

Já publicados nesta colecção:

1. Formar para a Educação em Ciências na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico

Lúisa Veiga (coord.), Isabel Martins, Joaquim Sá, Manuela Jorge, Filomena Teixeira

2. O museu entre a cultura e o mercado: um equilíbrio instável

Nuno Guina Garcia

3. 'TIME' for Knowledge Management

Ninth European Week Conference 2003:

Technology, Information in

Management and Environment

Actas

James Martin Wilson (coord.)

4. O ensino precoce de uma língua estrangeira no 1.º ciclo do ensino básico como factor de sucesso da aprendizagem da língua materna

Irene Gonçalves

5. Colectânea de Comunicações 2002

6. TERN: Turismo em espaços rurais e naturais

Orlando Simões e Artur Cristóvão (org.)

com a colaboração de João Castro Caldas

7. A construção das noções numéricas no ensino pré-escolar – análise teórica e metodológica

Maria de Fátima Marques Correia Rodrigues

8. Do desenho ao design: um contributo das artes visuais na educação

Francisco José Lucas Moutinho Rúbio

9. A Produção Integrada e a Qualidade e Segurança Alimentar

Actas do VII Encontro Nacional de Protecção Integrada

Maria José Moreno da Cunha (coord.)

10. Colectânea de Comunicações 2003

11. Ambiente Tarta: um contributo para o ensino e aprendizagem da geometria no 1.º ciclo do ensino básico

Maria da Conceição Monteiro da Costa

Dignidade Humana em Polifonia

Inês Reis e Fernando Ramos (coord.)

As obras publicadas no âmbito da colecção Práticas – Conhecimento – Pensamento, parte integrante das Edições IPC | Inovar Para Crescer, resultam de trabalhos de carácter científico e cultural apresentados em congressos, colóquios ou eventos análogos promovidos, inteira ou parcialmente, por docentes e não-docentes das Unidades Orgânicas do Instituto Politécnico de Coimbra, bem como de investigações e/ou reflexões de âmbito científico e cultural desenvolvidas pelos mesmos actores.

Dignidade Humana em Polifonia

Dignidade Humana em Polifonia

Inês Reis e Fernando Ramos (coord.)

Colecção: Práticas – Conhecimento – Pensamento

Edições IPC | Inovar Para Crescer



Instituto Politécnico de Coimbra

Título: Dignidade Humana em Polifonia

Autores: Alda Dulce Matos, Almudena Ocaña Fernández, António González Jiménez, Carla Susana Ribeiro Patrão, Dina Isabel Mendes Soeiro, Fernando Ramos (coord.), Inês Borges Reis (coord.), Isabelle Aliaga, Kjell Skjellstad, María Angustias Ortiz Molina, María Luísa Reyes López, Maria Rosa Salido Olivares, Philippe Mesmin, Sofia de Lurdes Rosas da Silva, Teresa Creus, Teresa Cunha

Edição: Instituto Politécnico de Coimbra

Edições IPC | Inovar Para Crescer

Colecção: Práticas – Conhecimento – Pensamento

Dezembro de 2006

Tiragem: 500 exemplares

Concepção Gráfica: Go Up design

Impressão: SerSilito – Maia

Depósito legal: 264166/07

ISSN da Colecção: 1645-8672

ISBN: 978-989-95440-1-7

Morada: Avenida Dr. Marnoco e Sousa , n° 30
3000-271 Coimbra

Internet: www.ipc.pt

Endereço electrónico: politec.coimbra@mail.ipc.pt

Índice

Nota prévia _____	9
Introdução _____ Inês Borges Reis, Fernando Ramos	11
Capítulo 1 Contrabando de almas e outros mundos – formação europeia em ‘educação para os direitos humanos’ _____ Inês Borges Reis, Teresa Cunha, Fernando Ramos	17
Capítulo 2 Fundamentación de la educación musical para su inclusión como materia curricular en España _____ María Angustias Ortiz Molina	43
Capítulo 3 La comunidad resonante. Perspectivas de educación musical para la diversidad, la inclusión y la paz _____ Kjell Skjellstad	75
Capítulo 4 Nuevas perspectivas para la educación y la cultura de paz. Aportaciones desde la educación musical _____ María Angustias Ortiz Molina, Almudena Ocaña Fernández	91

Capítulo 5	
La educación para la convivencia democrática en el aula de música _____	105
María Luisa Reyes López	
Capítulo 6	
Las historias de vida como herramienta para la formación del profesorado en educación para la paz y la convivencia _____	117
Almudena Ocaña Fernández	
Capítulo 7	
Música y hipoacusia: unión favorecedora de integración, convivencia y paz en el aula _____	135
María Rosa Salido Olivares	
Capítulo 8	
Las Necesidades Educativas Especiales desde la Escuela Inclusiva _____	153
María Rosa Salido Olivares	
Capítulo 9	
«Enseignement, formation et compétences pour une communication interculturelle à partir d'un apprentissage de la diversité en maternelle » ou la polyphonie linguistique comme moteur d'apprentissage _____	165
Isabelle Aliaga, Teresa Creus, Philippe Mesmin	
Capítulo 10	
La capacidad educativa de las asociaciones de inmigrantes y su función para mantener y difundir su identidad cultural en la población inmigrante y autóctona: un estudio cualitativo realizado en Almería (España) _____	175
Antonio González Jiménez	
Capítulo 11	
Educação superior: contextos promotores de participação e de cidadania activa ____	187
Carla Susana Ribeiro Patrão, Dina Isabel Mendes Soeiro, Sofia de Lurdes Rosas da Silva	
Capítulo 12	
Psicologia e dignidade humana. Algumas reflexões _____	201
Alda Dulce Matos	

Nota prévia

Leva este livro na sua capa o título de *Dignidade Humana em Polifonia*. Com este título pretendemos dar conta do humano no Homem, articulando duas ideias essenciais. Em primeiro lugar, a de “Dignidade Humana”, enquanto valor essencial fundante e estruturador daquilo a que se chama “Direitos Humanos”. Em segundo lugar, “(em) Polifonia”, ideia com que procuramos traduzir a diversidade e riqueza do Ser Humano, das quais a Música se pode assumir como um símbolo maior.

Corresponde este livro a um momento no desenvolvimento de um trabalho de Educação Ética, Axiológica e Cidadã, mediante o qual se procura concretizar ao nível do Ensino Superior e da Formação Inicial, Contínua e Especializada de Professores e Educadores a sua formação pessoal e social e dotá-los de meios com os quais a possam promover igualmente junto dos seus educandos.

Corresponde, igualmente, a uma etapa de um já longo caminho de cooperação internacional da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra com o *Grupo de Investigación HUM¹ – 742 D.E.Di.C.A²*, com sede na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Granada, no âmbito do qual a investigação no campo das Didácticas vem sendo desenvolvida.

Corresponde, ainda, a um encontro entre docentes e investigadores para quem a dimensão artística do currículo é assumida como essencial para a promoção integral da pessoa do educando e como potenciadora do desenvolvimento de competências comunicativas interculturais.

Para registar esse encontro e diálogo, propusemos ao Instituto Politécnico de Coimbra que acolhesse nas suas edições este contributo, facultando aos membros da sua comunidade educativa e social, bem como ao público em geral, o acesso a estes textos produzidos pelos investigadores e docentes que enquadram o trabalho a que nos referimos neste breve nota prévia.



Fernando Ramos

¹ Humanidades

² Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza

Introdução

O *Projecto de Educação para os Direitos Humanos* da Escola Superior de Educação de Coimbra iniciou-se no primeiro trimestre de 2002. Várias dimensões o constituem e têm presidido ao seu desenvolvimento. Delas, tem sido dado conhecimento através de várias publicações e relatórios.

De entre elas, a criação e o desenvolvimento de redes de cooperação interinstitucional – com organizações internacionais, organizações não-governamentais e estabelecimentos de ensino superior – ocupa um lugar fundamental. A promoção dessas redes e a concretização de projectos em cooperação tem permitido o crescimento do *Projecto*, desenvolvendo as suas linhas estratégicas de forma continuada e sustentada.

Uma dessas linhas diz respeito ao Desenvolvimento Curricular, quer no que concerne à educação formal, quer no que respeita à consubstanciação de princípios, valores e estratégias de desenvolvimento pessoal e social na estruturação curricular formal. Essa linha estratégica visa dar cumprimento à finalidade educativa do desenvolvimento integral da pessoa do aluno e do professor.

No âmbito do currículo nacional e na respectiva formação de professores, educadores e animadores¹, o lugar e função educativa das Artes, em geral, e da Música, em particular, merecem uma especial atenção. Com efeito, a contribuição das Artes para uma cultura promotora do humano no ser humano tem que ser assumida pela Escola como algo de essencial e sem a qual uma sociedade civilizada não se torna possível.

Tendo em conta estes considerandos, para o desenvolvimento do *Projecto de Educação para os Direitos Humanos* da Escola Superior de Educação de Coimbra assumimos em 2006 a realização de uma iniciativa congregadora das pessoas que a ele têm estado ligadas no decurso das suas iniciativas. Tal assumiu a forma de um Encontro, no qual se pudessem partilhar experiências e saberes e, ao mesmo tempo, lançar novas iniciativas no âmbito das redes já constituídas. O lugar especial da Música foi assumido logo na própria designação do Encontro – *Dignidade Humana em Polifonia* –. Unidade e diversidade do humano, que se diz livremente de muitas maneiras na prática da sua humanização.

Sendo o múnus da profissão docente o serviço do aluno e a contribuição constante para o seu progresso pessoal, o papel essencial do Encontro coube aos alunos. Assim, toda a elaboração do programa foi pensada como processo *formador* e *formativo*. *Formativo*, por contribuir para o enriquecimento dos seus conhecimentos, perspectivas de mundo, valores e possibilidades abertas à liberdade prática do sujeito. *Formador*, porque na sua concretização se criaram oportunidades

¹ Referimo-nos apenas a estas formações, mas o princípio aplica-se por igual a todos os cursos de ensino superior.

de desenvolvimento de competências² pessoais e profissionais dos alunos integrantes da organização.

O Encontro constou das seguintes iniciativas.

A abrir, no dia 26, efectuou-se uma reunião de trabalho entre os participantes estrangeiros e membros da organização por parte da ESEC, servindo a mesma para se começar a planificar novas iniciativas e projectos no âmbito das redes existentes.

No dia 27, o programa integrou três blocos de actividades.

Da abertura, destaca-se a intervenção da Professora Decana do Instituto Politécnico de Coimbra, Professora Doutora Maria Luísa Veiga, em sua representação pessoal, enquanto Professora da Escola Superior de Educação de Coimbra, e do Presidente do Instituto Politécnico de Coimbra. Interveio depois a Professora Inês Borges Reis, coordenadora do *Projecto de Educação para os Direitos Humanos* da Escola Superior de Educação de Coimbra. *Last, but not the least*, a terminar esta parte introdutória, a Ana Filipa Mateus e a Luciana Joana, alunas do 1.º ano do Curso de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, fizeram a apresentação d' *Esta nossa Escola*.

Os trabalhos da manhã prosseguiram com a palestra *Contrabando de Almas e de Outros Mundos*, proferida pela Professora Inês Borges Reis, a qual foi comentada pela Professora Doutora María Angustias Ortiz Molina, Catedrática de Educação Musical da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Granada.

A Música teve o seu lugar em seguida, através de uma intervenção dos alunos do 2.º ano do curso de Professores de Educação Musical do Ensino Básico, sob a orientação da Professora Cristina Faria.

A encerrar a manhã, realizou-se um painel dedicado à temática de *Raça, Racismo, Anti-Racismo*, o qual contou com a participação das investigadoras do Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Professoras Doutoras Paula Meneses, Nilma Gomes e Marta Araújo. Seguiu-se um animado debate, tendo estado a moderação dos trabalhos a cargo da Professora Teresa Cunha.

A tarde contou com a realização de um Seminário, intitulado *Não basta ter razão. Pedagogias para a Igualdade*, conduzido pelas Dras. Celina Santos e Sandra Silvestre, da Acção para a Justiça e Paz, que deram a conhecer os projectos de intervenção sócioeducativa *Agito e Igualdades*. A temática deu origem a um longo e vivo debate, moderado pelo Professor Fernando Ramos.

A Estética encerrou os trabalhos deste dia. Ainda no Auditório, a Tuna da ESEC – Kapa & Batuna – actuou para os participantes. No espaço exterior do claustro da ESEC, teve lugar em seguida um evento de criação espontânea e colectiva, a cargo dos alunos finalistas do curso de

² Competência no sentido de *saber-em-acção* requerido pela situação prática, mobilizador de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores intencional e projectual.

Artes Visuais. O painel produzido foi depois colocado no Auditório, juntando-se a outras telas pintadas por alunos do mesmo curso.

O dia 28 contou com um segundo painel intitulado *Educar na Paz e na Convivência*. Entreviaram as Professoras Doutoradas María Angustias Ortiz Molina e María Luísa Reyes, assim como as Professoras Almudena Ocaña Fernandez e Rosa Salido Olivares, todas da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Granada. Moderou os trabalhos e o debate a Professora Cristina Faria.

A conferência de encerramento esteve a cargo de Kjell Skylstad, Professor Emérito do Departamento de Musicologia da Universidade de Oslo e subordinou-se ao mesmo tema do painel anterior. A mesa esteve a cargo da Professora Doutora María Angustias Ortiz Molina.

Este período do Encontro encerrou com a actuação de alunos do 1.º ano do curso de Professores de Educação Musical do Ensino Básico, os quais apresentaram trabalhos musicais, orientados pelo Professor André Pereira.

Os participantes estrangeiros tiveram a oportunidade de conhecer o casco histórico da cidade de Coimbra. A actividade iniciou-se nas instalações do Colégio de S. Jerónimo, actual Departamento de Arquitectura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra. Aí, o Professor Doutor José António Bandeirinha explicou pormenorizadamente os núcleos originais da cidade, assinalando-os numa maquete do Departamento. Seguiu-se um percurso pedestre através dos pontos mais significativos da evolução histórica da cidade, percurso que foi feito sob a orientação da Presidente da Associação Cívica Pró-Urbe, Dra. Ana Pires.

O Encontro teve o seu fecho nas instalações do Centro Internacional da Acção para a Justiça e Paz, na Granja do Ulmeiro. Aí, os participantes estrangeiros puderam assistir à construção participativa de um projecto de Animação Sócioeducativa por parte dos alunos do 2.º ano do respectivo curso. Os trabalhos foram orientados pela Professora Teresa Cunha, assim como pelas Dras. Celina Santos, Sandra Frade, Sandra Silvestre e Bruna Fernandes, e pelas alunas-estagiárias Inês Rodrigues e Sandy Santos (4.º ano do curso de Animação Sócioeducativa). Efectuou-se depois um Mercado Social, dinamizado no âmbito da intervenção comunitária da Acção para a Justiça e Paz.

Os trabalhos do Encontro que tiveram lugar nos dias 27 e 28, na ESEC, foram transmitidos em directo via Internet.

A organização do Encontro esteve a cargo de: Alunas do 1.º ano do Curso de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, María Angustias Ortiz Molina, Inês Borges Reis, Fernando Ramos e Teresa Cunha.

Imprescindível para a realização do evento foi a colaboração empenhada, diligente e responsável dos membros dos seguintes serviços da ESEC, que enumeramos sem estabelecer nenhuma ordem de prioridade: CEMEIA, NDSim, CIC, ESECTV e Economato.

Como testemunho do trabalho desenvolvido no Encontro, recolhemos neste volume alguns dos contributos apresentados então. Acrescentaram-se-lhes outros dois textos de participantes do mesmo, o da Professora Doutora María Angustias Ortiz Molina sobre a fundamentação da inclusão da Educação Musical em Espanha, e de Rosa Salido Olivares, sobre as necessidades educativas especiais segundo a Escola Inclusiva.

CAPÍTULO I
Contrabando de almas
e outros mundos – formação europeia em
'educação para os direitos humanos'

Contrabando de almas e outros mundos – formação europeia em ‘educação para os direitos humanos’

Inês Borges Reis

Teresa Cunha

Fernando Ramos

Docentes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Introdução

Sendo que cada vez mais as sociedades humanas são atravessadas por relações sociais, culturais e económicas de uma crescente complexidade, a Educação necessita, não apenas de conhecer o Mundo, mas de fornecer instrumentos de interpretação, inclusão e participação. O diálogo conceptual e pedagógico entre diferentes experiências, conhecimentos e abordagens metodológicas amplifica, de forma significativa, os horizontes e os instrumentos educativos à disposição das pessoas e das sociedades para exercitar e inovar os actos educativos. É neste quadro que se integram as iniciativas de *Educação para os Direitos Humanos* (EDH) que temos vindo a realizar assumindo-as, simultaneamente, como um princípio/critério educativo e como ferramenta da densificação do conceito de Educação numa era de hegemonia da liofilização.

Neste artigo procuramos discutir duas questões centrais a partir da experiência de um conjunto de actividades de formação de EDH no âmbito de uma parceria inter-institucional entre o *Conselho da Europa*, a *Escola Superior de Educação de Coimbra* e a Organização Não-Governamental para o Desenvolvimento *Ação para a Justiça e Paz*. Nessas actividades é utilizado como principal instrumento de formação a obra *Compass. A Manual on Human Rights Education with Young People*, editado pelo Conselho da Europa (Council of Europe, 2002), e na qual a Educação Não-Formal se assume como estratégia para a promoção de uma cultura na qual o respeito e a prática dos Direitos Humanos sejam a característica essencial da cidadania democrática.

Procederemos, em primeiro lugar, à abordagem e problematização epistemológicas da EDH. Assumimos como princípio orientador que a *Educação para os Direitos Humanos* é um pluriverso constituído por todas as actividades educativas (formais e não-formais) que procuram a promoção da Igualdade e da Dignidade Humanas, a aprendizagem intercultural que valoriza as diferenças, a participação e a capacitação cidadã das minorias, a paridade entre mulheres e homens, a construção de uma sociedade e cultura justas e pacíficas, assim como a criação de um ambiente

saudável capaz de gerar e alimentar a vida. Esta assumpção retoma, necessariamente, alguns dos debates mais interessantes sobre questões como o conceito de Dignidade Humana e a sua irredutibilidade a um só modelo. Estamos, assim, perante uma visão profundamente marcada por uma interculturalidade de alta intensidade, crítica e disruptiva com o chamado pensamento único da universalidade do paradigma liberal dos Direitos Humanos.

Em segundo lugar, considerada como Educação ao Longo da Vida, a EDH toma a pessoa humana na sua globalidade e, por isso, orienta-se por uma pedagogia humanizadora, crítica, capacitadora e de longo prazo. Valorizando e utilizando os conhecimentos e as competências de cada pessoa ou de cada comunidade, promove projectos de formação de relevante significado pessoal e social. Neste sentido, a EDH implica uma abordagem epistemo-metodológica inclusiva e que privilegia a aprendizagem cooperativa, experiencial e intercultural.

No eito de Paulo Freire, a EDH que promovemos e queremos discutir corresponde a processos de *humanização*, *democratização* das subjectividades e das relações intersubjectivas e a intensificação de práticas democráticas estruturantes de uma cidadania participativa e ampla. Na verdade, a *dialogicidade* da pedagogia freiriana assenta na imbricação entre a educação e a transformação social e a possibilidade de 'reconhecer' a(s) outra(s) pessoa(s) na sua inalienável dignidade e é essa extraordinária possibilidade que nos interessa compreender e aprofundar.

Educar para os Direitos Humanos é, assim, uma relação privilegiada entre ética, cultura e política que transforma a heterogeneidade cultural e cognitiva num potencial de transformação, de re-interpretação das realidades e numa busca permanente de alternativas negociadas, responsáveis e sustentáveis abrindo lugar a outros pensamentos e paradigmas educativos.

I

Quando Boaventura de Sousa Santos (na linha de outros pensadores críticos, com destaque para Enrique Dussel e Valter Migñolo) faz a crítica da *razão metonímica* (2002: 241-253), alerta-nos para o facto de que a razão ocidental saída do Iluminismo europeu toma como totalidade o que são apenas partes, ou seja, aquilo que a razão ocidental vê e compreende é apenas uma parte da diversidade, potencialmente infinita, dos conhecimentos e das racionalidades existentes no mundo. Esta razão, ainda segundo o mesmo autor, é simultaneamente indolente e arrogante. Indolente, porque repousa na presunção de que é uma totalidade e como tal não necessita de se manter curiosa e em busca de novos paradigmas ou outras racionalidades; arrogante, porque se auto-classifica de *universal*, despromovendo todos os outros conhecimentos a resíduos não-científicos, parciais e incompletos.

A crítica efectuada por este autor insere-se na linha de uma filosofia e sociologia críticas da ciência e tem sido alimentada e desenvolvida por diferentes linhas teóricas que procuram problematizar as condições, os processos e os resultados da ciência moderna. Neste sentido, destacamos os estudos feministas que nos chamam a atenção acerca das relações de poder, com base no género, presentes na produção do conhecimento¹, no controlo das suas tecnologias e na disseminação dos resultados e a correspondente autoridade social e científica. Por outro lado, filósofas da ciência, como Sandra Harding ou Isabelle Stengers (1998; 1997), sublinham o carácter *situado* da ciência, ou seja, a importância crucial do contexto. Os conceitos de *strong objectivity* e de *standpoint theory* de Sandra Harding (1998: 157), ou seja, a necessária conjugação de vários pontos de vista para nos permitir o máximo de aproximação possível ao objecto, ou o conceito de *entrecaptura* de Isabelle Stengers (1997: 68), como sendo a relação dialógica e constelar entre conhecimentos, são pressupostos teóricos fundamentais para prosseguir a crítica de uma razão que se vê a si mesma como única e capaz de dar a explicação definitiva sobre o Mundo (Harding, 1998, 2000; Stengers, 1997; Nunes, 2001: 298-299). É interessante ainda resgatar as reflexões teóricas sobre justiça cognitiva de Paula Meneses, que afirma que a capacidade da ciência moderna de *localizar* os conhecimentos que não são produzidos no seu seio, separa a acção dos seus autores, vulnerabiliza, torna frágil e invisibiliza o resto do mundo epistemológico (Santo; Meneses; Nunes, 2004). Por fim, podemos dizer, com base neste quadro analítico, que a modernidade criou formas de poder dizer e limitou os objectos do conhecimento ao que podia ser dito e sancionado pelo seu *olho normalizador*. À pretensão de universalidade chamam Santos, Meneses e Nunes (2004: 19-101) a *epistemologia da cegueira*, designando assim aquela que exclui, ignora e silencia todos os outros conhecimentos e racionalidades. Opõem-lhe a *epistemologia da visão* como sendo aquela que postula que os conhecimentos presentes no mundo são potencialmente infinitos e, como tal, é necessário colocá-los em relação e estabelecer entre eles uma hermenêutica diatópica².

¹ Ver, entre outras, as obras de Reardon, Mies e Shiva, Mohanty, Spivak, Shirin.

² A *hermenêutica diatópica* é um conceito central na abordagem de Santos (2002: 262) que invoca a incompletude constitutiva de todas as configurações culturais, tal como os seus modos de conhecimento. A *hermenêutica diatópica* procura preencher as ausências e os silêncios através de uma relação dialógica. Ao invés de quererem contar a verdade sobre si e sobre o real, *as/os hermeneutas diatópicas/os* procuram a apropriação mútua de novos recursos, novos modos de conhecimento e de experiência, capazes de se relacionarem de uma forma simbiótica e mutuamente fecundante.

II

É com base neste quadro analítico-teórico que procuramos discutir a EDH como um desafio em termos epistemológicos e metodológicos que nos possa conduzir à inovação educativa com base numa ética responsabilmente plural.

Ao definirmos a EDH como um pluriverso constituído por *todas as actividades educativas (formais e não-formais) que visam a promoção da igualdade e Dignidade Humanas, a aprendizagem intercultural e respeitadora das diferenças, a participação e a capacitação cidadã das minorias, a paridade entre mulheres e homens, a construção de uma sociedade e cultura justas e pacíficas, bem como a criação de um ambiente saudável capaz de gerar e alimentar a vida*, estamos a fazer emergir e a desenvolver cinco tipos de racionalidade que estão em condições de se constituírem como o fundamento de uma EDH que inaugura um entendimento novo sobre a Educação e a Dignidade Humana.

As dinâmicas criadas e alimentadas pelo convívio dialógico de diferentes racionalidades são a condição de possibilidade para se enfrentar a complexidade e a diversidade do mundo contemporâneo. Ao mesmo tempo, elas procuram soluções situadas e relevantes para os desafios colocados na vida das pessoas e das comunidades humanas no sentido de aumentarem a sua capacidade de escolha, o seu acesso aos direitos e ao bem-estar, ao desabrochamento pessoal e social e à ampliação da sua ética de responsabilidade num mundo frágil e interdependente³.

a) *Racionalidade cosmopolita*. Em primeiro lugar, é necessário a este conceito de EDH o exercício de uma ‘racionalidade cosmopolita’ (Dussel, 2000; Santos, 2002; Pureza, 2003), ou seja, aquela que reconhece e aprecia a diversidade e que, para além disso, a considera constitutiva de uma visão de Dignidade Humana responsável.

Estamos certas/o de que todas as culturas possuem visões de Dignidade Humana que podem ser, ou não, consonantes com aquelas que têm vindo a ser formalizadas pelos normativos internacionais nas últimas décadas. A assumpção de que um conceito de Dignidade Humana, como o conceito moderno ocidental plasmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, não pode nem deve silenciar outras visões de Dignidade Humana não constitui a advocacia do relativismo filosófico. Efectivamente, esta ‘racionalidade cosmopolita’ não defende a indiferença perante a diversidade cultural. Pelo contrário, ela intensifica a atenção epistemológica no sentido de reconhecer a presença de pluriversos, ou seja, constelações culturais diferentes, e resgatar de

³ Utilizamos em grande parte o conceito de *Desenvolvimento Humano* que tem vindo a ser teorizado e aplicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Ver a este propósito, UNDP (2005). Acrescentamos-lhe, todavia, a ideia de *eticidade responsável* inerente à condição e possibilidade de emancipação de todos os seres humanos.

cada um desses pluriversos o que pode ser mobilizado para ampliar e enriquecer a noção de Dignidade Humana. Por exemplo, enquanto que a noção hegemónica de Direitos Humanos se funda na noção de pessoa humana individual única e livre, as culturas ameríndias alertam-nos para a necessidade de ver a pessoa humana individual situada e interdependente de uma comunidade que, por sua vez, se sustenta numa matriz que inclui outras criaturas. Neste sentido, a natureza não é vista como um mero recurso, mas como uma parte fundamental da noção de Dignidade Humana (Santos, 1999). Assim, podemos considerar que a nossa atenção epistemológica nos pode conduzir a novos modos de olhar e valorizar as comunidades a que pertencemos e a conviver com a natureza, invertendo e transformando a nossa relação com ela e evitando, assim, a sua destruição em massa e que põe em causa a existência da própria Humanidade.

A 'racionalidade cosmopolita', ao identificar um silêncio na norma com a qual trabalhamos, permite-nos aplicar uma hermenêutica crítica sobre a pretensa universalidade da primordialidade do indivíduo sobre o colectivo e sobre a natureza e amplificar, deste modo, o nosso ideário conceptual de Dignidade Humana. Convém precisar, a este propósito, que enquanto o relativismo diz que todos os elementos constitutivos das culturas são igualmente aceitáveis, a 'racionalidade cosmopolita' vai procurar nelas o que pode contribuir, concretamente, para o aumento da qualidade de vida de uma determinada comunidade humana, situada no seu espaço e no seu tempo. Utilizando as palavras de Boaventura de Sousa Santos, a 'racionalidade cosmopolita' é aquela que não desperdiça conhecimentos nem experiências (2002) e, por isso, aumenta e densifica as possibilidades de a Humanidade encontrar respostas concretas e adequadas para os seus problemas.

b) *Racionalidade cidadã*. Em segundo lugar, este conceito de EDH implica uma 'racionalidade cidadã' (Freire, 1975; Shirin, 1996; Oruka, 1997), ou seja, aquela que vincula a actividade educativa ao aumento efectivo da emancipação, seja esta individual ou colectiva. Henry Odera Oruka desenvolveu o conceito de *sagacidade*, que se mostra bastante útil neste debate. Diz-nos o autor que não basta saber pensar e raciocinar, mas que é preciso que os pensamentos e a razão se tornem relevantes e férteis para a sociedade onde ele é produzido e disseminado. Esta ideia de que o pensamento está ao serviço da sociedade é uma outra forma de olhar a cidadania. Paulo Freire já nos havia alertado desde os anos 70 do século passado para o facto de que a acção educativa e o pensamento educativo devem ser actos de 'conscientização', isto é, de uma articulação forte e indispensável entre o pensamento e a acção. Ele acrescenta que esta acção deve ser transformadora porque deve criar as condições para que a dialogicidade entre actores e actrizes sociais aconteça e com ela as relações de opressão se tornem visíveis, se transformem e desapareçam.

Não existe cidadania sob qualquer tipo de opressão porque esta impede que a pessoa e/ou a comunidade possam exercer plenamente o poder da escolha e da mudança. Tanto Paulo Freire como

Henry Odera Oruka, entre muitas/os outras/os autoras/es, oferecem-nos a possibilidade de pensar a EDH como um *continuum* virtuoso entre pensamento e acção como instrumento de libertação, justiça, inclusão e, através de tudo isto, de construção de uma cidadania efectiva. A 'racionalidade cidadã' permite-nos criar no âmbito da EDH as atmosferas educativas necessárias para que cada pessoa/comunidade reforce os seus sentidos de pertença, de identidade e de responsabilidade através do seu pensamento e do carácter performativo da acção educativa. A 'racionalidade cidadã' desenvolve uma noção de educação capaz de reorganizar a vida de uma comunidade na qual cada pessoa, sem prescindir da sua especificidade, encontra o seu lugar e se sinta interessada em participar no destino e bem comuns. Sem desligar o pensamento da acção e ligando um e outra à transformação concreta das condições de vida das pessoas, a 'racionalidade cidadã' não reduz a cidadania à relação frágil e por vezes mutuamente desresponsabilizante da pessoa com um ou mais Estados. Pelo contrário, aumenta o *campus* de acção, resistência e de construção de alternativas. A cidadania passa a ser entendida como uma relação recíproca e plural de responsabilização na qual o Estado e cada pessoa/comunidade têm um papel a desempenhar. Cada uma das esferas de activação de uma cidadania deste tipo obriga as outras a moverem-se no sentido de entender os Direitos Humanos como uma relação dual (não dualista) entre um pensamento informado e crítico e uma acção solidária e comprometida.

c) *Racionalidade ecológica*. Em terceiro lugar, a EDH requer uma 'racionalidade ecológica', no sentido de não separar a comunidade humana da sua matriz de sustentação que é a Terra e as criaturas que a povoam (Boff, 1999; Mies; Shiva, 1993).

Como dissemos atrás, a Dignidade Humana é um conceito que só adquire sentido situado no espaço e no tempo, ou seja, ele não pode ser entendido como um arquétipo ideal e universal aplicável em qualquer momento e lugar. Cada comunidade humana vive e desenvolve-se interpretando e dando significados às relações sociais que constrói, assim como ao espaço físico em que estas se concretizam. Seria impossível entendermo-nos sem o contexto em que radica a nossa história, o nosso entendimento do mundo, os nossos conhecimentos e as nossas tecnologias de convivência. Ao falarmos de contexto não podemos alienar à invisibilidade o conjunto complexo de seres e criaturas não-humanas que fazem parte dele e que estão em permanente contacto e interacção connosco. Ao reduzir a natureza a um mero recurso explorável e controlável (Stengers, 1997; Santos, 1999), abriu-se o caminho à ideia da possibilidade de exploração e dominação e, no limite, ao desaparecimento. É deste modo que a natureza passou a constituir-se como uma exterioridade sobre a qual a Humanidade poderia agir sem limites. Hoje, a nossa experiência empírica e a reflexão crítica mostram-nos com clareza que a natureza está longe de estar entendida e dominada pela razão científica moderna e que a sua exploração enquanto mera matéria-prima nos tem conduzido ao esgotamento de recursos essenciais à vida humana,

como por exemplo a água potável, o ar limpo e a biodiversidade. Tal como dizem Maria Mies e Vandana Shiva: *Se o resultado final do actual sistema mundial constitui uma ameaça geral à vida no nosso planeta é então crucial ressuscitar e estimular o impulso e a determinação para sobreviver inerentes a todas as coisas vivas.* (1993: 12)

É neste sentido que procuramos densificar o conceito de *Direitos Humanos* e de *Dignidade Humana* através de uma 'racionalidade ecológica' que religue o humano e a natureza, não numa relação mística, mas numa de cuidado e atenção epistemológica. Esta racionalidade procura trabalhar com conceitos e tarefas sociais situadas que procuram interpretar com a complexidade necessária os modos e os processos de sustentabilidade global. Porém, ela não procura apenas a preservação ou a conservação da natureza, mas a transformação de um paradigma de exploração ilimitada para um paradigma de cooperação e cuidado (Boff, 1999: 27). A 'racionalidade ecológica', no âmbito da EDH, procura re-estabelecer como um dos seus fundamentos as ideias de interdependência e de respeito entre o social e o natural. Ao educar para a Dignidade Humana através de uma 'racionalidade ecológica' está-se, com certeza, a aumentar as possibilidades de vida e de reorganização subjectiva e societal que permitam manter uma relação de harmonia entre as pessoas humanas e as demais criaturas do mundo. É também esta 'racionalidade ecológica' que abre caminho a um conceito de desenvolvimento que não se baseie na mera apropriação dos recursos da Terra, mas na sua utilização partilhada e sustentada. Ou seja, não trata os Direitos Humanos e a Dignidade Humana em abstracto, mas em função das necessidades humanas comuns, satisfeitas em redes de sustentação da vida em simbiose e em interligação com a natureza.

d) *Racionalidade não-sexista.* O conceito de EDH assenta ainda no desenvolvimento de uma 'racionalidade não-sexista', ou seja aquela que não exclui em ordem do sexo e do género, mas que reclama para si todas as aprendizagens sociais úteis à vida (Reardon, 1985; Mohanty, 1991; Ruddik, 1995; Mies; Shiva, 1993). Os estudos feministas têm vindo a demonstrar que as sociedades têm produzido ao longo de milénios de História sistemas de discriminação com base no sexo. O sexismo das sociedades tem vindo a assumir diversas formas e utiliza variados instrumentos de opressão e dominação. O sexismo é pois um sistema de relações de poder desiguais e hierárquicas, baseadas no controlo do masculino sobre o feminino. Este conceito está extensamente documentado na literatura feminista, da qual destacamos as noções desenvolvidas por Betty Reardon, Francoise d'Eubonne e Elisabeth Badinter (Reardon, 1985: 37; Badinter, [s.d.]: 193; Eaubonne, 1977: 228). *Naturalizando* profundamente a inferioridade socialmente construída e atribuída às mulheres, através de um substantivo feminino aprisionado entre os muros apertados de um papel social subalterno, o sexismo conta contudo com as mulheres para se reproduzir e reproduzir todas as suas discriminações. Nas palavras de Maria de Lourdes Pintasilgo, o sexismo não *concede*

a igualdade entre as pessoas [e] não se institucionaliza sem conceder ao sexo discriminado um certo número de pseudo-privilégios tendentes a camuflar a injustiça. (Pintasilgo, 1981: 22).

A EDH necessita de desconstruir os múltiplos mecanismos de discriminação que têm por base o sexo das pessoas e dar lugar a subjectividades e relações sociais profundamente democráticas e não-sexistas. A qualidade da democracia baseia-se na capacidade de incluir e atender, em todas as escalas e níveis, a todas as pessoas, assim como de promover o bem comum. Uma Educação para os Direitos Humanos tem que postular uma Dignidade Humana que realize todas as pessoas e promova relações de paridade entre os sexos como garantia de respeito por todas e todos na resolução dos problemas humanos.

A igualdade formal entre mulheres e homens, radicada no conceito de cidadania enquanto relação entre o sujeito e o Estado, e a nossa cada vez maior aproximação à igualdade nos costumes sociais, promovida e fiscalizada pelas normas nacionais e internacionais e pelos movimentos feministas contemporâneos, não são suficientes para que possamos afirmar sem dúvidas que já nos libertámos do patriarcado e, com ele, da colonialidade do seu poder⁴ (Cunha, 2005: 119). Neste sentido, a EDH que desenvolve uma 'racionalidade não-sexista' está em condições de se tomar num instrumento privilegiado de transformação e emancipação alterando as relações desiguais de poder através da democratização das subjectividades, da desconstrução da naturalização dos géneros e da experimentação de novos espaços e modos de cidadania fundados na ideia de que a Humanidade é, inalienavelmente, constituída por mulheres e por homens. A Dignidade Humana só pode ser compreendida e socialmente praticada através da recusa dos danos provocados pelo sexismo, seja na esfera privada, seja na esfera pública, tanto na linguagem como na educação. A igualdade entre mulheres e homens não procura a indiferenciação mas, pelo contrário, a assumpção de que as diferenças não devem descaracterizar ou subalternizar.

e) *Racionalidade pacífica*. Por fim, parece-nos que o conceito de EDH e de Dignidade Humana com o qual trabalhamos implica uma 'racionalidade pacífica', ou seja, uma racionalidade que não assenta na polarização, mas na construção de relações mutuamente capacitadoras. Como nos chama a atenção Johan Galtung, não há culturas intrinsecamente violentas ou totalmente violentas, mas sim aspectos delas que são violentos, e é para esses aspectos que devemos voltar a nossa reflexão e acção educativa para os deslegitimar e transformar positivamente (Galtung, 1996). A fenomenologia comunicativa permite-nos pensar que as pessoas são mais aptas e mais competentes para a paz do que para a violência (Guzmán, 2001: 17) o que nos conduz a afirmar que uma

⁴ Aníbal Quijano define *colonialidade do poder* como a racionalidade hegemónica eurocêntrica e as relações sociais discriminatórias daí decorrentes que se mantêm subterraneamente apesar de um determinado regime colonial ter politicamente desaparecido e que tendem a ser reproduzidas tomando novas formas (Quijano, 2000).

'racionalidade pacífica' é aquela que nos permite descobrir com maior rigor e eficácia os modos de resolução pacífica dos conflitos existentes em cada cultura e aumentar, desse modo, o nosso acervo cultural e material de relações justas e não-violentas. A Dignidade Humana que preconizamos é a maximização da justiça e a recusa de provocar danos desnecessários. Neste sentido, a 'racionalidade pacífica' que aqui apresentamos é aquela que, em interacção com as demais que identificamos atrás, nos garante instrumentos de resolução de conflitos e construção de consensos baseados nos princípios da complementaridade, da *soma positiva*⁵. Esta 'racionalidade pacífica' trata o diálogo responsável como sendo a 'hermenêutica diatópica' que permite a satisfação mútua das necessidades de todas/os. Ela também preconiza e privilegia a pluralidade (não a fragmentação) de sentidos e sujeitos; a distanciação entre sujeito e objecto do conhecimento perde a sua hegemonia para denunciar o carácter eminentemente articulado de quem pensa-fala-age. Por fim, esta 'racionalidade pacífica' sublinha a interdependência dos conceitos e das práticas fundando uma epistemologia da Dignidade Humana assente numa ética plural e complexa disruptiva relativamente a cosmologias ou sistemas de pensamento autoritários e pessimistas acerca da pessoa humana.

Inspirando-nos nas ideias de Mahatma Gandhi, defendemos que só a presença de uma 'racionalidade pacífica' no contexto da EDH pode fazer emergir um aumento da consciência social sobre o que tem que ser mudado, operacionalizando comportamentos e atitudes de tolerância à ambiguidade, de negociação, honra, verdade e respeito integral por cada pessoa, comunidade e criatura. Tudo isto implica a deslegitimação cultural de qualquer acto de violência em nome de uma qualquer finalidade, por maior ou melhor que ela possa parecer. Isto quer dizer que a EDH deve preparar todas as pessoas para não sacrificar o presente, nem a Humanidade nem a Natureza em nome do futuro. É a assumpção de que os actos e os factos têm que se unir numa ética de cuidar em vez de prejudicar. Qualquer acto que não seja de total preservação do outro, incluindo todas as criaturas vivas, é sempre uma violência e um dano desnecessário que será infligido. A 'racionalidade pacífica' que nos propomos desenvolver através das iniciativas de EDH é a condição de possibilidade de resgatar e desenvolver todas as competências e conhecimentos necessários a uma Dignidade Humana fundamentalmente não-violenta e democrática.

Procurámos analisar a partir da crítica da razão indolente que em cima se apresentou um conjunto de propostas teóricas que, por um lado, procuram compreender analiticamente os desafios colocados hoje pela EDH e, por outro, lançam bases epistemológicas para a inovação e a emergência de *outras* práticas educativas que se baseiam na densificação dos conceitos de *Dignidade Humana e Democracia*.

⁵ Usamos este conceito no sentido gandhiano, ou seja, o conflito em si mesmo não é negativo. O importante é transformá-lo numa oportunidade para as/os opositoras/es no sentido de transformação mútua e de desenvolvimento pessoal e social (Gandhi; Strohmeier, 1999).

III

A EDH como uma Educação ao longo da vida, uma Educação de longo prazo, uma Educação não-formal nas escolas e nas organizações e uma Educação orientada para um projecto de Formação pessoal e social, implica uma abordagem inclusiva de conhecimentos, competências e atitudes, e estrutura-se metodológica e didacticamente em torno dos conceitos de *aprendizagem cooperativa* e de *aprendizagem experiencial*.

Partimos da assumpção de que a EDH enquanto Educação ao longo da vida se alicerça em cinco fundamentos.

- a) O primeiro consiste em entender e perspectivar *a Educação como acção para o desenvolvimento humano e para a formação dos sujeitos*. A finalidade maior da acção educativa é ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e na sua inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte. Ver a educação como *formação humana* implica que nos ocupemos com questões fundamentais da pedagogia, como sejam:
– Como formar o ser humano mais pleno? – Como ajudar a formar novos sujeitos sociais por intermédio da EDH? – Que dimensões devem ser incluídas no projecto de educação destas pessoas? – De que aprendizagens específicas necessitam as/os educandas/os, as pessoas, os grupos que participam nas formações em EDH?
- b) O segundo implica que a/o educador/a assuma a necessidade de *compreender e de trabalhar as matrizes básicas da formação dos sujeitos em processo formador*. Os sujeitos humanizam-se ou desumanizam-se sob condições materiais e sob relações sociais bem determinadas. É nos mesmos processos em que se produz a nossa existência que também nos produzimos como seres humanos. As práticas sociais são as práticas que conformam (isto é, que formam ou deformam) os sujeitos. É por isso que um/a educador/a precisa de compreender como cada uma das pessoas e dos grupos com quem trabalha se vem *formando* através das suas relações de pertença, de convivialidade, de trabalho, da sua cultura, da violência e do modo como resiste a situações de opressão, de miséria, de dominação, e das lutas e dos movimentos sociais em que participa. Qualquer educador/a precisa igualmente de saber trabalhar nos diferentes lugares de formação para tornar as práticas mais educativas, ou seja mais humanizadoras. E, além disso, precisa ainda de construir um “modo de educar” que ensine as/os seus educandas/os (sejam eles crianças, adolescentes, jovens, adultos/as...) a verem-se como sujeitos nestes processos formadores, a verem-se como sujeitos que podem transformar a sua realidade. (Reis; Ramos, 2004; Reis; Cunha; Ramos, 2005)

- c) O terceiro fundamento em que a EDH como Educação ao longo da vida assenta, é o de *provocar o debate sobre educação entre as diversas pessoas em processo formador*. Nem todas as pessoas compreenderam já que podem interferir no percurso da sua educação. Ser educador/a é ajudar a colocar as questões da educação na agenda de cada uma das pessoas, dos grupos, das comunidades, dos movimentos sociais e de outras organizações. Discutir o direito à Educação, mas também o modo de construir uma pedagogia que forme e cultive identidades, auto-estima, valores, memória, saberes; que trabalhe com os processos educativos de continuidade, mas também de ruptura cultural; de enraizamento e de projecto; de olhar para o passado para construir novas possibilidades de futuro.
- d) Um quarto fundamento é o entendimento da educação também como cultivo, como intencionalidade de acompanhamento, como persistência, é *aprender e ajudar no cultivo da pedagogia do cuidado com a/da terra*. Reeducar-se e educar as pessoas em processo formador na sabedoria de se verem como *guardiões da terra*. Ver a terra como sendo de todos e que todos podem beneficiar dela. Saber respeitar a natureza, cuidar da terra, cuidar da saúde do ser humano na relação com a terra, cuidar da água, lutar pela soberania alimentar. Aprender a tratar as sementes como *património da Humanidade*, aprender algumas lições de pedagogia a partir da compreensão do processo de fecundação da terra: *cuidar da semente pra que a vida nos dê flor* (Caldart, 2002: 132).
- e) O quinto fundamento é *deixar-se educar pelas/os educandas/os e pelo processo da sua educação*. Participar dos seus processos de humanização, identificar-se com o seu projecto utópico ⁶ e com o desafio de formar as pessoas para o construir na prática. Ser exemplo dos valores que emergem das suas práticas de convivialidade e de resistência: a solidariedade, o espírito de cooperação, a persistência. Segundo as palavras de Roseli Salete Caldart (2002: 133), *é preciso sempre aprender a ser educador; é preciso jamais deixar de ser educando...*⁷

Na EDH que temos vindo a praticar⁸, temos procurado criar situações propiciadoras do aprofundamento crítico dos conhecimentos que as/os educandas/os já possuem acerca do assunto e fazer a sua incorporação no programa das actividades de formação subsequentes. Neste sentido procuramos, ao longo da Formação, compreender como cada pessoa e o grupo se vêm formando. E procuramos igualmente construir situações/acções formadoras que as/os ajudem a verem-se como sujeitas/os que podem transformar a sua realidade desconstruindo e reconstruindo visões, mitos que na “aldeia global” em que vivemos deixaram de fazer sentido.

⁶ Ver Freire, 1977: 82-83; 1975: 135; 1976: 64 e Reis, 1990: 8.

⁷ Ver também Freire, 1977: 140 e Reis, 1990: 4-5.

⁸ Para conhecer algumas iniciativas de formação que tiveram lugar no âmbito do nosso projecto, bem como elementos de fundamentação e de avaliação das mesmas, pode ver-se Reis; Cunha; Ramos (2005), Ramos; Reis (2005), Ramos (2005, 2005a, 2005b ou 2005c).

A EDH, enquanto Educação de longo prazo, é um caminho longínquo e sinuoso a ser percorrido pelas pessoas (educadoras e educandas), pelos grupos, pelas comunidades, pois é um processo que vai acontecendo durante todo o percurso das suas vidas. Segundo as palavras de Paulo Freire, *a matriz da educabilidade do ser humano é a mesma da esperança: o inacabamento do seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. (...) Daí que, entre saberes vários fundamentais à prática de educadores e educadoras se salienta o seguinte: “mudar é difícil mas é possível”. (...) Intervento para mudar o mundo, para fazê-lo mais humano, mais justo, mais decente...* (Paulo Freire (2000), *Carta Pedagógica*, escrita em Janeiro de 1997, dirigida aos diversos educadores que interagem com crianças e jovens no fim do milénio; *apud* Fernandes, 2000: 51)

Ora, este inacabamento não é apenas subjectivo (dos sujeitos), é intersubjectivo (das relações entre os sujeitos) e é também societal (das relações entre os grupos, entre as comunidades, entre as culturas e com o mundo. É por isso que este permanente processo de esperançosa busca supõe o exercício das diversas racionalidades acima expostas:

28

- da *racionalidade cosmopolita* que, reconhecendo e apreciando a diversidade, a presença de constelações culturais diferentes, efectue o resgate daquilo que em cada uma se pode mobilizar para constituir uma noção de Dignidade Humana responsável;
- da *racionalidade cidadã* que vincule a actividade educativa à emancipação (individual e/ou colectiva), desenvolva uma noção de educação capaz de reorganizar a vida de uma comunidade onde cada pessoa encontre o seu lugar e se sinta interessada em participar no destino e bem comuns e, sem desligar o pensamento da acção e ligando ambos à transformação concreta das condições de vida das pessoas, aumente o *campus* de acção, resistência e de construção de alternativas;
- da *racionalidade ecológica* que, re-estabelecendo como seus fundamentos as ideias de interdependência e de respeito entre o social e o natural, venha aumentar as possibilidades de vida e da reorganização subjectiva e societal que permita manter uma relação de harmonia entre as pessoas humanas e as demais criaturas do mundo;
- da *racionalidade não-sexista*, que contribua para a erradicação das opressões e discriminações emanadas de um sistema de pensamento e organização do mundo em termos hierárquicos e segregacionistas daquilo que, a partir do seu poder de estabelecer critérios, se determina e nomeia como *outro*, *diferente*, *inferior* e *não-conforme* a uma essência postulada do humano.

A EDH como Educação não-formal nas escolas e outras organizações faz-se em acções educativas pensadas com a finalidade de desenvolver pessoal e socialmente os sujeitos, através

da intervenção sobre as suas competências e respectivos processos de desenvolvimento. O entendimento da *aprendizagem ao longo da vida* como um processo alargado a vários contextos da vida da pessoa é sublinhado pela UNESCO (Delors, 1996: 92); a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa adoptou, em 2000, a recomendação 1437 sobre a Educação não-formal (Council of Europe, 2003). A Educação não-formal⁹ é um processo de aprendizagem social centrado no educando, através de actividades fora do sistema de ensino formal mas complementar deste. Baseia-se na motivação intrínseca do educando e é voluntária e não-hierárquica. O facto de não ter um currículo único não significa que não seja um processo de aprendizagem estruturado, baseado na identificação de objectivos educativos com avaliação inerente ao processo de desenvolvimento e integrada no programa de actividades. Assume formatos vários e é participada por todos, educadoras/es e educandas/os, no sentido de aferir os progressos efectuados e/ou reconhecer necessidades suplementares. Do ponto de vista externo ao processo pedagógico, a eficácia das aprendizagens em educação não-formal pode ser avaliada pela investigação social e educacional com o mesmo grau de credibilidade que a educação formal. Como parte integrante do desenvolvimento de saberes e de competências, o conceito de Educação não-formal envolve um vasto conjunto de valores sociais e éticos (dignidade humana, tolerância, promoção da paz, solidariedade e justiça social, igualdade de oportunidades, cidadania democrática e aprendizagem intercultural...) e incide no desenvolvimento de métodos participativos, baseados na experiência, na autonomia e na responsabilidade de cada pessoa e do grupo em formação.

A EDH estrutura-se em torno da formação pessoal e social. É um projecto de formação global e integrada da personalidade das/os educandas/os, sendo, em simultâneo, um projecto de desenvolvimento das comunidades envolventes. Assim, ao estruturar-se em torno da formação pessoal e social das pessoas envolvidas, esta formação procura fazer um percurso de enriquecimento individual e colectivo, ao nível dos seus conhecimentos, competências e atitudes morais e cívicas.

Este projecto sustenta-se no exercício das racionalidades acima desvendadas:

- Na *cosmopolita*, que, enquanto vê a pessoa humana individual situada e interdependente de uma comunidade que se sustenta numa matriz que inclui outras criaturas, permite procurar nelas o que pode contribuir, concretamente, para o aumento da qualidade da vida de uma determinada comunidade humana situada no seu espaço e no seu tempo;
- na *cidadã*, que nos permite criar as atmosferas educativas necessárias para que cada pessoa/comunidade reforce os seus sentidos de pertença, de identidade e de responsabilidade

⁹ Embora marginal ao tema deste artigo assinalamos a necessidade de um trabalho de desocultação das raízes da Educação não-formal que parecem beber do ideário rousseauiano, das propostas pedagógicas do movimento da Escola Nova (Dewey, Claparède, Ferrière, Cousinet, Montessori, Decroly, Freinet...) e da "pedagogia institucional" (Rogers, Lobrot...) surgidas num contexto de renovação da educação formal como alternativas epistemo-metodológicas à "pedagogia tradicional". Em trabalhos posteriores, planeamos abordar esta temática.

- através do seu pensamento e do carácter performativo da acção educativa; assim, a EDH produz-se como um *continuum* virtuoso entre pensamento e acção como instrumento de libertação, justiça, inclusão e, através de tudo isto, de construção de uma cidadania efectiva;
- na *ecológica*, que não separa a comunidade humana da sua matriz de sustentação que é a Terra e as criaturas que a povoam; cada comunidade humana vive e desenvolve-se interpretando e dando significados às relações sociais que constrói assim como ao espaço físico em que estas se concretizam; não podemos, no nosso contexto, ocultar o conjunto de seres e criaturas não-humanas que fazem parte dele e que estão em permanente contacto e interacção connosco; neste sentido, a EDH procura transformar um paradigma de exploração ilimitada num paradigma de cooperação e cuidado;
 - a *não-sexista*, que reclama para si todas as aprendizagens sociais úteis à vida, desconstrói os mecanismos de discriminação que têm por base o sexo das pessoas e dá lugar a subjectividades e relações sociais democráticas e não-sexistas, postula uma Dignidade Humana que realize todas as pessoas e promova relações de paridade entre os sexos como garantia de respeito por todas e todos na resolução dos problemas humanos; a EDH surge assim como um instrumento privilegiado de transformação e emancipação, alterando as relações desiguais de poder através da democratização das subjectividades, da desconstrução da naturalização dos géneros e da experimentação de novos espaços e modos de cidadania fundados na ideia de que a Humanidade é, inalienavelmente, constituída por mulheres e por homens;
 - a *pacífica*, que nos permite descobrir com maior rigor e eficácia os modos de resolução pacífica dos conflitos existentes em cada cultura e aumentar, desse modo, o nosso acervo cultural e material de relações justas e não-violentas; a EDH garante deste modo instrumentos de resolução de conflitos e construção de consensos baseados nos princípios da complementaridade; preconiza e privilegia a pluralidade (não a fragmentação) de sentidos e sujeitos; sublinha a interdependência dos conceitos e das práticas fundando uma epistemologia da Dignidade Humana assente numa ética plural, faz emergir um aumento da consciência social sobre o que tem que ser mudado, deve preparar todas as pessoas para não sacrificar o presente, nem a humanidade nem a natureza em nome do futuro; é a assumpção de que os actos e os factos têm que se unir numa ética de cuidar condição de possibilidade de resgatar e desenvolver todas as competências e conhecimentos necessários a uma Dignidade Humana fundamentalmente não-violenta e democrática.

A EDH exige uma “pedagogia inclusiva”, ou seja, uma abordagem que implique e mobilize num processo integrado e integrador de conhecimento, competências e atitudes (saberes, saberes-fazer e saberes-ser) as/os educandas/os enquanto pessoas.

Entre os estudiosos e investigadores existem hoje consensos sobre o conceito de *inclusão*. O primeiro, é que inclusão implica celebrar a diversidade e as diferenças individuais e, considerar ambas como uma riqueza de recurso para a aprendizagem, não só na escola, mas também nos diversos contextos de vida. O segundo, é que a inclusão pressupõe a formação permanente de educadoras/es para usarem estratégias de educação mais diversificadas e dinâmicas, que dêem oportunidade às/aos educandas/os de terem vozes e serem ouvidas/os e onde as suas experiências de vida e riqueza pessoal, assim como as suas necessidades e carências, sejam parte integrante da vida educativa. O terceiro, é que a inclusão pressupõe uma educação com uma política participativa e uma cultura inclusiva, onde todos os membros da comunidade em processo de educação são colaboradores entre si, ou seja, apoiam-se mutuamente e aprendem uns com os outros¹⁰. E pressupõe ainda uma maior implicação e envolvimento educador-educando-comunidade-mundo, onde todos buscam uma educação de qualidade para todas as pessoas (crianças, adolescentes, jovens, adultas/os, ...).

Assim, consideramos aqui a *inclusão* como um assunto de *Dignidade Humana*¹¹. Num contexto educacional inclusivo com uma filosofia participativa e democrática, a criança, o adolescente, o jovem e a/o adulta/o serão considerados como seres humanos na sua inalienável integridade e dignidade, e não como pessoas com dramas e/ou tragédias pessoais, mesmo quando existam tragédias insuperáveis nas suas vidas (violência doméstica, abuso sexual, miséria, etc.). Toda e qualquer pessoa nesta perspectiva educacional será vista como um ser com potencial para aprender, contribuir e desenvolver-se plenamente até atingir a cidadania.

Freire (in Ferreira, 2000: 8; Freire, 1977: 82) mostrou que a inclusão não é uma utopia, mas uma possibilidade a ser realizada, desde que todos nós iniciemos uma luta contra os nossos preconceitos e formas mais mascaradas de prática de exclusão. Assim não podemos pensar em inclusão sem atingirmos o âmago dos processos exclusionários inerentes à vida em sociedade. Reconhecer a exclusão, seja ela de que natureza for e tome a forma que tomar, é em nosso entendimento, o primeiro passo para nos movermos em direcção à inclusão, situe-se ela em que níveis se situar. A acção e o pensamento educativos sendo, como devem ser, actos de *conscientização*, levam a que a acção seja transformadora, ou seja, crie as condições para que a dialogicidade entre actrizes e actores sociais aconteça e para que, por seu intermédio, as relações de opressão se tornem visíveis, se transformem e se superem. Não existe cidadania sob qualquer tipo de opressão porque esta impede que a pessoa e/ou a comunidade possam exercer o poder da

¹⁰ O projecto da UNESCO (1994) *Formação de Professores. Necessidades Especiais na Sala de Aula*, usa os termos *colaboração* e *reflexão* entre educadores e parcerias. (Ainscow, 1996)

¹¹ O movimento da advocacia transformou o debate sobre inclusão localizando-o como um assunto de Direitos Humanos que derivam de Declarações e Convenções da ONU, incorporando as últimas um compromisso legal para as implementar e um acordo para uma monitorização internacional. *World Declaration on Education for All & Framework for Action to Meet basic Learning Difficulties* (1990) Jomtien, Tailândia. UNESCO. *The Salamanca Statement & Framework for Action on Special Educational Needs* (1994). Salamanca, Espanha. UNESCO.

escolha e da mudança. A racionalidade *cidadã* que vimos a enunciar conduz-nos ao entendimento da cidadania como uma relação recíproca e plural de responsabilização em que o Estado e cada pessoa/comunidade têm um papel a desempenhar. Cada campo de activação desta cidadania obriga os outros a entender os Direitos Humanos e a Dignidade Humana como uma relação dual entre um pensamento informado e crítico e uma acção solidária e comprometida.

Inclusiva, será a sociedade que souber admitir que para a sua construção, para a solução dos seus problemas e para a preparação de um futuro mais justo e uma convivência social mais harmoniosa, é indispensável usar as competências, especializações de todos cidadãos, mulheres e homens e que os contributos específicos de cada género devem ser igualmente valorados e aproveitados (ver Silva, 1999, conceito de sociedade inclusiva não-sexista).

Inclusiva, será também a educação que seja capaz de reorganizar a vida de uma comunidade na qual cada pessoa, sem prescindir da sua especificidade, encontre o seu lugar e se sinta interessada e capaz de participar no destino e bem comuns.

A EDH recomenda que se promova uma “pedagogia cooperativa”. David W. Jonhson e Roger T. Jonhson (1989, 1994) apresentam uma concepção analítica, aprofundada e reflexiva da aprendizagem cooperativa que nos servirá de alicerce para procurar desenhar esta pedagogia. Para estes autores, uma situação de aprendizagem será cooperativa se respeitar cumulativamente os seguintes pressupostos:

- a) Se estabelecer uma *relação de interdependência positiva entre os diversos membros do grupo*. Cada educanda/o deve perceber que a realização das tarefas de aprendizagem requer o esforço de todos e que a obtenção do resultado colectivo desejado depende da qualidade do trabalho de cada um dos membros do grupo. Deve estar consciente que é do seu interesse pessoal ajudar os outros a ultrapassar as suas dificuldades, porque só assim é que ele próprio poderá atingir os seus objectivos;
- b) Se fomentar *interacções entre os educandos*, com relevo especial para as *interacções face-a-face*. A aprendizagem deverá basear-se na resolução de problemas, na ultrapassagem de dificuldades, na realização de tarefas que permitam aos membros de um grupo partilhar os seus conhecimentos e recursos na presença física uns dos outros. Sobretudo, deverá ser capaz de criar dinâmicas de interacção em que os educandos se possam apoiar uns nos outros, encorajando-se, esclarecendo-se, discutindo e congratulando-se pelos bons resultados que forem obtendo.
- c) Se implicar o grupo (e cada um dos seus membros) num *processo de aprendizagem* em que os *contributos individuais sejam tão importantes quanto os contributos colectivos para a prossecução dos objectivos da aprendizagem*. O grupo deverá confrontar-se com a realização

de tarefas colectivas, organizadas de maneira que cada membro possa ver-lhe atribuída uma responsabilidade específica pela resolução de uma parcela dessa tarefa. A aprendizagem cooperativa só é possível se o trabalho colectivo tomar por base um trabalho e uma responsabilidade individual, caso contrário, não há cooperação.

- d) Se estimular o *desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal*. A aprendizagem cooperativa desenvolve-se com o grupo, é inevitável que nele se manifestem divergências, conflitos, dispersões ou indecisões. É possível ainda que muitos educandos se sintam com dificuldades em expressar o seu ponto-de-vista ou mesmo que se sintam receosos de o fazer. É pois necessário organizar as tarefas de aprendizagem de modo a que os alunos possam desenvolver as suas capacidades de comunicação, de tomada de decisão, de análise e de síntese, de resolução de conflitos e de liderança, entre outras. Uma das principais qualidades da aprendizagem cooperativa reside aqui. Por um lado, a aprendizagem cooperativa incentiva o desenvolvimento destas competências, e por outro, o desenvolvimento destas competências promove ganhos consideráveis na própria aprendizagem cooperativa. É um processo lento mas inevitável, pois toca um dos fins últimos da educação: a formação pessoal e social.
- e) Se instituir *estratégias grupais de auto-regulação das interações e das aprendizagens seguintes*. O grupo deverá estar em condições de avaliar de que modo as suas acções estão ou não a facilitar a prossecução dos objectivos da aprendizagem e, em função dessa informação, consolidar as acções entendidas como desejáveis e alterar aquelas que se revelem perniciosas. Assim, o grupo consolida a sua coesão interna e constrói uma identidade positiva que reforça a auto-confiança de cada um dos seus membros, tomando a cooperação motivante.

33

A cooperação não é um atributo que resulte da circunstância de se juntarem pessoas. Mesmo depois de integrados num grupo, os seus membros precisam ainda de *aprender a cooperar*, o que requer um trabalho de organização prévia e obriga a pessoa educadora a rever o seu "modo de ensinar". Isto significa que se o/a educador/a pretende que as/os educandas/os adoptem práticas cooperativas, então, antes de tudo o mais, é necessário que a pessoa educadora esteja, *ela própria*, disponível para aprender a cooperar.

A EDH exige a participação de uma "pedagogia experiencial". A aprendizagem experiencial (iniciada por John Dewey) é uma abordagem que começa pela valorização da individualidade e da actividade livre, da aprendizagem por descoberta e através da experiência como sendo muito mais significativa para quem aprende do que a que se baseia na transmissão de conhecimentos teóricos, centrados no ensino do saber. Defende uma relação dialéctica entre a teoria e a prática, a

experiência e a reflexão, a acção e a investigação (continuada por Kurt Lewin), a ética e a estética que se veio a repercutir na valorização existencial e experiencial dos processos educativos (v. g., com Carl Rogers). A compreensão do conceito aprofundou-se (com David Kolb), passando a ser considerada como um ciclo com quatro fases: a *experiência concreta*, seguida de *observação e reflexão*, através da qual se formam os *conceitos abstractos* e a *generalização* destes. A partir desta última criam-se *novas hipóteses* que, sendo *aplicadas a situações reais*, dão origem a *novas experiências*. A aprendizagem experiencial assenta em duas dimensões fundamentais e indissociáveis: a *apreensão da experiência* e a *transformação da mesma*. O conhecimento constrói-se a partir da *transformação da experiência*. Mais recentemente (Mezirow, 1996), a aprendizagem experiencial vem a articular-se com a *transformação de perspectivas*, que pode ser um processo conflituoso e desorientador, em que as pessoas reavaliam as antigas perspectivas de sentido e tentam evoluir para novas perspectivas, de modo a dar sentido ao seu passado.

Uma outra linha interpretativa (de Paulo Freire) valoriza a dimensão da *reflexão* na aprendizagem experiencial, considerando que o seu ciclo se inicia com a *colocação de problemas*, que constituem a base para a consciência crítica sobre o papel que o contexto social assume nas interpretações que fazemos sobre a experiência, prosseguindo através de um *processo de conscientização* como meio de mudar as estruturas sociais, através da acção individual e colectiva.

Nas palavras de Pierre Dominicé, *o que a experiência permite aprender comporta necessariamente os limites do percurso* de vida de cada pessoa (Dominicé, 1989: 59), o que significa que a riqueza e diversidade das aprendizagens realizadas por via experiencial depende directamente da riqueza e diversidade de situações vividas/experimentadas pela pessoa no contexto que a rodeia. Neste processo também é fundamental a capacidade individual de integrar as experiências vividas, o que depende das estruturas cognitivas, afectivas e perceptivas, das motivações e da consciência de cada pessoa. Uma vez que é questionada e alterada em função de novas situações vivenciais, a experiência apresenta um carácter dinâmico, ou seja, a formação experiencial é, por natureza, inacabada. Caracteriza-se pelo seu potencial heurístico pois o processo não é apenas cognitivo, entra em jogo a totalidade da pessoa. Só as experiências que provocam alterações duradouras podem ser consideradas formativas, o que depende sobretudo da intensidade e da pertinência da experiência para o educando. A formação experiencial dá-se através de um *contacto directo* o que origina normalmente uma acção e resulta num saber real com aplicação prática na vida do aprendente, segundo Francine Landry *precisamos de duas condições para considerar uma formação experiencial: o contacto directo e a possibilidade de agir* (Landry, 1989: 15). Há ainda um terceiro elemento a acrescentar, a *reflexão* (ainda que nem sempre consciente) pois *nem toda a experiência resulta necessariamente numa aprendizagem, mas a experiência constitui, ela própria, um potencial de aprendizagem* (Dominicé, 1989: 62). Falamos em *pedagogia experiencial* no sentido em que, para

aprendermos, precisamos de compreender e produzir *sentido* nas nossas experiências, ou seja, precisamos de reflectir e agir (em *conscientização*) sobre as nossas experiências de vida. Neste processo, a *vida* humana, em virtude da sua liberdade e inacabamento essenciais, é entendida como uma realidade em contínuo processo (hermenêutico e prático) de produção e advento de sentido. Como realidade particular da vida humana, a educação participa das mesmas características, revestindo a sua prática uma natureza isomórfica.

Um eixo estruturante da formação que tem lugar na EDH é a operacionalização metodológica e didáctica dos conteúdos. É por isso que, partindo dos conceitos de aprendizagem cooperativa e de aprendizagem experiencial, procuramos concretizar nos cursos um modelo *isomórfico* de formação que venha a capacitar as/os formandas/os para a inovação socioeducativa *in loco*. Neste sentido, a metodologia conta com um forte contributo das/os formandas/os, quer no processo individual, quer no processo colectivo de aprendizagem (Reis; Cunha; Ramos, 2005). Este conceito metodológico de *participação activa* na produção, gestão e comunicação do conhecimento, procura fazer emergir a democratização das relações interpessoais no seio do grupo de trabalho exigindo práticas constantes de auto e hetero-avaliação, ou seja, de mútuas responsabilidades sobre o trabalho e a aprendizagem de cada pessoa.

Como Educação ao longo da vida, a EDH toma a pessoa humana na sua globalidade, orientando-se assim por uma pedagogia intercultural, crítica, capacitadora e de longo prazo. Valorizando e utilizando os conhecimentos e as competências de cada pessoa ou de cada comunidade, promove projectos de formação de relevante significado pessoal e social. A EDH, neste sentido, implica uma abordagem epistemo-metodológica inclusiva e que privilegia a aprendizagem cooperativa, experiencial e intercultural.

Neste sentido, o diálogo e a cooperação entre as diversas instituições, responsáveis pela formação e educação, parece ser essencial para que se responda adequadamente aos desafios que a contemporaneidade coloca às pessoas e às comunidades humanas. Por outro lado, o diálogo conceptual e pedagógico entre pessoas com diferentes experiências, conhecimentos e abordagens metodológicas, amplifica, de forma significativa, os horizontes e os instrumentos educativos à disposição das pessoas e das sociedades.

A avaliação das iniciativas de formação feita pelas pessoas participantes nas mesmas destaca as sugestões para o futuro¹², e as mudanças operadas. Ao nível pessoal, estas passam pela sensibilização/multiplicação junto das suas comunidades e por uma mudança de atitudes e de comportamentos pessoais¹³; ao nível grupal, indicam o ser capaz de ter uma iniciativa específica

¹² Necessidade de mais tempo em formação para poder haver mais intervenção com *Compass* (Council of Europe, 2002), de ainda mais envolvimento dos participantes na definição de metas, actividades, de aprofundamento de temáticas como resolução de conflitos, direitos de 1.ª, 2.ª e 3.ª gerações, o desenvolvimento e a pobreza, minorias e culturas, feminismo, consumo responsável e comércio justo.

¹³ Tolerância, capacidade de estar informada/o, capacidade de iniciativa, recusa da passividade.

sobre Direitos Humanos, de provocar uma mudança relevante numa comunidade, de agir contra a exploração do trabalho infantil, por exemplo; as grandes mudanças passam pela construção da Equilândia, onde se promova uma cidadania paritária, e da Paz no Mundo. Nas sugestões e mudanças enunciadas, considera-se estarem presentes ingredientes que permitirão ir consolidando uma Cultura de Direitos Humanos vivida a um nível quotidiano (Council of Europe, 2002: 10).

No processo formador trabalhámos com todas as pessoas valorizando a diferença e o diálogo. Procurámos intencionalmente a capacitação e apropriação dos processos de aprendizagem por todas/os os participantes para que todas/os pudessem ser protagonistas no que respeita aos Direitos Humanos que atravessam as suas vidas. Construídos na e através da Educação não-formal, os espaços desta Formação permitiram conhecer, viver e interpretar o Mundo de outra forma, educar ao longo da vida.

Destacamos finalmente a centralidade estratégica da articulação *Educação formal* e *Educação não-formal* na EDH, enquanto partilha dos princípios das aprendizagens interactivas cooperativas, com metodologias participadas e activas centradas nas/os participantes, com processos que incluem conhecimentos racionais e emocionais e com aprendizagens intimamente ligadas com os quotidianos de cada uma das pessoas participantes. Específico do nosso projecto é o entendimento da instituição *Escola*, enquanto contexto educativo formal, como instância transformadora e emancipadora da sociedade – *Escola-cidadã* –, na qual a inserção da Educação não-formal se assume como um movimento importante para potenciar essa transformação e emancipação.¹⁴

A Formação que promovemos procurou caracterizar-se por processos de humanização, democratização das subjectividades e das relações intersubjectivas, bem como de intensificação de práticas democráticas estruturantes de uma cidadania participativa e ampla. A *dialogicidade* da pedagogia de Paulo Freire, em que nos inspiramos, assenta na imbricação entre a educação e a transformação social, bem como a possibilidade de ‘reconhecer’ outrem na sua inalienável dignidade, e é essa possibilidade que procuramos compreender e aprofundar no decurso dos processos formadores em que nos envolvemos.

A pertinência e relevância deste entendimento da EDH parece-nos assim bem justificada, particularmente nesta Europa, herdeira de um Humanismo assente na Dignidade e nos Direitos da Pessoa Humana, que necessita de se construir através de uma pedagogia-cidadã capaz de promover a sua intrínseca diversidade como a forma de assegurar o desenvolvimento, a justiça, a paz e a solidariedade nela mesma e no Mundo.

¹⁴ Ver Reis; Cunha; Ramos (2005), Ramos; Reis (2005), Ramos (2005, 2005a, 2005b ou 2005c).

Referências

- Ainscow, Mel (1996), *Necessidades especiais na sala de aula. Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Edições UNESCO.
- Badinter, Elisabeth [s.d.], *Um é o Outro*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Boff, Leonardo (1999), *Saber Cuidar: Ética do humano – compaixão pela Terra*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Caldart, Roseli Salete (2002), “Ser educador do povo do campo”. In Kolling, E. J., Cerioli, P. R., Caldart, Roseli S. (Org.), *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Projecto Articulação nacional por uma educação do campo, n.º 4.
- Council of Europe (2003), *Draft Recommendation on the promotion and recognition of non-formal education/learning of young people*. Strasbourg: European Steering Committee for Youth (CDEJ), Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2002), *Compass: A Manual on Human Rights Education with Young People*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Cunha, Teresa (2005), *Depois da Guerra e antes da Paz: As Vozes das Mulheres de Timor-Leste*. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Dissertação de Mestrado.
- Delors, Jacques (Dir.), *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Dominicé, Pierre (1989). “Expérience et apprentissage: faire de nécessité vertu”, *Educacion Permanente*, 100/101, 57-65.
- Dussel, Enrique (2000), *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Eaubonne, Françoise d' (1997), *As Mulheres Antes do Patriarcado*. Lisboa: Veja.
- Fernandes, João Viegas (2000), *Paradigma da Educação da Globalidade e da Complexidade. Para a Esperança e a Felicidade dos Seres Humanos*. Lisboa: Plátano Editora.
- Ferreira, Windyz (2000), “Fazendo sentido do conceito de inclusão através da compreensão dos processos exclusionários nas escolas”. Comunicação no XIX Congresso de Reabilitação Internacional, Rio de Janeiro, 25-29 Agosto (mimeo).
- Freire, Paulo (1975), *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Freire, Paulo (1976), “A alfabetização e o ‘sonho possível’”, In *Perspectivas*, VI, 1.
- Freire, Paulo (1977), *Ação cultural para a libertação e outros escritos*. Lisboa: Moraes Editores.
- Freire, Paulo (2000), *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. S. Paulo: Editora UNESP.
- Freire, Paulo (2003), *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galtung, Johan (1996), *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict Development and Civilization*. Oslo: PRIO.
- Gandhi, Mohandas K.; Strohmeier, John (Orgs.) (1999), *Vows and Observances*. Berkeley: Berkeley Books.
- Guzmán, Vicent (2001), “La Paz Imperfecta. Una Perspectiva de La Filosofia para La paz”, In Muñoz, Francisco A. (Org.), *La Paz Imperfecta*. Granada: Instituto de la Paz y de los Conflictos, Universidad de Granada, 67- 94.
- Harding, Sandra (1998), *Is Science Multicultural? Post Colonialisms, Feminisms and Epistemologies*. Bloomington Indiana: Indiana University Press.
- Harding, Sandra (2000), “Should Philosophies of Science Encode Democratic Ideals?”, In *Science, Technology, and Democracy*, New York: State University of New York, 121-138.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T. (1989), *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina: Interaction Book Company
- Johnson, David W., Johnson, Roger T. (1994), *Cooperation in the classroom*. Edina (MN): Interaction Book Company.

- Landry, Francine (1989), “La Formacion expérientielle: origines, définitions et tendances”, *Education Permanente*, 100/101, 13-22.
- Mezirow, Jack (1996). “Contemporary paradigms of learning”, In *Adult Education Quarterly*, 46, 3, 158-173.
- Mies, Maria; Shiva, Vandana (1993), *Ecofeminismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mohanty, Chandra Talpade (1991) “Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses”, In Mohanty; Russo; Torres, (Orgs.), *Third World Women and the Politics of Feminism*. Bloomington; Ind.: Indiana University Press, 462-487.
- Nunes, João Amiscado (2001), “ Teoria crítica, cultura e ciência: O(s) espaço(s) e o(s) conhecimento(s) da globalização”, In Santos, Boaventura de Sousa (Org.), *Globalização, Fatalidade ou Utopia?*. Porto: Afrontamento, 297–338.
- Oruka, Henry Odera (1997), ‘Sage Philosophy: The basic questions and methodology’, In Kresse, Kai, Graness, Anke (Org.), *Sagacious Reasoning. Henry Odera Oruka in memoriam*. Frankfurt: Peter Lang, 61 - 67.
- Pintasilgo, Maria de Lourdes (1981), *Os Novos Feminismos: Interrogação para os Cristãos?* Lisboa: Moraes Editores.
- Purezza, José Manuel (2003), “ Derechos Humanos y Cultura de Paz: Dangerous Liaisons?”, In Isa, Felipe Gómez (Org.), *La protección internacional de los derechos humanos en los albores del siglo XXI*. Bilbao: Universidad de Deusto, 827-835.
- Quijano, Aníbal (2000), “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, In Langer, Eduardo (Org.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 201-246.
- Ramos, Fernando; Reis, Inês Borges (2005), *Professional Deontology for Future Teachers*, In Misztal, M. & Trawinski, M. (Eds.). *Studies in Teacher Education: Psychopedagogy*. Cracóvia, Wydawnictwo Naukowe AP. (no prelo).
- Ramos, Fernando (2005), “Educação para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y Formación Continua del Profesorado”, In Ayala, Encarnación Soriano (Coord.), *Calidad Educativa en la Escuela Intercultural*. Almería, Universidad de Almería – Servicio de Publicaciones, 185-199.
- Ramos, Fernando (2005a). “Human Rights and Citizenship Education. Foundations of a Project”, In Calvo de Mora, J. (Ed.), *Towards inclusion of citizenship culture in teacher education programmes*. Praga: Charles University Press (no prelo).
- Ramos, Fernando (2005b). “Educação para os Direitos Humanos. Notas de um Projecto”, In Ortiz Molina, María Angustías; Ocaña Fernández, Almudena (Coord.) (2005), *La Música y los Derechos del Niño*, 19-26. Almería: Joaquín Labayen y José Miguel Liébana.
- Ramos, Fernando (2005c). “Educação para os Direitos Humanos. Notas de um projecto”, In Ortiz Molina, María Angustías; Ocaña Fernandez, Almudena (Coord.), *Estudios sobre Cultura Gitana: Aspectos Históricos, Sociológicos, Educativos y Folklórico-Musicales*, 237-243. Almería: Joaquín Labayen y José Miguel Liébana.
- Reardon, Betty A. (1985), *Sexism and the War System*. New York: Teachers College Press.
- Reis, Inês Borges (1990), “Relação educativa e modelos culturais”. In *O Professor*, 7, 4-11.
- Reis, Inês Borges; Ramos, Fernando (2004), “Programa da unidade curricular de *Desenvolvimento Pessoal e Social*”. Coimbra ESEC. <http://www.esec.pt/esecweb1st.asp>
- Reis, Inês Borges; Cunha, Teresa; Ramos, Fernando (2005), “Programa do módulo *Educação para os Direitos Humanos*”. Coimbra ESEC (mimeo).
- Reis, Inês Borges; Cunha, Teresa; Ramos, Fernando (2006). “Educação No-Formal, Género y Ciudadanía: un Proyecto de *Educación para los Derechos Humanos*”. In Ayala, Encarnación Soriano (Coord.), *Interculturalidad y Género*. Almería: Universidad de Almería – Servicio de Publicaciones (no prelo).
- Ruddick, Sara (1995), *Maternal Thinking: Toward a Politics of Peace*. Boston: Beacon Press.
- Santos, Boaventura de Sousa (1999), “O Oriente entre Diferenças e Desencontros”, In *Notícias do Milénio*, Diário de Notícias, 8-7-1999, 44-51.

- Santos, Boaventura de Sousa (2002), "Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências", In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280.
- Santos, Boaventura de Sousa; Meneses, Paula; Nunes, João Arriscado (2004), " Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo", In Santos, Boaventura de Sousa (Org.), *Semear Outras Soluções. Os caminhos da Biodiversidade e dos Conhecimentos Rivais*. Porto: Afrontamento, 19- 101.
- Shirin, Rai (1996), "Women and the State in the Third World", In Kaleh, A. (Org.), *Women and Politics in the Third World*. London/New York: Routledge, 25-39.
- Silva, Manuela (1999), *Igualdade de género. Caminhos e atalhos para uma sociedade inclusiva*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (CIDM).
- Stengers, Isabelle (1997), *Cosmopolitiques I: La Guerre des Sciences*. Paris: La Découverte/Les Empêcheurs de penser en rond.
- Stengers, Isabelle (1998), *Cosmopolitiques VII: Pour en Finir avec la Tolérance*. Paris: La Découverte/Les Empêcheurs de penser en rond.
- UNDP (2005), *Human Development Report 2005. International Cooperation at a crossroads: Aid, Trade and Security in an unequal world*. New York: United Nations Development Programme.

CAPÍTULO 2

Fundamentación de la educación musical para su inclusión como materia curricular en España

Fundamentación de la educación musical para su inclusión como materia curricular en España

María Angustias Ortiz Molina

Doctora en Historia del Arte, Catedrática EU de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Granada (España), Directora del Grupo de Investigación HUM-742, D.E.Di.C.A. (*Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*) y Presidenta del CIMA (*Center for Intercultural Music Arts*)¹.

I. La Educación Musical en una sociedad abierta

“Desde que la creación y la audición de la música están desconectadas de la vida cultural diaria y se institucionalizan en escuelas y colegios universitarios, surge la cuestión de qué género de música debe figurar o no en los currícula, y también de cómo organizar la enseñanza y el aprendizaje. A través de la selección de los currícula y la organización del aprendizaje, las instituciones se convierten en árbitros, indicadores y guardianes de las fronteras culturales”. (Swanwick).

43

Para algunos autores, la finalidad última de un currículum musical no debe ser la transmisión de una serie arbitraria o limitada de valores idiomáticos, sino la ruptura de unos “mundos restringidos de realidad culturalmente definida” y la promoción de “una crítica imaginativa” (Swanwick, 1991), analizando distintos métodos y criterios.

Esta actitud de apertura cultural es válida para cualquier edad y se debiera lograr en todas las etapas de la educación. Este hecho es sumamente importante en una sociedad como la actual, con todos los problemas derivados de un injusto racismo y una no menos irracional actitud xenófoba. La educación musical puede decir mucho respecto a estos temas. Aunque es lógico que no se pueda pedir a los profesores que sean expertos en todas las músicas del mundo, sí debieran ser “sensibles a muchas y expertos al menos en una de ellas” (Swanwick, *Ibid.*).

Según Swanwick y Taylor (1982), el mejor modo de confeccionar un currículum musical que sea verdaderamente pluralista es reuniendo “series sonoras” en una secuencia progresiva, vinculando ésta a unos encuentros específicos con diversas culturas musicales, elegidas siempre por su impacto sonoro, expresivo y estructural. Estas series sonoras, compuestas de intervalos, escalas, ragas, acordes, series dodecafónicas, ostinatos, efectos pedal, etc., deben ser objeto de exploración y transformación intercultural mediante la composición, la audición y la interpretación.

La manera de organizar esta labor ha de estar en consonancia con el desarrollo evolutivo del niño. Puede servir de ayuda a tal efecto el modelo de la espiral evolutiva que presentan Swanwick y Tilmann (1986), de forma que: “Al final del periodo de escolaridad obligatoria, parece razonable que los alumnos hayan confeccionado un mapa elemental de la música en el mundo y tengan formada alguna idea de los lugares donde se hacen los distintos tipos de música y de cómo funciona ésta” (Swanwick).

Aunque las llamadas “modernas metodologías” de Educación Musical acuden a músicas de distinta procedencia siempre que ello sea necesario en un determinado punto de una Educación Musical, autores como Swanwick van mucho más allá, al considerar este hecho no como algo accesorio o pintoresco, sino como algo perfectamente articulado dentro del currículum musical de la educación obligatoria (Primaria y Secundaria): *“La cultura humana no es algo que tan sólo se transmite, perpetúa y preserva, sino que se reinterpreta constantemente (...) . Como un elemento vital del proceso cultural, la música es re-creativa en el mejor sentido del término: nos ayuda a nosotros y a nuestras culturas a renovarnos, a transformarnos”* (Swanwick).

2. Sobre las intenciones educativas en la planificación y conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje

2.1. Introducción

Cole y Wakai definen la educación como “un conjunto de prácticas sociales mediante las que los grupos humanos ayudan a sus miembros a desarrollarse, facilitándoles la asimilación creativa y funcional de la experiencia colectiva culturalmente organizada” (Cit. por Coll y otros, 1990). De esta definición deducimos que la educación (toda educación) tiene dos propiedades intrínsecas: planificación y sistematización.

2.2. Formulación de las intenciones educativas

Los pedagogos modernos acostumbran a diferenciar los objetivos de las intenciones educativas. Así para Hameline (1979), las intenciones educativas son enunciados más o menos explícitos de los efectos esperados en un plazo más o menos largo y con mayor o menor certeza e interés por educadores, alumnos, planificadores y responsables educativos, sin olvidar la sociedad en que tiene lugar el proceso educativo. Por su parte, los objetivos educativos serían las intenciones educativas formuladas con un cierto grado de concreción.

La dificultad estriba en cómo se explicita y concreta el paso de las intenciones educativas a la formulación de objetivos educativos. Para ello habrá que tener en cuenta una serie de cuestiones vinculadas al tema de las intenciones educativas como son elección, clasificación, formulación, secuenciación, implementación, evaluación, sin olvidar nunca que estas cuestiones son interdependientes y que están relacionadas con la concepción del desarrollo y del aprendizaje que se tenga.

De aquí deducimos que no existen procedimientos más o menos fijos y mecánicos para establecer las intenciones y los objetivos de la educación de una forma automática. Si revisamos la definición de educación dada por Hameline, observamos que la sociedad tiene la obligación de garantizar a todos las experiencias educativas necesarias para su desarrollo y socialización, y que el profesor es el último eslabón en el proceso de concreción de las intenciones educativas y el responsable directo de su implementación (Coll y otros, 1990).

2.3. 'Instrucción musical' y 'Encuentro musical'

Una característica de la instrucción es la tendencia a especificar unos objetivos de conducta o actuación. Con esto ha habido opiniones a favor (Mager, 1975; Bloom, y cols., 1964..) y en contra (Eisner, 1985; Stenhouse, 1975, 1978).

Según Mager, un profesor debe distinguir entre la actividad desarrollada en un aula o estudio y lo que se aprende realmente. Por tanto, las clases de música deben consistir sin duda, en algo más que en realizar cosas.

Otra característica de los objetivos de instrucción es que el que aprende pueda demostrar que ha asimilado el aprendizaje y que los profesores sean capaces de identificar lo que pueden ser estos signos de aprendizaje. Para Mager, hay que especificar no sólo la conducta que demuestra el aprendizaje, sino las condiciones en las que se puede producir la demostración o la realización de este aprendizaje, junto con los criterios para juzgar el nivel de rendimiento que parezca aceptable.

La idea base de este tipo de objetivos incluye dos postulados fundamentales: 1) es realmente posible detectar las conductas que demuestran la realización del aprendizaje; 2) estas conductas se pueden predecir.

Algunas críticas a los objetivos conductuales son las siguientes:

- el hecho de centrar la atención en cosas que se pueden observar con facilidad nos distrae de resultados más importantes pero menos evidentes.
- Pérdida de flexibilidad; no previenen los cambios inesperados de dirección que pueden ser significativos y relevantes para el alumno.

- La formulación de objetivos de conducta no es democrática, en el sentido de que los alumnos no intervienen en la clasificación y marco de referencia del saber.
- Actividades como la música –disciplina que nos ocupa-, es un arte y como tal, mucho más difícil de enseñar con el método de los objetivos que las ciencias o la historia, por ejemplo.
- La formulación de objetivos a priori tiende a “eliminar la magia de la música y la espontaneidad que anima las reacciones humanas” (Swanwick, 1991).

En un intento de elevar el nivel de los objetivos para incluir aquellas cosas que parecen importantes para los músicos, Swanwick (1979, cit en 1991) establece las siguientes categorías generales:

- a) reconocer y producir en música una serie de gestos expresivos.
- b) Identificar y poner de manifiesto el funcionamiento de los elementos estructurales.
- c) Demostrar discriminación auditiva, fluidez técnica y uso correcto de la notación.
- d) Recoger y ordenar información sobre música y músicos.

46

Stenhouse (1975) por su parte, insiste en la opinión de que los niveles más altos de aprendizaje no deben efectuarse mediante esquemas de objetivos. Asigna al profesor la tarea de perfeccionar continuamente *“la comprensión filosófica de la materia que está enseñando y aprendiendo, de sus estructuras profundas y de su fundamentación”*. El profesor eficaz es sensible a las necesidades de los alumnos y a la estructura y naturaleza de la asignatura. Además, *“La música es, por encima de todo, un arte social en el que la interpretación con otros y la escucha de otros es la motivación, la experiencia, el proceso de aprendizaje. A eso se llama educación musical por el encuentro”* (Swanwick, 1991).

Este mismo autor señala al respecto que *“la educación de este tipo, basada en el encuentro, contrasta notablemente con la instrucción musical: escalas y ejercicios; práctica lenta, piezas graduales; sistema de examen instrumental “progresivo”; ejercitación de cada mano aisladamente; práctica individual; programas de aprendizaje por ordenador; el método coral Kodály”* (Swanwick Ibid.).

En cualquier caso debemos evitar la creencia simplista de que la instrucción va ligada inevitablemente a niveles altos, mientras que el encuentro sugiere que “cualquier cosa vale”.

La necesidad de la conjunción instrucción-encuentro y su relación con la espiral evolutiva presentada por Swanwick y Tillman (1986) queda justificada, en las propias palabras de uno de sus autores como sigue: *“...Esta tensión entre instrucción y encuentro es inevitable y fecunda al mismo tiempo. Estos aspectos del aprendizaje humano aparente-*

mente contradictorios son los polos positivo y negativo entre los que fluye la electricidad de las relaciones educativas. Encuentro e instrucción se corresponden con la izquierda y la derecha de la espiral, con el flujo y reflujo natural de la experiencia musical. Hasta cierto punto se puede seguir la vía de la instrucción en busca de las destrezas manipulativas, las normas vernáculas, las tradiciones idiomáticas y los procedimientos sistemáticos. Aquí es más fácil estructurar y ordenar el aprendizaje. Pero el lado izquierdo se caracteriza por el encuentro: impresión sensorial, expresión personal, especulación estructural y veneración simbólica. Aquí es preciso dejar las necesidades del alumno a solas con sus posibilidades muchas de las cuales existirán gracias a un cierto marco de referencia didáctico. Las teorías y la práctica de la educación musical que no reconocen una relación dinámica entre la izquierda y la derecha nos invitan a aplaudir con una mano” (Swanwick, 1991).

3. Secuenciación de los contenidos educativos

3.1. Criterios y teorías sobre la secuenciación y organización de los contenidos

No hay unanimidad entre los pedagogos sobre la necesidad de secuenciar los contenidos de la enseñanza. Entre los que creen que sí, algunos opinan que la adecuación de la organización y secuenciación de contenidos a una situación concreta está muy condicionada por factores específicos del contexto particular.

Del Carmen (1991), nos ofrece un resumen de las diferentes concepciones que se han dado o se dan para este problema del currículo. Sucintamente serían las siguientes:

- a) Para la “Lógica disciplinar” los programas han de ser un fiel reflejo de la estructura de la disciplina a que corresponden.
- b) Gagné (1971) con sus “jerarquías de aprendizaje” cree que hay que ir de las habilidades más simples a las más complejas. La crítica que esta postura ha recibido viene de que el aprendizaje complejo no es simplemente una suma de aprendizajes simples.
- c) La “Teoría de los estadios Evolutivos” (Piaget, 1972) nos hace ver que los contenidos enseñados deben corresponder al nivel de desarrollo operatorio de los alumnos. Se ha comprobado sin embargo, y a pesar del éxito de la teoría, que no es fácil determinar el nivel de desarrollo de los alumnos ni es fácil seleccionar contenidos en función de los criterios lógicos formales de Piaget.

- d) Vigotsky (1984) con su “Zona de desarrollo Próximo”, cree en la necesidad de que los contenidos enseñados estén por encima del nivel de desarrollo de los alumnos. Un buen aprendizaje es el que precede al desarrollo, en un cierto límite.
- e) La “Teoría del Aprendizaje Significativo” de Ausubel (1976), éste apela a la significatividad lógica (para poder comprender relaciones y relevancia de contenidos) y a la significatividad psicológica (para poder relacionar los contenidos de forma sustancial con los conocimientos pertinentes de los alumnos).
- f) Otros criterios vienen derivados de la práctica diaria en el aula.

En cualquier caso para la correcta elaboración de la secuenciación de contenidos se deberán tener en cuenta:

- Pertinencia en relación al desarrollo evolutivo.
- Coherencia con la lógica de la disciplina a enseñar.
- Adecuación a los conocimientos previos.
- Priorización de un tipo de contenidos a la hora de organizar secuencias.
- Delimitar unas ideas-eje.
- Continuidad y progresión.
- Integración y equilibrio (no enfatizar unos contenidos en detrimento de otros).
- Interrelación (facilitar aprendizaje significativo).

3.2. Los contenidos en el Diseño Curricular de la L.O.G.S.E.

Dado que la Psicología Cognitiva es la principal inspiradora de la Reforma del actual Sistema Educativo español, los contenidos aparecen como el eje estructurador del currículum. No significa esto volver a la concepción tradicional de la enseñanza, ya que ahora “contenido” significa mucho más: no se restringe el término a los conceptos, sino que además se incluyen las normas, los valores y las actitudes. Más concretamente, se distinguen tres grupos de contenidos (si bien no todo contenido se desglosa necesariamente en todos y cada uno de estos grupos):

1. Hechos, conceptos, principios.
2. Procedimientos.
3. Actitudes, valores, normas.

Para un correcto análisis de los contenidos educativos habrá que tener en cuenta los tres aspectos interactuantes siguientes:

1. Estructura del contenido (componentes de la materia).
2. Estructura cognitiva del alumno (asimilación, significatividad).
3. Modelo de organización didáctica (estrategias de enseñanza).

La relación entre los puntos 1 y 2 viene dada por el hecho de que los contenidos académicos se estructuran por una parte de forma semántica (cuerpo de conocimiento), y de otra de manera sintáctica (estructura "algorítmica"); y esta estructuración se corresponde en la estructura cognitiva del alumno en a) lo que tiene almacenado en la memoria, y b) los procesos de interrelación de este stock.

De la relación de 1 y 2 con el punto 3 se ocupa la Teoría de la Elaboración. Es esta una teoría de la instrucción, en sentido amplio, que integra algunas de las principales aportaciones de la Psicología cognitiva actual con el fin de prescribir un conjunto de estrategias instruccionales dirigidas a optimizar el aprendizaje de los alumnos, como son (Coll, 1987):

- manera de organizar y secuenciar la enseñanza;
- manera de impartir la enseñanza;
- manera de motivar al alumno;
- manera de ayudar al alumno a controlar su propio proceso de aprendizaje;
- manera de evaluar los efectos de la enseñanza;
- manera de introducir correcciones en el proceso de enseñanza.

49

La secuencia elaborativa se asemeja al efecto *zoom* de la grabación videográfica: se presenta primero una panorámica global de las principales partes del contenido de la enseñanza, pasando después a elaborar cada una de ellas y regresar periódicamente a la visión de conjunto con el fin de enriquecerla y ampliarla. El proceso puede repetirse tanto como se desee para alcanzar niveles de elaboración progresivamente más complejos.

La finalidad es que el alumno sea consciente en todo momento del contexto y la importancia de los contenidos objeto de la enseñanza y que al mismo tiempo, pueda abordarlos en el nivel de complejidad más apropiado al estado de sus conocimientos.

Otros autores han dado su visión del análisis de contenidos en forma de jerarquías conceptuales. Es el caso de Ausubel y Novak.

Para Ausubel y en contra del enfoque racionalista, hay que organizar la secuencia de aprendizaje de acuerdo con los principios que rigen la formación y el desarrollo de la estructura cognitiva.

Novak (1982), señala los siguientes principios a tener en cuenta:

1. Todo alumno puede aprender significativamente a condición de que posea en su estructura cognoscitiva los conceptos relevantes previos.
2. Los conceptos más generales e “inclusivos” (los más importantes usualmente) se deben presentar al principio.
3. Avanzar de los conceptos más generales hacia los más específicos.
4. Mostrar siempre las relaciones con los conceptos anteriores y con los de su nivel.
5. Los conceptos iniciales más generales se deben apoyar con ejemplos.

Hay autores que han visto un inconveniente en esta postura, consistente en el hecho de que se centra de forma exclusiva en los componentes conceptuales del contenido, de manera que el único tipo de criterios útiles para establecer secuencias es el que concierne a las relaciones entre conceptos, lo cual parece abusivo (Coll, 1987). Es decir, la postura de Ausubel y Novak deja de lado relaciones que son esenciales para otros tipos de contenidos o para los aspectos no conceptuales de los contenidos, punto este que deberá ser tenido muy en cuenta en una materia como la Música.

3.3. Cuadro. Resumen de la Secuenciación de Contenidos propuesta por la Junta de Andalucía para el Área de Expresión Musical en Educación Primaria

SABER ESCUCHAR (PERCEPCIÓN)			
	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
1	Interés por observar y descubrir sonidos del entorno	Interés por observar y descubrir paisajes sonoros	Análisis del entorno sonoro
2	Disfrute con escucha, manipulación, experimentación y reproducción sonidos del entorno	Disfrute con escucha, manipulación, experimentación y reproducción de paisajes sonoros	Disfrute, escucha activa, comprensión, entorno y paisajes sonoros
3	Identificación y reconocimiento de la realidad sonora	Identificación y reconocimiento de contextos y situaciones sociales. Apreciación medios de comunic.	Identificación y análisis de elementos musicales. Utilización de medios audiovisuales
4	Reconocimiento parámetros en audiciones breves y juegos	Idem	Idem
5	Clasificar según parámetros	Clasificar sonidos, materiales y modos de producción sonora	Clasificación mediante análisis
6	Interiorización y vivencia del sonido y del silencio	Idem de elementos musicales en audiciones breves	Idem de manifestaciones y corrientes musicales
7	Interés breves piezas andaluzas	Idem	Idem
8	Asistencia a actividades musicales	Idem	Idem con actitud crítica
9	Valorar y seleccionar sonidos agradables y molestos	Idem distintos tipos de música, dando razones	Idem distintas corrientes musicales, dando razones

SABER HACER (EXPRESIÓN)			
	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
1	Exploración y descubrimiento de voz, cuerpo, entorno	Idem de los elementos musicales en elaboraciones con voz, instrumentos y movimiento.	Idem de formas musicales mediante voz, instrumentos y movimiento
2	Improvisación y juego	Idem	Idem
3	Utilización de recursos y técnicas elementales	Utilización de recursos específicos en elaboraciones propias y ajenas	Control vocal, precisión y coordinación rítmica en elabor. propias y ajenas
4	Interpretación del repertorio andaluz	Idem	Idem y además de otras culturas
5	Expresión: danza libre y escolar	Idem adecuando el movto. a la música seleccionada	Idem con más precisión
6	Acompañamiento con instrumentos de la clase	Construcción de instrumentos	Idem atendiendo a su calidad acústica
7	Expresión de sentimientos, ideas, sensaciones, vivencias con voz, cuerpo, instrumentos	Idem	Idem
8	Utilización magnetofón	Utilización equipo HIFI	Utilización de medios de reproducción musical
9	Participación individual y en grupo	Idem reconociendo papeles y valorando su funcionalidad	Idem
10	Valorar posibilidades sonoras y expresivas	Aceptación y valoración de su carácter, emisión, tesitura	Idem
11	Respeto y aceptación de elaboraciones propias y ajenas	Idem	Idem

51

ANÁLISIS SENSIBLE			
	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
1	Represent. gráfica del sonido y sus parámetros; del silencio	Idem de paisajes sonoros	Idem y comprensión de otros realizados por los demás
2	Utilización de códigos no convencionales en el marco de la improvisación y el juego	Idem usando códigos no convencionales y convencionales	Idem con códigos convencionales
3	Realización de actividades a partir de códigos no convencion.	Idem a partir de códigos no convencionales y convencionales	Idem a partir de códigos convencionales
4	Valorar códigos no convencion. para expresar y comunicar	Aceptar y valorar representaciones en códigos no convencionales y convencionales	Aceptar y valorar representaciones en códigos convencionales

4. El problema de la metodología de la enseñanza

4.1. Diferencias individuales y métodos de enseñanza

Para Coll (1987), una enseñanza verdaderamente individualizada debe renunciar a prescribir un método de enseñanza único aplicable a todos los alumnos. La individualidad de la enseñanza consiste en primer término en la individualidad de los métodos.

Otros puntos de vista sobre el tema, serían:

- a) Cronbach (1967) y Glaser (1977) piensan que si el sistema de enseñanza tiene objetivos, métodos, contenidos... iguales para todos los alumnos, sólo habría dos maneras de contar con las diferencias individuales: o se excluyen a los “no dotados”, o se les hace repetir el proceso educativo. Ha sido éste el procedimiento utilizado en nuestra educación primaria hasta fechas recientes.
- b) Otros autores piensan que lo bueno sería “neutralizar” las diferencias individuales que imposibilitan a algunos alumnos beneficiarse del ambiente educativo estándar mediante intervenciones complementarias.
- c) La individualización de objetivos y/o contenidos de la enseñanza sería un punto importante a tener en cuenta, ya que no todos los alumnos alcanzan los mismos resultados, no realizan los mismos aprendizajes. Este planteamiento debería extenderse más a nivel universitario; pero la pregunta es ahora al contrario: ¿debe ser esto así en una educación obligatoria, por la que todo el mundo debe pasar?
- d) Para un planteamiento constructivista, la verdadera individualización consiste en adaptar los métodos de enseñanza a las características individuales de los alumnos. El supuesto de base (Cronbach, 1957; Show, 1977) es la existencia de una interacción entre la modalidad de tratamiento educativo utilizada y las características de los alumnos, de tal manera que la mayor o menor eficacia del primero depende de la naturaleza de la segunda.
- e) Tobias (1976) y Calfee (1980) creen que cuando el nivel de conocimiento previo pertinente es elevado, el utilizar un tratamiento educativo u otro es casi indiferente para los resultados. Cuando esto no ocurre, los tratamientos mejores son los que ofrecen una mayor ayuda al alumno (organización del contenido, motivación, feed-backs correctores, seguimiento detallado de sus progresos y dificultades...).

De estas consideraciones se desprenden una serie de principios relativos a la manera de impartir la enseñanza que deberían ser tenidos en cuenta (Coll, 1987):

- Las características individuales de los alumnos, son el resultado de su historia personal y pueden modificarse en función de sus experiencias futuras, más concretamente en función de sus experiencias educativas futuras.
- Desde el punto de vista educativo, las características individuales más pertinentes no son rasgos estáticos y fijos, sino que están sujetos a una evolución.
- Lo que un alumno es capaz de aprender en un momento determinado depende de sus características individuales, pero también y sobre todo del tipo de ayuda pedagógica que se le proporcione.
- La verdadera individualización consiste en ajustar el tipo de ayuda pedagógica a las características y necesidades de los alumnos.
- Los métodos de enseñanza pueden clasificarse en función de la cantidad y calidad de la ayuda pedagógica que ofrecen a los alumnos; los métodos de enseñanza no son buenos o malos en términos absolutos, sino en función de que el tipo de ayuda que ofrecen responda a las necesidades de los alumnos.
- Ante una nueva situación de aprendizaje, las características individuales más pertinentes para decidir el tipo de ayuda pedagógica adecuada conciernen a los esquemas de conocimiento que el alumno utiliza para interpretar dicha situación.

4.2. El principio de globalización

Desde el punto de vista psicológico, el Principio de Globalización nos dice que el aprendizaje no se lleva a cabo por la simple acumulación de nuevos elementos a la estructura cognitiva del alumno. Construimos esquemas de conocimiento cuyos elementos mantienen entre sí complejas y numerosas relaciones. De este modo, la incorporación a los mismos de nuevos elementos da lugar a aprendizajes tanto más significativos cuanto mayor es el número y la complejidad de las relaciones establecidas. El aprendizaje significativo, es de esta forma y por definición, globalizado.

El nivel mínimo de globalización sería aquel que establece relaciones puntuales entre el nuevo contenido del aprendizaje y alguno o algunos de los esquemas ya presentes en la estructura cognoscitiva.

El nivel máximo de globalización supondrá establecer relaciones complejas con el mayor número posible de esquemas de conocimiento.

Por tanto, cuanto más globalizado sea el aprendizaje, mayor será su significatividad, más estable su retención y mayor su transferencia y funcionalidad. (Coll, *Ibid.*).

5. Los materiales curriculares

5.1. Los materiales curriculares en la concepción técnico-racional

La lógica y función otorgadas a los materiales curriculares en el modelo tecnológico vendrían definidas por una serie de características propias como son su tendencia a prefijar y limitar el tipo de proceso y experiencias de aprendizaje, su orientación hacia un modelo estándar de alumno y contexto cultural, su sobreconfianza en los medios para que el profesor desarrolle prácticas instructivas, de manera que el profesor sólo debe gestionar y evaluar el uso del material por los alumnos, etc.

El material por excelencia en esta concepción educativa lo constituye el libro de texto. Libro que para el alumno es la fuente básica de conocimiento, y para el profesor la fuente fundamental para el desarrollo instructivo del currículum.

En el libro de texto se encuentran ya seleccionados: objetivos, contenidos, actividades, estrategias de enseñanza a seguir por el profesor, incluso pruebas de evaluación (en las guías didácticas).

De esta manera el texto se convierte en currículum (Henson, 1981), pasando a ser una “tecnología curricular empaquetada” (Area) y el profesor que lo utiliza de forma exclusiva cede sus responsabilidades planificadoras, y en última instancia su decisión instructiva.

Afortunadamente no es éste –o no debe ser- el material fundamental en una clase de música, con lo cual no se está en el total peligro que algunos autores (Area) le atribuyen al libro de texto, como son:

- Desprofesionalización del profesorado.
- Control curricular.
- Unidireccionalidad y estandarización del aprendizaje.

A pesar de lo dicho, no podemos olvidar el uso del libro de texto en algunas culturas foráneas, e incluso su aceptación casi institucionalizada en algunos Conservatorios españoles. A tal efecto, traemos a colación las palabras de la profesora húngara E. Szönyi, una de las máximas representantes del Método Kodály a nivel mundial, cuando afirma: *“Los libros de texto recomendados deberían seguirse al pie de la letra, ya que han sido cuidadosamente estudiados”* (Szönyi, 1976).

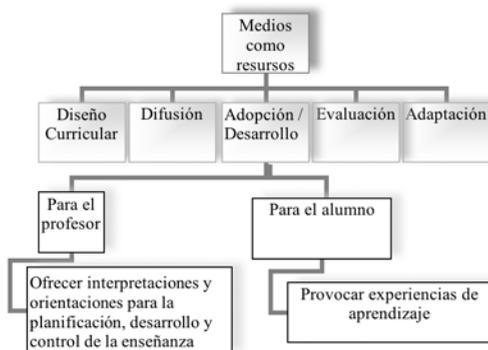
Pese a los cambios que la L.O.G.S.E. ha traído consigo, también en concepto de materiales curriculares, es manifiesta la lucha de las editoriales por no perder su hegemonía en este campo, con lo que no podemos decir que el libro de texto actual no vaya a ser utilizado por el profesor

con los mismos fines que la concepción técnico-racional prescribe. El material curricular para el Área de Expresión Musical, no escapa a este comentario y es la adecuada formación del profesor de Música en este sentido la que debe poder responder siempre a esta intromisión.

5.2. Los medios como recursos de apoyo al profesor para el desarrollo del currículum

Otra concepción alternativa del curriculum es aquella que ve al profesor como un sujeto procesador activo del propio proyecto, que lo reinterpreta en función de sus propios parámetros de pensamiento y toma entonces decisiones relevantes para su puesta en práctica en su contexto de trabajo.

En el diagrama que presentamos a continuación, vemos la ubicación de los medios en las fases del currículum.

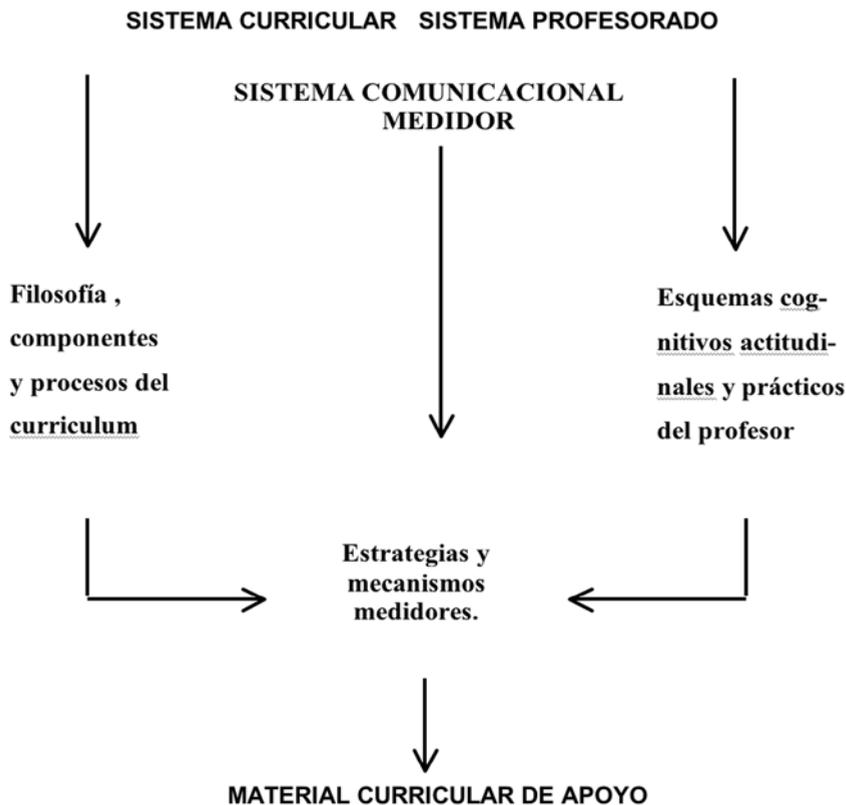


En este sentido los destinatarios de los materiales curriculares son tanto los profesores como los alumnos.

Los medios destinados al profesor se sitúan en los momentos de toma de contacto y toma de decisiones sobre la reconstrucción personal del proyecto curricular, con una doble funcionalidad:

- a) facilitadora de la comprensión conceptual del currículum;
- b) orientadores sobre la elaboración particular del diseño.

En este otro diagrama vemos la función mediacional del material de apoyo como puente entre dos sistemas:



6. La evaluación

“No puede haber una práctica acertada de la educación musical sin poseer al menos un conocimiento intuitivo de la naturaleza cualitativa de la respuesta musical. No se puede realizar una política eficaz sobre contenido y evaluación curricular o sobre valoración del alumno sin un conocimiento explícito de lo que es básico en la experiencia musical (...). La enseñanza de la música sólo puede ser eficaz si se comprende la naturaleza de la propia música y se respeta la evolución de los alumnos”. (Swanwick, 1991).

6.1. Evaluación en el campo de las artes

Para algunos autores la perspectiva de la evaluación en el terreno artístico es rotundamente indeseable. Por ejemplo, Ross, de acuerdo con su principio de “artes para todos”, opina que someter las artes a los procedimientos convencionales de evaluación pone en peligro sus cualidades esenciales, entre las que se cuentan imaginación, libertad, imparcialidad, pasión, encanto, entretenimiento y sensibilidad, y que esto amenaza al concepto de educación equilibrada e integral. Defiende el derecho de los niños a la actividad artística por placer, dado que son intrínseca y autoevidentemente buenas (Ross, 1986).

Otros creen, como Aspin (1986), que aún aceptando la posibilidad de la evaluación, no podemos llevarla a cabo en las artes utilizando los mismos métodos que en otros campos. Afirmo sin embargo, que la división entre ciencias “objetivas” y artes “subjetivas” es falsa y que la evaluación de un trabajo concreto depende del grado en que muestre su concordancia con los criterios aceptados para el campo artístico de que se trate; criterios que deben establecerse mediante acuerdos intersubjetivos entre expertos en el campo correspondiente, es decir, entre quienes estén acostumbrados a las reglas y convenciones propios de los lenguajes de las distintas formas artísticas. Si puede llegarse al acuerdo respecto a un conjunto de criterios comprensibles y practicables, puede llevarse a cabo una evaluación “objetiva”. En otras palabras, las artes precisan técnicas de evaluación expresadas en términos de los correspondientes campos concretos.

En una revisión de los procedimientos de evaluación nacional de las artes en los Estados Unidos, Gardner y Grunbaum (1986) enumeran unos veinte instrumentos que pretenden medir distintas facetas del progreso de los niños. Estos autores advierten que este conjunto de pruebas se concentran en “formas de pensamiento lingüísticas y lógicas” a expensas del “pensamiento artístico”. La teoría de “múltiples inteligencias” de Gardner (1985), supone que la competencia en una forma de pensamiento (o “inteligencia”) no tiene por qué extenderse a ninguna más, de modo que las artes estarían siendo evaluadas inadecuadamente.

La alternativa ideal a las pruebas normalizadas sería un ambiente de estudio artístico. Los alumnos adquirirían espontáneamente las habilidades de producción, percepción y reflexión, llevando a cabo proyectos interesantes y significativos.

El proyecto Arts Propel (Wolf, 1988^a, 1988b) inició procedimientos de evaluación de actividades artísticas partiendo de tres premisas básicas:

1. La evaluación de las actividades artísticas debe tener en cuenta aspectos cualitativos.
2. Debe examinar tanto el proceso como el producto.
3. Han de tenerse en cuenta las opiniones de los alumnos sobre sus propios trabajos artísticos.

Otros autores como Hargreaves (1991), llegan a la conclusión de que no existe ningún método sencillo adecuado para evaluar los logros educativos en todos los aspectos de las artes: los distintos tipos de actividad, sus objetivos y los resultados esperados requieren métodos diferentes. *“La evaluación de habilidades, técnicas y conocimientos específicos exige procedimientos diferentes de los empleados para evaluar cualidades como la perspicacia y la imaginación. El principal problema de la evaluación en los dominios artísticos radica en esta esfera de la evaluación cualitativa: ¿hasta qué punto pueden ser fiables las medidas cualitativas?”*. (Hargreaves, 1991).

Según Aesthetic Development, documento de trabajo publicado por la Assessment of Performance Unit of the Department of Education and Science del Reino Unido (DES, 1983), la solución a este problema se basa en la aclaración de criterios de lo que constituye un logro artístico. Sin embargo, *“hasta ahora, tal comprensión no existe, por lo que este área requiere una urgente investigación”*. (Hargreaves, 1991).

Si seguimos la opinión de autores como Ross, de que las artes son fundamentalmente mundos oníricos subjetivos dentro de los cuales intentamos resolver nuestros propios “problemas sensitivos”, queda descartado cualquier tipo de evaluación, ya que ¿cómo enseñar lo que no entendemos?; ¿cómo evaluar un aprendizaje que no vemos?.

La alternativa es para autores como Swanwick (1991), aceptar que la enseñanza de las artes es crítica, puesto que: *“desde el momento en que hemos de empezar a articular ideas sobre esta experiencia para comunicárselas a otros, entonces el análisis crítico es inevitable(.). El comprender cómo desarrollamos nuestra capacidad para crear arte y responder a él aporta claridad a la enseñanza, da calidad a la práctica curricular y confiere validez y fiabilidad a la evaluación”*.

Más adelante nos dirá que: *“necesitamos mantener una idea alternativa de la evaluación como una ampliación de la enseñanza, como crítica”*.

Si hemos de evaluar la obra de los alumnos como críticos sensibilizados, debemos definir más explícitamente nuestros criterios, y éstos, para ser útiles, deben indicar diferencias cualitativas más que cambios cuantitativos. Swanwick ofrece un método para establecer criterios como punto de partida para el debate: *“El secreto está en tomar el lado derecho de la espiral, la dimensión ‘pública’ o social, y encontrar descripciones para los modos manipulativo, vernáculo e idiomático”* (Swanwick, *Ibid.*).

POSIBLES CRITERIOS A TENER EN CUENTA PARA EVALUAR

CRITERIOS PARA ESCUCHAR	CRITERIOS PARA COMPOSICIÓN E IMPROVISACIÓN
Nivel Sensorial	Nivel Sensorial
1. El alumno reconoce una clara diferencia en el nivel de altura sonora	1. El control intermitente de materiales musicales mínimos aparece asociado a una caracterización escasa o no expresiva
2. Generalmente distingue tonos diferentes, cambios patentes de timbre y estructura	2. No hay relaciones estructurales identificables
3. No hace un análisis técnico ni explica el carácter expresivo o las relaciones estructurales	3. La evolución de la composición puede depender mucho de recursos técnicos que no se aprovechan
Nivel Manipulativo	Nivel Manipulativo
1. El alumno identifica, pero no analiza los recursos para el manejo de material musical	1. Los materiales mínimos se manejan cuidadosamente, con una caracterización expresiva escasa
2. Trinos, trémolos, modelos de escalas, glissandi, rit-mo uniforme o variable, efectos espaciales y estereofónicos, sonidos instrumentales agradables y desagradables.	2. La ordenación musical puede ser arbitraria, confusa o repetitiva, y le faltará cohesión y lógica interna
Nivel de expresividad personal	Nivel de expresividad personal
1. El alumno describe el ambiente, talante o carácter general de un pasaje y reconoce cambios de nivel expresivo, sin prestar atención a las relaciones estructurales	1. El dominio de materiales limitados, sin ser siempre total, es suficiente para permitir una expresión personal
2. Puede hacer descripciones de la música en términos de episodios e historias dramáticas, asociaciones personales e imágenes visuales, o de percepción de cualidades	
Nivel vernáculo	Nivel vernáculo
1. El alumno reconoce los procedimientos musicales comunes y puede identificar elementos como el metro, la forma y longitud de la frase, repeticiones, síncopas, secuencias, ostinatos...	1. Uso constante de un conjunto limitado de materiales
2. Hay un cierto análisis técnico	2. El vocabulario expresivo está dentro de unas convenciones musicales reconocibles
	3. Puede haber mucha repetición y poco contraste o desarrollo, y será fácil predecir el curso de la música
Nivel especulativo	Nivel especulativo
1. El alumno identifica lo inusual o inesperado en el contexto de una obra concreta	1. El sujeto maneja bien, por lo general, unos materiales musicales limitados
2. Puede prestar atención a cambios de carácter por referencia al timbre vocal o instrumental, al tono, len-guaje, altura, ritmo, longitud de frase, a la magnitud y frecuencia de los cambios y a su realización gradual repentina	2. Estructuración en formas interesantes, posiblemente experimentales
	3. Puede haber variación, transformación y contraste de ideas musicales y el producto puede llamar la atención

Nivel idiomático	Nivel idiomático
1. El alumno sitúa la música dentro de un contexto estilístico	2. Los materiales desarrollados técnicamente incorporan elementos expresivos y estructurales organizados dentro de un estilo musical coherente
2. Demuestra conocer los recursos técnicos y los procedimientos estructurales que caracterizan un idioma concreto (variación, adornos, armonías, melismas...)	2. Puede haber yuxtaposiciones estructurales imaginativas durante un periodo de tiempo lo bastante largo para demostrar una capacidad de soportar y desarrollar un pensamiento musical
Nivel simbólico	Nivel simbólico
1. El alumno demuestra una exploración y compromiso personal haciendo la reseña de un área de investigación elegida	1. El dominio técnico está al servicio de la ayuda a la comunicación musical
2. Da pruebas de intuición individual y manifiesta una dedicación constante a determinadas obras, intérpretes o compositores	2. La atención del oyente se centra en relaciones for-males y en el carácter expresivo, que se funden en una afirmación musical viva, coherente y original hecha con compromiso

6.2. La evaluación como investigación sobre el desarrollo del currículum

60 La evaluación es ante todo una vía de contrastación y autocorrección de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y no sólo de los resultados obtenidos por los alumnos.

Siguiendo a Coll (1987), diremos que la evaluación puede definirse como el conjunto de actuaciones mediante las cuales es posible ajustar progresivamente la ayuda pedagógica a las características y necesidades de los alumnos y determinar si se han cumplido o no, y hasta qué punto, las intenciones educativas están en la base de dicha ayuda pedagógica.

Dentro del primer apartado de la evaluación, el ajuste de la ayuda pedagógica a las características individuales de los alumnos mediante aproximaciones sucesivas, debemos tener en cuenta varios apartados.

Por una parte es necesario conocer las características de los alumnos susceptibles de interactuar con dicha ayuda. La más importante es el conocimiento previo o el conjunto de experiencias pertinentes para la nueva situación de aprendizaje. Para ello nos serviremos fundamentalmente de la evaluación inicial, la cual no sólo es útil para el profesor, sino que sirve también de motivación al alumno, el cual puede tomar así conciencia de las lagunas, imprecisiones y contradicciones de sus esquemas de conocimiento y de la necesidad de superarlas antes de abordar aprendizajes nuevos. Según Martínez Bonafé y Salinas Fernández (1988), el diagnóstico inicial debe recoger como mínimo qué sabe el alumno y cómo lo sabe, el contexto social y cultural, la estructura del

grupo, sus interacciones, expectativas, simbolismos, la perspectiva del alumno, el autoconcepto sobre sí y su aprendizaje.

El registro personal del alumno, en el que se incluye entre otras informaciones una valoración cualitativa de los aprendizajes alcanzados a medida que se desarrolla el proceso educativo, recogerá las necesidades del alumno en su evolución para poder ir ajustando el tipo de ayuda pedagógica. Es ésta la llamada por algunos pedagogos, evaluación formativa. Para llevarla a cabo, hemos de disponer de fichas individuales para cada alumno, en las que registremos esta evaluación a lo largo del curso académico.

Para determinar si se han alcanzado o no, y hasta qué punto las intenciones educativas que están en la base y en el origen de la intervención pedagógica se cumplen, nos serviremos de la evaluación sumativa, midiendo los resultados del aprendizaje para cerciorarnos de que alcanzan el nivel exigido. Su finalidad no es la de pronunciarse sobre el grado de éxito o fracaso del alumno, sino sobre el grado de éxito o fracaso del proceso educativo en el cumplimiento de las intenciones que están en su origen (Coll, 1987).

Esta evaluación da lugar a una acreditación del resultado alcanzado, en la que se respetarán los principios de significatividad y funcionalidad del aprendizaje, primando la utilización del conocimiento adquirido frente a la mera repetición mecánica.

El intercambio democrático de información entre profesor y alumnos da lugar a lo que algunos autores han llamado la “negociación didáctica” (Martínez Bonafé, 1988). En este sentido, la autoevaluación como proceso de autocrítica y de contraste nos parece fundamental. No podemos pasar por alto, la importancia de la evaluación al profesor por sus alumnos.

7. El Área de Educación Artística en los Temas Transversales del currículum de Educación Primaria

7.1. La Cultura Andaluza en el Área de Educación Artística

La Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre, Estatuto de Autonomía para Andalucía, establece en su artículo 19 que *corresponde a la Comunidad Autónoma de Andalucía la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades en el ámbito de su competencia*. En el mismo artículo, punto 2, se afirma que *los poderes de la Comunidad Autónoma velarán porque los contenidos de la enseñanza e investigación en Andalucía guarden una esencial conexión con las realidades, tradiciones, problemas y necesidades del pueblo andaluz*.

La promulgación del Decreto 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía, supone la inclusión en los diversos elementos curriculares de los contenidos de la Cultura Andaluza. Esta será, en virtud de este Decreto, el marco de referencia donde se construya el aprendizaje de los alumnos como uno de los objetivos y contenidos básicos del currículum andaluz.

La forma de introducir la Cultura Andaluza podía basarse en tres alternativas, que resumidamente son:

- a) un área autónoma (como es el caso de la lengua propia en aquellas comunidades que la poseen).
- b) Una especie de apéndice, a modo de ejemplificación, que complete el desarrollo general (es lo que se puso en marcha en nuestra Comunidad con el Decreto 193/1984, debido a no tener entonces competencias para modificar el plan de estudios).
- c) Un eje transversal, presente en todos los niveles y áreas curriculares.

Es esta última la alternativa elegida por las múltiples posibilidades que generaba:

- Integración de contenidos.
- Mutuo enriquecimiento de esos contenidos.
- Mayor proximidad a las necesidades reales del alumnado, hilo conductor y globalizador de los alumnos.

En definitiva, la cultura andaluza no constituye sólo un contenido relevante de enseñanza sino un elemento mediador y un verdadero filtro en la aprehensión significativa de todo tipo de realidades y conocimientos. En ambos sentidos debe entenderse pues, como un elemento que integra y atraviesa el currículum de las diferentes Etapas y Áreas curriculares.

En la introducción a esta Área, se explica que “... *La actividad de expresión y elaboración artística tiene un componente social y cultural importante. Es la sociedad y su cultura quien elabora los códigos de la creación artística, así como sus significados, constituyéndose éstos en parte del patrimonio cultural de una comunidad. La educación, en consecuencia, ha de favorecer y hacer posible el acceso a ese patrimonio cultural, a su aprecio y valoración. Toda representación artística tiene un significado que se extrae de su contexto histórico cultural, de su evolución en la historia. El acceso a dichas representaciones, a su valoración y significación, es una forma de aproximarse al conjunto cultural de nuestras sociedades, y en concreto, de nuestra Comunidad.*”

De los diez objetivos fijados para este Área hay tres en los que las manifestaciones culturales andaluzas del entorno de la Escuela juegan un papel preponderante y que por ello vamos a destacar:

- Con el objetivo 2 el entorno se convierte en una singular fuente de información y a la vez en campo de experimentación de los conocimientos artísticos ya que trata de desarrollar en los alumnos la capacidad de “aplicar sus conocimientos artísticos a la observación de las características más significativas de las situaciones y objetos de la realidad cotidiana”.
- el objetivo 8 desarrolla la capacidad crítica para valorar la oferta cultural de la sociedad en la que viven y el protagonismo de los medios de comunicación: “conocer los medios de comunicación en los que operan la imagen y el sonido y los contextos en que se desarrollan, siendo capaz de apreciar críticamente los elementos de interés expresivo y estético”.
- El objetivo 10 persigue “conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas presentes en el entorno, así como los elementos más destacados del patrimonio cultural”.

A pesar de estas claras intenciones recogidas en el Área de Cultura Andaluza, Ruiz Carmona advierte que: *“el escolar se enfrenta a un problema evidente. Si su entorno familiar, social y cultural no mantiene una disposición clara y abierta en favor de ese arte, con minúscula, el escolar no estará motivado para entenderlo como un valor cultural de primer orden. Aceptar entonces la necesidad del arte será un reto muy difícil de superar por más esfuerzos que haga el profesorado aisladamente. Consecuentemente la escuela debe constituir el foco de interés y sensibilidad colectiva en relación con el hecho artístico y con sus diversas manifestaciones en el entorno, para hacer del arte y de todo lo que con él se relaciona, una necesidad sentida ya en las primeras fases de la trayectoria formativa del alumno”* (Ruiz Carmona, 1992).

En el plano musical se justifica así la necesidad de la presencia del flamenco en la enseñanza, subrayada por el hecho de que el flamenco, además de tener unos valores musicales, artísticos y literarios intrínsecos, es un medio de expresión del pueblo andaluz.

Este interés por parte de la Junta de Andalucía se ha materializado en la publicación de una Didáctica del Flamenco, editada por la Consejería de Educación y Ciencia en 1990 y distribuida a todos los centros escolares. En esta misma línea de actuación, el Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado ha organizado diversos encuentros y congresos para analizar el arte flamenco, así como cursos de formación dirigidos al profesorado.

7.2. Educación del Consumidor y del Usuario en el Área de Educación Artística

*“La Educación del Consumidor y Usuario es un tema que hasta ahora apenas ha estado presente en el currículum escolar y que a partir de la implantación del nuevo Sistema Educativo se contempla en él de forma prescriptiva. De carácter esencial, favorece el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas y de inserción social del alumnado ya que contribuye de manera sustancial al cumplimiento de los objetivos generales de la etapa de Educación Primaria y los de área”. (De las Cajas Verdes Colección de **Materiales Curriculares para la Educación Primaria. Junta de Andalucía**).*

Tres son los objetivos que relacionan de alguna manera la Educación del Consumidor y del Usuario con la Educación Artística. De entre ellos, el número 8 adquiere una especial importancia ya que a través de él se desarrolla la capacidad crítica de los alumnos para valorar la oferta artística de la sociedad en la que viven y el papel que en ella juegan los medios de comunicación.

Objetivo 2. Aplicar sus conocimientos artísticos a la observación de las características más significativas de las situaciones y objetos de la realidad cotidiana.

Objetivo 3. Utilizar el conocimiento de los elementos plásticos, musicales y dramáticos básicos en el análisis de realizaciones artísticas propias y ajenas.

Objetivo 8. Conocer los medios de comunicación en los que operan la imagen y el sonido y los contextos en que se desarrollan, siendo capaz de apreciar críticamente los elementos de interés expresivo y estético.

En la Etapa de Educación Primaria, en cada área, podemos encontrar un alto porcentaje de contenidos directamente relacionados con la educación del consumidor, lo cual permite un enfoque globalizador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el caso que nos interesa, en el Área de Educación Artística y a través de ella, se desarrollan los procedimientos de la percepción de formas e imágenes. Se educa para saber mirar, analizar, comprender y ser crítico con las imágenes que se encuentran en la vida cotidiana. Se ha de favorecer igualmente actitudes selectivas a la hora de consumir producciones musicales, ya que los niños se encuentran inmersos en un mundo de sonidos múltiples y diversos e incluso de señales acústicas que se utilizan como fuente de información. Es necesario desarrollar una escucha activa para que puedan diferenciar los sonidos de calidad de aquellos que puedan resultar dañinos y molestos.

A partir del entorno sonoro cotidiano se pueden descubrir la intensidad, el timbre, la duración y la altura que son cualidades básicas del sonido. El conocimiento de éstas es fundamental para poder diferenciar, comparar, seleccionar y clasificar los diferentes sonidos favoreciendo una actitud crítica ante el consumo indiscriminado de música.

La organización, planificación y asistencia a distintos acontecimientos musicales, así como la realización de fiestas y conciertos, constituyen un núcleo de actividades básicas en el que se pueden conocer y ejercitar las normas de comportamiento más usuales en los espectáculos artísticos. Conviene potenciar el respeto y la valoración de aquellas manifestaciones musicales de otras culturas y países.

7.3. La Educación para la Salud en el Área de Educación Artística

En el Área de Educación Artística están comprendidas diversas formas de expresión y representación mediante las cuales el niño aprende, expresa y comunica distintos aspectos de la realidad exterior y de su mundo interior.

Es necesario reconocer la importancia de los lenguajes artísticos en el desarrollo personal, al hacer posible la expresión y comunicación de ideas, experiencias y sentimientos. En especial habría que destacar su contribución al desarrollo de las capacidades creadoras de los alumnos y a sus procesos de socialización. Contribuye junto con las demás áreas educativas, a promover el desarrollo de procesos autónomos, de exploración activa, de expresión personal, de creación, de búsqueda de estrategias propias de resolución de problemas, de sensibilidad estética y de relación con los demás.

Entre los objetivos generales del Área de Educación Artística destacan por su vinculación en la Educación para la Salud los siguientes:

Objetivo 1. Comprender las posibilidades del gesto y el movimiento como elementos de representación personal y autónoma y aprender a utilizarlas.

Objetivo 5. Realizar actividades artísticas de forma cooperativa que supongan papeles diferenciados y complementarios en el desarrollo del proceso.

Objetivo 7. Utilizar la voz y el propio cuerpo como medio de representación y comunicación plástica, musical y dramática.

Objetivo 9. Tener confianza en las elaboraciones artísticas propias, disfrutar con su realización y apreciar su contribución al goce y bienestar personal.

La intervención educativa en esta área debe contribuir a que los niños construyan su experiencia, su pensamiento y su fantasía. Es evidente la importancia que tienen estas dimensiones en el desarrollo de determinados aspectos de la salud de los alumnos.

A modo de ejemplo, el *“realizar actividades artísticas de forma cooperativa que supongan papeles diferenciados y complementarios en el desarrollo del proceso”*, fomenta actitudes de respeto, coo-

peración y participación en el juego evitando situaciones competitivas, facilita el conocimiento del propio cuerpo y de los demás para utilizarlo como medio de expresión (actividad física), desarrolla el establecimiento de relaciones satisfactorias en el campo de la sexualidad, establece vínculos afectivos con su medio al canalizar y expresar el mundo afectivo de forma socializada (salud mental) y capacita a los alumnos para hacer frente a las presiones sociales que les incitan al consumo de drogas.

7.4. La Coeducación en el Área de Educación Artística

Como venimos diciendo, el Área de Educación Artística es fundamental para el desarrollo personal al hacer posible la expresión y comunicación de ideas, experiencias y sentimientos.

La coeducación plantea un acceso igualitario de niños y niñas al desarrollo de las capacidades artísticas y al aprendizaje de técnicas expresivas de distinta índole, a la vez que promueve una visión crítica de los valores que se transmiten.

Los objetivos que relacionan la educación Artística con la coeducación son los siguientes:

Objetivo 5. Realizar actividades artísticas de forma cooperativa que supongan papeles diferenciados y complementarios en el desarrollo del proceso.

Se deberá potenciar el comportamiento solidario de la realización de actividades artísticas, rechazando discriminaciones basadas en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.

Objetivo 8. Conocer los medios de comunicación en los que operan la imagen y el sonido y los contextos en que se desarrollan, siendo capaz de apreciar críticamente los elementos de interés expresivo y estético.

Se pretende desarrollar en el alumnado la capacidad crítica para valorar la oferta artística de la sociedad en la que viven y el papel que en ella juegan los medios de comunicación, prestando especial sensibilidad al análisis de los rasgos sexistas y a las imágenes estereotipadas que aparecen en los mismos.

Objetivo 9. Tener confianza en las elaboraciones artísticas propias, disfrutar con su realización y apreciar su contribución al goce y bienestar personal.

Desde la perspectiva coeducativa se presta especial atención al desarrollo del espíritu creativo de los niños, al fomento de la autoestima y a la apreciación y el respeto por las producciones de los demás, sin condicionamientos previos según el sexo.

En cuanto a los contenidos de este área para Educación Primaria, se habrá de tener cuidado con incorporar por igual a niños y niñas en actividades musicales de canto, expresión vocal e

instrumental y emplear las actividades relacionadas con la música y la danza como medios de expresión y de relación entre las personas.

7.5. La Educación Moral, para la Convivencia y la Paz en el Área de Educación Artística

Los objetivos relacionados con este eje transversal los podemos agrupar en tres bloques, referidos respectivamente, al desarrollo integral de las personas, a las relaciones humanas en los grupos y a la problemática y desarrollo de la comunidad.

a) Desarrollo integral de las personas.

Objetivo 4. Expresarse y comunicarse produciendo mensajes diversos utilizando para ello los códigos y formas básicas de los distintos lenguajes artísticos así como sus técnicas específicas.

Objetivo 9. Tener confianza en las elaboraciones artísticas propias, disfrutar con su realización y apreciar su contribución al goce y bienestar personal.

b) Relaciones humanas en los grupos.

Objetivo 5. Realizar actividades artísticas de forma cooperativa que supongan papeles diferenciados y complementarios en el desarrollo del proceso.

c) Problemática y desarrollo de la comunidad.

Objetivo 8. Conocer los medios de comunicación en los que operan la imagen y el sonido y los contextos en los que se desarrollan, siendo capaz de apreciar críticamente los elementos de interés expresivo y estético.

Objetivo 10. Conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas presentes en el entorno, así como los elementos más destacados del patrimonio cultural.

En el cuadro siguiente, se recoge sintéticamente la información comentada en este apartado.

OBJETIVOS	DESCRIPCIÓN	CA	CU	SA	CO	M	Total
I	Comprender y utilizar gesto y movimiento			*			1
II	Aplicar conocimientos artísticos en la vida diaria	*	*				2
III	Analizar realizaciones artísticas, propias y ajenas		*				1
IV	Expresarse y comunicarse					*	1
V	Cooperación			*	*	*	3
VI	Explotar materiales artísticos						0
VII	Utilizar el cuerpo			*			1
VIII	Conocer medios de comunicación	*	*		*	*	4
IX	Confianza en sí /Autoestima			*	*	*	3
X	Conocer/respetar el Arte	*				*	2
	Totales	3	3	4	3	5	18

Claves:

CA = Cultura Andaluza

CU = Educación de Consumidor y Usuario

SA = Educación para la Salud

CO = Coeducación

M = Educ. Moral, para la Convivencia y la Paz

8. Conclusión

Vemos a través de la recapitulación sobre el presente trabajo, cómo el desarrollar una Educación – y en nuestro caso – Musical en una sociedad abierta que nos aboca a la globalización, implica nuestro deber de realizar una planificación y conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, marcando nuestras intenciones educativas. Nos lleva también a plantear con lógica una secuenciación y organización de los contenidos educativos y a no perder de vista el gran problema de la metodología de la enseñanza, valorando los materiales curriculares que tenemos a nuestro alcance para la puesta en práctica de manera satisfactoria de la Educación Musical. Para completar el proceso, no debemos perder de vista la evaluación, realizada fundamentalmente desde la perspectiva del desarrollo del currículum y moviéndonos en el campo de las artes.

Además y para terminar, en nuestro caso, atenderemos a la contemplación del Área de Educación Artística en los Temas Transversales del Currículum.

9. Referencias Bibliográficas

- Area, M. (1991). *Los medios, los profesores, el currículo*. Barcelona: Sendai.
- (1993). *Unidades didácticas e investigación en el aula*. Las Palmas de Gran Canaria: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Barniol, E. (1999). “El rol del maestro especialista en Educación Musical (infantil y primaria)”. *Eufonía* nº 15, pp. 33-39.
- Blanco, J. A. (1995). *Programación globalizada de la educación artística*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- Castañer, M. y Trigo, E. (1995). *Globalidad e interdisciplina curricular en la enseñanza primaria. Propuestas teórico-prácticas*. Barcelona: Inde.
- Coll, C. (1991). “Concepción constructivista y planteamiento curricular”. *Cuadernos de Pedagogía* nº 188, pp. 8-11.

- Coll, C. y cols. (1995). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (1990). *Áreas de Conocimiento: Ámbitos de Conocimiento y Experiencia*. Volumen II. Sevilla.
- (1989). *Diseño Curricular de Educación Infantil*. Sevilla.
- (1989). *Diseño Curricular de Educación Primaria*. Sevilla.
- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Madrid: Akal.
- Day, Ch. (1998). "La formación permanente del profesorado en Europa: temas y condiciones para su desarrollo en el siglo XXI". *Revista de Educación* n° 317, pp. 31-44.
- De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo*. Barcelona: Paidós.
- De la Torre, S. (1993). *Didáctica y currículum*. Madrid: Dykinson.
- Delval, J. (1991). *Creer y pensar. La construcción del pensamiento en la escuela*. Barcelona: Laia.
- De Pablo, P. y cols. (1992). *Diseño del currículo en el aula. Una propuesta de autoformación*. Madrid: Mare Nostrum.
- Eisner, E. A. (1987). *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- Elliot, D. (1998). "Primeros pasos hacia una nueva filosofía de la educación musical", *Música y Educación* n° 35, pp. 191-192.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Esaño, J. y Gil, M^a (1994). *Cómo se aprende y cómo se enseña*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Fletcher, P. (1987). *Education and Music*. Oxford: University Press.
- Franklin, E. (1972). *Music Education*. London: George G. Harrap and Co.
- García, F. (1996). *Diseño y desarrollo de unidades didácticas*. Madrid: Escuela Española.
- García, J. (1993). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: Eos.
- García Hoz, V. y cols. (1996). *Enseñanzas artísticas y técnicas*. Madrid: Rialp.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- (1992). "La evaluación en la enseñanza", en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- González, D. (1995). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- Hernández, J. y Ventura, M. (1998). *La organización del currículo por proyectos de trabajo*. Barcelona: ICE-Graó.
- Jorgensen, E. R. (1993). "La dimensión social en la educación musical", *Música y Educación* n° 16, pp. 126-127.
- (1993). "On Building Social Theories of Music Education", *Bulletin Council for Research in Music Education*, n° 116, pp. 20-30.
- Juanola, R. (1992). "Reforma educativa y educación artística", *Cuadernos de Pedagogía* n° 14, pp. 12-17.
- Kemp, A. E. (1992). *Some Approaches to Research in Music Education*. Reading (England): International Society for Music Education.
- Kemp, A. E. (Compilador) (1993). *Aproximaciones a la investigación en Educación Musical*. Buenos Aires: Collegium Musicum.

- Kwami, R. (1994). "Hacia la educación musical intercultural en todos los niveles de enseñanza", *Música y Educación* nº 17, pp. 125-127.
- Lancaster, J. (1991). *Las artes en la educación primaria*. Madrid: Morata.
- Larrañaga, P. J. (1997). "Las disciplinas artísticas", *Op. XXI Revista Iberoamericana de Pedagogía Musical*, nº 3, pp. 22-27.
- Lomas Ezquerro, L. A. (1995). "¿Saber de música o saber usar la música? La competencia musical en educación secundaria", *Eufonía* nº 12, pp. 53-65.
- Lorenzo Delgado, M. (1988). "Estudio epistemológico de la Didáctica", en Sáenz, O. (Dtor.) *Didáctica General*. Madrid: Anaya.
- Lorenzo Yanes, A. I. (1998). "La formación de maestros especialistas en educación musical", *Tasagaste* nº 14, pp. 8-10.
- Madsen, C. (1998). "Análisis de investigación: la habilidad de transferir", *Eufonía* nº 10, pp. 23-32.
- Madsen, C. y Kühn, T. L. (1979). *Contemporary Music Education*. A. H. M. Publishing Co.
- Martín, C. y Centeno, J. (1999). "El área de comunicación y representación en la educación musical en educación infantil", *Eufonía* nº 14, pp. 24-33.
- Martínez, S. (1998). "Las <otras> músicas en la enseñanza", *Eufonía* nº 12, pp. 15-23.
- Mauri, T. (1990). *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: ICE-Horsori.
- (1990). "Objetivos y contenidos", *Cuadernos de Pedagogía* nº 183, pp. 32-37.
- (1996). *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- (1986). *Ley Orgánica del Derecho a la Educación y Reglamentos. LODE*. Madrid: MEC.
- (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate*. Madrid: MEC.
- (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. Madrid: MEC.
- (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Madrid: MEC.
- (1989). *Ejemplificaciones del DCB en Infantil*. Madrid: MEC.
- (1991). *Real Decreto 1330/1991 de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículum de la Educación Infantil*. B.O.E. de 7 de septiembre.
- (1991). *Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículum de Educación Infantil*. B.O.E. de 9 de septiembre.
- (1989). *Diseño Curricular Base de Educación Primaria*. Madrid: MEC.
- (1989). *Ejemplificaciones del DCB en Primaria*. Madrid: MEC.
- (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria (Tomos I y II)*. Madrid: MEC.
- (1989). *Ejemplificaciones del DCB en Secundaria*. Madrid: MEC.
- (1991). *Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. Anuario de Educación 1990-1991*. Madrid: Siena.
- (1991). *Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Anuario de Educación 1990-1991*. Madrid: Siena.
- (1991). *Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículum de Educación Secundaria Obligatoria*. Suplemento del B.O.E. nº 220, de 13 de septiembre.
- (1992). *Primaria (Cajas Rojas)*. Madrid: MEC.

- (1992). *Primaria. Orientaciones Didácticas*. Madrid: MEC.
- (1992). *Propuestas de Secuencia. Educación Artística*. Madrid: MEC-Escuela Española.
- (1992). *Secundaria Obligatoria (Cajas Rojas)*. Madrid: MEC.
- (1992). *Secundaria Obligatoria. Orientaciones Didácticas*. Madrid: MEC.
- (1993). *Propuestas de Secuencia. Música. Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC.
- (1996). *Infantil y Primaria. Programación*. Madrid: MEC.
- (1996). *Primaria. Segundo Ciclo. Orientaciones Didácticas*. Madrid: MEC.
- Monereo, C. (1997) "Las estrategias en el aprendizaje musical", *Eufonía* nº 7, pp. 17-28.
- Nebreda, P. (1995). "Las capacidades y los hábitos adquiridos en educación musical", *Música y Educación* nº 21, pp. 63-86.
- Oriol del Alarcón, N. (1979). *La expresión musical en la educación básica*. Madrid: Alpuerto.
- Ortiz Molina, M^a A. (1997). "El lenguaje musical y su estética. Implicación en el currículum del maestro especialista en educación musical". *Actas de las 2ª Jornadas de Andalucía Oriental sobre Lenguaje y Comunicación*. Granada: GEU.
- (1997). "La Estética de la Música. Importancia de su inclusión en el currículum de Maestro Especialista de Educación Musical". *Libro Homenaje a Manuel Olmedo*. Granada: Universidad.
- (1999). *Educación Musical: ¿emersión o inmersión?* Lección Inaugural del Curso Académico 1999-2000 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Ortiz Molina, M^a A. y otros (1984). "Aspectos curriculares relativos a la identidad de las asignaturas impartidas en la Cátedra de Música". *Cincuentenario de la Escuela Normal de Granada*, pp. 139-144.
- (1994). "El Prácticum en la especialidad de Educación Musical de la Universidad de Granada". *Actas de las 1ª Jornadas sobre la Especialidad de Educación Musical en las Escuelas de Magisterio. Presente y Futuro*. Cáceres.
- (1996). "Conciertos Didácticos en la Educación Primaria". *Actas de las 1ª Jornadas de Andalucía Oriental sobre Lenguajes y Comunicación*. Granada: GEU.
- (1996). "Comunicación y Expresión a través de la Música". *Actas del 1º Encuentro Nacional de Programas para mayores*. Granada.
- (1996). *Lenguajes y enseñanza (Col.)* Granada: Proyecto Sur de Ediciones.
- (1998). *Lenguajes y comunicación. Consideraciones estéticas y didácticas (Col.)* Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ortiz Molina, M^a A. y Altozano Horadada, J. (1999). *Canciones con juegos. Juegos con canciones*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ortiz Molina, M^a A. y cols. (2000). *Músicas para trabajar y jugar en Educación Primaria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Palacios, F. (1997). *Escuchar. Veinte reflexiones sobre música y educación musical*. Las Palmas de Gran Canaria: Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.
- Paniagua, P. (1992). "Evaluación de las enseñanzas artísticas", *Nuestra Escuela* nº 136, pp. 4-8.
- Pastor, P. (1997). "La idealización en la educación musical", *Eufonía* nº 8, pp. 37-50.
- Piaget, J. (1973). *Tendencias de la investigación en las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza-Universidad.
- Puigdemívol, I. (1996). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Roche, E. M^a (1994). "La enseñanza de la música en el marco de la LOGSE", *Aula* nº 24, pp. 5-8.
- Ruiz Carmona, M. (1992). "La Cultura Andaluza en la Educación Primaria". *Colección de Materiales Curriculares para la Educación Primaria*. Sevilla: Ed. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.

- Sancho Tejedor, M. (1990). *Legislación para el profesorado. De la LODE a la LOGSE. Disposiciones Legales*. Madrid: Escuela Española.
- Sanjosé Huguet, V. (1994). "Hacia una didáctica de la educación musical científicamente fundamentada". *Música y Educación* nº 18, pp. 17-34.
- Schmitt, T. (1998). "La música contemporánea en la educación. Ideas sobre la aplicación de nuevos conceptos en la enseñanza". *Eufonía* nº 13, pp. 69-75.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Small, C. (1989). *Música. Sociedad. Educación*. Madrid: Alianza.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid. Morata.
- (1992). "Evolución musical y plan de estudios en música", *Papers, Educación Musical* pp. 8-10.
- Swanwick, K. y Taylor, D. (1982). *Discovery music*. Batsford.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Vilar, J. M. (1996). "La música y la LOGSE: ¿hemos perdido objetivos en el camino?", *Eufonía* nº 2, pp. 69-85.
- (1998). "Formación del profesorado de música para la escuela primaria: análisis de tres propuestas". *Eufonía* nº 12, pp. 99-115.
- WAA (1991). *Anuario de la Educación*. Madrid: Siena.
- WAA (1995). *Volver a pensar la educación I*. Madrid: Congreso Internacional de Didáctica.
- WAA (1995). *Volver a pensar la educación II*. Madrid: Congreso Internacional de Didáctica.
- WAA (1997). *Monográfico sobre la actualidad del DBAE*. Virtual Arts Research, 23.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la Educación Musical*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- (1992). "Naturaleza del oído musical. Oír, escuchar, entender", publicado por Chapuis, J. en *Música y Educación*, Año V, 3, nº 11 (octubre de 1992).
- Wolf, D. P. (1991). "El aprendizaje artístico como conversación", en Hargreaves, D. J. *Infancia y Educación Artística*. Madrid: Morata.
- Yus, R. (1994). "¿Educar o enseñar?, el reto de las transversales". *Aula* nº 33, pp. 71-77.
- Zabalza, M. A. (1993). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zabala, A. y cols. (1993). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona: Graó.
- Zufiaurre, B. (1994). *Proceso y contradicciones de la Reforma educativa (1982-1994)*. Barcelona: Icaria.
- Zufiaurre, B. y otros (1996). *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social*. Barcelona: Icaria.

CAPÍTULO 3
La comunidad resonante.
Perspectivas de educación musical
para la diversidad, la inclusión y la paz

La comunidad resonante. Perspectivas de educación musical para la diversidad, la inclusión y la paz

Kjell Skyllstad

Universidade de Oslo (Noruega).

Resumen

El proyecto La Comunidad Resonante (1989 – 92) de Rikskonsertene, tuvo como principal objetivo contribuir a un cambio de actitud entre los escolares noruegos hacia los inmigrantes, a través de un programa de divulgación pedagógico y artístico, basado en la herencia cultural de los mismos inmigrantes, con énfasis en la música y en la danza. Este trabajo es una evaluación que pretende ver hasta qué punto se ha logrado el objetivo de un cambio de actitud.

I. Prefacio

75

El proyecto La Comunidad Resonante (1989–92) de Rikskonsertene, tuvo como principal objetivo contribuir a un cambio de actitud entre los escolares noruegos hacia los inmigrantes, a través de un programa de divulgación pedagógico y artístico, basado en la herencia cultural de los mismos inmigrantes, con énfasis en la música y en la danza. Este reporte es una evaluación que pretende ver hasta qué punto se ha logrado el objetivo de un cambio de actitud. Con anterioridad se han publicado tres reportes y se espera publicar un reporte más extenso durante el transcurso de 1993. El proyecto está apoyado y financiado por El Consejo Noruego de la Cultura. La investigación fue evaluada continuamente por el Profesor Kjell Skyllstad del Instituto de Música y Teatro de la Universidad de Oslo, quien también ha elaborado el programa de prueba, en conjunto con el estudiante de maestría de Antropología Social, Daniel Papuga, quien ha realizado los análisis estadísticos.

El proyecto ha abarcado 18 escuelas de Oslo y Akerhus y ha involucrado a 720 alumnos de entre 10 a 12 años. Los mismos alumnos han seguido las actividades durante los tres años que ha durado el proyecto. Se efectuaron dos encuestas, una previa y la otra posterior a las actividades y el material obtenido conforma la base estadística de las evaluaciones. Además se ha efectuado continuamente observación participativa durante los conciertos y en las distintas situaciones en

las aulas de clase, como también entrevistas, composiciones y reuniones anuales con los profesores para recoger opiniones.

2. La comunidad resonante

Rikskonsertene («Los Conciertos Nacionales»), es una institución estatal bajo el Ministerio de Cultura que tiene como tarea incentivar el conocimiento de la música en vivo en Noruega. Esta institución ha adquirido una peculiar responsabilidad por los grupos que especialmente – por razones sociales, geográficas u otras – necesitan iniciativas de estímulo. Los grupos que Rikskonsertene especialmente ha priorizado, durante un cuarto de siglo de actividades, son los niños y jóvenes, ancianos y enfermos y aquellos que viven en lugares extremos del país.

Rikskonsertene tiene una posición privilegiada entre las grandes instituciones de la vida musical noruega cuando se trata de compromiso con los niños y la música. A través de los conciertos escolares, Rikskonsertene ha acumulado conocimiento en presentar música en vivo a todos los niveles de la escuela y es actualmente responsable de aproximadamente 6.000 conciertos escolares al año. Estos son conciertos en donde el énfasis radica en adaptarse a los distintos grupos objetivos tanto artística como pedagógicamente. Es por eso que resulta natural para esta institución el intentar utilizar sus experiencias adquiridas en este campo en iniciativas musicales especiales, tomando como punto de partida la cultura de los inmigrantes.

Un denominador común de los nuevos recursos musicales que conforman la herencia de nuestros inmigrantes es que ellos son parte de una unidad cultural viva. La música es viva e íntimamente relacionada con actividades y actitudes, sí, con la totalidad de las formas de expresión humana, sean éstas teatro, danza o comunicación visual. Esto entrega un desafío pedagógico extraordinariamente apasionante que también se resalta en los planes políticos aceptados para la escuela primaria. A través de la herencia musical de los inmigrantes nos adjudicamos acceso a un rico contexto cultural. Al mismo tiempo ésta incita a la integración de asignaturas y al trabajo en proyectos, de tal manera que la música pueda reconquistar su lugar obvio en la educación general y en el diario vivir escolar. El objetivo debe ser dirigir el desarrollo hacia una sociedad de cooperación.

Y aquí llegamos a la tesis principal de que la interacción artística es necesaria en el proceso de integración. La comunidad multicultural no nace por sí sola, debe crearse y probarse. La música es un campo de pruebas imprescindible para la interacción social. Lo contrario de la cultura genuina no es lo extraño, sino la sospecha, el miedo, la ignorancia y el aislamiento que siempre han sido elementos ajenos en un desarrollo cultural vivo y auténtico.

El proyecto «Comunidad Resonante» fue el nombre otorgado a la iniciativa de Rikskonsertene para 1989–92, cuyo objetivo apuntaba a prevenir conflictos culturales y fomentar la tolerancia y la cooperación democrática a través de un proyecto escolar en la región de Oslo. El grupo de edad al cual el proyecto estaba dirigido – 10–12 años – se considera como el período crucial para la formación de actitudes personales, y se ha mostrado que los estímulos artísticos que incentivan la participación y activación influyen fuertemente tanto en el desarrollo de la propia identidad como en el proceso de socialización. Durante la fase de planificación Rikskonsertene ha tenido contacto con el Ministerio de Cultura, la Dirección de Extranjería, autoridades escolares de Oslo y los municipios vecinos, la Universidad de Oslo, y también con grupos inmigrantes. Además, Rikskonsertene de la Sección de Desarrollo ha participado activamente en una serie de conferencias importantes que atañe a Noruega como sociedad multicultural.

Estos contactos y preparaciones parecen ser aún más importantes al entrar, como aquí, en terreno desconocido, tanto en lo que se refiere al conocimiento sobre otras culturas y estilos de vida y la diversidad de las culturas inmigrantes. Además uno se enfrenta a un campo de tensión complicado y cambiante que afecta tanto la relación entre los inmigrantes y la sociedad noruega como también la relación entre los propios grupos de inmigrantes. Es por eso que desde un principio quedó claro, por parte de la Dirección, que el carácter pionero del proyecto necesariamente iba a acarrear errores. Pero que sólo a través de iniciativas concretas y prácticas, y por sobre todo, evaluación podría uno aprender y seguir avanzando.

3. Descripción del proyecto de prueba de tres años

3.1. Objetivo

- Difundir el conocimiento y crear comprensión por los valores que hay en la cultura de los inmigrantes, presentando música en vivo y danzas a los niños noruegos.
- Contrarrestar el racismo, contribuyendo al cambio de actitud hacia los distintos grupos de inmigrantes a través de influencia cultural.
- Liberar los recursos musicales que existen en los distintos grupos de inmigrantes de Noruega, además de aportar con fuerzas profesionales de afuera (músicos del país natal).
- Facilitar el proceso de integración de los inmigrantes a través de interacción multicultural.

3.2. Grupos Objeto

Alumnos de 10 a 12 años de la escuela primaria noruega, en sectores de fuerte representación de alumnos inmigrantes. Los mismos alumnos continúan el proyecto durante los tres años (desde cuarto a sexto grado).

Los grupos de apoderados de los niños que abarca la investigación.

3.3. Organización

Rikskonsertene ha sido la institución profesional responsable de la planificación, plasmación práctica y de la realización del proyecto, con un director de proyecto, responsable de la administración diaria.

En base a los resultados obtenidos en una investigación piloto realizada en 1988, se aprobó el proyecto por el período 1989–1992.

Criterios de selección para las escuelas participantes:

- Escuelas con muchos inmigrantes
- Escuelas con algunos inmigrantes
- Escuelas sin inmigrantes
- Escuelas en sectores urbanos (centro suburbios)
- Escuelas en sectores rurales
- Escuelas en las cercanías de estaciones de recibimiento de refugiados
- Escuelas alejadas de estaciones de recibimiento de refugiados
- Escuelas grandes
- Escuelas pequeñas
- Escuelas en áreas sociopolíticas especiales

El proyecto contempló 18 escuelas en Oslo y municipios vecinos con la participación de aproximadamente 720 alumnos de acuerdo a tres modelos:

El modelo A (6 escuelas) iba a recibir continuamente influencia cultural con muchas y diferentes actividades culturales y con seguimiento pedagógico.

El modelo B (6 escuelas) iba a recibir dos conciertos escolares, según el modelo regular de Rikskonsertene.

El modelo C (6 escuelas) iba a funcionar como grupo de control (ninguna actividad).

Modelo A 6-7 actividades cult. por año	Modelo B 2 conciertos escolares por año	Modelo C Ninguna actividad. Grupo de control
Tres escuelas del centro de Oslo con muchos inmigrantes		
Tres escuelas de los suburbios de Oslo con algunos inmigrantes		
Tres escuelas de Oslo sin inmigrantes		
Tres escuelas de zonas urbanas en las cercanías de estaciones de recibimientos de refugiados		
Tres escuelas de zonas urbanas lejos de estaciones de recibimientos de refugiados		
Tres escuelas rurales		

3.4. Recursos

Un elemento importante fue la planificada participación de los niños inmigrantes como ejecutantes en conjunto con los músicos profesionales inmigrantes y artistas extranjeros de alto nivel. Los conciertos también incentivarían la cooperación entre las tradiciones musicales noruegas y la herencia musical inmigrante, recalcando especialmente las igualdades.

3.5. Áreas culturales

El proyecto presentó música en vivo de tres continentes: Asia (el primer año del proyecto), África (segundo año) y América Latina (último año).

Los siguientes países/regiones fueron presentados:

Asia: China, India, Paquistán, Indonesia, Irán.

África: África Occidental, África Oriental, Sudáfrica, África del Norte.

Latinoamérica: Ecuador, Bolivia, Brasil, Argentina.

4. Evaluación

En el trabajo de evaluación se apuntó a obtener conocimiento sobre el cambio de actitud en el curso, visto como entidad social, y en cada uno de los alumnos a través de tests que determinaban sus posiciones al comienzo y al final del proyecto, además de una evaluación cualitativa del desarrollo a través de la observación sistemática durante los tres años.

4.1. Métodos de evaluación

- Encuesta al comienzo y al final para todos los alumnos
- Encuesta al comienzo y al final para los profesores jefes y los directivos escolares
- Conversaciones continuas con los profesores participantes y reportes anuales
- Recolección y evaluación de ensayos y otras reacciones de los alumnos a las actividades
- Conversaciones con los artistas participantes
- Observaciones continuas de cada una de las actividades
- Registro con ayuda de videos de cada una de las actividades
- Visita final en todas los cursos con evaluación a través de juegos y conversaciones en grupo
- Evaluación del material de enseñanza

Uno de los objetivos del proyecto ha sido contribuir a un cambio de actitud hacia los inmigrantes a través de influencia cultural. Debido a que con el cuestionario existe el peligro de provocar actitudes que todavía no están conscientes, fueron incluidos textos y en parte preguntas con el propósito de «neutralizar» los formularios. Ésto es válido especialmente en el primer test, donde los alumnos tienen 10 años. Hubo una amplia correspondencia y contacto verbal con las escuelas acerca del diseño concreto del formulario en base a estas premisas.

4.2. Comentarios a la Encuesta

En conjunto con las escuelas, fue elaborado un test escrito que pudiera indicar las reacciones de los alumnos a su ambiente y sus actitudes hacia la inmigración y los inmigrantes antes y después del proyecto. Aproximadamente 720 alumnos participaron en el test que garantizaba el anonimato de la escuela, el curso y los individuos. Al mismo tiempo se recogió información de los profesores, profesores jefes y los directores.

El test de los alumnos contenía preguntas en las siguientes categorías:

1. **Un poco sobre si mismos.** Aquí se les pregunta sobre los padres y el lugar de nacimiento de los alumnos y cuánto tiempo ha vivido en Noruega. En la evaluación de la nacionalidad se distingue entre origen escandinavo y no escandinavo. (Inmigrante) No escandinavo se define como un niño nacido en Escandinavia de padres extranjeros o niños nacidos en el extranjero en donde por lo menos uno de los padres es extranjero.
2. **Un poco sobre nuestra escuela.** Aquí se pregunta sobre si los alumnos se sienten acosados o agobiados en la escuela con las siguientes categorías como alternativas: Muy a menudo, A veces, Rara vez, Nunca.
3. **Un poco sobre nuestro país.** Se les pide a los alumnos que determinen una postura ante el porcentaje de inmigrantes en la población, con las siguientes alternativas de elección: Demasiados, Cantidad justa, Muy pocos.
4. **Qué podemos aprender mutuamente.** Se les pregunta a los alumnos por su opinión acerca de varias preguntas teóricas sobre su percepción de la honestidad, moral de trabajo, bondad y obediencia ante la ley, de los inmigrantes y los noruegos; preguntas que han estado presentes en el debate sobre la inmigración. La formulación positiva de las preguntas se ha hecho de manera consciente para no provocar espontáneamente actitudes negativas con la forma de las preguntas. Algunas preguntas son de carácter común más «neutral» como la buena camaradería y el orden.
5. **Cumpleaños.** Se les pidió también a los alumnos opinar sobre un problema más práctico, en donde debían denotar un comportamiento propio más concreto y no sólo una actitud teórica. Los resultados de la investigación relacionados con las visitas de cumpleaños miden cuántos alumnos opinaban que era «OK» no ir a la fiesta de un inmigrante debido a lo menos una de las siguientes razones: «No voy a los cumpleaños de los inmigrantes», «No me da la gana porque no entiendo lo que dice», «Tienen comida tan extraña», «Él se ve tan raro, usa ropa extraña», «Tocan música tan rara». Otras preguntas no tratadas aquí son: «No puedo, porque tengo que ir al entrenamiento de fútbol», «Mi madre no me da permiso de visitar extranjeros», «Mi hermana tiene cumpleaños el mismo día».

4.3. Estadística basada en el cuestionario

4.3.1. Análisis de actitudes

Acoso en la escuela

A la pregunta «¿Sientes que te molestan o te acosan en la escuela?», los alumnos tenían las siguientes opciones: Muy a menudo (1), Algunas veces (2), Rara vez (3), Nunca (4).

Conclusión principal: Una comparación de las cifras promedios de las escuelas participantes muestra que la mayor disminución de acoso es para las escuelas A, las que también muestran el mejor resultado (menos acoso) en el test de 1992. Las escuelas A tienen también el mayor aumento porcentual de alumnos que nunca se han sentido molestados o acosados en la escuela.

Comentarios estadísticos:

Si examinamos cuántos respondieron que nunca se sienten molestados o acosados, el test muestra que las escuelas A y C en 1989 estaban en el mismo nivel: Uno de cada cuatro alumnos (25 %), mientras las escuelas B tenía un puntaje algo inferior (17 %). En la investigación de 1992 hubo una marcada diferencia: En las escuelas A la cantidad de alumnos que respondió que nunca habían sido molestados o acosados en la escuela ahora se ha más que duplicado (puntaje total 56 %), mientras el aumento en las escuelas C fue considerablemente menor (puntaje total 42 %).

Si apartamos las respuestas de los alumnos no escandinavos, encontramos en este grupo un aumento aún más considerable de alumnos que responden que nunca han sido acosados (del 21 % al 53 % en las escuelas A comparadas con un aumento del 27 % al 38 % en las escuelas C).

Repartidos por sexo, el test muestra que entre las niñas de las escuelas A se encuentra el mayor aumento de alumnos que responden que nunca han sido molestados o acosados. Estas constituyen, en 1992, dos tercios de las niñas de las escuelas A.

Repartidos por ubicación, la investigación muestra que las escuelas A tienen la mejora más dramática en escuela rural/urbana cerca de una estación de recibimiento de refugiados (aumento del 14 % al 49 %), es decir, más que una triplicación.

Actitud hacia la inmigración

Se le preguntó a los alumnos si creían que había un número razonable de gente de otros países que vivía en Noruega y podían elegir entre las siguientes opciones: (1) Demasiados (2) Número razonable (3) Muy pocos.

Conclusión principal: El porcentaje de alumnos positivos a la inmigración se mostró constante en las escuelas A, mientras que en las otras escuelas se vio una reducción considerable.

Comentarios estadísticos:

En el grupo A el porcentaje era casi constante en ambas investigaciones (aprox. 2/3). En las escuelas B y C, las cuales tenían originalmente los porcentajes más altos, ocurrió una reducción considerable de los alumnos con respuestas positivas.

Repartidos por sexo, el test muestra una creciente actitud positiva entre las niñas del grupo A como único grupo (de 69 % a 73 %) y una reducción equivalente para las niñas de las escuelas C (de 74 % a 60 %).

Repartidos por alumnos escandinavos/no escandinavos, muestran las escuelas B y C una reducción considerable de ambos grupos de alumnos entre 1989 y 1992. En las escuelas A muestran los resultados una pequeña reducción entre los alumnos escandinavos y un aumento significativo para los no escandinavos (de 65 % a 81 %).

Actitud hacia los inmigrantes

Se le preguntó a los alumnos qué creen que los inmigrantes debieran aprender de los noruegos: Ser honestos Trabajar duramente Cumplir con las leyes Ser buenos.

Conclusión principal: Los alumnos de las escuelas A han obtenido una imagen considerablemente mejor de las cualidades humanas y morales de los inmigrantes.

Comentarios estadísticos:

El porcentaje que respondió que «Los inmigrantes debieran aprender» por lo menos a una de las preguntas: «Ser honestos», «Trabajar duramente», «Ser buenos» o «Cumplir con las leyes» muestra una fuerte reducción en las escuelas A (de 79 % a 63 %), mientras los cambios en las escuelas B y C son pequeños. La reducción más grande se vio en las niñas de las escuelas A (de 78 % a 54 %), lo que significa que han obtenido la mejor imagen de los inmigrantes.

Especificación de las respuestas a cada una de las preguntas: Los inmigrantes debieran aprender cuando llegan a Noruega:

83

Ser honestos

La investigación muestra que menos alumnos de las escuelas A, al finalizar el proyecto, opinan que los inmigrantes debieran aprender honestidad, mientras se puede observar un desarrollo contrario en las escuelas B y C.

En las escuelas A ha habido una reducción a la mitad de alumnos no escandinavos que opinaban que los inmigrantes debieran aprender a ser honestos y un fuerte aumento en las escuelas B y C.

Trabajar duramente

La investigación muestra aquí que menos alumnos tanto de las escuelas A y C en 1992 tienen una impresión negativa de la moral de trabajo, comparado con las cifras de 1989. La mayor reducción la encontramos entre las niñas de las escuelas A.

Entre los alumnos no escandinavos que opinan que los inmigrantes deberían aprender a trabajar duramente, encontramos en las escuelas A una reducción de casi 2/3 entre la investigación de 1989 y la de 1992. En las escuelas B y C encontramos, contrariamente, un aumento de estos alumnos.

Ser buenos

La investigación muestra que muchos menos alumnos de las escuelas A, al finalizar el proyecto, opinan que los inmigrantes debieran aprender a ser buenos, mientras que en las escuelas B y C hay un aumento. La mayor reducción la encontramos entre las niñas de las escuelas A.

Para los escandinavos las cifras son algo similares en las dos investigaciones. Para los no escandinavos los tests muestran una reducción dramática (a aprox. 1/6) en las escuelas A de los alumnos que opinan que los inmigrantes debieran aprender a ser buenos (de 35 % a 6 %). En las escuelas B se puede constatar, igualmente, una fuerte reducción (de 31 % a 18 %), mientras que las escuelas C tienen un fuerte aumento (de 19 % a 33 %).

Cumplir con las leyes

La investigación muestra también aquí que al finalizar el proyecto menos alumnos de las escuelas A ponen en cuestionamiento la obediencia ante la ley de los inmigrantes, mientras el porcentaje ha aumentado en las escuelas B y C entre 1989 y 1992.

Para los alumnos no escandinavos hay, en el mismo período, una reducción considerable en las escuelas A (de 52 % a 35 %), algo menor para las escuelas B (de 50 % a 41 %) y menos aún para las escuelas C (de 48 % a 45 %).

84

Práctica discriminatoria

Se le pidió a los alumnos indicar si aceptaban o no algunas de las razones dadas para no asistir a la fiesta de cumpleaños de algún inmigrante en el curso. Las razones que aquí se destacan son:

- No voy a los cumpleaños de los inmigrantes
- No me da la gana ir porque no entiendo lo que dice
- Tienen comida tan extraña
- Él se ve tan raro, usa ropa extraña
- Tocan música tan rara

Este test es un poco menos fiable debido a que aquí se les pidió responder OK a modelos de acción que probablemente no eran aceptables. Aquí pudieron surgir malos entendidos, especialmente en 1989.

Conclusión principal: En las escuelas A y C, en 1992 hay menos alumnos que aceptan disculpas para no ir al cumpleaños de un inmigrante que en 1989, mientras que ocurre lo contrario para las escuelas B.

Comentarios estadísticos:

Si vemos la repartición por sexos, la reducción es más fuerte para las niñas de las escuelas A (una reducción a más de la mitad), de manera que en la investigación de 1992, ellas obtienen el porcentaje absoluto más bajo de alumnos que aceptan las disculpas (10 %)

En 1989 tenían las escuelas A, B y C una gran mayoría porcentual de alumnos no escandinavos que aceptaban las disculpas. En 1992 el porcentaje de alumnos no escandinavos que aceptaban las disculpas se redujo a más de la mitad en las escuelas A (de 54 % a 23 %).

5. Conclusión y palabras finales

Se debe destacar que los resultados del proyecto de investigación Comunidad Resonante han sido muy alentadores. La investigación muestra, entre otras cosas:

Un aumento considerablemente mayor en las escuelas A, comparado con los otros modelos escolares de 1989 a 1992, en lo que se refiere a cantidad de alumnos que responden que no tienen problemas personales de acoso, más notable entre los alumnos inmigrantes. Esto indica una clara relación entre el proyecto y el mejoramiento del ambiente en las escuelas. La tendencia a una mejora de las relaciones sociales y disminución de los conflictos étnicos en el ambiente escolar queda confirmada por la evaluación continua y los reportes de los profesores.

La actitud hacia los inmigrantes parece mantenerse sin cambios en las escuelas A, mientras que entre los alumnos de las escuelas B y C hay un mucho mayor escepticismo en 1992 que al comienzo del proyecto, en 1989. Entre los alumnos inmigrantes de las escuelas A hay un gran aumento de los que opinan que tenemos un número razonable o muy pocos inmigrantes en Noruega, mientras que hay una disminución en los otros modelos escolares. Por lo tanto, al parecer hay aquí una clara relación entre el proyecto y la actitud hacia la inmigración de los alumnos.

Al finalizar el proyecto un número mayor de alumnos de las escuelas A consideran a los inmigrantes como honestos, obedientes ante la ley, trabajadores y buenos, mientras el número es menor en los otros modelos escolares.

Los alumnos inmigrantes de las escuelas A han fortalecido su autoestima durante el transcurso del proyecto, medido en base a opiniones sobre la magnitud de la inmigración, opiniones sobre características de su propia personalidad y el rechazo de disculpas, originadas en actitudes, para no encontrarse después de la escuela. Los reportes de los profesores y las observaciones continuas de las actividades confirman un desarrollo muy positivo de la identidad y del nivel de actividad de los alumnos inmigrantes...

Por lo tanto, el proyecto ha cumplido con sus expectativas. El objetivo principal – contrarrestar prejuicios e impartir comprensión y tolerancia a través de medios artísticos – hasta ahora parece haberse alcanzado. Las culturas inmigrantes y los inmigrantes portadores de esta herencia cultural sin duda se manifiestan de una manera diferente. El respeto por un nivel cultural alto parece ir de la mano con un el conocimiento más profundo de los elementos que unen a nuestras culturas. El mayor efecto se registró en el plan de práctica cercano (la investigación sobre el acoso) que es una condición necesaria también para un cambio conceptual de actitud.

También en el plano teórico son las escuelas A, en donde las actividades han sido regulares y ha habido posibilidad de asimilación sentimental y conceptual, las que muestran los mayores resultados. Los resultados variados de las escuelas B muestran lo importante que es el trabajo anterior y posterior.

En su totalidad, el proyecto a contribuido y creado un fundamento para los procesos interculturales necesarios para plantear una sociedad de colaboración y evitar las destructivas colisiones culturales. Es importante que la impartición de estas experiencias constructivas sean en la edad que se considera como crítica para el desarrollo de actitudes propias y por lo tanto pueda asegurar la participación de la nueva generación en una sociedad de interacción dinámica y democrática.

Quiero indicar también los efectos positivos para la actividad cultural de los grupos inmigrantes. Los artistas visitantes cumplen un papel sustancial, y durante su estadía en Noruega pueden dar importantes impulsos y enseñanza a un alto nivel. La participación de grupos inmigrantes en el proyecto les otorga una mayor confianza en sí mismos y experiencia en la comunicación entre culturas.

La Comunidad Resonante es un intento pequeño, pero significativo, de por fin abrir el camino para que la escuela pueda comenzar a cumplir con su obligación y su responsabilidad ante nuestros nuevos compatriotas. Esperemos que ésto conduzca a que el ambiente musical y las instituciones que enseñan música puedan seguir esta huella. Aquí estoy pensando en todo el espectro desde las escuelas municipales de música hasta las academias y las universidades.

En toda la literatura técnica se menciona cuán importantes son la actividad y la interacción como base de la experiencia y la vivencia emocional en la pubertad. Es importante apostar aún más fuerte en la participación. En los países de origen se desarrollan disciplinas musicales como herramientas multifacéticas para el aprendizaje social y la continua crítica a la sociedad. Son formas vivientes siempre en contacto con el tiempo y con la sociedad, a pesar de que los nuevos medios ya hace mucho tiempo han hecho su entrada.

La Comunidad Resonante no debe confundirse ni identificarse con «un vistazo cultural» o un condimento exótico del diario quehacer escolar. Tampoco tiene que servir de coartada para

una práctica social llena de ideas heredadas sobre superioridad cultural y pensamientos clichés étnicos, sino que desafiar esta realidad.

La utilización de la música desde una perspectiva intercultural se basa en la capacidad de ésta de superar barreras y de intermediar entre culturas. Esta superación de barreras se debe a que por fin comenzamos a reconocer las expresiones de otras culturas como equivalentes en cuanto a valores a nuestra propia herencia cultural. Con esto, las asignaturas estéticas pueden mostrar el camino, en lo que respecta a una reconsideración necesaria y un reformulamiento del contenido y la metodología de la escuela, en una dirección intercultural. Esto implicaría poner a prueba la materia y los planes de estudio de todas las asignaturas con el objetivo de eliminar la inclinación monocultural y la manipulación de valores escondida. Pero en un sentido amplio debiera también conducir a una reconsideración absolutamente necesaria de la totalidad del ambiente social que da origen al racismo.

6. Referencias bibliográficas

Blacking, J. (1987). *A Common Sense View of All Music*. Cambridge.

Cole, Louella & Hall (1970). *Irma: Psychology of Adolescence*. London.

Skyllstad, K. (1993). *The Resonant Community. Fostering interracial understanding through music*. A summary report. Oslo.

Skyllstad, K. (1998). *The Resonant Community: A School Project to Promote Interracial Understanding* in B. Lundquist & C.K. Szego (Eds.) *Musics of the World's Cultures*, International Society for Music Education.

CAPÍTULO 4

Nuevas perspectivas para la educación y la cultura de paz. Aportaciones desde la educación musical

Nuevas perspectivas para la educación y la cultura de paz.

Aportaciones desde la educación musical

María Angustias Ortiz Molina

Almudena Ocaña Fernández

María Angustias Ortiz Molina, es Doctora en Historia del Arte, Catedrática EU de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Granada (España), Directora del Grupo de Investigación HUM-742, D.E.Di.C.A. (*Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*) y Presidenta del CIMA (*Center for Intercultural Music Arts*)

Almudena Ocaña Fernández, es Profesora de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Granada y Doctora en Métodos de Investigación y Diagnóstico Educativo por la Universidad de Granada

Los pilares de este trabajo se sustentan sobre dos bases: de una parte, sobre una ley de reciente publicación en nuestro país (España), pues se publicó en el Boletín Oficial del Estado (B.O.E.) el Jueves 1 de diciembre de 2005, hace apenas unos escasos cinco meses y que se titula **Ley de fomento de la educación y la cultura de la paz**. La otra base es nuestra firme convicción de que la educación ha de tener siempre como principal objetivo el educar para la paz y la convivencia, independientemente de la disciplina académica a la que cada educador atendamos, dada nuestra especialidad. En nuestro caso, y como ya se anticipa en el mismo título del trabajo, es la Educación Musical.

Hay que tener muy claro, que lo fundamental para atender a *la educación y la cultura de paz*, ha de ser la segunda base de sustento del trabajo que enunciamos anteriormente, o sea, la convicción personal y nuestra postura como educadores, ya que de no ser así, no habrá ley la sancione quién la sancione, que nos obligue de manera real y efectiva a atender y desarrollar en nuestras jornadas lectivas este importantísimo aspecto educativo.

Aprovechando la oportunidad de esta ley¹, promulgada en España tan recientemente, comenzamos este trabajo con su inclusión, dada su corta extensión, para a partir de ahí exponer algunas de las aportaciones que desde el Área de Educación Musical podemos hacer en los desarrollos de nuestros currícula.

¹ LEY 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz (BOE, nº 287, de 1 de Diciembre).

Ley de fomento de la educación y la cultura de la paz

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

El siglo XX ha sido un siglo de profundas contradicciones. Ha sido un siglo en el que se han producido avances inimaginables en multitud de ámbitos de la vida. Desde los avances tecnológicos que nos podrían hacer superar muchas enfermedades, reducir la pobreza y eliminar el hambre, hasta los cambios de cultura política que han permitido sustituir formas autoritarias de gobierno por otras formas democráticas.

No obstante, y pese a estos avances, hemos visto cómo el siglo XX se ha convertido en uno de los siglos más sangrientos de la Historia. Dos grandes guerras, la Guerra Fría, estallidos genocidas en países como Bosnia, Rwanda o Kosovo, o grandes crisis económicas que han favorecido el aumento de diferencias entre los que más tienen y los que no tienen nada, son claros indicadores de las grandes contradicciones del siglo que acabamos de dejar atrás.

Se trata, en definitiva, de un siglo en el que ha prevalecido de forma notable una cultura de la violencia que se caracteriza por poner de manifiesto siete inseguridades graves que, muy a menudo, generan frustraciones, y, consecuentemente, violencia a escalas muy diferentes. Estas siete inseguridades fueron puestas de manifiesto por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en 1998 y son de tipo económico y financiero, de las rentas, cultural, sanitario, personal, ambiental, y político y comunitario. Tales inseguridades se encuentran en la base de las numerosas injusticias y desigualdades que imperan tanto a escala local, como regional, como, incluso, mundial.

En el marco de la Década Internacional para la Cultura de Paz (2001-2010) proclamada por las Naciones Unidas, esta ley, reconociendo el papel absolutamente decisivo que juega la educación como motor de evolución de una sociedad, pretende ser un punto de partida para sustituir la cultura de la violencia que ha definido el siglo XX por una cultura de paz que tiene que caracterizar al nuevo siglo.

La cultura de paz la forman todos los valores, comportamientos, actitudes, prácticas, sentimientos, creencias, que acaban conformando la paz. Esta cultura de paz se tiene que implantar a través de potenciar la educación para la paz, la no-violencia y los derechos humanos, a través de la promoción de la investigación para la paz, a través de la eliminación de la intolerancia, a través de la promoción del diálogo y de la no-violencia como práctica a generalizar en la gestión y transformación de los conflictos.

Esta ley –amparándose en el punto a.2 del Programa de Acción sobre una Cultura de la Paz, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1999 – establece una serie

de medidas destinadas al ámbito educativo y de la investigación, con el objeto de establecer la cultura de paz y no-violencia en nuestra sociedad.

Artículo 1.

1. España resolverá sus controversias internacionales de conformidad con la Carta de Naciones Unidas y los demás instrumentos internacionales de los que es parte, colaborando en el fortalecimiento de la Paz y la Seguridad Internacional, la Cooperación y los Derechos Humanos.
2. El Gobierno promoverá la paz a través de iniciativas de solidaridad, culturales y de investigación, de educación, de cooperación y de información.
3. Para tales fines el Gobierno, establecerá mecanismos de colaboración con las Comunidades Autónomas, las Entidades Locales, así como con otros entes y organismos del propio Estado. Asimismo, y con el mismo objetivo, establecerá convenios de colaboración con los organismos internacionales, y las entidades y ONGs más significativas en el ámbito de la paz.

Artículo 2.

Corresponde al Gobierno, para la realización de los fines mencionados en materia de cultura de paz:

1. Promover que en todos los niveles del sistema educativo las asignaturas se impartan de acuerdo con los valores propios de una cultura de paz, y la creación de asignaturas especializadas en cuestiones relativas a la educación para la paz y los valores democráticos.
2. Impulsar, desde la óptica de la paz, la incorporación de los valores de no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia en los contenidos de los libros de texto, materiales didácticos y educativos, y los programas audiovisuales destinados al alumnado.
3. Promover la inclusión como contenido curricular de los programas de educación iniciales de educación para la paz a escala local y nacional.
4. Combinar la enseñanza dentro del sistema educativo con la promoción de la educación para la paz para todos y durante toda la vida, mediante la formación de adultos en los valores mencionados.
5. Colaborar con la Organización de Naciones Unidas, en la promoción de Institutos Universitarios Especializados.
6. Promover un incremento del conocimiento público y de la enseñanza del Derecho Internacional humanitario y de la legislación sobre Derechos Humanos.
7. Promover la formación especializada de hombres y mujeres en técnicas de resolución de conflictos, negociación y mediación.

8. Promover las tareas de construcción de la paz en áreas de conflicto con la participación de personal especializado.
9. El Gobierno creará los mecanismos de consulta periódica con la sociedad civil y la vinculada y asociada con los movimientos de la Paz para el adecuado cumplimiento de las disposiciones contenidas en la presente Ley.

Artículo 3.

El Gobierno otorgará ayudas para la realización de estudios e investigaciones en materia de paz, y promoverá el reconocimiento de las iniciativas sociales y de los medios de comunicación a favor de la paz.

Artículo 4.

El Gobierno deberá:

1. Promover las acciones y actuaciones necesarias para desarrollar los contenidos de las Convenciones internacionales sobre la eliminación de toda forma de discriminación racial, discriminación contra la mujer y discriminación derivada de la orientación sexual.
2. Promover acciones necesarias para contribuir a la desmovilización y reintegración en la sociedad de menores implicados en conflictos.

Disposición adicional primera.

El Gobierno informará a las Cortes Generales de las actuaciones realizadas en materia de cultura de paz, así como de los recursos destinados a las mismas.

Disposición adicional segunda.

En el marco de la proclamación por la Asamblea General de la Naciones Unidas de la década 2001-2010 «Decenio Internacional de la promoción de una cultura de no violencia y de paz en beneficio de los niños del mundo», el Gobierno buscará el desarrollo de iniciativas concretas en materia de cultura de paz en plena coordinación con las organizaciones de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y para la infancia (UNICEF).

Disposición transitoria única.

El Estado español formalizará –en el plazo más breve posible– la adhesión a la Agenda de La Haya para la Paz y la Justicia en el Siglo XXI, y se compromete a desarrollar los programas y propuestas que en ella se contienen.

Disposición final única.

La presente Ley entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Una vez conocidos los contenidos de la Ley, pasamos a atender a esas *nuevas perspectivas* que desde la Educación Musical podemos y debemos de tratar en el desarrollo de nuestras materias.

Esta ley ha venido a ser una confirmación más de la preocupación que existe en la sociedad española por el fomento de la Educación para la Convivencia y la Paz ya que han sido y son numerosas las iniciativas que desde el Ministerio de Educación y desde la Consejería de la Comunidad Autónoma andaluza que se han puesto en marcha.

Según Trianes y Fernández-Figares (2001) educar para la democracia y la paz requiere sin duda perseguir, en la educación reglada, objetivos acordes con esta meta, y trabajar para conseguirlos, explícitamente, es decir, mediante el diseño de actividades que pueden promover esos aprendizajes en los alumnos, en la educación ordinaria. Este trabajo ya se sugirió en la Ley General de Educación (LOGSE) de 1990², y más puntualmente, en el diseño y justificación de los aprendizajes transversales. Concretamente, estos valores de convivencia democrática y en paz, se convierte en objetivos y metas para la educación en el eje transversal "Educación moral, para la convivencia y la paz", a través del cual se promueven los valores éticos universales, concretados en actitudes y prácticas de tolerancia, convivencia democrática, respeto a la diversidad, diálogo y solidaridad.

Tal y como apunta Jares (1999) debemos tener en cuenta que los temas transversales hacen referencia a un tipo de enseñanza que debe estar recogida en todas las áreas de todas las etapas educativas, en tanto que impregna y afectan a todos los elementos del currículum. *En consecuencia, se tienen que incorporar a la programación de cada profesor para cultivarlos en las actividades específicas y en los métodos generales de su especialidad, ampliando el sentido educativo de ésta. En ciertos casos, será preciso decidir actividades especialmente dirigidas a estos objetivos transversales del currículum, pero es conveniente que formen parte de una filosofía educativa y de una metodología que impregne toda la actividad* (Gimeno, 1992:325).

Siguiendo estas directrices, la incorporación de estos contenidos transversales en la escuela ha generado cantidad de recursos e iniciativas que intentamos sintetizar a continuación. A nivel estatal se ha creado el *Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa* dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia. Este Centro ha creado una página web³ donde se integran numerosos recursos educativos, entre ellos los dirigidos a la Educación para la Paz. Entre todos los recogidos destacamos los que centran su atención en la Educación Primaria, por ser esta la etapa educativa con la que nos encontramos directamente relacionadas por nuestra labor como formadoras de futuros/as maestros/as especialistas de Educación Musical en Educación Primaria.

² Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación del Sistema Educativo. (BOE, 4 de Octubre de 1990).

³ http://www.cnice.mec.es/profesores/primaria/educacion_para_la_paz/

El enlace titulado *Educación para la paz. Prevención del racismo, la xenofobia y la intolerancia* supone un espacio en el que se recogen numerosas webs en las que se aparecen diferentes recursos para trabajar la Educación para la Paz, desde propuestas didácticas para su inclusión en la programación anual del centro hasta experiencias llevadas a cabo en diferentes centros educativos. Entre estas experiencias destacan las propuestas tituladas *Educación en Valores: Educación para la Paz, Somos iguales, somos diferentes, Experiencias. Educar en solidaridad*.

Además, se hace hincapié en las diferentes iniciativas que viene desarrollando el Ministerio de Educación y Ciencia para la prevención educativa de la violencia y la intolerancia. Entre ellas se encuentran la distribución a todos los Institutos de Educación Secundaria de materiales pedagógicos bajo el título de “Programa de Educación para la Tolerancia y la Prevención de la Violencia en los Jóvenes”. También en virtud del Convenio suscrito por el Ministerio con la Universidad Complutense de Madrid y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, se han impulsado diversas campañas de sensibilización contra el racismo y la xenofobia, en ámbitos educativos universitarios de todo el país. Además, el Ministerio de Educación y Cultura co-financió en 1998 la campaña “Bajo la piel todos somos iguales” para la formación y movilización contra el racismo. Se han impulsado cursos de formación del profesorado para promover la convivencia y prevenir la violencia en la Escuela de manera que España pasara a formar parte con el resto de países de la Unión Europea del “Grupo de Expertos sobre Violencia en la Escuela”.

En esta misma línea han ido trabajando también las diferentes Comunidades Autónomas con competencia en educación. Así, en nuestra Comunidad, la andaluza, numerosas han sido las iniciativas promovidas para tal fin.

Entre ellas queremos destacar dentro del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia que fue presentado el 10 de Octubre de 2001, la creación de la *Red Andaluza: Escuelas, espacio de Paz* para impulsar y apoyar proyectos relacionados con los objetivos y ámbitos de dicho plan.

En la actualidad esta Red está constituida por 354 centros educativos a través de la presentación de 318 proyectos en los que están implicados 4353 docentes. Los objetivos que persiguen son los siguientes: a) aprendizaje de la ciudadanía democrática; b) Educación para paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia; c) la mejora de la convivencia escolar; d) la prevención a través de la puesta en práctica de métodos y estrategias de resolución pacífica de los conflictos.

Además, la Consejería de Educación de Andalucía ha entendido que el “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación”, proclamado por el Consejo Europeo, constituye una ocasión inmejorable para impulsar la educación cívica, la participación ciudadana y el sentimiento de pertenencia a Europa, como comunidad basada en los principios de libertad, pluralismo y en los Derechos Humanos. Por lo que se ha constituido un Comité Andaluz de este año europeo que

ha creado una página web⁴ cuyo objetivo es ser una fuente de información para el desarrollo de esta iniciativa. Esta página recoge actividades, noticias, recursos, experiencias sobre esta temática que pueden ser de gran ayuda a los profesionales de la educación.

Tras esta breve referencia a los recursos que ofrecen las diferentes administraciones Educativas para trabajar este eje transversal y después de haber comprobado la gran importancia que se le otorga al mismo, presentamos una propuesta práctica que permite enlazar el trabajo musical con la educación para la paz y la convivencia.

Federico Mayor Zaragoza, co-presidente del Grupo de Alto Nivel de las Naciones Unidas para la Alianza de las Civilizaciones, lanzó el pasado 6 de Febrero un comunicado titulado Diálogo y Alianza de Civilizaciones en el que hacía hincapié en la necesidad de aprender a vivir juntos y en respetar la libertad de expresión. Así recoge en su discurso las siguientes palabras:

Aprender a vivir juntos, todos diferentes, pero unidos por los mismos principios, "fraternalmente", como establece el Artículo 1º de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La inmensa mayoría de ciudadanos de todas las culturas, creencias e ideologías clama por vivir en paz, y compete a todos, en el ejercicio de nuestros derechos y deberes, hacer posible este anhelo. Hagamos en forma apremiante un esfuerzo para el diálogo y la conciliación, para la alianza y no el enfrentamiento. Identificando lo que nos une y valorando lo que nos separa, para encauzar nuestro destino, irremediablemente común.

97

Así a través de esta propuesta nos proponemos como objetivos principales el que el alumnado tome conciencia de las diferencias existentes con otros pueblos a nivel cultural, económico, social, etc., que respeten y analicen de una forma crítica dichas diferencias y conozcan las situaciones que viven otros niños de su edad por el simple hecho de haber nacido en otro ámbito geográfico.

Con las primeras actividades que se describen en nuestra propuesta de trabajo se pretende que el alumnado se comunique con el resto de sus compañeros/as a través de un lenguaje alternativo a la lengua vehicular fomentando así la relación e integración de alumnos/as de diferentes culturas. Además el trabajo cooperativo que se realizará a nivel musical supondrá una mejora de la relación entre los miembros del grupo. Si a esto añadimos el hecho de que los recursos que se utilizarán para dichas propuestas serán danzas, canciones o audiciones de otros países, mejoraremos el conocimiento de los otros y el respeto por las manifestaciones artísticas y culturales de otros pueblos.

⁴ <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/europa/com/fjsp/index.jsp?vismenu=0,0,1,1,1,1,1>

En primer lugar realizaremos una **danza de México llamada “La Botella”**. Se trata de una danza de socialización que se baila en ambientes festivos.

En primer lugar proponemos la realización de varios juegos para que los/as alumnos/as interioricen el pulso y las diferentes frases musicales de la danza. Las actividades serán las siguientes:

- El maestro/a propone diferentes movimientos siguiendo el pulso para cada frase musical que los/as niños/as imitan.
- Por parejas realizarán la siguiente actividad:
 - En un folio un/a compañero/a realizará un dibujo sin levantar el lápiz del papel durante cuatro compases y el compañero/a de enfrente repetirá el mismo recorrido encima del dibujo hecho por el primero, en otros cuatro compases.
 - Siguiendo la misma secuencia dividirán el folio en dos partes y uno dibujará figuras geométricas en la mitad del folio que el compañero/a deberá imitar en la otra mitad.
 - Finalmente trabajaremos imitando gestos, comenzaremos trabajando con períodos musicales de cuatro compases para continuar con el trabajo por frases musicales completas de manera que vayamos preparando uno de los pasos que se realiza en la danza.

98

A continuación describimos los pasos de la danza que iremos enseñando de forma progresiva, primero sin música y después con la audición.

A (Introducción). Sección de 8 compases para preparar a las parejas que deben disponerse en dos círculos concéntricos. El chico, que debe colocarse en el círculo exterior y con la mano izquierda en la parte exterior del círculo, le dará la mano a la chica que se colocará en la parte interior.

- A. Una vez colocados/as caminarán siguiendo el pulso durante 8 compases (16 pulsos) en el sentido de las agujas del reloj.
- A. Lo mismo que en la sección anterior pero en sentido contrario.
- B. Los miembros de la pareja se colocan enfrentados y a continuación la chica se desplaza hacia la derecha alternando pie derecho e izquierdo en dos pasos siguiendo el pulso. El chico hace lo mismo para la izquierda. A continuación vuelven al sitio de partida con otros dos pasos en sentido contrario.
- C. El chico realiza movimientos durante cuatro compases que la chica imitará en los otros cuatro compases siguientes.
- C. La chica propone uno o varios movimientos en cuatro compases que el chico imitará en los cuatro compases restantes.

B. Enfrentados de nuevo caminan los chicos hacia el interior del círculo y las chicas hacia el exterior tocándose en el recorrido con el hombro izquierdo (8 pasos). En los ocho pulsos siguientes desandan el camino y comienzan de nuevo en la sección A.

Durante la danza las parejas llevarán una botella llena de agua, que colocarán entre ambos cuando realicen los movimientos en la sección C. El compañero/a que no repita bien la secuencia tiene que darle un trago a la botella cuando acabe la danza. Con esto adaptamos a la escuela la tradición mexicana de bailar esta danza utilizando en vez de una botella de agua, una botella de tequila.

En segundo lugar realizaremos una actividad de expresión corporal utilizando como recurso musical una **audición de música instrumental hindú** que lleva por título *Bhairav*.

Se realizará un trabajo de expresión corporal con elásticos (cada elástico tendrá un metro de longitud y estará unido por sus extremos). Mientras escuchan la audición los/as niños/as se moverán por el espacio jugando con el elástico, utilizándolo como un objeto intermediario. Poco a poco se irán uniendo por parejas hasta formar grupos de seis personas que trabajarán con un solo elástico. Al finalizar la nana se tendrán que quedar quietos/as en la posición en la que se encuentren en ese momento y durante cinco segundos tomar conciencia de su posición dentro del grupo. A continuación disolverán la formación y con plastilina tendrán que reproducir la figura que habían formado.

Otra posibilidad sería que trabajaran por parejas la imitación de movimientos. Así, uno de los integrantes de la pareja propondría estos movimientos de forma muy lenta y el compañero/a lo imitaría como si fuera su espejo. Después se intercambiarían los roles.

En tercer lugar trabajaremos con una **nana africana**, concretamente de Zimbabwe, llamada *Mwanangu*.

Se les pedirá a los/as alumnos/as que traigan un muñeco de su casa para trabajar con la nana. Mientras que escuchan la audición tendrán que mecer el muñeco haciéndole caricias para que se duerma. De esta manera desarrollamos un trabajo muy importante de coeducación, ya que tanto niños como niñas ejercerán los roles de padres y madres respectivamente asumiendo sus responsabilidades.

Una vez realizadas estas tres actividades preguntaremos a los/as niños/as sobre qué piensan que estarán haciendo en estos momentos un/a niño/a de Iberoamérica, de la India o de África. Les preguntaremos acerca de si creen o no que esos/as niños/as irán como ellos/as todos los días a la escuela, si todos/as comerán a diario, si tendrán el cariño de sus padres y madres, etc.

Tras analizar la situación que se vive en otras partes del mundo donde la vida no es tan “fácil” como en el lugar donde ellos/as viven les pediremos a los/as niños/as que, en grupos de cinco

o seis, imaginen cómo sería su país ideal y qué características tendría, que le ponga un nombre y que inventen una forma de expresión con instrumentos corporales, objetos sonoros e instrumentos de pequeña percusión que les proporcionará el maestro/a. A continuación diseñarán con cartulinas de colores un objeto representativo de ese país, puede ser una bandera, un escudo o cualquier otro símbolo.

Una vez que los diferentes grupos han identificado su país a través de una manifestación plástica y musical trabajaremos la **canción tirolesa Tía, ia, o**. A la vez que cantan la canción que recogemos al final irán pasando de unos/as a otros/as ese símbolo del país de izquierda a derecha siguiendo el pulso de la canción. Cuando la canción finalice uno de los grupos mostrará al resto la forma de expresión musical que han ideado como carta de presentación ante el resto del mundo. Al finalizar su presentación este grupo se comenzará de nuevo a entonar la canción realizando los mismos movimientos y así sucesivamente.

100

The musical score is written in 3/8 time with a key signature of one flat (Bb). It consists of four staves of music with lyrics and chord progressions. The lyrics are: "Ti-a-ia Ti-a-ia Ti-a-ia - ó! Ti-a-ia, ti-a-ia, ti-a-ia - ó! Ti-a-ia, ti-a-ia, ti-a-ia - ó! Ti-a-ia, ti-a-ia - ó! La - ó!, la - ó! Ti-a-ia, ti-a-ia - ó, la - ó la - ó! la - ó! Ti-a-ia, ti-a-ia - ó!". The chord progressions are: Fa M, Re m, Sol m, Do M, Do 7, Fa M; re m, sol m, Do M, Do /, Fa M; Si bM, Fa M, Do M, Do 7, Fa M; SI b M, Fa M, Do 7, Fa M.

Conclusión

Si tenemos en cuenta que desde los diferentes programas educativos en los que se trabaja la Educación para la Paz y la Convivencia se establece como prioritario, en un primer momento

promover el autoconcepto y la construcción personal y, a continuación, trabajar la cooperación y convivencia en clase a través de la disciplina democrática, la cooperación, la resolución de problemas, la negociación, etc. no debemos olvidar la utilización de la Expresión Musical como un coadyuvante en este proceso. La actividad musical es capaz de crear lazos afectivos y de cooperación gracias a la realización de actividades creativas en grupo que promueven no sólo la mejora de la autoestima y el crecimiento personal sino, que además, constituyen un fuerte instrumento de socialización, que permitirá el desarrollo de valores y aptitudes propios de una sociedad democrática en las futuras generaciones.

Referencias bibliográficas

- Consejería de Educación y Ciencia (1992). *Temas transversales de currículum, 2. Ed. Vial, Coeducación, Ed. Moral para la Convivencia y la Paz*. Sevilla: Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del profesorado.
- Consejería de Educación y Ciencia (2002). *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia* (BOJA nº 117, de 5 de octubre).
- Consejería de Educación y Ciencia (2005). *Boletín nº 1 Red Andaluza: Escuelas, espacio de Paz*.
- Gimeno, J. (1992). "Ámbitos de diseño", en J. Gimeno y A.I. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Jares, X. R. (1999). *Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Popular.
- Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz* (BOE, nº 287, de 1 de Diciembre).
- Ortiz, M^a A. y Ocaña, A. (Coord.) (2005). *La Música y los Derechos del Niño*. Granada: Labayen y Liébana.
- Trianes, M^a V. y Fernández- Figarés, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para Secundaria*. Bilbao: Desclée.
- http://www.cnice.mecd.es/profesores/primaria/educacion_para_la_paz/
- <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/europa/com/jsp/index.jsp?vismenu=0,0,1,1,1,1,1>

CAPÍTULO 5
La educación para la convivencia democrática
en el aula de música

La educación para la convivencia democrática en el aula de música

María Luisa Reyes López

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical Plástica y Corporal de la Universidad de Granada.

Resumen

La enseñanza de la música se ha mantenido tradicionalmente al margen de la Educación General. Existen concepciones arraigadas en nuestra cultura que sostienen que se ha de poseer un talento especial para la práctica de la música y que perpetúan las concepciones del arte como objeto autónomo del contexto que lo produce. Sin embargo, y en el extremo opuesto, las concepciones educativas de la música se remontan a la Grecia Clásica.

En este texto me propongo reflexionar sobre las diferentes posibilidades que ofrece la Educación Musical para proporcionar al alumnado una completa educación para la convivencia democrática y pacífica.

105

I. Introducción

Partiendo de la convicción de la consideración de la música como un elemento consustancial a la esencia humana, con importante valor de medio de expresión y comunicación y como un lenguaje que se desarrolla dentro de los grupos sociales, consideramos la Educación Musical como un potente medio formativo para desarrollar los valores de la convivencia, la paz y la democracia. Vamos a comenzar delimitando lo que para nosotros es una escuela democrática, una educación por y para la democracia, que surge de la interpretación que del término democracia hacemos. Una vez aclarado el marco conceptual de la democracia, pasaremos a analizar los diferentes aspectos de la música y de la Educación Musical que pueden incidir en la formación democrática del ciudadano. Valores que van desde el desarrollo de la esencia humana hasta la comprensión de la propia cultura y de la cultura del “otro”, además de considerar un cambio de enfoque del análisis del desarrollo histórico de la música occidental. La interculturalidad, el repertorio, los significados que tradicionalmente hemos atribuido a la música, son algunos de los temas que vamos a analizar para intentar mostrar las posibilidades que desde el aula de música se abren al

profesorado para llevar a cabo una formación musical y a través de la música que contribuya a la interiorización de los valores democráticos.

2. Delimitación del término Democracia

El término democracia apareció hace veintiséis siglos. Los diferentes usos en contextos distintos lo han convertido en un término polisémico. Hablamos de democracia política cuando nos referimos al funcionamiento del estado, de democracia civil y económica al referirnos a las unidades básicas de producción y a los organismos que las condicionan. Hay democracia directa e indirecta. Hablamos de escuela democrática y de educación democrática frente a la escuela autoritaria y a la educación autoritaria. De esta forma comparamos y relacionamos la democracia escolar con la democracia política, cívica y económica.

Etimológicamente “demokratía” (ático) o “demokrateia” (jónico) se podría traducir por poder de pueblo. Rousseau interpretó la democracia como autogobierno del pueblo para sí mismo. La democracia también se interpretó como autogobierno y autogestión en su aplicación a organizaciones, instituciones y asociaciones de la sociedad civil.

Para nosotros la democracia es un proyecto abierto, un proceso, una realidad en construcción que se fundamenta en la profunda convicción de que es posible un incremento indefinido de la libertad, de la igualdad, de la justicia, de la participación y del autogobierno en todos los ámbitos de la sociedad.

Escuela Democrática – Educación Democrática

Si queremos una educación democrática para una sociedad democrática es imprescindible que ésta tenga como finalidad esencial que los educandos se conviertan en ciudadanos del mundo, críticos, libres, iguales, justos y solidarios desarrollando todas las dimensiones del oficio de ciudadano: ciudadanía ética, política, cívica, económica, ecológica e intercultural. Son varias las condiciones que una escuela debe cumplir para ofrecer una educación democrática y para la democracia. A saber:

1. Una escuela democrática debe ser una escuela abierta a todos los ciudadanos sin distinción de clase, raza, sexo, religión o ideología. Estamos obligados a buscar una base común que garantice un equilibrio inestable entre unidad y pluralismo para lograr una auténtica educación desde la tolerancia y para la tolerancia sin caer en la uniformidad y el asimilacionismo.
2. Debe ser una escuela creada, dirigida y controlada por el pueblo soberano, creando verdaderas comunidades de aprendizaje donde la participación y la autogestión estén garantizadas.

3. Una escuela que garantice el derecho a una educación básica de calidad desde la autonomía para la autonomía, desde la libertad para la libertad y desde la diversidad para la igualdad. Esta educación se debe configurar como autoaprendizaje y abarca diferentes aspectos:
- a) Desarrollo armónico, pleno y equilibrado de todas las dimensiones de la persona humana (corporal, cognitiva, desiderativa, emocional, sexual, estética y social).
 - b) Desarrollo del individuo como sujeto moral libre y autónomo, que sea capaz de generar un sistema de reciprocidades normativas justas e igualitarias.
 - c) Ciudadano del mundo crítico libre, justo y solidario capaz de ejercer todas las facetas de la ciudadanía.
 - d) Desarrollo del sujeto cognoscente tanto de los potenciales cognitivos sensoriales (destrezas y habilidades visuales, auditivas, táctiles, gustativas y olfativas mediante las técnicas ideadas por la ciencia y el arte) como de los potenciales cognitivos complejos del cerebro (lógico-lingüístico, espacial, lógico-matemático, lógico-musical, cinestésico-corporal, auto-cognitivo, interpersonal, y los diferentes tipos de memoria). Es también necesario dotarse de un método propio de autoaprendizaje y de autoeducación además de adquirir los conocimientos básicos y fundamentales de los cuatro mundos a los que pertenecemos: personal, físico, social y lingüístico-simbólico.

Una escuela que trate de garantizar estas finalidades de manera igualitaria a todos los educandos, respetando su diversidad es democrática por el servicio que presta al pueblo. Desde cada una de las disciplinas que configuran el currículo, la escuela tiene que lograr cumplir las exigencias formativas para que la ciudadanía ejerza sus derechos y deberes democráticos.

3. ¿Como contribuye la Educación Musical a la formación Democrática?

El aula de Música presenta una serie de peculiaridades que la convierten en un instrumento muy adecuado para incidir en la formación democrática del alumnado. Las actividades musicales fomentan especialmente la intercomunicación dentro del aula tanto entre iguales (entre el alumnado) como entre éstos y el profesorado. La participación activa, la colaboración creativa y la negociación son aspectos educativos que se pueden potenciar desde la clase de Música además de ser una materia que se puede relacionar directamente con las vivencias cotidianas de los educandos. A continuación pasaré a describir algunos de los aspectos de la Educación Musical que potencian la Educación para la democracia.

3.1. La actividad musical es humana y humaniza

En primer lugar tenemos que señalar que la actividad musical es esencialmente humana. Blacking (1994), tras estudiar las manifestaciones musicales del sur de África delimita la producción musical con la esencia del ser humano, “*La música es un producto del comportamiento de grupos humanos, tanto si son formales como informales: es sonido humanamente organizado*” (Blacking, 1994, p. 29). La música es por tanto un fenómeno innato en el ser humano que se presenta de forma espontánea en las actividades sonoras de los niños y las niñas y que acompaña a la humanidad en gran número de los acontecimientos de su desarrollo vital. La formación democrática debe partir del desarrollo pleno del ser en cuanto humano y desarrollar las capacidades musicales implica garantizar el desarrollo de la propia humanidad. La escuela democrática tiene la obligación de ofrecer a todos y a todas, la posibilidad de desarrollar los propios potenciales humanos y desde el aula de música se puede incidir especialmente en la autoconciencia de los alumnos y las alumnas.

3.2. La música como vehículo de enculturación

108

A pesar de que en nuestras sociedades occidentales el lenguaje musical se ha hecho tan complejo que se ha ido desvinculando progresivamente de la sociedad, estudios etnomusicológicos describen cómo en las organizaciones sociales primitivas la música forma parte del contexto social en el que vive el niño o el joven (Small, 1989; Blacking, 1994).

El proceso de enculturación, entendido como la influencia que el entorno próximo ejerce sobre el desarrollo de determinadas capacidades y habilidades de los seres humanos como miembros de una colectividad, se ve favorecido por la presencia de una Educación Musical. Para Jorgensen (1997) un estudio de la música que implique la comprensión de fenómenos como los contextos sociales, políticos, económicos, filosóficos, religiosos, artísticos y familiares donde tiene lugar la experiencia musical, ayuda a comprender la cultura a través de la música y la música a través de la cultura. La Educación Musical favorecerá la comprensión de la cultura desde un punto de vista vivencial. Lacárcel (1995), apunta en este sentido que el medio proporciona estímulos sonoros y musicales que van a incidir directamente en el desarrollo cognitivo del educando y cada cultura y cada grupo proporciona unos estímulos determinados. Sin embargo Zenatti (1981), señala que a partir de los 10 años la lengua musical no progresa con la sola acción la enculturación, siendo necesario incidir en el desarrollo musical a través de la Educación.

Teniendo en cuenta primero, que la música es un elemento expresivo y comunicativo común a todas las culturas y en todas las épocas, segundo, que la Educación Musical aporta beneficios

probados al desarrollo de las capacidades intelectuales y afectivas del ser humano y tercero, no olvidamos que vivimos en una sociedad donde el lenguaje musical se ha desarrollado de forma paralela a otras manifestaciones culturales, es imprescindible acercarse desde la escuela al hecho musical a todos y a todas con objeto de completar el desarrollo de un lenguaje de gran valor expresivo y comunicativo que puede cooperar en el conocimiento y la aceptación mutuas .

3.3. La música como lenguaje

El lenguaje verbal y el musical comparten algunos parámetros como el hecho de ser exclusivos del ser humano, ambos permiten la producción y el intercambio de mensajes más o menos complejos y son producidos con una clara intencionalidad comunicativa y expresiva. Sin embargo aunque comparten el mismo material de base, el sonido, música y lenguaje presentan diferencias entre las que destacan: la dimensión artística del lenguaje de la música, el hecho de que en música todas las combinaciones sonoras son *a priori* posibles y pueden alcanzar un significado seleccionado por un grupo cultural más o menos numeroso y la dimensión armónica de la música (Vilar, 2004).

Para nosotros es evidente que el trabajo continuado con un lenguaje que necesita ser consensuado por un grupo humano favorece el desarrollo de capacidades que fomentan la formación democrática del alumnado. En una clase de música se puede trabajar con los sonidos elaborando códigos comunicativos que tengan finalidades comunicativas temporales y que sean negociados entre todos los participantes. A través de esta estrategia se puede educar para la música y a través de la música. Para la música educamos el oído y la comprensión de los diferentes parámetros de la música mientras que la música puede ser una "excusa" para la educación, la tolerancia y la negociación.

3.4. El significado de la música

El significado de la música ha ocupado el pensamiento de músicos, musicólogos, etnomusicólogos y pedagogos en las últimas décadas. Sintetizando las aportaciones de diversos teóricos, Hargreaves (1998) repasa distintos enfoques sobre el significado de la música, entre los que distingue:

- Significado *absoluto*, que se refiere a la concepción según la cual el significado es un hecho intrínseco en los sonidos.
- Significado *formalista*, según el cual éste depende del nivel de percepción y de comprensión de que dispone el oyente respecto de la estructura formal de la música.

- Significado *expresionista*, en el que éste surge de las emociones y sentimientos que los elementos estructurales de la obra musical provocan en el oyente.
- Significado *referencialista*, que se desprende de las asociaciones musicales y contextuales de los sonidos con experiencias anteriores respecto de los mismos.

Para Toscano (2003, p. 70), “*La actividad musical no debe pasar por alto la enorme importancia de cultivar las relaciones interpersonales y los valores humanos en una época en la que es más necesario que nunca*”.

Por tanto, una educación para la ciudadanía en el contexto actual tiene que pasar por hacer referencia al entorno sonoro en el que viven inmersos los niños de nuestra sociedad, una sociedad en que la música sea utilizada con una intencionalidad claramente mercantilista por los medios de comunicación de masas. El contacto, a veces permanente, con determinadas formas de música, perdidos casi completamente los mecanismos más tradicionales de transmisión (la familia, el juego, las celebraciones rituales de la comunidad, etc.) transforman a los individuos en consumidores pasivos de música, sin raíces propias ni distintivas que les ayuden a identificarse con un colectivo, que les impiden ser conocedores de la propia identidad y, al mismo tiempo, ser conscientes de la diversidad y respetuosos con la diferencia.

110

La selección de determinados estilos musicales, las actitudes frente al significado de otras maneras de “vivir” la música o de formas diversas de expresión sonora, la valoración de lo que se considera un fenómeno musical o no musical, son elementos muy sutiles que el docente debe considerar en toda su amplitud y profundidad al abordar su tarea, si pretende llevar a cabo una labor educativa. Por tanto, la elección del currículo de música tanto en lo que se refiere a la selección del repertorio a trabajar, como en referencia a las maneras de concebirlo no es un acto carente de sentido social, ideológico y político, y que puede estar en clara disonancia con los objetivos de escuela en cuanto a transformadora de la sociedad y acercarse más a una visión conservadora del estatus establecido (Digón 2003). Es necesario seleccionar el repertorio con un criterio democrático, tanto en el fondo como en la forma. En el fondo debemos incluir en el currículo de música estilos musicales que vayan más allá de los propios de la tradición culta occidental y ampliar lo que el profesorado entiende por música de calidad. En lo que a la forma se refiere queremos señalar que el maestro de música debe negociar las músicas que se trabajaran en clase, dejando espacio para que cada uno se exprese en el lenguaje que le sea más familiar y que desde la propia comprensión la comiencen a comprender desde la diversidad del mundo que les rodea, con toda su riqueza. Es necesario alejar de las aulas la imposición de un estilo de música y que toda la música se contemple desde la igualdad y asociada a los valores culturales que le son propios.

3.5. La “jerarquía” dentro de la obra musical

El análisis de las obras musicales propias de nuestra tradición culta occidental, presenta una magnífica ocasión para la comprensión de las relaciones jerárquicas y las posibilidades de disolución de las mismas. De hecho, el desarrollo de la historia de nuestra música es un claro ejemplo de la construcción progresiva de una relación jerárquica que encuentra su punto culminante en el clasicismo musical y su posterior disolución y democratización lograda con el dodecafonismo. Martín (2004), analiza las relaciones jerárquicas que se producen dentro de la obra musical. La perspectiva que ofrece puede servir de orientación para proporcionar al alumnado algunas reflexiones sobre la música y la democracia. Comienza señalando las dificultades que los seres humanos encontramos para pensar en términos democráticos. Las relaciones de igualdad hacen equilibrios para llevarse a cabo y se constata continuamente el anhelo del dominio y el privilegio.

La música como arte, como realidad simbólica, participa de esta dificultad. Sin embargo toda la creación musical desde comienzos del siglo XX está marcada por el deseo de la democracia. La dodecafonía es la teoría musical que, en la “edad contemporánea”, quiso formular la igualdad de los sonidos frente al sistema tonal de notas privilegiadas.

Las doce notas que componen una octava (en la escala cromática, las teclas blancas y negras del piano) pasan de ser unas más importantes que otras, en la teoría tonal, a tener todas el mismo peso, en el sistema dodecafónico. O sea que antes de la “edad contemporánea”, los sonidos formaban un grupo de relaciones desiguales organizados en torno al más importante de ellos.

Fue Schoenberg el que teorizó la revolución, pero desde el romanticismo tardío se estaban empezando a resquebrajar los fundamentos del sistema tonal jerarquizado.

Sin embargo el oyente se siente perdido cuando pierde la estructura a la que está habituado. Organizar un sistema sin jerarquías no parece ser una de las habilidades del ser humano. Un sonido al lado de otro ya es una melodía, y una melodía en cierto modo es otorgar funciones de desigual valor. Se podría decir que el orden y la igualdad no terminan de conjugarse correctamente en el pensamiento.

Estas reflexiones sobre la música y su organización tienen un valor educativo de primer orden para la formación ciudadana. Podría ser un camino de aproximación a la historia de la música desde un punto de vista formalista que además contempla la comprensión y asimilación de los valores democráticos.

3.6. Educación Musical Multicultural

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

Implantar un currículo de música verdaderamente multicultural implica acometer la revisión de varios factores. Es necesario tener en cuenta que la realidad pide a la Educación Musical una reorientación que incluya toda la música y no sólo una música específica que se expone como prototipo de la totalidad (Alsina, 1997). A este argumento y recogiendo las voces de otros autores, Giráldez (1997) añade la necesidad de revisar la terminología de músicas occidentales y no occidentales que supone dividir el mundo en dos realidades que suelen incorporar conceptos de superioridad de unas músicas respecto a otras. Ortiz y Ocaña (2004) proponen introducir en las escuelas el concepto de “intemusicalidad” como vía que potencie la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa. Señalan que es importante utilizar las diferentes músicas para promover la integración en el aula de las diferentes culturas sin que exista ningún tipo de imposición por parte de la cultura mayoritaria.

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

En este sentido Martí (2003), señala la necesidad de atender no sólo a los valores sociales asociados a los estilos musicales sino también a los elementos simbólicos y rituales que les acompañan. Considera que los elementos que sirven de marco a aquello que suena constituyen un auténtico metalenguaje que nos indica cómo tenemos que entender la música. En algunos casos los mensajes de la música y de su representación social coinciden (la performance elitista de la sala de conciertos para un oratorio de Händel) pero en otras ocasiones no coinciden, como en el caso de las repre-

sentaciones de ópera en los grandes estadios. A partir de esta premisa nos ofrece una interesante reflexión referida a la manera de presentar las músicas en la escuela. Dependerá del modo en que se lleve a cabo la presentación de la música los resultados educativos que se obtengan. Será necesario buscar los aspectos comunes entre las experiencias vitales de las diferentes culturas a fin de que la interculturalidad signifique compartir informaciones en el sentido más amplio. De lo contrario, se correrá el riesgo de difundir una imagen negativa y contradictoria de la cultura que se presenta. Para Martí no es lo mismo pretender representar la cultura africana a partir de la audición de viejos materiales etnomusicográficos, que a través de la audición de una grabación de Baaba Maal con sus valores estéticos contemporáneos. Los dos casos sonarán a África, pero el documento etnográfico rezuma atavismo y primitivismo y sin embargo la segunda audición se percibe como algo mucho más cercano a nuestras experiencias vitales de hoy en día.

Presentar la música de otras culturas de un modo inadecuado puede traer consecuencias negativas como: exotización, si no usamos las músicas más relevantes para estas culturas; infravaloración, procedente de la concepción evolucionista unilineal de la historia, de manera que se identifica la diversidad cultural como retraso y a consecuencia el atraso cultural es considerado como algo negativo; malentendido, al valorar la música de otras culturas desde las visiones propias de la nuestra (la autonomía del arte) y encapsulamiento, identificando a los inmigrantes “sólo” con su cultura de origen y privándolos de su capacidad de adaptación a otras formas de vida.

4. Educación Artística significativa y democrática

Para concluir esta reflexión queremos hacer notar una realidad histórica de nuestra Educación Musical. Tradicionalmente, antes de la promulgación de la LOGSE (1990), la música era un privilegio educativo reservado para unos pocos que reunían las condiciones culturales y económicas para acceder de forma individual a la formación musical. A una formación musical de carácter técnico, donde se transmitía el conocimiento a través de la imitación. Para cambiar esta situación coincidimos con Aróstegui (2000) cuando señala que la educación artística ha de cambiar su función de impartir información y conocimiento por la de convertirse en un espacio de intercambio de información y de conocimiento construido sobre las bases de la interacción pública y democrática, nunca del estudio individual y privado. En su opinión, un currículo en educación artística que quiera ser relevante para los procesos propios de la cultura popular, debería de:

- Ser un espacio público y abierto donde un estudiante se vincule con los demás: compartir ideas sobre su trabajo, intercambiar materiales, y desarrollar nuevas técnicas.
- Proporcionar recursos y ofrecer formación en las capacidades técnicas que sean relevantes para el alumnado a lo largo del proceso de producción y consumo artísticos.

- Alentar al alumnado para que cree sus propias redes creativas y promover puntos de encuentro donde la posibilidad de análisis crítico y apoyo técnico esté siempre disponible.

5. Conclusión

Una educación artística entendida desde los fundamentos de la democracia debe fomentar la socialización del individuo mediante su integración y cohesión en el grupo, así como su crecimiento individual y el desarrollo de sus potencialidades de acuerdo con las leyes de su naturaleza. El currículo de Educación Artística en general y de Educación Musical en particular, debe proporcionar al alumnado las herramientas que le ayuden a comprender las dicotomías existenciales que todos hemos de resolver. Unas dicotomías que sólo es posible superar en relación igualitaria y solidaria con los semejantes. El currículo de música debe garantizar una educación para la democracia en la que no se produzcan contradicciones entre el desarrollo individual y la integración social, sino que colabore en la comprensión de que ambos procesos son mutuamente complementarios.

6. Referencias bibliográficas

- Alsina, P. (1997). *El área de Educación Musical: Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó.
- Aróstegui, J. L. (2000). *Democracia y currículum: La Participación del Alumnado en el Aula de Música*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.
- Blacking, J. (1994). *Fins a quin punt l'home és músic?* En *Interseccions*, nº 20. Vic: Eumo.
- Digón, P. (2003). "La sociología de la educación musical: cuestionando lo que cuenta como conocimiento musical en las escuelas." En *KIKIRIKÍ, cooperación educativa*, nº 71-72; pp. 13-22.
- Giraldez, A. (1997). "Educación Musical desde una perspectiva multicultural" En *Revista transcultural de música ib I*. <http://www.sibetrans.com>.
- Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Jorgensen, E. R. (1997). *In Search of Music Education*. Urbana: University of Illinois Press.
- Lacárcel, J. (1995). *Psicología de la música y Educación Musical*. Madrid: Visor distribuciones. Col. Aprendizajes. CXVI. L.O.G.S.E., Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, (B.O.E. 4/10/90).
- Martí, J. (2003). "El aula de música ante el reto de la interculturalidad". En *Cuadernos de pedagogía*, nº 328; pp. 55-58.
- Martín, P. (2004). "Música y democracia" en: *El nido del Escorpión*. <http://www.elnidodelescorpion.com>.
- Ortiz, M^a A. y Ocaña, A. (2004). "¿Música intercultural o "intermusicalidad?". En *Música y Educación*, nº 58, pp. 51-66.
- Small, C. (1989). *Música, Sociedad y Educación*. Madrid: Alianza.
- Toscano, J. (2003). "Una experiencia de aula para vivenciar la música". En *Cuadernos de pedagogía*, nº 328; pp. 70-72.
- Vilar, M. (2004). "Acerca de la Educación Musical". En *Leeme*, nº 13. <http://www.unirioja.es/dptos/dea/leemesumariogen.html>
- Zenatti, A. (1981). *L'enfant et son environnement musical*. Issy-les-Moulineaux: E.A.P.

CAPÍTULO 6

Las historias de vida como herramienta
para la formación del profesorado en educación
para la paz y la convivencia

Las historias de vida como herramienta para la formación del profesorado en educación para la paz y la convivencia

Almudena Ocaña Fernández

Almudena Ocaña Fernández, es Profesora de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Granada y Doctora en Métodos de Investigación y Diagnóstico Educativo por la Universidad de Granada

Resumen

Los numerosos casos de violencia escolar que se vienen sucediendo en los últimos años son reflejo, entre otras muchas causas, de la falta de recursos con los que cuentan los docentes a la hora de detectar y resolver conflictos en el aula y trabajar habilidades sociales y de comunicación con sus alumnos. Por tanto, el primer paso que se debiera dar a la hora de introducir realmente la Educación para la Convivencia y la Paz en el ámbito escolar, estaría relacionado con la formación del profesorado.

En este caso proponemos la utilización del método biográfico-narrativo y, en concreto, la reconstrucción de las historias de vida, por ser ésta una herramienta que nos permite conocer las explicaciones de los propios docentes acerca de su práctica, sus dificultades, etc., además de valorar la repercusión que han tenido las diferentes experiencias vividas a lo largo del proceso de socialización docente sobre sus creencias y actitudes hacia la enseñanza. De esta manera y a través de este discurso narrativo podemos detectar necesidades formativas, además de incentivar la reflexión crítica del docente sobre su propia práctica para después transformarla.

Así, el propósito de este trabajo será, en primer lugar, justificar la utilización del enfoque biográfico-narrativo como herramienta para la formación del profesorado, para posteriormente centrarnos en la descripción de las diferentes fases a tener en cuenta en elaboración de las historias de vida, desde el momento de recogida de la información hasta el de redacción del informe final.

Palabras clave: Formación del profesorado; investigación biográfico-narrativa; historias de vida.

I. Introducción

Aunque la preocupación por la Educación para la Paz y la Convivencia fue una de las prioridades en materia educativa para la UNESCO desde su creación a mediados del siglo XX, los diferentes sistemas educativos nacionales han tardado varias décadas en llevar a cabo estas intenciones. En el caso español, tal y como señalan Monclús y Sabán (1999) el tema de la Educación para la Paz aparece explícitamente reconocido y formulado como tema transversal en la *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), apareciendo, a partir de entonces, una preocupación educativa creciente por los llamados temas transversales, superando así la visión de la escuela como una mera transmisora de información.

Según Trianes y Fernández-Figares (2001), ante la deshumanización en las relaciones interpersonales dentro de las comunidades, la aparición de fenómenos de violencia incontrolada y sin razón en torno a motivos racistas y xenófobos, la extensión de violencia incluso en el seno familiar, etc., la única alternativa de cambio que aparece es la de la educación, una educación que tiene el deber de favorecer el desarrollo de valores humanos que sean un marco de referencia para otros aprendizajes y sobre los que las futuras generaciones basen su actuación.

Así, tal y como señala Delors (1996) en su informe *La Educación encierra un tesoro*, debemos como educadores ir más allá de una visión puramente instrumental de la educación considerando la función mucho más global que tiene la educación. En este sentido apunta que los cuatro pilares básicos de la educación deben atender a desarrollar en el educando cuatro aspectos fundamentales: a) aprender a conocer (supone dominar los instrumentos del conocimiento haciendo hincapié en los métodos que se deben utilizar para conocer además de promover un interés hacia el conocimiento, la comprensión y el descubrimiento); b) Aprender a hacer (en lugar de conseguir una cualificación personal (habilidades), cada vez es más necesario adquirir competencias personales, como trabajar en grupo, tomar decisiones, relacionarse, crear sinergias, etc.); c) Aprender a convivir (el autor asegura que éste es uno de los retos más importantes del siglo XXI ya que nunca en la historia de la humanidad se había llegado a tener tanto poder destructivo como actualmente. Ante tal situación, debemos aprender a descubrir progresivamente al otro; debemos ver que tenemos diferencias con los otros, pero sobre todo tenemos interdependencias, dependemos los unos de los otros. Y para descubrir al otro, debemos conocernos a nosotros mismos: cuando sepa quién soy yo, sabré plantearme la cuestión de la empatía. Este tercer pilar está muy influido por la actitud del maestro y por su relación con los alumnos.); d) Aprender a ser (supone el desarrollo total y máximo posible de cada persona).

Ante esta perspectiva global de la educación parece necesaria una revisión de las competencias que el maestro debe poseer y, a partir de de ahí, poner en marcha programas formativos

pertinentes que permitan al docente abordar la inclusión en el currículum escolar de la Educación para la Paz y la Convivencia, ya que como señala Tedesco (1997:7) este hecho conlleva *la dificultad de la puesta en práctica de nuevos diseños curriculares y de desafíos didácticos referidos a la comprensión de fenómenos complejos o multidimensionales*.

En este sentido la aproximación al estudio del desarrollo y práctica profesional desde un enfoque biográfico-narrativo supone una herramienta de autoformación para el docente que le permite descubrir qué elementos de su quehacer diario son afines a este propósito y cuáles no, detectando así necesidades y demandas formativas.

II. El enfoque biográfico-narrativo y su uso en la investigación educativa

El cambio de rumbo de la investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales del enfoque positivista a una perspectiva interpretativa, donde el significado de los agentes se convierte en el foco central de la investigación, es el hecho que otorga la relevancia actual de la investigación biográfica y narrativa en el campo de la educación. La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es, según Connelly y Clandinin (1995:11), *que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas*. Así, la narrativa transmite la complejidad de las relaciones, la singularidad de cada acción y las emociones de cada experiencia.

Según Carter (1993), la apuesta por la investigación biográfico-narrativa supone un cambio en los modos habituales de comprender la investigación en el campo educativo ya que este tipo de investigación permite “dar voz” a los docentes sobre sus preocupaciones y sus vidas, dimensiones normalmente silenciadas en la investigación educativa convencional.

Esta aproximación nos permite conocer cómo la historia de la sociedad y la historia personal determinan las elecciones, contingencias y opciones que realizan a lo largo de la vida los docentes (Goodson, 1997).

En una primera aproximación a la utilidad del enfoque biográfico-narrativo en el contexto educativo Bolívar, Domingo y Fernández (2001) argumentan que este tipo de investigación posibilita:

- a) Acceder a una información de primer orden para conocer de modo más profundo el proceso educativo. A través de este tipo de investigación podremos saber cómo los profesores vivencian sus realidades de enseñanza en el pasado y en el presente, además de vislumbrar los proyectos de desarrollo o cambio de futuro.

- b) La reflexión de los profesores sobre su vida profesional, en orden a apropiarse de la experiencia vivida y adquirir nuevas comprensiones de ellos mismos, como base para el desarrollo personal y profesional.
- c) La comprensión – a través de sus propias voces – de su propia labor docente, tomando esta comprensión como base para cambiar aquello que no les gusta de ellos o de su vida profesional.

Se perfila así como una línea de investigación en la que confluyen diversos intereses, que según los autores adquieren un verdadero poder transformador al incidir en las condiciones de ejercicio de la enseñanza.

Por lo tanto, vemos cómo se añade la posibilidad de la utilización del método biográfico-narrativo como un procedimiento metodológico para la formación, ya que *permite conocer y favorecer los procesos de aprendizaje a través de los cuales las personas adquieren sus saberes [pues] ponen en evidencia los procesos a través de los cuales se configura el saber en situaciones concretas* (López-Barajas, 1996:21). A esto añade Canário (1999) que este enfoque posibilita realizar un inventario de las experiencias, saberes y competencias profesionales, es decir, un reconocimiento de los saberes adquiridos lo que permite articular procesos formativos desde el punto de vista del que se forma y su propia trayectoria profesional, coproducida por los destinatarios en lugar de estar confeccionada de antemano por los agentes o instituciones externas de formación.

Profundizando en esta idea partimos del axioma de que el saber profesional del profesorado se va construyendo a lo largo de todo el proceso de socialización docente tal y como afirma Tardif (2004), proceso que comienza en la infancia y continúa a lo largo de toda la trayectoria profesional. Así, en el proceso de convertirse en profesor además de variables contextuales, entran también las experiencias vividas en su biografía como alumno y los aprendizajes que, por observación, han ido acumulando (Bullough, 2000).

A modo de síntesis recogemos las fuentes de adquisición del saber que establece Tardif (2004) a lo largo de las diferentes etapas del proceso de socialización:

Saberes de los docentes	Fuentes sociales de adquisición	Modos de integración en el trabajo docente
Saberes personales de los docentes	La familia, el ambiente de vida, la educación en sentido lato, etc.	Por la historia de vida y por la socialización primaria.
Saberes procedentes de la formación escolar anterior	La escuela primaria y secundaria, los estudios postsecundarios no especializados, etc.	Por la formación y por la socialización preprofesional.
Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia	Los establecimientos de formación del profesorado, las prácticas, los cursos de reciclaje, etc.	Por la formación y por la socialización profesionales en las instituciones de formación del profesorado.

Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo	La utilización de las "herramientas" de los docentes: programas, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, fichas, etc.	Por la utilización de las "herramientas" de trabajo, su adaptación a las tareas.
Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela.	La práctica del oficio en la escuela y en el aula, la experiencia de los compañeros, etc.	Por la práctica del trabajo y por la socialización profesional.

Fuente: Los saberes de los docentes. Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea, p. 48.

Vemos, por tanto, cómo unos saberes provienen de la familia, de la escuela en la que se formó el docente y/o de su cultura personal; otros proceden de su formación universitaria y, otros, tienen su origen en el centro de trabajo (programas, reglas, principios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); por último, encontramos aquéllos que provienen de los compañeros, de los cursos de reciclaje, etc. Por lo tanto, podemos afirmar que el saber profesional está, en cierto modo, en la confluencia entre varias fuentes de saberes provenientes de la historia de vida individual, de la sociedad, de la institución escolar, de los agentes educativos, de los lugares de formación, etc., está relacionado con el proceso de socialización docente.

Por esta razón, suele ser una buena metodología en la formación del profesorado que los docentes expliciten biográficamente dichas experiencias, recorridos y creencias vividas a lo largo de todo el proceso de socialización, de manera que el relato de cada individuo a lo largo de su trayectoria formativa y profesional permita abordar de un modo crítico dichas experiencias para cambiar aquéllas que no resulten adecuadas.

Podemos afirmar, por tanto, que la reflexión crítico-creadora sobre nuestra historia profesional es en sí misma una perspectiva valiosa de conocimiento personal y profesional. *Profundizar en lo que hemos realizado como docentes en los centros y aulas en las que hemos trabajado, es tanto una modalidad de elaboración y replanteamiento de nuestra actuación profesional, como una perspectiva fecunda para encontrar las razones de nuestra historia profesional. [...] El docente ha de conocer las bases en las que apoyar su práctica docente, al encontrar las razones por las que se decidió actuar, tal como lo hizo en la clase, el centro y con cada estudiante.* (Medina, 1996:97). Este tipo de investigación señala el autor, permite la comprensión de la práctica elaborada y su incidencia en el conocimiento; la calidad del conocimiento profesional alcanzado; el proceso de aprehensión del saber práctico realizado; el contraste y valoración del conocimiento práctico conseguido a lo largo de los años; la construcción de un modelo de desarrollo profesional. Además, le capacita para conocer las bases de su práctica educativa; profundiza en las razones por las que decidió ser docente; consolida el autoconcepto desde una vertiente positiva; selecciona y comprende las experiencias en su realización profesional y las aprovecha como base para su formación futura; pone en tela de juicio su trayectoria profesional.

Así, la reflexión sobre el propio trabajo se hace imprescindible para la mejora de la actuación del docente en el aula. Con el objetivo de estimular esta reflexión sobre la práctica educativa aparecen en escena los métodos biográficos, y en especial los relativos a las historias de vida de profesores. Según Huberman, Thompson y Weiland (1997:15), *la narrativa personal del docente representa el esfuerzo para dar forma y significado a una carrera.*

La narración biográfica aparece como uno de los escenarios más apropiados para poner en juego y analizar *las experiencias del pasado y las expectativas acerca del futuro que influyen en la percepción del presente* (Kelchtermans y Vandenberghe, 1994:56).

Esta biografía no implica solamente un registro cronológico de acontecimientos que suceden a nivel personal y profesional a una persona, sino que según Kelchtermans (1993:447) *es importante destacar que la identificación retrospectiva de incidentes, personas y fases críticas se considera necesaria para que el docente tenga conciencia de la importancia de la experiencia y le atribuya un significado.*

III. Historias de vida como herramienta de formación del profesorado

122

Dentro del enfoque biográfico-narrativo haremos uso de las historias de vida en las que se ponen de manifiesto según Huberman, Thompson y Weiland (1997:19) *los componentes del conocimiento práctico del profesor [(conceptos, creencias, actitudes, imágenes, principios de acción, juicios elaborados y teorías)] que revelan las tareas realizadas en la escuela y las prácticas sociales puestas en juego [...] Las historias de vida se convierten por tanto en el contexto idóneo para dar significado a las situaciones que se producen en la escuela.* Esta perspectiva biográfica atribuye gran importancia a la historia de cada docente vivida en el centro educativo, teniendo en cuenta su evolución conceptual y aplicada partiendo de las diversas experiencias que han configurado su personalidad y su modo peculiar de desarrollar la docencia.

Tal y como afirma Colás (1994:264) la utilización de las historias de vida supone una técnica muy provechosa que permite a los docentes *valorar la repercusión de la formación y experiencias vitales en sus roles y actitudes como enseñantes.* Nos proporciona explicaciones acerca de las reacciones de los docentes ante determinadas situaciones, además de poner de relieve las diferentes estructuras que utilizan los profesores con distinto grado de experiencia en torno a determinadas cuestiones educativas, o resolución de problemas en el aula. Las historias de vida, según Colás (1997:283), *permiten la interpretación de nuestras acciones de acuerdo con nuestra propia cultura y expectativas individuales.*

Tal y como señalan Butt, Townsend y Raymond (1992) en las historias de vida personales emergen diferentes categorías de experiencia que tendrán una especial incidencia en la vida profesional

del profesor y que se pueden clasificar en tres: a) la historia de la vida privada; b) las experiencias en la enseñanza y c) las experiencias propias del profesor como aprendiz en la escuela.

Además, según Domingo y Bolívar (1998:522) *la doble dimensión contextual e histórica de este retomar la historia de vida profesional supone también una reconstrucción de la propia identidad profesional desde su implicación y compromiso en el proceso, que sólo se produce desde la emergencia de situaciones, contextos, hechos y situaciones que, por un motivo u otro, son especialmente significativos para el propio profesor y para el contexto cultural y profesional en el que se desarrolla.*

Con este propósito la reconstrucción de las historias de vida de los docentes deben seguir las consideraciones apuntadas por Kelchtermans (1993), de manera que se consiga el nivel de comprensión que perseguimos:

- a) Narrativa: Hace referencia al énfasis en la subjetividad, la forma narrativa en la que los docentes presentan las experiencias vividas en sus carreras. Las experiencias profesionales son organizadas a través del relato biográfico. Esto implica que la aproximación no sólo se centra en los hechos sino además en el significado que han tenido para el informante. El elemento interpretativo así como la estructura narrativa de la información constituyen el elemento central del discurso.
- b) Constructivismo: El docente activamente construye las experiencias significativas de su carrera. También su concepción acerca de la enseñanza y la imagen de sí mismo como docente son significados construidos.
- c) Contexto: Los discursos narrativos y su significado se construyen en interacción con el contexto del docente. Por contexto entendemos tanto el ambiente de la escuela como los condicionantes culturales, sociales e intrapersonales. El comportamiento humano siempre resulta de la interacción significativa con el contexto social, cultural, material o institucional.
- d) Carácter dinámico: La dimensión temporal y el desarrollo dinámico constituyen otro de los elementos centrales en la aproximación biográfica. La actuación y el pensamiento de los docentes constituye un momento, un fragmento en un continuo proceso de asignación de significado. Además, el contexto también incluye una dimensión temporal, la perspectiva biográfica concibe el contexto en un sentido espacial y temporal.

Aunque en este trabajo centraremos nuestro interés en la reconstrucción de historias de vida no quisiéramos abordar cuestiones eminentemente metodológicas sin antes realizar una delimitación de los diferentes conceptos integrados en la perspectiva biográfico-narrativa para evitar confusiones.

Sandín (2003) señala que la variedad de términos existentes en relación a las técnicas utilizadas en el método biográfico dificulta la definición y clasificación de este material. Una de las primeras delimitaciones terminológicas es la de Allport (1942), organizada en torno al término documento personal. Bajo este término se engloba todo el material biográfico, independientemente del creador o autor, quedando en segundo plano la intervención o no del investigador en la producción de dicho material. Entre los materiales de carácter biográfico que señala Allport (1942) destacamos:

- Documentos en primera persona, escritos u orales, sobre la vida de un individuo, proporcionados por éste intencionadamente o no, entre los que se incluyen: autobiografías, diarios, cartas, documentos expresivos, manifestaciones verbales obtenidas en entrevistas, declaraciones espontáneas, cuestionario libre.
- Documentos en tercera persona – escritos u orales – de otras personas sobre el individuo en cuestión. Entre ellos destacan: estudio de casos, historias de vida y biografías.

Por su parte, López-Barajas (1996:16-17) afirma que *existen dos modalidades estratégicas: la investigación biográfica y la autobiográfica*. En ambas modalidades la documentación procede del propio sujeto, o de otros sobre un sujeto concreto, residiendo la diferencia en que la autobiografía es un espejo en el que el individuo refleja su propia imagen y la biografía es la imagen elaborada por una persona ajena.

En la delimitación terminológica realizada por Pujadas (1992), el criterio principal de definición y clasificación es la intervención o no del investigador en la producción del material biográfico, es decir, se recurre a un criterio de carácter fundamentalmente metodológico-técnico. Entre los documentos más importantes Pujadas (1992:14) recoge los siguientes:

- Documentos personales: Se trata de cualquier tipo de registro no motivado o incentivado por el investigador durante el desarrollo de su trabajo, que posea un valor afectivo y/o simbólico para el sujeto analizado. Incluye autobiografías, diarios personales, correspondencia, fotografías, películas, vídeos, objetos personales.
- Registros biográficos obtenidos por encuesta entre los que destacan las historias de vida (de relato único, de relatos cruzados, de relatos paralelos), relatos de vida (que son sometidos a tratamientos analíticos cualitativos o cuantitativos distintos a la historia de vida) y biogramas.

A modo de conclusión recogemos la diferenciación que realiza Del Río (1996:142) en relación a las diferentes modalidades de investigación biográfico-narrativa expuestas anteriormente:

- a) *Autobiografía*: Descripción-narración de la propia vida. Relato realizado por iniciativa del propio protagonista. Es producto de la propia voluntad de su autor y no de la inducción de un agente externo, aunque a veces las autobiografías pueden ser por encargo. El protagonista es el yo.
- b) *Biografía*: Estructura narrativa basada en el relato objetivo construido por una persona (investigador) ajena al sujeto biografiado. La biografía se confecciona a partir de todos los datos, evidencias y documentación disponible, así como de entrevistas al biografiado y a otras personas de su entorno.
- c) *Historia de vida*: Es una narrativa autobiográfica motivada por un agente externo y conseguida mediante entrevistas sucesivas. Es el producto o versión final elaborada a partir de dicha narrativa y del conjunto de registros documentales y entrevistas complementarias a personas del entorno social del sujeto biografiado, que completan y validan el texto biográfico final.
- d) *Biograma*: Acuñado por Abel en 1947 consiste en registros biográficos sobre determinados aspectos extraídos de una amplia muestra de biografías personales a efectos comparativos. Es de gran utilidad en el análisis interpretativo de las narraciones biográficas.

Pujadas (1992) y Albert (1996) entre otros, recogen la diferenciación propuesta por Denzin en 1970 entre historia de vida (*life history*) y relato de vida (*life story*).

Las historias de vida o life history están muy próximas a la autobiografía, difieren de la misma en la intervención de un entrevistador en el proceso de recogida de datos que solicita activamente el relato de las experiencias y los modos de ver de la persona y construye la historia como producto final (Behar, 1991:337).

Según Albert (1996:187) atribuimos el nombre de *life story*, *recit de vie* o relatos de vida a la narración de la propia vida, es decir, contada por su protagonista, usando como fuente de datos los documentos que proceden del propio sujeto, documentos que están en primera persona, autobiografías, cartas, cuestionarios libres, siendo el sello distintivo de los mismos el que hayan sido escritos o contados desde un punto de vista retrospectivo y específico, es decir, el lugar en el que se instala el autor en relación con la experiencia acumulada en su vida.

Por tanto, según Pujadas (1992), podemos definir la historia de vida como un relato autobiográfico, pero obtenido mediante entrevistas sucesivas que muestren el testimonio subjetivo de una persona sobre los acontecimientos de su propia existencia y las valoraciones que dicha persona hace sobre la misma.

IV. Fases en la reconstrucción de historias de vida

Partiendo de las consideraciones metodológicas y de las etapas que establecen diversos autores (Pujadas, 1992; Smith, 1994; Del Río, 1996) en la elaboración de historias de vida, resumimos cómo hemos llevado a cabo esta labor en la investigación¹ en la que actualmente nos encontramos inmersos para aproximar al lector al proceso de reconstrucción de historias de vida:

- a) Fase inicial o de preparación.
- b) Fase de recogida de datos o realización de la entrevista biográfica.
- c) Fase de análisis e interpretación.
- d) Fase final de presentación de los resultados.

a) Fase inicial o de preparación

Esta primera fase supone el punto de partida de la investigación y, por lo tanto, es este el momento en el que se elabora el planteamiento teórico del trabajo explicitando los objetivos del estudio, así como la justificación de la utilización del enfoque biográfico-narrativo para su desarrollo. A continuación, el siguiente paso sería definir el grupo profesional o colectivo con el que trabajaríamos, en nuestro caso maestros y maestras de Educación Musical que desarrollaban su labor como especialistas en centros de distinta tipología y situados en contextos diferentes y que además hubieran accedido a la especialización a través de distintos itinerarios: a) Habilitación a través de la homologación de títulos; b) Realización de cursos de especialización didáctica; c) Concurso-oposición; d) Titulación específica Magisterio – Educación Musical).

Una vez delimitado el universo de estudio y el criterio de selección de los informantes el problema es localizar a profesionales que reúnan las características que demanda la investigación y que estén dispuestos a colaborar.

b) Fase de recogida de datos o ciclo de entrevista biográfica

De entre los instrumentos que para la recogida de la información en la investigación biográfico-narrativa señalan Clandinin y Connelly (1994) y López-Barajas (1996): notas de campo, conversaciones, cartas, diarios personales, escritos autobiográficos, entrevistas, recursos iconográficos, memorias, documentos personales, etc.; en nuestra investigación hemos utilizado la entrevista biográfica como instrumento principal y la ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y profesional, relatos de vida y biograma como instrumentos complementarios.

¹ Estas han sido las fases seguidas para la reconstrucción de historias de vida utilizada en una investigación que llevamos a cabo bajo el título *Identidad y ciclos de desarrollo profesional de los maestros y maestras de Educación Musical*. Esta tesis doctoral está siendo dirigida por las doctoras de la Universidad de Granada, M^a Angustias Ortiz Molina (C.E.U. de Didáctica de la Expresión Musical) y M^a Teresa Pozo Llorente (profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación).

Los tres momentos que hemos tenido en cuenta para la realización de la entrevista biográfica siguiendo las orientaciones de Atkinson (1998) han sido los siguientes:

b.1. Fase de presentación o toma de contacto:

Una vez localizados los informantes que participarán en el estudio, el siguiente paso es explicar los propósitos de la investigación y las tareas que tendrían que realizar. Procuramos dar una buena impresión a los entrevistados mostrando comprensión y sinceridad, exponiéndoles claramente los objetivos de la entrevista y la investigación.

Además, clarificamos el modo en el que se registraría la información que, en todo momento, tendría un carácter confidencial y anónimo.

Otro de los aspectos que dejamos claro en este primer encuentro era el modo y tiempo en el que se realizarían las entrevistas y la necesidad de que los informantes realizaran tras cada una de las sesiones la revisión de la información transcrita por la investigadora.

Tras la aceptación por parte de los diferentes profesionales de las condiciones de la investigación pasamos propiamente a la fase de realización.

b.2. Fase de realización y transcripción:

A la hora de abordar la realización de las entrevistas hemos seguido las consideraciones propuestas por diversos autores como Pujadas (1992) y Del Río (1996):

- En todo momento hemos realizado las entrevistas en los lugares elegidos por los informantes para que no supusiera un agravante para ellos el tener que desplazarse. Normalmente se han realizado en las casas de los entrevistados o en el lugar de trabajo de los mismos, siempre en un ambiente silencioso y cómodo.
- Antes de comenzar las entrevistas hemos intentado estimular positivamente a los entrevistados poniéndoles de manifiesto la importancia de su testimonio para nuestro proyecto ya que ellos, en casi todos los casos, pensaban que lo que nos estaban contando no tenía ninguna relevancia y también para su proceso formativo.
- Hemos intentado hablar sólo en los casos que ha sido estrictamente necesario, para completar aspectos o datos que fueran relevantes, pero siempre hemos evitado dar nuestras propias opiniones en torno al tema tratado. Hemos intervenido brevemente para reconducir el relato cuando los informantes se apartaban demasiado del tema o se perdían en su discurso.
- En algunas ocasiones hemos intervenido para suplir los silencios de los entrevistados o refrescar su memoria sobre hechos que ya nos habían narrado en otras sesiones. Además en el momento que los docentes agotan su discurso sobre un tema, el investigador debe tener nuevas preguntas para continuar con el relato.

- La entrevista se ha ajustado a los patrones de no directividad evitando las preguntas demasiado concretas y cerradas.
- Se debe evitar presionar o cortar a los informantes aunque lo que nos cuenten no nos parezca relevante para nuestra investigación, ya que lo importante no es seguir el protocolo de nuestra entrevista, sino el propio relato del entrevistado.
- La primera entrevista ha sido la más problemática pues ha supuesto una primera inmersión en la vida privada de una persona con la que, en la mayoría de los casos, no habíamos hablado más de una vez. Así que esta primera sesión ha supuesto una primera aproximación a la biografía de la entrevistada sin ahondar en aspectos demasiado personales.
- En las sucesivas entrevistas hemos ido profundizando en aquellos aspectos que eran relevantes para nuestra investigación, partiendo siempre de una síntesis breve de la información recogida en la sesión anterior.
- En todo momento hemos escuchado con mucha atención el relato de los informantes pero en ningún caso hemos evaluado sus respuestas.

Una de las mayores dificultades de este tipo de procesos es la lentitud de la entrevista biográfica, ya que debemos transcribir la información recogida tras cada sesión para poder entregarla al informante para que haga las correcciones oportunas, de manera que la siguiente entrevista esté fundamentada sobre la base de la primera y así sucesivamente.

Esto nos obliga a simultanear la realización de entrevistas a diferentes informantes lo que supone una cantidad ingente de trabajo para el que realiza la investigación.

A la hora de registrar las entrevistas se debe utilizar un sistema de grabación digital con un micrófono unidireccional que facilite la mejor grabación de la voz del investigador y de los informantes. Además, siguiendo los consejos de Del Río (1996) es conveniente utilizar la red eléctrica como fuente de alimentación para evitar que la grabación se detenga en algún momento de la entrevista.

En nuestro caso, para la transcripción de las entrevistas hemos utilizado un soporte informático que nos ha permitido realizar todas las correcciones que los informantes han considerado oportunas una vez revisadas cada una de las transcripciones, así como preparar el texto definitivo para la fase analítica.

c) Fase de análisis e interpretación

A la hora de llevar a cabo esta fase en nuestro trabajo y con el objetivo de reducir y organizar la información obtenida a través de las entrevistas biográficas hemos optado por el análisis de contenido o análisis textual a partir de un sistema de categorías previamente establecido. El análisis

realizado ha sido eminentemente cualitativo aunque algunos autores como Pujadas (1992) señalan la posibilidad de realizar un análisis cuantitativo basado en los registros biográficos.

El carácter eminentemente cualitativo de nuestro estudio ha generado una cantidad ingente de datos susceptibles de análisis, constituyendo esta fase de la investigación el momento más complicado de todo el proceso para lo que hemos utilizado un programa de análisis de datos cualitativos (NUD*IST Vivo, versión 2.0), que ha facilitado en gran medida nuestra labor.

Debemos señalar que este proceso de análisis, tal y como se ha indicado anteriormente, comienza desde la primera transcripción y lectura de las entrevistas biográficas, análisis que han ayudado a ir depurando el proceso de entrevista. El modelo de análisis que hemos utilizado para nuestra investigación es el modelo en espiral que proponen Miles y Huberman (1984). Éste implica tres fases que, junto a la recopilación de datos, forman un proceso interactivo y cíclico tal y como hemos señalado anteriormente:

- **Reducción de datos:** Proceso de selección, focalización, simplificación, abstracción y transformación de los datos puros que aparecen en las notas de campo.
- **Estructuración y presentación:** Esta segunda fase hace referencia a la organización de la información.
- **Extracción de conclusiones y verificación:** Constituye la tercera y última fase del proceso. En ella el investigador extrae y verifica conclusiones a partir de los datos obtenidos en las fases anteriores.

Tras preparar convenientemente el material para su posterior tratamiento informático nos hemos dispuesto a llevar a cabo la primera fase del análisis, la reducción de datos a través de la identificación de las unidades de texto que se correspondían con cada una de las dimensiones temáticas o categorías creadas para tal fin.

Aunque en un primer momento nosotros habíamos creado un sistema de categorías de análisis en base a la revisión de la literatura científica (sistema deductivo), durante el análisis de cada una de las entrevistas aparecieron categorías emergentes que dieron lugar a un sistema definitivo de tipo deductivo-inductivo a partir del cual realizamos el análisis definitivo de cada una de las entrevistas biográficas.

El carácter biográfico de nuestra investigación hacía imprescindible la organización temporal del discurso ya que durante las entrevistas los informantes realizaban constantes regresiones en el tiempo sin respetar un orden cronológico. Así, hemos establecido una primera macrocategoría denominada “Etapas biográficas” donde se integran los diferentes momentos de socialización (Infancia e historia escolar, formación profesional inicial, experiencia laboral previa y trayectoria profesional antes y después de la especialización). También hacemos referencia a tres momentos

importantes en las trayectorias de los docentes (elección profesional, inducción a la profesión y acceso a la especialización).

Una segunda macrocategoría atiende a las “Experiencias, condicionantes e influencias” que inciden a lo largo de las diferentes etapas biográficas en la construcción de la identidad profesional y que hemos dividido en: contexto político, social y económico, vida privada, experiencias formativas y entorno laboral.

En tercer lugar en la macrocategoría “Componentes de la identidad profesional” aparecen todos los elementos que la definen: autoimagen, creencias, actitudes, práctica profesional, etc.

d) Fase final de presentación de los resultados

La última fase supone el momento de presentación de la información a través de la elaboración de relatos de vida, historias de vida y biogramas profesionales. El relato de vida o resumen biográfico, que ha sido elaborado a partir de los datos más significativos que se han sucedido a través de sus trayectorias formativas y profesionales ha servido como punto de partida para la reconstrucción posterior de las historias de vida.

A continuación hemos llevado a cabo la reconstrucción de las historias presentando en orden cronológico las experiencias, condicionantes e influencias que han sido determinantes a lo largo del proceso de socialización docente de los informantes. Debemos señalar aquí que la presentación cronológica no tiene por qué ser la única opción ya que también la reconstrucción de historias de vida se puede hacer en base a dimensiones temáticas en función del interés del investigador.

Por último, hemos elaborado un biograma de cada uno de los casos en el que queda reflejada de forma esquemática la estructura básica de la biografía de cada informante y las influencias más determinantes de su trayectoria formativa y profesional.

V. Conclusión

Tras esta breve aproximación al proceso de reconstrucción de historias de vida profesional y después de nuestra experiencia en el uso de esta herramienta de investigación podemos afirmar que, a pesar de que cada uno conoce mejor que nadie su vida, hay momentos en las trayectorias de los docentes que permanecen en el olvido y que cobran vida y relevancia a lo largo de este proceso en el que el sujeto adquiere un papel protagonista tomando conciencia de las múltiples experiencias que han jalonado y configurado su itinerario de vida y que de forma consciente o inconsciente han ido configurando su identidad profesional.

De este modo podemos conocer las creencias, concepciones, actitudes hacia la educación en general y concretamente hacia la Educación para la Paz y la Convivencia, elementos que van a determinar la práctica profesional del docente en relación a este tema transversal en el aula.

VI. Referencias bibliográficas

- Albert, M. J. (1996). La biografía y autobiografía como modalidades metodológicas de investigación cualitativa, en E. López-Barajas (Coord.), *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 187-197.
- Allport, G. W. (1942). The use of personal documents in psychological science, *Social Science Research Council Bulletin*, 49.
- Atkinson, P. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Behar, J. (1991). Observación y análisis de la producción verbal de la conducta, en M. T. Anguera (Ed.), *Metodología observacional en la investigación psicológica (Vol.I)*. Barcelona: PPU, 331-383.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Butt, R., Townsend, D. y Raymond, D. (1992). El uso de las historias de profesores para la investigación, la enseñanza, el desarrollo del profesor y la mejora de la escuela, en C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.), *Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 203-219.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education, *Educational Researcher*, 22 (1), 5-18.
- Colás, M. P. (1994). La metodología cualitativa, en M. P. Colás y L. Buendía, *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar, 249-290.
- Colás, P. (1997). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Psicopedagogía, en L. Buendía, P. Colás y F. Hernández, *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill, 251-286.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa, en J. Larrosa et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Alertes, 11-59.
- Delors, J. y otros (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Del Río, D. (1996). Elaboración de una historia de vida: complementariedad de fuentes y técnicas, en E. López-Barajas (Coord.), *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 137-160.
- Domingo, J. y Bolívar, A. (1998). Repensando la formación del profesorado: historias de vida y desarrollo personal y profesional, *Revista de Ciencias de la Educación*, 176, 515-528.
- Goodson, I. (1997). The life and work of teachers, en B. J. Biddle et al. (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching*. Países Bajos: Kluwer Academic, 135-152.
- Huberman, M., Thompson, C. L. y Weiland, S. (1997). Perspectives on the Teaching Career, en B. J. Biddle et al. (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching*. Países Bajos: Kluwer Academic, 11-78.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development, *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), 443-456.
- Kelchtermans, G. y Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: a biographical perspective, *Journal Curriculum Studies*, 26 (1), 45-62.

- López-Barajas, E. (1996). Las historias de vida. Fundamentos y metodología, en E. López-Barajas (Coord.), *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 9-27.
- Medina, A. (1996). La autobiografía, modalidad de formación del profesorado: limitaciones y posibilidades, en E. López-Barajas (Coord.), *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 95-125.
- Miles, M. y Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. Beverly Hills: Sage.
- Monclús, A. y Sabán, C. (1999). *Educación para la paz*. Madrid: Síntesis.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Cuadernos metodológicos. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw – Hill.
- Smith, L. M. (1994). Biographical Method, en N. K. Denzin y Y. S. Lincoln. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage, 286-305.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tedesco, J. C. (1996). Los desafíos de la transversalidad en la educación, *Revista de Educación*, 309, 7-21.
- Trianes, M^a V. y Fernández- Figarés, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para Secundaria*. Bilbao: Desclée.

CAPÍTULO 7

Música y hipoacusia: unión favorecedora de integración, convivencia y paz en el aula

Música e hipoacusia: unión favorecedora de integración, convivencia y paz en el aula

María Rosa Salido Olivares
Universidad de Granada

Resumen

El presente trabajo justifica una posición integradora de la Música como medio potenciador de la socialización del alumnado con necesidades educativas especiales, concretamente la situación de alumnos y alumnas con hipoacusia, en un clima de respeto, convivencia y paz dentro del aula.

Este texto ofrece, desde la óptica del profesorado y del alumnado de Educación Musical, una visión de los factores que influyen para el establecimiento de ese clima positivo de convivencia y paz entre alumnado hipoacúsico-alumnado normooyente-profesorado.

De igual modo, este trabajo trata de mostrar cómo la Musicoterapia puede ser una posible herramienta a aplicar dentro del contexto escolar para favorecer dicha convivencia. Una de las experiencias que fundamentan las teorías y las técnicas de Musicoterapia es la experiencia en relación con los demás. Ésta experiencia hace referencia a la conducta de las personas en relación con otros, sea en forma individual o grupal. Con ello, la Música posibilita que los individuos tengan experiencias como miembros de un grupo.

135

I. La música en una escuela integradora

“El paradigma de la escuela inclusiva se perfila hoy como el camino hacia donde deben dirigir sus esfuerzos los centros y sistemas educativos que busquen ofrecer una educación integral y de calidad a todos los alumnos, independientemente de sus características personales y de los apoyos que puedan necesitar para desarrollar al máximo su potencial personal. Uno de los factores que, desde nuestra perspectiva, ha frenado y, por ello, puede ser un catalizador de cambios con orientación inclusiva, es la cultura escolar¹ de los centros” (M^a del Carmen Ortiz González y Xilda Lobato Quesada, 2003).

¹ La cultura escolar hace alusión, según Ortiz, M. C y Lobato, X (2003), basándose en definiciones dadas por autores como Domingo, (1999); Gaziel, (1997); Heck y Marcoulides, (1996); Maehr y Fyans Jr, (1990); Munio, (1998); Peterson y Deal, (1998); Wren, (1999), al “conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas

Una escuela inclusiva fundamenta que (Ainscow, 1990; Ortiz, 2003) las diferencias entre los alumnos se consideran un valor que fortalece la clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje. Y, las características particulares de cada alumno/a deben ser el punto de partida para desarrollar el máximo potencial de cada uno/a. La música es un medio a través del cual la educación especial puede facilitar recursos diferentes y apropiados a las necesidades particulares de los alumnos dentro de un aula ordinaria.

Gabriel Comes (1991) señala una serie de ventajas de la escuela inclusiva para el niño hipoacúsico, tales como el ofrecer un entorno más estimulante y un currículum más amplio, donde el lenguaje oral está siempre presente como vehículo prioritario de comunicación, estimulándose su uso. Así mismo, el contacto con compañeros normooyentes, le ayuda al hipoacúsico a sentirse como uno más y evitar sentimientos de diferencia y marginación. Igualmente, le obliga a emplear una variedad de técnicas de comunicación para hacerse entender por sus compañeros normooyentes, preparándole para participar en una sociedad de oyentes y conseguir la plena integración social.

En este ideal de escuela inclusiva, la clase de música ofrece una gran variedad de oportunidades para fortalecer el desarrollo emocional, psicofisiológico y social equilibrado de todos los/as alumnos/as y en especial, del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Ya que, la música enriquece la vida, Burgoa (2005) manifiesta que es necesario rodear al niño/a disminuido de un ambiente musical rico y controlado en estímulos, puesto que esta experiencia sensorial le va a proporcionar, entre otros aspectos, un nexo de unión, relación y convivencia, más afín que en otros contextos escolares, con el resto de sus iguales.

Como dice Amusatogui (1996), *la música, actividad eminentemente social, tanto por su significación cultural, como por la necesaria interacción con los otros para la concreción de la producción artística, se convierte en una fuente ideal de relaciones con los pares*. Esto beneficia extraordinariamente a las personas con alguna discapacidad sensorial.

En concreto, los niños y niñas con trastornos auditivos tienden a aislarse, debido a su déficit. Si no son adecuadamente atendidos durante su vida escolar, tienden a replegarse cada vez más sobre sí mismos. Esto da lugar a problemas de índole afectivo, nervioso y de integración social. Así, la mayoría de estos niños requieren mayor cantidad y diversidad de estímulos que los niños y niñas normales. En la música y en su aplicación didáctica en el aula, hay un intenso factor emocional que obra a favor del niño/a aislado/a. El poder cantar o bailar en grupo, o tocar un instrumento en un conjunto, ofrece oportunidades de interacción que reportan un gran beneficio.

Igualmente, Amusatogui (1996) expone que es conocido el poderoso valor integrador que la música tiene al llegar a través de sus tres elementos (ritmo, melodía y armonía) al cuerpo, a las emo-

ciones y al intelecto. Aunque, en el caso de la hipoacusia² y los déficit auditivos la manera en la que se perciben esos elementos difiere, en mayor o menor grado, del resto de individuos considerados normooyentes, siendo un tanto diferente el modo de percibir y sentir la música, pero en cualquier caso el hipoacúsico “vibra”, siente, participa y se comunica a través de ésta, con el resto del grupo clase, encontrándose con vivencias placenteras y gratificantes que los acercan a su propia cultura.

A su vez, las posibilidades de relación de los hipoacúsicos con los otros son mayores si se enriquecen los lenguajes de comunicación verbal, gestual y corporal. A ello contribuye la música, junto con las demás actividades artísticas: el ritmo hace una aportación esencial al lenguaje oral (que en la mayoría del alumnado con déficit auditivo es un tanto deficitario), también la comunicación se favorece con un adecuado desarrollo perceptual, auditivo y kinestésico³, lo cual se logra a través de la riqueza y variedad de experiencias con el sonido y con el movimiento.

Hay que utilizar la música en pos del desarrollo de la expresividad y comunicación, con niños/as con algún déficit auditivo. Sin mirar sus límites, sino por el contrario, encontrando sus capacidades creativas, factibles siempre, de ser educadas. Así se fomentará situaciones enriquecedoras de integración con el resto de sus iguales, basadas en relaciones positivas de convivencia entre los miembros del aula.

Una investigación de Lobato (2000)⁴, sugiere que cuando existe un ambiente de relación positivo entre maestros, alumnos, una administración que apoye a los maestros y un líder pro-activo, participativo y con una filosofía inclusiva, tenderá a existir un ambiente de aprendizaje positivo, así como a desarrollarse tanto en el alumnado como en los maestros un sentido de pertenencia y de afecto hacia el centro escolar. La clase de música, contribuye a esto, ya que propicia un clima de cooperación entre iguales que facilita la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, siendo las relaciones existentes positivas para el grupo y para el individuo con déficit.

II. Estrategias que fundamentan la integración y convivencia en el aula de música

Hammel⁵ (2004) señala que el proceso de inclusión de alumnado con características especiales en las aulas generales puede crear un ambiente diverso y sano para aprender. Pero también, puede

² La hipoacusia se define como la disminución de la capacidad auditiva, aunque permite adquirir el lenguaje oral por la vía auditiva. El individuo que posee esta pérdida auditiva parcial, puede con entrenamiento integrarse adecuadamente al medio en el que vive, recibiendo un entrenamiento de lectura labial y habilidades de percepción visual, puede darle al individuo una idea de contexto de lo que se habla. Este trastorno presenta distintas patologías dependiendo de dónde se produzcan las alteraciones, por origen congénito (heredado) o adquirido. Si es adquirido a su vez se producen muchísimas diferencias, según sea antes de haber adquirido el lenguaje (prelingüístico o prelocutivo) o después de haber adquirido el lenguaje (postlingüístico o postlocutivo). A esto debe sumarse, el tipo de trastorno auditivo (conductual, perceptivo o central) según el área funcional afectada del órgano de la audición.

³ La kinestesia (del griego syn: junto y aisthesis: sensación) es la sensación propia de un sentido, determinada por otra sensación que afecta a un sentido diferente, es decir, la percepción simultánea de diferentes sensaciones.

⁴ En Ortiz, M^a. C. y Lobato X. (2003). *Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas*. *Bordón. Revista de pedagogía* 55, 27-40

⁵ Directora de un programa educativo musical para la integración de alumnos/as de educación especial en las aulas.

frustrar al profesorado que no posea las herramientas necesarias para incluir completamente a todos los alumnos y las alumnas en sus aulas. Poner una serie de estrategias en ejecución puede conducir a mayor éxito al trabajar con todos los estudiantes, especiales y generales igualmente, en el ajuste inclusivo.

Para que la clase de música discurra en un clima integrador, de convivencia y paz, en el que el alumno/a con déficit auditivo pueda interaccionar con sus compañeros normooyentes sin grandes dificultades, es necesario tener en cuenta una serie de problemas a los que el/a niño/a hipoacúsico/a se enfrenta en el aula. Comes (1991)⁶ los clasifica en cuatro grandes apartados: aspectos físicos del aula, aspectos profesor-alumno, interacción profesor-alumno e interacción alumno-alumno.

II.1 Aspectos físicos del aula

Están centrados en el aspecto de ruido ambiental (interno y externo) que se produce en el aula y que dificulta su aprendizaje y que por orden de frecuencia, de mayor a menor, son concretamente: ("ruido producido por los alumnos al hablar", "aula cercana a lugares ruidosos", "ruido en el aula de sillas y puertas). Otros problemas significativos señalados son "estar sentado lejos de la mesa del profesor" y "que el aula sea muy grande y que la voz del profesor no se capte bien".

Un ruido ambiental considerable perjudica el trabajo del niño/a sordo/a, éste, para poder realizar un trabajo eficaz, necesita un cierto silencio, es por esto que el profesor/a de música debe tener en cuenta esta circunstancia y para evitarlo, en ocasiones, tendrá que ubicarse con sus alumnos en otra aula lejos de lugares donde se produzca mucho ruido.

También, el ruido ambiental producido por agentes internos del aula, tales como movimientos de mobiliario, desplazamientos de los alumnos o sobre todo las conversaciones entre alumnos, debe ser evitado o reducido al mínimo, fundamentalmente cuando se está dando información verbal. El/a profesor/a debe recordar que el/a niño/a sordo/a tiene dificultad para discriminar y localizar los sonidos cuando hay ruido y concienciar al alumnado para propiciar un clima respetuoso de silencio.

Para evitar este problema, el/a maestro/a debe saber que en aulas numerosas, las investigaciones han puesto de manifiesto que no sólo existe una menor participación del alumnado con deficiencias auditivas en las actividades académicas sino que aumentan los comportamientos disruptivos; por esta razón la ratio profesor-alumno debe disminuir cuando haya en el aula un/a niño/a sordo/a (a efectos administrativos un niño/a sordo/a ocupa tres plazas escolares).

⁶ Elaboró una encuesta en la que están recogidos los problemas más relevantes con que se pueden encontrar los hipoacúsicos en las aulas. Se pasó a niños/as hipoacúsicos/as (mayoritariamente profundos y severos y de la segunda etapa de EGB) de la provincia de Barcelona (España).

II.2 Aspectos profesor-alumno

Para ayudar a mejorar la comprensión de los alumnos/as y en especial del hipoacúsico por vía “lectura labial”, el profesorado debe seguir una serie de recomendaciones (Northcott, 1973; Weishahn, 1980; Hodgson y Clunies-Ross, 1988; Torres, S., Urquizar, R. y Santana, R. 1999; Hammel, 2004):

- Hablar lo más cerca posible, frente al alumno y a su misma altura.
- Facilitar la lectura labial: colocar al niño/a deficiente auditivo de espalda a la luz y de cara al hablante, eliminar obstáculos para la visión de los labios (bigote, bolígrafos, etc), no dar informaciones básicas mientras se camina o se está de espaldas a él/ella, prestar atención a los indicios de cansancio.
- Hablar utilizando frases sencillas completas y gramaticalmente correctas, articulando de forma clara y a velocidad moderada sin hacer movimientos exagerados de la boca. Y, no hacer grandes gestos con las manos, manteniéndolas lejos de la cara.
- Situar al alumno/a deficiente auditivo junto a un oyente de su proximidad o simpatía que le atienda en situaciones de comunicación colectiva.
- Promover la participación del niño/a deficiente auditivo y escucharle siempre.
- Recordar que el alumno/a deficiente auditivo no puede simultanear leer y escuchar.
- Utilizar recursos materiales de información visual (videos, fotos, transparencias, etc.), proyector para agrandar los materiales (música, libros, y música de la hoja) y proporcionar los materiales previamente escritos para ir junto con la instrucción hablada.
- No prohibir a los/as alumnos/as la examinación con las manos de todos los materiales, equipo e instrumentos nuevos durante la introducción de un concepto. Este acercamiento cinestésico combinado con los elementos visuales ayuda a los estudiantes a aprender según su modalidad.
- Utilizar signos, colores o símbolos de los instrumentos para ayudar a estudiantes a recordar notas o los ritmos.
- Al preparar la música para los/as alumnos/as especiales, indicar el tempo, marcar las piezas a los estudiantes y permitirles que destaquen en la música números de la medida y marcas de la respiración, crear las ayudas visuales para las palabras difíciles, y proporcionar las señales visuales para las marcas de la cuenta y las longitudes de la frase.
- Relacionar aprendizajes con el contacto y experiencia de la realidad.
- Agrupar, para determinar tareas a los/as alumnos/as propiciando el trabajo cooperativo.
- Disponer el mobiliario del aula de manera que faciliten al niño/a con déficit auditivo tanto la escucha como la participación y el trabajo en equipo.

II.3 Interacción profesor-alumno

Muchas veces es difícil tomar conciencia del enorme esfuerzo que el alumnado sordo debe de realizar para seguir la clase. A sus dificultades lingüísticas se le añade el hecho de que debe estar siempre atento a la labiolectura del profesor sobreviniéndole inevitablemente la fatiga. Para evitar su cansancio, el profesorado, además de dejarle descansar, debe evitar sobrecargar a sus alumnos/as de información verbal durante mucho tiempo, ayudarse de aparatos audiovisuales, de esquemas para explicar, de poner palabras o frases en la pizarra conforme se explica. Así mismo, es conveniente preguntarle durante la explicación y animarle a que pregunte lo que no entienda. La revisión del trabajo individual realizado debe ser también una tarea ineludible del maestro/a.

El/a niño/a sordo/a tiene necesidad de que se le asigne un/a compañero/a de clase para ayudarlo en las ocasiones en que éste se pierda. Para ello, el/a profesor/a deberá instar a un/a compañero/a, de forma totalmente voluntaria a que se siente al lado del niño/a sordo/a y le ayude. El/a profesor/a deberá de vigilar que la relación que se establezca sea de compañerismo y de solidaridad, sin caer en la dependencia.

II.4 Interacción alumnado hipoacúsico-alumnos

Los problemas que se puede generar entre el alumnado son fruto normalmente de una mala actitud de compañeros oyentes hacia el/a niño/a sordo/a. De todos es sabido que el niño de aula ordinaria puede ser cruel con el/a niño/a con hándicap si desconoce su problemática: la ignorancia es la fuente de la marginación. Pero también, se sabe que el niño/a puede ayudar a su compañero con hándicap si tiene una actitud positiva hacia él y si conoce las técnicas de ayuda que pueden utilizar para facilitar la comunicación. La clase de música es un marco propicio para el trabajo en equipo, incrementando las interacciones. El maestro debe saber que dispone de muchos recursos para poder cambiar las actitudes de sus alumnos y así evitar los prejuicios y estereotipos. Monereo (1987)⁷ propone realizar: la simulación de disminuciones (con la simulación, en nuestro caso, de la sordera tapándose los oídos, el alumno de aula ordinaria puede comprender la problemática con que se enfrenta el/a niño/a sordo/a), charlas con el afectado, grupos de discusión y juegos colectivos, recomendables por el elemento socializador e integrador que implican.

Los resultados obtenidos en una investigación del profesorado de música sobre la atención al alumnado hipoacúsico en el aula de música de los CEIP (Colegios de Educación Infantil y Primaria), Salido, M^a. R. (2005), apoyan lo hasta ahora dicho. Añade, que la integración de los casos

⁷ En Comes Nolla, G. (1991).

estudiados en esa investigación es idónea, favoreciendo una convivencia y relación cordial entre los miembros del grupo clase. Aunque, es reseñable que en los casos de hipoacusias más severas se producen con más frecuencia episodios de enfrentamiento del alumnado hipoacúsico con el resto de compañeros, donde se muestra cierta suspicacia debida a su falta de audición y sentimientos de “inferioridad” o de ser diferente a los demás. Pero, en tales casos, son solucionados entre los mismos compañeros normooyentes que asumen las particularidades de estos niños/as de una manera natural y positiva.

III. La musicoterapia como disciplina integradora en el contexto escolar

La educación en España, desde la aparición de la LOGSE en 1990, en la LOCE de 2003 y en la LOE (2005), ha apostado por atender a la diversidad. La aparición de los denominados alumnos con Necesidades Educativas Especiales ha originado en los docentes la necesidad de formación e información sobre las causas, las características y las actuaciones educativas que pueden ofrecerse desde los centros escolares (González, M. A, 2004).

La utilización de la Música en el contexto escolar tiene ciertas ventajas para atender a la diversidad, ya que posee unas características singulares que la hacen eficaz como herramienta terapéutica en el contexto escolar. Salamanca (2003) señala algunas de ellas:

- La música es un modo de expresión y lenguaje universal: facilita la expresión a personas que no manejan el código verbal o que tienen dificultades de comunicación o expresión.
- Estimula los sentidos, evoca sentimientos y emociones y facilita el contacto con lo inconsciente.
- Facilita las respuestas fisiológicas, mentales y comunicativas.
- Actúa sobre el sistema nervioso, sobre los tejidos musculares, puede modificar el ritmo respiratorio y cardiaco, así como la frecuencia de las ondas cerebrales.
- Estimula o relaja el cuerpo y la mente.
- Aumenta la conciencia de uno mismo, de los demás y del entorno.
- Ofrece la oportunidad de tener experiencias individuales y sociales placenteras y positivas dentro de un marco artístico a personas con dificultades.
- Facilita el aprendizaje y la adquisición de habilidades.

Uno de los campos de actuación de la musicoterapia está en el área educativa. La musicoterapia en la escuela debe de convertirse en un espacio y en un tiempo abierto, sobre todo para el alumnado hipoacúsico, a la comunicación entre los seres humanos por medio de los sonidos.

Según Espinilla (2001), la musicoterapia, *como un bien público, que es, al servicio de todos los sujetos, ofrece unas técnicas preventivas educativas, reeducativas y terapéuticas*. A pesar de su reconocido poder de captación, su función catártica, su capacidad de comunicación de sugestión, de ensueño, de utilización científica que sin duda se desarrolla, no se la tiene en cuenta en nuestro país como uno de los pilares básicos de la educación. De este modo, la musicoterapia en nuestro país está luchando por hacerse un hueco como terapia complementaria en el trabajo con personas de discapacidad psíquica, física y sensorial.

Antes de seguir avanzando en el discurso, es conveniente aclarar a qué llamamos musicoterapia. Etimológicamente significa *“terapia a través de la música”* (Poch I, 1999, p. 39). Pero también, la Musicoterapia ha sido considerada como una forma terapéutica de comunicación no verbal, aplicada a la prevención, diagnóstico y tratamiento de posibles dificultades o trastornos que presentan las personas. Thayer Gaston defendía el empleo de la música para *“provocar cambios en las personas que la escuchan o ejecutan”* (Gastón, 1957). Julieve Alvin (1967) la definía como *el uso dosificado de la música en el tratamiento, rehabilitación, la educación y el adiestramiento de adultos y niños que padecen trastornos físicos, mentales y emocionales* (Bruscia, 1997).

Rolando Orlando Benenson dice que la musicoterapia es *“la técnica de comunicación que utiliza la música y los sonidos para producir fenómenos regresivos y abrir canales de comunicación a través de los cuales se puede comenzar el proceso de recuperación y rehabilitación del paciente”* (Benenson, 1981). Para Ardizón (1998) la musicoterapia se define como la apertura de los canales de comunicación utilizando la música, el sonido y el movimiento con fines terapéuticos. Y, la National Association for Music Therapy de EEUU ha ampliado el término; a saber, *“es el uso de la música en la consecución de objetivos terapéuticos: la restauración, el mantenimiento y el acrecentamiento de la salud tanto física como mental”* (Poch, I, 1999).

La musicoterapia y la educación musical se complementan entre sí mucho más de lo que suponemos; pudiendo incluso llegar a ser parte la una de la otra. Si bien es cierto que un buen educador musical sigue muchos principios y técnicas de musicoterapia, no es menos cierto que un buen musicoterapeuta realiza muchas de las prácticas usadas en educación musical.

Las experiencias de musicoterapia sobre nuestro tema han permitido establecer una comunicación con niños/as que oyen mal, comunicación diferente a la verbal. Después de un trabajo de escucha, de reconocimiento, de reproducción y de creación en el mundo sonoro, se asiste a una mejor percepción auditiva y a un reforzamiento del deseo del lenguaje en estos niños/as. Este trabajo está basado en una participación corporal total.

Como objetivos, en musicoterapia no se trata de aplicar una técnica o ejercicio, sino de llevar a cabo procesos terapéuticos. Hay que hacer conscientes a los maestros de la importancia del sonido, el silencio, la voz, el movimiento y el gesto en la comunicación y en el desarrollo del niño/a

hipoacúsico/a. Por lo tanto, se deben favorecer todas las formas de comunicación a través del cuerpo, como primer instrumento sonoro y la voz.

Podemos decir que la musicoterapia será la herramienta utilizada para ayudar al hipoacúsico/a en su proceso de desarrollo personal y su repercusión con su entorno, es decir, la familia y la escuela.

Gaston, T. (1993), Ruiz, Y. M^a. (1994), señalan otro aspecto de la música empleado en musicoterapia. Es, el hecho de que ésta propicia el establecimiento o reestablecimiento de las relaciones interpersonales. Esto se debe a que la expresión musical se basa en los sentimientos, no hace falta un complejo conjunto de signos para entenderse. Además, el/a niño/a se siente útil en la dinámica de grupo. Aprende a valorar lo que sus compañeros hacen y a ser valorado por lo que hace. Además, el deficiente auditivo al sentirse escuchado por los demás, estará mucho más estimulado y se sentirá integrado en su grupo. También facilita el logro de la autoestima mediante la autorrealización, entendiendo por autoestima la satisfacción por el logro conseguido.

Por otra parte, la música permite la libertad de expresión individual dentro del grupo, por ello, afirmamos que el grupo es un medio ideal para psicoterapia. Tiene el poder de afectar el estado de ánimo y las emociones del individuo, pero también ejerce una singular influencia sobre el grupo. La música tiene el valor en este caso de proveer de una válvula emocional dentro del grupo. Con frecuencia la música no expresa los sentimientos del individuo sino su sentimiento de grupo.

De esta manera, se explicita como dice Bermell (1996), que la investigación del sonido junto con otras ciencias, está revelando el poder significativo de la música en la educación y en el de la terapia; hoy no se concibe una educación integral, sin los conocimientos y vivencias del área de expresión musical, porque el niño es un ser expresivo, creativo y cambiante, que necesita evolucionar, explorar su mundo en cada etapa de su vida y sentar sus vivencias, para que más tarde le sirvan de base para potenciar y fortalecer su "yo".

Por último, la metodología que debe llevarse a cabo en una sesión de musicoterapia es fundamentalmente experimental y vivencial, una o varias técnicas por cada día de clase. El ritmo de la sesión se puede dividir para conceptualizarla en dos fases:

A/ Escucha y comunicación: toma de conciencia, asimilación e integración y devolución-comunicación.

B/ Experimentación y vivencia desde la globalidad: pulsación rítmica que manifiesta la vitalidad; comunicación melódica que manifiesta la emoción; integración de lo sensorial, la armonía que manifiesta lo racional.

En cuanto al tipo de actividades y elementos que se deben de trabajar con estos/as niños/as deficientes auditivos y que son igualmente beneficiosos para el resto de compañeros normooyentes podemos citar:

- Ejercicios de relajación, ya sea activa o pasiva. Generalmente será dirigida.
- Ejercicios que muevan a la acción, a la tensión muscular, como preparación a otras actividades musicales.
- Producción de diferentes vibraciones, sobre todo aquellas que puedan ser percibidas por el plexo y táctilmente.
- Producción y discriminación de ruidos.
- Producción y discriminación de sonidos diversos y musicales.
- Distintos ejercicios y juegos de ritmo con y sin instrumentos, con la voz, dibujos y escrituras de ritmos, etc.
- Diferentes posibilidades de emisión de la voz: verbal, prosódica, melódica, canciones, vocalizaciones...
- Actividades lúdicas con juegos musicales, ejercicios creativos...
- Expresión corporal y diferentes efectos sonoros con la expresión del "yo", la relación con el mundo de los objetos y la relación con el otro o los otros.
- Manejo de instrumentos de percusión y pequeñas agrupaciones orquestales.
- Realización de gráficos del sonido, asociaciones y vivencias del sonido a través del color y la forma.
- Movimiento y danzas. La danza es la etapa más importante de la terapéutica, porque descubre al niño/a su propio ritmo interno. Los bailes son el aspecto socializante y participativo del movimiento. La danza y el baile, son las vivencias espaciales y temporales más importantes para estos niños y niñas.
- Improvisación y creación de ritmos, melodías, instrumentación, canciones, montajes...

Es conveniente realizar algunas matizaciones de las aportaciones de la musicoterapia en relación a algunos aspectos musicales o a su manera de transmitirse a través del lenguaje, el canto, el ritmo, la instrumentación, el movimiento y la danza.

III.1 Música y lenguaje

Las relaciones entre la música y el ritmo fonatorio son fundamentales en la reeducación de los niños hipoacúsicos. Es necesario crear una relación entre el mundo exterior y su cerebro, para consolidar las percepciones y sensaciones del mundo exterior. En primer lugar, el niño deficiente auditivo

podrá llegar, a través de la música, a percibir por la vía auditiva, la fisiológica de la adquisición del habla. En segundo lugar, escuchar su propia voz para hacer correcciones de su habla. Y por último, la música auxiliará de una manera muy especial: el aprendizaje de la lectura labial y de su articulación.

La Musicoterapia ha de tener en cuenta que aplicada a niños hipoacúsicos es un tratamiento para mejorar la locución. La relación entre acentuación del habla y de la música le dará una conexión entre frase-esquema-prosódico-rítmico, que le permitirá tener un ritmo verbal adecuado. Cuanto antes se comience la terapia, antes se podrá potenciar, apoyar y rehabilitar un habla pobre que le capacite para mantener una comunicación verbal aceptable.

III.2 Canto

Es esencial para esta actividad saber el grado de deficiencia que tiene el/a niño/a, adaptándose la musicoterapia en función de esto. Es posible que los niños lleguen a distinguir la altura, más aún si son sonidos muy graves y muy agudos, para empezar podemos hacerles explorar juguetes sonoros que estimulen su curiosidad y aunque no puedan distinguirlos claramente, que al menos sean capaces de darse cuenta que hay un mundo de sonidos a su alrededor e incluso que puedan disfrutarlo, apoyándose en la percepción táctil, con la mano en el piano, una guitarra al cuello... Debemos fortalecer la lengua, control salival, la respiración, el ritmo y la fuerza de ejecución. Es para esto muy importante comenzar con algún ejercicio de relajación de la cabeza.

III.3 Ritmo y movimiento

El ritmo es un factor de vital importancia para la comprensión del mundo que nos rodea. Este factor es capaz de crear comunicación entre el hipoacúsico/a y el/la otro/a, lo que representa un vínculo de alto contenido emocional, que va a significar para el hipoacúsico una gran ayuda a la hora de entrar en contacto con el grupo y con el contexto social a través del movimiento.

Por ello, el ritmo no lo podemos considerar desde una perspectiva atomizada, aislada e independiente. Los/as niños/as sordos/as son capaces de desarrollar actividades rítmicas en grupos de niños/as normales si se ha trabajado con ellos/as individualmente. Le proporciona la ocasión de expresarse con alegría y soltura. Esto les suele causar un gran sentimiento de integración escolar y social, les ayuda a construir su propio yo y a adquirir confianza en sí mismos/as.

La utilización del ritmo en el movimiento, da lugar a una mejor coordinación motora y corporal, una aptitud y desenvoltura del equilibrio y control postural, así como una rehabilitación de la organización motriz. La adaptación del niño al ritmo a través del movimiento, le va a liberar de uno de los defectos habituales en estos deficientes.

El ritmo se considera como la unión de lo corporal y lo espiritual; es el elemento que regula las relaciones físico-intelectuales, por lo tanto, es integrador de la personalidad, desarrollando el sentido estético del movimiento, la formación del carácter y la sensibilidad.

El movimiento también es un elemento imprescindible, puesto que la música es movimiento. Siendo una de las artes dinámicas, es inevitable que el movimiento sea el protagonista. La necesidad que siente el niño de expresarse, de moverse constantemente, puede y debe aprovecharse para abrir canales de comunicación que den lugar a un proceso de entrenamiento y de recuperación, llegando así a un desarrollo físico, emocional y mental equilibrado e integrado.

III.4 Danza con deficientes auditivos

La danza es movimiento y en el movimiento, el/a niño/a sordo/a puede exteriorizarse, sentir su cuerpo, salir de su soledad interior y comunicarse con el otro, con el grupo, liberando de esta manera sus angustias. No en vano la danza es expresión de vida y la podemos considerar como un juego, un grito, una súplica, un sentimiento.

Según Bermell, M^a. A. (1998) el grupo y las características de la música, proporcionan un desarrollo estructurado de componentes sensoriales, motores, emocionales y sociales, donde los participantes se unen. La educación musical, junto con el movimiento, llevada a través de los sistemas metodológicos, debe ser hilo conductor para una buena formación e integración, es decir, para todos. El aspecto fisiológico, los sentimientos y la inteligencia, tienen una estrecha relación con las características de la música: ritmo, melodía y armonía, como estableció E. Willems; por tanto, la interacción de estas materias, se hace vital como punto de partida para cualquier educación, y necesaria para cualquier tipo de terapia. Y no olvidemos que el objetivo de la terapia es capacitar al individuo para que pueda integrarse en la sociedad; los niños con NEE, necesitan aprender a comportarse con seguridad en la sociedad.

Igualmente esta autora expone que *“la experiencia estética puede constituir uno de los mejores recursos para ayudar a adaptarse al medio, pues la música y la danza, son una función esencial y necesaria del hombre, que ejerce su influencia sobre su conducta y su estado, dándole mayor acción de libertad en su comunicación”* (Bermel 1996).

III.5 Los instrumentos

Según Emilio García (1989), el hecho de ejecutar la música a través de los instrumentos dentro de un conjunto, requiere que se subordinen los propios intereses a los del grupo si se desea tener éxito; esta exigencia, posiblemente reforzada por alguna persona, deriva objetivamente

de la música y no de los individuos. Estas experiencias organizadas adecuadamente, sustentan la sensación para los demás – llegar a tener una identidad dentro de un conjunto (grupo). Solo acompañándose a sí mismo con el grupo, el individuo llega a tener conciencia de su identidad y de sus logros, factor importante para la socialización, para sentirse parte de ese grupo.

Los objetivos que se persiguen son: ampliar el grupo en que el individuo pueda interactuar con éxito (objetivamente mensurable y descriptible) y proporcionar experiencias que lo ayuden a relacionarse en la vida en sociedad (objetivamente descriptible). Esta experiencia implica:

- La música ofrece los medios para expresarse de modo socialmente aceptable.
- Brinda al individuo la oportunidad de elegir su respuesta en los grupos.
- Proporciona oportunidades de asumir responsabilidades para con uno mismo y para los demás.
- Aumenta la interacción social y la comunicación verbal y no verbal.
- Permite la cooperación y la competición en formas socialmente aceptables.

IV. Conclusión

La música como lenguaje universal posibilita la comunicación de un modo natural entre todos los individuos que la ejecuten, escuchen y sientan. Hace posible que ciertas limitaciones, como es el caso de la deficiencia auditiva sean franqueadas en pos de otras vías de comunicación y expresión, propiciando la música, un clima de cooperación entre iguales que facilita la integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales en las aulas.

Igualmente, es un nexo de unión que propicia la participación y convivencia entre iguales con un único fin, sentir las emociones y sensaciones que produce ésta a través del canto, el ritmo, la instrumentación, la audición y la danza.

Por otro lado, es conveniente considerar la musicoterapia, no como una terapia alternativa, sino como una disciplina complementaria para el sistema educativo. Debemos de seguir luchando por hacer un hueco y abrir un camino a la Musicoterapia en la escuela. Musicoterapia y educación musical son dos campos que pueden interactuar en la clase de Música para ayudar a la integración de niños/as con déficit auditivos, ofertando educación, salud, terapia o rehabilitación a través de la Música.

El objetivo como maestros de niños/as con déficit auditivos no será el de enseñarles música, sino de enseñar a través de la música. No existen límites precisos. Es el mismo niño/a quien nos dice hasta dónde llegar. Se debe estar dispuesto a brindarle toda experiencia, capacidad creativa e imaginativa del maestro/a y como recompensa a ese esfuerzo y experiencia, al final de la labor docente se verá que se ha posibilitado el desarrollo de inteligencia creadora, memoria y sensibili-

dad en el deficiente auditivo, aspecto éste de gran importancia para el equilibrio de su personalidad que le permitirá una mejor adaptación al medio en que se desenvuelve, así como mejorar su ritmo psicomotor, el tono de su voz y su articulación y un nuevo medio de comunicación con ese exterior sonoro, tan desconocido para él, al agudizar sus restos auditivos. En definitiva, va a acelerar su integración social, en un clima positivo de convivencia que es su objetivo final.

V. Referencias bibliográficas

- Ardizón, R. M^a. (1998). "Musicoterapia: La música y su aplicación terapéutica a niños con Necesidades Educativas". *Polibea*, 48, 54-57.
- Amusategui, C. (1996). "Educación musical en Educación Especial". *Eufonía*, 4, 85-96.
- Benezon, R. (1981). *Manual de musicoterapia*. Buenos Aires: Paidós.
- Bermell, M^a. A. (1996). "Estrategias de la Música y el movimiento". *Música y educación*, 28, 61-68.
- Bruscia, K. (1997). *Definiendo musicoterapia*. Salamanca: Amarú.
- Burgoa, R. (2005). "Hipoacusia infantil". *Edición Digital Del Semanario La Séptima*. Editora Regional: San Juan. Argentina.
- Comes, G. (1991). "Problemática del niño hipoacúsico integrado en el aula ordinaria. Implicaciones para el profesorado". *Revista de Educación Especial*, 8, 75-81.
- Espinilla, (2001). "Visión de musicoterapia dentro del sistema escolar. Monográfico: musicoterapia." *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 42, 13-18.
- Fernandez, N. (1996). "Las deficiencias auditivas en el aula". *Eufonía* 2, 43-52.
- García, E. (1989). "Musicoterapia y enriquecimiento personal". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 4, 91-108.
- García, C. (1993). "Opinión de los profesores hacia la integración. Análisis instrumental para su valoración". *Revista de investigación educativa* 22, 43-60.
- Gastón, T. y otros (1993). *Tratado de musicoterapia*. México: Paidós.
- González, M. A. (2004). "Alumnado con Necesidades Educativas Especiales asociadas a la discapacidad sensorial." *Docencia e investigación* 14, 71-94.
- Hammel, A. M. (2004). "Inclusión estrategias that work". *Music Educators Journal* 90, 5, 33-37.
- Jiménez, M. G. y López, M. (1995). *Deficiencia auditiva. Evaluación, intervención recursos psicopedagógicos*. Madrid: CEPE.
- Lacárcel Moreno, J. (1995). *Musicoterapia en educación especial*. Murcia: Universidad.
- Nordoff, P. (1985). *Therapy in music for handicapped children*. London: Gollancz.
- Nordoff, P. (1995). *Music therapy in special education* (2^a ed.). MMB Music, INC.
- Ortiz, M^a. C. (2003). "Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas". *Bordón. Revista de pedagogía* 55, 27-40.
- Palacios, J. I. (2001). "El concepto de musicoterapia a través de la historia". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 42, 19-31.
- Poch, S. (1999). *Compendio de musicoterapia (I)*. Barcelona: Herder.
- Pontiff, E. (2004). "Teaching special learners. Ideas from veteran teachers in the Music classroom". *Teaching music*, 12, 3, 52-58.

- Ruiz, Y. M^a. (2004). "La musicoterapia en la educación especial Alonso Cano". *Revista andaluza de arte* 8 en www.alonso-cano.tk
- Salamanca, D. (2003). "Musicoterapia en Educación Especial". *Pulso*. 2, 129-141.
- Salido, M^a. R. (2005). *Atención al alumnado hipoacúsico en el aula de Música de los colegios de Educación Infantil y Primaria*. Proyecto de Investigación Tutelado Inédito. Universidad de Granada.
- Torres, S y otros (1995). *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Vilchez, N. (2003). "La atención a la diversidad en el marco de la enseñanza musical". *Música y Educación* 53, 29-34.
www.deafmall.net
www.musictherapyworld.de

CAPÍTULO 8
Las Necesidades Educativas Especiales
desde la Escuela Inclusiva

Las Necesidades Educativas Especiales desde la Escuela Inclusiva

María Rosa Salido Olivares
Universidad de Granada

I. Consideraciones Previas

Desde hace varios años en España, concretamente desde la promulgación de la LOGSE (1990), se habla del concepto Necesidades Educativas Especiales (NEE) para los alumnos/as que “además y de forma complementaria, puedan precisar otro tipo de ayudas menos usuales. Decir que un determinado alumno/a precisa necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios. De esta manera, una necesidad educativa se describe en término de aquello que es esencial para la consecución de los objetivos de la educación.”(Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo).

En nuestro ámbito escolar podemos encontrar multitud de Necesidades Educativas Especiales a las que debemos de dar un tratamiento adecuado y en función de las características de cada una. Para dar una visión general de los tipos de necesidades, podemos hacer una clasificación en función de:

Dificultades Físicas cuya intervención educativa se centra en las áreas de comunicación y lenguaje, área motora, desarrollo intelectual y socialización.

Deficiencia Psíquica y Retraso Mental (en ellas se incluyen los distintos grados de retraso mental que se pueden encontrar, Síndrome de Down y Trastorno Generalizado del Desarrollo–TGD- y/o Autismo). La intervención educativa en estas necesidades se desarrolla en los campos de comunicación y lenguaje, desarrollo intelectual y socialización.

Déficit Sensorial

Deficiencia Auditiva. La intervención educativa se centra en la comunicación y lenguaje, desarrollo intelectual y socialización.

Deficiencia Visual. La intervención educativa es centrada sobretodo en el ámbito de la orientación y la movilidad.

Dificultades Lecto-Escritoras centrada la intervención en el área de lenguaje.

NEE originadas por Deprivación Sociocultural. En este apartado situaríamos a individuos que pertenecen o se encuentran en las siguientes situaciones: minorías étnicas, familias desestructuradas, población temporera, población rural diseminada, barriadas marginales, aulas hospitalarias y regímenes de internado.

Trastornos Comportamentales. Tales como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) cuya intervención educativa se realiza de manera farmacológica, conductual, cognitivista y escolar, diseñándose un programa de intervención para el alumno/a que padece este síndrome.

Alumnos sobredotados intelectualmente. Para ellos, se elabora un programa educativo adaptado a sus necesidades.

2. Antecedentes del modelo educativo llevado en España

El proceso de inclusión de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) llevado a cabo en España ha sido paulatino y evolucionando a través de una serie de “filosofías o tendencias educativas”. Hasta la reforma educativa de 1970, sólo cabe citar el Decreto de 23 de septiembre de 1965, en el que se regula de una forma general en materia de Educación Especial. La ley 14/1970 de agosto, General de educación, aproxima la Educación Especial al sistema educativo, considerándola como una modalidad del mismo, que incluye tanto la atención especial a los deficientes e inadaptados, como a los superdotados, y no como complemento sanitario, sino como tratamiento educativo integral. En años posteriores, se organizan cursos de especialización para el profesorado y se crean y desarrollan Centros de Educación Especial (Bautista, 1993: 93).

En España, la escolarización en educación especial ha estado regulada por la Ley de Integración Social de los Minusválidos (L.I.S.M.I.) 13/1982 de 7 de abril y por el Real Decreto 334/1995 de 6 de marzo de Ordenación de la Educación especial, fundamentalmente. La LISMI ha desarrollado el artículo 49 de la Constitución Española y nos ha vinculado al movimiento general de integración. Ésta aborda la integración del deficiente de forma global y da una serie de directrices acordes con las tendencias actuales en la materia.

Después, las oportunas órdenes y circulares que emiten tanto el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) como las distintas comunidades autónomas, para desarrollar el Real Decreto, también han hecho alusión a aspectos relacionados con la escolarización, suponiendo así, la concreción, en el área educativa, de los criterios esbozados a nivel más general en la LISMI.

Posteriormente la Ley orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) consagra los principios de la LISMI, del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985 y demás disposiciones que la desarrollan.

La LOGSE no modifica en lo esencial los principios que regulan la educación especial; sin embargo permite una consolidación de las actitudes, los programas y las prácticas iniciadas y propicia modelos de intervención educativa y de organización escolar coherentes con la idea de una escuela comprensiva e inclusiva en la que todos participan de las mismas oportunidades de aprendizaje, estando abierta a la diversidad y siendo capaz de responder a las diferencias y características del alumnado. Las posteriores leyes educativas que se han desarrollado en España que no han sido del todo derogadas y/o implantadas en la actualidad, la Ley Orgánica de 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, continúan el desarrollo de este tema en la misma línea.

En estos momentos, la integración desarrollada en las comentadas leyes anteriores, ha supuesto un cambio muy importante en el panorama educativo de la Educación Especial en España. Pero este cambio necesita de un modelo de escuela diferente en el que tengan acogida y respuesta educativa todos los alumnos y las alumnas, sean cuales fueran sus características personales, psicológicas o sociales (Arnáiz, 1996; García y Moreno 2001). Como dice González (2004) *hemos pasado de un sistema educativo basado en la adaptación del alumno al sistema (integración), a otro que regula la adaptación del sistema al alumno (inclusión). Todo ello por el convencimiento de que la escuela es heterogénea por naturaleza. Por este motivo, existe una tendencia hacia la pedagogía inclusiva.*

3. La escuela inclusiva

El concepto de inclusión implica que la Escuela es la que debe estar preparada para incluir a todo niño/a, considerando que la diversidad es una condición básica del ser humano. En esta nueva perspectiva, el/a niño/a se integra en un lugar preparado para él, respondiendo a sus necesidades educativas especiales. La escuela se define como un lugar para la diversidad (Ceril, 2002).

El modelo de cambio que propician las escuelas inclusivas, constituye un proceso de innovación educativa, puesto que pretende la reconstrucción de la escuela desde un enfoque institucional-transformador. Desde esta perspectiva, se podrían buscar propuestas de trabajo que dieran respuesta a la heterogeneidad de los alumnos escolarizados en ella, siendo un objetivo básico de la inclusión el no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, tanto educativa, física como socialmente (Arnáiz, 1996). Para Ceril (2002), el reto es optimizar la calidad de vida del niño/a

utilizando una perspectiva funcional y ecológica, en donde los contenidos son considerados, pero no de manera central en el currículo. Por ello, la atención en las escuelas inclusivas se centrará en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno/a de los/as alumnos/as.

Estos cambios deben llevar a los alumnos, profesores y padres a modificar su perspectiva sobre la escuela, puesto que el problema o dilema ante el que estamos, ya no es cómo integrar a algunos alumnos con necesidades educativas especiales, sino cómo desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo que fomente el éxito entre todos los miembros de la escuela.

Las escuelas inclusivas enfatizan, así, el sentido de la comunidad, para que en las aulas y en la escuela todos tengan sensación de pertenencia, se sientan aceptados, apoyen y sean apoyados por sus iguales y otros miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas. En las comunidades inclusivas, los talentos de cada uno, incluyendo los de aquellos con profundas discapacidades, superdotación o comportamientos distorsionadores, son reconocidos, fomentados y utilizados al máximo (Arnáiz, 1996).

Según Ceril (2002) la situación de la inclusión educativa en España se caracteriza por:

- La existencia de importantes dificultades para implementar la Integración, sin embargo las líneas de acción se encuentran consolidadas.
- Se ha decidido que las Escuelas Públicas se especialicen en algún tipo de discapacidad, a modo de fomentar el perfeccionamiento del profesorado, utilizar de mejor manera los recursos y sistematizar la experiencia de toda la comunidad educativa.
- El inconveniente es que no siempre en el barrio del niño/a existe una escuela que integre a niños/as con su discapacidad.
- Esta modalidad ha mejorado la calidad de los servicios entregados.
- Las escuelas se sienten motivadas para tener programas de inclusión, ya que tienen mayores posibilidades de ganar proyectos por ser escuelas que tienen estos programas.

4. Principios de la educación inclusiva

De los principios que dan entidad a la educación inclusiva queremos destacar los siguientes citados por Stainback y Stainback (1992)¹:

¹ En Arnáiz (1996).

*** Clases que acogen la diversidad.**

La inclusión implica establecer y mantener comunidades escolares que den la bienvenida a la diversidad y que honren las diferencias. Los profesores deben preocuparse de crear aulas en las que todos los estudiantes se encuentren totalmente incluidos, tiendan a enfatizar la atmósfera social en el aula, y sirvan como ejemplo y enseñando a respetar las diferencias.

La inclusión y el respeto por la diversidad no son principios limitados a los estudiantes con discapacidades o a los estudiantes con talento, las diferencias de raza, religión, etnia, entorno familiar, nivel económico y capacidad están presentes en todas las clases. En las aulas inclusivas, los compañeros pueden aprender y ayudarse entre sí en todas estas dimensiones con una instrucción eficaz y un apoyo fuerte.

*** Un Currículum más Amplio.**

La inclusión significa implementar una modalidad de currículum multinivel. Enseñar a una clase heterogénea implica cambios profundos en la naturaleza del currículum (Stainback y Stainback 1992)². Los profesores de clases inclusivas se están alejando consistentemente del rígido método de enseñanza frontal basado en un libro de texto, y se están moviendo hacia el método de aprendizaje cooperativo, la instrucción temática, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la valoración auténtica.

157

*** Enseñanza y Aprendizaje Interactivo.**

La inclusión implica preparar y apoyar a los profesores para que enseñen interactivamente. Los cambios en el currículum están estrechamente ligados a los cambios en su pedagogía. El modelo de aula de un profesor que trata de satisfacer las necesidades de una clase entera de niños/as por sí solo, está siendo reemplazado por estructuras en las que los estudiantes trabajan juntos, se enseñan mutuamente y participan activamente en su propia educación y en la de sus compañeros.

*** El apoyo para los profesores.**

La inclusión implica proporcionar un apoyo continuo a los profesores en sus aulas y romper las barreras del aislamiento profesional. Aunque los profesores están rodeados de gente, enseñar puede ser un trabajo increíblemente solitario. Una de las señas que define la inclusión es la enseñanza en equipo, la colaboración y la consulta, así como otras formas de acceder a las habilidades, el conocimiento y el apoyo de muchas personas encargadas de educar a un grupo de niños/as. Muchos modelos de inclusión hacen extensivo el uso del equipo y de la cooperación a profesores, terapeutas del lenguaje, terapeutas físicos y ocupacionales, consejeros, etc.

² En Arnáiz (1996).

A menudo, los profesores pueden asumir un aumento de responsabilidad en el área en la que son especialistas o idear servicios cuando tienen oportunidades y apoyo para integrar tales actividades en sus aulas. Muchos profesores informan que las modificaciones y los ajustes que han hecho para un estudiante específico han tenido un impacto positivo en un grupo mayor de estudiantes.

*** Participación Paterna.**

Igualmente, la inclusión implica la participación paterna de forma significativa en el proceso de planificación. Los programas de educación inclusiva han confiado mucho en la información obtenida de los padres sobre la educación de sus hijos.

*** Obtener el compromiso del profesor.**

Es importante que el profesor se sienta comprometido hacia la inclusión. Esto incluye la aceptación de estudiantes excluidos con anterioridad en otros modelos educativos, como miembros valiosos e iguales de la clase. Si el profesor no valora al niño/a y no lo quiere en la clase, habrá grandes dificultades para conseguir la inclusión plena con éxito.

*** Designar a una persona que sirva para facilitar el apoyo.**

En las escuelas inclusivas, los educadores especiales normalmente se integran en la educación general. Algunos se convierten en profesores de aula o consultores especializados, otros asumen la tarea de animar y organizar el apoyo en clases de educación general.

5. Ventajas de la escuela inclusiva

El movimiento hacia la escuela inclusiva puede tener varias ventajas según Arnáiz (1996) sobre los enfoques tradicionales que tratan de ayudar a los estudiantes con discapacidades o desventajas “para encajar en la escuela ordinaria”. Una ventaja es que todos se benefician de que las escuelas inclusivas se centran en desarrollar escuelas comunitarias de apoyo y cuidado para *todos* los alumnos y alumnas. Todos los/as niños/as se benefician cuando su propia escuela se desarrolla un sentido de comunidad, es decir, cuando la educación es sensible y responde a las diferencias individuales de cada miembro de la escuela.

Para los niños y las niñas con necesidades educativas especiales, de esta manera, se les posibilita un mayor desarrollo intelectual y mejora del aprendizaje, ya que el contacto con otros/as niños/as les va a beneficiar, en tanto que la educación no sólo se produce por vías formales de profesor a alumnos, sino que hay unas interacciones entre los mismos alumnos y unas conductas de imitación que van a favorecer el aprendizaje. Asimismo, el ámbito grupo-clase ofrece al niño y a la niña con minusvalías un marco apto para la inclusión social, con su heterogeneidad. Para el resto de alumnado, la inclusión los hace más tolerantes y sensibles al crear actitudes positivas de

convivencia. Su proceso de aprendizaje se ve también favorecido por esa renovación pedagógica que conlleva la práctica de la educación inclusiva (Bautista, 1993).

Una segunda ventaja es que todos los recursos y esfuerzos del personal escolar pueden ser usados para asesorar necesidades instructivas, adaptar la instrucción y proporcionar apoyo a los estudiantes. En el modelo de integración, los/as niños/as con discapacidades pasaban mucho tiempo fuera del aula recibiendo apoyo. En las escuelas inclusivas ningún alumno/a sale del aula para recibir apoyo, sino que el apoyo se recibe dentro del aula, lo que exige que los recursos estén en la misma y los profesores de apoyo realicen una importante tarea de coordinación con el profesor tutor.

Los profesores tutores y los de apoyo pueden centrarse en proporcionar a cada estudiante respuestas educativas apropiadas y adaptadas a sus necesidades y capacidades. Como dice Muñoz (2004) *el reto de la escuela inclusiva hace necesario formar a profesores de aula ordinaria para que, trabajando en el marco de una escuela pensada para la diversidad, sean capaces de diseñar situaciones educativas que permitan a los alumnos " aprender en una escuela para todos"*.

Otra ventaja es la de proporcionar apoyo social e instructivo a todos los estudiantes. Ello obedece a que a veces hay alumnos/as que, por distintas causas, carecen de un apoyo familiar fuerte, debido a los cambios en la estructura de la familia y a la movilidad en una sociedad cada vez más compleja. Las escuelas inclusivas tienen, pues, como objetivo proporcionar este apoyo y asistencia, ya que se centran en construir la interdependencia, el respeto mutuo y la responsabilidad. La inclusión asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no sólo a los niños etiquetados como diferentes. Uno de los rasgos esenciales de una escuela inclusiva es el sentido cohesivo de comunidad, la aceptación de las diferencias y la respuesta a las necesidades individuales.

Es importante enfatizar que movernos hacia la inclusión y aceptarla supone un proceso, que implica cambios en la filosofía, el currículum, la estrategia de enseñanza y la organización estructural. Tales cambios no sólo afectan a los/as niños/as clasificados como "discapacitados", sino que van más allá del alcance de lo que tradicionalmente ha sido considerado como educación especial.

El profesor de aula ordinaria debe ser capaz de aproximarse a una comprensión global del niño/a que presenta dificultades de aprendizaje y NEE, reflexionando acerca de las implicaciones educativas que conlleva la escolarización de las mismas y conociendo qué estrategias de intervención educativa se pueden utilizar; así como siendo capaz de adaptar su programación para facilitar la integración de alumnos/as con NEE en las aulas ordinarias. De este modo, no se pretende la adquisición de un conocimiento en profundidad, que será un objetivo más de los especialistas, pero consideramos importante que el futuro profesor conozca la problemática global que subyace a cada una de las dificultades de aprendizaje y a las NEE, analizando las características más

definitorias de los/as alumnos/as que las presentan, los programas de intervención más idóneos para aplicar en el ámbito educativo y las adaptaciones curriculares que permita a los alumnos con NEE trabajar en el aula inclusiva (Muñoz, 2004).

Por ello incide sobre la formación de especialistas y la formación continuada de los maestros tutores. El personal docente de los centros ordinarios debe estar preparado para atender la diversidad de alumnos en el aula ordinaria y, cuando sea necesaria una ayuda suplementaria, podrán contar con el personal más especializado.

6. Condiciones para que se produzca la inclusión escolar

Basándonos en Bautista (1993), Zabálza (1999), podemos mencionar algunas de las condiciones necesarias para que se llegue a la inclusión educativa. Algunas de las condiciones que se deben tener en cuenta para que la inclusión escolar se desarrolle con éxito, ya se han superado en nuestro país.

De todo ello pasaremos a exponer algunos factores dignos de mencionar, con el riesgo de dejarnos algún aspecto atrás, dado que son muchos y variados los que se podrían incluir:

- Antes de una generalización, es necesario establecer programas y experiencias que vayan marcando pautas en cuanto a procedimientos más idóneos para la práctica de la inclusión escolar.
- Una legislación que garantice y facilite la inclusión escolar.
- Cambio y renovación de la escuela tradicional, efectuando profundas modificaciones en la organización, estructura, metodología, objetivos...
- Reducción de la proporción profesor/alumnos por aula.
- Un diseño curricular único, abierto, flexible, que permita las oportunas adaptaciones curriculares.
- Supresión de barreras arquitectónicas y adaptación de los centros ordinarios a las necesidades de los diferentes alumnos/as.
- Dotar a los centros de los recursos personales, materiales y didácticos que sean necesarios. Asimismo, contar con la atención suficiente de los equipos interdisciplinares del sector.
- Una buena comunicación entre escuela y su entorno social.
- Es necesaria la participación activa de los padres en el proceso educativo del alumno/a.
- Un buen nivel de comunicación interna en los centros. A menudo, la jerarquización, por una parte, y/o el individualismo exacerbado, por otra, no permiten ordenar la comunicación. Esta debe servir de base para apoyarse afectivamente, producir intercambios técnicos y debatir los problemas conjuntos.

- La formación y el perfeccionamiento del profesorado y demás profesionales relacionados con la inclusión escolar, así como una buena disposición por parte de todos para trabajar en equipo.

7. Conclusión

A modo de conclusión sobre todo lo expresado, podríamos decir que la reforma inclusiva de la escuela se encamina a buscar una enseñanza para *todos*, donde las discapacidades y necesidades educativas especiales se respeten y se incluyan de manera natural como parte de una positiva diversidad en la que estamos envueltos, personalizándose la enseñanza y dando un tratamiento adecuado a esta diversidad en base a sus necesidades.

Así, de este proceso no sólo se beneficiaran los estudiantes con NEE que verán cubiertas sus carencias sino también repercutirá en el resto del alumnado, ya que formará seres más tolerantes, sensibles a crear actitudes positivas de convivencia y su proceso de aprendizaje se verá además favorecido por la renovación pedagógica que conlleva la práctica de la educación inclusiva. La escuela inclusiva pone en marcha toda una serie de estrategias de apoyo a los sujetos para que alcancen el máximo desarrollo que sean capaces de lograr. Los nuevos recursos y servicios que se desarrollen en el centro y en el aula van a tener, indudablemente, un efecto positivo sobre todos los alumnos/as.

Miguel Zabalza (1999) señala cómo la pedagogía inclusiva y la pedagogía de la diversidad describen el proceso de educar a *todos* los alumnos sin excepciones en el entorno menos restrictivo, que para muchos estudiantes va a ser el aula ordinaria. Para que este proceso sea efectivo resulta necesario que el profesorado se muestre receptivo a las diferencias y adapte la enseñanza a las necesidades grupales e individuales de sus alumnos/as. La atención especializada se realiza en la propia clase a través de servicios de apoyo que se aplican al conjunto de la clase y no al niño/a integrado. Junto a esta condición suelen señalarse tres características básicas de la inclusión: una colaboración extensiva que implica cuando menos a profesores, institución escolar en su conjunto y familias; el trabajo en equipo por parte de los profesores (en equipos donde se integran los profesionales que actúan como apoyo); la modificación de las programaciones instructivas de modo que se pueda hacer un trabajo que permita, en cuantos más momentos mejor, la incorporación a él de todos los sujetos de la clase.

8. Bibliografía

- Amáiz, Pilar (1996). "Las escuelas son para todos". *Siglo Cero*, 27. n° 2. pp. 25-34. En <http://www.amigosdedonbosco.org/LasEscuelasonparatodos.htm>
- Bautista, Rafael (1993). *Necesidades educativas especiales*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Ceril (2002). "Conversemos de integración". *Mineduc*. En http://ceril.cl/P46_Inclusion.htm
- Enciclopedia Virtual de las Necesidades Educativas Especiales (2006). En <http://www.edebedigital.com/EV/grus/evee.htm>
- García, P. Jiménez, J. R. y Moreno, E. (2001) "¡No sé qué hacer con estos niños! Reflexiones en torno a la formación inicial de las maestras y maestros en atención a la diversidad." *Revista de educación Universidad de Huelva*. N° 3; pp. 103-115.
- González, Mª. Angeles (2004). "Alumnado con Necesidades Educativas Especiales asociadas a la discapacidad sensorial". *Docencia e investigación*. n° 14. pp. 71-94.
- Muñoz, Mª. Angeles (2004). "El Profesor de aula ordinaria y la atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales: reflexiones acerca de su formación". *Innovación Educativa*, n° 14. pp. 197-209.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de 1995, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. En <http://www.ua.es/es/servicios/cae/programas/apoyo/acompanamiento/legislacion/espana/discapacidad/RD6961995.html>
- San Juan, Mario Alfonso y Ibáñez, Pilar (1997). *Las minusválías*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Zabalza, Miguel A. (1999). "La atención escolar a la diversidad". *Congreso internacional sobre nuevas orientaciones en la atención a la diversidad*. Santiago de Compostela. En <http://dewey.uab.es/pmarques/evdioe.htm>
- Wikipedia (2006). "Educación especial". En http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_especial
- (Autores no mencionados)(2006). "Hacia la escuela inclusiva en Cataluña –España-". En http://www.auvergne.iufm.fr/ais/transter/Site%20Espagnol/Es_spec_ca.doc

CAPÍTULO 9

«Enseignement, formation et compétences pour une communication interculturelle à partir d'un apprentissage de la diversité en maternelle»
ou la polyphonie linguistique comme moteur d'apprentissage

«Enseignement, formation et compétences pour une communication interculturelle à partir d'un apprentissage de la diversité en maternelle» ou la polyphonie linguistique comme moteur d'apprentissage

Isabelle Aliaga

IUFM de Montpellier

Teresa Creus

Université Autonome de Barcelone, educación infantil

Philippe Mesmin

École maternelle Virginia Woolf, Montpellier

Introduction

165

Ces journées ont posé la question de la polyphonie artistique et musicale au sein de l'Institution scolaire; or, nous estimons que cette problématique rejoint étroitement celle du plurilinguisme en milieu scolaire.

Dans ce cadre, l'Université Autonome de Barcelone et l'IUFM de Montpellier ont initié une collaboration sur la formation des enseignants de maternelle au cours de l'année scolaire 2004-2005. Durant cette année, deux étudiantes Erasmus de l'U.A.B. encadrées par les formateurs l'IUFM de Montpellier et ceux de l'U.A.B. ont donc fait un stage de formation à l'IUFM de Montpellier. La partie pratique de ce stage a consisté en la mise en œuvre d'un enseignement plurilingue en maternelle d'espagnol/catalan/ français, soit une langue régionale menacée, au cotés de deux autres langues plus établies¹ : le français langue officielle et l'espagnol, langue seconde la plus enseignée en France, après l'anglais, avec près de 70% des élèves concernés, écoles publiques et privées confondues² Cette expérience devrait aboutir au début de l'année scolaire 2005, à la constitution d'un module commun de formation aux deux institutions sur les compétences de communication interculturelle en maternelle, à partir de la prochaine rentrée 2005.

¹ Le catalan ne compterait que 12 millions de locuteurs alors que le français en compterait 109 et l'espagnol, 332 au plan mondial.

Cf. http://www.tlq.ulaval.ca/axl/Langues/acces_languesmonde.htm

² Cf. rapport du Sénat sur <http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-063.html>

Objectifs poursuivis

Les bulletins officiels français de l'enseignement en maternelle permettent explicitement une «*approche à la diversité des langues*»³ et l'expérience a donc pu s'inscrire totalement dans un cadre institutionnel et légal. Pour les enseignants, le pari de ce travail était de favoriser par la diversification des langues de l'école, un **développement cognitif global** des jeunes enfants dont la compréhension du processus constituerait un élément précieux pour la formation des jeunes enseignants. Cette recherche de compétences générées par le **plurilinguisme** chez de jeunes enfants a donc motivé une mise en commun des différentes ressources de formation de nos deux institutions.

Méthode et fondements

A l'origine, la première idée partagée par les enseignants impliqués dans l'expérience était que le plurilinguisme constituait **une atout pédagogique fondamental dans le développement de tout apprentissage**. Les enseignants de Barcelone utilisant prioritairement le conte pour le travail langagier en maternelle, ce support a été donc choisi d'un point de vue méthodologique comme devant rester prioritaire bien que la musique et d'autres disciplines aient été aussi utilisées. L'intérêt du conte est de proposer une unité de langage structurée et surtout organisée selon une double articulation écrite et imagée permettant un accès au sens, alors que pour des enfants si jeunes les processus d'abstraction dans l'écriture ne sont pas acquis.

En outre, en dehors des demandes officielles, un certain nombre de postulats fondaient une telle approche du problème. Pour commencer, le débat épistémologique sur le lien entre diversité et singularité dans les sciences pures; en effet, deux courants scientifiques s'opposent encore aujourd'hui dans ce domaine, selon que l'on estime que les processus du monde physique sont divers et relèvent de domaines indépendants explicables, ou selon qu'on estime que des phénomènes divers s'inscrivent nonobstant et de façon homogène dans une supra- structure qu'il importe de trouver. Cette dernière option est notamment celle de quelqu'un comme Stephen Hawking qui a consacré sa carrière d'astrophysicien à la poursuite de ce *Grand Tout*, en tentant de réconcilier les deux grandes théories de la gravité de Newton et de la relativité d'Einstein, à l'instar de la coquille de noix de Hamlet⁴ dont il a tiré le titre d'un ouvrage récent: *L'Univers dans une coquille de noix* (2001). Hawking y explique en outre, comment «*la distribution spatiale des galaxies est à peu près uniforme*» bien que l'Univers ne soit «*limité dans aucune des directions de l'espace.*»⁵ A l'opposé, un

³ <http://www.education.gouv.fr/prim/default.htm>

⁴ «*je pourrais être enfermé dans une coquille de noix et me regarder comme le roi d'un espace infini*» (Acte II, scène II) SHAKESPEARE, William, 2003, *Hamlet, prince de Danemark*, trad. de l'anglais par Luc de Goustine, l'Arche, Paris.

⁵ Cf. HAWKING, Stephen., (2001): *L'Univers dans une coquille de noix*, Editions Odile Jacob, Paris, p.71

scientifique comme Ylia Prigogine⁶ estime que l'univers ressemblerait davantage à un chaos qu'à une horloge et que de ce chaos émergerait un ordre et c'est bien pourquoi le «*non équilibre*» peut «*jouer un rôle organisateur*»⁷ Transposée aux sciences humaines, la démarche de Hawking s'apparenterait bien davantage au structuralisme dans la voie ouverte par la linguistique saussurienne. Ainsi Georges Dumézil⁸ dans son exhaustive connaissance des religions et des sociétés indo-européennes classe notamment trois fonctions incontournables dans toute société⁹ (Dumézil, 1992:114) et Claude Lévi-Strauss, fera de même dans sa thèse sur les structures de parenté et les invariants dans les mariages (Lévi-Strauss, 2002: 561), puis les recherches qu'il a développées. Cette question de la structure a aussi traversé la question de la recherche sur l'apprentissage lui-même, dans l'affrontement entre théories constructivistes et innéistes initié par Noam Chomsky et Jean Piaget¹⁰. Or, l'expérience menée a d'une certaine manière envisagé une posture structuraliste, singulière, dès lors que nous considérons que tous les enfants pouvaient tirer bénéfice d'une situation plurilingue, que tous avaient cette capacité, tout en permettant à de jeunes enseignants de rechercher des éléments de compréhension des processus en cours devant eux. La précocité se justifiait pleinement puisque outre le fait que les contrastes successifs font prendre conscience des phénomènes propres à chaque langue, selon la démarche même employée par Georges Dumézil dans ses recherches, selon les mots mêmes du linguiste Jean Petit (Petit, 2001: 81)

nos connaissances actuelles sur la régression des capacités acquisitionnelles (...) et sur les avantages apportés par le bilinguisme précoce (...) font apparaître indispensable, un démarrage dès le plus jeune âge, c'est à dire en petite section de maternelle.

Chaque fois qu'elles ont pu être organisées, les crèches immersives ont donné d'excellents résultats.

C'est ainsi dans la réflexion même développée par Jean Petit que cette expérience a donc visé à développer des capacités ayant trait à :

1. l'abstraction et la symbolisation
2. la communication orale et écrite (compréhension/ expression et interaction)
3. la mémorisation
4. la créativité et la sensibilité
5. le raisonnement hypothético-déductif

⁶ Prix Nobel de chimie en 1977.

⁷ Entretien avec Ilya Prigogine, *Résonnance* n° 9, octobre 1995, voir bibliographie.

⁸ Philologue, spécialiste des religions et des mythologies français indo-européennes, Georges Dumézil connaissait une trentaine de langues souvent disparues et travaillait dans une démarche comparatiste.

⁹ La souveraineté cosmique et sociale, la force physique et combattante, la fécondité.

¹⁰ Cf. PIATELLI-PALMARINI, Massimo, 1979, *Théories du langage, théories de l'apprentissage: le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, Seuil, Paris.

Cela nous semblait d'autant plus important en France que la tradition éducative est avant tout monolingue et qu'historiquement la France, a construit un espace linguistique homogène autour du français et un système éducatif où les langues vivantes jugées inférieures au latin et au grec pour la formation de l'esprit, ne sont entrées à l'école que très tard au XX^e s., ainsi que le montrent les travaux de Marie-Hélène Clavères et de Pierre Boutan¹¹. C'est pour cela que dès 1863, Victor Duruy, alors Ministre de l'Instruction Publique n'hésitait pas à déclarer aux instituteurs de France: "...nous enseignons à nos enfants les langues mortes pour leur apprendre à penser, les langues vivantes pour leur apprendre à les parler"¹².

Par ailleurs, la France ne considère pas la diversité mais une certaine idée de l'unité de culture et de langue dans la nation (Cuche, 2001 : 10); et un pays de tradition historique si monolingue face aux défis imposés par la construction européenne est concerné plus que tout autre par la nécessité de développer un plurilinguisme de façon urgente. Au-delà de cette nécessité, l'enseignement des langues menacées permettrait un développement certain de ce plurilinguisme. Au plan cognitif, de nombreux avantages constitueraient un incontestable progrès : le développement de la communication, de la méta-cognition, des attitudes et des valeurs dans une démarche comparatiste mais aussi un développement de la conscience de sa propre identité par contraste avec les autres et il est indéniable que les langues régionales ont à ce titre un patrimoine inestimable à léguer en particulier dans la construction identitaire. On peut se demander devant de tels avantages pourquoi les langues menacées, en particulier les langues régionales ne sont pas mieux traitées et il convient peut-être à ce stade, de considérer que ce problème reste plus politique que scientifique lié à un héritage historique où la France s'est plu à considérer qu'elle était une Nation homogène et non diverse. L'avenir consiste peut-être dès lors à argumenter sur une Education plus pragmatique préparant des élèves à un monde plus global et divers, y compris par des langues menacées mais cela implique un grand virage historique...

168

Bibliographie

- BOUTAN, Pierre, 1998, *De l'enseignement des langues, Michel Bréal, linguiste et pédagogue*, Hatier, Paris.
 DUMEZIL, Georges, 1992, *Mythes et Dieux des Indo-Européens*, Champ-l'Essentiel, Flammarion, Paris.
 CLAVERES, Marie-Hélène, 2000, *Le Ministère de Victor Duruy et la méthode naturelle (1863-1869)*, Centre International de dialectologie Générale, Louvain.
 CUCHE, Denys, 2001, *La notion de culture dans les sciences sociales, la découverte*, Paris.

¹¹ Cf. CLAVERES, Marie-Hélène, 2000, *Le Ministère de Victor Duruy et la méthode naturelle (1863-1869)*, Louvain, Centre International de dialectologie Générale.
 BOUTAN, Pierre, 1998, *De l'enseignement des langues, Michel Bréal, linguiste et pédagogue*, Hatier, Paris.

¹² Extrait de la «Lettre aux instituteurs de France» du 29 septembre 1863, dans Op. cit. de Marie-Hélène Clavères.

- HAWKING, Stephen, 1994, 2000, *Trous noirs et bébés univers et autres essais*, Editions. Odile Jacob, Paris.
- HAWKING, Stephen., 1998,1989,1996, *Une brève histoire du temps*, Champs Flammarion, Paris.
- HAWKING, Stephen., 2001, *L'Univers dans une coquille de noix*, Editions. Odile Jacob, Paris.
- LEVI-STRAUSS, Claude, 1947, 1967, 2002, *Les structures élémentaires de la Parenté*, Mouton de Gruyter, Berlin, New-York.
- PETIT, Jean, 2001, *L'immersion, une révolution*, Jérôme Do Bentzinger Editeur, Colmar.
- PIATELLI-PALMARINI, Massimo, 1979, *Théories du langage, théories de l'apprentissage: le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, Seuil, Paris.
- PRIGOGINE, Ilya., STENFERS, Isabelle, 1986, *La nouvelle alliance*, Gallimard Folio, Paris.
- SHAKESPEARE, William, 2003, *Hamlet, prince de Danemark*, trad. de l'anglais par Luc de Goustine, l'Arche, Paris.

Sites Internet à consulter:

1. Site sur les langues du monde
http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/Langues/acces_languesmonde.htm
2. Site sur les bulletins Officiels de maternelle
<http://www.education.gouv.fr/prim/default.htm>
3. ANDREW G, (1995) *Entretien avec Ilya Prigogine*, Résonnance n° 9, octobre 1995, Copyright© Ircam – Centre Georges-Pompidou. Texte internet: <http://mediatheque.ircam.fr/textes/Gerzso95a/>

Annexe I – Bilan de Philippe Mesmin, enseignant de la classe et Maître formateur

I. Présentation et inscription dans le projet:

Une préoccupation ancienne et un parcours personnel depuis les années 80, ont justifié ma participation à un tel projet, après treize années dans une école maternelle, accueillant un fort pourcentage d'enfants d'origines étrangères, pouvant atteindre 99% ; ainsi l'inscription massive à l'école, d'élèves primo-arrivant pouvait atteindre jusqu'à 35% certaines années. Cette situation rendait nécessaire.

- la sensibilisation à des démarches didactiques et pédagogiques différentes.
- le développement et initiation de réseaux d'information et de formation pouvant faciliter la mise en place de pédagogies adaptées aux difficultés et spécificités des élèves et des maîtres.
- la mise en place d'un prêt bibliothèque et de collecte de contes et de comptines de tradition orale en langue turque.

Cela a aussi motivé:

- un projet de recherche avec l'INRP : “*La collaboration entre institutions dans la formation des enseignants du 1er degré*”,

- une implication dans des travaux de liaison avec le Conseil de l'Europe,
- un projet de recherche avec l'INRP : “Pratiques langagières et pratiques sémiotiques – Didactique et pédagogie du français”.

II. Interactions IUFM/ UAB:

Le projet a été pensé non en termes d'axes parallèles mais de façon globale autour de trois axes: **la communication, la pluri-culturalité, les langages.**

A. La formation des enseignants:

Du point de vue de la formation des enseignants, l'expérience a permis de se demander:

- si la différence dans les formations initiales ou/et continuées sont en fait des choix politiques et nationaux.
- Si la place du corps et de la voix en classe est une question culturelle.
- Si l'enfant est considéré avant tout comme enfant ou comme élève, ce qui est une différence nette entre les pratiques de l'U.A.B. et de l'IUFM.
- Si l'absence de la psychopédagogie dans la formation initiale française n'est pas un problème.
- Si l'importance de l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants français ne représente pas un atout majeur.
- Comment repenser la formation:
 - des formateurs
 - des stagiaires français 🍏 sur les 5 semaines possibles de stage à l'étranger, 🍏 sur un semestre

B. L'inscription du projet dans la classe a permis de:

- **Penser l'enfant avant l'élève**, d'accueillir l'enfant dans sa dimension psychologique et affective en prenant en compte les travaux de psychopédagogie et les travaux sur le développement de l'enfant.
- **Comparer les pratiques** (corps, voix, rythme, travail sur la lecture d'image, entrées ludiques).
- **D'interroger instructions officielles.**
- Le programme de 2002 place le «*langage au cœur des apprentissages*», et permet un «*premier contact avec une langue étrangère ou régionale*»; «*L'apprentissage d'une langue est commencé dès la dernière année d'école maternelle, il sera poursuivi au cycle 2*».
- Répondre aux trois attentes officielles comme:
 1. **L'éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles:** des activités: mémorisation d'énoncés, de chants et de comptines; imitation de rythmes

différents avec accompagnement sonores des phrases entendues; jeux sur les sonorités de la langue.

2. **L'acquisition des premiers énoncés et de quelques éléments des pays ou régions concernés;** entretenir quelques relations sociales simples et participer oralement à la vie de la classe; découverte de réalité et faits culturels du ou des pays où la langue est en usage concernant la vie d'enfants du même âge et en relation avec d'autres domaines du programme.

3. **La familiarisation avec la diversité des cultures et des langues :** valorisation des langues parlées par les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle ; l'intervention ponctuelle de locuteurs de ces langues est favorisée.

- **Rencontrer les cultures de l'autre et donc de rencontrer l'autre** (travail sur l'ancrage social et politique).
- **Inscrire les élèves dans un accueil des différences.**
- **Permettre aux élèves de s'approprier et de travailler des sonorités différentes** (choix du catalan et du castillan; proximités et différences 🍎 travail de méta-langueorale et langue écrite).

*Apport du projet pour la formation:

– **des élèves:**

- le développement de stratégies et de mise en mots de processus cognitifs de compréhension (question des prises d'indices, d'inférence 🍎 Giasson).
- les élèves ont appris à utiliser des référents multiples, à en extraire les infos nécessaires.
- il y a eu un développement du tutorat et de la coopération.

– **des étudiants:**

- ils ont pu être confrontés visuellement à ce qu'ils vont rencontrer sur place c'est-à-dire être aussi capable de les former et les encadrer durant une période dans les lieux à l'étranger où ils se trouvent (la question de l'analyse de pratiques).
- développer la place du corps et de la voix comme supports et outils à la compréhension pour la réception de message (notamment).
- travailler sur la première rencontre de la classe (quel support, quelle anticipation: courrier, photos, apport d'une histoire culturellement et localement marquée ...).

– **des formateurs et pas uniquement pour les formateurs de formateur, mais prioritairement pour les enseignants accueillants dans leur classe:**

- leur permettre de se confronter à d'autres pratiques afin de pouvoir établir et travailler les liens et les différences, c'est-à-dire leur faciliter, et ceci pensé en termes de temps de travail, un temps de présence à l'étranger. Envisager des stages alliant temps de compa-

raison, d'analyse des différents dispositifs de formation, un temps de présence dans des structures à l'étranger, un temps retour d'analyse des données recueillies et de création de ressources et d'élaboration de projets avec les contacts établis.

- les temps de formation au départ pour l'étranger doivent aussi être ouverts aux enseignants accueillants.

Conclusions:

en ce qui concerne les élèves:

- il n'y a eu aucune réticence sur l'accueil d'autres langues (italien – pour le bilan en classe-, mais aussi roumain et malien),
- les élèves apportent de la maison des mots dans la langue d'origine de leurs parents comme outil de travail sur la conscience phonologique,
- les élèves nomment leurs origines (ou celle de leurs parents) comme appartenance, comme référence,
- les mots en langues étrangères apportent lors du travail en classe, une part «ludique» à l'activité, au sens de la surprise, du bonus réactivé par un des élèves lors de l'activité,

du côté des parents:

- les parents se sont mis à questionner le travail sur les langues (alors que celui-ci leur avait déjà été présenté) que nous faisons en classe, après que les élèves leur aient demandé des mots en langue d'origine,
- une chanson apprise en catalan a été présentée lors de fête à l'école,
- les comptines et poésies en catalan et castillan font partie du répertoire dans le cahier qui circulait dans les familles,

du côté de l'enseignant:

- des outils, supports supplémentaires – langues, intonations, accents toniques, prosodie – « *en apprenant la prosodie d'une langue, on entre plus intimement dans l'esprit de la nation qui la parle* » (Staël),
- possibilités de s'appuyer (sur le travail de conscience phonologique effectuée en classe) sur des sonorités quasi-inexistantes en français et plus fréquentes dans d'autres langues, même chose quant à la graphie de phonèmes (pour le travail d'écriture tâtonnée travaillé en classe),
- la reconnaissance de culture, de pratiques culturelles différentes,
- un nouveau (dans le sens supplémentaire) type de relations avec les parents.

CAPÍTULO 10

La capacidad educativa de las asociaciones de inmigrantes y su función para mantener y difundir su identidad cultural en la población inmigrante y autóctona: un estudio cualitativo realizado en Almería (España)

La capacidad educativa de las asociaciones de inmigrantes y su función para mantener y difundir su identidad cultural en la población inmigrante y autóctona: un estudio cualitativo realizado en Almería (España)

Antonio González Jiménez

Investigador del grupo de Investigación “Investigación y Evaluación en Educación Intercultural” HUM-665 y docente de la Universidad de Almería, Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Introducción

Hoy en día no se concibe un sistema educativo cerrado a la sociedad y a sus diferentes sectores. Desde esta comunicación defendemos la postura de una escuela intercultural conectada con los diversos organismos externos como ONG’S, asociaciones de inmigrantes, fundaciones... para favorecer la integración del alumnado inmigrante y el conocimiento y convivencia entre las diferentes culturas que se enmarcan dentro del contexto escolar. De esta forma, favorecemos la creación de una comunidad de aprendizaje que se nutre de las aportaciones pedagógicas de sus recursos humanos internos (mediadores interculturales, colectivo docente...) como de los recursos externos para superar y dar respuesta a las diferentes necesidades que demandan el alumnado.

Son abundantes los congresos nacionales e internacionales que están defendiendo y reclaman esta necesidad de una escuela intercultural conectada con la sociedad a través de lo que se denomina hoy en comunidades de aprendizaje. Por poner un ejemplo clarificador, en el último Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación en Innovación Educativa celebrado en el año 2005, las investigadoras Buendía y Soriano (2005) ponían de relieve en la mesa redonda titulada “Nuevas fórmulas educativas ante la Educación Intercultural” la urgencia de comunidades de aprendizaje para el tratamiento de la Educación Intercultural mediante la participación de asociaciones de inmigrantes y otras entidades sin ánimo de lucro (ONG’S, fundaciones...) Así pues, en esta comunicación presentada al Seminario celebrado en Coimbra (Portugal), pretendemos ofrecer nuevas líneas psicopedagógicas de intervención para el tratamiento de la interculturalidad desde la óptica de las propias asociaciones de inmigrantes. Para este fin, pre-

sentamos los resultados de una investigación llevada a cabo en la provincia de Almería con las asociaciones de inmigrantes y con los docentes de dicha provincia.

I. Los movimientos migratorios en Andalucía

Según los datos procedentes del Ministerio de Interior (2005), la población inmigrante en Andalucía en el año 2003, asciende a 208.523. Se produce un incremento de 44.581 personas, o lo que es lo mismo, un 27,19%, sobre 2002. Este alto índice de crecimiento es algo menor en el global de España, con un 24,4%. Si nos basamos en el periodo 1999-2003, se observa que la población inmigrante extranjera residente en Andalucía se duplica, con un aumento del 91,08%.

La Comunidad Andaluza se encuentra en tercera posición en cuanto a población extranjera residente, tras Cataluña y Madrid. Una de las comunidades que mayor crecimiento está experimentando, con relación a la población extranjera residente, es Valencia. Actualmente residen 240.475 inmigrantes con tarjetas o permiso de residencia en vigor según los datos a 31 de marzo de 2005 de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración y en el Observatorio Permanente de la Inmigración (2005).

176

I.1 Distribución de los inmigrantes por las provincias andaluzas

Centrándonos ya en las ocho provincias de Andalucía, el índice de inmigrantes queda reflejado de la siguiente forma según datos de la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias (2005):

- Málaga es la provincia con mayor número de inmigrantes, con unos 86.172 sujetos. La característica más predominante de esta provincia, es el alto índice de inmigrantes de la Unión Europea.
- La provincia de Almería se sitúa en segunda lugar, tras Málaga, en cuanto al número de inmigrantes. La población inmigrante asciende a 52.826 personas aunque es una de las mayores provincias con inmigrantes en situación irregular.
- Granada es la provincia que refleja un bajo índice de extranjería pero presenta el liderazgo de nacionalidad marroquí.
- Sevilla es la provincia que más ha crecido en los últimos años, localizándose en el cuarto puesto. La nacionalidad mayoritaria es la marroquí.
- Los datos correspondientes a Huelva no se corresponden con la realidad migratoria de esta provincia debido al carácter temporal de los inmigrantes, es una ciudad de inmigrantes temporeros. A finales del año 2003, residían 7.026 inmigrantes, lo que representaba el 1,49%

de la población total y cuando llega el periodo de campaña agricultura, puede alcanzar los 28.000 inmigrantes como sucedió en el año 2003/2004.

- Jaén se caracteriza por recoger una gran multitud de extranjeros temporeros y posee una población inmigrante alrededor de 8.064 sujetos que supone un 1,24%. La nacionalidad mayoritaria es la marroquí.
- Cádiz es la provincia que no supera el 3% de inmigrantes, se estima que la población inmigrante gira en torno a los 15.867 sujetos.
- Córdoba presenta el índice más bajo de toda la comunidad, con el 0,77%. La nacionalidad más destacable es la marroquí.

2. Objetivos de la investigación

Los objetivos generales que nos hemos propuesto en nuestra investigación son los siguientes:

- Analizar la capacidad educativa que desarrollan las asociaciones de inmigrantes para mantener y difundir su identidad cultural en los propios inmigrantes.
- Identificar la capacidad educativa de las asociaciones de inmigrantes para asesorar a los inmigrantes en el funcionamiento de la sociedad receptora.
- Detallar las actividades de enseñanza que producen las asociaciones de inmigrantes para formar a los inmigrantes en el ámbito educativo y profesional.
- Proponer canales de participación de las asociaciones de inmigrantes en los centros educativos y viceversa, para el mantenimiento y difusión de su cultura.

177

3. Elección del método

Basándonos en Aguirre (1995) la etnografía se considerada un método de investigación social, es un relato organizado en torno a argumentos científicos. Esto pone de manifiesto la relación de imbricación entre el polo descriptivo, que nos presenta a la etnografía como una especie de novela realista y el polo argumental, que nos la presenta como una obra científica cuyos enunciados teóricos buscan componer un modelo de cómo son las cosas en una cultura particular. (Hammersley y Atkinson, 1994).

La etnografía nos permite averiguar la realidad étnica de una determinada comunidad, es decir, de comprender su cultura como un “*todo orgánico*” y de testimoniar como esa cultura está viva y útil para solucionar problemas de la comunidad (Aguirre, 1995). Getz (1973) puntualiza que hacer etnografía es proporcionar una descripción densa.

4. Características de la muestra

La muestra productora de datos quedó formada por 16 asociaciones de inmigrantes. Así pues, las nacionalidades más representativas de las asociaciones proceden del África Negra (8 asociaciones), África Subsahariana (3 asociaciones), Europa del Este (2 asociaciones) y Asia (1 asociación de Pakistán), y se ubican principalmente en el Poniente Almeriense (13 asociaciones) y en Almería Capital (3 asociaciones).

5. Técnicas de recogida de datos

Las estrategias de recogida de información que hemos empleado en nuestro estudio han sido, las entrevistas en profundidad, el grupo de discusión y la observación participante (diario de campo).

5.1 Las entrevistas en profundidad

Las entrevistas se entienden como una relación directa entre personas a través de la comunicación verbal y no verbal con unos fines prefijados por el entrevistador. Concretamente, la entrevista en profundidad intenta identificar lo que es importante y significativo para el entrevistado y averiguar los acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores... La información emanada de las entrevistas en profundidad, nos permite comprender la visión del mundo que tiene el entrevistado y comprender las perspectivas y experiencias de las personas entrevistadas (Colás, 1997).

Así pues, la entrevista en profundidad nos ofrece la oportunidad de obtener información sobre un determinado problema de investigación y en base a este problema, se establece una lista de temas que nos servirán para focalizar la entrevista, quedando ésta a la libre discreción del entrevistador y sin enmarcarse a una estructura formalizada previa. Esto significa, que el entrevistador no desea contrastar una teoría, un modelo o unos supuestos determinados como explicación de unos problemas, es decir, el entrevistador posee una serie de ideas basadas en la observación y/o en la teoría escrita sobre el tema y desea profundizar en estas ideas hasta llegar a explicaciones convincentes. Puede ser que solamente le interese al entrevistador el punto de vista que poseen un grupo de participantes de una cultura sobre un cierto problema.

5.2 El grupo de discusión

El grupo de discusión es una técnica que trata de captar la realidad social a partir del debate o la discusión en pequeños grupos. Para Ortí (1986:181) *“la discusión de grupo constituye una toma de contacto con la realidad, o mejor una reproducción teatral de la misma, en condiciones más o menos controladas, en las que los miembros del grupo colaboran con un director más o menos experimentado...”*.

Se trata de reproducir aquello que sucede en la sociedad, a través de un grupo de personas reunidas a propósito por el investigador para hablar sobre un determinado tema. El grupo de discusión se puede considerar un reflejo de la realidad social porque los diversos sujetos, exponiendo sus ideas y debatiendo entre ellos, muestran sus propias vivencias, pensamientos, posiciones... acerca de una situación o problema concreto (Rubio y Varas, 1999).

En definitiva, en el grupo de discusión se imita el discurso social, se enclavan las argumentaciones, ideas, motivaciones, deseos que los sujetos poseen en relación a sus formas de actuar y de entender la realidad

Los elementos de un grupo de discusión son el grupo, el moderador y el tema en cuestión para debatir.

179

5.3 Observación participante (diario de campo)

Buendía y Colás (1997) nos indica que la observación participante es uno de los procedimientos de observación más utilizados en la investigación cualitativa y uno de los elementos más característicos de este tipo de investigación, cumple con un papel primordial a la hora de responder a ciertos interrogantes que no podemos averiguar mediante las entrevistas. Woods (1987) define la observación participante como una descripción de grupos sociales y escenas culturales a través de la vivencia de las experiencias de las personas implicadas en el grupo o institución con el fin de captar cómo se definen su propia realidad.

Siguiendo este hilo conceptual, Rodríguez (1996) concibe la observación participante como un método interactivo de recogida de información o de los diversos acontecimientos observados. Supone una implicación y participación en la vida social y compartir las diferentes tareas básicas que desarrollan los sujetos que constituyen una comunidad o una institución. El observador se acerca de forma detallada a las personas, comunidades y a sus problemas. Este acercamiento sitúa al observador en el rol de los sujetos, facilita percepciones de la realidad que difícilmente se podrían conseguir sin implicarse en ella de forma efectiva.

Conclusiones

1.1 Formación en el funcionamiento de la sociedad receptora: asesoramiento judicial, social y de salud

A pesar de esto, podemos afirmar que la mayoría de las asociaciones desarrollan actividades para formar al inmigrante en el ámbito judicial, social y de salud.

En el ámbito judicial, llevan a cabo actividades para informar a los inmigrantes de los pasos necesarios y requeridos para regularizar su situación de ilegalidad y para ayudar aquellos inmigrantes que se encuentran en una situación de abuso laboral.

En el ámbito social, realizan actividades para informarles de los organismos públicos existentes que les pueden ayudar a cubrir sus necesidades básicas (comida, búsqueda de alojamiento...). En ciertas ocasiones y en función de sus propios recursos económicos, son las mismas asociaciones de inmigrantes las que les brindan esta ayuda.

En el ámbito de salud, las asociaciones informan a los inmigrantes de los pasos necesarios para ir al médico, cómo se obtiene la cartilla médica, enfermedades de transmisión sexual, e incluso, les proporcionan intérpretes para que les acompañen al médico. Por ejemplo, las asociaciones de inmigrantes marroquíes y las asociaciones del África Negra, se caracterizan por realizar más actividades dentro de este ámbito.

180

1.2 Formación educativa y profesional

1.2.1 Acceso al mundo laboral, formación y perfeccionamiento laboral

En lo referente al acceso al mundo laboral, formación y perfeccionamiento, las actividades que ejecutan las asociaciones son diferentes en función del nivel académico y laboral de los inmigrantes.

Las principales asociaciones de inmigrantes que realizan actividades de este tipo, son las procedentes del África Negra, la asociación de trabajadores inmigrantes ATIME y la asociación de inmigrantes rusos NEVA.

1.2.2 Refuerzo educativo

Respecto a la formación educativa y profesional, la globalidad de las asociaciones reconocen la necesidad latente de llevar a cabo actividades de refuerzo educativo para aquellos niños/as inmigrantes con un rendimiento académico bajo, pero la mayoría de ellas, no la realizan actualmente por falta de personal cualificado y de recursos económicos.

Nos llama la atención, la información desprendida de la Asociación El Ejido Multicolor que reconoce la importancia de efectuar actividades de refuerzo educativo pero que sus esfuerzos actualmente se están centrando en erradicar el abuso sexual a menores inmigrantes que se está produciendo en la provincia de Almería.

El mantenimiento y difusión de la cultura en la población inmigrante se produce principalmente a través de la enseñanza de la lengua materna, de actividades de ocio y tiempo libre, manifestaciones culturales, y en ciertas ocasiones, mediante la coordinación con otras asociaciones de inmigrantes de igual o distinta nacionalidad.

2.1 Mantenimiento y difusión de la cultura en la población inmigrante

2.1.1 Enseñanza de lengua materna

La mayoría de las asociaciones realizan actividades de enseñanza de lengua materna para los niños inmigrantes. Por ejemplo, aunque en algunas asociaciones del África Negra, su idioma oficial sea el francés, portugués o inglés, suelen enseñarles el idioma característico de la etnia a la que pertenecen, como es el caso de una asociación del África Negra que tiene su propia lengua, música, bailes...

181

2.1.2 Las actividades de ocio y tiempo libre

Estas actividades están destinadas a los niños de segunda generación y consisten en la realización de jornadas culturales donde los inmigrantes exponen su gastronomía, música, danzas, trajes típicos... de su país, con la doble finalidad de mantener su cultura en las nuevas generaciones y como añoranza hacia su país.

2.1.3 Manifestaciones culturales

Hemos podido observar que las manifestaciones culturales son más abundantes en aquellas asociaciones con un fuerte carácter religioso, como son las asociaciones marroquíes y algunas del África Negra. Estas manifestaciones, consisten en celebrar acontecimientos religiosos, por ejemplo, las asociaciones marroquíes les conceden bastante importancia a las celebraciones religiosas como el Ramadán, el Día del Cordero, rezos del Corán, visitas a Mezquitas...

2.1.4 Coordinación con otras asociaciones de inmigrantes

Respecto a la coordinación con otras asociaciones de inmigrantes podemos afirmar la ausencia de comunicación entre las diferentes asociaciones, aunque existan una Federación de Asociaciones, sus actividades se enmarcan en aspectos reivindicativos ante los organismos públicos

y, en algunas ocasiones, han realizado jornadas interculturales con asociaciones principalmente procedentes del África Negra. También, hemos podido comprobar la ausencia de comunicación entre las diversas asociaciones marroquíes debido a las malas relaciones entre ellas, principalmente con la asociación de trabajadores inmigrantes marroquíes. La asociación de mujeres marroquíes, nos señala que han intentado ponerse en contacto repetidamente con la asociación de trabajadores inmigrantes marroquíes pero que nunca ha tenido éxito. Justifican estos fracasos, debido al carácter machista de la asociación anteriormente citada. En cambio, sí se han coordinado con otras asociaciones de mujeres inmigrantes ubicadas en la provincia para celebrar encuentros culturales, conferencias...

2.2 Mantenimiento y difusión de la cultura en la población autóctona y acercamiento a la cultura española

2.2.1 Aprendizaje de la lengua española

Nos señalan las asociaciones estudiadas, que llevan a cabo actividades de aprendizaje de español para los niños recién llegados y para los inmigrantes adultos. El aprendizaje del español, por parte de los niños inmigrantes de primera generación, tiene como objetivo mejorar su nivel académico e integración social, y en el caso de los hombres y mujeres, su finalidad es la mejora o integración laboral y social.

2.2.2 Actividades de sensibilización a la población autóctona

En este apartado, hemos podido apreciar que la mayoría de las asociaciones realizan actividades de sensibilización para denunciar ante la opinión pública la situación del inmigrante y para erradicar una serie de estereotipos que tiene la población autóctona hacia ciertas culturas, por ejemplo:

La asociación de mujeres inmigrantes marroquíes ha intentado concienciar y llamar la atención, a través de diversos medios de comunicación local, sobre la situación de privación social, cultural y laboral en la que se encuentra la mujer marroquí.

3. Choque cultural

Fundamentalmente son las asociaciones marroquíes las que más choque culturales presentan, por ejemplo, la asociación de mujeres marroquíes nos señalan que les llama bastante la atención los hábitos y conductas tan liberales que tiene la mujer española como fumar o entrar sola en un bar. Siguiendo este hilo argumental, la asociación de inmigrantes trabajadores marroquíes nos

subrayan los choques culturales que ellos han presenciado han sido con las leyes y costumbres españolas, como por ejemplo, la legalización de la homosexualidad, llevar chaleco reflectante cuando conducen una bicicleta, las revisiones periódicas de los turismos...

Otro choque cultural que nos señala una asociación de senegaleses, hace referencia al carácter tan cerrado que posee la población autóctona y a la negativa de aceptar al inmigrante. No comprenden como una sociedad que ha sido emigrante en otros tiempos, no acepta ahora al inmigrante.

4. Mediación intercultural

Al ser las asociaciones de inmigrantes marroquíes las que mayores problemas de integración social y laboral presentan por diversos motivos (problemas de integración de la mujer marroquí, asociación al marroquí con el terrorismo, violación de los derechos humanos...) son las que más competencias comunicativas desarrollan, como por ejemplo:

- Mediación con la Administración para resolver diversos problemas derivados de la integración de los inmigrantes, como alquiler de viviendas, acceso a trabajos no abusivos, seguridad social...
- Mediación con asociaciones de vecinos para sensibilizar y cambiar las actitudes de la población autóctona hacia el colectivo inmigrante.
- Mediación en los centros educativos para resolver los conflictos de convivencias e integración del alumnado inmigrante, por ejemplo, explicarles a los docentes las causas y circunstancias que rodean al niño inmigrante para tenga esa conducta...

183

Bibliografía

- AGUIRRE, A. (1995). *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Boixareu Universitaria. Marcombo.
- BUENDÍA, L. y COLÁS, P. (1997). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- BUENDÍA, L., SORIANO, E. y otras. (2005). *Nuevas fórmulas educativas ante la interculturalidad*. Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- COLÁS, P. (1997). "Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía". En Colás, P. y Buendía, L. (Edtas.) *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- DIRECCIÓN GENERAL DE COORDINACIÓN DE POLÍTICAS MIGRATORIAS (2005). *La inmigración en Andalucía: Datos estadísticos*. Sevilla: Consejería de Gobernación, Junta de Andalucía.
- GETZ, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic books.

- GONZALEZ JIMÉNEZ, A. J. (2005). El desarrollo de la ciudadanía activa, crítica e intercultural mediante la participación del alumnado en las asociaciones, ONG'S y fundaciones. En Soriano Ayala, E. (Coord.) *La Interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid, La Muralla
- GONZALEZ JIMÉNEZ, A. J. (2005). *La asociaciones de inmigrantes como espacio de formación educativa, mantenimiento y difusión de su identidad cultural y su participación en los centros educativos*. Tesis Doctoral Inédita. Dpto. Ciencias Humanas y Sociales. Área Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Almería
- HAMMERSLEY, M. Y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2005). *Información estadística*. Descargado el 20 de marzo de 2005 de www.mtas.es/estadística/presenta/index.htm.
- MINISTERIO DEL INTERIOR (2005). *Los inmigrantes en Europa*. Descargado el 20 marzo de 2005 de www.mir.es/sites/mir/extranjeros/index.html.
- ORTÍ, A. (1986). "La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo". En Alvira, García e Ibáñez (Comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- RODRÍGUEZ, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- RUBIO, M^a. Y VARAS, J. (1999). *El análisis de la realidad, en la intervención social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid: CCS.
- SECRETARÍA DE ESTADO DE INMIGRACIÓN Y EMIGRACIÓN Y EN EL OBSERVATORIO PERMANENTE DE LA INMIGRACIÓN (2005). *Extranjeros con residencia o tarjeta de autorización en vigor a 30 de marzo de 2005*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- SORIANO, E. (2004a). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla.
- SORIANO, E. (Coord.) (2003a). *Diversidad Étnica y Cultural en las aulas*. Madrid: La Muralla.
- SORIANO, E. (Coord.) (2003b). *Perspectiva teórica-práctica en Educación Intercultural*. Almería: Universidad de Almería. Servicio de Publicaciones.
- SORIANO, E. (Coord.) (2004b). *Identidad Cultural y Ciudadanía Intercultural*. Madrid: La Muralla.
- SORIANO, E. (Coord.) (2004c). *Recursos para la enseñanza y aprendizaje de la Educación Intercultural*. Diputación de Almería. Servicios de Publicaciones.
- SORIANO, E. (Coord.) (2005). *Calidad educativa en la escuela intercultural*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.

CAPÍTULO II
Educação superior:
contextos promotores de participação
e de cidadania activa

Educação superior: contextos promotores de participação e de cidadania activa

Carla Susana Ribeiro Patrão

Dina Isabel Mendes Soeiro

Sofia de Lurdes Rosas da Silva

Docentes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Resumo

O presente texto pretende reflectir e desenvolver algumas ideias sobre o papel que as instituições de ensino superior podem desempenhar na articulação equilibrada das exigências de uma sociedade do conhecimento com as de participação e de cidadania activa. Traçam-se aqui possíveis caminhos para a construção de uma sociedade democrática, partindo da redefinição de modos de pensar a Pedagogia neste nível de ensino.

187

Todo o mundo é composto de mudança

Num passado não muito longínquo, a instituição de ensino superior desempenhava, entre muitas outras funções inerentes ao seu papel social e científico, a função de educação bancária, expressão esta utilizada por Freire (1975) para se referir à transmissão e reprodução de um conjunto de saberes seleccionados e aprovados, que o estudante passivo recebia apaticamente e depositava numa prova escrita ou oral, sem haver lugar para o desenvolvimento de uma atitude crítica face ao conhecimento facultado.

O crescimento exponencial ao nível da tecnologia, da economia e da ciência, característico da globalização, veio revelar a obsolescência e o desfasamento em relação à realidade das instituições de ensino superior que persistiam no objectivo da mera transmissão de conteúdos, com vista à inserção numa profissão com um percurso relativamente estável. No entanto, e ao contrário do que sucedia no passado, na actualidade a sociedade da informação invade insistentemente o nosso quotidiano, sem limites nem fronteiras. A expansão dos meios de comunicação e informação a nível planetário permite disponibilizar diariamente uma quantidade incalculável de nova informação, o que torna impossível, para não dizer mesmo impensável, a sua completa absorção. O grande desafio reside então na rendibilização do universo informativo. Assim, as exigências de

uma sociedade do conhecimento rejeitam a mera acumulação e memorização de conteúdos, colocando a tónica na capacidade das pessoas procurarem, analisarem e seleccionarem a informação relevante e de a transformarem em conhecimento. A função das instituições sociais e educativas, em geral, e da educação superior, em particular, passa, então, por capacitar as pessoas para enfrentarem esse desafio.

No entanto, a passagem de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação, que Gómez-Granell e Vila (2001) denominam de mudança para um novo paradigma, não se tem concretizado sem “sacrifícios” que do ponto de vista social se têm revelado um atentado contra a Dignidade Humana e provocado um conflito agudo de valores, nomeadamente nas instâncias ética e política. É um facto que as mudanças aceleradas ao nível da economia, da ciência e da tecnologia não parecem estar a contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária e justa. Pelo contrário, é visível uma sociedade dominada quase exclusivamente pela economia neoliberal, que se traduz num consumismo desenfreado, no individualismo e na indiferença em relação ao Outro, para não falar dos atropelos aos direitos das Pessoas, do agravamento de desigualdades e de injustiças económicas e sociais entre pessoas, grupos, regiões, países, continentes, que aumentam ainda mais a pobreza, a marginalização, os desequilíbrios de poder, a exclusão social e a incapacidade crescente para aceder a uma vida com padrões mínimos de qualidade.

Estas consequências nefastas exigem uma reflexão crítica e colectivamente implicada sobre a sociedade que temos e a sociedade que queremos construir, com vista ao desenvolvimento de modos de acção concertados, participados e adequados às especificidades de cada comunidade. As instituições educativas, sejam elas formais ou não-formais, podem dar o seu contributo, através de uma educação libertadora, capaz de renovar ideias e de desenvolver novos procedimentos, nomeadamente ao nível da organização do processo educativo para a cidadania.

Como Paulo Freire (1975) ensinou, toda a educação é um acto político na medida em que traduz e implica o tipo de sociedade que queremos e o ideal de Humanidade que pretendemos alcançar. Por essa razão, nunca deixa de ser uma questão política. No entanto, acontece frequentemente que nem sempre essa vinculação é assumida explicitamente, funcionando então como um instrumento utilizado com vista à dominação, ao controlo social e ao endoutrinamento. Omite-se, desse modo, a sua configuração crítica alternativa enquanto prática de libertação e transformação social.

Tendo isto em conta, entendemos aqui a educação em geral e, mais especificamente, a educação superior, enquanto agente estratégico para a promoção daquilo a que Santos (2003) chama de *mundialização solidária*. Para isso, deve a educação deixar de ser pensada apenas em termos economicistas, de aumento da produtividade e da competitividade, dando resposta ao imediatismo dos mercados, para ser entendida como devendo assentar em valores humanos e

de cidadania activa, como o respeito e a valorização crítica do Outro, a solidariedade, a justiça social. Deve constituir-se numa oferta educativa acessível a todos, que vise o *empowerment*, o fortalecimento da cidadania, da democracia, da convivência, da qualidade de vida para todos. Esta integração constitui a base para a construção de um futuro comum, projectado em convivência activa e implicada na vida democrática. A educação confronta-se pois com a complexa tarefa de desempenhar funções sociais, pedagógicas e sobretudo ecológicas, de produção de sinergias com o meio social e cultural, considerando não só as especificidades locais, nacionais e europeias, como também globais (Lampert, 1998).

A função de transmitir conteúdos com validade para toda uma vida abandona o palco da educação, para entrar em cena a função do desenvolvimento de competências de aprendizagem reflexiva e autodirigida, encarando-se esta como um processo contínuo, construído activamente pela pessoa, consciente, não só das suas actuais necessidades educativas, sociais e culturais, como das futuras exigências e desafios sociais, planeando, em consequência, o seu projecto formativo.

Neste cenário, as instituições sociais, entre elas as de ensino superior, enfrentam a tarefa de repensar e redefinir os seus papéis tradicionais, substituindo-os por outros mais ajustados e com importantes repercussões ao nível produtivo, económico, científico, social, político e ético. Em particular, as instituições de educação superior apresentam um papel relevante na consolidação de uma identidade europeia, através de uma educação fundada em valores humanos, a par da promoção da inovação na investigação e gerando efeitos ao nível social, cultural e económico.

Aprendendo a participar participando

A participação refere-se a uma realidade social dinâmica baseada no protagonismo e responsabilização dos seus actores. Os indivíduos, grupos ou comunidades convertem-se em protagonistas dos seus próprios processos de mudança e reforçam o sentimento de pertença ou identificação entre si (Dominguez, 1995).

Uma vez que vivemos num mundo diverso e plural, e mais concretamente numa Europa caracterizada por uma grande diversidade cultural, para que a co-existência com os outros seja efectivamente uma realidade, torna-se condição *sine qua non* o reconhecimento e o respeito pela identidade do outro. Por outro lado, a democracia europeia apenas se torna possível se todos os seus cidadãos se sentirem envolvidos e partilharem projectos assentes em valores comuns na sua comunidade, a Europa. Em todos os quadrantes sociais, culturais ou políticos, apenas a partir de uma cultura assente em práticas de democracia partilhada e comprometida desenvolveremos cidadãos activos e conscientes do seu papel cívico na comunidade. Os sistemas de educação superior não são excepção.

Como refere Tuijnman (1996), a introdução do conceito de *cidadania europeia* nos discursos políticos e documentos oficiais veio realçar as novas responsabilidades e direitos de todos no seu exercício. O desafio e a contribuição mais importante da educação para o processo democrático passa pelo reforço da capacidade de todos para a participação consciente e crítica nas decisões da vida produtiva, política, social e cultural das comunidades locais, nacionais e europeias (Council of the European Union, 2005). No entanto, como constata Fernández (2005) há ainda um longo caminho a percorrer, nomeadamente junto das populações mais jovens, a maioria desconhecadora das realidades sociais, culturais e políticas do espaço europeu.

A educação para uma cidadania activa é fundamentalmente uma questão de *empowerment* individual e colectivo, entendido aqui como um processo de capacitação das pessoas e comunidades para efectivarem o direito a participarem e a terem um poder real nas decisões que dizem respeito à sua vida. Opõe-se, por isso, à adopção de uma concepção de cidadania restrita, assente em deveres meramente formais. A capacitação implica o desenvolvimento consciente de uma atitude crítica e argumentativa das pessoas e comunidades, através de uma aprendizagem que lhes permita analisar, compreender e modificar-se a si e ao mundo que as rodeia. Não há consciência crítica que não passe por uma mudança radical de perspectivas, em resultado de um processo de conscientização, ou seja, sem a compreensão crítica do mundo e do processo de relações entre as pessoas e o meio (social, político, cultural, económico, educativo) e respectiva transformação. É a tomada de consciência pelas pessoas da realidade que as rodeia e das suas capacidades, valor e potencialidades para agir nessa mesma realidade, que lhes permitirá participar activa, plena e cooperativamente na sua transformação e melhoria (Freire, 1975). No entanto, como prática social que é, a participação não é algo inato, é algo que se aprende e só se aprende participando. As comunidades de aprendizagem, de que Wenger (1998) nos fala, entendidos como contextos partilhados de desenvolvimento, podem promover essa prática. Uma vez que negociam o seu próprio empreendimento, as comunidades de aprendizagem formam-se, evoluem e acabam de acordo com a sua própria aprendizagem e, deste modo, definem as suas próprias fronteiras. Não se confundem com as instituições, porém isso não significa que, em determinada altura, não respondam a prescrições institucionais ou aos seus eventos, ou ainda que as suas fronteiras não sejam coincidentes com as fronteiras institucionais (Wenger, 1998).

Nesta perspectiva, aprender compreende a participação social, isto é, aprender implica participar activamente nas práticas das comunidades e construir identidades na relação com essas comunidades. Esta participação é uma forma de acção e de pertença, que não só influencia o que fazemos, mas também o que somos e como interpretamos o que fazemos. Segundo Wenger (1998), a aprendizagem mediante a participação pode ser entendida de diferentes formas ou significados, dependendo do ponto de análise. Para os indivíduos, a aprendizagem é uma forma

de envolvimento e contribuição para as suas comunidades; para as comunidades, por sua vez, a aprendizagem traduz-se na redefinição da sua prática e na garantia de novas gerações de membros. Assim, a aprendizagem também é parte integrante da participação das pessoas nas suas comunidades e por essa razão não é uma actividade desligada da vida, mas parte integrante dela. A aprendizagem cria laços e redes, é um processo social, dinâmico, sistémico, criativo, de produção de novos significados (Wenger, 1998). Deste modo, a aprendizagem trilha caminhos de participação, constrói histórias pessoais em relação às histórias das comunidades, estabelecendo assim uma ligação entre o passado e o futuro, num processo de pertença que não é apenas individual, mas também colectivo. Este processo envolve a pertença a várias comunidades, com várias identidades e formas de participação diversas, estabelecendo assim pontes e fronteiras entre elas.

As comunidades de aprendizagem enquanto contextos produtores de energia social e de poder desenvolvem-se na identificação e dependem da negociabilidade, formam-se e são formadas por dinâmicas de pertença e de domínio de significados (Wenger, 1998). Neste sentido, têm o poder para transformar o real, porque são um espaço de empenhamento na acção, de relações interpessoais, de conhecimento partilhado e de negociação de empreendimentos. Elas formam-se, desenvolvem-se de acordo com a energia social da sua aprendizagem. Todavia, Wenger (1998) alerta que a energia social gerada pela combinação do empenhamento mútuo, do empreendimento conjunto e do reportório partilhado, numa prática partilhada, pode ser tanto impulsionadora como inibidora da mudança. Este autor insiste que nem a prática partilhada, por si só, implica colaboração, nem as comunidades de aprendizagem são necessariamente uma força emancipatória.

Não obstante, é inegável que a aprendizagem transforma as pessoas, porque muda a sua capacidade para participar, para pertencer e para negociar o significado. Uma das tarefas das comunidades de aprendizagem é compreender os ritmos da sua própria aprendizagem, de forma a encontrar oportunidades para combinar modos de pertença. Neste sentido, “a aprendizagem é um processo social de reconfiguração” (Wenger, 1998, p. 219) e, como tal, transforma as comunidades.

Na medida em que a educação é um processo de desenvolvimento mútuo entre indivíduos e comunidades, é um investimento da comunidade no seu próprio futuro, na formação de novas identidades que possibilitam que a aprendizagem continue, assumindo, deste modo, não só uma dimensão formativa como também transformativa (Wenger, 1998).

Sem participação, a informação não se constitui em conhecimento. A informação, por si só, é vazia de significado. A selecção do que saber e a sua transformação em conhecimento depende do que colectivamente é assumido como significativo pela comunidade. Este processo implica que o sujeito aprendiz desempenhe um papel activo na negociação de significados. Por conseguinte,

a formação ao nível do ensino superior, deve centrar-se na negociação de significado, em vez de se limitar a mecanismos de transmissão e aquisição de informação.

Wenger (1998, p. 272) fala-nos da *imaginação educacional*, que implica a reflexão, o “estar consciente das múltiplas formas para interpretar a vida”, ou seja, a “identidade como consciência de si”. A *imaginação educacional* inclui também a oportunidade de explorar possibilidades, reinventando-se e reinventando o mundo a partir da recusa à passividade e à conformidade das coisas, naquilo a que Wenger denomina de *identidade como criação*. Para que a aprendizagem se desenvolva em contextos mais alargados é necessária uma infra-estrutura de imaginação, que “deve incluir oportunidades para orientação, reflexão e exploração” (Wenger, 1998, p. 238). A orientação refere-se, por exemplo, à localização no significado, com explicações, histórias, exemplos. A reflexão deve compreender modelos e representações de padrões, oportunidades para estabelecer comparações com outras práticas, espaços e tempos de reflexão. A exploração deve promover oportunidades e instrumentos para experimentações, para estudar possíveis trajectórias futuras e cenários alternativos.

Então, para realizarem aprendizagens significativas, os aprendentes precisam de espaços para se empenharem, materiais e experiências com os quais possam construir uma imagem do mundo e deles próprios e formas de tornarem as suas acções significativas, que tenham efeito no mundo. Assim, importa apoiar a formação de comunidades de aprendizagem. Para Wenger (1998), quando estas forem funcionais e ligadas ao mundo de formas significativas, o ensino assumir-se-á como um recurso para as práticas e uma oportunidade para abrir horizontes à aprendizagem. O propósito da educação é abrir horizontes ao aprendente para as possíveis trajectórias em várias comunidades, para assim ele poder explorar quem é e quem pode vir a ser (Wenger, 1998).

Trilhando caminhos de cidadania activa

As sociedades do conhecimento exigem que o indivíduo seja responsável pela gestão e regulação do conhecimento e dos seus processos de aprendizagem. Esta responsabilização visa o desenvolvimento, nas pessoas, da capacidade de organizar os meios individuais e colectivos de acção, em prol do desenvolvimento sustentável do território europeu, assente no respeito pelas especificidades de cada comunidade (Council of The European Union, 2005).

No contexto do ensino superior, e tal como Lampert (1998) assinala, as respostas a estas exigências implicam uma articulação pensada e equilibrada entre as funções de ensino, investigação e serviços comunitários, construindo redes e sinergias. Para que tal se concretize, é importante que os currículos académicos negociados com os diversos agentes educativos promovam a pesquisa, a resolução de problemas, desenvolvam o raciocínio crítico e impulsionem a participação e a

cidadania activa e comprometida, por oposição a uma cidadania meramente formal. Tal mudança implica, obrigatoriamente, desafios ao nível do papel desempenhado pelo professor que deixa de ser um mero transmissor de conteúdos e saberes para se constituir num organizador da aprendizagem, negociada com o aluno e com a comunidade. Implica também uma mudança ao nível do papel desempenhado pelo estudante que gere activamente a construção do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A cidadania é uma *prática social* que se desenvolve através de processos dinâmicos, durante os quais se forma um sentimento de pertença, baseado no respeito pelos outros, na comunicação com os outros, no comprometimento negociado, na partilha de ideais e objectivos, na resolução e negociação de conflitos. Uma vez que se assume igualmente como uma *prática relacional* entre os indivíduos e o seu contexto social (Fernández, 2005), a educação para a cidadania exige um método pedagógico facilitador do pensamento crítico e da comunicação, assente no diálogo participado entre educador e educando, numa relação pedagógica horizontal, de cooperação e aceitação mútua e de reconhecimento do Outro, de envolvimento comprometido.

É vasta a literatura que nos refere que os discursos e as práticas dos contextos de ensino superior relativamente ao envolvimento dos seus estudantes na vida académica e social apresentam um impacto ao nível do seu desenvolvimento psicossocial (Astin, 1997; Chickering e McCormick, 1973; Chickering e Reisser, 1993; Pascarella, 1980; Pascarella e Terenzini, 1991).

Estudos de Chickering e McCormick (1973), relativos ao ambiente da instituição de ensino superior, constataram que os métodos pedagógicos que se centram na passividade dos alunos são identificados como inibidores do desenvolvimento, enquanto que as práticas que apelam à participação dos alunos no seu processo de aprendizagem apresentam efeitos positivos, nomeadamente ao nível da autonomia. Os métodos reflexivos, como a análise, a síntese e a interpretação, parecem apresentar efeitos mais positivos ao nível da autonomia e da participação, enquanto que os métodos que apelam à memorização ou retenção mecânica estão associadas ao decréscimo nas dimensões avaliadas. Os investigadores, em relação à interacção professor aluno, sugerem ainda que as possibilidades de discussão e questionamento por parte dos estudantes, quer nas aulas, como em contextos informais, bem como a criação de oportunidades de participação em experiências de aprendizagem formais e informais, surgem como variáveis essenciais à promoção do desenvolvimento psicossocial.

Estes estudos sugerem importantes implicações para a organização do processo educativo que se podem resumir no princípio de que este não deve basear-se na ideia de um consumidor passivo, mas antes no assumir de um papel de agente protagonista. Neste sentido, a participação do indivíduo na estruturação do processo educativo deve ser maior e mais activa, num clima de colaboração e cooperação (Soeiro, 2003). A existência de materiais desafiadores, bem como a

concepção e implementação de actividades socialmente construídas e construtivas, são imprescindíveis para o desenvolvimento de contextos de aprendizagem facilitadores do desenvolvimento integral da pessoa.

Através de plataformas de gestão de aprendizagem que se baseiam no construtivismo social, o aluno passa a ter um papel activo na construção do seu conhecimento e um contexto onde pode interagir colaborativamente, em prol de uma comunidade de aprendizagem. Cabe ao professor o papel de tutor, mediador de processo partilhado e participado de construção do conhecimento.

As ferramentas tecnológicas, se utilizadas com intencionalidade educativa e qualidade pedagógica, permitem desenvolver a cooperação e a solidariedade entre os participantes. Entre outras, os fóruns, *emails* e *blogues*, permitem, de uma forma reflexiva, a partilha de informação, a discussão participada de ideias, a resolução conjunta de problemas, a (re)elaboração de significados, o confronto e a mudança de pontos de vista.

Já foi referido anteriormente que o processo de compreensão do mundo resulta de um empreendimento activo, cooperativo, de pessoas em interacção. Esta afirmação apresenta implicações ao nível dos ambientes de aprendizagem que na óptica de Gergen e Gergen (1997), devem ser encorajadores de reflexão, entendida como a tomada de consciência por parte do aprendente, efectuada ao longo do processo de construção do conhecimento e da *praxis*. Deste modo, torna-se clara a importância de criar contextos de aprendizagem onde os estudantes aprendentes possam aprender a trabalhar e a aprender juntos, preparando-se para uma aprendizagem autêntica e autodirigida, ao longo do seu ciclo de vida e nos mais variados contextos da sua existência. Em contextos de aprendizagem ricos, o conhecimento é construído e aplicado em situações simuladas do mundo real, induzindo formas de reflexão individual e colaborativa (Cunha e Figueiredo, 2002). Tal, porém, só acontece se os aprendentes se tomarem responsáveis pela aprendizagem e respectiva avaliação, de si próprios e da dos seus pares, tomando-se, assim, num processo partilhado e co-responsável, onde todos participam enquanto comunidade de aprendizagem.

Num processo de aprendizagem assim concebido, a necessidade de colaboração, de trabalho em equipa, de redes e a negociação são características fundacionais omnipresentes (Gergen, 2001). Esta constatação conduz à adopção e exploração de pedagogias colaborativas, que redefinem a velha hierarquia professor/aluno por um diálogo de aprendizagem de natureza democrática. Os professores, vistos como agentes de desenvolvimento de experiências educativas, desempenham a importante, difícil e menos cómoda tarefa de desenvolver continuamente projectos de investigação na, sobre e para a acção, que são os que têm em conta e respondem aos contextos em que o conhecimento se constrói.

Na medida em que o conhecimento e a *praxis* são uma construção relacional e uma prática social, os processos formativos devem orientar-se para a promoção da partilha entre os indiví-

duos, promovendo a construção colaborativa e reflexiva do conhecimento e da *praxis*, de uma forma contextualizada.

Neste prisma, a aprendizagem colaborativa assume-se como uma estratégia de grandes potencialidades, na medida em que ocorre quando dois ou mais aprendentes estão envolvidos e empenhados num esforço concertado de realização conjunta de uma actividade ou tarefa através de uma solução partilhada. Para Johnson, Johnson e Smith (1992), há cinco componentes essenciais que definem um pequeno grupo de aprendizagem verdadeiramente colaborativa. São eles: a interdependência positiva entre os estudantes; uma auto-avaliação regular do grupo; comportamentos interpessoais que promovem a aprendizagem e o êxito de cada membro; responsabilidade individual e uso frequente de competências sociais de grupo e interpessoais adequadas. Na perspectiva destes autores, não basta organizar os estudantes em pequenos grupos para eles aprenderem colaborativamente.

A aprendizagem colaborativa permite a exploração colectiva de um dado domínio, facilitando a construção interactiva e social do conhecimento. Promove a criação e o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, uma vez que ao favorecer o *aprender fazendo*, promove as comunidades de prática. Através das comunidades de aprendizagem, o aprendente encontra e constrói os contextos onde aprende e se desenvolve. A aprendizagem colaborativa, deste modo, permite aos estudantes partilhar responsabilidades pela sua aprendizagem, na medida em que os desperta simultaneamente para a consciencialização da sua responsabilidade não só no seu próprio processo formativo, como no dos seus colegas (Leite e Fernandes, 2002).

A gestão participada dos processos formativos, onde o poder de definir, gerir e avaliar a aprendizagem é partilhado, é uma das formas que, ao nível do ensino superior, pode concretizar e promover a cidadania e a democracia. Construir com os próprios aprendentes o projecto pedagógico da turma, entendida como uma efectiva comunidade de aprendizagem, que define, a partir de competências, estratégias para as desenvolver e formas de as avaliar, é construir autonomia, responsabilidade, democracia. Wenger (1998, p. 272) diz que, assim, “o currículo parecerá mais um itinerário de experiências transformativas de participação do que uma lista de conteúdos disciplinares”.

Um processo de construção de aprendizagem activa e interactiva, assente em estratégias de negociação e de tomada de decisões partilhadas e participadas, entre professores e alunos, pressupõe a existência de uma concepção de avaliação na lógica da regulação. Partindo deste pressuposto, a avaliação através de testes padronizados, de carácter individualista, que rejeita e condena a interacção e a colaboração entre os aprendentes, não se revela de todo uma resposta ou escolha adequada. Defendemos aqui uma abordagem da avaliação que valoriza a acção do aprendente na construção de saberes e a acção dos formadores na criação de condições que promovam a

existência de conflitos cognitivos e de interações que favoreçam essa construção. Entendemos que a avaliação não deve ser um mero instrumento de controlo, mas sobretudo um instrumento de formação à disposição do aprendente, do qual ele se apropria para construir o seu próprio percurso de aprendizagem, uma avaliação formativa e formadora, em que as práticas de auto-avaliação são organizadas e concretizadas em situações de envolvimento efectivo dos aprendentes que definem e aplicam os critérios de avaliação e reflectem sobre o processo formativo.

Em síntese, as avaliações formativa e formadora contribuem para tornar o aprendente mais activo e consciente, uma vez que valoriza a participação do aluno em todo o processo avaliativo e pressupõe a sua implicação consciente, sistemática e reflectida na planificação, organização e avaliação das suas aprendizagens, responsabilizando-o, por conseguinte, pelo percurso de construção do conhecimento e pelas escolhas que faz para o percorrer.

Uma dimensão fundamental no processo de construção do conhecimento e da praxis prende-se com a competência de reflectir criticamente sobre o processo de aprendizagem. A reflexão é encarada por muitos educadores como uma abordagem adequada à natureza complexa, holística, interactiva e dinâmica dos contextos de vida dos indivíduos. Assim, não pode ser desligada da aprendizagem. A reflexão é intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem e, porque o conceito de avaliação que defendemos é integrado, a reflexão é também inerente aos processos de avaliação. Tal como Pretto e Picanço (2002) afirmam, a avaliação formativa une o que, de facto, não estava separado: a reflexão à acção. Deste ponto de vista, reflectir é aprender.

Como todos reconhecemos, as situações da prática são problemáticas, dinâmicas, sistémicas, porque se inscrevem em sistemas contextuais complexos, flexíveis e interactivos. Assim sendo, exigem-se respostas (e perguntas) cada vez mais diversificadas, criativas, flexíveis e dependentes dos contextos. Ser um mero executor, racionalista, técnico, obcecado com a objectividade e o cumprimento literal de regras e estratégias já estabelecidas, apesar de, em concreto, muitas vezes ainda se verificar, já não se revela funcional e adequado.

Deste modo, a aprendizagem e o desenvolvimento não se devem limitar às paredes das instituições, pois directa ou indirectamente articulam-se mais ou menos com os diversos contextos onde o indivíduo se move. É considerado desejável nos dias que correm que essa articulação seja potenciada através de programas colaborativos e para que tal se concretize é necessário que os contextos de ensino superior se abram mais à comunidade e estabeleçam redes e parcerias com vista ao desenvolvimento de comunidades de aprendizagem mais alargadas.

As instituições educativas, que também são espaços comunitários, constituem-se como um ponto de consolidação para a participação e transformação sociais. A resposta a tal desafio pode ser potenciada através da abertura dos espaços de ensino superior a outros espaços educativos comunitários locais, nacionais e transnacionais, através do estabelecimento de redes de comunica-

ção e parcerias. Isto implica necessariamente o envolvimento dos agentes educativos na exploração de novos horizontes e espaços, transformadores de perspectivas e de práticas. A promoção de actividades e iniciativas educativas e culturais de debate participado, onde todos têm um contributo real, os intercâmbios presenciais ou a distância, a mobilidade de estudantes, professores e investigadores, associadas à necessidade de mais debate e investigação, a organização e o envolvimento conjunto em projectos sociais, culturais, tecnológicos locais, nacionais e transnacionais, são exemplos de caminhos a explorar e a trilhar, rumo a uma sociedade democrática para todos.

A missão das instituições de educação superior passa também pela promoção de oportunidades de educação permanente, através de práticas educativas libertadoras e não castradoras que, a par da função de cooperar com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, com o mercado de trabalho e com o desenvolvimento económico, deverá vincular-se à promoção de uma educação para a cidadania activa, assente em valores humanos, onde os indivíduos se assumem como protagonistas nos processos educativos, sociais, culturais, políticos e económicos.

No entanto, por muito atraente e optimista que o discurso desenvolvido nestas páginas possa parecer, é de salientar que estamos cientes da tarefa hercúlea que as instituições educativas europeias enfrentam ao assumirem o envolvimento comprometido na construção de uma Europa democrática, por oposição a uma Europa neoliberal.

Conclusão

A Comissão Europeia (2000) aponta a importância de se realizarem avanços nas áreas educativa e cultural para responder ao desafio da cidadania democrática numa identidade europeia, fortalecendo a partilha numa herança de diversidade. As instituições de educação superior europeias, enquanto estratégias centrais para a construção de uma Europa democrática e solidária, podem constituir-se num motor para o avanço social e humano, consolidando e enriquecendo a cidadania europeia.

A cidadania activa e a participação de todos no processo educativo capacita os estudantes para desempenharem um papel activo na sociedade e nas suas instituições, criando comunidades de aprendizagem onde se desenvolva um conhecimento aprofundado das diferentes tradições e práticas culturais do espaço europeu.

O trilhar de caminhos de cidadania democrática passa essencialmente pela organização partilhada e conjunta, comprometida, de processos educativos emancipatórios, onde cada cidadão constrói de forma plena e livre uma sociedade democrática, regida por valores de respeito pelo Outro, solidariedade e justiça social. Estamos perante o desafio da construção de uma nova democracia.

Referências bibliográficas:

- Astin, A. (1997). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A.; & McCormick, J. (1973). Personality development and the college experience. *Research in Higher Education*, (1), 43-70.
- Chickering, A.; & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Council of The European Union (2005). *The european consensus on development*. Brussels: Council of European Union.
- Cunha, P.; & Figueiredo, A. (2002). Using case studies for knowledge creation in the classroom. *International Conference on Engineering Education* (pp. 18-21), August, Manchester/ UK.
- Domínguez, P. (1995). Espacios educativos. Sobre la participación y transformación social. Barcelona: EUB, S.L.
- European Comission (2000). *Shaping the new Europe. Strategic objectives 2000-2005*. Presentation to the European Parliament by President Romano Prodi. Luxembourg: Office for Official Publication of the European Communities.
- Fernández, O. (2005). Towards european citizenship through higher education? *European Journal of Education*, 40 (1), 59-68.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- Gergen, K. (2001). From the mind to relationship: the emerging challenge. *The Shape of the Future*, (41), 8-12.
- Gergen, K.; & Gergen, M. (1997). Toward a cultural constructionist Psychology. *Theory and Psychology*, (7), 31-36.
- Gómez-Granell, C.; & Vila, I. (coords.) (2001). *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Johnson, D.; Johnson, R.; & Smith, K. (1992). *Cooperative learning: increasing college faculty instructional productivity*. Retirado a 06-06-2006 da base de dados ERIC Digest em http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/2a/17/84.pdf.
- Lampert, E. (1998). A universidade no século XXI: projecções e desafios. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 2 (2), 5-14.
- Leite, C.; & Fernandes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições Asa.
- Pascarella, E. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50 (4), 545-595.
- Pascarella, E.; & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pretto, N.; & Picanço, A. (2002). (Re) pensando a avaliação em EAD. In O. Jambeiro; & F. Ramos, *Internet e Educação a Distância*. (pp- 215-232). Salvador: EDUFBA.
- Santos, B. (org.) (2003). *Democratizar a democracia – os caminhos da democracia participativa*. Porto: Edições Afrontamento.
- Soeiro, D. (2003). *E-portfolio. Aprendizagem e avaliação partilhadas em e-learning*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Tuijnman, A. (1996). The expansion of adult education and training in Europe. In P. Raggat; R. Edwards; & N. Small (Eds.), *The learning society. Challenges and trends* (pp.26-44). London: Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

CAPÍTULO 12
Psicologia e dignidade humana.
Alguma reflexões

Psicologia e dignidade humana¹. Algumas reflexões²

Alda Dulce Matos

Docente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Resumo

Neste artigo apresentam-se algumas reflexões acerca do contributo da Psicologia para a promoção da dignidade humana. O contributo decisivo relaciona-se com o reconhecimento de que o humano possui simultaneamente capacidade de adquirir informação e capacidade de atribuir significação. Além disso, perante as circunstâncias em que se encontra, é característico do humano agir. Neste contexto, a liberdade e a dignidade humanas são apresentadas como resultado de um desenvolvimento. Esta perspectiva desenvolvimental, no âmbito da Psicologia, é referida como sendo de extrema importância para a promoção da dignidade humana. São igualmente indicadas algumas medidas concretas para a prossecução deste objectivo.

201

Palavras-Chave: Psicologia; liberdade; dignidade; perspectiva desenvolvimental.

Abstract

In this paper we present some reflections about the contribution of Psychology to promote human dignity. In our opinion, the major contribution is related with the understanding that human being has, at the same time, ability to get information and ability to get meaning. It is also appropriate to characterize the human being with his ability of acting in his own circumstances. Freedom and dignity are presented as a result of a developmental process. Indeed, it is argued that developmental perspective in Psychology is very important to promote human dignity. Some other ways to pursue this goal are indicated.

Key-Words: Psychology; freedom; dignity; developmental perspective.

¹ Agradecemos ao Prof. Doutor Álvaro Miranda Santos as várias sugestões que nos forneceu para a elaboração deste trabalho.

² A correspondência respeitante a este artigo pode ser enviada para: Alda Matos, Escola Superior de Educação de Coimbra, Praça Heróis do Ultramar – Sólum, 3030 – 329 Coimbra ou para amatos@esec.pt.

A Psicologia e as organizações sócio-profissionais que superintendem a prática psicológica repetidas vezes têm reiterado o seu compromisso com o respeito pelos direitos humanos (cf. por exemplo, APPORT, 1995, p. 6; APA, 2002, p. 4).

Parece-nos, no entanto, que a Psicologia dará um contributo decisivo para o respeito pelos direitos humanos mantendo, antes de mais, o seu interesse em analisar cientificamente aquilo que o humano é.

Sabe-se hoje que o humano não é apenas capacidade de adquirir informação (aspecto cognitivo). Somos contudo obrigados a reconhecer que, por exemplo, grande parte da educação escolar se preocupa quase exclusivamente com a aquisição de informação.

O humano também é capacidade de atribuir significação / valor. É precisamente essa atribuição de significação à informação que recebemos que nos leva a agir. Assim se compreende que a mesma informação suscite comportamentos diferentes nas várias pessoas que têm acesso a ela.

Consideramos que esta capacidade (exclusivamente humana) de atribuir significação / valor não tem sido devidamente realçada, nem adequadamente estudada, com manifesto prejuízo para a compreensão do humano que todos somos.

Efectivamente, não são poucos aqueles que ainda hoje consideram o comportamento e a actividade humana em geral como um processo de reacção e de adaptação, onde o “meio” tem o papel principal. Esta é, por exemplo, a perspectiva de B. F. Skinner a propósito da liberdade e da dignidade. De acordo com Skinner, “uma análise comportamental transfere a determinação do comportamento do homem autónomo para o ambiente, um ambiente responsável quer pela evolução da espécie, quer pelo reportório adquirido por cada membro”. Contudo, Skinner reconhece que, apesar do homem ser “efectivamente controlado pelo seu ambiente, esse ambiente é, em larga medida, produto da sua lavra” (cf. Skinner, B. F. , 2000, p. 174).

Uma perspectiva bastante diferente é assumida por Nuttin. Segundo ele, a maneira do humano “se adaptar ao meio” consiste, em larga medida, em adaptar o meio aos seus projectos. A personalidade ou o comportamento humano transformou a “natureza” em “cultura” e em civilização (cf. Nuttin, J., 1975). Diz ainda o mesmo autor que “a actividade psíquica que constitui a personalidade consiste numa elaboração *sui generis* dos elementos do meio, elaboração que conduz à construção de um “mundo” de situações e de objectos significantes e que leva a uma obra de exploração e de construção sem fim, na qual o homem se realiza” (cf. Nuttin, J., 1975, p. 238). Assim, o psiquismo não reage apenas à estimulação do objecto. Na verdade, procura *activamente* esse objecto ou então sofre com a sua ausência. Além disso, a personalidade impõe, de uma forma ou de outra, a lei da sua própria estrutura ao objecto que encontra.

O psiquismo assume deste modo um papel activo nas interacções Eu – Mundo. Podemos portanto concluir que é característico da personalidade **agir** e não reagir. É a atribuição de significação / valor que leva à acção e não a simples aquisição de informação (cf. Santos, Á. M., 2005).

Embora não nos seja possível determo-nos na sua explicitação, apresentamos a seguir um esboço de esquema acerca do humano, indicando os referenciais, os níveis de actividade e as capacidades do humano.

		Referenciais		
		Aspecto cognitivo	Aspecto afectivo	Aspecto cognitivo e afectivo
Níveis de Actividade	Nível neurofisiológico	Actividade reflexa	Actividade instintiva	F I M A M E
	Nível sensitivo	Sensação	Emoção	N A M T G Ó
		Percepção	Sentimento	A I R S N I
	Nível intelectualivo	Pensamento	Decisão	I A A A Ç
		Intelecção	Iniciativa	Ã O
		Capacidades		

Adaptado de Santos, Á. M., 1999, p. 116.

Reproduzimos aqui este esquema (da autoria de Á. Miranda Santos) porque, a nosso ver, a dignidade deve ser encarada numa perspectiva humana do humano! E esta só se consegue apelando para o terceiro nível de actividade do humano – nível intelectualivo (cf. Santos, Á. M., 1999). Em termos desenvolvimentais, é durante a adolescência que emerge a capacidade hipotético-dedutiva, a base do nível intelectualivo.

Este nível intelectualivo, por sua vez, é uma realidade inquestionável porque só ele permite explicar a ciência, as transformações da técnica e, principalmente, a arte. Como sabemos, a capacidade hipotético dedutiva é exclusivamente humana. Por isso só o humano cultiva, afirmando-se, a sua dignidade. Se o seu desenvolvimento for correcto! Se o seu modo de agir corresponder ao humano que é!

O termo “desenvolvimento” é uma palavra-chave no que respeita à dignidade e à liberdade. De facto, a liberdade não é um dom! É uma conquista, pois também ela resulta de um desenvolvimento.

Acreditamos que o assumir desta perspectiva de desenvolvimento, no âmbito da prática psicológica, pode ser de grande valia para os humanos aos quais a Psicologia é chamada a prestar um serviço. Para que tal serviço seja cada vez mais efectivo, somos de opinião que é igualmente importante que:

- A Psicologia seja entendida como ciência do humano.
- Se progrida, cada vez mais e melhor, na investigação daquilo que o humano é.
- Se distinga, de uma vez, a Psicologia científica da psicologia popular e, assim, se descubra que “nem todos somos psicólogos”.
- Se distinga a prática psicológica de outras práticas, tais como: a astrologia, a parapsicologia, a cartomância, etc.
- A prática psicológica enquanto serviço seja acessível a todos. Que esta deixe de ser entendida como um luxo, apenas permitido a alguns privilegiados, ou como uma necessidade, apenas para “pessoas mentalmente perturbadas”.
- O psicólogo deixe de ser visto como “tudo ou nada”. Como “tudo”, porque os seus “poderes especiais” lhe permitem, sem mais, fazer, por exemplo, uma espécie de radiografia da personalidade das pessoas. Que deixe de ser visto como “nada”, porque a sua actividade assenta sobretudo na palavra, no diálogo e não receita medicamentos. (cf. Matos, A. D. P. S., 2003).
- Se criem mais serviços públicos de Psicologia, que estes sejam dotados de meios humanos e materiais que permitam prestar serviços de qualidade àqueles que a eles recorrem e possibilitem a realização profissional daqueles que aí trabalham.
- Os contributos que a Psicologia pode dar para o desenvolvimento humano sejam reconhecidos. Concretamente:
 - Que comece a ser prática corrente o acompanhamento psicológico às grávidas (e que este não aconteça apenas em situações de risco, em gravidezes não desejadas, etc.).
 - Que as crianças na idade pré-escolar possam usufruir de um acompanhamento por parte de equipas multidisciplinares onde se incluam psicólogos, pediatras e outros técnicos. Nessa ocasião, o acompanhamento não se restringirá às crianças com necessidades educativas especiais já diagnosticadas. A nosso ver, deste modo estará a realizar-se um importante trabalho de prevenção e de intervenção precoce.

- Que, no 1º e 2º ciclos do ensino básico, os alunos e os professores continuem a beneficiar do apoio das equipas que atrás se referiram, num trabalho de colaboração que, como anteriormente, incluía toda a comunidade educativa.
- Que, no 3º ciclo do ensino básico, a escolha da área de estudos ou da profissão futura sejam entendidas como um processo onde o psicólogo actua para ajudar a desenvolver competências de tomada de decisão. De facto, a escolha da área de estudos ou da profissão futura não pode ser uma decisão pontual, que esperamos que alguém tome por nós, ou que seja magicamente ditada pelo psicólogo ou pelos “testes psicotécnicos”.
- Que, no ensino secundário, como nos ciclos anteriores, o psicólogo possa desenvolver um trabalho efectivo junto das pessoas que o procuram e não seja assoberbado por actividades de cariz eminentemente burocrático. Assim, que ele possa, por exemplo, ajudar a desenvolver competências de estudo, de organização do trabalho escolar que os alunos possam utilizar ao longo da vida.
- Que, no ensino superior, o psicólogo também esteja presente, para ajudar os jovens a lidar com os desafios que se lhe apresentam com a entrada e permanência no ensino superior.
- Que o psicólogo esteja no complexo mundo do trabalho, desde a inserção no mundo do trabalho até à preparação e concretização da reforma. Que, também aí, ele seja entendido como um consultor de pessoas com capacidades a promover.
- Que o psicólogo tenha um papel cada vez mais activo na ajuda aos casais, por exemplo no aconselhamento pré-matrimonial e não se recorra a ele somente em situações de ruptura.
- Que no trabalho com os idosos também o psicólogo dê o seu contributo, não apenas a lidar com os casos psicopatológicos mas, principalmente, a promover o desenvolvimento nesta etapa da existência.

Que apareça, enfim, a Ordem dos Psicólogos para salvaguarda dos direitos do utente, para dignificação da prática, bem como da ciência psicológica, evitando-se o uso indevido do título de “psicólogo”.

Há certamente muitas outras áreas onde a intervenção do psicólogo é possível e desejável. Provavelmente no futuro aparecerão mesmo áreas novas. Para já, consideramos que seria muito proveitoso que as possibilidades acima enunciadas fossem concretizadas.

Concluindo, pensamos que o contributo maior que a Psicologia pode dar no sentido da promoção da dignidade humana diz respeito, antes de mais, a um cada vez maior e melhor conhecimento do que o humano é: simultaneamente capacidade de adquirir informação e capa-

cidade atribuir significação / valor. Capacidades essas que podem (e devem) ser desenvolvidas em interação com outros humanos ao longo de todo o transcurso existencial.

Assim, pode dizer-se:

“Para além da liberdade, a libertação constante do passado, no sentido da construção de um futuro pessoal.

Para além da dignidade, a dignificação de mim próprio e a atenção à dignificação dos outros”.

Referências bibliográficas:

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). (2002). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. Washington, D C: Author.

ASSOCIAÇÃO DOS PSICÓLOGOS PORTUGUESES (APPOR). (1995). *Princípios Éticos da APPOR*.

MATOS, A. D. P. S. (2003). *Estudantes de Psicologia e de Ciências da Educação. Alguns dados e interrogações*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Tese de Mestrado não publicada.

NUTTIN, J. (1975). *La structure de la personnalité*. Paris: P.U.F., 236 – 239.

SANTOS, Á. M. (1999). Enigma indecifrável? *Psychologica*, 22, 1003 – 121.

SANTOS, Á. M. (2005). Em Busca do Humano. *Biblos*, n. s. III, 11 – 36.

SKINNER, B. F. (2000). *Para Além da Liberdade e da Dignidade*. Lisboa: Edições 70.

