempre apoyar sus decisiones. Y sus palabras dejan entrever también un cierto determinismo, al manifestar la incapacidad de la escuela para cambiar la situación del alumnado, si proviene de ciertos ambientes, familias desestructuradas, etc.

Pero volviendo al aula de música, de nuevo las cosas son sustancialmente diferentes. En música todo el mundo puede opinar de cualquier cosa, evaluando constantemente la propia dinámica del aula, las decisiones del profesor, y las actividades del alumnado: “tus compañeros ven lo que has hecho tú y te pueden también evaluar”¹⁸⁸... La participación, como ya se ha comentado con relación a la metodología provoca que la clase sea más

187 Anexo 2.3.5.

188 Anexo 2.3.8.

amena, más rápida, más divertida... provoca, en definitiva, más motivación, desde la propia participación. María afirma que en la clase de música “sí, podemos hablar... está haciendo el trabajo una compañera o un compañero y tú tienes alguna duda o algo y sí que... que eso sí podemos hablarlo”¹⁸⁹.

En este sentido, Candela confirma que es imprescindible participar en música, que es una de las reglas principales, no escritas, de esta metodología, al afirmar que en música participar es “un deber [...] Tienes que participar en hacer las cosas, porque si no es que suspendes”¹⁹⁰. Y a continuación Rafa se muestra de acuerdo con esto: “porque si no participas en clase... que en música hay que participar”.

Una manera de fomentar la participación del alumnado fue a través del diario de clase, que se utilizó en todos y cada uno de los grupos con los que se trabajó en esta metodología durante los cuatro años de su desarrollo. Dicho diario es valorado como una manera ágil y rápida de poder ir participando “sobre la marcha”, y sobre todas aquellas temáticas que se consideren relevantes, tengan o no tengan que ver con lo que en ese momento está sucediendo en el aula. Es un diario (como se comentó al hablar de técnicas de investigación) que siempre lleva una alumna o alumno del grupo en su mochila, y en el que cualquier persona, incluso el profesor, puede escribir y opinar en cualquier momento. El diario es valorado del siguiente modo por Judith, alumna de 3º de ESO: “Cuando Luis lo dijo me pareció bastante bien, sí, porque muchas veces a lo mejor Luis nos quedábamos al final de la clase y le decíamos “Luis, esto no sé qué”. Le dábamos la opinión pero no era lo mismo que dejarla en un cuaderno, ¿no? para que él luego haga reflexiones o haga lo que quiera con las opiniones y todo eso”¹⁹¹. El tutor de este grupo, por su parte, también manifestó su conformidad con el diario de clase precisamente como forma de participación, ya que es una forma de “hacerles partícipes. Me parece interesante, claro... una propuesta interesante y una medida interesante”¹⁹².

189 Anexo 2.3.7.

190 Anexo 2.3.8.

191 Anexo 2.3.10.

192 Anexo 2.3.5.

Este diario puede referirse no solamente a la asignatura de música, sino a cualquier aspecto que el alumnado considere relevante destacar de cualquier asignatura, cualquier tema que les preocupe, en música o fuera de ella: “tenemos un diario que es donde vamos apuntando, por ejemplo, en matemáticas, si no nos gusta la clase que hemos dado, le decimos a Pedro [un compañero de clase] que es quien tiene el diario, le pedimos el diario y escribimos lo que queremos. Sobre todas las asignaturas”¹⁹³.

El diario se concibe, además, como una forma de que el alumnado tenga contacto entre sí, se dejen mensajes, comenten temas que les interesan relacionados con el instituto, con la clase de música, o con cualquier otro tema que les preocupe o les apetezca comentar.... De este modo, el diario se convierte en una manera de profundizar en las relaciones del aula. Así lo refleja el siguiente comentario de una alumna: “podrías empezar a escribir messenger, porque así podríamos mandarnos vídeos de youtube, música, canciones..., así nos reiríamos un poco... am, y poner algo interesante en el diario, que si no es muy aburrido, o, por lo menos cuando leáis, pongáis algo, por ejemplo si os gusta mi idea, etc”¹⁹⁴.

Sin embargo, como más habitualmente se utiliza el diario es para proponer sugerencias de mejora en la metodología, nuevas actividades, etc... Así, por ejemplo, en los diarios de 1º y 4º de ESO del curso 2007/2008¹⁹⁵ el alumnado propone, por ejemplo, “hacer dibujos relacionados con la música” (dando lugar, así, a la actividad de “relación música/plástica”, comentada en el apartado IV.5.), o también “escuchar música de ahora y comentarla entre toda la clase”, poner en marcha “un karaoke” y otro tipo de recomendaciones sobre el funcionamiento de lo que se viene haciendo: “no me parece bien que el maestro de música si no da tiempo a exponer, recoja el trabajo solo por escrito”.

En realidad, la participación del alumnado en cuanto a propuestas y sugerencias de mejora es posible en cualquier momento y al hilo de cualquier actividad que se desarrolle en el aula, aunque reconocen lo difícil que es hacer sugerencias, participar de un modo constructivo, pensar, plantearse cosas concretas para la asignatura... tal vez, por su propia

193 Anexo 10.4.

194 Anexo 8.1.1.

195 Anexos 8.1.1. y 8.1.2.

falta de hábito. Judith, por ejemplo, reconoce que es mucho más cómodo (también para el alumnado) que el profesor piense, proponga y disponga en el aula¹⁹⁶:

Judith- Es que sugerir es difícil, es difícil porque no sé, es como lo que te dan tú lo ves tan bien que dices “¿qué más quieres?, si a mí me va muy bien así”. Yo no... yo sé que él [el profesor de música] intenta ampliar su trabajo, y eso, pero no sé, a nosotros nos resulta muy difícil sugerir a él.

Entrevistador/a- No estáis acostumbrados a sugerir, ni a dar ideas, ni a participar en el sentido más amplio de la palabra.

Judith- Exactamente, nosotros todo se lo queremos dejar a Luis. “Tú haz lo que quieras, que mientras sea... a nosotros nos viene muy bien”.

Entrevistador/a- Es decir, ceder vuestra parte de responsabilidad en Luis pues como que os mantiene en una situación cordial.

Judith- Exactamente, es como “preocúpate tú, que nosotros así estamos muy bien”, “ya tú, lo que nos des, nosotros lo hacemos”

La falta de hábito en cuanto a creatividad, en cuanto a tomar sus propias decisiones y sobre todo hacerse responsables de ello, queda remarcada en el discurso de Judith. De nuevo, como en otros muchos momentos de esta propuesta metodológica, aparece la libertad, la democracia unida de manera indisoluble con la responsabilidad, la asunción de unos principios que han de ser compartidos, mantenidos y trabajados entre todas las personas que están el aula, incluyendo al profesor, pero también al alumnado.

196 Anexo 2.3.10.

IV.13. INTERDISCIPLINARIEDAD

La interdisciplinariedad es otro de los principios metodológicos que están muy presentes en esta investigación-acción. En todas las entrevistas realizadas, la única mención que aparece, por parte del alumnado, respecto a la interdisciplinariedad en otras asignaturas es la siguiente: “yo en sociales, una vez, dije, porque dije una cosa de matemáticas y me dijo que iba a hablar con mi profesor de matemáticas para que me subiera un positivo”¹⁹⁷.

En el caso de la asignatura de música, el alumnado conocía muy bien la coordinación que se venía realizando con el profesorado de otras asignaturas, aunque de nuevo prefieren que se pongan “las cartas sobre la mesa”, tanto en música como en las otras asignaturas, en lo que a la calificación se refiere. Pablo, alumno de 4º de ESO, comenta cómo la asignatura de música de coordina “con sociales, lengua...”¹⁹⁸, pero nadie hizo ningún trabajo interdisciplinar que pudiera contar en la calificación de sociales porque, mientras que tenía un peso específico en la calificación de música, no quedaba del todo clara su utilidad para otras asignaturas, por parte del profesorado. Raquel, alumna de ese mismo grupo, aclara como “el otro profesor [de sociales], pues dijo, no quería subirnos nada y sociales es muy difícil, y nosotros si nos íbamos a esforzar para hacer el trabajo...” En el caso de Lengua, aprovechando un concurso de letras flamencas que organizaba otro instituto, sí se elaboraron poemas que se tuvieron en cuenta en las dos asignaturas. Lo bueno, en Lengua,

197 Anexo 10.4.

198 Anexo 10.3.

es que “te puntúa en las dos asignaturas”, en palabras de Raquel. En la asignatura de Plástica, por otra parte, también son tenidos en cuenta los trabajos interdisciplinares, como dice Pedro: “A lo mejor lo de música y plástica, que también te sube en plástica, si haces un dibujo o algo de plástica”¹⁹⁹. En un sistema escolar donde lo que se considera importante es la calificación, y no tanto el interés del trabajo o el contenido concreto de que se trate, el alumnado muestra claramente su predisposición al trabajo a condición de que se tenga en cuenta en la nota de la asignatura. Se trata de una concepción claramente mercantilista y neoliberal. Por mi parte, la propuesta de este tipo de actividades tenía el objetivo de una mayor comprensión de los contenidos de distintas asignaturas, proporcionando una visión más holística y propiciando un mayor sentido para el alumnado, que, por su parte, venía acostumbrado a que, desde una perspectiva puramente mercantilista, solo tenía interés aquello que puede medirse, que puede calificarse.

La colaboración directa con otro profesorado, la atención a los intereses del alumnado, el trabajo que se realiza constantemente sobre comprensión lectora y la expresión oral, Internet, las tradiciones populares, además de la versión propia del trabajo por proyectos y del currículo integrado que se da en la asignatura de música van muy en la dirección del trabajo interdisciplinar. Pero seguían quedando cosas por hacer, por probar, ya que las posibilidades de la colaboración entre asignaturas son casi infinitas. Por este motivo, a M^a José (profesora de lengua) y a mí se nos ocurrió que podríamos preparar varias sesiones de clase conjuntas en 3^o y 4^o de ESO, aprovechando para reforzar puntos comunes del temario, sobre la música y literatura del siglo XVI (en el caso de 3^o) y sobre la música y literatura de principios del siglo XX (en 4^o de ESO). Para ello, preparamos dos presentaciones en “powerpoint”, audiciones, poemas, imágenes... y nos lanzamos a ello²⁰⁰.

En el caso de las sesiones destinadas a 3^o de ESO (dos sesiones realizadas en dos grupos), se plantea en primer lugar, como opción: “¿Queréis ésto, o preferís la clase normal?”. Tras la decisión de que esta sesión podía resultar interesante, la actitud de escucha de la clase aumentó considerablemente. Se comentó el marco histórico del siglo XVI, el pensamiento, el arte, la imprenta, Dante, Petrarca, las capillas musicales,

199 Anexo 10.4.

200 Pueden observarse cinco grabaciones en vídeo de estas sesiones en el anexo 11.

cancioneros, el laúd, la notación musical, la poesía religiosa, los grandes compositores de los siglos XVI y XVII, Garcilaso de la Vega, la vihuela... Y se interpretaron en directo las Pavanas, de Luis de Milán (del siglo XVI), mientras se recitaban sonetos de Garcilaso, además de interpretar piezas renacentistas habituales en el coro del instituto (La tricotea, Hoy comamos y bebamos, Ay linda amiga), contando para ello con el alumnado del grupo, la profesora de lengua y el profesor de música. Al preguntarles si desearían tener otra sesión de estas características responden unánimemente con un efusivo “¡Síiiiiii!”.

Las sesiones de 4º de ESO (dos sesiones con un único grupo), por otra parte, se centraron en la generación del 27 literaria y musical. Era el momento, además, en la primavera de 2007, cuando la Consejería de Educación propuso que se celebrara el 80 aniversario de la generación del 27. Se partía, de nuevo, del marco histórico, para luego aclarar cuál es el pensamiento artístico, el expresionismo, ejemplos musicales de Schoenberg, las vanguardias, escritura automática, arte abstracto (y su relación con la atonalidad), caligramas, surrealismo literario, escuchamos una audición de Enrique Morente y Lagartija Nick, se habló de los poetas de la generación del 27, de los componentes de la generación del 27 musical, escuchamos distintas piezas de Falla y Bacarisse... Y de nuevo, igual que en 3º de ESO, terminó la sesión cantando “verde que te quiero verde”, sobre el famoso poema de Federico García Lorca, en clase.

Debo reconocer que estas dos sesiones no son más que ejemplos muy elaborados de enseñanza transmisiva, pero si se entiende esta actividad dentro su contexto, como “algo más”, añadido por el profesorado dentro de un plan de trabajo centrado en la participación, la negociación y la atención a los intereses del alumnado... es una actividad puntual muy interesante, que tuvo, además, muy buena acogida por parte del alumnado. Se trataba de mostrar y demostrar que los contenidos de las distintas asignaturas tienen una gran relación entre sí, y que quedan enormemente reforzados al trabajarse de esta forma. Tanto a la profesora de lengua como a mí nos comentaba el alumnado “lo bien que estuvieron esos días”, nos preguntaban cuándo íbamos a repetirlo, y recordaban cosas referentes a los contenidos trabajados.

Desde entonces, y en su nuevo instituto, M^a José sigue buscando la interdisciplinariedad, la integración de contenidos y las relaciones explícitas entre asignaturas:

Les he planteado hacer una exposición del tema que ellos decidan siempre que tenga relación con alguna de las asignaturas que ellos trabajen, ¿no? Entonces, uno por ejemplo me hace un trabajo, una exposición del universo. ¿Para qué? Para que ellos tengan que consultar a otros profesores y tengan que averiguar determinadas cosas que no tengan relación solo con mi asignatura, sino que tengan con otras asignaturas: con música, con ciencias naturales, con ciencias sociales... ¿vale? Para que ellos vean que todas las asignaturas están relacionadas entre sí, ¿vale? Que la hora de ciencias naturales tiene relación con la hora de lengua, con la hora de matemáticas y con la hora de música, porque para ellos son como departamentos estancos. La música no tiene nada que ver con la literatura, la literatura no tiene nada que ver con las ciencias sociales... Entonces, aparte de otras actividades que se plantean, esa es un ejemplo para que ellos vean que todas las asignaturas están relacionadas con todas y que forman parte del mundo en el que viven, ¿vale? Que están relacionadas, por otra parte, con la vida, ¿vale? Entonces, se plantean bastantes asignaturas interdisciplinarias desde el área de lengua. Luego ¿qué cosas hago con otros departamentos? Pues este año, por ejemplo, vamos a hacer un video-fórum con ciencias naturales, vamos a poner una proyección que a mí me gustaría que la eligieran ellos, algún tema de medio ambiente, alguna película que les haya gustado... y luego hacer un video-fórum. Luego, algunas actividades con el profesor de música. El año pasado o hace dos años hicimos una actividad en la que efectivamente se planteaba cuando llegaba el tema de los romances, pues para que vieran ellos que eso tiene también su traducción en la música, pues sí hacíamos... No hacíamos una clase conjunta, como hacía contigo, que es mucho mejor, porque lo ven mucho más directamente, por ejemplo lo de la música y la literatura... sino que a la vez intentamos (él desde su asignatura y yo desde la mía, él en su aula y yo en la mía) pues relacionar un poco...²⁰¹

La manera de concebir la interdisciplinariedad mostrada por esta profesora es muy similar a la que se intenta desarrollar desde el aula de música, ya que se trata de buscar todos los posibles nexos que hay desde nuestra asignatura hacia las demás áreas de conocimiento, y viceversa, intentando también colaborar, en la medida de nuestras posibilidades, llegando a acuerdos y colaboraciones con otro profesorado.

201 Anexo 10.1.

IV.14. MOTIVOS Y FORMAS DE MOTIVAR

La motivación, ese concepto que entró tan fuertemente en nuestro sistema educativo sobre todo a partir de la LOGSE (1990), ha sido muchas veces considerado una actitud vital, individual, previa y ajena al contenido de que se trate, la actividad que se realice o la metodología que se desarrolle. Así lo contemplan también los dos profesores entrevistados, que consideran que la “mentalidad tradicional”, o el escaso nivel cultural de las familias condiciona el grado de motivación del alumnado. Indica Tomás, uno de estos profesores, que en general “tenemos alumnos pues que en un principio la motivación que tienen respecto al aprendizaje y la estima hacia el estudio pues es bastante baja, ¿no? [...] Una mentalidad tradicional que eso es bueno en el sentido de que los niños pues los han educado en el comportamiento, en la obediencia”²⁰².

La motivación previa que existe en otros centros va ligada, para Carlos, al nivel sociocultural: “[en otros institutos de] chicos entre comillas “pudientes”, los padres los aleccionaban bastante bien a la hora de estar en el instituto y a la hora de estudiar. Afirma este último profesor que aquí se nota “el tema de tener el invernadero cerca”, refiriéndose a las bajas expectativas que existen hacia el estudio y lo ajeno que está su entorno a la cultura escolar. Aunque Tomás afirma que “ese problema existe en todos lados, ¿no? Cuando estaba en [otro punto distante de Andalucía] no era invernadero, pero eran los albañiles,

202 Anexo 2.3.6.

¿no? Yo me voy a los albañiles. Entonces realmente la desmotivación pues se encuentra en cualquier parte”. Resulta muy interesante, como análisis previo, analizar la correspondencia entre los distintos contextos socioculturales donde se encuentran los centros educativos y la motivación previa del alumnado hacia el aprendizaje. Aunque cabe preguntarse, a este respecto, qué puede hacer la escuela, si queda condenada a reproducir lo que viene ya predeterminado por el contexto, o por el contrario puede conseguir transformar esta situación. La finalidad de mi propuesta metodológica está en total sintonía con esta segunda idea.

Más allá de reflexiones y análisis en abstracto, para Eufrasio, el tutor de 3º de ESO entrevistado, la motivación se consigue hablando con el alumnado, y neutralizando cualquier tipo de indisciplina. La motivación del alumnado, para el tutor, “repercute luego en la dinámica de clase, con el subsiguiente abandono de asignaturas, faltas de disciplina, y también que puede perjudicar al resto de la clase, a gente que realmente sí que le interese”²⁰³. Incluso reconoce la “desmotivación, entre comillas, del profesor o los profesores en ocasiones. A los inmigrantes hay que tratar de motivarlos y de hablar con ellos”. Y hay que tratar, en general, de “buscar un poco ese acicate, esa motivación, y tratar de progresar algo, haciendo lo posible. Y al mismo tiempo paralizar esa indisciplina en clase”. Es decir, que para este profesor hay una relación directa entre desmotivación y falta de disciplina, y la solución que propone es que se resuelvan las conductas no adecuadas en el aula.

Sin embargo, el alumnado coincide mucho más con la perspectiva del aula de música, que resume estupendamente Eduardo, alumno de 3º de ESO, cuando afirma que “contentos, se aprende mejor”²⁰⁴. La motivación depende, para ellas y ellos, principalmente, del profesorado, de las actividades y del ambiente que se pueda generar en el aula, además de las relaciones interpersonales y el componente emocional. María, por ejemplo, plantea que “un profesor te cambia mucho, porque hay materias por ejemplo que yo a lo mejor el año pasado estaba a gusto y este año me las he visto negras”²⁰⁵. Valora especialmente esta alumna aquellos profesores y profesoras que “te dan cariño”, o como dice su compañera

203 Anexo 2.3.5.

204 Anexo 2.3.9.

205 Anexo 2.3.7.

Paula, “te dan confianza como para que si estas mal pues yo que sé, a ver, qué te pasa, ¿estás desanimado?, y se lo dices así... se preocupan mucho más que el año pasado y eso”. El hecho de que exista un clima de diálogo igualitario, relajado, sincero y cordial en el aula parece ser, por tanto, una de las claves de la motivación para el alumnado.

Y es que en la asignatura de música, según afirma el propio tutor de 3º, la motivación del alumnado es enorme, aunque la explicación que encuentra es porque “es una asignatura que se presta bastante... capta bastante el interés de los alumnos...”²⁰⁶ Dice Eufrasio que buena parte del alumnado “la entienden como una maría... y entiendo que en parte les cae bien por eso, ¿no? Es una asignatura... es como ética, ¿no? esto... cuando se tiene ética no, esto se va a aprobar por la patilla. No es así evidentemente, pero un poco es el prejuicio que tienen”. Además, considera que el interés está el propio contenido musical: “que luego la música en sí es por lo que sienten pasión. Y quizás eso les lleva a interesarse más por la asignatura. Es un grupo que sí que he detectado un real interés por la asignatura”. De nuevo, para este profesor, como para el resto de profesorado entrevistado, la motivación por una determinada asignatura no parece tener relación alguna con la metodología desarrollada, con el clima de aula, con las relaciones que se establezcan ni con la toma de decisiones, sino que siempre procede de factores previos y ajenos a la voluntad del docente: los contenidos propios de la asignatura (con lo que en otras asignaturas la motivación no podrá ser igual), la consideración de “asignatura importante” o “maría”, etc.

Fue, de nuevo, el alumnado, quien puso sobre la mesa las verdaderas claves de que la asignatura de música sea considerada como una hora distinta, una hora que se pasa rápido, que se pasa bien, una hora en que se relajan las tensiones acumuladas en la jornada escolar, en que la motivación surge como resultado del propio proceso de enseñanza-aprendizaje: “Madre mía, ahí te relajas. Tanto... tantas horas de escuchar al profesor ahí que sí con ética, que si en sociales... [...] Ya acabas diciendo gracias, gracias, Dios”²⁰⁷.

206 Anexo 2.3.5.

207 Anexo 10.3.

IV.15. CONVIVENCIA Y DISCIPLINA

Al igual que ocurre con los conceptos de “participación” y “motivación”, la disciplina es considerada por el profesorado como algo externo y ajeno a la actividad del aula,. Es algo por tanto que el profesor debe “controlar”, sancionar y dar solución... En el discurso de Eufrasio, el tutor de 3º de ESO, aparecen toda una serie de expresiones que pueden aproximarnos a cuál es su concepto de disciplina. Son abundantes las referencias a “sanciones”, “control”, “problemas que no se pueden solucionar”, “falta de respeto por la autoridad”, “comernos el marrón”, “que no se hagan bromitas”, la “necesidad de tener un carácter fuerte”, “no dar el callo”, “no dar la medida”²⁰⁸, etc.... por ejemplo, considera que es bueno llevarlos a barrer el patio porque así “se les pica su orgullo”... Esta gran redundancia de adjetivos referentes a la disciplina y el control son suavizados muchas veces por Eufrasio utilizando la expresión “entre comillas...” por ejemplo: “tenemos que, entre comillas, comernos el marrón”. De una forma un tanto contradictoria reconoce, no obstante, que muchas de estas cosas van en contra de la propia normativa vigente: “las expulsiones no encajan con la filosofía de la Ley, ya que supuestamente deben estar aquí hasta los dieciséis años, pero sin embargo los expulsamos”.

Parece ser, según Carlos (otro de los profesores entrevistados), que son los cursos quienes tienen o no una determinada disciplina, que imponen al profesorado, el cual debe

208 Anexo 2.3.5.

estar alerta de ello: “yo pienso que cada curso impone sus propias necesidades. Entonces no es lo mismo, incluso no es lo mismo en el mismo nivel educativo. Un 2º A y un 2º B pueden ser completamente diferentes. Entonces, ellos mismos van pidiéndote y van exigiéndote”²⁰⁹. A pesar de ello, reconoce que los problemas de disciplina los resuelve mejor por otros métodos que no a través de sanciones o amonestaciones:

Yo en concreto no utilizo el recurso de la amonestación con asiduidad [...] Yo reconozco que también puede ser una forma de que no se hagan folloneros, de mantener el orden, que igual te has llevado mejor con ellos que algún otro compañero, o que simplemente a lo mejor me sé imponer mejor con mis métodos. Pero también reconozco que hay ocasiones en que quizás no quede otro remedio.

Tomás (también profesor), por su parte, considera que es preferible solucionar las cosas mediante el diálogo “y no hay que llegar al extremo de la amonestación”. Este profesor defiende la idea de la mediación de conflictos, y propone la formación de un taller de mediación de conflictos contando también con el alumnado: “es una cosa necesaria en el centro, ¿eh? Pues tener una especie de taller de mediación de conflictos en que hubiera profesores y alumnos encargados [...] Y entonces, pues antes que ir a jefatura de estudios pues primero se pasa por el aula de mediación y allí si se soluciona el problema, bien. Si no, ya se pasa a... [jefatura de estudios]” Carlos (el profesor de inglés), en cambio, no tiene tan claro que los alumnos y alumnas del centro pudieran terciar en la mediación de conflictos: “en nuestro centro, por los motivos que he explicado antes, creo que es complicado que un chico intervenga de alguna forma en una disputa, es decir, en algo puntual que ocurra... en algo que ni nos va ni nos viene... algo que es puntual de un aula determinada”. El límite de lo admisible, para Tomás, está en el famoso bullying, el acoso: “que muchas veces los chavales se meten unos con otros, y a veces ves una complicidad entre ellos, un juego entre ellos que no tiene mayor trascendencia, pero otras veces ves que sí que puede ser un caso de acoso, un caso de agresión no física, sino verbal, psicológica... entonces esas cosas son los límites que tengo yo y que pienso que son los razonables”.

En las entrevistas realizadas al alumnado también aparece a menudo este tipo de discurso cuando afirman sobre ellas y ellos mismos que “como les des la mano te cogen el

209 Anexo 2.3.6.

todo entero”²¹⁰. Rafa, por ejemplo, dice que hay casos imposibles, porque “un niño que pasa de ti, que te ve en la calle y es capaz de pegarte... pues...”²¹¹ y quitándole responsabilidad a la escuela, Fede afirma a continuación que “es que eso es los padres educarlo de chico... si no, pues..”. Por su parte, Mario, en esta misma entrevista, parece tener bastante clara la jerarquía por edad: “una persona mayor tiene más experiencia en eso [de decidir en cuanto a disciplina]”.

En cambio, la perspectiva que se pretendía promover en el aula de música coincidía bastante, con la de Candela (alumna de 3º de ESO), que afirma no ver con buenos ojos la expulsión del alumnado, porque “si es así, cuando vuelva otra vez va a seguir siendo... yo no la veo correcta. Sí, a lo mejor está tres días fuera, pero son tres días fuera para él, de vacaciones. Luego vuelve aquí y va a seguir siendo igual, yo no lo veo...”²¹². Esta alumna considera que los problemas de convivencia se solucionan de una manera bastante simple: “hay que dar confianza”, aunque con ciertos límites. Es especialmente significativo su comentario, que relaciona la indisciplina con la desatención en clase, las actividades irrelevantes para el alumnado y la inadecuada atención a la diversidad, al afirmar sobre un alumno inmigrante de su clase que había sido expulsado en una ocasión que “Mohamed no es malo. Solo que se aburre”. Parece existir bastante consenso entre el alumnado entrevistado al considerar que el aburrimiento crea tensión, ansiedad, indisciplina, que “en las clases hablamos demasiado, pero ya por aburrimiento”.

Resulta contradictorio cómo ese mismo alumnado que es en sí mismo disciplinado o indisciplinado, frente al cual solamente cabe “controlar” o buscar estrategias para poder soportarlo, reencauzarlo o sancionarlo... en música “no se porta mal”. El alumnado afirma que “en música nadie se porta mal... Bueno, a veces... [...] Porque a veces hay bromillas [...] Como hay un trato distinto con el profesor, pues todo el mundo se porta bien, que no... hombre, no es estar toda la hora callados, así, de brazos cruzados, sino que hablas con él y todo eso”. ¿Estará ahí la clave de la convivencia, en la propia actividad?.

A veces era incluso el propio alumnado quien me pedía que fuera más “duro” en cuanto a disciplina, y que tomara medidas de manera unilateral, probablemente por ser lo más

210 Anexo 2.3.9.

211 Anexo 2.3.8.

212 Anexo 2.3.8.

habitual en el resto de asignaturas que componen su tiempo en la escuela. Comentarios a través del diario de clase, como por ejemplo “un pequeño susto no vendría mal”, “deberías separarnos cuando empezamos a hablar”, “tienes que poner un poco de orden”²¹³... aparecen de vez en cuando. Al igual que sucede con la participación, la disciplina compartida y consensuada conlleva hacerse responsables de sus propios actos, cosa mucho más difícil, y mucho más interesante desde el punto de vista educativo, que asumir decisiones que vienen dadas desde fuera.

En situaciones donde se incumplían reiteradamente las normas básicas de funcionamiento, esas que habíamos consensuado, la única medida sancionadora era una pequeña rebaja en la calificación, cosa que el alumnado comprendía perfectamente. El respeto cuando algún compañero o compañera estaba exponiendo una actividad para el resto del grupo, es imprescindible, ya que, en palabras de Raquel, “cuando tú estés exponiendo, no quieres que estén hablando y que no te escuche nadie. Querrás que te respeten..”²¹⁴.

213 Anexo 2.1.

214 Anexo 10.3.

IV.16. LA EVALUACIÓN: DEL CONTROL A LA MEJORA

Otro de los pilares fundamentales de la propuesta metodológica para el aula de música es la evaluación. La evaluación es considerada aquí una parte del currículo que condiciona todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de que puede existir una evaluación democrática, encaminada hacia la mejora, y separada claramente (aunque ligada, no por la objetividad, sino por la idea de justicia) de la calificación. Pero para analizar la trascendencia e idoneidad de las prácticas desarrolladas en música, es interesante comentar, en primer lugar, cómo suele ser la evaluación en otras asignaturas, en la vida escolar del alumnado entrevistado. Casi todo se limita, como dice Sandra, a “Teoría, ejercicios, y examen”²¹⁵, aunque de estas tres cosas, el mayor peso recae en el examen, aunque “si tú tienes los ejercicios hechos todos los días y participas en clase y todo, pues te sube un poquillo, que te ayuda para aprobar y todo eso”. En otros casos, también hacen trabajos, que “los pone el profesor”²¹⁶, y no participan en la evaluación de dichos trabajos.

Por ejemplo, la asignatura de ciencias sociales de 4º de ESO parece ser el paradigma de la memorización, la atención exclusiva al libro de texto y la evaluación mediante exámenes. En esta asignatura, el examen se plantea, en palabras de Pablo, alumno de ese

215 Anexo 10.3.

216 Anexo 10.4.

grupo, como “una fotocopia de lo que viene en el libro”²¹⁷, a lo que añade Ricardo que sirve “para que reproduzcas lo que has aprendido. [...] El examen es porque te tienen que poner una nota, y por eso te hacen el examen, porque no sirve para nada”. Raquel, por su parte, añade: “es que yo ahora ya, no lo entiendo, ya me lo estudio de memoria, palabra por palabra, porque es lo que quiere, porque lo ha dicho”. Esta entrevista resultó muy significativa y reveladora sobre la manera en que el alumnado comprende que un examen escrito, de carácter exclusivamente reproductor, donde se vuelcan “tal cual” los contenidos del libro de texto, es completamente inútil desde el punto de vista del aprendizaje. Lo que se valora aquí no es el grado de adquisición de determinados contenidos (tanto menos, competencias básicas), y mucho menos lo que puede hacerse con esos contenidos, su utilidad, su relevancia para el alumnado, su significado, etc... lo único importante desde esta óptica es que se reproduzca la información del libro de texto, aunque resulte completamente ajena al alumnado o incluso no entienda su contenido.

En cuanto al profesorado entrevistado, hay que aclarar que incluso aquellos profesores que están más a favor de la búsqueda de alternativas metodológicas, no son partidarios de eliminar el examen escrito, y siguen pensando que es la manera más objetiva de evaluar. Tomás, por ejemplo, afirma explícitamente: “yo no quiero eliminar el examen”²¹⁸. Y, por su parte, Carlos añade que el examen es necesario para “comprobar de alguna forma lo que se ha aprendido, lo que se ha hecho”, y que es la forma “más objetiva”. Aparece, por tanto, una pretensión de objetividad, y se confía en que mediante un examen escrito es posible dicha objetividad.

El tutor de 3º de ESO defiende la idea de hacer una evaluación cero, o evaluación inicial, para detectar el nivel y las carencias que muestra el alumnado, mediante lo que él llama el “examen clásico”²¹⁹, aunque no incluye ningún tipo de aclaración sobre qué medidas se tomarán con ese alumnado que presenta mayores carencias en la evaluación inicial. En cuanto a Carlos, el profesor de inglés entrevistado, evalúa básicamente mediante el examen,

217 Anexo 10.3.

218 Anexo 2.3.6.

219 Anexo 2.3.5.

y Tomás (profesor de ciencias sociales) afirma que en la calificación tiene en cuenta los siguientes porcentajes: “40 % de examen, 30 % de trabajo y 30 % de participación”²²⁰.

El interés de los exámenes, para Carlos, está sobre todo en que son una medida de presión para el alumnado:

Es una especie de ejercicio, porque tú les mandas ejercicios, y bueno pues quién sabe si hacen eso o no lo hacen... porque muchas veces lo dejan en blanco, o lo copian, o diez minutos antes de que empiece la clase... entonces un examen es un ejercicio que tienen que hacer y que efectivamente tiene un poco de todo, y tiene también la característica de que se convierte en un aprendizaje. Yo corrijo los exámenes en clase, pero detecto en ellos un interés un poco especial hacia el examen [...] Ellos, en un momento determinado, se dan cuenta de que han cometido un error... y siendo así, cuando corrijo un ejercicio en clase normal, pues ni siquiera lo corrigen porque les da igual... pero entonces ahí es... visto así parece que es que quiero hacer exámenes cada semana... pues a lo mejor estaría bien, no lo sé... es que no lo sé... Pero sí que es verdad que el examen no es solo eso, no es solo aquí lo tengo escrito y ya puedo decirte lo que no sabes y ya... No. No tiene por qué tener ese carácter de tipo punitivo o... es que yo me puedo dar cuenta de que fallo aquí, fallo aquí...

Carlos llega incluso a defender que los exámenes no tienen por qué tener un carácter selectivo, controlador, o punitivo, sin embargo, reconoce que para el alumnado lo suele tener. Para él “lo interesante es darnos cuenta de que es contradictorio”, y a partir de ahí, buscar soluciones. Estos dos profesores son perfectamente conscientes de que “los chavales odian el instituto entre comillas por los exámenes”, en palabras de Tomás. O incluso, como indica Carlos, que “a los alumnos les desmotivan los exámenes, pero es que yo creo que a nosotros [al profesorado] nos desmotivan más”. Pese a ello, consideran ambos que los exámenes se los van a encontrar a menudo en su vida académica posterior y al hacer una entrevista de trabajo (aunque me pregunto qué tiene que ver un examen centrado en la repetición de contenidos del libro de texto, con una entrevista de trabajo), y que tal vez no haya que eliminarlos: “hay que enseñarles ese diálogo, esa colaboración, ese trabajo en grupo [que exige el mercado laboral]. Pero ¿hay que abolir los exámenes?”, se pregunta, en voz alta, Tomás.

Y es que, en el fondo, lo que les preocupa es el control del conocimiento, el control de las situaciones de aprendizaje, en definitiva, el control del alumnado, enfatizando la

220 Anexo 2.3.6.

necesidad de que todos aprendan exactamente el mismo número y tipo de contenidos, al mismo tiempo. En definitiva, la finalidad seleccionadora, homogeneizante y uniformizadora de la escuela tradicional, ajena al hecho de que hoy en día la información resulte tan fácilmente accesible. Al preguntarles su opinión sobre la manera de evaluar y calificar en música, comenta Tomás que “me parece una buena manera de evaluar, pero ahí estás evaluando solamente a los que están exponiendo... ¿y al que está escuchando? [...] ¿Y a todos les suena todo? ¿cómo compruebas tú que a todos les suena todo? No solamente a los que exponen, sino a todos”. De este modo, queda claro que mi manera de entender la evaluación estaba bastante lejos de lo habitual. No me preocupaba en absoluto que todo el alumnado accediera a los mismos contenidos al mismo tiempo, aunque sí que cada cual desarrollara sus potencialidades al máximo, sus intereses junto a los contenidos oficiales de la asignatura, se desarrollen las competencias básicas, y haya mil oportunidades y maneras distintas de dialogar, pensar, escuchar y hacer música.

Rafa, un alumno del curso 2004/2005, afirma que “el profesor antes explicaba un tema y hacíamos un examen. Ahora no, ahora dice que podemos tocar instrumentos, hacer un trabajo y hacer instrumentos”²²¹. A lo añade Candela: “y murales también hacemos... somos grupos y hacemos cosas...[...] Que nos ha dejado libertad para hacer lo que nosotros queramos”. Y aclara Fedé: “son muchos grupos, de dos, de tres...”.

El punto de partida es el compromiso inicial y la autoevaluación. A principios de cada trimestre:

Si te conformas con un suficiente, y no quieres tampoco esforzarte mucho, pues mira, pues hago esto... y ya pues cada uno según lo que quería sacar, pues hacían más trabajos, y los temas y tal, preguntó, y tú decías pues yo quiero sacar un sobresaliente, y voy a hacer, esto, esto y lo otro, y claro, si cumplías los requisitos de ese trabajo y tal, pues te ponía la nota. Y estábamos contentos, con eso²²².

Hay que aclarar que este compromiso inicial no era algo completamente fijo, estable e inmutable, sino que en cualquier momento podía ser revisado, ampliado o reducido, cambiando de ese modo la posible calificación. Este compromiso es una meta establecida

221 Anexo 2.3.8.

222 Anexo 2.3.10.

por el propio alumnado, como señala María, alumna de 3º de ESO: “Nosotros nos ponemos esa nota y es como... tenemos esa meta y como tenemos esa meta, pues vamos a por ella. Y por eso, es como... nosotros mismos nos evaluamos”²²³.

Durante todo el trimestre, mientras se van exponiendo todas las actividades realizadas por cada persona, individualmente o en grupo, se va evaluando de qué manera se hacen las cosas, ya que no se trata solamente de comprobar que se cumple la cantidad de actividades elegidas, sino también la calidad de las mismas y la manera en que han sido expuestas a la clase. Como aclara Paula, alumna de 3º de ESO, “nos evalúa... mientras nosotros exponemos él va escribiendo pues esto lo estáis haciendo bien, o esto está demasiado leído o demasiadas fechas...”. El objetivo de este tipo de evaluación no es tener una determinada calificación, sino, como indica María: “que vayamos mejorando. Lo principal es la exposición, que a lo mejor empezamos todos con una exposición que leíamos casi todo y luego ya poco a poco pues ya hemos aprendido más a exponer”. La evaluación es percibida, también por el alumnado, como una manera de mejorar la calidad de los aprendizajes que se producen en el aula.

Posteriormente, al final de cada trimestre, se van revisando individualmente, aunque delante de todo el grupo-clase, los compromisos que se adquirieron, y en qué medida se han cumplido o no. Quien decide la calificación final, a partir del compromiso inicial y de la evaluación de cada una de las actividades es, como dice Lázaro, “la clase y él... [el profesor]”. La calificación se decide conjuntamente entre cada persona (teniendo en cuenta su compromiso inicial), el resto de la clase y el profesor, teniendo en cuenta la manera en que se han ido desarrollando las distintas actividades a lo largo del trimestre, desde la argumentación y el diálogo igualitario:

Paula.- Pues si tú le has dicho “entre el notable y el sobresaliente” [en el compromiso inicial] , pues Luis nos dice “a ver, este trimestre has hecho esto, esto y esto... este trabajo lo has hecho bien, este mal...” Y nos pregunta a la clase...

María.- Nos pregunta a la clase ¿a ver, qué ponemos?

Lázaro.- ¿Qué creéis, un sobresaliente, o un notable?

223 Anexo 2.3.7.

[...]

Entrevistadora.- ¿Cómo llegáis a la coincidencia? ¿cómo se llega?

María.- Pues es que ya sabemos cómo hay que hacer las cosas y si no las has hecho bien, o si las has hecho así un poquillo regular pues es como ya...

[...]

Entrevistadora.- ¿Y al final se toma la decisión por...?

Lázaro.- Por nosotros mismos.

Entrevistadora.- Por vosotros mismos. ¿Vosotros os convencéis unos a otros, puede ser?

TODOS.- Sí.

Entrevistador/a.- Entonces, vosotros os ponéis la nota, y Luis la respeta, aunque esté de acuerdo o no esté de acuerdo con ella.

Lázaro.- Hombre, claro.

Paula.- No... hay veces...

María.- Tampoco... a lo mejor ha hecho pocos trabajos y nosotros decimos un sobresaliente a lo mejor porque nos cae bien y Luis "es que mira lo que ha hecho"

Paula.- Entonces a veces nos intenta convencer a nosotros.

Entrevistadora.- Bueno, y ¿alguna vez lo habéis convencido a él?

Paula.- Sí, claro.

Lázaro.- Hay algunas veces, sí.

Entrevistadora.- ¿Pero también con argumentos fuertes, os ha costado mucho, o...?

Lázaro.- Sí....

María.- No, porque Luis es una persona que si le damos un buen argumento de porqué... él está de acuerdo.

Paula.- Sí.

María.- Diría, "bueno, pues vale, pues me he equivocado un poco", o...

Cuando afirma María, en la entrevista anterior, que "ya sabemos cómo hay que hacer las cosas", se pone de manifiesto también que se han aclarado, dialogado y consensuado previamente los criterios de evaluación y calificación, no tanto de una manera cuantitativa, dando una ponderación concreta o un porcentaje específico a cada actividad, sino más bien de un modo cualitativo, comprobando conjuntamente, en el aula, cómo es una actividad bien hecha y otra que necesita mejorar algún aspecto. De este tipo de criterios se habla constantemente en el aula, criterios propios de cada actividad: explicar bien a los compañeros y compañeras, ser capaces de expresarse adecuadamente, construir un instrumento musical que suene bien (y no solamente que "sea bonito", por ejemplo), cosas que faltan en un comentario de audición... pueden ser algunos ejemplos. Al final, el consenso en la calificación suele resultar sencillo, pues resulta de revisar el compromiso inicial, el

cumplimiento de los criterios de evaluación consensuados, y se dan argumentos sobre lo que se considera justo o no en la calificación.

El consenso más profundo, tal vez el más importante de todos, no tiene que ver tanto con la calificación como con los criterios de evaluación, que resultan esenciales para que sean capaces de ir mejorando progresivamente, y para que puedan valorar adecuadamente su propio aprendizaje. Los criterios de evaluación son consensuados desde el primer momento. Así, se sabe, por ejemplo, que:

Si expones bien, te enterarás mejor, y eso es lo que Luis intenta con este método, ¿no? que nos acordemos de las cosas de una forma más amena. [...] yo pienso que la exposición es algo que... que es lo que decía Luis, que aparte de ser importante en la nota, que Luis le daba bastante valor a la exposición, es importante en el aprendizaje y a la hora de aprender, y todo eso²²⁴.

Por eso, tanto Candela como Fede, hablan además de que “lo que más cuenta es exponer el trabajo”²²⁵. Paula también sabe que “la exposición cuenta sobre todo”²²⁶. Y María, al hilo de este comentario, explica cómo ha sido el proceso en cuanto a las exposiciones de clase: “al principio no, porque como empezamos, era nuevo el sistema y todo eso, pues... Pero ahora ya en este tercer trimestre ya sí ha contado mucho más la exposición. Que él lo que quería era que sacáramos buenos... que expusiéramos bien”.

Este último comentario tiene que ver, además, con el hecho de que los criterios de evaluación van evolucionando a lo largo del curso. No pueden ser los mismos en el primer trimestre, la primera vez que se hace una exposición oral sobre algún tema teórico, un comentario de audición, una crítica de conciertos, un debate, una encuesta... que en el tercer trimestre, o cuando se llevan ya dos o tres cursos con esta misma metodología. La exposición en clase es la única manera en que tanto la clase como el profesor podíamos conocer el grado de adquisición de conocimientos en torno a una temática musical, además de si se había seleccionado y organizado adecuadamente la información, de manera que resultara comprensible para las personas que exponían y para quienes escuchan la

224 Anexo 2.3.10.

225 Anexo 2.3.8.

226 Anexo 2.3.7.

exposición. Para ello, gradualmente íbamos introduciendo todas una serie de explicaciones, aclaraciones y criterios sobre la elaboración y la exposición de actividades, como por ejemplo, en palabras de Sandra, “si no sabemos algo, no lo pongamos. [...] Que si tenemos alguna duda o algo, que recurramos a él. [...] Si vas a contar una historia o algo, pues que la cuentes así pues... normal, que no la leas, que la cuentes. [...] Tú puedes leer, pero después tienes que explicarlo con tus palabras”²²⁷.

Y es que era bastante habitual que, al enfrentarse a la exposición de un trabajo teórico u otras actividades (principalmente, cuando estas actividades incluían contenidos del currículo oficial de la asignatura), ni siquiera entendieran todas las palabras que ahí aparecían, muchas veces simplemente porque no habían venido a preguntarme previamente su significado.

Una buena exposición era la prueba fehaciente de que esos contenidos se comprendían, y de que además el resto de la clase estaba aprendiendo. De lo contrario, como dice Pablo, “si [Luis] nos ve muy aburridos, pues directamente dice oye, chaval, corta, que esto los estás dejando dormidos [...] O si ve que está animado, pues lo deja continuar hasta que termine, pero si eso es un peñazo, que no lo aguanta ni el propio Luis, pues corta, apaga y vámonos”. Al preguntar a Sandra, una alumna que fue interrumpida en alguna ocasión y cortada en su exposición, si comprendía los argumentos por los que no había terminado de exponer su trabajo, aclara que “no que lo expuse, sino que me puse a leer todo entero seguido [...] se reconocía [que estaba mal], porque se había hecho con bulla”.

Pero, además, el grado de exigencia, obviamente, debe ser cada vez mayor, tanto respecto al contenido y el conocimiento musical en sí, como respecto a las cuestiones formales, competenciales o extramusicales (redacción, expresión, búsqueda de información...). El primer trimestre se basaba mucho más en la cantidad que en la calidad, aunque era el momento en que más indicaciones, reflexiones y comentarios se hacían en clase sobre cómo deben realizarse las actividades: “nos dijeron cómo era, cómo iba a ser, y era más fácil. Como tú por ejemplo, como era el primer trimestre si no sabías explicar algo,

227 Anexo 10.3.

pues te ponía que estaba bien, solo por hacerlo”²²⁸. En los trimestres siguientes, sin embargo, cada vez más se deben ir cumpliendo todas aquellas indicaciones sobre cómo hacer un buen trabajo, una buena exposición, una buena actividad...

Ya en el compromiso inicial se van consensuando y exponiendo, de manera totalmente clara y explícita, cuáles serán los criterios de evaluación. En el vídeo de compromiso inicial de 1º de ESO²²⁹, hay un momento en que afirmo: “pueden suceder cosas como que personas con dos trabajos saquen más nota que una con cinco”. El primer criterio de evaluación es, necesariamente, ir pasando “de la cantidad a la calidad”. A la pregunta de “¿qué es eso de la calidad?” hecha por la entrevistadora, responde el alumnado diciendo que:

A lo mejor puedes poner menos cosas, y puede también que tenga una estructura muy fea, y luego otro que tenga más cosas, y ya has buscado pues más páginas, más sobre el personaje que las has buscado. [...] Él lo dice porque... por explicarlo bien, que tenemos que explicarlo bien, alto, y que entendamos las cosas, porque si no las entendemos, nos pone ya que está mal o regular. [...] él tiene que saber que nosotros hemos entendido el trabajo y lo que hemos aprendido sobre ese trabajo. Por eso, y que tiene que estar bien estructurado, y si cumple o no la estructura [introducción, desarrollo, conclusión y bibliografía]²³⁰.

El primer criterio aplicable a las exposiciones consiste en comprender aquello que se está exponiendo, cosa que al principio no parecen tener muy claro. Se dan casos, por ejemplo, como el de un trabajo sobre “ópera del clasicismo”, en el que no saben lo que es la ópera ni lo que es el clasicismo²³¹, por lo que si ni siquiera saben lo que significa el título, ya se puede fácilmente imaginar el resto. Progresivamente, se va siendo cada vez más exigente con este tipo de cosas, a lo largo del curso. En las notas de la observadora externa²³² aparece, respecto al tercer trimestre: “termina la niña la lectura y Luis le recuerda que “ya no se puede leer”, y [de forma irónica le dice] que él sabe que ellas saben leer. Recuerda que no se pone aquello que no se sabe qué significa”.

228 Anexo 10.4.

229 Anexo 12, título 1, minutos 39 y 40.

230 Anexo 10.4.

231 Anexo 7.4.1.

232 Anexo 2.2.2.

Otro de los criterios que se van aplicando a lo largo del curso es: “cuando hagáis cualquier trabajo o cualquier exposición, es conveniente que os apoyéis en cuantas más cosas mejor. Y es muy importante que me pidáis música, si no tenéis, añadir un mural, un esquema...”²³³. Es decir, que haya recursos de apoyo que hagan atractiva la exposición, uniendo, a ser posible, varias actividades en una sola, en torno a una misma temática.

La estructura de los trabajos y las actividades, la adecuada presentación, la bibliografía, es importante ir teniéndola en cuenta, de manera progresiva. En el caso del vídeo de 4º de ESO²³⁴, se recuerda: “hay personas que llevan dos años con esta metodología, y es el momento de hacerlo bien: introducciones, conclusiones y bibliografías bien hechas (páginas webs, libros, o fotocopias referenciadas), buscar en internet, en una sola página no (mejor en varias), utilizar diversas fuentes...” En 1º de ESO, también lo tienen claro, pues afirma Pedro que los trabajos “tienen que tener una estructura”²³⁵, a lo que añade Ana que “tienes que poner la página [de internet] en que lo has encontrado, y todo eso”.

Se valora también, por otra parte, que cada alumna y alumno desarrolle cierta variedad de actividades, tanto por el tipo, como por alternar actividades individuales y en grupo²³⁶. La riqueza de aprendizajes será mucho mayor si se consigue que el alumnado no se “especialice” en un tipo de procedimiento concreto, sino que “pruebe” a hacer cosas distintas, independientemente de que se siga garantizando que elija las temáticas libres que más les interesen. Hay que recordar que, salvo el compromiso mínimo (consensuado), todo lo demás es absolutamente opcional, y la variedad de actividades no es más que otra sugerencia, otro criterio a tener en cuenta. Aún así, había personas con evaluación y calificación muy positiva que apenas realizaban uno o dos tipos de actividades.

Aparte de todo esto, no queda más remedio, al final del trimestre, que entregar muchas cosas por escrito²³⁷, ya que con solamente dos horas lectivas semanales de clase (de 1º a 3º, y tres horas en 4º), es imposible exponer absolutamente todas las actividades realizadas.

233 Anexo 12, título 1, minuto 41.

234 Anexo 13, título 1.

235 Anexo 10.4.

236 Anexo 13, título 1.

237 Anexo 7.4.1.

Estos criterios parecen ser bien conocidos por el alumnado, que los tiene en cuenta tanto a la hora de realizar los trabajos, como a la hora de autoevaluarse o evaluar a sus compañeras y compañeros. Raquel, por ejemplo, dice que:

Siempre que tú expones, él [el profesor] quiere que lo expliques, y tú si quieres o lo explicas del tirón, a lo mejor lees un trocillo pero después explicas para que te entiendan los compañeros. [...] Entonces pues si él está viendo que sí, que lo estás explicando bien y que entiendes las cosas, y que la gente lo va así asimilando así lo que dices, pues... [...] También la variedad. Que sean variadas las cosas que hagas. [...] Que tengas de todo un poco. [...] Que no te la clase tan aburrida, que sea algo más ameno²³⁸.

Rafa, alumno de 3º de ESO, afirma en su entrevista que “hemos ido pasando de la cantidad a la calidad en música”²³⁹ a lo largo del curso, y Judith considera que la evaluación suya y la del resto de sus compañeras y compañeros ha sido totalmente justa. Comenta, como caso destacable, el de Gloria, una compañera que no estaba de acuerdo, en principio, con su calificación en música²⁴⁰. Ella pretendía tener un “sobresaliente”, pero su criterio no coincidía con el del resto del grupo ni con el mío, por lo que finalmente su calificación fue de “notable”. Ella había hecho lo mismo en el segundo trimestre que en el primero, por lo que exigía la misma calificación: sobresaliente. Pero ahora no bastaba con hacer las actividades, sino además hacerlas medianamente bien, es decir, ir introduciendo algunas de las mejoras que comentábamos y proponíamos en clase. Finalmente, ella misma admitió a través del diario de clase lo siguiente: “Luis, soy Gloria. Para que veas que ya he asimilado el notable y lo he comprendido. Ya ves, es que soy “cabezotilla”, pero bueno también sé que lo de exponer trabajos... no es lo mío”²⁴¹.

En muchas ocasiones, a través del diario de clase introducen numerosos juicios de valor, auténticas evaluaciones orientadas a la mejora, sobre su propio trabajo y el de sus compañeras y compañeros:

- Hola, Luis. El trimestre pasado hicimos varios trabajos y la nota fue baja debido a la exposición. ¡Pero qué hacemos si es nuestro punto débil! Ya nos la apañaremos este trimestre, pero va a estar chunguillo.

238 Anexo 10.3.

239 Anexo 2.3.8.

240 Anexo 2.3.10.

241 Anexo 2.1.

- A ver si este trimestre no te cuesta tanto poner un sobre y te olvidas de esas tonterías del notable alto.
- Bueno, que estamos un poco “dejáillos”; quizás nos confiamos un poco y luego... la cagamos algo. Bueno, a ver si despabilamos.
- Habéis dicho cosas interesantes de los nacionalismos pero muy poco de EE.UU. [en vuestro trabajo sobre el nacionalismo musical americano]
- Lo primero es que el trabajo de Paula, Judith, María y Candela no ha estado muy preparado, pero tampoco está tan mal.
- Javi muy leído y Javi no se prepara los trabajos. Rafa mejor, que Javi, mucho mejor. El trabajo del siglo XX es tan interesante que casi te duermes, Luis.
- Me he enterado de poco con el trabajo de Miguel y Lázaro. Yo entiendo que resulta difícil exponer, pero bueno, intentamos mejorar todos. Eso sí que es verdad. No te quejarás. Todos ponemos empeño en mejorar.

Por otra parte, hay que recordar que toda la clase, antes de la sesión de evaluación del final de cada trimestre, ha presenciado las actividades realizadas por sus compañeras y compañeros, expuestas en el aula, además de las actividades que se exponen en el aula (murales, instrumentos, juegos musicales, actividades de música/plástica...), por lo que tienen elementos de juicio suficientes como para poder intervenir en la evaluación de sus compañeras y compañeros de grupo. Como dice Candela, “también tus compañeros ven lo que has hecho tú y te pueden también evaluar...”²⁴², a lo que añade Rafa que “ya toda la clase pues va diciendo” su opinión en cuanto a la calificación de cada persona. Las opiniones se manifiestan en clase, cada vez que lo consideramos oportuno, a través del diario y las fichas del profesor, a través del diario del alumnado... buscando obtener el máximo de información relevante sobre la manera en que se han realizado las actividades. Ante todo, se pretende que esta evaluación sea formativa y orientada a la mejora. A la luz de los comentarios del alumnado, parece claro que así es.

A medida que va pasando el curso, además, se va teniendo en cuenta la evolución personal de cada alumna y alumno concretos. Afirma Eduardo, que “en música se nota mucho si has trabajado al principio y cómo has ido mejorando con los trabajos que haces [...] Yo lo veo diferente de cómo un maestro puede evaluarte según tú hayas mejorado y como Luis”²⁴³. O como dice María: “a lo mejor una persona que empezó sin... que se lo leía todo el

242 Anexo 2.3.8.

243 Anexo 2.3.9.

trabajo pues Luis le ha valorado mucho que ahora en el tercer trimestre haya expuesto no muy bien, pero haya expuesto bien”²⁴⁴. A la luz de estas afirmaciones, puede comprobarse cómo el alumnado tiene en cuenta el criterio de mejora introducido en la evaluación de cada uno de los trabajos y actividades que se realizan.

El registro que voy tomando a cada momento, en sus fichas individuales, y también en el diario del profesor, juegan un papel crucial en la evaluación. Cada cosa que escribo en sus fichas ha sido previamente consensuada con el alumnado, y lo escribo “en directo”, delante de toda la clase. Además, los comentarios sobre la evaluación de cada actividad son también dialogados con el resto de la clase al terminar cada exposición. Es imprescindible manejar cuantos más datos de tipo cualitativo sean posibles, para poder hacer una evaluación lo más completa y justa posible. Como aclara Sandra, alumna de 1º de ESO, “a lo último lo tiene todo entero apuntado y lo va diciendo, y “este grupo ha hecho tal, tal...” y a lo mejor nosotros decimos de ponernos un siete, o un ocho, y si Luis ve correcto que sea un siete o un ocho, pues se lo pone”²⁴⁵.

El diálogo, la argumentación, las “pretensiones de validez” (como diría Habermas, 1999) ocupan un lugar privilegiado en toda la metodología, y especialmente en la evaluación. Sucede que “normalmente, coincidimos todos”, puesto que los compromisos, las actividades realizadas y los criterios de evaluación son sobradamente conocidos y han sido consensuados. Sin embargo, cuando no se está de acuerdo, “para convencer a Luis, pues tienes que decir argumentos, no le puedes decir sí, apruébalo, apruébalo, eso no.. [...]. Pero si a lo mejor nosotros decimos buenos criterios como para... [...] Nos la puede cambiar”.

El alumnado manifiesta expresamente que jamás hubieran podido pensar que ellas y ellos mismos podían consensuar su propia calificación, o tomar decisiones en cuanto a evaluación:

Entrevistadora.- ¿Qué os parece eso de tomar decisiones en la evaluación, en la nota?

Paula y Lázaro- Está bien.

Entrevistador/a- ¿Pensábais que alguna vez podíais poner os vuestra propia nota?

244 Anexo 2.3.7.

245 Anexo 10.3.

- Paula- Yo no me lo había planteado.
María- Es que cuando vino Luis y nos dijo eso pues era como “Dios...”
Paula- Era como “Dios... esto es nuevo”. Luis cuando llegó y dijo “¿qué queréis que hagamos este trimestre?” “he pensado esto”, no sé qué...
María- Estábamos todos como perdidos y tal.
Paula- Decía “mira, pues en esta clase han propuesto que quieren bailar” y... luego ya...
María- Él nos dejaba como que hacer lo que quisiéramos pero que tuviera que ver con música.
Lázaro- Que tuviera que ver con música²⁴⁶.

Valoran, especialmente, que la evaluación sea participativa. La evaluación, dice Mario: “no es solo él [Luis] con su cabeza que te dice mira, esta nota vas a tener... si quieres pues la debates con él y dices yo hice esto, Luis, lo hice de esta manera, ¿no?”²⁴⁷. Y concluye Fede: “a lo mejor te sube o te quedas igual”.

Una de las evidentes repercusiones de esta forma de evaluar fue que tuve que plantearme, a partir del curso 2006/2007, que la evaluación inicial (o “evaluación cero”) que estaba instaurada, con carácter obligatorio, en el centro, debería ser modificada. La idea de esta evaluación, y de las reuniones que se hacían a principios de curso para analizar sus resultados, era conocer el grado de conocimientos previos que trae cada alumna a alumna, estableciendo dónde está el punto de partida de cada cual. Hasta entonces, la evaluación inicial de música, igual que la del resto de asignaturas, se había basado en un examen escrito sobre contenidos disciplinares, de tipo memorístico. A partir de ahora, la evaluación inicial de música se va a centrar más en los aspectos relevantes de esa propia metodología y los procedimientos trabajados en el aula, incluyendo preguntas, por ejemplo, sobre cómo se hace un comentario de audición, un buen trabajo de música... y también algunos conceptos básicos y contenidos del temario²⁴⁸.

En cuanto a los resultados cuantitativos, gracias a este cambio en la forma de evaluar, se pasó del 50% de suspensos cada trimestre y 33% en la evaluación final, a una media de un 80-90% de aprobados, tanto en los trimestres como en la evaluación final, en todo caso,

246 Anexo 2.3.7.

247 Anexo 2.3.8.

248 Evaluación inicial de 3º de ESO y 4º de ESO, curso 2006/2007, anexos 7.1.1 y 7.2.1.

siempre por encima del 70%. Estos porcentajes, en sí mismos, no tiene porqué reflejar nada (ya que cabe pensar que “se ha bajado el listón”). Por eso es muy importante completar la información con la que se pueda extraer sobre la cantidad, calidad, tipo de actividades, implicación del alumnado, aprendizajes no solamente musicales (sino ligados a las competencias básicas), la autonomía, la participación, la motivación... en definitiva, la información cualitativa incluida en este informe.

En las fichas de seguimiento individual del profesor, pueden observarse algunos ejemplos de actividades realizadas por el alumnado. Así, por ejemplo, en las fichas de 1º de ESO²⁴⁹, pueden verse casos como los de un alumno que decide hacerlo todo individualmente en el tercer trimestre, incluyendo: dos trabajos, una canción, dos encuestas, tres murales, un debate, una entrevista, una actividad de relación música/plástica... tiene un sobresaliente, y se puede ver cómo en los dos trimestres anteriores hizo actividades tanto individuales, como en grupo. Otro alumno, por ejemplo, hizo solamente una entrevista en el primer trimestre y dos trabajos (claramente “fotocopiados” de internet) en el tercero, que tiene el curso suspenso. El caso intermedio sería una alumna, con una media de 6 en la calificación, que ha hecho tres trabajos en el primer trimestre, dos en el segundo, uno en el tercero, además de unas cuantas cosas más (una entrevista, dos instrumentos contruidos, dos murales, cuatro encuestas, cuatro entrevistas, el diario de actividades) a lo largo del curso.

A pesar de estos buenos resultados, seguía quedando pendiente qué hacer con las actividades de recuperación, qué hacer con ese alumnado que cada trimestre no llega al aprobado. El enfoque y las medidas concretas para la recuperación del alumnado fueron modificados. Si en ningún momento se trabajan los contenidos para el examen, no tenía sentido hacer la recuperación mediante exámenes, sino que la clase, el profesor y cada alumna o alumno individual establecerían, en cada uno de los trimestres, cuáles serán los trabajos y actividades de recuperación, en función a lo que “le falta” por hacer a cada alumna o alumno concreto. Jonathan, alumno de 4º de ESO, lo aclara del siguiente modo: “eso es lo que nos ha pasado este trimestre, que por ejemplo había algunos alumnos que habían sacado un cuatro y él les ha mandado pues hacer un trabajo más o algo más, para que se

249 Anexo 9.1.3.

esfuerzen algo más, para que les pueda poner el cinco. Si no... siguen suspendidos”²⁵⁰. El acuerdo sobre lo que hay que hacer para recuperar se toma, de nuevo, “entre toda la clase”.

La recuperación, de nuevo, está basada sobre todo en la exposición de trabajos delante de sus compañeras y compañeros, mostrando que se comprenden los significados que se están transmitiendo, al tiempo que dicho significado es comprendido por quien escucha. Las siguientes notas de campo de la observadora externa resultan bastante clarificadoras, al respecto:

Hoy es día de recuperación [...] Sale otro grupo. Esta vez dos niños, y se ponen a hablar con Luis, lo que aprovecha el resto para hablar entre todos, y Lázaro escribe en la pizarra que lo ha estado haciendo durante la exposición. Además le gusta hacerse notar y “busca provocar el jaleo”. Se pide y hace el silencio en clase. Este grupo recupera. Luis pregunta por el significado de “poema dramático”. El chico lee y al final levanta la vista. [...]. Mientras los niños hablan, el resto de los alumnos/as hablan en voz baja pero en un murmullo cansino que Luis corta. El otro niño expone y también lee lo que dice. Sus compañeros hablan y parecen no estar atentos. Decisión de recuperación: hay que hablar. Luis recuerda la metodología del curso pasado, los exámenes y las notas y calificaciones que bajaba por hablar en clase. El alumno opina que hay que poner un suficiente condicional y otro trabajo [será] mejor expuesto. En un ambiente de murmullo, niñas y niños proponen soluciones para la calificación. Luis reflexiona sobre la situación y al final acuerdan en medio de un gran barullo el suficiente²⁵¹.

La evaluación extraordinaria (popularmente conocida como “suficiencia”), muchas veces sí tenía que ser necesariamente mediante exámenes, por realizarse en unas fechas concretas, muy apretadas, establecidas a nivel de centro (sobre todo cuando se realizaba en junio). En estos casos, me encargaba de entregarles resúmenes y esquemas muy breves de los contenidos mínimos para el examen, explicándoles ciertas cosas de manera individualizada y ofreciéndome para resolver dudas. Cuando la normativa impuso que las evaluaciones extraordinarias se realizaran en septiembre, se negoció hacer presentaciones en clase, incluso aprovechando los recreos (para que fuera posible hacerlas, dada la premura de tiempo), entregar trabajos muy elaborados por escrito (en caso de que no se expusieran)²⁵²...

250 Anexo 10.4.

251 Anexo 2.2.2.

252 Anexo 5.2.

El escasísimo alumnado que solicitaba realizar examen escrito, por último, también era tenido en cuenta y respetado. Una de las normas principales del aula de música era que podíamos hacer todas las excepciones que quisiéramos, pero siempre que todas las personas del aula estuviéramos de acuerdo con ellas. Las minorías, las preferencias minoritarias o incluso personales pueden ser perfectamente respetadas, siempre que la mayoría esté de acuerdo en que se respeten, o se puedan negociar sus términos. Y puesto que nadie tenía ningún inconveniente (tampoco yo) en que quien quisiera hiciera examen, había algún caso muy puntual (no más de 3 ó 4, cada año, entre el total de alumnado al que impartía clase) que preferían hacer examen. En este caso, les proporcionaba resúmenes del libro de texto, se beneficiaban de las explicaciones del temario que hacían sus compañeras y compañeros, y acordábamos el número de exámenes que se deseaban realizar (uno de cada tema, cada dos temas, uno al trimestre...), además de la fecha concreta en que se quería realizar. Si finalmente, llegaba el día acordado, y el alumnado prefería cambiar la fecha, se cambiaba sin ningún problema. ¿Qué más da cuándo se adquieran los conocimientos, cuando se esté preparado para un examen, mientras que se supere, dentro del margen obligatorio del curso escolar?

Desde el principio, la sesión de autoevaluación en sí misma es planteada como una opción²⁵³, frente a que el profesor establezca la calificación en solitario. Se recuerdan los acuerdos (mitad del temario y mitad libres, en cuanto a la temática de algunos trabajos, por ejemplo), se recuerdan los criterios de evaluación (por ser el último trimestre, contará más que nunca la calidad de los trabajos), y se va hablando, personalmente, con cada alumna y alumno, recordando las actividades que ha realizado, cómo las ha realizado y la nota que pretendía obtener. Tras esto, tanto el profesor como la persona que se está calificando y el resto de la clase, acuerdan la calificación. La gran mayoría de las veces, el acuerdo es inmediato. En algunos casos, se argumenta a favor o en contra de la nota que propone el profesor (“dadle algún argumento para que os ponga un siete”, dice una alumna). Se dan situaciones que pueden parecer un tanto extrañas, como que las actividades del temario se hagan mejor que las temáticas libres (supuestamente ligadas a sus intereses), se recuerdan constantemente los compromisos iniciales, se admite que las actividades individuales

253 Vídeos del Anexo 12, título 2 y Anexo 13, título 2.

requieren más esfuerzo que las que se hacen en grupo... y también es muy característico que haya en estas sesiones un ambiente bastante más serio y de más atención que en la sesión del comienzo del trimestre, aunque a medida que avanza la hora y conocen su calificación, el volumen de ruido va subiendo.

Resulta especialmente relevante, respecto a los criterios de evaluación, de qué manera se plantea la necesaria mejora que tiene que haber a lo largo del curso. En ocasiones, les recordaba: "Lo hemos dicho muchas veces. Si tú haces lo mismo durante todos los trimestres, ¿qué pasa con la nota, se mantiene? Si tú haces lo mismo y de la misma manera" A lo que respondían varios alumnos: "la nota baja".

En 1º de ESO pueden observarse dos casos bastante relevantes, por lo que tienen de particulares. El primero es el caso de Moisés, un alumno que suspende casi todas las asignaturas, que va a un programa específico de refuerzo de matemáticas y lengua (en un aula específica), y que sin embargo aprueba música con buena nota, porque hace unos trabajos muy buenos. El segundo caso es el de Marga, una alumna muy brillante, muy interesada en la música (estudia violín en el Conservatorio) a la que sin embargo le cuesta trabajar en grupo y alcanzar acuerdos en el aula. A pesar de haber obtenido excelentes calificaciones en los dos trimestres anteriores, este trimestre decidió que "estaba harta", y que quería hacer exámenes. Pues bien, uno de estos exámenes lo tiene suspenso con un 3, y por debajo del 4, por lo que "no se hace media". Había hecho más actividades (además del examen) este trimestre, por lo que finalmente el acuerdo con ella y con todo el grupo es que tenga un 4 en este trimestre, pudiendo así hacer la media de todo el curso, y que la nota se le quede en un 7. De este modo, se está cumpliendo con su propio compromiso de evaluación mediante exámenes (en cuyo caso, estaría suspenso), pero se tiene en cuenta el trabajo realizado durante todo el curso, por lo que está sobradamente aprobada.

Una situación muy significativa respecto a la evaluación sucedió cuando era imposible consensuar la nota con el grupo, por problemas ajenos a la clase. En todos estos años, ha habido algunas ocasiones en las que las fechas se nos han echado (se me han echado) encima, y debido a que las juntas de evaluación se adelantaban, se ponían el mismo día o

incluso algún día antes del que habíamos acordado para la sesión de evaluación del grupo, me veía obligado a poner las calificaciones sin contar con el alumnado del grupo. Posteriormente, con ese grupo hacíamos la sesión de evaluación como si no hubiera puesto yo nada, y me comprometía públicamente a que si tenía que cambiar alguna calificación, lo haría, en función de los acuerdos que allí se alcanzasen. Pues bien, en ninguna de las ocasiones en que esto sucedió (no más de cinco o seis veces, durante estos cuatro años) tuve que cambiar ninguna calificación, ni hubo grandes discusiones sobre las notas que ya había puesto. El acuerdo era total... ¿tal vez porque todo estaba ya tan hablado, tan explícito y consensuado, que la calificación resultaba evidente?

IV.17. VALORACIÓN DEL PROGRAMA, EN SU CONJUNTO

La primera cita textual que aparece a continuación, tomada de una entrevista, puede servir como resumen de la valoración que el alumnado hace de esta metodología. Valoran especialmente bien el hecho de no hacer exámenes, la posibilidad de tomar decisiones, de dirigir su propio aprendizaje e introducir temáticas relevantes para el alumnado, ajenas aunque complementarias al temario oficial establecido. Afirman en numerosas ocasiones (en esta y en otras entrevistas) que “así se aprende más”:

Ana.- No hacemos exámenes y nos lo pasamos mejor, porque yo creo que aprendemos más con el temario que hacemos con los trabajos que estamos haciendo y lo que explicamos nosotros mismos que estar ahí haciendo exámenes, porque es más aburrido, y nos divertimos más haciendo trabajos

Lucía.- Pues yo creo que las cases son más divertidas porque no es todo temario, también puedes coger cosas que te gusten, y no es todo temario como en otras asignaturas.²⁵⁴

El alumnado capta y valora de una forma muy positiva las innovaciones y diferencias con respecto a otras asignaturas. Esta forma de trabajo, dice Eduardo, alumno de 3º de ESO:

254 Anexo 10.4.

Que es muy nueva porque lo normal es la clase que hace el maestro: leemos-luego explica-los deberes-y ya hasta que sea el examen. [...] Está bien, porque es la única clase que se hace de esta forma. De esta forma, a mí sí me gusta. Si se atiende, se aprende un montón. Porque no hablas así de lo que te dice el libro, de un tema concreto, se habla y vas cogiendo conocimientos de la música...²⁵⁵

En clase de música “se habla”, como sostiene Eduardo, a diferencia de otras clases. Se van “cogiendo” de aquí y de allá, de los distintos momentos y oportunidades que presentan las actividades, pinceladas, retales, y en otros casos grandes cantidades de conocimiento, según el caso, según la temática, la actividad, y los intereses de cada cual. El aula es un lugar donde constantemente se habla de música, se piensa en música y se actúa con la música. Da igual la excusa, que siempre es consensuada. La música estará siempre presente. Judith viene a decir, de forma similar, que “lo que tú has hecho [refiriéndose a mí] me parece muy bien, es más, se hace la asignatura y las clases más amenas y aprendes más, te lo puedo asegurar”²⁵⁶. Candela, Rafa, Fede y Mario, consideran que el sistema de trabajo es “inmejorable, estupendo, perfecto...”²⁵⁷ y le ponen una calificación de “9.95, sobresaliente”.

Los mensajes de valoración y despedida final del curso son muy habituales en los diarios de clase, del alumnado, y proporcionan muchísima información sobre la percepción global de las innovaciones metodológicas en el aula de música. Resaltan a veces las comparaciones con otras asignaturas: “este año para mí ha sido difícil. Por un lado han estado los maestros que no han sido especialmente de mi agrado, pero qué se le va a hacer. En música a mí especialmente me ha gustado mucho la manera de aprender este año”²⁵⁸, manifestando expresamente que “la diferencia de otras asignaturas en cuanto a esta es grande. Porque aquí no nos aburrimos”²⁵⁹.

En otras ocasiones, destacan, de nuevo, las relaciones: “me gusta la relación que hemos tenido, me lo he pasado muy bien, y me gusta más este método”²⁶⁰, planteando la

255 Anexo 2.3.9.

256 Anexo 2.3.11.

257 Anexo 2.3.8.

258 Anexo 2.1.

259 Anexo 8.1.2.

260 Anexo 2.1.

posibilidad de que continuemos en cursos próximos: “a ver si el año que viene nos volvemos a ver”. Son numerosos los comentarios que se refieren a que en música “se pasa guay”²⁶¹, “es muy divertida”, “es la clase más guay de las asignaturas”, o que “el curso ha estado chulísimo”. Incluso ciertos alumnos con calificaciones negativas, así lo reconocen: “aunque haya suspendido, porque hemos hecho muchas actividades divertidas”. En resumen, una alumna indica en el diario que: “me encanta música, así que me ha parecido muy bien el curso, estoy muy contenta, y el profe me cae muy bien, me encantan las clases, y me gusta que los profesores en general intenten hacer cosas nuevas y creativas. Muchas gracias. Un beso grande. Muack”²⁶².

Pero no todo es de color de rosa, sino en todo caso, con un tinte realista. Incluso en estas ocasiones en que valoran tan bien la metodología, su relación conmigo, lo bien que se lo han pasado... hablan de que “no sea pesado”, sobre todo con los comentarios y explicaciones sobre el temario. La valoración de cada uno de los pasos, propuestas, actividades y procedimientos específicos ha sido incluida en cada uno de los apartados anteriores, sobre los que cabe realizar todo tipo de propuestas de mejora. Recuérdesse, como comenté anteriormente, que fueron las propuestas de mejora del grupo de 3º del año 2004/2005 las que hicieron avanzar a esta metodología en los años siguientes, además de otras muchas cosas que íbamos encontrando “por el camino” en el propio aula, en el centro, en la teoría pedagógica, en el entorno...

Personalmente, aunque este tipo de mensajes sean muy satisfactorios, me parece mucho más relevante la información obtenida sobre cada una de las prácticas desarrolladas. Y una de las mayores satisfacciones que se puede obtener, como docente, es saber que haciendo las cosas de una manera distinta se puede llegar a más alumnado, a aquel que habitualmente “no llega”, no bajando las expectativas, no adaptando el temario ni el currículo, no rebajando niveles, sino todo lo contrario.

Es muy interesante comprobar cómo muchos de los comentarios y valoraciones del alumnado tienden a analizar y dar respuesta al dilema entre democracia y autoritarismo, entre el trabajo autónomo y el trabajo dirigido, entre la participación y la función docente. Es

261 Anexo 8.1.1.

262 Anexo 8.1.2.

decir, que de algún modo el alumnado se plantea las mismas dudas que yo, y va construyendo su propia manera de dar respuesta a las distintas situaciones e incoherencias que se presentan. Una profesora me comentó hace años que somos precisamente las personas que intentamos ser democráticas quienes tenemos este tipo de dilemas, de los que los autoritarios carecen. El solo planteamiento de este tipo de cosas, por parte del alumnado, me parece de gran interés. Aunque pueda parecer un ejemplo demasiado simple, me parece relevante, por ejemplo, que en cuanto al calendario de fechas y la asignación de trabajos digan cosas como: “considero que los trabajos deberías repartirlos tú en vez de elegirlos nosotros, así no hay problemas y todo eso”²⁶³, o en otras ocasiones defiendan su propia autonomía: “Luis, yo pienso que no deberías insistir tanto en que no nos dejemos trabajos atrasados. Tenemos que darnos cuenta nosotros y deshabilar que ya somos mayorcicos”.

Gracias a estas propuestas de mejora llegué a la conclusión, por ejemplo, de que era preferible no hacer las sesiones que realizaba el primer año, en que dedicaba los primeros quince días de cada trimestre a recordar el temario, de manera tradicional. Durante ese año, por ser la primera vez en que llevaba a cabo estas nuevas prácticas, temía aún la “pérdida de control” sobre el temario, habitual en el profesorado (como se puede observar, por ejemplo, en el profesorado aquí entrevistado). Por eso, por intentar asegurarme de que todo el mundo aprendía lo mismo al mismo tiempo (desde la perspectiva tradicional que intentaba abandonar), hacía insufribles sesiones de quince días. El año siguiente consideré que era mejor integrarlo en el resto de la actividad del aula, y fue a raíz de los comentarios del alumnado como tomé esa decisión: “vaya rollo que estás soltando hoy. Eso no me gusta mucho porque me aburro mucho, pero bueno, hay que hablar de todo. Espero que otro día hagamos algo más divertido porque no veas. Bueno, que me estoy quedando frita...”, o por ejemplo: “lo del otro día [las explicaciones sobre el temario] se hizo un poco monótono, la verdad. Quizás poniendo un poco de audiciones pues se haría más ameno”

Los dos profesores entrevistados, por su parte, utilizan los siguientes adjetivos para definir el cambio metodológico: “radical”, “valiente”, “interesante”, “coherente”, “arriesgada...”²⁶⁴ y destacan sobre todo la motivación alcanzada. Aunque tenga, para ellos,

263 Anexo 2.1.

264 Anexo 2.3.6.

un alto grado de riesgo: “y esa parte de riesgo supongo que es la que nos echa atrás a muchos para afrontar la enseñanza de una manera distinta. [...] Da mucho miedo pensar que a mitad del curso esta estrategia, ese planteamiento se empiece a desmoronar y los nenes empiecen a no estar a la altura”, uno de los aspectos principales que destacan tanto Carlos como Tomás (los dos profesores) es que

el hecho de negociar con el alumno qué es lo que se pide de ellos, qué es lo que al final se va a evaluar, el grado de implicación que se le pide al alumno, el grado de participación, los trabajos y tal, los instrumentos también... inventar, diseñar, crear... esa serie de cosas me parecen muy interesantes. No sé... prácticamente uno piensa en lo suyo también, no sé hasta qué punto podría cada cual hacer lo mismo en su materia, ¿no? Y supongo que será trasladable de alguna forma... porque a mí me parece súper interesante que el niño ya de entrada diga “pues quiero esta nota porque quiero trabajar hasta aquí”. Eso, no sé... es un compromiso fuerte. Luego, pues...[...] [Además], a un alumno le das a elegir una serie de temas y él puede elegir lo que le gusta y eso le llevará a un mayor grado de motivación.

El tutor entrevistado, del grupo de 3º, por su parte, muestra su desconocimiento de la metodología al decir que en música su alumnado hace “lo típico, exámenes, tocamos instrumentos...”²⁶⁵. Para él, como ya se ha comentado, todo éxito que suceda en la asignatura de música tiene que ver con la asignatura en sí, que es diferente, más motivadora.

En el extremo opuesto está la opinión de la profesora de lengua que aplicó esta metodología a su aula de lengua castellana y literatura. Esta profesora afirma que democratizando la toma de decisiones en su aula, “ellos aprenden a escucharse unos a otros, aprenden a dialogar, aprenden a ser más democráticos, aprenden a participar mucho más que de otras formas... [...] se desarrollan un montón de competencias y de habilidades que de otra forma no se desarrollan en absoluto”²⁶⁶.

La entrevista a M^a José muestra un ejemplo bastante significativo de la posible transferibilidad de esta metodología: “mi metodología no es que tenga un poco de la tuya, es que es un plagio de la tuya (risas), entonces... directamente..”. Las actividades que ella plantea son muy similares a las realizadas en música, sobre todo por el proceso de toma de

265 Anexo 2.3.5.

266 Anexo 10.1.

decisiones, la participación y la autonomía del alumnado²⁶⁷. Además de los contenidos mínimos, se incluyen los temas que “nos gustaría tratar”, y luego “cada grupo de alumnos o cada alumno individualmente se encarga de buscar información y de trasladarla a la clase de una u otra forma”. El tipo de contenidos que propone el alumnado tiene que ver sobre todo con “lo que les preocupa a ellos en su vida cotidiana”. Esos temas pueden exponerse luego en clase de mil formas distintas: mediante un “montaje audiovisual, un powerpoint, puede ser una exposición más o menos tradicional, puede ser un mural, puede ser un periódico... bueno, de muchas formas”.

La negociación es uno de los procedimientos más habituales en su aula: “se negocia de qué forma se va a calificar, se negocia de qué forma se van a hacer las actividades, y en qué momento, y en qué lugar, y si en grupo o individualmente, unas u otras. Se negocia la forma de plantear esas actividades...” Se establece un compromiso mínimo, de acuerdo con su voz, como profesora, ya que tener una actitud democrática no significa, en absoluto, que el profesorado no pueda opinar: “yo no estoy allí de figura decorativa. Yo también tengo mi opinión”. Y la evaluación se hace exactamente igual que en música:

Se va nombrando a cada alumno uno por uno y se hace la valoración de ese alumno, el mismo alumno o la misma alumna hace una valoración personal de su trabajo a lo largo del trimestre, de nuevo de forma argumentada, los compañeros también dan su opinión, y la profesora hace su valoración también. Entonces, la calificación o la evaluación final es un compendio de lo que ha argumentado el alumno, el grupo-clase y la profesora en este caso.

Respecto al “nivel”, esa gran preocupación del profesorado, afirma esta profesora que el temario va “mucho más rápido cuando trabajamos entre todos que cuando soy yo sola la que tiene que dar esos contenidos. [...] Los niños adquirirían mucho más rápido los conocimientos una vez que sabían de lo que estaban hablando, una vez que entendían lo que estaban estudiando”, una vez que ellos mismos eran los que organizaban su propio conocimiento”.

Además, estos aprendizajes serán relevantes no solamente para el progreso académico, sino que

267 Pueden consultarse estas actividades de lengua en el anexo 9.8.1.

luego en su vida cotidiana, pues yo creo que es muy muy favorable para ellos el aprender a ser participativos, el aprender a escuchar, el opinar a dar tu opinión de forma argumentada, el aprender a que la mayoría es la que decide y no tu opinión prevalece sobre las demás, o la opinión del que más sabe, o del que está en un status cultural o social o económico más alto.

Se desarrolla aquí un currículo que igual puede servir para estudios posteriores como para su vida cotidiana, que incluye los saberes académicos y los intereses más cercanos al alumnado. Es un tipo de propuesta metodológica en la que, desde el diálogo igualitario, las altas expectativas y el aprendizaje de máximos, uno de los aspectos más destacables es la manera en que se atiende a la diversidad. En palabras de M^a José:

Lo que se hacía antes era una adaptación y esto sí que es una atención a la diversidad, ¿no? Los niños, para empezar, como se trabaja en grupo habitualmente, los niños están incluidos dentro de un grupo de compañeros con los que, para empezar, habitualmente no se relacionan, porque ellos o están fuera, en su aula con el profesor de apoyo en algunos casos, o están en el aula pero tienen su trabajo aparte, en otros casos... Entonces, como se trata de que todos los alumnos trabajen "ese" tema, cada uno pues aportando lo que tenga que aportar, y se trabaja en grupos heterogéneos, o lo más heterogéneos posibles, es el propio alumnado el que colabora con este tipo de alumnado que necesita más atención, para que alcance los contenidos que tiene que alcanzar o desarrolle las habilidades que tiene que desarrollar, las competencias que tiene que desarrollar. ¿Vale? Entonces, todos hacen el mismo trabajo, ¿vale? Todos trabajan los mismos contenidos, cada uno lo que tiene, bueno, lo que puede o lo que quiere, o lo que sabe... pero se sienten mucho más incluidos los alumnos, llamémoslo así, con necesidades educativas especiales o con... bueno, lo que siempre se ha llamado niños de atención educativa. Pues se sienten yo creo que mucho más realizados, desarrollan mucho más sus habilidades y se sienten más incluidos en clase que teniendo su trabajo aparte o con su profesor de apoyo.

Respecto a su trasferibilidad, o al hecho de que pueda cundir el ejemplo y plantearse la manera de trabajar más democráticamente en las distintas asignaturas de Secundaria, M^a José considera, por último, que cada vez hay más profesorado que "se está haciendo este tipo de planteamientos. Por lo menos pensando "lo que yo estoy haciendo no funciona del todo". Según su experiencia, además, considera que la democratización del aula puede resultar transferible e igualmente exitosa en cualquier asignatura, promoviendo la autonomía, la participación, sin dejar de lado el currículo común: "es perfectamente transferible a lengua, a geografía, a matemáticas... Si es que se trata un poco de promover la autonomía del alumno, y ser un poco flexible en cuanto a los contenidos tan rígidos o a la metodología tan

rígida que llevamos arrastrando tanto tiempo, ¿sabes? Que tampoco es una cosa que revoluciona por completo”.

Por su parte, el profesor de ciencias sociales, expresa también de manera muy clara que esta metodología es transferible a su aula y que puede ofrecer grandes posibilidades formativas: “en mi área, efectivamente sí se puede llevar a cabo lo que tú haces, yo creo que perfectamente, incluso desde principio de curso”²⁶⁸, aunque se reafirma en la necesidad de homogeneizar el currículo y realizar exámenes: “pero luego hay que, de alguna manera, reflejar eso... “vamos a ver, qué habéis sacado en claro de esto”, ¿eh? y eso pues hay que escribirlo en una hoja de papel, sin chuletas y sin nada...”. Lo cierto es que, desde la misma idea de transferibilidad (que no “copia literal”, ni “receta”), puede resultar lícito que determinadas personas se inspiren en la negociación y democratización a otros niveles, sin plantearse necesariamente modificar la evaluación y calificación mediante examen.

El alumnado, auténtico destinatario y protagonista de todo este proceso, considera en la mayoría de los casos que esa transferibilidad es posible: “si el profesor quiere, sí se puede hacer. En todas las asignaturas se puede evaluar como evalúa Luis”²⁶⁹. No lo hacen porque “no quieren follones con nadie, los maestros [...] porque no tienen ganas de hablar con los alumnos: Tú tienes esta nota, pues esa es la que te pongo [...] Solo quieren evaluar ellos [...] No se quieren complicar la vida”. Creen, por lo general, que todas las asignaturas podrían funcionar como la de música, que eso cambiaría el ambiente en el instituto, y “se aprendería mucho más, y no nos aburriríamos”²⁷⁰.

Además de afirmar que se podría hacer (y sería bueno que se hiciera) en todas las asignaturas, Pablo, Raquel, Ricardo y Sandra²⁷¹ recuerdan que la transferibilidad no significa necesariamente hacer una copia exacta de lo que otras personas realizan, sino que puede servir para inspirar y mejorar otras prácticas, y que eso también es muy positivo, ya que puede dar lugar a numerosas versiones y posturas intermedias, adaptadas a cada asignatura, cada docente, cada aula o cada contexto. Y ponen como ejemplo de ello la

268 Anexo 2.3.6.

269 Anexo 2.3.8.

270 Anexo 10.4.

271 Anexo 10.3.

metodología desarrollada por el profesor de inglés. Raquel dice que “aunque no sea como en música, pero por ejemplo en inglés hacemos también algo muy parecido como explicar nosotros, y nos quedamos también mucho más con las cosas, que no nada más que explicar el maestro”... y comprenden perfectamente que cada docente tiene su propio estilo, y que cada asignatura tiene unas características distintas: “yo entiendo que no puede ser igual, igual, igual que en música con los trabajos”.

Plantea el alumnado, además, que las exposiciones y las actividades concretas habría que adaptarlas a los contenidos de cada asignatura, aunque en líneas generales, la idea de transferibilidad puede continuar presente. Dice Judith que “hay muchas asignaturas, por ejemplo, Biología, Sociales... sí hay muchas cosas que se pueden hacer”²⁷².

272 Anexo 2.3.10.

Capítulo V:

CONCLUSIONES

V.1. DESDE EL AULA HACIA EL MUNDO

“Los testimonios procedentes de nuestra experiencia como profesores y profesoras son historias, situaciones narrativas que nos permiten establecer una conexión significativa entre teoría y práctica. Los testimonios deberían promover, entre las personas que los escuchan y los comparten, una praxis crítica que conecta acción con reflexión para transformar el mundo” (Huerta-Charles, 2008, p. 349)

Si bien la experiencia, los testimonios y perspectivas incluidas en el informe pretenden ser una concreción de todo lo establecido en el marco teórico, siguiendo a su vez las pautas marcadas en la metodología de investigación, en estas conclusiones se pretende recorrer el camino a la inversa: desde lo particular hasta lo general. Las conexiones que pueden encontrarse en el informe de investigación con respecto a la propia práctica docente, en cuanto a la manera de entender el currículo y la metodología, la forma de concebir la educación musical, y el modo en que se lleva a la práctica la pedagogía crítica, son múltiples. El propósito de estas conclusiones no es otro que plantear una serie de reflexiones finales que conecten la práctica educativa presentada con la teoría en que se sustenta.

En primer lugar, respecto a la propia práctica docente, hay que decir que el cambio en el aula de música cumple en buena medida con los propósitos que me planteé como profesor²⁷³. El primero de esos objetivos era combatir el fracaso escolar, aunque sin rebajar en absoluto los contenidos, ni los aprendizajes del aula. Como comenté en el informe, la asignatura de música tenía un número de suspensos similar al de otras asignaturas en el mismo centro (rondando el 50 %), y a partir de estas medidas de aula, este índice descendió hasta un 20 %, e incluso en bastantes grupos, menos aún. Éste no deja de ser un dato cuantitativo que no es muy relevante para una investigación cualitativa como la que aquí se presenta, pero desde el momento en que el propio alumnado admite que así se aprenden no solamente más contenidos de la asignatura, sino que se aprende a decidir, a llegar a acuerdos, a trabajar de manera autónoma, a autoevaluarse, atendiendo a la diversidad de intereses y puntos de partida, el éxito cualitativo es muy superior al mero porcentaje de aprobados.

La segunda finalidad que me propuse como profesor fue la búsqueda de alternativas al examen tradicional, escrito, como herramienta única de evaluación y calificación, ya que había comprobado en numerosas ocasiones cómo el alumnado estudiaba exclusivamente para el examen, olvidando rápidamente los contenidos, además de que con el examen resultaba imposible evaluar competencias básicas, maneras de proceder en el aula, trabajo en grupo, etc. Por este motivo, uno de los ejes principales es la evaluación. Todo se evalúa, en todo momento, desde los trabajos y actividades del alumnado hasta la propia manera de proceder del profesor. La evaluación como mejora está en el centro del día a día en el aula. Cada vez que alguien hace cualquier actividad, reflexionamos conjuntamente en cuanto a su contenido, la manera en que se ha realizado, si ha sido o no expuesto adecuadamente al grupo... utilizando para ello la autoevaluación y la coevaluación (Sanmartí, 2007). Del mismo modo, en cualquier momento el alumnado puede proponer nuevas actividades, matizar o rectificar las que se están realizando, o hacerme sugerencias para la mejora de la propia metodología. Son habituales los comentarios sobre si se debe dedicar más o menos tiempo a explicar los contenidos musicales, sobre cómo exponer los trabajos... En cuanto a la

273 Véase el apartado IV.2.

calificación, si bien huye de la pretensión de ser objetiva, sí se pretende que sea justa y consensuada, de nuevo, con el alumnado. Para ello, se acuerda con cada grupo qué va a ser lo mínimo que hay que hacer para aprobar, para suscribir, a continuación, un compromiso inicial entre cada alumna y alumno, el grupo-clase y el profesor, estableciendo la calificación que se pretende inicialmente. Este número no es más que un referente inicial, ya que en cualquier momento se pueden añadir o eliminar actividades, con lo que la calificación cambiaría. Al final de cada trimestre, se revisa el grado de cumplimiento del compromiso, tanto por la cantidad de actividades como por la manera en que se han realizado, y se fija, de manera consensuada con el profesor y el resto del grupo, la calificación definitiva. El diálogo igualitario (Flecha, 1997) y los argumentos con pretensiones de validez (Habermas, 1999) se ponen constantemente en práctica.

Otra de las cosas que me preocupaba como profesor era que mi estilo docente consistía en que las actividades, la evaluación, los tiempos, los contenidos... absolutamente todo era decidido y puesto en práctica por mí, unilateralmente. Por este motivo, el grado de autonomía del alumnado, su capacidad para proponer, imaginar, crear y trabajar por su cuenta era muy escaso. A partir de las múltiples sugerencias que hicieron a lo largo de estos años, fueron apareciendo toda una serie de actividades que podían hacer de manera autónoma, y que debían realizar si querían una determinada calificación. El cambio de perspectiva, en este sentido, fue radical, ya que el alumnado pasó de ser un mero receptor pasivo a ser protagonista, decidiendo y haciéndose responsable de su propio aprendizaje (González y cols., 2005). Y si el cambio fue grande para el alumnado, no lo fue menos para mí, ya que se trataba de cambiar mi perfil como profesor-transmisor de conocimientos a otro de profesor-coordinador-dinamizador del aula, de acuerdo con la figura del "profesional reflexivo", de Schön (1998). El profesor se convierte, así, en una figura de ayuda, apoyo, resolución de dudas, coordinación... y una voz más en el aula a la hora de tomar decisiones. La autoridad, aquí, es simplemente la de una persona que conoce su disciplina académica, que expone sus argumentos en igualdad de condiciones con el alumnado.

Entre los antecedentes de este cambio metodológico se encontraba también el hecho que no se estaba atendiendo adecuadamente a la diversidad del alumnado, y a sus

necesidades formativas. Sin embargo, ahora ya no se trata de hacer “lo mínimo” para atender a la diversidad, sino que todas las personas desarrollen al máximo sus potencialidades (Manzano, 2007; Bartolomé, 2008). Cada alumna y alumno decide lo que desea trabajar (incluyendo sus intereses, y también los contenidos académicos establecidos en el currículo oficial) y hasta dónde desea llegar, ofreciéndole multitud de estímulos y oportunidades para hacer actividades muy diversas, desde manipulativas hasta teóricas. Es así como se consigue no rebajar el nivel, sino atender a todo el alumnado desde las altas expectativas (Gil, 1997; Jaussi, 2002; Ferrer, 2005). Por otra parte, la atención a los intereses del alumnado se refiere a todos aquellos aspectos que, no siendo estrictamente musicales, resultan más relevante que éstos de cara a adquirir futuros aprendizajes, o a su vida cotidiana. Aquí es donde entran en juego las competencias básicas (MEC, 2006a), dando herramientas para que el alumnado se desenvuelva en la sociedad de la información. Más allá de las TIC (que también están bastante presentes), hay un enorme trabajo en cuanto a comprensión lectora, expresión oral, trabajo en grupo, reflexión crítica, análisis... capacidades totalmente imprescindibles para el mundo en que vivimos.

Hay que aclarar que, a día de hoy, esta metodología sigue evolucionando, más allá de los márgenes temporales de esta tesis doctoral. A menudo sigo haciéndome las mismas preguntas que dieron lugar al cambio en el aula, puesto que la realidad es cambiante y siempre aparecen nuevos desafíos, además de que cada contexto es completamente distinto. Hoy por hoy, los ciclos de investigación-acción se siguen realizando, de manera trimestral, y hay que seguir preguntándose a cada momento si realmente lo que sucede en el aula contribuye a mejorar el nivel del alumnado, a que se sientan más incluidas e incluidos, a que adquieran a la vez una conciencia democrática y crítica que les resulte útil... buscando nuevas formas de contar con su voz, de trabajar los distintos contenidos de música sin perder de vista el aprendizaje dialógico, la horizontalidad de las relaciones de aula, la búsqueda de consensos...

A partir del aula, se pueden extraer toda una serie de conclusiones que trascienden la misma. El nexo de unión entre el aula y el resto de aspectos contemplados, de manera teórica o metodológica, no es otro que la búsqueda de la coherencia (Freire, 1997a, 1997b y

2006). Esta tesis doctoral no es más que el intento de ser coherente entre las prácticas que desarrollo en el aula y las ideas pedagógicas en que me baso.

V.2. UNA METODOLOGÍA PARA LA DEMOCRACIA

Superando la perspectiva del aula, del informe de investigación también pueden extraerse toda una serie de consideraciones y reflexiones finales que permitan poner en relación los aspectos metodológicos tratados en el apartado II.3., respecto a currículo y metodología, y lo que de hecho sucedía a diario en el aula de música, mostrándose así un ejemplo de metodología para la democracia, ya que todos estos principios y la manera en que se desarrollan en el aula van encaminados a que exista una democracia real, directa y basada en el consenso (Habermas, 1999).

El primero de esos principios, la autonomía, además de ser una de las finalidades principales que me planteaba como profesor, se desarrolla a menudo a partir de las distintas decisiones, consensos y actividades del aula. La autonomía se concibe aquí desde la toma de decisiones, desde la necesidad de que cada persona sea dueña de sus propios aprendizajes (Martínez Rodríguez, 2005), evaluando si dichas decisiones son o no acertadas, si se están haciendo las actividades que se acordaron, si se cumplen los criterios de evaluación (que también son dialogados)... La primera decisión que había que tomar era

si deseábamos utilizar una metodología distinta a la tradicional, buscando alternativas al examen escrito y “otras formas” de dar clase, donde no fuera el profesor quien siempre tiene el protagonismo y toma las decisiones. A partir de ahí, de manera autónoma se proponen y eligen distintos tipos de actividades, se organizan el trabajo individual y/o en grupo... y debe ser cada alumna y alumno quien realice dichas actividades de manera autónoma, actividades que luego deben ser expuestas al resto de la clase. De este modo, la autonomía es uno de los ejes principales de funcionamiento del aula.

Esta investigación-acción va en la línea de no renunciar a considerar al alumnado como persona autónoma en todos los momentos y situaciones del aula. El concepto de persona y ciudadano, está siempre muy por encima del de alumnado. Las personas con quienes compartimos nuestro tiempo en la escuela tienen derecho a argumentar, a ser escuchados, a desarrollar su personalidad, sus intereses, tienen derecho también a equivocarse, a recibir ayuda... y la asignatura de música es solamente un ámbito de conocimiento más del plan de estudios de Secundaria. Este principio podría y debería ser aplicado en todas y cada una de las asignaturas, y las actividades que aquí se proponen, obviamente, están dirigidas a trabajar con el currículo musical. La gran mayoría de estas actividades están pensadas para que el alumnado pueda trabajarlas por sí mismo. Con la ayuda del profesor, pero de manera autónoma, eligiendo desde el primer momento lo que se desea hacer, y cómo se desea hacer, consensuándolo con el profesor, que también podrá proponer actividades más pertenecientes al “currículo oficial” o a las músicas más alejadas de la realidad del alumnado. El peso, de todas formas, recae sobre todo del lado de la autonomía del alumnado, ya que incluso muchas de esas propuestas del profesor serán desarrolladas en la medida, grado y forma que el alumnado desee, de forma autónoma. La autonomía es la pieza clave, el engranaje que nos permite pasar del marco teórico, dialógico, democrático y crítico a las propuestas concretas de aula, las actividades concretas de aula...

La manera en que se ejerce dicha autonomía no es individual, ni se ciñe exclusivamente a ámbitos prefijados por el profesor, sino que es una autonomía total, dialogada y consensuada entre todo el alumnado mediante procesos asamblearios. La asamblea, aunque no es trabajada aquí de una manera rígida (con actas, secretarías, etc.) es el

procedimiento de toma de decisiones por excelencia, es el punto de encuentro entre la ciudadanía democrática (Apple y Beane, 2000), los contenidos pedagógicos y la organización del aula, en función de las necesidades que van surgiendo en cada momento. Es el grupo quien decide, en asamblea, si desea una metodología u otra, quien propone toda clase de actividades, quien evalúa y califica a cada alumna o alumno... Y también procura ser una asamblea basada en el consenso, más que en la votación (Anaut, 2004; Martínez Rodríguez, 2005; Torres, 2007), donde se respetan las opciones individuales e incluso aquellas minorías de personas que desean hacer algo distinto, o que no están de acuerdo con el punto de vista mayoritario. El eterno dilema democrático que supone “qué hacer con las minorías” queda solucionado al admitir que existan otras opciones minoritarias, siempre y cuando la mayoría considere que es lícito que así sea. Así, por ejemplo, si una persona o un grupo de personas de la clase desean hacer actividades distintas, hacer un examen tradicional, o ser evaluado de otro modo... es perfectamente viable siempre y cuando tanto el grupo como el profesor consideremos que la propuesta es justa y que no existe agravio comparativo entre la decisión mayoritaria y la propuesta de la minoría. La asamblea, así concebida, es el espacio de libertad (Neill, 1974, Pérez Gómez, 2008) donde se ejerce la autonomía, donde realmente se toman las decisiones. Desde el momento en que se promueve que se inventen nuevas actividades, que se revisen las formas de evaluación, que se organice el trabajo de la clase, se den sugerencias de mejora a cada grupo, a cada persona, también queda configurada la asamblea como el espacio de la creatividad, de la imaginación, del sueño... es el momento donde planteamos que las cosas pueden ser de otra manera, y planificamos cómo hacerlo en el futuro (Weiner, 2008; Romera y Martínez, 2009).

Al concebir de este modo la autonomía y poner en práctica procedimientos asamblearios, la autoridad surge a partir de las propias decisiones democráticas, y a partir de los argumentos que se plantean en el aula. Dicho de otro modo, las normas consensuadas por todo el grupo, contando con la voz del docente, tienen un valor ético muy superior al que pudiera surgir del profesor, unilateralmente. Cualquier persona del aula, y también el docente, están capacitados para velar porque se cumpla aquello que se ha acordado. Y también es una autoridad que surge a partir del diálogo, de la exposición de argumentos, de

cómo se rebaten, se revisan y se hacen nuevas propuestas. Es una autoridad compartida, basada en el conocimiento mutuo y en la capacidad de llegar a acuerdos, desde la crítica constructiva (Anaut, 2004; Sánchez Aroca, 1999, en Valls, 2005; Giroux, 2008).

En el proceso educativo, debido a las necesidades del currículo y los tiempos escolares, hay una asamblea al principio de cada trimestre, para decidir qué se desea hacer y cómo hacerlo durante ese trimestre. Existe también una sesión de evaluación asamblearia al final de cada trimestre, donde cada alumno y alumna decidirá, junto al resto del grupo y la opinión del profesor, la calificación que se considera más justa.

Sucedió muy a menudo en esta investigación, que al alumnado “le costaba creer”, que la libertad iba en serio, mostrando rechazo o incredulidad en un primer momento. Tal como comenté en el informe, a veces pensaban que esta libertad podría ser “eliminada” en cualquier momento por el profesorado, que tendría la última palabra. Otras veces, pensaban que todo el mundo aprobaría sin hacer nada, y que la libertad llevaría al caos. Solamente poniéndola en práctica, ejercitándola, mejorándola cada día, estos prejuicios iban siendo destruidos, poco a poco. Así, se iba constatando que aprendían más y mejor, se pasaba mejor en clase, y que eran tenidas en cuenta sus voces, incluso (y principalmente) en los aspectos más “decisivos” para el alumnado, como es la evaluación y calificación al final de cada trimestre, y al final del curso.

Ahora bien, aunque los procedimientos asamblearios son el espacio de libertad, la autonomía debe ir acompañada siempre de una cierta responsabilidad (Freire, 1997b; Popkewitz, 1999), que queda reflejada en los contratos o compromisos establecidos con cada alumna y alumno. Aunque no existe en esta propuesta un contrato formal, firmado y por escrito, con las actividades a las que se compromete cada persona, dicho compromiso es expuesto públicamente delante de todo el grupo-clase, que tiene que dar su conformidad (o no), y anotado por el profesor en la ficha individual de cada alumno, con independencia de que se trate de actividades que se realicen en grupo o de manera individual. La planificación con el alumnado (Beane, 2005), finalmente tiene que desembocar en propuestas de aula concretas. Y aquí es donde el compromiso debe quedar absolutamente claro. Todo el mundo

sabe perfectamente lo que tiene que hacer, cuándo lo tiene que hacer, y qué criterios se seguirán para su evaluación, ya que todo esto ha sido dialogado y consensuado con anterioridad... aunque ciertas reflexiones vayan apareciendo sobre la marcha, por lo que no puede establecerse todo de manera predeterminada. Valga como ejemplo la necesidad de mejora de las exposiciones de trabajos teóricos. Estas pautas no son totalmente establecidas de antemano, sino que gradualmente se van estableciendo propuestas de mejora, al comprobar que no se entiende bien un determinado texto, o que las personas que escuchan dicho trabajo no han entendido nada... a partir de aquí, van surgiendo nuevos compromisos. De estos acuerdos, o contratos, finalmente surgirá un plan de trabajo (MCEP de Canarias, 2009) individualizado y diferente para cada alumna o alumno, aunque basado en las pautas comunes establecidas para toda la clase.

Cuando en el aula de música se consensúan los contenidos, la manera en que se trabajarán, los agrupamientos... se está desarrollando un contrato, un compromiso público, que queda reflejado en los documentos de seguimiento del profesorado. Muchas de estas actividades son además, "proyectos", a largo, a medio o a corto plazo, que muchas veces no se puede decir con exactitud cómo, cuándo o dónde van a terminar. Esta es la aventura del aprendizaje musical democrático, donde la didáctica específica, las metodologías "activas" (Orff, Dalcroze, etc...), los contenidos más teóricos, los aspectos sociales, la transversalidad, las competencias básicas... aparecen y desaparecen continuamente, en función de las asambleas, compromisos y consensos establecidos en el aula.

En esta investigación-acción, el compromiso individual era expresado delante del grupo, que daba su aprobación, junto al profesor. Éste a su vez anotaba, en presencia de todo el grupo-clase, el compromiso adquirido. De esta forma, cada alumna o alumno debía consensuar y acordar la validez de su compromiso con el resto del grupo y con el profesor, lo que confería una mayor firmeza y validez al contrato. Una firmeza y una validez que no hay que confundir, en absoluto, con rigidez, ya que después, sobre la marcha, un determinado alumno o alumna podía proponer hacer más actividades, o dejar de hacer las que propuso, de manera que el compromiso podía ir variando tanto en positivo (mayor rendimiento, más actividades, mejores actividades, mejor calificación) como en negativo. Cada alumno o

alumna, además, podía proponer qué actividades deseaba hacer individualmente o en grupo. Aunque era deseable que se alternaran actividades individuales y en grupo (y así lo intentaba promover, como profesor), también se respetaba a aquellos chicos y chicas que preferían hacerlo todo de forma individual, o hacerlo todo en grupo.

En el aula de música todo el tiempo se está dialogando, consensuando, acordando, construyendo... o bien mostrando las producciones del alumnado y reflexionando sobre unos contenidos musicales que muchas veces son utilizados como “excusa” para tratar las temáticas que interesan al alumnado, cuestiones propias de su vida cotidiana... y otras veces para acercarlos a un auténtico aprendizaje instrumental (que le permita seguir aprendiendo), o al “alto currículo académico”, que debemos garantizar para todos y todas. Lo importante será que todo el tiempo haya motivos para hablar de música, para hacer música, escuchar música, analizar, criticar, reflexionar, crear, improvisar, dudar, debatir... De este modo, se desarrollan el currículo y los objetivos del área, al tiempo que se atienden los intereses del alumnado, la interdisciplinariedad, la ciudadanía, el éxito académico y la atención a la diversidad. Aunque pudiera parecer todo esto de una extrema complejidad, todo se resuelve, como decía Dewey (en Beane, 2005), introduciendo la realidad en el aula: los gustos del alumnado, las músicas de sus culturas, de sus familias, la de los medios de comunicación...

La gran mayoría de las actividades y producciones del alumnado se procura que sean expuestas en el aula de música, mediante distintas formas de representación, en función de la actividad en sí. Evidentemente, no será igual exponer un mural, un instrumento musical, una pieza o una creación musical, que comentar un videoclip, una audición, o presentar un trabajo teórico, por poner solo algunos ejemplos. En las exposiciones de clase, se observa cómo cada alumna y alumno argumenta, cómo acepta las críticas o se defiende. El profesor aquí suele intervenir enriqueciendo el lenguaje y aclarando conceptos. La crítica es considerada algo que nos ayuda a avanzar (Anaut, 2004).

Por mi parte, también solía proponer todas aquellas posibles actividades que considera interesantes, o que se habían producido en otros grupos, o en otros cursos académicos... y promovía especialmente que el alumnado inventara otras formas de representación, o

combinara varias de esas formas en torno a una misma temática, por ejemplo, incluyendo una interpretación musical, una audición, un mural y una explicación teórica en torno a un mismo tema. Cuando algún alumno o alumna inventaba y sugería una actividad que resultaba interesante para el resto del grupo y para el profesor, automáticamente se extendía (como propuesta) al resto del alumnado y al resto de los grupos, en el momento en que se produce y en años sucesivos.

Estas actividades concretas, en realidad, pueden considerarse pequeños ejemplos de currículo integrado (Beane, 2005) o por proyectos, ya que son elegidos libremente por el alumnado (aunque haya temáticas tanto del currículo oficial como de otros contenidos musicales relevantes para ellas y ellos), y son de carácter abierto y flexible, buscando la interdisciplinariedad, la conexión entre distintos tipos de saberes, el trabajo en torno a las competencias básicas y la posibilidad de que sean abordadas desde muchos puntos de vista. Se busca, además, que haya una conexión entre los distintos proyectos de la clase, e incluso que una misma persona haga distintas actividades conectadas entre sí para una misma producción o resultado final (Katz, 1994). Por otra parte, que el conocimiento generado debe ser lo más auténtico posible, refiriéndose a la vida cotidiana del alumnado, a aquellos aspectos reales (y no adaptados o “versionados” en un libro de texto), utilizando para ello distintas fuentes de información (Romera y Martínez, 2009). En el momento en que, por ejemplo, un alumno o alumna elige hacer un determinado trabajo del temario y otro de temática libre, construir un instrumento, interpretar una pieza con flauta dulce, hacer un comentario de videoclip, hacer su propio blog y confeccionar una encuesta... en realidad los posibles aprendizajes, en cuanto a variedad y profundidad, son probablemente infinitos. Hay mil maneras de abordar cada una de esas actividades, que además pueden realizar de manera individual o en pequeños grupos. Estas actividades, así concebidas, no son más que “marcos”, espacios que hay que llenar de contenido.

Los contenidos son entendidos como instrumentos a partir de los cuales desarrollar toda una serie de capacidades o, como señala nuestra legislación educativa (CE/JA, 2007b), competencias básicas. Ya comenté en el apartado II.3.5. cómo en esta tesis se defiende una postura crítica respecto a las competencias básicas, sobre todo por lo que tienen de

abstracto, por no ser una novedad, por sus contradicciones internas y porque están condicionadas por intereses economicistas (Gimeno, 2008). Sin embargo, de acuerdo con otros autores (Carbonell, 2007; Pérez Gómez, 2008; Merchán, 2008), las competencias básicas son también una excelente oportunidad para el cambio, ya que coinciden en gran medida con las pretensiones metodológicas de la “escuela activa”, que, desde Dewey y Freinet hasta nuestros días, se viene haciendo. Además, las competencias no impiden en absoluto que demos un paso más hacia el pensamiento crítico, complementando o reforzando sus aspectos de ciudadanía y crítica. Por otra parte, si realmente queremos desde la pedagogía crítica la emancipación de las personas, es imprescindible dar herramientas para garantizar el éxito en el mundo en que vivimos.

Haciendo un somero repaso de las competencias básicas (CE/JA, 2007b), y sobre todo analizando la manera en que se llevan a cabo en esta experiencia de investigación-acción, lo cierto es que la competencia en comunicación lingüística es una de las más presentes. El hecho de que los trabajos y actividades sean presentados al resto de la clase tiene un enorme potencial lingüístico, ya que se premia (como comenta el propio alumnado en el informe), no ya el contenido en sí, sino la manera en que se comunica ese contenido a los compañeros y compañeras del grupo-clase. En este sentido, también es importante destacar el ingente trabajo que hacemos (alumnado y profesor) respecto a la comprensión lectora, la selección de textos, la organización del material... todo ello relacionado con la competencia lingüística.

En muchos momentos, en el aula de música, para un observador u observadora externa, parecía que nos encontrábamos en clase de lengua castellana y literatura. A partir de las exposiciones orales, las búsquedas de información, la expresión de argumentos... todo ello vinculado al trabajo por proyectos y al aprendizaje dialógico, surgen constantemente todo tipo de aprendizajes, errores y oportunidades lingüísticas para el aprendizaje. Ante esto, el profesorado puede hacer dos cosas: centrarse en su campo disciplinar, y que las dudas de lengua “las resuelva el profesor de lengua”, o considerar que el lenguaje es la única manera que tenemos las personas de acceder a cualquier tipo de información, y atenderlo especialmente. Partiendo de esta segunda opción, el lenguaje es imprescindible tanto para

acceder al conocimiento musical, como si queremos realmente fomentar las competencias, la autonomía y el “aprender a aprender”, y para que se produzca una auténtica justicia social e igual acceso al éxito escolar en el aula. De acuerdo con Cassany (2009), se trata de utilizar todo tipo de textos auténticos, con temáticas paralelas, opuestas o relacionadas, evitando la respuesta única o la corrección convergente, fomentando el diálogo entre el alumnado, releendo y analizando los puntos relevantes... en definitiva, ayudando al alumnado a relacionar la lectura con su mundo.

En segundo lugar, la competencia matemática no es una de las que está más presente en esta propuesta, con la excepción de las encuestas, donde se calculan porcentajes y se llega a conclusiones sobre dichos porcentajes, brindándonos además la ocasión perfecta para que podamos cuestionarnos el tipo de conocimiento que se genera a través de las encuestas: cómo depende mucho de las personas a las que se pregunte, cómo formular las preguntas, qué significan los datos numéricos, etc.

La siguiente de las competencias establecidas por nuestra legislación, la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico y natural, queda cubierta con determinadas temáticas muy relacionadas con el medio ambiente y la salud, tales como la contaminación acústica, el oído o la voz humana, además de las actividades de canto en clase, que suelen ir acompañadas de ejercicios de respiración, vocalización, articulación y afinación... promoviendo así hábitos saludables de educación vocal. Por otra parte, la utilización de materiales reciclados en la construcción de instrumentos musicales, en los murales y en las actividades de “relación música-plástica” son muy habituales.

La competencia digital y tratamiento de la información (cuarta competencia básica) es esencial en este esquema de funcionamiento, ya que se intenta en todo momento trabajar con la realidad, y no con materiales adaptados, por lo que la herramienta principal de consulta para la realización de actividades de todo tipo y trabajos escritos en concreto es Internet. La ingente cantidad de información de la red es su mayor ventaja y a la vez su mayor inconveniente, ya que es difícil en ocasiones seleccionar la información adecuada, mezclar o combinar varias informaciones, organizar la información, formar un criterio propio...

Todo ello son aprendizajes que el alumnado, de una manera autónoma aunque con la ayuda y coordinación del profesor, hacen constantemente en el aula de música. Y no solamente con los trabajos teóricos o escritos, sino también con todo tipo de actividades: comentarios de videoclips que visualizan en Youtube, comentarios de versiones que encuentran en Internet, ideas para construcción de instrumentos musicales, búsqueda de información y fotografías para los murales, creación de blogs... Las tIC, como ya comenté en el apartado II.3.6., se conciben aquí como un instrumento, nunca como un fin en sí mismo, de manera que lo importante no es la tecnología en sí misma, sino aquello que somos capaces de hacer con ella, aunque también es cierto que estas tecnologías facilitan enormemente, en una propuesta metodológica como la presentada en esta tesis doctoral, el cambio de paradigma en educación (Martín Félez, 2010; Carmona e Ibáñez, 2011). Desde el momento en que no tengo que preocuparme tanto, como profesor, por la búsqueda de información, sino mucho más por dialogar con el alumnado, debatir, consensuar, seleccionar, dar herramientas que ayuden a manejar esa información... puede decirse que las tIC son un instrumento importantísimo.

La competencia social y ciudadana es otro de los ejes centrales de esta metodología de aula. Si esta competencia pretende sobre todo que se viva y se ejerza la ciudadanía democrática, ¿qué mejor manera de vivirla que desde la propia actividad del aula? Independientemente del contenido que se trate, de la actividad concreta que se realice o del momento que sea, se procura que todas las decisiones del aula se tomen de manera democrática, contando con la voz de todas las personas implicadas. Como puede verse en el informe, desde el propio planteamiento de cambio metodológico, pasando por las actividades que se plantean, los criterios para fijar el calendario, los criterios para la realización de trabajos, la evaluación de cada una de las actividades y la calificación final son consensuadas. Este consenso se consigue, como se comentó anteriormente, a partir de acuerdos concretos que quedan reflejados en compromisos de aprendizaje, adquiridos de manera asamblearia...

La sexta competencia básica (la competencia cultural y artística) es la que se relaciona más directamente con la asignatura de música. Absolutamente todo el trabajo de aula va

orientado a que el alumnado adquiriera esta competencia. No obstante, cabe señalar que no siempre que se trabaja un contenido musical tiene porqué ser de una manera “competencial”, es decir, para desarrollar capacidades que hagan “más competente” a nuestro alumnado. Depende sobre todo de la manera en que se trabaje. Al poner el énfasis en los procedimientos, en las distintas maneras de llevar a cabo las actividades, en actividades de tipo práctico, analítico, oral, individual y en grupo, partiendo de opciones y decisiones que se van tomando en cada momento, esta propuesta metodológica pretende, también, contribuir al desarrollo de la competencia cultural y artística, además de no renunciar en absoluto a trabajar en favor de una educación musical crítica, como comentaré más adelante.

Desde el momento en que, además, estos aprendizajes se hacen de manera autónoma, se están promoviendo las dos últimas competencias básicas: aprendizaje a lo largo de la vida, y autonomía e iniciativa personal. El hecho de tomar decisiones sobre su propio aprendizaje, haciéndose responsables de aquello que desean realizar, de su propia evaluación y calificación, unido a que se trabaje la manera de utilizar las TIC, la comprensión de textos, la exposición oral, la democracia, los contenidos musicales procedimentales... vienen a proporcionar toda una serie de herramientas que seguramente serán útiles no solamente para aprobar la asignatura de música o para tener un mayor conocimiento de la historia o los estilos musicales, sino sobre todo para poder acceder a cualquier tipo de aprendizaje a lo largo de su vida, de manera autónoma y desde la iniciativa personal.

Antes de cerrar este apartado dedicado a las conclusiones de la metodología de aula, es importante destacar la manera en que se concibe la evaluación. Desde mi propio planteamiento como docente, ya consideraba que la evaluación condiciona todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Santos Guerra, 2000; Sanmartí, 2007; Pérez Gómez, 2008; Álvarez Méndez, 2008). Lo que queda demostrado a partir del informe de investigación es que esto no es solamente una percepción mía, sino que es compartida por el alumnado y también por el profesorado. Y que no necesariamente tiene porqué tener connotaciones negativas. Todo depende de la manera en que se lleve a cabo dicha evaluación. La evaluación puede orientarse, o no, a la participación (Martínez Rodríguez, 2004).

En esta metodología de aula no se da nada por concluido, por cerrado (al menos de manera predeterminada) en cuanto a evaluación (Álvarez Méndez, 2000a). Desde el primer momento, el cambio metodológico es propuesto como un cambio en la manera de concebir la evaluación y la calificación, que no son consideradas equivalentes en esta propuesta. La primera pregunta que se lanza al alumnado es sobre si desean seguir siendo evaluados con un examen tradicional, o prefieren buscar otras formas de evaluación. A partir de esta sencilla pregunta, que siempre responden en la dirección del cambio y las alternativas al examen, se va construyendo toda la metodología de aula, distinguiendo además entre la evaluación como mejora (presente en todo momento), y la calificación, algo de lo que solamente se habla al final de cada trimestre, tomando como referencia aquello a lo que se comprometió el alumnado al principio de cada trimestre. La manera en que se evalúa en la asignatura de música es muy similar a lo que Janesick (2008) llama “técnicas de evaluación auténtica basadas en la pedagogía crítica” , ya que se incluye la autoevaluación, la coevaluación, las representaciones artísticas y narrativas, vídeos, CD's, otros medios de comunicación electrónica, creación de blogs, construcción de instrumentos, entrevistas, tradición oral, trabajo por proyectos, diarios...

Sin lugar a dudas, uno de los puntos más fuertes de esta propuesta es precisamente la evaluación. La manera en que el alumnado puede decidir sobre aquello que desea hacer, puede opinar sobre aquello que hacen sus compañeras y compañeros, se comparten los criterios de evaluación, se plantean mejoras constantes para sí mismos y también para el profesor, se comprometen a hacer un determinado tipo de actividades durante un trimestre, se fija un mínimo para el aprobado y finalmente se comprueba hasta qué punto se han cumplido los compromisos adquiridos, demuestran que es posible, también en la evaluación, dar el giro hacia lo dialógico y lo democrático, de acuerdo con la pedagogía crítica.

Conviene recordar que fue precisamente la necesidad de buscar alternativas al examen escrito como única herramienta de evaluación lo que motivó el cambio metodológico en el aula de música que se presenta en esta tesis doctoral. Mi estilo docente se centraba en la necesidad de “motivar” al alumnado hacia el aprendizaje, buscando actividades “supuestamente atractivas”, propuestas activas muchas veces, otras veces teóricas,

utilizando instrumentos musicales, cantando, haciendo audiciones, reduciendo la teoría y facilitando todo tipo de resúmenes, esquemas, apuntes, gráficos, explicaciones... además de tener un número de suspensos muy similar al del resto de asignaturas en ese IES (en torno al 50 %), en el mejor de los casos, incluso en el alumnado con calificaciones de “notable” o “sobresaliente”, a las dos semanas no recordaban nada o casi nada de los contenidos que se habían impartido. Era la prueba tangible de que el alumnado dedicaba una gran cantidad de tiempo y trabajo en aprobar exámenes, más que en aprender, y que se estaba produciendo un aprendizaje acrítico y memorístico (Neill, 1974; Ross, 1999). En el caso de esta propuesta de aula, la evaluación se produce a cada instante, en cada decisión que se toma, cada actividad que se realiza o se expone al resto de la clase... y todo ello desemboca en una decisión (también consensuada) al final del trimestre sobre la calificación que nos parece más “justa” para cada alumno y alumna. Esta decisión individual se toma en presencia de todo el grupo-clase, que ha presenciado las actividades realizadas por todos los compañeros y compañeras, a partir del compromiso o “contrato de aprendizaje” inicial adquirido, y contando con la voz de cada persona, incluyendo también la del profesor.

Hay una serie de normas, objetivos y posibles actividades que son acordadas a principios de curso, y revisadas al principio de cada trimestre. Sobre esa base, cada alumno y alumna adquiere un compromiso de realización de actividades (individuales y/o en grupo) en un proceso público. Cada vez que alguien expone un trabajo, o hace una actividad (a veces teórica, otras veces práctica, de audición, interpretación, debate, comentario...) delante de sus compañeros y compañeras, todo el mundo opina y evalúa el contenido, la manera en que se ha expuesto, el grado de comprensión de los contenidos, las posibles mejoras que se pueden realizar... y al final de cada trimestre se hace una sesión de evaluación tomando como referencia los criterios consensuados, el compromiso adquirido, el grado de consecución (o superación, a veces) de ese compromiso, la opinión de cada alumno y alumna, la opinión del grupo-clase, y la opinión del profesor. A partir de todo eso, se establece una calificación individual, y se plantean mejoras para el siguiente trimestre. Una vez establecidos estos procedimientos, el grado de coincidencia y consenso es muy alto, en muchas ocasiones unánime.

V.3. PRIMERO, MAESTROS... LUEGO, DE MÚSICA

Implícito en el título de este apartado se encuentran las ideas de “maestros de música, no músicos educadores”, y “música educativa” (Aróstegui y Cisneros-Cohernour, 2010), comentadas en el apartado II.4.5.10. Basta echar un vistazo al índice de esta tesis doctoral, al informe de investigación o incluso a las temáticas tratadas hasta ahora en las conclusiones para ver cómo lo importante en esta metodología de aula no es tanto la música como fin último, sino la manera en que la música contribuye a la formación integral de las personas. El énfasis no está tanto aquí en que dominen en lenguaje musical, la interpretación vocal o instrumental, las características de las distintas etapas de la historia de la música o el análisis auditivo, sino que todo ello contribuya de un modo u otro a que sean personas más libres, con criterio propio, capaces de aprender por sí mismas, desarrollando su sensibilidad musical y artística a la vez que todo tipo de competencias básicas que resulten útiles para desenvolverse en el mundo en que vivimos. La intención última es crear una propuesta global, más que ceñirnos al ámbito estrictamente musical.

Sin embargo, además de esta peculiaridad, hay toda una serie de características que merecen ser destacadas respecto a la forma en que se concibe la educación musical desde esta propuesta de aula. Estas características pueden dividirse en dos grupos: unas referidas a la propia estética y filosofía de la música; otras relacionadas con la idea de generar una educación musical crítica desde la práctica docente del aula.

Filosóficamente, esta tesis se encuentra muy en sintonía con las ideas de Aristóteles (1995). En la Grecia clásica, Aristóteles proponía que no había que prohibir ningún tipo de música a los jóvenes, ya que la música es sobre todo una fuente de disfrute a partir de la cual podemos trabajar todo tipo de cuestiones educativas. Por otro lado, considera el filósofo que no hay una música “buena” o “mala” en sí misma, sino que todas las músicas pueden ser útiles en función del momento en que cada persona se encuentre y de aquello que pretendamos. Como se ha podido comprobar en el informe de investigación, en el aula de música se puede estar hablando de música árabe, de Mozart o de Reggaeton, dependiendo del momento, de la actividad, de la persona que la realiza... extrayendo aprendizajes relevantes de todos y cada una de esas temáticas y contenidos musicales. En ocasiones, esos contenidos nos permitirán trabajar cuestiones técnicas de la música (tempo, acento, melodía, armonía...), hablar sobre la manera de concebir la música en una determinada época o cultura, o dialogar sobre el mercado de la música actual... por poner solo algunos ejemplos.

Otra de las referencias estéticas presentes en esta tesis es la del idealismo romántico, de Wagner (1975a; 1975d) y Nietzsche (1870). La consideración del arte y la música como elementos de transformación social puede verse sobre todo en las interacciones, la toma de decisiones, los consensos, los debates... todos aquellos aspectos más puramente dialógicos y críticos de esta tesis. Viviendo la democracia en el aula será como podremos caminar hacia un modelo de estado cada vez más participativo y democrático. Pero hay más. Estos autores defendían el ideal romántico de fusión de todas las artes, según el cual cuantas más artes y formas de expresión confluyeran, tanto mayor sería su capacidad comunicativa y expresiva. Desde el momento en que la interdisciplinariedad y el trabajo en favor de otras finalidades educativas está presente, se está buscando que esa especie de “potencial expresivo” se

desarrolle en el aula. La misma variedad de actividades que puede realizar el alumnado constituye una prueba de ello. Lo importante es no solamente hacer música, o hablar de música, sino también cómo se hace: si mediante un cuento o narración ficticia (caso de la actividad de relación música-texto), mediante una encuesta, con una interpretación instrumental o vocal en el aula, analizando y comentando una película, un videoclip... Se buscan aquí, por tanto, distintas maneras (cuantas más, mejor) de pensar en música, de hablar de música, de que el hecho musical sea visto desde el mayor número posible de perspectivas. Lejos de la pretendida "pureza" de los formalistas (Defez, 2004), que consideran que no hay ninguna manera de expresar el significado de la música que no sea mediante la propia música, Wagner y Nietzsche nos ofrecen una perspectiva que, aplicada al contexto educativo, tiene su reflejo en esa amplia variedad de actividades, en la manera en que se conciben las relaciones y la toma de decisiones en el aula, y en la forma de concebir el propio conocimiento musical, desde la fusión y la presencia de músicas aparentemente opuestas o incompatibles. En el aula de música, igual se puede estar hablando del heavy-metal, que de algún artista pop del momento, de música tradicional rumana, o de Schoenberg y la segunda escuela de Viena. El mestizaje, la fusión y la hibridación son consideradas aquí la auténtica manera de democratizar el conocimiento y resolver los problemas de la diferencia (García Canclini, 2003).

De acuerdo con Bresler (2004), se considera aquí que es imposible estudiar, analizar o aprender algo en música separándolo de las condiciones sociales que lo generaron. Por este motivo, uno de los objetivos que se plantean con esa variedad de estilos musicales y con una dinámica de aula que se dialoga y consensúa, es poner encima de la mesa las infinitas posibilidades y conexiones que hay entre unos estilos musicales y otros, analizando especialmente esas condiciones que dan lugar a unos estilos u otros en función de la época histórica, el posicionamiento estético, o incluso el contexto personal de cada persona vinculada a la música. De igual manera que los estilos y músicas comerciales merecen ser consideradas "productos de consumo", a la vez que tienen un enorme potencial educativo, desde esta perspectiva sociológica se pretende desmontar la mitología habitual existente en torno a la música culta (Nettl, 2003). La pluralidad de estilos musicales es entendida aquí

como una manera de acercarse a distintas formas de entender el mundo. A mayor pluralidad, a mayor diversidad, mayor riqueza en los aprendizajes. Incluso dentro de la música culta, es importante poner de manifiesto y rechazar multitud de estereotipos (como el del “genio creador”, o el de la partitura “intocable”, inmodificable por nadie que no sea el propio autor, por poner algunos ejemplos) que también tienen su origen sociohistórico, en el siglo XIX. Estos estereotipos no son más que opciones, que pueden ser tenidas en cuenta igual que otro amplísimo abanico de posibilidades estéticas. La música anterior al siglo XVI (momento en que empieza a construirse el músico “moderno” del XIX), las vanguardias históricas del siglo XX, el folklore, las músicas étnicas y las músicas populares urbanas forman parte de un currículo musical que intenta evitar en la medida de lo posible toda clase de etnocentrismo. La hibridación, la fusión, la mezcla, el mestizaje, la presencia en el aula de todo tipo de culturas, momentos históricos y posicionamientos estéticos es una constante, como puede observarse en el informe de investigación a partir de las producciones del alumnado y los comentarios acerca de la misma importancia otorgada a un tipo de contenidos o a otros.

En el caso concreto de las músicas populares urbanas actuales, se intenta poner de manifiesto, además, el papel que los medios de comunicación, las tecnologías e Internet tienen a la hora de determinar nuestros gustos musicales, ofrecernos una música supuestamente “nueva” o no, la manera en que funciona el mercado musical, los valores ligados a cada tipo de música... (Baumann, 1996; Baricco, 1999; Cruces, 1999; González Giménez, 2003; Brncic, 2004; Steingress, 2004; Aróstegui, 2008). La presencia de trabajos libremente elegidos por el alumnado, de entre sus gustos musicales (casi siempre, músicas populares urbanas), y procedimientos como el comentario de videoclip, el comentario de película, los debates, las encuestas, las entrevistas a intérpretes de músicas actuales, los comentarios de versiones, los comentarios de audición sobre estas músicas, etc... hacen que resulte muy sencillo hablar de todas estas cuestiones, a veces relacionándolas con otros contenidos históricos propios de la música culta, otras veces comprendiendo cómo son producto de su época y hasta qué punto el mercado pretende influir en nuestros valores y nuestra forma de vivir la música.

Esta visión híbrida pretende aprovechar los aspectos positivos de la postmodernidad (Lyon, 2000), en lo que se refiere a la presencia, por igual, de diferentes estilos, culturas, modos de vida y épocas históricas... aunque intentando a la vez superar el relativismo moral inherente a la propia postmodernidad, que llevado a sus últimas consecuencias se puede resumir como que “si todo vale, nada vale”. La pieza clave, para evitar el relativismo y determinismo (“las cosas no pueden ser de otra manera”), no es otra que la búsqueda de consensos, la argumentación y la creencia firme en que la única forma de establecer pautas y significados compartidos que permitan que vivamos en sociedad, es mediante el diálogo (Freire, 1970, 1997a; Habermas, 1999, 2003). De este modo, y de acuerdo con Adorno (1998), se pretende no ya hacer llegar un “modelo” predeterminado de antemano, sino más bien preparar al alumnado para su propia emancipación, para actuar en el mundo en que le rodea, desde una auténtica libertad de elección basada en el conocimiento, desde el consenso sobre los significados, en las dinámicas de aula, en las relaciones que se establecen, en aspectos tan relevantes como la evaluación o la calificación... Frente al relativismo postmoderno, esta experiencia de investigación-acción presenta claras evidencias de que es posible construir un currículo musical, un posicionamiento personal y un modelo de sociedad desde el aula de música.

Será mediante dicho diálogo como se vinculará la música “de la escuela” con la propia de cada alumna o alumno (Abrahams, 2008), planteando problemas de manera conjunta (entre el alumnado y el profesor), buscando actividades significativas y coherentes con la realidad musical, buscando cambiar la percepción del alumnado y del profesor.... La educación musical, desde esta perspectiva, se considera que debe partir del compromiso social, mostrando así un fuerte componente político (Small, 2005; Aróstegui, 2007), sobre todo en el modo como se toma decisiones en el aula. El concepto de “musicar”, de Small (1999) es muy relevante en la práctica de aula, sobre todo a la hora de democratizar las relaciones y el conocimiento musical. Se considera aquí, de acuerdo con este autor, que hay innumerables formas de acercarse al hecho musical, que todas las personas están capacitadas para participar en la música de una u otra manera, y que será precisamente en la relación entre personas donde construimos los significados. Con las distintas actividades

propuestas para que el alumnado realice de manera autónoma, con las otras actividades que yo proponía como profesor (que van desde la práctica vocal e instrumental hasta las tertulias musicales o actividades de dramatización), y sobre todo a través de las asambleas, los compromisos de aprendizaje y la autoevaluación, será como se construyan en el aula tanto el currículo musical como las propias normas de la asignatura, proporcionando además una gran cantidad de posibilidades para un acercamiento diverso al hecho musical. No es tan importante aquí lo que el alumnado sepa de música, como lo que sepa hacer con la música (Lomas, 1995), ya que los contenidos y procedimientos son instrumentos para conseguir que todo el mundo encuentre su forma de “musicar”, y más allá de eso, su propia visión del mundo y de la sociedad en que vivimos.

En este proceso, mi papel como profesor es más de “acompañante” que de experto (Cremades, 2008), facilitando el acceso a distintas fuentes de conocimiento, con una actitud crítica hacia todo lo que se realiza en e aula, incluyendo la propia metodología, que es sometida a revisión constante. Más que un espacio de exposición, donde como docente muestro las grandes obras de arte de la tradición clásica, de manera pasiva... se trata aquí de ir compartiendo distintas herencias culturales, desde el contexto cultural más cercano al alumnado, compartiendo su realidad y comprendiendo progresivamente el mundo que nos rodea (Abrahams, 2008).

Al considerar que el conocimiento musical no es más que un instrumento para acceder a las grandes finalidades de la educación y de la pedagogía crítica, se plantea que lo importante es, sobre todo, ser maestro. La “música educativa” planteada es aquí mucho más importante que la educación musical.

V.4. CONSTRUYENDO LA UTOPIA EN OTROS ESPACIOS

“Los jóvenes tienen derecho a ser inteligentes, a estar bien informados, a buscar el significado de su mundo, a implicarse en cuestiones importantes, a realizar un auténtico trabajo, a saber todo lo que ocurre, a pensar críticamente, a formarse unos valores, a emitir juicios, y a que se les respete. Creemos que nuestro trabajo puede ayudarles en todas estas cosas, y hemos visto que así ocurre. Por esto oiremos decir a los profesores, y a otras personas que están implicados en este sistema, que nunca van a volver atrás, hacia los antiguos métodos. Nunca van a retroceder” (Beane, 2005, p. 134).

Desde el punto de vista estrictamente metodológico, puede decirse que esta investigación-acción cumple con las intenciones propias de la investigación cualitativa en el sentido apuntado en el apartado III. Es una investigación que no busca la objetividad, ni las verdades absolutas, sino que busca formular toda una serie de preguntas de investigación (que en este caso, coinciden con las que me planteo como profesor, desde la acción), contando con los conceptos e interpretaciones que las personas integrantes en un determinado contexto de acción hacen de sus propias prácticas (Habermas, 1999). Como puede deducirse del informe, los temas de investigación van emergiendo

en función de las necesidades de la práctica, no cerrándose a categorías estrictamente prefijadas de antemano (Stake, 1995; Kushner, 2002).

En este sentido, la principal aportación de esta tesis doctoral tiene que ver con el concepto de transferibilidad, ya que estas conclusiones pueden abrir nuevas dudas y refelexiones, produciendo o imaginando nuevas acciones (Stake, 1995; Connelly y Clandinin, 1995; Arnaus, 1995; Suárez, 2002; Carvalho, 2007; Martínez González, 2007; Pallarés Pascual y cols., 2007). El propio alumnado comenta de manera explícita cómo esta propuesta de aula es perfectamente extrapolable a otras asignaturas, otras prácticas docentes, si bien no copiándola de manera exacta, sí adaptándola o tomando prestadas ciertas ideas. El ejemplo más claro se encuentra en el caso de M^a José, la profesora de lengua castellana y literatura que decide adoptar la misma manera de organización del aula, las mismas ideas de democratización, assemblearias y dialógicas, adaptadas a su área de conocimiento... Probablemente habrá tantas formas de democratizar las decisiones del aula como docentes existan, pero la contribución de esta investigación-acción es sobre todo referidas a su globalidad. Se trata de una manera de democratizar todos los aspectos de la vida del aula, desde las propias actividades, pasando por los compromisos, la evaluación, la calificación y el propio conocimiento académico.

Es interesante comentar, en este sentido, la incidencia que esta práctica de aula tuvo en el profesorado miembro del grupo de investigación-acción (creado al año siguiente de su puesta en marcha, en el curso 2005/2006). Este grupo produjo un “feed-back” muy ilusionante y enriquecedor, al compartir perspectivas similares, complementarias o a veces distintas, respecto a las mismas necesidades.

Fue a raíz de las conversaciones mantenidas durante todo el curso académico 2004/2005 con los dos profesores entrevistados, la profesora de lengua y otro profesorado, como decidimos formar, para el curso siguiente, un grupo de investigación-acción. En otro lugar ya comenté que este grupo creció, propuso el proyecto “Comunidades de aprendizaje”, y siguió buscando alternativas metodológicas y pedagógicas tanto en sus aulas como en el conjunto de la vida del centro. Pero nada se ha comentado sobre la importancia que ese

grupo inicial tuvo para sus propios protagonistas, ni de las repercusiones posteriores: la Red Utopía y Educación.

La profesora de lengua, M^a José, se refiere a ese grupo de investigación-acción como uno de los más importantes impulsos para el cambio metodológico que ha recibido, debido sobre todo al apoyo del grupo, que sirvió para minimizar sus temores:

El grupo de investigación-acción fue fundamental, porque me hizo replantearme todo esto y me hizo pensar que tenía que cambiar muchísimas cosas en mi metodología de aula. Empecé además tarde, porque esto me lo planteé mucho antes de que empezara a hacerlo, porque, claro, pues, normal, me pasa igual que nos pasa a muchos profesores, igual que les pasa a muchos alumnos, pues que los cambios y las innovaciones pues siempre nos dan un poco de miedo. Yo pensaba, y tenía clarísimo que hacía falta un cambio de metodología, pero me daba mucho miedo. Era como una especie de experimento, ¿no?, para mí. Era experimentar con los niños, y entonces no sabía muy bien cómo deshacerme del método tradicional que me daba seguridad aunque no los resultados que yo esperaba, y cómo empezar una nueva andadura totalmente diferente, sin que los niños se vieran... bueno, yo pensaba en ese momento, perjudicados, ¿no? Sin que los niños pues no aprendieran los contenidos que tenían que aprender, o no... No llegaran preparados al Bachillerato, para el curso siguiente, o no sé, ese tipo de miedos. Entonces, bueno, a partir ya te digo, del grupo de investigación-acción, pues me replanteó muchas cosas. Ví que no era tanto experimento como probar que esa metodología iba a funcionar, y lanzarme y decir 'bueno, vamos a ver qué tal va', que tampoco era tan extraordinario como para que los niños les fuera a hacer una 'X' en su expediente académico, y bueno, pues empecé a... llegó el año en el que dije 'bueno, qué cosas tienes que cambiar...' y empecé a cambiar.²⁷⁴

En segundo lugar, otra de las fortalezas de este grupo era su diversidad. Desde siempre hubo en el grupo personas que impartían distintas asignaturas (matemáticas, lengua, ciencias sociales, música, inglés, educación física), el orientador del centro, y dos profesoras de la Universidad de Almería, aunque pronto se amplió a mucho más profesorado. En palabras de M^a José,

era muy satisfactorio ver que en todas las asignaturas el rendimiento era mucho mejor que el que había sido con anterioridad, o sea, antes de hacernos este planteamiento. Y por otra parte, era muy enriquecedor que cada uno diera su punto de vista, que cada uno aportara distintas... bueno, eso, distintos puntos de vista y que explicara un poco las distintas metodologías que estaba llevando a cabo en el aula.

274 Anexo 10.1.

Desde el curso académico 2003/2004, momento en que coinciden en el centro el grupo de profesores que se planteará más adelante la investigación-acción, se empiezan a plantear todo tipo de reflexiones, cambios y posibilidades en la vida de nuestros centros, y nuestras aulas. También este año, ese profesorado participa en el coro del instituto, donde rápidamente se observa cómo las relaciones entre profesorado y alumnado son diferentes a las habituales, cómo ese ambiente y este tipo de actividades propician todo tipo de aprendizajes relevantes... ligados al disfrute y al aprendizaje musical que supone la práctica vocal en grupo. En el curso 2004/2005, se forma un grupo de trabajo a partir del Coro, y otro sobre "acompañamiento de canciones con guitarra", en el que participa una gran parte del claustro.

El grupo de investigación-acción, que surge en el curso 2005/2006, parte de la idea de que si algo no nos gustaba, debíamos dejar de esperar que la solución viniera de fuera. La solución debía arrancar de la base, del interior de la vida del centro, desde cada una de nuestras aulas. A partir de estos cambios, más adelante nos pareció que una auténtica transformación del centro pasaba por convertirnos en una comunidad de aprendizaje. Pero, aunque fueron muchos los pasos y logros conseguidos al respecto, finalmente no fue posible sacar adelante este proyecto, y una buena parte de nuestras propuestas organizativas o externas al aula fueron anuladas en los dos cursos anteriores (como se comentó en el informe). Desde mayo de 2006, a partir de la creación de un blog, utilizamos el nombre de "Utopía y Educación"²⁷⁵ a nuestro grupo. En los dos cursos siguientes, con diferentes excusas (proyecto de interculturalidad, grupo de trabajo de educación para la ciudadanía, en el curso 2006/2007) o sin ellas (no hubo "formalmente" un grupo en el curso 2007/2008), Utopía y Educación sigue reuniéndose semanal o quincenalmente, para hablar de los cambios posibles, la realidad de nuestro centro, lecturas, pensamientos, propuestas, posibilidades, esperanzas y desesperanzas.

Cuando en el año 2008 este grupo se separa, al cambiar de centro todos sus integrantes, automáticamente decidimos que, además de seguir manteniendo la amistad que habíamos ido reforzando durante estos años, necesitábamos seguir manteniéndonos como

²⁷⁵ Toda la información sobre *Utopía y Educación* puede consultarse en <http://www.utopiayeducacion.com>

grupo de reflexión y renovación pedagógica. Pronto vimos cómo la separación (que tanto nos había dolido, en lo personal y lo profesional) tenía sus ventajas: cada cual, por separado, podía seguir haciendo, probando y proponiendo cosas en sus respectivos centros... y era importante seguir teniendo el referente del grupo. Por este motivo, en el año 2008 tomamos la decisión de constituirnos formalmente como asociación, y también de abrir nuestras reuniones y actividades a cualquier persona que esté interesada en el cambio educativo, y no solamente desde el sector del profesorado, sino también a las familias, alumnado de magisterio, otro profesorado universitario, asesorías de los CEP... en definitiva, incluyendo a cualquier persona que esté dispuesta a trabajar y colaborar en el cambio educativo. Actualmente, la asociación está formada por más de 50 personas, divididas entre docentes de todas las etapas educativas (desde infantil hasta la universidad), FAPACE (federación de asociaciones de madres y padres de la provincia de Almería), alumnado universitario, asesoras y asesores de centros de profesorado, y otras personas. Desde el principio, además de las actividades dirigidas a nuestros centros, colaboramos y realizamos multitud de actividades de formación del profesorado, en torno a temáticas como la interculturalidad, la educación para la ciudadanía, la investigación-acción, las comunidades de aprendizaje, los grupos interactivos, el aprendizaje cooperativo, la metodología de aula... Mantuvimos, además, una red para la realización de prácticas por parte del alumnado de magisterio, en distintas asignaturas, que incorporaba más de veinte centros educativos de toda la provincia de Almería...

No es el momento aquí de extendernos en cada una de las actividades realizadas por *Utopía y Educación*²⁷⁶, sino solamente hacer referencia a las posibilidades que el trabajo en grupo, la investigación-acción, la búsqueda de alternativas y relaciones entre la teoría pedagógica y la actividad del aula y de los centros educativos... ofrecen para nuestra práctica docente y, en definitiva, para la mejora de los aprendizajes del alumnado y de la educación, en general. Este grupo siempre tuvo clara la premisa de que, para caminar son necesarias las utopías, la confianza en el ser humano y su capacidad de transformación, la creencia firme en que otra escuela y otro mundo es posible.

276 Pueden consultarse todas las actividades realizadas por *Utopía y Educación* en la dirección: <http://www.utopiayeducacion.com/2009/10/actividades-realizadas.html>

V.5. PEDAGOGÍA CRÍTICA, CAMBIO SOCIAL Y EMANCIPACIÓN

Para finalizar, es importante poner de manifiesto en qué medida se promueven aquellas grandes finalidades planteadas al principio de la misma, en relación con la emancipación del alumnado, la necesidad del cambio social y la pedagogía crítica.

A nivel de aula, puede decirse que el nexo de unión entre las actividades y el marco teórico viene de la mano de los principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997; Alonso y Loza, 2001; Elboj y cols., 2002a y 2002b; Flecha y Puigvert, 2002; Aubert y cols., 2004, Loza, 2004 y 2005; Martínez y cols., 2005; Vega, 2005). Por este motivo, se debe plantear de manera clara de qué modo están presentes dichos principios, de qué modo se atiende a la diversidad, y se construye en el aula una ética comunicativa, democrática, participativa, partiendo de un proceso negociado y en favor de la justicia social.

La propuesta de esta tesis doctoral es, sobre todo, una propuesta de diálogo igualitario a partir del currículum musical, los contenidos del aula, los objetivos de esta materia y área en Educación Secundaria Obligatoria. Se desarrollan toda una serie de actuaciones en la

línea de democratizar los procesos, atender a la diversidad y negociar actividades concretas, contando con los intereses del alumnado y las posibilidades del entorno. Hay que decir que este tipo de diálogo es especialmente difícil en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, no tanto por las características o supuesta “problemática” de este alumnado (a la que se suele aludir como excusa), sino sobre todo porque son alumnas y alumnos que llevan muchos años sin participar realmente, sin que se produzca un auténtico diálogo igualitario en que su voz haya sido tenida en cuenta. Por eso, en primera instancia se produce una cierta incredulidad o incluso rechazo por parte del alumnado, que tiende a creer que se les va a manipular, o que el diálogo será limitado a los ámbitos que desee el profesor. Una vez rotas las barreras iniciales, mediante el diálogo igualitario se multiplican las opciones de aprendizaje en el aula, la creatividad aflora, la imaginación provoca que todas el alumnado sienta que tiene algo que aportar... y se produce un auténtico aprendizaje de máximos.

Respecto al segundo de los principios, la inteligencia cultural, aparecerá en la medida en que se promueve que cada alumna y alumno traiga la música que le gusta, la que conoce a fondo, la que suele escuchar... o bien interprete canciones con el instrumento que habitualmente toca o está aprendiendo, preparen actividades por su cuenta, o traigan las tradiciones musicales y culturales de cultura de origen, su lugar de procedencia, pregunten a personas del entorno y familiares... y después todo eso sea mostrado y compartido en el aula.

La transformación (tercer principio del aprendizaje dialógico) queda patente en el propio proceso de toma de decisiones, y en la manera en que se van construyendo significados compartidos en el aula. ¿Es posible transformar el aula en un espacio donde las decisiones son tomadas conjuntamente? ¿es posible transformar las relaciones? ¿tiene la escuela que ser necesariamente un lugar jerárquico, donde el conocimiento es unidireccional e impartido exclusivamente por el profesorado? Esta experiencia muestra cómo es posible esta transformación, dejando así un ejemplo en la vida del alumnado que pueda ser extrapolable a otras situaciones de su vida académica, laboral, social o personal.

En cuarto lugar, desde el ámbito concreto de una asignatura como música, la dimensión instrumental se traduce en que los saberes musicales sirvan para la vida cotidiana y para futuros estudios musicales, pero también que se trabajen capacidades como la búsqueda de información, procesamiento, selección y crítica, el lenguaje oral y escrito, el uso de internet y los ordenadores, la traducción o utilización de otros idiomas, el trabajo autónomo del alumnado... todo ello presente en las actividades musicales de esta tesis. En numerosas ocasiones, el profesor de música aquí se asemeja más a un profesor de informática o de lengua castellana, pero las necesidades de cada momento y situación han de ser cubiertas. Como muchas veces comentaba directamente al alumnado: “la música es muy, muy importante, pero hay cosas que lo son aún más, como saber desenvolverse por uno mismo, saber buscarse la vida”.

El sentido (siguiente principio del aprendizaje dialógico) es algo que se crea naturalmente en el aula de música cuando se compone, se inventa, se expresa, se piensa en música, se tocan instrumentos en grupo... necesariamente, todo debe tener sentido, y en la construcción de ese sentido intervienen todas las personas del aula. Cuando a las propuestas del profesor se suman las del alumnado, las de las diferentes culturas del aula, las de sus familiares y personas del entorno, el sentido que cobran las grandes “obras maestras” de la historia de la música, las músicas actuales, las músicas tradicionales, o las elaboraciones o reflexiones musicales del alumnado, es mucho mayor, además de contextualizado y relevante para el alumnado. Lo importante no es tanto que el alumnado escuche un tipo de música u otro, o que tenga unos gustos o preferencias musicales u otras, sino que sepa dar buenos motivos y conozca las consecuencias e ideas que hay bajo el espectro sonoro. El gusto personal es independiente de la calidad artística o estética, pero el sentido social, el significado que tiene esa música en su contexto de origen (su época, su cultura) y en la nuestra (cuando lo escuchamos en casa, en un concierto, en un reproductor) es algo muy a tener en cuenta, en relación con lo que podríamos llamar la “creación de sentido musical”.

En cuanto al penúltimo principio del aprendizaje dialógico, la solidaridad, puede decirse que es inherente a la propia actitud democrática. Son constantes las posibilidades de

solidaridad en el aula de música, desde la propuesta que aquí se presenta, ya que cada vez que algún alumno o alumna realizaba una actividad, era sometida al juicio crítico y la ayuda de todo el grupo-clase. Es decir, se daban toda una serie de consejos para próximas intervenciones, para próximas actividades, a partir de los consensos establecidos previamente. Además, se promovía que los equipos de trabajo fueran heterogéneos, incluyendo también al alumnado con necesidades educativas especiales. Este alumnado ofrecía todas sus posibilidades al grupo, que respondía solidarizándose y complementando sus aportaciones: “si tú no sabes hacer algo, yo te ayudo, o también puedes hacer algo diferente, pero para la misma finalidad, para el mismo resultado, actividad o producción musical”.

En cuanto al último de los siete principios, el principio de igualdad de diferencias, se cumple desde el momento en que, sin renunciar a “lo que es” cada alumna y alumno como persona, se cuenta con su identidad personal y de grupo... a partir de la música que habitualmente escuchan, las músicas de sus culturas de origen, la de la cultura de masas, e incluyendo también la música más “académica” (la música culta); sin olvidar sus referentes culturales, sus preferencias personales, pero atendiendo simultáneamente su necesidad de acceder al mismo nivel académico, éxito y posibilidades escolares y sociales que el resto de sus compañeras y compañeros.

Como ya se ha comentado en varias ocasiones, esta propuesta global para el aula de música es un intento de crear esa metodología global, común, única, que atienda a todo el alumnado por igual, que incluya los recursos en el aula, y que proporcione a partes iguales éxito académico, democratización y crítica. Por eso, aunque algunos aspectos de la práctica docente, si se analizan por separado, sean claramente mejorables, su valor radica en la perspectiva global. Hay innumerables experiencias en el aula de música sobre uso de las TIC, instrumentos musicales, danzas o lenguaje musical (por poner solo algunos ejemplos) que superan con creces las actividades que aquí se proponen. Pero la suma es mucho más que las partes. Y el camino, tiene que ser necesariamente global: contenidos musicales ligados a democracia, participación, negociación y pedagogía crítica, sin dejar de atender adecuadamente a la diversidad en el aula, contando con la perspectiva del alumnado y del

entorno, y procurando el éxito académico de todo el alumnado. Los principios del aprendizaje dialógico nos dan un marco idóneo para una reflexión y acción educativa global.

El aprendizaje dialógico y la experiencia de aula mostrada guarda relación directa con el pensamiento de Habermas (1999), ya que se consiguen y cuestionan consensos de manera casi constante, se explicitan las intenciones, los argumentos... respetando que cada persona pueda actuar de manera diferente, hacer diferentes actividades, conseguir distintas calificaciones o distintas “producciones musicales”, y tener distintas motivaciones, en el marco de un mismo y único entendimiento. La perspectiva es única, el currículum es único (negociado, consensuado), pero la manera de acceder a él, las actuaciones que de él se derivan son múltiples y variadas. Esta idea enlaza directamente con los objetivos de inclusión académica y social que pretende la normativa y con garantizar que todas las personas desarrollen al máximo sus potencialidades: “la participación en el proceso cooperativo de comunicación está al servicio de la consecución de un consenso sobre cuya base puedan coordinar sus planes de acción y realizar cada uno sus propias intenciones” (p. 162). Más allá del discurso de la homogeneidad o la adaptación, se necesitan propuestas de aula válidas para todos y todas, con la suficiente flexibilidad como para que la misma propuesta académica pueda servir a todo el alumnado, desde un concepto amplio de cultura (o, más concretamente, en este caso, de música), desde un marco de relaciones acogedor, promoviendo la cooperación entre el alumnado, construyendo desde sus intereses y los conocimientos de sus familias y sus comunidades... Si orientamos nuestras acciones mediante pretensiones de validez reconocidas por un grupo, estaremos actuando, para Habermas, de manera racional, y podremos hacernos responsables y comprometernos con nuestros actos: “el mundo de la vida sólo se abre a un sujeto que haga uso de su competencia lingüística y de su competencia de acción” (p. 160).

Los consensos que se van estableciendo en el aula de música tendrán un carácter estable y definitivo para el grupo y el profesor, siempre que se consideren adecuados por todas y todos. En cualquier momento son susceptibles de actualizarse, revisarse, mostrar nuevos intereses, nuevas perspectivas, que no estaban contempladas al principio. Aunque los ciclos de investigación-acción eran trimestrales, como comenté en el Informe (apartado

IV), por las necesidades propias del calendario escolar y la evaluación (a lo que debemos sumar la escasa carga horaria de la asignatura de música), en cualquier momento se podían negociar cientos de matices, propuestas, actividades concretas, criterios... Al principio de cada trimestre, se podrá negociar incluso “la totalidad” de la investigación-acción. Se podrá decidir también no continuar con este tipo de metodología. Es el propio alumnado quien toma decisiones sobre su propio aprendizaje (Martínez Rodríguez, 2005), aunque la voz del profesor también es tenida en cuenta, como una más.

Y es que la perspectiva de participación en que me baso en esta investigación-acción va más en la línea de considerar la participación como fin en sí mismo (Santos Guerra, 1996; Aróstegui, 2000; Martínez Rodríguez, 2005), que como medio para “motivar”. Aunque en ocasiones, también se intente “motivar” (sobre todo en el caso de contenidos más alejados de la realidad cotidiana del alumnado), la participación es sobre todo una manera de mostrar que se produce más aprendizaje, más relevante, de más calado... construyendo otro tipo de relaciones sociales, una mejor atención a la diversidad, consiguiendo más éxito académico, a la vez que se contribuye a construir una ciudadanía democrática. La propuesta de actuación en el aula de música se va a centrar especialmente en procurar que las decisiones sean compartidas, y se recojan todas las iniciativas del alumnado (Martínez Rodríguez, 2005). La autonomía, la creatividad y la toma de decisiones se refleja en el hecho de que el currículo incluya las iniciativas del alumnado, que se promoverán en todos los momentos y situaciones. Además, desde la perspectiva de que, en una auténtica democracia escolar, la voz del profesorado también debe ser tenida en cuenta, y también puede hacer propuestas, en algunos casos también se llevan a cabo actividades diseñadas por el profesor a partir de ideas del alumnado, o incluso actividades que no han partido del grupo-clase, pero siempre contando con su apoyo y aprobación.

La democracia, en definitiva, es el eje transversal de todas las medidas educativas, desde las más técnicas hasta las que se refieren a la organización de aula, desde asuntos tan concretos como el lenguaje musical hasta otros aspectos como el trabajo en grupo, las TIC o la evaluación. La única manera de educar para la democracia es practicándola, llevándola a cabo en el día a día del aula (Giroux, 1999; Aróstegui, 2000; Apple y Beane,

2000; Greenberg, 2003), y aunque habrá muchas más formas de llevarla a cabo, el proceso descrito en esta investigación muestra que no solamente es posible hacer democracia desde el aula de cualquier asignatura de Secundaria, sino que además los resultados son mucho mejor que los de otras formas de educación menos democráticas. La disyuntiva entre “educación democrática” o “nivel académico” queda así zanjada. Cuanto mayor es la democracia y la participación del alumnado en las decisiones del aula, tanto más conseguimos aumentar su compromiso, la responsabilidad respecto a su propio aprendizaje, su conciencia crítica y el nivel académico. Más allá de una propuesta desde la ética utilitarista (Goodin, 1995), predominante en la sociedad actual, se promueve aquí un modelo ético comunicativo (Hoyos, 1995), en el que todo se construye a partir de los sentimientos y experiencias del alumnado, a partir del diálogo, el uso del lenguaje, los compromisos y consensos alcanzados.

Cabe plantearse entonces, por último, si se contribuye de algún modo a construir otro modelo de sociedad desde el contexto concreto del aula de música. Al fin y al cabo, al construir un aula democrática, se está persiguiendo el sueño de que haya una sociedad también cada vez más democrática e igualitaria (Aubert y cols., 2004). Se muestra aquí una posibilidad, una manera de eliminar las injusticias y desigualdades de partida desde el aula de música. Injusticias que a veces vienen de la propia toma de decisiones habitual en la escuela, que no suele contar con la voz del alumnado, y otras muchas veces del propio contexto sociocultural del que procede dicho alumnado. Es posible que todas y todos tengan éxito. Es posible también que sus distintas perspectivas y culturas de origen tengan cabida en el sistema escolar. Es posible construir conjuntamente, con una propuesta única, sin exclusiones, toda una serie de medidas de aula que respeten la individualidad sin renunciar a la equidad.

Un currículo musical como el presentado considera, además, que el conocimiento es el resultado de luchas sociales, de estrategias de poder manifestadas a veces en el modo de entender la sociedad, el arte y la música en las distintas épocas, en las distintas culturas, en los medios de comunicación... Este tipo de currículo busca la justicia social porque promueve que las relaciones sociales del aula sean justas e igualitarias, aprovechando el sentido de la

equidad que los jóvenes, y especialmente los adolescentes, poseen. Se parte del reconocimiento mutuo, pero sin ignorar, en absoluto, otros aspectos académicos (Giroux, 1991; Martín, 2008; Zeichner, 2010; Zeichner y Flessner, 2010).

Más allá de visiones inmovilistas o mecanicistas de la sociedad, se puede finalizar añadiendo que esta metodología de aula muestra que los sueños, las utopías y las esperanzas del alumnado pueden cumplirse... (Flecha, 2004; Freire, 2006; McLaren, 2008) que es posible cambiar, que es posible la democracia directa, radical, contando con las voces de todas las personas. El lenguaje del aula de música es el lenguaje de la posibilidad (Freire, 1997b), de manera que en un mundo como el que vivimos, donde la democracia se encuentra cada vez más y más acorralada por los mercados, por una oligarquía económica y política que toma las decisiones en nombre de la ciudadanía, donde las injusticias y desigualdades se incrementan exponencialmente (McLaren, 2001), en este mundo capitalista y neoliberal, donde lo importante es el mercado y no las personas... hay esperanza. Es posible iniciar el camino del cambio desde la escuela, desde la humilde aula de música de un instituto de educación secundaria cualquiera, donde las voces de personas inmigrantes, personas con un nivel socioeconómico bajo, y con escasas expectativas sobre su propio aprendizaje y su futuro pueden ser incluidas en una propuesta común junto al alumnado procedente de otros estratos sociales. Se va construyendo así, constantemente y de manera conjunta, un modelo democrático en favor de un aula mejor, una educación mejor para nuestras hijas e hijos, de manera que, a su vez, puedan construir un mundo mejor del que encontraron.

Capítulo VI:

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahams, F. (2008). Musicando Paulo Freire: una pedagogía crítica para la educación musical. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (ed.). *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Adell Nolla, M.J.; Herrero, C. y Siles, B. (2004). El aprendizaje dialógico en los grupos interactivos. *Networks, an on-line journal for teacher research*, 7 (1). Disponible en <http://journals.library.wisc.edu/index.php/networks/article/view/30/35> [Recuperado el 1-7-2014].
- Adorno, T. W. (1966). *Disonancias. Música en el mundo dirigido*. Madrid: Rialp.
- Adorno, T.W. (1984). *Reacción y progreso y otros ensayos musicales*. Barcelona: Tusquets.
- Adorno, T. W. (1989). *Introduction to the sociology of music*. Nueva York: Continuum.
- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Alberich, T. (2007). La investigación-acción participativa, método y práctica. En *Actas del IV Congreso internacional sobre investigación-acción participativa*. Disponible en <http://uam.aibr.org/4.pdf> [Recuperado el 20-5-2014].
- Almoguera, A. (2004). Un estudio de los casos acerca de la intensidad emocional en la interpretación de la trisonata BWV 1039. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 95-100.
- Alonso, J. y Loza, M. (2001). Aprendizaje dialógico. En *Actas de las Jornadas sobre educación para la superación de desigualdades*. Bilbao. Disponible en <http://eventocientificoapure2013.site90.com/biblio/Auditoria-Methodologica-2013/Lecturas-I/Josebe%20Alonso%20y%20Miguel%20Loza%20-%20Aprendizaje%20Dial+%A6gico.pdf> [Recuperado el 20-5-2014]
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Álvarez Álvarez, C. (2007). El diálogo en la investigación-acción participativa. Algunas reflexiones a propósito de una experiencia en un aula de educación primaria. En *Actas del IV Congreso internacional sobre investigación-acción participativa, 18, 19 y 20 de octubre*. Valladolid.
- Álvarez Méndez, J. M. (2000a). El alumnado. En *Curso: comprender la evaluación...* Baeza: Universidad Internacional de Andalucía.
- Álvarez Méndez, J. M. (2000b). Yo también quiero ser eficaz. En *Curso: comprender la evaluación...* Baeza: Universidad Internacional de Andalucía.
- Álvarez Méndez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias (206-233). En J. Gimeno Sacristán (comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

- Álvarez Nieto, I. F. (2004a). El niño y la creatividad musical. *Filomúsica*, 49. Disponible en <http://www.filomusica.com/filo49/creatividad.html> [Recuperado el 20-5-2014]
- Álvarez Nieto, I. F. (2004b). La evaluación musical. *Filomúsica*, 59. Disponible en <http://www.filomusica.com/filo59/evaluacion.html> [Recuperado el 20-5-2014]
- Álvarez Romero, J. M. (2004). Algo muy importante está en juego. *Andalucía Educativa*, 45, 29-32. Sevilla: Consejería de Educación
- Anaut, L. (2004). *Sobre el sistema Amara Berri*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Anderson, G. L. y Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos (47-69). En I. Sverdlick (comp.). *La investigación educativa, una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Angulo, M. (1999). La educación musical: nuevas alternativas. *Música y Educación*, 37, 69-77.
- Apple, M. W. y Beane, J. A. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Arandia, M. y Fernández, I. (2007). Lo sutil en el mundo de las evidencias: despertares en un grupo de facilitación. En *Actas del IV Congreso internacional sobre investigación-acción participativa*.
- Aretxaga Bedialauneta, L. y Landaluce Zarandona, L. M. (2005). La interculturalidad en el IES Mungia BHI (207-220). En E. CHIA(ed.). *A Longing for Peace, the challenge of a multicultural, multireligious world, Actas del Congreso para el diálogo intercultural e interreligioso*.
- Aristóteles (1995). *Política*. Madrid: Alianza.
- Arnaus, R. (1995). Voces que cuentan y voces que interpretan: reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica (61-78). En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F. M. Connelly, D. J. Clandinin, y M. Greene. *Déjame que te cuente, ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Aróstegui, J. L. (1998). Democracia y política educativa. *Conceptos*, 3, 33-44.
- Aróstegui, J. L. (2000a). La expresión Instrumental en Educación Primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 97, 13-17.
- Aróstegui, J. L. (2000b). *Democracia y currículum: la participación del alumnado en el aula de música*. Granada: Universidad de Granada. Tesis doctoral. Inédita.

- Aróstegui, J. L. (2002). Una educación musical postmoderna: Los conciertos didácticos. En *LI Festival Internacional de Música y Danza de Granada*. Granada: Festival Internacional de Música y Danza.
- Aróstegui, J. L. (2007). La expresión instrumental en la educación primaria (61-70). En S. R. Malbrán, J. R. Muñoz, M. P. Méndez, J. Gordillo, R. Jones, L. M. Herrera, M. C. Prause-Weber, J. L. Aróstegui, S. F. Espinosa y A. Giráldez. *La creatividad en la clase de música: componer y tocar*. Barcelona: Graó.
- Aróstegui, J. L. (2008). Brahms como Miscelánea: Música y Educación Musical para una Era Postmoderna. En J. L. Aróstegui y J. B. Martínez Rodríguez, J. B. (eds.). *Postmodernidad, globalización y currículo: la calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Akal.
- Aróstegui, J. L. y Cisneros-Cohernour, E. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 14, 2. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART14.pdf> [Recuperado el 20-5-2014]
- Aróstegui, J. L.; Malbrán, S. R.; Muñoz, J. R.; Méndez, M. P.; Gordillo, J.; Jones, R.; Herrera, L. M.; Prause-Weber, M. C.; Espinosa, S. F. y Giráldez, A. (2007). *La creatividad en la clase de música: componer y tocar*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. y Valls, R. (2004a). *Dialogar y transformar, pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A.; Medina, A. y Sánchez, M. (2000). De las agrupaciones flexibles a los grupos interactivos. En *Actas de la VIII Conferencia de Sociología de la Educación*.
- Aubert, A.; Padrós, M. y Valls, R. (2004b). Movimiento de educación democrática de personas adultas, el caso de la Verneda-St. Martí. En *Actas del IV Congreso estatal del/a Educador/a Social, Santiago de Compostela*.
- Barañano, A.; Martí, J.; Abril, G.; Cruces, F. y Carvalho, J. J. (2003). World Music, ¿El folklore de la globalización?. *Trans, Revista transcultural de Música*, 7. Disponible en <http://www.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/ceimp/articles/World%20Music%20El%20folklore%20de%20la%20globalizacion.pdf> [Recuperado el 20-5-2014].
- Barenboim, D. y Said, E. W. (2002). *Paralelismos y paradojas, Reflexiones sobre música y sociedad*. Barcelona: Debate.
- Baricco, A. (1999). *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin*. Madrid: Siruela.
- Barniol, E. (2000). Reflexiones en torno a la innovación y la investigación en la enseñanza de la música en Cataluña. *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/barniol00.pdf> [Recuperado el 20-5-2014].

- Barrantes, V. J. (2004). El aprendizaje como construcción. *Campus Digital*, Octubre. Disponible en http://www.campus.una.ac.cr/ediciones/2004/octubre/2004octubre_pag06.html [Recuperado el 20-5-2014].
- Bartolomé, L. I. (2008). La pedagogía crítica y la educación de los profesores y profesoras: radicalización del profesorado futuro. En McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (eds.). *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó, 357-391.
- Bau, R. (1999). Wagner y Schopenhauer. En *Archivo Richard Wagner, hemeroteca wagneriana*. Disponible en <http://www.archivowagner.com/21-indice-de-autores/b/bau-ramon-1948/103-wagner-y-schopenhauer> [Recuperado el 21-5-2014].
- Baumann, M. P. (1996). Escuchando la voz de los pueblos indígenas... La música tradicional como política del encuentro intercultural. *Trans, Revista Transcultural de Música*, 2. Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/276/escuchando-la-voz-de-los-pueblos-indigenas-la-musica-tradicional-como-politica-del-encuentro-intercultural> [Recuperado el 21-5-2014]
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, Abril, Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF> [Recuperado el 21-5-2014].
- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum, el diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.
- Beltrán Duarte, R. (1996) ¿Reproducción o transformación?, *Cuadernos de Pedagogía*, 245, 78-83.
- Bentham, J. (2008): *Los principios de la moral y la legislación*. Buenos Aires: Heliasta.
- Bernal, J. (2005). La investigación biográfico-narrativa y la educación musical. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 85-94. Disponible en <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/177/173> [Recuperado el 21-5-2014].
- Bernús, C. (2002). La historia de la música desde las trincheras de la ESO. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 25, 61-66.
- Berry, K. S. (2008). Lugares (o no) de la pedagogía crítica en Les petites et les grandes histoires (117-140). En P. McLaren, y J. L. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Blanco García, N. (2004). Repensar nuestra relación con los libros de texto. *Andalucía Educativa*, 45, 7-10.
- Bonal, E. (2005). Reflexiones a partir de una experiencia con la música como instrumento para la cooperación en las aulas de Secundaria (63-72). En E. Roche Márquez (dir.).

La dimensión humanística de la música: reflexiones y modelos didácticos. Madrid: MEC/Secretaría general técnica.

Bresler, L. (2004). Metodología de investigación cualitativa: prestando atención a la música escolar como género en sus micro y macro contextos. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1 (1). Disponible en <http://revistas.ucm.es/edu/16987454/articulos/RECI0404110001B.PDF> [Recuperado el 21-5-2014].

Brcic Isaza, G. (2004). Algunas reflexiones acerca de la globalización del sonido electrónico y la aparición de una Tercera Práctica musical. *Trans, Revista Transcultural de Música*, 8. Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/200/algunas-reflexiones-acerca-de-la-globalizacion-del-sonido-electronico-y-la-aparicion-de-una-tercera-practica-musical> [Recuperado el 21-5-2014]

Cabrera, B. (1997). El orden social como horizonte: desigualdad social y educación (25-33). En M. Fernández Enguita (ed.). *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori.

Cage, J. (2007). *Silencios. Conferencias y escritos de John Cage*. Madrid: Árdora.

Carbonell Serraboja, J. (2007). Contra el pesimismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 366, 3.

Carmona, J. e Ibáñez, L. (2011). Pedagogía crítica y Web 2.0: formación del profesorado para transformar el aula. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, REI-FOP*, 14 (2). Disponible en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1311954508.pdf [Recuperado el 21-5-2014].

Carvalho Vilar, J. (2007). Una experiencia de educación liberadora en el Estado de Sergipe – Brasil. En *Actas del IV Congreso internacional sobre investigación-acción participativa*.

Cassany, D. (2009). 10 claves para enseñar a interpretar. *Leer.es*. Ministerio de Educación. Disponible en http://docentes.leer.es/files/2009/06/ep_eso_prof_10clavesparaensenarainterpretar.pdf [Recuperado el 21-5-2014].

Castañeda Quintero, L. (coord.) (2010). *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Sevilla: Mad.

Castillo, J. L. (2010). Por qué escribo tIC con minúscula (o tecnología empequeñecedora). *Blog de José Luis Castillo*. Disponible en <http://profefblog.es/blog/joseluis/2010/03/18/por-que-escribo-tic-con-minuscula-o-tecnologia-empequenecedora/> [Recuperado el 13-6-2014].

- Cathro, L. (1999). Trabajos académicos y cambio social: otras voces y otras ideas (237-251). En J. Ross Epp y A. M. Watkinson (eds.). *La violencia en el sistema educativo, del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.
- CE/JA (2006). *La Educación en Andalucía, un compromiso compartido, una apuesta por el futuro. Una propuesta para el debate de una Ley de Educación para Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.
- CE/JA (2007a). Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. *BOJA* nº 33, de 14 de febrero.
- CE/JA (2007b). Ley 17/2007, de Educación de Andalucía. *BOJA* nº 252, de 26 de diciembre.
- CE/JA (2008). Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. *BOJA* nº 167, de 22 de agosto.
- CEIP Puig D'Agulles (2007). Naturaleza, naturalmente: los cuatro elementos (37-47). En S. R. Malbrán, J. R. Muñoz, M. P. Méndez, J. Gordillo, R. Jones, L. M. Herrera, M. C. Prause-Weber, J. L. Aróstegui, S. F. Espinosa y A. Giráldez. *La creatividad en la clase de música: componer y tocar*. Barcelona: Graó.
- CEP de El Ejido (2009): Trabajar desde las competencias básicas: el trabajo por proyectos. Presentación en formato "powerpoint" disponible en <http://red.utopiayeducacion.com/mod/resource/view.php?id=517> [Recuperado el 21-5-2014].
- Chaib, D. (2006). El aprendizaje dialógico y una nueva dimensión instrumental: la tertulia musical. *Idea sostenible, espacio de reflexión y comunicación en desarrollo sostenible*, 13. Disponible en http://www.academia.edu/2425315/El_Aprendizaje_dialogico_y_una_nueva_dimension_instrumental_la_tertulia_musical_tambien_en_version_catalana [Recuperado el 28-5-2014].
- Chamizo de la Rubia, J.; Luque Martínez, M. S. e Ibáñez Luque, L. (2009). Mesa Redonda. *Jornadas Hacia una escuela inclusiva, unas jornadas para quienes creen en una escuela de y para todos y todas*. Málaga: Centro del Profesorado.
- Cobos Becerra, F. (2007). De la conformación de un GIAP (Grupo de Investigación Acción Participativa) de profesoras y profesores por el cambio en su práctica docente: la fragua educativa. En *Actas del IV Congreso internacional sobre investigación-acción participativa*. Valladolid.
- CONFAPEA (ed.) (2006). Conclusiones. En *Actas del IV Congreso de Tertulias Literarias y Musicales Dialógicas*. Estíbaliz-Vitoria Gasteiz. Disponible en

- <http://confapea.org/tertulias/wp-content/uploads/2010/12/4-conclusiones.pdf> [Recuperado el 21-5-2014].
- CONFAPEA (2011). *Mil y una tertulias literarias y musicales dialógicas por todo el mundo*. Disponible en <http://www.neskes.net/confapea/tertulias/tld.htm> [Recuperado el 14-6-2014].
- Connell, R. W. (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Conelly, F. M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa (11-59). En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F. M. Connelly, D. J. Clandinin, y M. Greene. *Déjame que te cuente, ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Contreras, J. (1996). L'investigació educativa. Epistemologia, ètica y política del coneixement. En A. Pérez Gómez (coord.). *Models d'investigació a l'aula*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Corominas Canal, M.; Rodríguez González, M.; López Pérez, I. y Sánchez-Enciso Valero, J. (2008). Comunidades reflexivas, observarse para compartir descubrimientos. *Cuadernos de pedagogía*, 379, 55-58.
- Cortina, A. (1989). *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.
- Costa Vázquez-Mariño, L. (1997). Práctica pedagógica y música tradicional. *Trans Iberia*. Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/315/practica-pedagogica-y-musica-tradicional> [Recuperado el 21-5-2014].
- Cox, M. V. (2002). Los dibujos de los niños (63-79). En D. J. Hargreaves. *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- C.P. Padre Orbiso (2003). *Proyecto de innovación curricular: aplicación de la metodología de las tertulias literarias dialógicas en la educación primaria para animación a la lectura*. Vitoria. Disponible en <http://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57731/tertulias.doc/8689176c-3486-487e-8f6a-a9bad43bbff0> [Recuperado el 1-7-2014].
- CREA (2006a). *La perspectiva comunicativa crítica*. Barcelona: Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades. Disponible en <http://www.pcb.ub.es/crea/> [Recuperado el 30-6-2006].
- CREA (2006b). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades. Disponible en <http://www.pcb.ub.es/crea/> [Recuperado el 30-6-2006].
- CREA (2011). *Proyecto Includ-ed*. Comisión Europea. Disponible en <http://creaub.info/included/> [Recuperado el 21-5-2014].

- Cremades Begines, A. (2008). El pragmatismo y las competencias en educación musical. *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 21. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/cremades08.pdf> [Recuperado el 21-5-2014].
- Cruces, F. (1999). Con mucha marcha: el concierto pop-rock como contexto de participación. *Trans, Revista Transcultural de Música*, 4. Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/253/con-mucha-marcha-el-concierto-pop-rock-como-contexto-de-participacion> [Recuperado el 21-5-2014].
- Cruces, F. (2002). Niveles de coherencia musical. La aportación de la música a la construcción de mundos. *Trans, Revista Transcultural de Música*, 6. Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/225/niveles-de-coherencia-musical-la-aportacion-de-la-musica-a-la-construccion-de-mundos> [Recuperado el 21-5-2014].
- Cruces, F. (2004). Música y ciudad: definiciones, procesos y perspectivas. *Trans, Revista Transcultural de Música*, 8. Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/189/musica-y-ciudad-definiciones-procesos-y-prospectivas> [Recuperado el 21-5-2014].
- Davidson, L. y Scripp, L. (2002). Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo (80-111). En D. J. Hargreaves. *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- Defez i Martín, A. (2004). Significado y comprensión en la música. *Daimon, Revista de filosofía*, 31, 71-88. Disponible en <http://www.infofilosofia.info/defezweb/significat.htm> [Recuperado el 21-5-2014].
- Denzin, N. K. (2008). La política y la ética de la representación pedagógica: hacia una pedagogía de la esperanza (181-200). En P. McLaren, y J. L. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Departamento de Educación, Universidades e Investigación, del Gobierno Vasco (2005). *Actas de las Jornadas "Educación de personas adultas en la sociedad dialógica. Participación, prácticas e investigación: sueños y realidades"*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Díaz Iglesias, S. y Guerra Iglesias, R. (2000). El papel del maestro en la investigación en Educación Musical. *LEEME, Revista Electrónica de la Lista Europea de Música en la Educación*, 5. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/diazetal00.pdf> [Recuperado el 21-5-2014].
- Díaz, M. (2004). La educación musical en la etapa 0-6 años. *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 14. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/diaz04.pdf> [Recuperado el 21-5-2014].

- Díaz, M. y Giráldez, A. (coords.) (2013). *Investigación cualitativa en educación musical*. Barcelona: Graó.
- Díaz, S. (2002). Las nuevas músicas en la educación. *Música y Educación*, 51, 29-42.
- Díez Gutiérrez, E.J. (2009). Globalización y educación crítica. Bogotá: Desde Abajo.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *REIFOP*, 13 (2), 23-38.
- Dios, F.; Barrios, P.; Guerra, R.; Rodilla, F. y Sánchez, J. (2000). Investigación y/o innovación. Un proyecto en y para el centro educativo. *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/diosetal00.pdf> [Recuperado el 21-5-2014].
- Duncan-Andrade, J. y Morrell, E. (2008). La pedagogía crítica y la cultura popular en una clase de inglés de un instituto urbano de educación secundaria (253-276). En P. McLaren, y J. L. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Elboj Saso, C. y Gómez Alonso, J. (2001). El giro dialógico de las Ciencias Sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica. *Acciones e investigación sociales*, 12, 77-94.
- Elboj Saso, C.; Puigdemívol Aguadé, I.; Soler Gallart, M. y Valls Carol, R. (2002a). *Comunidades de Aprendizaje, transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I. y Valls, R. (2002b). Reflexiones sobre un proyecto compartido. *Cuadernos de Pedagogía*, 316, 61-64.
- Elliot, J. (1986). Democratic evaluation as social criticism, or putting the judgment back into evaluation. En M. Hammersley (ed.). *Controversies in classroom research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Espido Bello, J. E. (2007). La metaevaluación de un proceso de investigación-acción como base para diseñar una evaluación sistemática de un centro. En *Actas del IV Congreso internacional sobre investigación-acción participativa*. Valladolid.
- Espinosa, S. (2007). Creación sonora en tiempo real, una propuesta colectiva en la escuela secundaria (81-89). En S. R. Malbrán, J. R. Muñoz, M. P. Méndez, J. Gordillo, R. Jones, L. M. Herrera, M. C. Prause-Weber, J. L. Aróstegui, S. F. Espinosa y A. Giráldez. *La creatividad en la clase de música: componer y tocar*. Barcelona: Graó.
- Evensen, K. (2003). Wagner y la investigación cerebral moderna. En *Archivo Richard Wagner, hemeroteca wagneriana*. Disponible en <http://www.archivowagner.com/50->

[indice-de-autores/e/evensen-kristian/631-wagner-y-la-investigacion-cerebral-moderna](#)
[Recuperado el 21-5-2014].

- Farró Gràcia, L.; Núñez Castain, R. y Martí Cartes, F. (2008). ¿Hay crisis? ¡Hay movimiento!. *Cuadernos de pedagogía*, 379, 58-59.
- Feito, M. (1997). El contenido de la enseñanza (123-131). En M. Fernández Enguita, M. (ed.). *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Fernández Liria, C.; Hernández Liria, P. y Alegre Zahonero, L. (2007). *Educación para la ciudadanía. Democracia, capitalismo y estado de derecho*. Madrid: Akal.
- Ferrater Mora, J. (1991). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Ferrer Esteban, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educación*, 35, 61-70.
- Fischman, G. E. y Gandin, L. A. (2008). Escola Cidada y los discursos críticos de esperanza educativa (287-304). En P. McLaren, y J. L. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (2004). Teorías dialógicas en sociedades multiculturales. En *Actas del VIII Congreso Español de Sociología*, Alicante.
- Flecha, R. (2005). La investigación dialógica (31-41). En *Actas de las Jornadas "Educación de personas adultas en la sociedad dialógica. Participación, prácticas e investigación: sueños y realidades"*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Flecha, R. (2006). Los sueños son posibles. Mejorar la realidad sin sueños, es imposible". En *Periódico Escuela*, 3718, 26-27.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje, una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias Educativas*, 1 (1), 11-20.
- Flecha, R. y Tortajada, I. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo (13-28). En F. Imbernón (coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Flores Rodrigo, S. (2007). Principales acercamientos de la música popular actual en la Educación Secundaria. *LEEME, Revista de la Lista Europea Electrónica de Música*

- en la Educación, 19. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/flores07.pdf> [Recuperado el 21-5-2014].
- Fontan Montesinos, T. (2007). La investigación-acción en las instituciones educativas. En *Actas del IV Congreso internacional sobre investigación-acción participativa*. Valladolid.
- Frega, Ana Lucía (1998). La investigación en las enseñanzas musicales. *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 1. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/frega98.pdf> [Recuperado el 21-5-2014].
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1997a). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (1997b). *Pedagogía de la autonomía*. México D.F. y Madrid: siglo XXI.
- Freire, P. (1997c). *Política y educación*. Mexico D.F. y Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Froehlich, H. C. (2011). *Sociología para el profesorado de música*. Barcelona: Graó.
- Fromm, E. (1984). *Sobre la desobediencia y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.
- Fubini, E. (1996). *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Fukuyama, F. (1994). *El fin de la Historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- Galán Bueno, M. A. (1995). ¿Qué es una persona musicalmente educada?. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 1, 9-18.
- Galán Bueno, M. A. (1999). La formación del profesorado de música en secundaria. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 15, 41-50.
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Madrid: siglo XXI.
- Galeano, E. (2009). *Patatas arriba, la escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI
- Galera Núñez, M. M. y Pérez Ceballos, J. (2008). La investigación en Educación Musical en la base de datos ERIC. *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 22. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/galeraetal08.pdf> [Recuperado el 21-5-2014].
- Gallego García, C. I. (2000). La música... está en ti poderla transmitir. *Filomúsica*, 3. Disponible en <http://www.filomusica.com/filo3/cristi.html> [Recuperado el 21-5-2014].

- Gallego García, C. I. (2002). Familias y docentes en una tarea común: la educación musical del niño y la niña. *Filomúsica*, 26. Disponible en <http://www.filomusica.com/filo26/cristi.html> [Recuperado el 21-5-2014].
- García Canclini, N. (2003). Noticias recientes sobre la hibridación. *Trans, Revista Transcultural de Música*, 7. Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/209/noticias-recientes-sobre-la-hibridacion> [Recuperado el 21-5-2014].
- García Fernández, J. A. (2007). La respuesta educativa a la diversidad cultural. Una experiencia de IA. En *Actas del IV Congreso internacional sobre investigación-acción participativa*. Valladolid.
- García Gallardo, F. J. (2003). Claves para el marco escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 328, 52-54.
- García Gómez, T. (2004). El turno de la educación dominada. *El nudo de la red, Revista de Cultura, Asociacionismo y Movimientos Sociales*, 3-4, 3-7.
- García Irigoyen, M. (2000). Propuestas de educación artística en territorios desfavorecidos. *LEEME, Revista Electrónica de la Lista Europea de Música en la Educación*, 5. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/garcia00.pdf> [Recuperado el 21-5-2014].
- Gavilán Bouzas, P. (2004). *Álgebra en Secundaria, trabajo cooperativo en matemáticas, vol. 1, aprendizaje cooperativo y organización del aula*. Madrid: MEC/Narcea.
- Gil, F. (1997). Condicionantes culturales del fracaso escolar (69-74). En M. Fernández Enguita (ed.). *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). ¿Qué es una escuela para la democracia?. *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 19-26.
- Gimeno Sacristán, J. (1999a). La educación que tenemos, la educación que queremos (29-52). En F. Imbernón (coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Gimeno Sacristán, J. (1999b). Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna. *Heuresis, Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa*, 2 (1). Disponible en <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2n1.html> [Recuperado el 21-5-2014].
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia*. Madrid: Morata.

- Gimeno Sacristán, J. (2004). Recuperar el pulso de la política educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 338, 77-81.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación (14-58). En J. Gimeno Sacristán (comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- Giráldez, A. (1997). Educación musical desde una perspectiva multicultural: diversas aproximaciones. *Trans Iberia*. Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/317/educacion-musical-desde-una-perspectiva-multicultural-diversas-aproximaciones> [Recuperado el 21-5-2014].
- Giráldez, A. (2007). La composición en el aula de música (27-33). En S. R. Malbrán, J. R. Muñoz, M. P. Méndez, J. Gordillo, R. Jones, L. M. Herrera, M. C. Prause-Weber, J. L. Aróstegui, S. F. Espinosa y A. Giráldez. *La creatividad en la clase de música: componer y tocar*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. A. (1984). La educación pública y el discurso de la crisis, el poder y el futuro. *Revista de educación*, 274, 5-24.
- Giroux, H. A. (1999). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. En F. Imbernón (coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. A. (2008). Dimensiones teóricas de la pedagogía crítica (17-24). En P. McLaren, y J. L. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Gómez-Pardo Gabaldón, M. E. (2003). Evaluar el desarrollo musical en Secundaria. *Música y Educación*, 53, 35-43.
- González Jiménez, C. (2003). Nuevo flamenco. Propuesta de paradigma crítico para el educador en relación a fenómenos musicales de masas. *LEEME, Revista de la Lista Europea de Música en Educación*, 11. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/gonzalez03.pdf> [Recuperado el 21-5-2014].
- González, P.; Delgado, B.; Valenciaga, A. y Morgado, M. J. (2002). Contratos de aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*, 316, 54-56.
- Goodin, R. E. (1995). La Utilidad y el Bien (337-346). En P. Singer (ed.). *Compendio de Ética*, Madrid: Alianza Editorial.
- Gordillo, J. (2007). Construcción de instrumentos musicales con materiales de plástico (27-33). En S. R. Malbrán, J. R. Muñoz, M. P. Méndez, J. Gordillo, R. Jones, L. M. Herre-

- ra, M. C. Prause-Weber, J. L. Aróstegui, S. F. Espinosa y A. Giráldez. *La creatividad en la clase de música: componer y tocar*. Barcelona: Graó.
- Gràcia, S. y Elboj, C. (2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje, el caso de Aragón. *Educación*, 35, 101-110.
- Grande, S. (2008). Red Lake desconsolado: pedagogía, descolonización y el proyecto crítico (431-460). En P. McLaren, y J. L. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Greenberg, D. (2003). *Por fin, libres. Educación democrática en Sudbury Valley School*. Alicante: Marién Fuentes y Javier Herrero.
- Greene, M. (1995). El profesor como extranjero (81-130). J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F. M. Connelly, D. J. Clandinin, y M. Greene. *Déjame que te cuente, ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Grout, D. J. Y Palisca, C. V. (1990). *Historia de la música occidental, 2*. Madrid: Alianza.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2003). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, D. J. (2002). Introducción del director de la obra (11-15). En D. J. Hargreaves, *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, D. J. (2002). La psicología evolutiva y las artes (19-39). En D. J. Hargreaves. *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, D. J. (2002). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, D. J. y North, A. C. (1998). El estudio de lo social en la psicología de la música y en la educación musical. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 10, 45-50.
- Hemsey de Gainza, V. (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- Heredia Bayona, A. (2001). De nuevo, música. *Filomúsica*, 22. Disponible en <http://www.filomusica.com/filo22/aheredia.html> [Recuperado el 21-5-2014].
- Herrera, L. M. (2007). El área de música, un área que se hace oír en el IES Ronda de Lleida (91-100). En S. R. Malbrán, J. R. Muñoz, M. P. Méndez, J. Gordillo, R. Jones, L. M. Herrera, M. C. Prause-Weber, J. L. Aróstegui, S. F. Espinosa y A. Giráldez. *La creatividad en la clase de música: componer y tocar*. Barcelona: Graó.
- Holt, J. (1987). *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza.
- Hornedo, B. (2004). Iván Illich. Hacia una sociedad convivencial. En *CF+S*, 26. Disponible en <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n26/abhor.html> [Recuperado el 21-5-2014].

- House, E. R. y Howe, K. R. (2000). Deliberative democratic evaluation (3-12). En K.E. Ryan y L. Destefano (eds.). *Evaluation as a democratic process: promoting inclusion, dialogue and deliberation*. San Francisco: Joseey-Bass Publishers.
- Hoyos Vásquez, G. (1995). Ética comunicativa y Educación para la Democracia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7, 65 – 91.
- Huerta-Charles, L. (2008). Pedagogía del testimonio: reflexiones sobre la pedagogía de la pedagogía crítica (339-358). En P. McLaren, y J. L. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Huguet Comelles, T. (2006). *Aprender juntos en el aula*. Barcelona: Graó.
- Ibáñez Luque, L. (2003a). Theodor W. Adorno y la educación musical crítica (I). *Filomúsica*, 42. Disponible en <http://www.filomusica.com/filo42/adorno.html> [Recuperado el 21-5-2014].
- Ibáñez Luque, L. (2003b). Theodor W. Adorno y la educación musical crítica (II). *Filomúsica*, 43. Disponible en <http://www.filomusica.com/filo43/adorno2.html> [Recuperado el 21-5-2014].
- Ibáñez Luque, L. (2003c). Theodor W. Adorno y la educación musical crítica (III). *Filomúsica*, 44. Disponible en <http://www.filomusica.com/filo44/adorno3.html> [Recuperado el 21-5-2014].
- Ibáñez Luque, L. (2012). Democracia real: YA en el aula de música (10-35). En A. Giráldez y cols. *Investigación musical y nuevas tecnologías. Actas de las ponencias "Con Euterpe"*. Raleigh: Lulu.
- Ibáñez Luque, L. (2013). Educación musical crítica en secundaria: otra aula para otro mundo posible. *Eufonía, didáctica de la música*, 58, 57-66.
- IES Lucas Mallada (2005). Comunidades de aprendizaje en nuestro centro. En *Actas de las I Jornadas Interautonómicas de Comunidades de Aprendizaje, Calidad e igualdad en la sociedad de la información*. Zaragoza.
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Joaquín Mortiz.
- Imbernón, F. (1999). Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana (63-80). En F. Imbernón (coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Iriarte Moncayola, M. (2010). La educación intercultural. Una metodología a compartir; desde el aula a los entornos próximos. *Entre el cero y el infinito*. Disponible en

- <http://manuiriarte.blogspot.com.es/2010/11/la-educacion-intercultural-una.html> [Recuperado el 21-5-2014].
- Iriarte Moncayola, M. (2011). Gestión de la diversidad. *Entre el cero y el infinito*. Disponible en <http://manuiriarte.blogspot.com.es/2011/03/gestion-de-la-diversidad.html> [Recuperado el 21-5-2014].
- Iturbe, X. y Totorikaguena, K. (2002). Fase del sueño, ¿cuál es tu centro ideal?. *Cuadernos de Pedagogía*, 316, 46-48.
- Janesick, V. J. (2008). Reflexiones sobre la violencia de las pruebas de evaluación estandarizada y la naturaleza tranquilizadora de la pedagogía crítica (323-338). En P. McLaren, y J. L. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Jaussí, M. L. (2002). El proyecto en la actualidad, seguir avanzando. *Cuadernos de Pedagogía*, 316, 57-60.
- Jaussí, M. L. y Luna, F. (2002). Comunidades de aprendizaje, transformar en lugar de adaptar. *Cuadernos de Pedagogía*, 316, 40-4.
- Jimeno García, M. M. (2000). La música: del arte a la educación. *Música y Educación*, 41, 15-28.
- Jimeno, M. M. (2000). La investigación-acción en el contexto de la educación musical. *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jimeno00.pdf> [Recuperado el 25-05-2014].
- Jonassen, D. (2000). El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. En Ch. Reigeluth. *Diseño de la instrucción. Teoría y modelos*. Madrid: Aula XXI Santillana. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/6/documento6.pdf> [Recuperado el 25-05-2014].
- Jones, R. (2007). Partituras gráficas en el aula (71-77). En S. R. Malbrán, J. R. Muñoz, M. P. Méndez, J. Gordillo, R. Jones, L. M. Herrera, M. C. Prause-Weber, J. L. Aróstegui, S. F. Espinosa y A. Giráldez. *La creatividad en la clase de música: componer y tocar*. Barcelona: Graó.
- Jordán, J. A. (2005). ¿Qué educación intercultural para nuestra escuela?. *Aula intercultural*. Disponible en http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/jordan_escuela.pdf [Recuperado el 25-05-2014].
- Jorquera Jaramillo, M. C. (1998). Apuntes de viaje. *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 1. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera98a.pdf> [Recuperado el 25-05-2014].
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2000). La música y la educación musical en la sociedad contemporánea. *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educa-*

- ción, 6. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera00.pdf> [Recuperado el 25-05-2014].
- Katz, L. G. (1994). El método llamado proyecto. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL*. Disponible en <http://ceep.crc.uiuc.edu/eearchive/digests/1994/proye94s.html> [Recuperado el 25-05-2014].
- Kemmis, S. (1986). Seven principles for Program evaluation in curriculum-development and innovation (117-140). En E. R. House (ed.). *New directions in educational evaluation*. Lewes: The Palmer Press.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1998). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir (25-70). En P. McLaren, y J. L. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Kushner, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata/Paideia Galiza.
- Larrosa, J.; Arnaus, R.; Ferrer, V.; Pérez de Lara, N.; Connelly, F. M.; Clandinin, D. J.; y Greene, M. (1995). *Déjame que te cuente, ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Leistyna, P. (2008). Sinsentidos neoliberales (141-179). En P. McLaren, y J. L. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Leiva Vera, M. A. y Matés Llamas, E. M. (2002). La educación musical: algo imprescindible. *Filomúsica*, 33. Disponible en <http://www.filomusica.com/filo33/educacion.html> [Recuperado el 25-5-2014].
- Lines, D. K. (comp.) (2009). *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid: Morata.
- Lissovoy, N. (2008). Frantz Fanon y una pedagogía crítica materialista (485-506). En P. McLaren, y J. L. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Lleras, J.; Medina, A.; Herrero, C. y Ríos, O. (2001). Grupos interactivos y aprendizaje dialógico. En *Actas del VII Congreso Español de Sociología: convergencias y divergencias en la sociedad global*. Salamanca. Disponible en <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPENSATORIA/GRUPOS%20INTERACTIVOS%20Y%20APRENDIZAJE%20DIALOGICO.pdf> [Recuperado el 25-5-2014].

- Lockhart, P. (2008). El lamento de un matemático. En *La gaceta de la Real Sociedad Matemática Española*, 11 (4), 739-766.
- Lomas García, Á. (1995). ¿Saber de música o saber usar la música? La competencia musical en la educación secundaria. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 1, 40-50.
- Lomas, C. (1998). Textos y contextos de la persuasión. *Cuadernos de Pedagogía*, 267, Marzo, 77-83.
- López Melero, M. (2001). Políticas educativas y diversidad (43-68). En A. Sánchez Palomino, J. J. Carrión Martínez y F. Peñafiel Martínez (coords.). *De la integración a la escuela para todos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lorente Rivas, M. (2004). Transculturaciones flamencas. *Varia inflexiva. Trans, Revista Transcultural de Música*, 8. Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/197/transculturaciones-flamencas-varia-inflexiva> [Recuperado el 25-5-2014].
- Lorenzo Socorro, S. y Escandell Bermúdez, M. O. (2004). El abandono de los estudios musicales en el Conservatorio: la opinión de los profesores del centro. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 31, 74-94.
- Lovelace, M. (2002). Gestión y organización del centro escolar ante los cambios sociales y culturales. En *Actas del Seminario "La formación del profesorado en Educación Intercultural"*. Barcelona. Disponible en http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/lovelace_gestion.pdf [Revisado el 25-5-2014].
- Loza Aguirre, M. (2004). *La prisión como agente formativo de la no-prisión, las tertulias dialógicas o de clásicos universales*. Vitoria. Disponible en <http://es.calameo.com/read/0005729966d817b2bb2db> [Revisado el 25-5-2014].
- Loza Aguirre, M. (2005). Sociedades dialógicas y educación crítica (21-30). En *Actas de las Jornadas "Educación de personas adultas en la sociedad dialógica. Participación, prácticas e investigación: sueños y realidades"*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Lyon, D. (2000). *Postmodernidad*. Madrid: Alianza.
- Macedo, D. (2008). Reinsertar el criticismo en la pedagogía crítica (533-537). En P. McLaren, y J. L. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Macedo, D. y Bartolomé, L. (1999). El racismo en la era de la globalización (81-100). En F. Imbernón (coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

- Maeso Rubio, M. A. (coord.). *Currículo integrado de las lenguas, propuesta de secuencias didácticas*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Magisterio Digital (2004). Cataluña y Andalucía disparan el fracaso escolar de España. Disponible en <http://www.magisnet.com/noticia.asp?ref=1213&cadena=fracaso&como=1> [Recuperado el 7-6-2014].
- Malbrán, S. (2007). Aportaciones de la psicología cognitiva de la música a la educación musical hoy (13-19). En S. R. Malbrán, J. R. Muñoz, M. P. Méndez, J. Gordillo, R. Jones, L. M. Herrera, M. C. Prause-Weber, J. L. Aróstegui, S. F. Espinosa y A. Giráldez. *La creatividad en la clase de música: componer y tocar*. Barcelona: Graó.
- Manzano Arrondo, V. (2007). Una doble mirada: educación crítica y sociedad neoliberal. En *Actas del IV Congreso internacional sobre investigación-acción participativa*. Valladolid.
- Marcel de Oliveira, C. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 91-109.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- Margarit Dalmau, J. (2000). Aplicación de la investigación en teoría de la música a la educación musical: la globalidad como contenido básico. *LEEME, Revista Electrónica de la Lista Europea de Música en la Educación*, 5. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/margarit00.pdf> [Recuperado el 25-5-2014].
- Márquez, E. (2003). Los valores en la educación musical. *LEEME, Revista de la Lista Europea de la Música en la educación*, 11.
- Márquez García, M. J. (2011). *Mediadoras interculturales en centros educativos. Un punto de vista narrativo*. Universidad de Almería. Tesis doctoral (inédita).
- Márquez García, M. J.; Ibáñez Luque, L. y Padua Arcos, D. (2014). Compromiso socioeducativo y metodologías inclusivas (66-89). En A. Moreno Doña y M. Arancibia Herrera (eds.). *Educación y transformación social, construyendo una ciudadanía crítica*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Márquez García, M. J. y Padua Arcos, D. (2004). *La escuela, la inmigración y el trabajo socioeducativo. La mediación intercultural en centros educativos almerienses. Estudio etnográfico*. Almería: Universidad de Almería.
- Márquez García, M. J.; Padua Arcos, D. e Ibáñez Luque, L. (2014). Comunidades de aprendizaje y éxito educativo (31-53), En A. Moreno Doña y M. Arancibia Herrera (eds.). *Educación y transformación social, construyendo una ciudadanía crítica*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

- Martín Criado, E. (2004). El idealismo como programa y como método de las reformas escolares. *El nudo de la red, Revista de Cultura, Asociacionismo y Movimientos Sociales*, 3-4, 18-32.
- Martín Félez, D. (2010). *La banda sonora en las producciones audiovisuales infantiles y su aplicación en educación infantil, primaria y secundaria: una propuesta de investigación-acción* (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada. Disponible en <http://hera.ugr.es/tesisugr/18811802.pdf> [Recuperado el 25-5-2014].
- Martín Horcajo, M.; Buscà Donet, F. Y Capllonch Bujosa, M. (2007). Evaluación formativa: una alternativa a la evaluación tradicional, o una convicción educativa. En *Actas del IV Congreso internacional sobre investigación-acción participativa*. Valladolid.
- Martín Rodrigo, I. (2006). Aprender con proyectos de trabajo en Educación Infantil. *Concejo Educativo, Aprendizajes qué y cómo, Experiencias*. Disponible en http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=85 [Recuperado el 25-5-2014].
- Martín Sánchez, D. (2004a). Pensamiento musical contemporáneo (IV): Adorno. *Filomúsica*, 55. Disponible en <http://www.filomusica.com/filo55/adorno.html> [Recuperado el 25-5-2014].
- Martín Sánchez, D. (2004b). Pensamiento musical contemporáneo (y V): Dahlhaus. *Filomúsica*, 56. Disponible en <http://www.filomusica.com/filo56/dahlhaus.html> [Recuperado el 25-5-2014].
- Martín-Lagos Contreras, J. (2004). La participación en los institutos de secundaria. *Andalucía Educativa*, 45, 26-28. Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/portal/Contenidos/Consejeria/IEFP/Publicaciones/Revista_Andalucia_Educativa/Ano_2004/Numero_45_octubre_04/45-21-36.pdf [Recuperado el 25-5-2014].
- Martin, G. (2008). La pobreza de la pedagogía crítica: hacia una política del compromiso (461-488). En P. McLaren, y J. L. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Martín, S. (2008). Lucha de clases en educación, la comprensividad como estratagema. *El viejo topo*, 246-247, 87-93. Disponible en http://www.elviejotopo.com/web/archivo_revista.php?arch=1089.pdf [Recuperado el 25-5-2014].
- Martineau, S. (1999). Una amistad peligrosa: el movimiento eugenista y el estado educativo (51-83). En J. Ross Epp y A. M. Watkinson (eds.). *La violencia en el sistema educativo, del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.

- Martínez Bonafé, A. (2000). La evaluación en la escuela, un momento para la construcción de la ciudadanía. En *Actas del Curso: comprender la evaluación...* Baeza: Universidad Internacional de Andalucía.
- Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Martínez Rodríguez, J. B. (1998). La voz del alumnado. Ausencia temporal de la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 56-65.
- Martínez Rodríguez, J. B. (1999): *Negociación del currículum: la relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid: La Muralla.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2004). *La evaluación, 3. Fortalecimiento del sistema de educación inicial de docentes*. San Salvador: ministerio de Educación de El Salvador/AECI.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2008). La ciudadanía se convierte en competencia: avances y retrocesos (103-142). En J. Gimeno Sacristán (comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- Martínez Rodríguez, J. B. (coord.) (1998). *Evaluar la participación en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.
- Martínez Scott, S. y Egido de Frutos, S. (2007). Otra investigación es posible. Las razones de un encuentro. En *Actas del IV Congreso internacional sobre investigación-acción participativa*. Valladolid.
- Martínez, M.; Martínez, S.; Ferrer, G. y Massot, M. (2005). Tanit: el valor de un sueño. *Educación*, 35, 47-60.
- Mateu, M. y Viñamata, A. (1983). Wagnerismo y modernismo en Cataluña. *Ritmo*, 533. Disponible en <http://www.archivowagner.com/107-indice-de-autores/m/mateu-montserrat/293-wagnerismo-y-modernismo-en-cataluna> [Recuperado el 28-5-2014].
- Mayorga Fernández, M. J. (2003). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10 (1). Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_2.htm [Recuperado el 28-5-2014].
- MCEP de Canarias (2009). *Freinet hoy: vivir y aprender cooperando. Pedagogía Freinet y competencias básicas*. Canarias: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Disponible en <http://www.slideshare.net/fase/freinet-hoy-pedagoga-freinet-y-competencias-basicas> [Recuperado el 28-5-2014].

- McLaren, P. (1999). Pedagogía revolucionaria en tiempos posrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica (pp. 101-120). En F. Imbernón (coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- McLaren, P. (2001). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México: Siglo XXI.
- McLaren, P. (2003). Pedagogía crítica en la época de la resignación. *Barbecho, revista de reflexión socioeducativa*, 2, 8-12.
- McLaren, P. (2008). El futuro del pasado: reflexiones sobre el estado actual del imperio y de la pedagogía (393-430). En P. McLaren, y J. L. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (eds.) (2008). *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- MEC (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *BOE*, 159/85, de 4 de Julio
- MEC (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, 238, de 4 de octubre.
- MEC (2006a). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 106, de 4 de mayo.
- MEC (2006b). *El sistema educativo español, resultados detallados del curso 2003-2004*. Madrid: MEC.
- MEC (2009). El gobierno aprueba el plan de aulas digitales. *Comunidad Escolar*, 857. Disponible en <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/857/info4.html> [Recuperado el 28-5-2014].
- MEC (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, 295, de 10 de diciembre.
- Megías Quirós, I. y Rodríguez San Julián, E. (2003). *Jóvenes entre sonidos. Hábitos, gustos y referentes musicales*. Madrid: FAD/Injuve.
- Mercedes Fernández, J. (2011). Qué es software libre y qué no es. *Psicopedagogía crítica*. Disponible en <http://juditmercedes.wordpress.com/2011/04/12/que-es-software-libre-y-que-no-es/> [Recuperado el 28-5-2014].
- Merchán Iglesias, F. J. (2008). De la reforma a la gestión empresarial de la escuela, el giro de la política educativa en España. *Libre Pensamiento*, 59, 54-61. Disponible en <http://www.rebellion.org/noticias/2008/6/68326.pdf> [Recuperado el 28-5-2014].

- Monteath, S. (1999). El espíritu de los hombres y la materia de las mujeres: ahondar en las raíces de las epistemologías androcéntricas (217-235). En J. Ross Epp y A. M. Watkinson (eds.). *La violencia en el sistema educativo, del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.
- Moreno, M. (1998). Etnomusicología y educación musical en Canadá (271-276). En *Actas del III Congreso de la Sociedad ibérica de Etnomusicología*. Benicàssim.
- Moro, T. (1994). *Utopía*. Barcelona: Edicomunicación.
- Mosterín, J. (2000). *Conceptos y teorías en la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Mugertza Urkidi, K. (2005). El papel de la administración en las comunidades de aprendizaje (la visión de la administración vasca). *Educación*, 35, 93-99.
- Mugerza, J. (1995). *Desde la perplejidad*. México D.F.: Fondo de cultura económica.
- Muñoz, J. R. (2007). La expresión instrumental en el ámbito escolar. En S. R. Malbrán, J. R. Muñoz, M. P. Méndez, J. Gordillo, R. Jones, L. M. Herrera, M. C. Prause-Weber, J. L. Aróstegui, S. F. Espinosa y A. Giráldez. *La creatividad en la clase de música: componer y tocar*. Barcelona: Graó.
- Murray Schafer, R. (1969). *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- MZC, Mujeres en zona de conflicto (2007). *Con voz propia, género y participación de las dos orillas*. Cádiz: Diputación.
- Navas Martínez, L.; Iborra Muñiz, G. y Sampascual Maicas, G. (2007). Las metas académicas de los estudiantes de ESO en la clase de música. *Revista de Psicodidáctica*, 12 (1), 131-142.
- Neill, A. S. (1974). *Summerhill, un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Neill, A. S. (1979). *Hijos en libertad*. Barcelona: Gedisa.
- Nettl, B. (2003). Reflexiones sobre el siglo XX: el estudio de los Otros y de nosotros como etnomusicólogos. *Trans, Revista Transcultural de Música*, 7. Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/213/reflexiones-sobre-el-siglo-xx-el-estudio-de-los-ldquo-otros-rdquo-y-de-nosotros-como-etnomusicologos> [Recuperado el 28-5-2014].
- Nietzsche, F. (1870). Carta a Erwin Rhode. *Nietzsche en castellano*. Disponible en <http://www.nietzscheana.com.ar/textos/cartas.htm> [Recuperado el 28-5-2014].
- Nietzsche, F. (1970). Richard Wagner en Bayreuth. En Nietzsche, F. *Obras Completas, primer volumen*. Buenos Aires: Prestigio. Disponible en

- http://www.nietzscheana.com.ar/textos/richard_wagner.htm [Recuperado el 28-5-2014].
- Nistal Fernández, M.; Vilella Miró, X; Sediles Barranco, Y.; Cardet Carné, N. y Andrade Platero, C. (2008). Encajar las piezas: un equipo clave. *Cuadernos de pedagogía*, 379, 52-54.
- Núñez Cabanillas, J. y Duñach i Masjuan, M. (2008). Otra manera de formarse, principios desde la reflexión en la práctica. *Cuadernos de pedagogía*, 379, 48-51.
- Ocaña, A. (2006). Desarrollo profesional de las maestras de educación musical desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 3 (3). Disponible en <http://www.ucm.es/info/reciem/v3n3.pdf> [Recuperado el 28-5-2014].
- OCDE (2000, 2003 y 2006). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Disponible en http://www.pisa.oecd.org/document/51/0,3746,en_32252351_32235731_39732595_1_1_1,00.html [Revisado el 28-5-2014].
- OCDE (2003). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) 2003, Aprender para el mundo de mañana*. Madrid: MEC.
- OCDE (2005): *DeSeCo, la definición y selección de competencias clave*. Disponible en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf> [Recuperado el 28-5-2014].
- Ochoa, A. M. (2002). El desplazamiento de los discursos de autenticidad: una mirada desde la música. *Trans, Revista Transcultural de música*, 6. Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/231/el-desplazamiento-de-los-discursos-de-autenticidad-una-mirada-desde-la-musica> [Recuperado el 28-5-2014].
- Onrubia, J. (2004). Las aulas como comunidades de aprendizaje. *T.E., Trabajadores/as de la enseñanza*, 249, 14-15.
- Oriol de Alarcón, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *LEEME, Revista de la Lista Europea de Música en la Educación*, 16. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/oriol05.pdf> [Recuperado el 28-5-2014].
- Oviedo Armentia, E. (2005). En nuestra sociedad quizás la música todavía no sea tan importante... *Filomúsica*, 62. Disponible en <http://www.filomusica.com/filo62/cafe.html> [Recuperado el 28-5-2014].
- Padua Arcos, D. y Márquez García, M. J. (2004), Las voces de las adolescentes gitanas. Propuestas para superar el fracaso escolar. *Perspectiva*, 8, 73-93.

- Padua Arcos, D. y Márquez García, M. J. (2009). Investigación narrativa. Mediación intercultural y escuela actual (147-170). En J. I. Rivas y D. Herrera (coord.). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Padua Arcos, D. y Márquez García, M. J. (2011). La autoevaluación en la formación de maestras y maestros. Narrativa, experiencia y reflexión de un aula universitaria. En A. Sicilia (coord.). *La evaluación y calificación en la Universidad*. Barcelona: Hipatia.
- Padua, D.; Márquez, M.J.; Racionero, S.; Campdepadros, R. y Soler, M. (2004). Comunidades de aprendizaje y alumnado multicultural (2424-2438). En *Actas del IV Congreso Internacional de psicología y educación: calidad educativa*. Almería: Universidad de Almería.
- Pallarés Pascual, V.; Ramos Cuenca, I.; Torres Martínez, S.; Traver Martí, J. A. y Sáez Benito, J. A. (2007). ¿Y si nos juntamos y hablamos?: una propuesta de investigación-acción para reflexionar sobre el voluntariado en un instituto. En *Actas del IV Congreso internacional sobre investigación-acción participativa*. Valladolid.
- Parcerisa, A. (1999). ¿Qué es el currículum oculto?. *Eufonía, didáctica de la música*, 10, 9-10.
- Parrilla Latas, Á. (2008). El desarrollo local e institucional de proyectos educativos inclusivos. *Perspectiva CEP*, 14, 17-31.
- Pastor i Gordero, P. (1999). Las marías. www.marchitopensil.boe.es. *Eufonía, didáctica de la música*, 14, 91-98.
- Pastor i Gordero, P. (2002). La investigación educativa musical. *Eufonía, didáctica de la música*, 26, 84-88.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Peñalba, A. (2005). El cuerpo en la música a través de la teoría de la Metáfora de Johnson: análisis crítico y aplicación a la música. *Trans, Revista Transcultural de Música*, 9. Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/176/el-cuerpo-en-la-musica-a-traves-de-la-teoria-de-la-metafora-de-johnson-analisis-critico-y-aplicacion-a-la-musica> [Recuperado el 28-5-2014].
- Peñalver Vilar, J. M. (2010a). La improvisación musical y su relación con la educación en valores. Justificación y elaboración de un diseño curricular básico para el área de música de la educación secundaria obligatoria. *Quaderns digitals*. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10956 [Recuperado el 28-5-2014].
- Peñalver Vilar, J. M. (2010b). ¿Para qué sirven los modos? Aplicación pedagógica y propuestas prácticas para la Didáctica de la Música. *LEEME, Revista de la Lista*

- Electrónica Europea de Música en la Educación*, 25. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/penalver10.pdf> [Recuperado el 28-5-2014].
- Pérez Báñez, M. (2007). Cartografías olvidadas de la mente. *Red visual*, 7. Disponible en <http://www.redvisual.net/pdf/35.pdf> [Recuperado el 28-5-2014].
- Pérez Gómez, Á. (1997). Socialización postmoderna y función educativa de la escuela (35-56). En *Actas de las IX Jornadas de Formación del Profesorado "Escuela Pública y Atención a la Diversidad"*. Málaga: CGT.
- Pérez Gómez, Á. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción (59-102). En J. Gimeno Sacristán (comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata, 59-102.
- Pérez Herrera, M. A. (2009). Una pedagogía dialógica desde la educación artística-musical. *El artista*, 6, 60-72.
- Pimentel Lorente, Aurelia (2000). Una experiencia de aproximación a la investigación-acción en el área de Educación Musical de la Etapa Primaria. *LEEME, Revista Electrónica de la Lista Europea de Música en la Educación*, 5. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/pimentel00.pdf> [Recuperado el 7-6-2014].
- Platón (1996). *La república o el estado*. Madrid: Espasa Calpe.
- Pliego, V. (2001). Euterpe desdeñada: sobre la música en Secundaria. *Filomúsica*, 15, Disponible en <http://filomusica.com/filo15/pliego.html> [Recuperado el 7-6-2014].
- Popkewitz, T. S. (1999). Reforma, conocimiento pedagógico y administración social de la individualidad: la educación escolar como efecto del poder (121-146). En F. Imberón, (coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada editora.
- Prause-Weber, M. C. (2007). Tratamiento de la música en alumnos con necesidades educativas especiales (101-117). En S. R. Malbrán, J. R. Muñoz, M. P. Méndez, J. Gordillo, R. Jones, L. M. Herrera, M. C. Prause-Weber, J. L. Aróstegui, S. F. Espinosa y A. Giraldez. *La creatividad en la clase de música: componer y tocar*. Barcelona: Graó.
- Profesionales por la Ética, Federación Española de Asociaciones (2006). *La educación en Andalucía, el cambio necesario*. Disponible en <http://profesionalesporlaetica.blogia.com/2006/052901-la-educacion-en-andalucia-el-cambio-necesario.php> [Recuperado el 7-6-2014].
- Puigvert, L. y Flecha, R. (2004). De la adaptación a la diversidad a la transformación para la igualdad. *T.E., Trabajadores/as de la Enseñanza*, 249, 16-30.

- Pulido Moyano, R. A. (1997). *Diversidad, diferencia, desigualdad y discriminación. Una propuesta para organizar los discursos multiculturalistas y sus implicaciones curriculares*. Universidad de Granada. Conferencia. Disponible en <http://cursoestatalxxetapa.files.wordpress.com/2011/04/pulido-m-r-diversidad-desigualdad-y-discriminacion3b3n.pdf> [Recuperado el 7-6-2014].
- Pulido Moyano, R. A. (2003). Una visión sobre la etnografía educativa a través del caso de unos alumnos que se burlaron del etnógrafo que sustituía a la maestra. *Ágora digital*, 6. Disponible en http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/06/06-articulos/monografico/pdf_6/rafael_pulido.pdf [Recuperado el 7-6-2014].
- Quintero, E. (2008). La pedagogía crítica y los mundos de los niños y niñas (277-286). En P. McLaren, y J. L. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Racionero, S. y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar*, 35, 29-39.
- Raventós Freixa, J. (1999). La cultura musical de los jóvenes, ¿depende directamente del conocimiento de los grandes genios de la música clásica occidental?. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 17, 41-45.
- Reig Delhom, D. (2001). ¿Por qué un coro en el instituto?. *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de la Música en la Educación*, 7. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/reig01.pdf> [Recuperado el 7-6-2014].
- Revenge Ortega, A. (2007). Cultura y contenido curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 366, 84-87.
- Rey, G. y Vega, M. C. (2002) REY, G. y VEGA, M.C. (2002). Fase de sensibilización, aprender entre todos y todas. *Cuadernos de Pedagogía*, 316, 42-45.
- Rincón, R. (2010). Me arrepiento de haber dejado los estudios. *El País*, 21 de septiembre. Disponible en http://www.elpais.com/articulo/espana/arrepiento/haber/dejado/estudios/elpepiesp/20100921elpepinac_6/Tes?print=1 [Recuperado el 7-6-2014].
- Río, P. del (2004). La recuperación del sentido educativo. *T.E., Trabajadores/as de la enseñanza*, 249, 31-33.
- Rivas Flores, J. I. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento (111-145). En I. Sverdlick (comp.). *La investigación educativa, una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Roche Márquez, E. (2005). La educación musical escolar: análisis histórico y valoración del currículo actual (9-24). En E. Roche Márquez (dir.). *La dimensión humanística de la música: reflexiones y modelos didácticos*. Madrid: MEC/Secretaría general técnica.

- Roche Márquez, E. (dir.) (2005). *La dimensión humanística de la música: reflexiones y modelos didácticos*. Madrid: MEC/Secretaría general técnica.
- Rodríguez García, J. A. (2000). Investigación cualitativa en Educación Musical: un nuevo reto en el contexto educativo español. *LEEME, Revista Electrónica de la Lista Europea de Música en la Educación*, 5. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezja00.pdf> [Recuperado el 7-6-2014].
- Rodríguez Navarro, H. y García Monge, A. (2007). Relaciones sociales entre iguales en contextos étnicamente diversos: proceso de integración de tres alumnos inmigrantes nuevos. En *Actas del IV Congreso internacional sobre investigación-acción participativa*, Valladolid.
- Rodríguez Suso, C. (1998). La educación musical en los niveles profesionales. *LEEME, Revista Electrónica de la Lista Europea de Música en la Educación*, 5. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguez00.pdf> [Recuperado el 7-6-2014].
- Rodríguez-Quiles y García, J. A. (2003). ¿Es necesaria una Educación Musical para todos?. *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 12. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezja03.pdf> [Recuperado el 7-6-2014].
- Rodríguez-Quiles y García, J. A. (2004). Competencias del profesor y experiencias previas del alumno: puntos de encuentro para el cambio en el aula de música. *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 13. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezja04.pdf> [Recuperado el 7-6-2014].
- Romera Morón, M. M. y Martínez Cárdenas, O. (2009). *La asamblea en clase: técnicas y recursos para el aula*. Madrid: SM.
- Ross Epp, J. (1999). Epílogo: la importancia fundamental de lo secundario (279-284). En J. Ross Epp y A. M. Watkinson (eds.). *La violencia en el sistema educativo, del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.
- Ross Epp, J. (1999). Escuelas, complicidad y fuentes de la violencia (15-47). En J. Ross Epp y A. M. Watkinson (eds.). *La violencia en el sistema educativo, del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.
- Ross Epp, J. y Watkinson, A. M. (eds.) (1999). *La violencia en el sistema educativo, del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.
- Ruisánchez, M. (2009). ¿Quién niega que la música está en todas partes?. *El mundo, suplemento aula*.
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1 (5). Disponible en <http://www.ucm.es/info/reciem/v1n5.pdf> [Recuperado el 7-6-2014].

- Sabatella Riccardi, P. L. (2000). Control del comportamiento y disciplina en el aula de música. *LEEME, Revista Electrónica de la Lista Europea de Música en la Educación*, 5. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/sabatella00.pdf> [Recuperado el 7-6-2014].
- Sales Ciges, A.; García López, R.; Traver Martí, J. A. y Moliner García, O. (2007). Iniciando procesos de transformación social hacia la inclusión y la interculturalidad. En *Actas del IV Congreso internacional sobre investigación-acción participativa*, Valladolid.
- Salinas Fernández, D. (2000). La negociación como premisa previa para la evaluación compartida. En *Actas del Curso: Comprender la evaluación...* Baeza: Universidad Internacional de Andalucía.
- Sánchez Aroca, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: a school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69 (3), 320-335.
- Sánchez Garrido, D. y Córdoba Medina, E. (2010). *Manual docente para la autoformación en competencias básicas*. Málaga: CEP de Antequera.
- Sánchez López, V. (2004). Materiales y Recursos para la Educación Musical en la red. En *Actas del II Congreso Nacional de Formación del Profesorado en Tecnologías de la Información y la Comunicación*, Jaén. Disponible en <http://www4.ujaen.es/~vsanchez/DESCARGAS/Recursos%20y%20materiales.pdf> [Recuperado el 7-6-2014].
- Sánchez Martín, J. M. (2005). Músicas, jóvenes generaciones y medios de comunicación (35-52). En E. Roche Márquez. *La dimensión humanística de la música: reflexiones y modelos didácticos*. Madrid, MEC/Secretaría general técnica, 35-52.
- Sánchez Meca, D. (2001). *Teoría del conocimiento*. Madrid: Dyckinson.
- Sánchez Moreno, E. y González Vélez, E. (2007). Educar para la ciudadanía desde la investigación-acción. En *Actas del IV Congreso internacional sobre investigación-acción participativa*. Valladolid.
- Sánchez Rivas, E. (2002). Despiece del currículo del sistema educativo español. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/368Sanchez.PDF> [Recuperado el 14-6-2014].
- Sancho Gil, J. M. (1988). La formación en el centro. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 91-93.
- Sanjosé Huguet, V. (2004). ¿Menos música y más matemáticas?. *Diario Las Provincias*, viernes, 4 de junio. Valencia.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Santa Ana, C. (1980). *Una madre acusa a la escuela*. Madrid: Popular.

- Santos Guerra, M. A. (1993). La formación inicial. El currículum del nadador. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 50-54.
- Santos Guerra, M. A. (1994). 20 formas de arruinar una idea. *Diario Sur*, 3 de Marzo. Málaga
- Santos Guerra, M. A. (1995). *Como en un espejo, evaluación cualitativa de centros escolares*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata
- Santos Guerra, M. A. (1996). La democracia, un estilo de vida. *Cuadernos de Pedagogía*, 251, 50-54.
- Santos Guerra, M. A. (2000). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. En *Actas del Curso: comprender la evaluación...* Baeza: Universidad Internacional de Andalucía.
- Santos Guerra, M. A. (2001). Yo vendo, pero no compran. *Diario Sur*, viernes, 2 de marzo. Málaga.
- Santos Guerra, M. A. (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 76-80.
- Santos Guerra, M. A. (2003). Mucha evaluación y poco cambio (entrevista con Miguel Ángel Santos Guerra realizada por el Equipo periodístico Unimedios). *UN Periódico*, 45, 16-17.
- Santos Guerra, M. A. (2004). Invitación al optimismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 334, 86-90.
- Santos Guerra, M. A. (2008). *La pedagogía contra Frankenstein, y otros textos frente al desaliento educativo*. Barcelona: Graó.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo, cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Segura López, M. T. y Ortells Rodríguez, I. (2005). La educación musical en el contexto multicultural educativo de Melilla. Ejemplificaciones de programaciones (41-60). En J. L. López Belmonte (coord.). *Experiencias Interculturales en Melilla*. Melilla: Sindicato Autónomo de Trabajadores de la Enseñanza SATE-STEs y Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
- Serrano, A. (1997). Naciones y sistema educativo (47-58). En M. Fernández Enguita (ed.). *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- Simons, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata.
- Small, C. (1989). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza.

- Small, C. (1999). El Musicar: un ritual en el espacio social. *Trans, Revista Transcultural de Música*, 4, Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/252/el-musicar-un-ritual-en-el-espacio-social> [Recuperado el 14-6-2014].
- Small, C. (2005). El acto de hacer Música (73-95). En E. Roche Márquez (dir.). *La dimensión humanística de la música: reflexiones y modelos didácticos*. Madrid: MEC/Secretaría general técnica.
- Soler, M. y Acosta, S. (2005). Comunidades de aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información. En *Actas de las Jornadas Arte y educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Spring, J. (2004). La crítica radical de la enseñanza. *El nudo de la red, Revista de Cultura, Asociacionismo y Movimientos Sociales*, 3-4, 8-17.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE:Thousand Oaks.
- Stake, R. E. (2000). A modest commitment to the promotion of democracy (97-106). En K. Ryan and L. DeStefano (eds.). *Evaluation as a democratic process: Promoting inclusion, dialogue, and deliberation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Stanley, W. B. (2008). Pedagogía crítica: realismo democrático, neoliberalismo, conservadurismo y un sentido trágico de la educación (507-532). En P. McLaren, y J. L. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Steinberg, S. R. (2008). De qué hablamos, dónde estamos (13-16). En P. McLaren, y J. L. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Steingress, G. (2004). La hibridación transcultural como clave de la formación del Nuevo Flamenco (aspectos histórico-sociológicos, analíticos y comparativos). *Trans, Revista Transcultural de Música*, 8. Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/198/la-hibridacion-transcultural-como-clave-de-la-formacion-del-nuevo-flamenco-aspectos-historico-sociologicos-analiticos-y-comparativos> [Recuperado el 14-6-2014].
- Steingress, G. (2006). El trasfondo bizantino del cante flamenco. Lecciones del encuentro del flamenco andaluz con el rebético. *Trans, Revista Transcultural de Música*, 10. Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/156/el-trasfondo-bizantino-del-cante-flamenco-lecciones-del-encuentro-del-flamenco-andaluz-con-el-rebetico-greco-oriental> [Recuperado el 14-6-2014].
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stuart Logroño, A. L. (2000). ¡A descubrir el mundo a través de la música!. *Filomúsica*, 3. Disponible en <http://filomusica.com/filo3/ambarst.html> [Recuperado el 14-6-2014].

- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1. Disponible en http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf [Recuperado el 14-6-2014].
- Suárez-Pajares, J. (2000). El investigador como educador musical y como divulgador. *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/suarez00.pdf> [Recuperado el 14-6-2014].
- Subirats, M. A. (2000). La investigación en Educación Musical: perspectivas desde el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona. *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/subirats00.pdf> [Recuperado el 14-6-2014].
- Suoranta, J. y Valdén, T. (2008). De los medios de comunicación sociales a los medios de comunicación socialistas: el potencial crítico del wikimundo (201-226). En P. McLaren, y J. L. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Tachna, R. (2010): *National Association of music merchants (NAMM)*. Disponible en <http://www.namm.org/> [Recuperado el 1-7-2014].
- Tafari, J. (2004). Investigación y didáctica en educación musical. *Revista de psicodidáctica*, 17, 27-36. Disponible en <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/171/167> [Recuperado el 1-7-2014].
- Tejedor Añúa, A. (2005). La voz, instrumento básico de nuestra expresión musical (25-34). En E. Roche Márquez (dir.). *La dimensión humanística de la música: reflexiones y modelos didácticos*. Madrid: MEC/Secretaría general técnica.
- Terrén, E. (1997). Educación y empleo (35-45). En M. Fernández Enguita (ed.). *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- Tonucci, F. (2004). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Torija Maíllo, M. (2004). La investigación sobre el pensamiento del profesor como forma de mejorar la enseñanza de la música en secundaria. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 30, 44-52.
- Toro, J. M. (2010). *Educar con co-razón*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Torreblanca, J. I. (2010). Debilidades estratégicas. *El País*, viernes, 17 de septiembre, Disponible en http://www.elpais.com/articulo/internacional/Debilidades/estrategicas/elavidint/20100917elpepiint_4/Tes [Recuperado el 14-6-2014].
- Torrego Egado, L. (2007). ¿Se necesita la investigación-acción participativa hoy?. En *Actas del IV Congreso internacional sobre investigación-acción participativa*. Valladolid.
- Torres Santomé, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: cómo ser competentes sin conocimientos (143-175). En J. Gimeno Sacristán (comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2007). El rol de las familias en la Educación Intercultural. Ponencia presentada en las *I Jornadas Provinciales de Interculturalidad*. El Ejido (Almería). Disponible en <http://www.utopiayeducacion.com/2007/02/el-rol-de-las-familias-en-la-educacion.html> [Recuperado el 14-6-2014].
- Travé González, G. (2003). Música y problemas sociales. *Cuadernos de pedagogía*, 328, 48-50
- UE (2005): *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas. Disponible en: [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com\(2005\)0548_/com_com\(2005\)0548_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0548_/com_com(2005)0548_es.pdf) [Recuperado el 14-6-2014].
- Ureña Ortín, N.; Ruiz Lara, E. y Vallés Rapp, C. (2007). Implicación del alumno en los procesos de evaluación formativa y compartida en el contexto universitario. En *Actas del IV Congreso internacional sobre investigación-acción participativa*. Valladolid.
- Vallejo García-Mauriño, P. (2005). El canto de la palabra. Literatura oral: relatos, leyendas y cantofábulas en África negra (53-62). En E. Roche Márquez (dir.). *La dimensión humanística de la música: reflexiones y modelos didácticos*. Madrid: MEC/Secretaría general técnica.
- Vallejo, P. (2000). Investigar en África. *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/vallejo00.pdf> [Recuperado el 14-6-2014].
- Vals Carol, R. (2005). Los educadores y las educadoras sociales en las comunidades de aprendizaje. *RES, Revista de Educación Social*, 4. Disponible en <http://eduso.net/res/?b=7&c=53&n=145> [Recuperado el 14-6-2014].
- Vázquez Bernal, B.; Jiménez Pérez, R. y Mellado Jiménez, V. (2008). ¿Cómo podemos llevar a cabo una investigación-acción para mejorar la práctica en el aula de ciencias?. *In-*

vestigações em Ensino de Ciências, 3 (1), 45-64

[http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID24/v13_n1_a2008.pdf]

- Vázquez Montalbán, M. (1995). *Panfleto desde el planeta de los simios*, Barcelona: Crítica.
- Vega Lorente, C. (2005). La convivencia intercultural en las comunidades de aprendizaje (221-223). En E. Chia (ed.). *A Longing for Peace, the challenge of a multicultural, multireligious world*, Congreso para el diálogo intercultural e interreligioso. Bilbao.
- Vicente, A. y Aróstegui, J. L. (2003). Formación musical y capacitación laboral en el grado superior de música, o el dilema entre lo artístico y lo profesional en los Conservatorios. *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 12. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/vicenteetal03.pdf> [Recuperado el 14-6-2014].
- Vila D'Abadal Serra, L. (2005). La dimensión humanística de la música en el ámbito escolar: ¿Enseñar o aprender música para qué? (96-116). En E. Roche Márquez (dir.). *La dimensión humanística de la música: reflexiones y modelos didácticos*. Madrid: MEC/Secretaría general técnica.
- Vila i Santasusana, M. (2009). 6 criterios para enseñar lengua oral en la Educación Obligatoria. *Leer.es*. Ministerio de Educación. Disponible en http://docentes.leer.es/files/2009/10/art_prof_ep_eso_ensenarlenguaooral_montserratvila.pdf. [Recuperado el 14-6-2014].
- Vila, I. (2004). La dimensión social y comunitaria de la educación. *T.E., Trabajadores/as de la enseñanza*, 249, 34-35.
- Vilar i Monmany, M. (2004). Acerca de la educación musical. *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 13. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/vilar04.pdf> [Recuperado el 14-6-2014].
- Vilar, J. M. (1998a). Investigación-acción y currículo oculto en la enseñanza obligatoria. *LEEME, Revista Electrónica de la Lista Europea de Música en la Educación*, 5. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/vilarjm00.pdf> [Recuperado el 14-6-2014].
- Vilar, J. M. (1998b). Hacia un nuevo concepto de música en educación musical (285-298). En *Actas del III Congreso de la Sociedad ibérica de Etnomusicología*. Benicàssim.
- Vilar, J. M. (1999). Investigación-acción y currículum oculto en la enseñanza obligatoria. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 17, 67-77.
- Viñao, A. (1997). Las instituciones y culturas escolares en su perspectiva socio-histórica: tradiciones y cambios (13-24). En M. Fernández Enguita (ed.). *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori.

- VVAA. (2003): Comunidades de aprendizaje. En *Actas de las Jornadas de Comunidades de aprendizaje, Aprender y convivir en la sociedad de la información*. Vitoria.
- Wagner, R. (1908). Carta a Federico Villot. En *Dramas musicales de Wagner, Tomo I*, Barcelona: Maucci. Disponible en <http://www.archivowagner.com/escritos-de-richard-wagner/177-w/wagner-richard-1813-1883/461-carta-a-federico-villot> [Recuperado el 14-6-2014].
- Wagner, R. (1975a). El arte del futuro. En torno al principio del comunismo (1849). En *Escritos y confesiones*. Barcelona: Labor. Disponible en <http://www.archivowagner.com/177-indice-de-autores/w/wagner-richard-1813-1883/473-el-arte-del-futuro-en-torno-al-principio-del-comunismo> [Recuperado el 14-6-2014].
- Wagner, R. (1975b). La revolución (1849). En *Escritos y confesiones*. Barcelona: Labor. Disponible en <http://www.archivowagner.com/escritos-de-richard-wagner/177-w/wagner-richard-1813-1883/485-la-revolucion> [Recuperado el 14-6-2014].
- Wagner, R. (1975c). La sinfonía Heroica, de Beethoven (1851). En *Escritos y confesiones*. Barcelona: Labor. Disponible en <http://www.archivowagner.com/escritos-de-richard-wagner/177-w/wagner-richard-1813-1883/486-la-sinfonia-heroica-de-beethoven> [Recuperado el 14-6-2014].
- Wagner, R. (1975d). Sobre la determinación de la ópera (1871). En *Escritos y confesiones*. Barcelona: labor. Disponible en <http://www.archivowagner.com/escritos-de-richard-wagner/177-w/wagner-richard-1813-1883/499-sobre-la-determinacion-de-la-opera> [Recuperado el 14-6-2014].
- Wagner, R. (1977). El judaísmo en la música. *Wagneriana*, 1. Disponible en <http://www.archivowagner.com/177-indice-de-autores/w/wagner-richard-1813-1883/474-el-judaismo-en-la-musica> [Recuperado el 14-6-2014].
- Wagner, W. (1955). Tradición y renovación. En el *Libro de los Festivales Wagner y programa oficial*. Barcelona: Karl Ipser.
- Wagner, W. (1991). ¿Wagner, monumento protegido?. *Scherzo*, 60.
- Wason-Ellam, L. (1999). Voces en la sombra (143-159). En J. Ross Epp y A. M. Watkinson (eds.). *La violencia en el sistema educativo, del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.
- Watkinson, A. M. (1999). Aguantar a los pequeños que llegan a las escuelas (255-278). En J. Ross Epp y A. M. Watkinson (eds.). *La violencia en el sistema educativo, del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.

- Weiner, E. J. (2008). La pedagogía crítica y la crisis de la imaginación (89-116). En P. McLaren, y J. L. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Wolf, D. P. (2002). El aprendizaje artístico como conversación (40-59). En D. J. Hargreaves. *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Nancea.
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
- Zeichner, K. M. y Flessner, R. (2010). Educar al profesor para la justicia social (57-81). En K. M. Zeichner. *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
- Zudaire, B. y Lavado, J. (2002). Fase de selección de prioridades y organización, no todo es posible al mismo tiempo. *Cuadernos de pedagogía*, 316, 50-53.

ÍNDICE DE ANEXOS

Quedan detallados aquí, a modo de índice, los contenidos incluidos en el DVD-ROM adjunto a la tesis doctoral, organizados del mismo modo que se podrán encontrar en dicho DVD. Se puede considerar que estos anexos incluyen la totalidad del trabajo de campo realizado: tanto las actuaciones, documentos oficiales y de aula del profesor como las producciones del alumnado, y todos los registros e instrumentos utilizados para la propia investigación. Estos documentos están ordenados de manera cronológica, desde el curso 2003/2004 (previo a la investigación, donde puede comprobarse el estilo docente y la metodología anterior), hasta el 2007/2008, diferenciando en cada caso entre aquellos documentos que se refieren al trabajo del profesor, y aquellos que muestran el trabajo y las actuaciones del alumnado. La numeración se corresponde con la utilizada en las carpetas y archivos del DVD, y con la que se ha referenciado en numerosas ocasiones a lo largo de la tesis doctoral.

1.- 2003/2004 – Profesor

- 1.1.- 1º ESO – Exámenes y recuperaciones (9 archivos)
- 1.2.- 2º ESO – Exámenes y recuperaciones (6 archivos)
- 1.3.- 3º ESO
 - 1.3.1.- Concierto de la orquesta sinfónica de Sevilla
 - 1.3.2.- Esquema del tema 6
 - 1.3.3.- Examen de suficiencia
 - 1.3.4.- Música incidental del Romanticismo
 - 1.3.5. al 1.3.17.- Exámenes (18 archivos)
- 1.4.- Departamento de Música
 - 1.4.1.- Adaptaciones curriculares
 - 1.4.2.- Evaluación de pendientes
 - 1.4.3.- Memoria 2004
 - 1.4.4.- Programación 2003 – Resumen
 - 1.4.5.- Programación 2003

2.- 2004/2005 – Alumnado

- 2.1.- Diario de clase de 3º B
 - 2.1.1.- Categorías encontradas en el diario de clase

- 2.1.2.- Mensaje al final del diario
 - 2.1.3. al 2.1.36.- Desde la portada a la página 33 del diario
 - 2.1.37.- Resumen de categorías encontradas en el diario
 - 2.2.- Diario del profesor y de observación externa
 - 2.2.1.- 2005 – Enero – Diario de reflexiones y actividades del profesor
 - 2.2.2.- 2005 – Evaluación del 2º trimestre y mayo – Diario de observación
 - 2.2.3.- Categorías del diario de actividades y reflexiones del profesor
 - 2.2.4.- Categorías encontradas en el diario de observación no participante
 - 2.3.- Entrevistas
 - 2.3.1.- Categorías encontradas en la entrevista a dos profesores del IES
 - 2.3.2.- Categorías encontradas en la entrevista al tutor
 - 2.3.3.- Categorías encontradas en la entrevista informal con una alumna
 - 2.3.4.- Categorías encontradas en las entrevistas de alumnos y alumnas
 - 2.3.5.- Entrevista a Eufrasio, el tutor
 - 2.3.6.- Entrevista a Tomás y Carlos, dos profesores del centro
 - 2.3.7.- Entrevista conjunta a Paula, María y Lázaro
 - 2.3.8.- Entrevista conjunta a Candela, Rafa, Fede y Mario
 - 2.3.9.- Entrevista individual a Eduardo
 - 2.3.10.- Entrevista individual a Judith
 - 2.3.11.- Conversación informal con Judith
 - 2.3.12.- Guión para la entrevista a dos profesores del IES
 - 2.3.13.- Guión para la entrevista de alumnado
 - 2.3.14.- Guión para la entrevista del tutor
 - 2.3.15.- Resumen de categorías de la entrevista a dos profesores del IES
 - 2.3.16.- Resumen de categorías encontradas en la entrevista al tutor
 - 2.3.17.- Resumen de categorías de la entrevista informal con una alumna
 - 2.3.18.- Resumen de categorías de las entrevistas de alumnos y alumnas
 - 2.4.- Fotos (21 fotografías)
- 3.- 2004/2005 – Profesor
- 3.1.- 1º ESO – Exámenes y recuperaciones (5 archivos)
 - 3.2.- 3º ESO – Exámenes y recuperaciones (7 archivos)
 - 3.3.- 4º ESO – Temas, exámenes y recuperaciones
 - 3.3.1. al 3.3.4.- Exámenes (4 archivos)
 - 3.3.5. al 3.3.8.- Temas preparados por el profesor
 - 3.4.- Departamento de música
 - 3.4.1.- Calendario de actividades por grupos – Primer trimestre
 - 3.4.2.- Calendario de actividades por grupos – Segundo trimestre
 - 3.4.3.- Criterios de promoción
 - 3.4.4.- Cuestiones a tener en cuenta para hacer trabajos
 - 3.4.5.- Estadísticas de aprobados en un curso – Evaluación extraordinaria
 - 3.4.6.- Estadísticas de aprobados en un curso – Evaluación ordinaria final
 - 3.4.7.- Evaluación extraordinaria (6 archivos)
 - 3.4.8.- Fichas del alumnado
 - 3.4.9.- Grupos de trabajo

- 3.4.9.1.- Acompañamiento de canciones con guitarra – Memoria final
- 3.4.9.2.- Acompañamiento de canciones con guitarra
- 3.4.9.3.- Acta no oficial de grupos de trabajo
- 3.4.9.4.- Coro del IES Pablo Ruiz Picasso – Memoria final
- 3.4.9.5.- Coro del IES Pablo Ruiz Picasso
- 3.4.9.6.- Ejemplo de un grupo de trabajo – Artes plásticas
- 3.4.9.7.- Grupos de trabajo – IES
- 3.4.9.8.- Grupos de trabajo
- 3.4.9.9.- Los Secretos – Déjame
- 3.4.9.10.- Notación anglosajona, tonos y semitonos
- 3.4.9.11.- Memoria final
 - 3.4.9.11.1.- Memoria económica de grupos de trabajo
 - 3.4.9.11.12.- Portada del acta final
- 3.4.9.12.- Portadas del material entregado en el CEP
- 3.4.9.13.- Propuesta de curso en el CEP – Educación Infantil
- 3.4.9.14.- Propuesta de curso en el CEP – Guitarra
- 3.4.9.15.- Proyectos y memorias de los grupos de guitarra y coro
- 3.4.9.15.- Solicitud
 - 3.4.9.15.1.- Acta inicial
 - 3.4.9.15.2.- Certificación cualitativa
 - 3.4.9.15.3.- Esquema de proyecto
 - 3.4.9.15.4.- Modelo de solicitud
 - 3.4.9.15.5.- Normativa
 - 3.4.9.15.6.- Requisitos
- 3.5.- Materiales para el aula
 - 3.5.1.- Actividades de lenguaje musical para la ESO
 - 3.5.2.- Carteles para el aula
 - 3.5.3.- Comentario de texto – Música barroca
 - 3.5.4.- Don Quijote y la música
 - 3.5.5.- Flamenco
 - 3.5.5.1.- Árbol genealógico del flamenco – 1
 - 3.5.5.2.- Árbol genealógico del flamenco – 2
 - 3.5.5.3.- Árbol genealógico del flamenco – 3
 - 3.5.5.4.- Breves apuntes del flamenco
 - 3.5.5.5.- Cantes del flamenco – Incompleto
 - 3.5.5.6.- Flamenco – Un joven de 200 años – Artículo 3
 - 3.5.5.7.- Historia del flamenco – Artículo 2
 - 3.5.5.8.- Historia del flamenco – Artículo
 - 3.5.5.9.- Letras de flamenco
 - 3.5.5.10.- Los palos en el flamenco
 - 3.5.5.11.- Orígenes del flamenco
 - 3.5.6.- Historia de la música en cómic
 - 3.5.7.- Letras de canciones
 - 3.5.7.1.- Letras de los Sex Pistols
 - 3.5.7.2.- Letras de música religiosa

- 3.5.8.- Música del siglo XX
 - 3.5.8.1.- La generación del 27 musical
 - 3.5.8.2.- La postmodernidad musical
 - 3.5.8.3.- Música española entre 1900 y 1936
 - 3.5.8.4.- Pensamiento después de la guerra civil
 - 3.5.9.- Notas sobre la antigua Grecia
 - 3.5.10.- Pegatinas para los teclados
 - 3.5.11.- Portada – Historia de la música en cómics – 2º trimestre
 - 3.5.12.- Portadas del material didáctico
 - 3.5.13.- Poster – Divisiones de la redonda
 - 3.5.14.- Semana Cultural – Actuaciones del teatro y centro de adultos
 - 3.5.15.- Vaciados de Internet
 - 3.5.15.1.- Recortes de Internet – Flamenco fusión
 - 3.5.15.2.- Vaciado – Generación del 51 (2)
 - 3.5.15.3.- Vaciado de información – Generación del 51
 - 3.5.15.4.- Vaciado de internet – Música e informática
 - 3.5.15.5.- Vaciado de internet – Nacionalismo
 - 3.5.16.- Don Quijote – Material didáctico
 - 3.5.16.1.- Cómic de Don Quijote
 - 3.5.16.2.- Don Quijote – Álbum de cromos Lloveras
 - 3.5.16.3.- Ilustraciones de Mingote a Don Quijote
 - 3.5.16.4.- Imágenes de Google y portadas de CD
 - 3.5.16.5.- Información sobre audiciones y vídeos
 - 3.5.16.6.- Propuestas didácticas de la Consejería
 - 3.5.16.7.- Texto completo – Don Quijote – 1ª y 2ª parte
 - 3.5.16.8.- Ilustraciones de Doré para El Quijote
- 4.- 2005/2006 – Alumnado
- 4.1.- Primera evaluación – Actividades realizadas
 - 4.2.- Segunda evaluación – Actividades realizadas
 - 4.3.- Tercera evaluación – Actividades realizadas
- 5.- 2005/2006 – Profesor
- 5.1.- Departamento de música
 - 5.1.1.- Aprobados por cursos – Evaluación extraordinaria
 - 5.1.2.- Aprobados por cursos – Evaluación ordinaria
 - 5.1.3.- Aprobados por cursos – Primera evaluación
 - 5.1.4.- Aprobados por cursos – Segundas evaluación
 - 5.1.5.- Carteles de agradecimiento por CdeA
 - 5.1.6.- Cuestiones a tener en cuenta para hacer trabajos
 - 5.1.7.- Evaluación de pendientes
 - 5.1.8.- Fichas del alumnado
 - 5.1.9.- Horario 2005-2006
 - 5.1.10.- Informe de evaluación extraordinaria 1º ESO
 - 5.1.11.- Informe de evaluación extraordinaria 2º ESO

- 5.1.12.- Informe de evaluación extraordinaria 3º ESO
 - 5.1.13.- Informe de evaluación extraordinaria 4º ESO
 - 5.1.14.- Proyecto Centros TIC – Departamento de música
 - 5.1.15.- Memoria 2006
 - 5.1.16.- Portada – Historia de la música en cómics – 2º trimestre
 - 5.1.17.- Posibles trabajos en 1º de ESO
 - 5.1.18.- Posibles trabajos en 3º de ESO
 - 5.1.19.- Poster – Divisiones de la redonda
 - 5.1.20.- Programación 2005 – Resumen
 - 5.1.21.- Programación 2005
 - 5.2.- Suficiencia y contenidos mínimos
 - 5.2.1.- Primer trimestre – Contenidos mínimos para 1º, 2º y 3º
 - 5.2.2.- Segundo Trimestre – Contenidos mínimos para 1º, 2º y 3º
 - 5.2.3.- Tercer trimestre – Contenidos mínimos para 1º, 2º y 3º
 - 5.2.4.- Contenidos mínimos para 1º de ESO
 - 5.2.5.- Contenidos mínimos para 3º de ESO
 - 5.2.6.- Esquema del tema 7 – 3º ESO
 - 5.2.7.- Examen de suficiencia – 1º ESO
 - 5.2.8.- Examen de suficiencia – 3º ESO
 - 5.2.9.- Examen de suficiencia – 4º ESO
 - 5.3.- 250 aniversario del nacimiento de Mozart (material didáctico interdisciplinar, para celebrar esta efeméride en distintas asignaturas)

 - 6.- 2006/2007 – Alumnado
 - 6.1. al 6.3.- Actividades voluntarias del temario
 - 6.4. y 6.5.- Comentarios de audición
 - 6.6.- Comentario de música de cine
 - 6.7. y 6.8.- Comentarios de texto
 - 6.9. al 6.12.- Comentarios de videoclips
 - 6.13 y 6.14.- Comentario-resumen de película
 - 6.15. al 6.17.- Construcción de instrumentos musicales
 - 6.18. y 6.19.- Debates
 - 6.20 al 6.23.- Diarios de actividades
 - 6.24. al 6.27.- Entrevistas
 - 6.28 al 6.33.- Murales
 - 6.34. al 6.36.- Relación música-texto
 - 6.37.- Resumen de la sesión interdisciplinar de música y literatura del 27
 - 6.38.- Tablón de información musical
 - 6.39. al 6.44.- Taller de hip-hop
 - 6.45. al 6.47.- Trabajos del temario
 - 6.48. al 6.50.- Trabajos libres

 - 7.- 2006/2007 – Profesor
 - 7.1.- 3º ESO
 - 7.1.1.- Evaluación inicial – 3º ESO
-

- 7.1.2.- Examen de suficiencia – 3º ESO
- 7.1.3.- Posibles trabajos en 3º de ESO
- 7.2.- 4º ESO
 - 7.2.1.- Evaluación inicial – 4º ESO
 - 7.2.2.- Posibles trabajos en 4º ESO
- 7.3.- Actividades realizadas
 - 7.3.1.- Primera evaluación – Actividades realizadas
 - 7.3.2.- Segunda evaluación – Actividades realizadas
 - 7.3.3.- Tercera evaluación – Actividades realizadas
- 7.4.- Diarios del profesor
 - 7.4.1.- Diario del profesor – 01
 - 7.4.2.- Diario del profesor - 02
- 7.5.- Departamento de música
 - 7.5.1.- Comunidad escolar – Recursos musicales
 - 7.5.2.- Estadísticas 1ª evaluación – Todos los grupos
 - 7.5.3.- Estadísticas 2ª evaluación – Todos los grupos
 - 7.5.4.- Estadísticas 3ª evaluación – Todos los grupos
 - 7.5.5.- Estadísticas de la evaluación extraordinaria – Todos los grupos
 - 7.5.6.- Haze – La valla de la muerte – Para taller de hip-hop (MP3)
 - 7.5.7.- Información sobre la asignatura de música para 4º de ESO
 - 7.5.8.- Memoria 2007
 - 7.5.9.- Nota de prensa – Club de las ideas – Original
 - 7.5.10.- Nota de prensa – Club de las Ideas
 - 7.5.11.- Ocupación del aula de música
 - 7.5.12.- Organización de grupos interactivos
 - 7.5.13.- Para el taller de cómic y hip-hop
 - 7.5.14.- Películas – Préstamo de DVD's
 - 7.5.15.- Películas relacionadas con la música
 - 7.5.16.- Programación 2006 – Resumen
 - 7.5.17.- Programación 2006
- 7.6.- Instancias a dirección
 - 7.6.1.- 22 de noviembre de 2006 – Claustro sobre incidentes
 - 7.6.2.- Correo electrónico enviado a es.bitacle.org
 - 7.6.3.- Instancia sobre salidas del coro
 - 7.6.4.- Instancias a la dirección – Extraescolares
 - 7.6.5.- Mensaje enviado a Bufet Almeida y Asesoría Jurídica de CCOO
 - 7.6.6.- Renuncia al proyecto de interculturalidad
 - 7.6.7.- Renuncia al Consejo Escolar
 - 7.6.8.- Sobre las estadísticas del centro
 - 7.6.9.- Solicitud de actuación del coro
- 7.7.- Música y literatura del siglo XVI – Sesiones interdisciplinares
 - 7.7.1.- Imágenes para el powerpoint
 - 7.7.2.- Música y literatura del siglo XVI – JPG
 - 7.7.3.- Música y literatura del siglo XVI – Powerpoint
 - 7.7.4.- Powerpoint en formato JPG

8.- 2007/2008 – Alumnado

8.1.- Diarios de clase

8.1.1.- 1º ESO – Diario de clase

8.1.2.- 4º ESO – Diario de clase

8.2.- Instrumentos y juegos fotografiados (81 imágenes)

8.3.- Música hecha por el alumnado (31 archivos de audio)

8.4.- Primer trimestre

8.4.1.- 1º ESO (195 archivos con producciones del alumnado)

8.4.2.- 4º ESO (126 archivos con producciones del alumnado)

8.4.3.- Instrumentos contruidos (86 fotografías de instrumentos contruidos)

8.4.4.- Murales (36 imágenes de murales del temario y 54 de temática libre)

8.4.5.- Primera evaluación – Actividades realizadas

8.4.6.- Recopilación de murales e instrumentos

8.4.6.1.- Primer trimestre – 4º ESO – Murales del temario

8.4.6.2.- Primer trimestre – Colección de palos de lluvia

8.4.6.3.- Primer trimestre – Instrumentos contruidos

8.5.- Segundo trimestre – Murales (69 imágenes de murales)

8.6.- Tercer trimestre

8.6.1.- 1º ESO (51 archivos con producciones del alumnado)

8.6.2.- 4º ESO (51 archivos con producciones del alumando)

8.6.3.- Instrumentos contruidos (3 fotografías de instrumentos contruidos)

8.6.4.- Juegos musicales (2 fotografías de juegos musicales)

8.6.5.- Murales (291 imágenes de murales del temario y de temática libre)

8.6.6.- Relación música-plástica (7 imágenes)

9.- 2007/2008 – Profesor

9.1.- 1º ESO

9.1.1.- Cartel – Posibles actividades del libro

9.1.2.- Sugerencias sobre cómo hacer actividades en música

9.1.3.- Fichas del profesor

9.1.4.- Posibles comentarios de audición en 1º de ESO

9.1.5.- Posibles actividades del libro, de todo tipo

9.1.6.- Posibles trabajos en 1º de ESO

9.2.- 4º ESO

9.2.1.- Actividad interdisciplinar – Música y literatura de principios del siglo XX

9.2.2.- Evaluación inicial – 4º ESO

9.2.3.- Fichas del profesor

9.2.4.- Interdisciplinariedad – Música y patrimonio

9.2.5.- Posibles trabajos en 4º ESO

9.2.6.- Sugerencias para las actividades de música – 4º ESO

9.2.7. al 9.2.10.- Temas preparados para consulta.

9.3.- Actividades realizadas

9.3.1.- Actividades realizadas – Primer trimestre

9.3.2.- Actividades realizadas – Tercer trimestre

- 9.3.3.- Calendario de actividades – Todos los grupos – Primer trimestre
- 9.4.- Aula de música (17 fotografías)
- 9.5.- Comentarios de texto
 - 9.5.1.- Edad Media – Sobre Francesco Landini
 - 9.5.2.- Edad Media
 - 9.5.3.- Renacimiento – Concilio de Trento
 - 9.5.4.- Renacimiento – Concilio de Trento
 - 9.5.5.- Renacimiento – Zarlino
 - 9.5.6.- Renacimiento – Zarlino
 - 9.5.7.- Música barroca
 - 9.5.8.- Clasicismo – De Mozart a Constanze Weber – Carta de amor
 - 9.5.9.- Clasicismo – De Mozart a Constanze Weber – Carta erótica
 - 9.5.10.- Clasicismo – Mozart en el último año de su vidas
 - 9.5.11.- Romanticismo – Richard Wagner
 - 9.5.12.- Nacionalismo – Manuel de Falla
 - 9.5.13.- Vanguardias – Expresionismo – Wozzec, de Alban Berg
 - 9.5.14.- Vanguardias – John Cage
 - 9.5.15.- Vanguardias – Manifiesto futurista
 - 9.5.16.- Postmodernidad – Fernando Rodríguez – Notas a una composición
 - 9.5.17.- Compañías discográficas
- 9.6.- Diarios del profesor
 - 9.6.1.- Diario del profesor – Primer trimestre
 - 9.6.2.- Diario del profesor – Segundo trimestre
 - 9.6.3.- Diario del profesor – Tercer trimestre
- 9.7.- Departamento de música
 - 9.7.1.- Memoria anual del departamento de música – 2008
 - 9.7.2.- Metodología de aula – Extraído de la programación del departamento
 - 9.7.3.- Programación departamento de música 2007
 - 9.7.4.- Resumen de programación de música 2007
- 9.8.- Informaciones y recursos
 - 9.8.1.- Actividades en lengua, con la misma metodología
 - 9.8.2.- Actividades propuestas por el profesor
 - 9.8.3.- Búsqueda de información a través de google
 - 9.8.4.- Construcción de instrumentos musicales
 - 9.8.5.- Coro Tempo Rubato
 - 9.8.6.- Cómo crear un blog con blogger
 - 9.8.7.- Haze: “La valla de la muerte” (MP3) – Actividad intercultural
 - 9.8.8.- Mujeres y música
 - 9.8.8.1.- Con voz de mujer – Discografía de intérpretes femeninas
 - 9.8.8.2.- Marinha Villalobos – El tango de mujeres
 - 9.8.8.3.- Paloma Muñoz – Las mujeres en las músicas populares
 - 9.8.8.4.- Vaciado de internet – Mujeres compositoras
 - 9.8.9.- Música y literatura del siglo XVI
 - 9.8.10.- Pegatinas para diarios de clase
 - 9.8.11.- Películas relacionadas con la música

-
- 9.8.12.- Posibilidades didácticas de la literatura de tradición oral
 - 9.8.13.- Posibles actividades en música
 - 10.- 2008 – Entrevistas
 - 10.1.- Entrevista a María José, profesora de lengua
 - 10.2.- Entrevista a María José, profesora de lengua
 - 10.3.- Entrevista a 4º ESO – Abril de 2008
 - 10.4.- Entrevista a 1º ESO – Abril de 2008
 - 10.5.- Grabación – Entrevista a profesora de lengua (2010) (4 archivos de audio)
 - 10.6.- Grabación – Entrevistas al alumnado (4 archivos de audio)
 - 10.7.- Guión para la entrevista a la profesora de lengua
 - 11.- Sesiones interdisciplinarias de música y literatura en 3º y 4º de ESO, curso 2006/2007 (vídeo)
 - 12.- Compromiso inicial y evaluación final, 1º de ESO, curso 2007/2008 (vídeo)
 - 13.- Compromiso inicial y evaluación final, 4º de ESO, curso 2007/2008 (vídeo)
 - 14.- Aula de música y canciones en vídeo (vídeo)