
ISSN 2182-018X

DEDiCA
REVISTA DE EDUCAÇÃO
E HUMANIDADES

N.º 2 (março) 2012

Publicação anual

ISSN 2182-018X

DEDiCA
REVISTA DE EDUCAÇÃO
E HUMANIDADES

N.º 2 (março) 2012

Publicação anual

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Publicação anual

N.º 2, março de 2012

| | |
|-------------------------------|------|
| Sumário/ Sumario | 3-6 |
| Contents | 7-10 |

Editorial

María Angustias Ortiz Molina – *Editorial*.....13-14

Colaboração especial/ Colaboración especial

Encarnación López de Arenosa Díaz – *Tiempo de pensar*.....17-46

Antonio Manuel Roldán Báez – *Determinantes económicos de la emigración*47-68

Artigos/ Artículos

Amparo Porta – *Lecturas educativas de la televisión. Estudio de la música de una muestra de cabeceras y búsqueda de propuestas educativas*.....71-86

Marcos Sapró Babiloni – *El interlenguaje musical en el cine: transculturalidad e integración comunicativa*.....87-102

Paraskevi Micha – *Comparative study of the performances of Greek adolescents in dictée*103-122

Iván Bravo; Lucía Herrera – *Análisis de la competencia social del alumnado de Educación Primaria en función de su contexto sociocultural*.....123-140

Marta Marco Mallent – *La voluntad de la mirada. Reflexiones en torno al paisaje*141-156

M^a Teresa Rascón Gómez – *El rol de las mujeres inmigrantes marroquíes establecidas en España*.....157-178

Laila Mohamed Mohand; Dolores Seijo Martínez; Mercedes Novo Pérez – *Mujeres de cultura musulmana víctimas de violencia de género: análisis de las acciones de inserción socio-laboral y atención personal en la Ciudad Autónoma de Melilla*.....179-190

Projetos/ Propostas educativas/ Relatos de experiências
Proyectos/ Propuestas educativas/ Relatos de experiencias

| | |
|--|---------|
| Antonia Dolç Company; Noemy Berbel Gómez – <i>El libro de artista como proyecto artístico global</i> | 193-200 |
| Àngels Torras i Albert – <i>El teatro en la Escuela: Un proyecto Municipal de incentivación del teatro como actividad formativa, cultural y artística</i> | 201-216 |
| Santiago Pérez Aldeguer – <i>DUM-DUM: un programa diseñado para los problemas de inclusión a través del ritmo musical</i> | 217-234 |
| M ^a Mar Bernabé Villodre – <i>Cómo organizar el proceso de enseñanza musical de forma intercultural: propuestas para trabajar interculturalmente en el área de Primaria</i> | 235-248 |
| David de la Fuente García – <i>Los cambios sociales y su reflejo en la educación. Propuestas educativas desde la asignatura de música</i> | 249-260 |

Formação/ Formación

| | |
|--|---------|
| Pedro Alfonso Conejo Rodríguez – <i>El valor formativo de la Música para la educación en valores</i> | 263-278 |
| Miriam Herrera Cedillo; Roberto Cremades Andreu – <i>Estudio descriptivo sobre el uso de la memoria musical en estudiantes de piano del Estado de Chihuahua, México</i> | 279-294 |
| Julia Bernal Vázquez; Amaya Epelde Larrañaga; Miguel Ángel Gallardo Vigil; M ^a África Rodríguez Blanco – <i>La enseñanza colaborativa en Educación Primaria. Un estudio sobre el trabajo conjunto de los docentes de Música e Inglés para mejorar la formación del alumnado</i> | 295-306 |
| Elaine Hewitt; Jean Stephenson – <i>Resultados de la investigación empírica de alumnos CLIL 'Bilingües' estudiando Medicina en una universidad española</i> | 307-322 |
| María Pilar Maldonado Manso – <i>Conocerles para poder educarles: ¿es realmente diferente el alumnado bilingüe del no bilingüe en 1º de ESO?</i> | 323-340 |
| Camino López García – <i>La evolución de la Educación Artística y su revitalización mediante el blog</i> | 341-358 |

Varia

| | |
|--|----------------|
| <i>Notícias/ Recensões – Noticias/ Recensiones.....</i> | <i>361-368</i> |
| <i>Informações para os autores/ Informaciones para los autores</i> <i>.....</i> | <i>369-372</i> |
| <i>Estatuto Editorial da Revista.....</i> | <i>373-374</i> |
| <i>Estatuto Editorial de la Revista.....</i> | <i>375-376</i> |
| <i>Editorial Status of the Journal.....</i> | <i>377-378</i> |
| <i>Ficha técnica.....</i> | <i>379-382</i> |

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES¹

Annual Publication

Nº 2, March 2012

| | |
|-------------------------------|------|
| Sumário/ Sumario | 3-6 |
| Contents | 7-10 |

Editorial

María Angustias Ortiz Molina – *Editorial*..... 13-14

Special Collaboration

Encarnación López de Arenosa Díaz – *Time to think*..... 17-46

Antonio Manuel Roldán Báez – *Economic determinants of international migration*..... 47-68

Articles

Amparo Porta – *Educational interpretation of television: A study of the music in a sample of opening themes and educational proposals*..... 71-86

Marcos Sapró Babiloni – *Musical inter-language in film: trans-culturality and communicative integration*..... 87-102

Paraskevi Micha – *Comparative study of the performances of Greek adolescents in dictée*..... 103-122

Iván Bravo; Lucía Herrera – *Social competence analysis in Primary Education students based on their sociocultural context*..... 123-140

Marta Marco Mallent – *The will of the eye: reflections on landscape*..... 141-156

M^a Teresa Rascón Gómez – *The role of Moroccan immigrant women established in Spain*..... 157-178

Laila Mohamed Mohand; Dolores Seijo Martínez; Mercedes Novo Pérez – *Women of Muslim culture victims of gender violence: analysis of the actions of socio-labour insertion and personal attention in the Autonomous City of Melilla*..... 179-190

Projects/ Educational proposals / Reports of experiences

- Antonia Dolç Company; Noemy Berbel Gómez – *The artist's book as a global artistic project*..... 193-200
- Àngels Torras i Albert – *Theater at school: a City Council project to promote theater as a formative, cultural and artistic activity*.....201-216
- Santiago Pérez Aldeguer – *DUM-DUM: A program designed to promote inclusion through musical rhythm*.....217-234
- M^a Mar Bernabé Villodre – *An intercultural approach to music education: intercultural proposals for primary education*.....235-248
- David de la Fuente García – *Social change and its reflection in education. Educational proposals from the music subject*.....249-260

Education & Training

- Pedro Alfonso Conejo Rodríguez – *The formative role of music for value education*.....263-278
- Miriam Herrera Cedillo; Roberto Cremades Andreu – *Descriptive study on the use of musical memory in piano students in the state of Chihuahua, Mexico*.....279-294
- Julia Bernal Vázquez; Amaya Epelde Larrañaga; Miguel Ángel Gallardo Vigil; M^a África Rodríguez Blanco *Collaborative work in Primary Education. A study on joint work between teachers of music and English to improve children's training*.....295-306
- Elaine Hewitt; Jean Stephenson – *Results of an Empirical Investigation into CLIL 'Bilingual' Students studying Medicine at a Spanish University*.....307-322
- María Pilar Maldonado Manso – *Knowing them to be able to educate them: are bilingual students and non-bilingual students really different in ESO's first year?*.....323-340
- Camino López García – *The evolution of art education and its revitalization through the blog*.....341-358

Varia

| | |
|---|---------|
| <i>News/ Critics</i> | 361-368 |
| <i>Information for contributors</i> | 369-372 |
| <i>Estatuto Editorial da Revista</i> | 373-374 |
| <i>Estatuto Editorial de la Revista</i> | 375-376 |
| <i>Editorial Status of the Journal</i> | 377-378 |
| <i>Publication data</i> | 379-382 |

¹ JOURNAL OF EDUCATION AND THE HUMANITIES

Editorial

Queremos presentar desde estas líneas el nº 2 de *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, mas no sin antes dejar constancia de la excelente acogida que dentro del ámbito científico de las áreas de Educación y Humanidades tuvo el primer número de nuestra revista y aprovechamos desde estas líneas para dar las gracias a todos los que lo han hecho posible. Excelente acogida que se ha materializado en tres puntos para nosotros muy importantes:

1.- La calidad y cantidad de personas que colaboran con nosotros como *Revisores/Referees* para llevar a cabo el callado, oculto y sufrido trabajo de revisar y repasar los trabajos que los autores nos hacen llegar con el objetivo de ser publicados.

2.- La indexación y alojamiento –desde un primer momento- de la misma en bases de datos tan importantes en las áreas en las que trabajamos como *Latindex, Dialnet, Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura, a360grados* y estamos a la espera de que lo sea en *Redalyc* así que esté en la calle el nº 4, en 2013.

3.- La gran cantidad de artículos recibidos solicitando la publicación en la misma. Desafortunadamente no todos han podido ser aceptados, ya que algunos tras ser sometidos al proceso de revisión por el sistema de doble par ciego no pasaron los filtros de calidad que desde el principio nos marcamos como objetivo de nuestra publicación.

Este nº 2 de *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* lo conforman un total de 20 trabajos que, para su lectura, presentamos divididos en nuestras diferentes secciones; así en la sección de *Colaboraciones Especiales* contamos con dos trabajos: uno de Encarnación López de Arenosa Díaz (Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, España) y un artículo de investigación de Antonio Manuel Roldán Báez (Universidad de Málaga, España). En la sección que denominamos *Artículos* incluimos 7 trabajos de Amparo Porta (Universitat Jaume I, España), Marcos Sapró Babiloni (Universitat de Valencia, España), Paraskevi Micha (Université de la Sorbonne – Paris IV, Francia), Iván Bravo (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Melilla, España) y Lucía Herrera (Universidad de Granada, España), Marta Marco Mallent (Universidad de Zaragoza, España), M^ª Teresa

Rascón Gómez (Universidad de Málaga, España), Laila Mohamed Mohand (Universidad de Granada, España) con Dolores Seijo Martínez (Universidad de Santiago de Compostela, España) y Mercedes Novo Pérez (Universidad de Santiago de Compostela, España). En la sección de *Proyectos / Propuestas Educativas / Relatos de Experiencias* tenemos 5 trabajos de Antonia Dolç Company y Noemy Berbel Gómez (ambas de la Universitat de les Illes Balears, España), Àngels Torras i Albert (Universitat Ramon Llull, Blanquerna, Barcelona – Ajuntament de Tarragona, España), Santiago Pérez Aldeguer (Universitat Jaume I, España), M^a Mar Bernabé Villodre (Universidad Miguel Hernández, de Elche, España) y el trabajo de David de la Fuente García (Universidad de Salamanca, España). Por fin, en la sección de *Formación* ofrecemos 6 trabajos de Pedro Alfonso Conejo Rodríguez (Universidad de Granada, España), Miriam Herrera Cedillo (Universidad Autónoma de Chihuahua, México) y Roberto Cremades Andreu (Universidad Complutense de Madrid, España), Julia Bernal Vázquez junto con Amaya Epelde Larrañaga, Miguel Ángel Gallardo Vigil y M^a África Rodríguez Blanco (los cuatro de la Universidad de Granada, España), Elaine Hewitt y Jean Stephenson (ambas de la Universidad de Granada, España), María Pilar Maldonado Manso (Instituto de Educación Secundaria Alba Longa, Armilla, Granada, España) y Camino López García (Universidad de Salamanca, España). También ofrecemos nuestra sección de *Noticias / Informaciones* así como las *Informaciones para los autores*, el *Estatuto Editorial* (en portugués, español e inglés) y la *Ficha Técnica* de este número 2.

Esperamos que este nuevo número tenga la buena acogida y valoración que el primero y desde aquí seguiremos empeñados en seguir trabajando así para ofrecer un producto de calidad a nuestros lectores.

María Angustias Ortiz Molina
Directora de *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*
Coimbra (Portugal), marzo de 2012

***Colaboração especial/ Colaboración especial
Special collaboration***

TIEMPO DE PENSAR¹

Encarnación López de Arenosa Díaz²

Abstract: In the complexity of today's world, so abundant with terms as over used and unclear as globalization, multiculturalism, inter-culturalism, sustainable consumption and suchlike, with teaching staff burdened by exhaustive and unclear regulations and complexity mentioned where there is only confusion, it seems appropriate to restore terms and concepts to their basic meaning by assuming the paradox of simplifying our mind in order to accept complexity as the sum of elements which, together and not separately, create reality. This is not about a juxtaposition of elements, but about their overlapping into a guiding thought. A world through the vertiginous process of transforming itself, in which knowledge emerges almost daily already obsolete or incomplete, demands answers with an open, comprehensive and flexible mind; one that is both wide and humble in its awareness that we live through constant learning and that, we find our identity in the development of that demanding exercise of meditated adaptation, while trying to cooperate with those in the process of acquiring an education to achieve it. Thus, I vindicate both the teaching staff's obligation and right to think, assuming responsibility for their thought.

Keywords: identity; flexible and open mind in learning; complex thinking vs. confused ideas

Resumen: La complejidad del mundo actual en el que globalización, multiculturalismo, interculturalidad, consumo sostenible, ecología y tantos otros, son términos tan usados como poco clarificados; en que los docentes son aplastados por una normativa exhaustiva y poco comprensible; en que se dice complejidad donde sólo hay confusión, parece pertinente volver a restaurar los términos y los conceptos en su acepción básica, asumir la paradoja de simplificar nuestra mente para aceptar la complejidad como suma de elementos que, juntos y no desmembrados, forman la realidad. No se trata de una yuxtaposición de elementos sino de una imbricación de todos en un pensamiento conductor. A un mundo que se transforma en proceso vertiginoso, en el que los conocimientos devienen obsoletos o incompletos casi cada día, hay que responder con un pensamiento abierto, flexible, comprensivo amplio y humilde en el sentido de saber que vivimos en un constante aprendizaje y que en el desarrollo de ese ejercicio exigente de adaptación reflexionada, encontramos nuestra identidad y tratamos de colaborar a que, quienes están en formación la adquieran. Por ello reivindico así el derecho como la obligación del docente a pensar, asumiendo la responsabilidad de su pensamiento.

Palabras clave: capacidad de pensamiento; flexibilidad; curiosidad; identidad; complejidad versus confusión

Tiempo de pensar. ¿Qué nos encontramos?

En el momento histórico que nos toca vivir somos depositarios del decantamiento de innumerables costumbres, de culturas entrelazadas a las que cada grupo humano aporta, de las que aprende, se enriquece; en las que conocimiento, comprensión y mutua tolerancia para la diversidad; también la simple y pacífica coexistencia son términos que describen actitudes adecuadas a tantas y tantas situaciones y virtudes que hubiéramos de practicar en el paisaje actual de nuestras sociedades. No otra cosa es la interculturalidad de la que tanto hablamos como fenómeno reciente cuando tiene la misma antigüedad que el mundo.

El intercambio de culturas ahora no viene ni se impone por vía bélica como tantas veces ocurriera a lo largo de la historia sin embargo, la complejidad actual del mundo, la falta de claridad en el rumbo, la carencia de objetivos expresados, de pensamiento ordenado –fruto de la reflexión–, compartido para su análisis, crítica, aceptación o refutación, no es campo fácil y nos dificulta saber lo que somos, lo que queremos, lo que pensamos, cómo compartir los espacios y lo que nos gustaría transmitir.

La multiculturalidad como otros términos que hoy usamos como moneda corriente: globalización, ecología, consumo sostenible... son unos de tantos elementos a conjugar en nuestras mentes, a gestionar en nuestras aulas sin que, frecuentemente, hayamos podido sentarnos a reflexionar, en análisis compartido con los iguales, qué estamos entendiendo de todo ello y cómo convertirlo en el necesario bagaje conceptual y pragmático para nosotros y nuestros alumnos, para dar paso a su identidad.

De alguno de los citados conceptos y los fértiles sincretismos que ha sido el resultado de los intercambios me ocupé extensamente en otro momento (López de Arenosa Díaz, 2010) y pretendo ahora reflexionar sobre el resultado de ese conglomerado de imágenes y conceptos inoculados en la mente del docente, un individuo en el centro de esta sociedad a la que necesita conocer, entender, extraer sus mejores facetas, reconocer las no aceptables, saber dónde establecer los límites y todo ello con la disposición a revisar paradigmas y modificar ideas si procede, al mismo ritmo en que el mundo en torno se transforma.

Las perpetuamente cambiantes herramientas informáticas, su aplicación a las aulas, los cambios sociales, las modificaciones tan frecuentes de los planes de estudio, la incorporación de nuevos conceptos –tal las competencias– sin saber cómo compatibilizarlos

con los de planes previos... todo ello hace que arrastremos una carga pesada y farragosa, como tal, en gran medida invalidada “per se” para ser objeto de transmisión por parte del docente y de asimilación por parte del discente.

Hoy, como en todos los momentos de la historia, cada ser que nace incorporará en su travesía etapas de un camino que se pierde en la lejanía de la humanidad, camino que podríamos decir “brota” fruto de los aconteceres, necesidades lógicas o azares genéticos, y nos lega también explícitas o no, unas concepciones filosóficas que tratan de cohesionar el mundo físico y psíquico; la biología, lo natural con lo cultural, lo elaborado. Conceptos entrelazados desde el inicio de un continuum histórico que comienza en el mundo oscuro de lo primitivo en el que la supervivencia era el primer objetivo; el mito, lo ritual, lo intangible después, que entienden nuestros ancestros como su invisible asidero, su fuente de protección,...

Lo ancestral... lo actual... todo un largo proceso que ha de dar por resultado tan interesantes aportes que hoy consideramos naturales; también una ética y una forma de conectar con aquel entorno, en principio hostil y progresivamente conocido y hasta cierto límite controlado. Todo eso está en nuestra historia colectiva; todo eso nos ha conformado como somos, fruto de circunstancias y contextos o, en palabras de Ortega y Gasset “To soy yo y mi circunstancia” (Ortega y Gasset, 2005: 25). Compartir ésta supone compartir también unos vínculos, unos valores, un sentido de identidad y de pertenencia.

Sí; el hombre actual viene al mundo sin historia pero con un legado al que no podrá dejar de incorporar cuantos eventos así del pensamiento como de los sucesos históricos, en gran medida bélicos, han configurado el panorama en que se inscribe y que suman en el haber de nuestro enorme bagaje, ese voluminoso baúl pleno de ideas y sucesos que tanto cuesta ordenar.

Filosofía, Psicología, Antropología, tratan de interpretar lo humano en un mundo científico y tecnológico que, en diversos terrenos alcanza un estado acelerado e infatigable de desarrollo, tal que, incluso, entra en conflicto con el mundo de la ética, la moral, los hábitos largamente adquiridos y demasiado apegados para poder lograr la desnudez primigenia del pensamiento. Las concepciones filosóficas no marchan al ritmo de la evolución tecnológica, nuevas herramientas tan capaces, que exigen establecer límites en un mundo que entiende a veces la libertad desbordando las normas

comunes, como mero voluntarismo. Ya no somos inocentes, nos movemos entre enormes redes de ideas, de culturas, de etnias que se han transformado por el mestizaje de conquistadores y conquistados, o por la vía pacífica de la emigración, unos y otros modificados y, en buena parte enriquecidos, con los mutuos aportes.

Ese mundo pleno de curiosidades y afanes expansivos, explicable en su momento por ambición de conquista, de obtención de materiales deseados, por ideas de imposición cultural, religiosa, etc. aporta, visto desde hoy y aunque nada en la historia humana es sencillo, una apariencia tal vez engañosa de ser asumible al conocimiento en sus grandes líneas. Mundos muy definidos en los que se producen a veces asociaciones, otras, desencuentros, siempre intercambios, pero que, comparados con el mundo de hoy parece un sencillo juego de parchís si dejamos al margen interpretaciones anacrónicas.

El avance impensable no hace demasiado en el mundo del transporte, ha permitido unas penetraciones de unas sociedades en otras, de unas ideas en otras, de unos comportamientos en otros y, en ocasiones, una difícil definición de nuestras ideas en un momento determinado. Ideas que se comparten pero en su vertiente más mostrenca, como se acercan las apariencias externas y tantas cosas que devienen en la llamada *globalización*. Resulta más fácil asimilar apariencias, gestos, vocabularios, actitudes que establecer conceptos norte, entender nuevos códigos, establecer nuevos referentes, señalar objetivos precisos, responsabilizarse del mundo que vivimos.

Es curioso cómo, la marea globalizadora origina, a su vez, situaciones contradictorias. Además de las habituales protestas anti globalización a las que asistimos con frecuencia ante los representantes mundiales, otras reacciones generadas en el seno de sociedades del primer mundo. Juan J. Leía Olivencia lo explica así:

“Verdaderamente, el tema de la identidad cultural emerge con fuerza debido fundamentalmente a dos fenómenos que se están produciendo de forma simultánea en esta sociedad postmoderna, por un lado la globalización y por otro la balcanización o resurgimiento de los nacionalismos. En este sentido, como afirma Bartolomé (1997b, p. 289) “la globalización a nivel cultural conlleva una mayor homogeneización en costumbres, maneras de vivir, y más valores compartidos entre personas de diversas culturas”. Frente a ello, nos encontramos con un nuevo impulso de todos los

denominados localismos y nacionalismos, que plantean una vuelta a lo particularista como una certera forma de adaptarse ante un mundo globalizado, y en donde las identidades culturales de determinados grupos temen perder sus sentimientos de pertenencia –y sus propios procesos de comunicación y construcción identitaria...” (Leiva Olivencia, 2007: 34).

Convulsiones, perplejidad en un mundo que se transforma a tales velocidades que nos impide ubicarnos cómodamente en las certidumbres y nos impele a revisarlo todo al ritmo que la aceleración social nos impone. Morin dice en preciosa frase:

“...el conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través de un archipiélagos de certezas” (Morin, 2011: 117).

Es verdad; el cometido de todos hoy, más aún del docente, es buscar la verdad con ahínco o cuanto de ella podamos obtener, sabiendo al mismo tiempo que los perfiles de ciertas certidumbres se diluyen pronto para adquirir nuevas formas. De ahí, por una parte la eterna actitud de aprendiz, de curiosidad, de búsqueda incansable y también de humildad, de saberse poseedor de pequeñas islas de ese archipiélago del que habla Morin. Todo ello reclamando, nunca estará bastante repetido, el derecho a pensar.

Me refería arriba al mundo del transporte para diferenciarlo del mundo de la comunicación que nos sitúa a todos en una gran estancia en la que nos estamos cruzando mensajes, compartiendo información, accediendo a cuanto podamos imaginar en forma real en el caso de la palabra, el documento, la idea, el concepto, el trabajo de investigación y, en forma virtual cuando la pretensión de acceso se mueve en el viaje, el contacto, etc.

No siempre esa realidad de la fácil comunicación nos lleva al entendimiento. Unas veces por la subjetividad de nuestro pensamiento que nos aporta imágenes determinadas dentro de nuestra impronta cultural; otras porque apriorismos o paradigmas no revisados nos sitúan en posiciones distantes o enfrentadas, también por evidentes diferencias. Es precisamente esa facilidad para asomarse a los distintos mundos culturales, a los diferentes pensamientos, lo que obliga al ser humano responsable a elegir, seleccionar, sabiendo *qué, por qué, para qué, cómo*. Es aquí, precisamente, donde se justifica el concepto de *competencia*, esa herramienta que se pretende capaz de gestionar la complejidad, de ser el excipiente de nuestras ideas y saberes, el nexo en el que se han de apoyar y fortalecer mutuamente, formando el tejido de

nuestro cerebro. Herramienta que, si nueva en su actual formulación ha sido, es y será indispensable para la complejidad.

A veces esa comunicación arriba aludida se aleja del mundo virtual y toma cuerpo en diversas formas de las que el turismo es lo más *light* y la inmigración el fenómeno más condicionante para lo que llamamos interculturalidad aunque pueda tratarse de mera multiculturalidad. Y digo esto para establecer la diferencia entre lo que se intercambia, entrelaza y se influye mutuamente y lo que es mera suma objetiva de elementos distintos y distantes en diversos aspectos.

Y es que es precisamente la complejidad lo que nos toca gestionar. Incluso si nos asomamos a ese mundo que para los profanos transmite una apariencia objetiva, el mundo de la economía, vemos a los expertos aplicarse, por ejemplo, en el estudio de planteamientos y visiones del mundo occidental frente al oriental, éste con sus sociedades bajo la influencia del Confucianismo o Budismo, aquel con sus raíces filosóficas –Platón, Aristóteles– y las muchas corrientes derivadas y etapas intermedias en unos y otros cuando no con sus relativismos puramente pragmáticos y que se reflejan en la forma de concebir el procedimiento de determinar la actuación en el plano económico (Kase; Slocum; Zhang, 2011).

De esos textos se deducen nuevas y ricas conclusiones al analizar diferencias que merecen ser estudiadas y, también incorporadas, llegando como en tantas cosas a aprendizajes en doble vía y ricos sincretismos. Por extraño y autónomo que desde mi ignorancia parezca el mundo económico, basta el más ligero acercamiento para observar que el pensamiento de cada sociedad trasciende en cada uno de sus aspectos por más aséptico que pueda parecerse tal sector, en el terreno filosófico, ideológico, social y responde, como cada acto humano, a unas raíces culturales e históricas grabadas en la memoria genética o “memética” en terminología usada por David J. Elliot (Elliot, 1995: 111), entendiéndolo por *memes* las “...unidades de pensamiento cultural, información o conocimiento producidas por la acción humana intencionada” por la herencia recibida, y asumida en el contexto en que cada cual se desenvuelve³.

Para concepto similar el Nóbel de psicología animal, Konrad Lorenz propone el término *imprinting* para aludir a “la marca sin retorno que imponen las primeras experiencias del animal joven” (Morin, 2011: 39) y que Morin utiliza diciendo que el *imprinting*

cultural marca a los seres humanos desde el nacimiento, primero con el sello de la cultura familiar, luego con el de la escolar, y continúa luego en la universidad o en la profesión, si bien este filósofo se refiere a él como un condicionante negativo.

Porque si los profanos vemos ese mundo de la economía como esencialmente aséptico en las ideas y puramente pragmático, un mínimo acercamiento nos muestra que está atravesado por infinidad de elementos que lo definen, condicionan, modifican, favorecen o generan crisis de difícil abordaje y es precisamente, ese imperativo pragmático el que impide relajarse, el que obliga a definir características, estudiar diferentes posicionamientos, comparar resultados; a que se evalúen actuaciones se concreten los resultados en cifras fríamente objetivas y... vuelta al nuevo proyecto...

...podríamos seguir enumerando las acciones a que obliga ese mundo de aparente objetividad.

Si me he detenido al paso en el campo de la economía, tan fuera de mi competencia y de nuestro afán aquí es, precisamente, porque entiendo que hay aspectos de la actividad humana que en su propia naturaleza arrastran a la acción, al cambio, al análisis a la valoración y, sobre todo a la infatigable búsqueda de mejoras, no digo de soluciones porque sería mucho aspirar y éstas nunca podrían suponer conformarse en el logro. Me detengo también, porque si ese es un mundo que aparece objetivable, capaz de expresarse en retos concretos, cantidades precisas, engloba sin embargo puros elementos sociológicos, psicológicos, concepciones culturales muy diversas que originan soluciones muy variadas. Es un aspecto más de ese pensamiento complejo en el que están inmersas todas las facetas de la actividad humana y ese es, también el excipiente en el que debe consolidarse la *identidad* del ser humano; en nuestro campo de atención, el ser humano en proceso de formación, el alumno con su herencia de genes, memes o *imprinting* culturales.

Lo expresa mejor el filósofo Morin en la obra citada cuando al hablar de la condición multidimensional del conocimiento pertinente explica: *“Las unidades complejas como el ser humano o la sociedad son multidimensionales; así, el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo y racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas y religiosas... El conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar en ella sus datos: no podemos aislar solamente una parte*

del todo sino las partes unas de otras; la dimensión económica, por ejemplo, está en intersección permanente con las demás dimensiones humanas; es más, la economía conlleva en sí, de manera holográfica: necesidades, deseos y pasiones humanas que sobrepasan el mero interés económico” (Morin, 2011: 51).

¿A dónde me llevan estas reflexiones?

Con las anteriores reflexiones no pretendo sino desembocar en el terreno que nos ocupa, el mundo de la educación. Siendo éste uno de los aspectos esenciales sino “el esencial” de nuestras sociedades, debiera inscribirse también en esa aludida multidimensionalidad y ser capaz de integrar todas las piezas del puzle dentro de una actitud alerta, de gran dinamismo, búsqueda, inconformismo, proyectos, evaluaciones, revisiones, nuevas propuestas...

El sector parece, sin embargo, estancado en un fatigado desplazamiento que arrastra pesadas cargas inasumibles. Y ello se me representa así porque al paso de no muchos años y sí de variaciones políticas nacionales y mundiales, se ha empapelado al sector con legislaciones múltiples que sin llegarse a asimilar ni experimentar, son relegadas pero no desaparecidas cuando una nueva llega a sumarse a ese montón, tan alto ya, que se nos desploma con estrépito.

En lo tocante a España desde la publicación de la Ley General de Educación de 1970 (LOE) y, sobre todo desde la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (1990) que supuso tantos cambios, tanta momentánea perplejidad en los docentes que se sentían como inermes ante las terminologías que no habían sido usuales, desde entonces, digo, han sido muchas las normas aparecidas, derogadas, sustituidas, pero todas han ido dejando sedimentos sobre las que se han construido las demás sin limpiar ni clarificar el nuevo punto de partida.

La última, la LOE trae vientos europeos con el aporte de un nuevo concepto, de un posible fértil punto de partida. Hablo de las *competencias*. A mi juicio, lo que podría ser un bonito revulsivo para la reflexión, el replanteamiento, el aire nuevo que nos invita a participar, se amalgama y enreda en un suma y no sigue con los objetivos, contenidos transversales, criterios de evaluación y demás conceptos incluidos en la LOGSE, haciendo opaco y confuso lo que debiera asumir la complejidad de nuestra sociedad pero desde planteamientos nuevos dejando al docente el derecho a pensar.

Hemos de asumir la paradoja de simplificar nuestra mente para aceptar la complejidad como suma de elementos que, juntos y no desmembrados, forman la realidad. No se trata de yuxtaponer sino de imbricar los elementos todos en un pensamiento conductor. Eso requiere, antes que nada análisis, reflexión, selección de hilos conductores claros y justificados; requiere asumir los argumentos que los sustentan; requiere compartir, seleccionar, depurar las ideas hasta llegar a sus raíces y dejar que luego crezca la planta en formas variadas si bien dentro de lo que se considera irrenunciable. A ese gran reto que la sociedad actual plantea no puede enfrentarse el docente con la confusa multinormativa con la que se le bombardea desde las administraciones educativas.

Es la propia LOE, la que reconoce este aspecto cuando dice en su preámbulo:

“Una última condición que debe cumplirse para permitir el logro de unos objetivos educativos tan ambiciosos como los propuestos consiste en acometer una simplificación y una clarificación normativas, en un marco de pleno respeto al reparto de competencias que en materia de educación establecen la Constitución española y las leyes que la desarrollan.

A partir de 1990 se ha producido una proliferación de leyes educativas y de sus correspondientes desarrollos reglamentarios, que han ido derogando parcialmente las anteriores, provocando una falta de claridad en cuanto a las normas aplicables a la ordenación académica y al funcionamiento del sistema educativo. En consecuencia, conviene simplificar la normativa vigente, con el propósito de hacerla más clara, comprensible y sencilla”.

Además, la finalización en el año 2000 del proceso de transferencias en materia de educación ha creado unas nuevas condiciones, muy diferentes de las existentes en 1990, que aconsejan revisar el conjunto de la normativa vigente para las enseñanzas distintas de las universitarias...”

Dice asimismo:

“La actividad de los centros docentes recae, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja. Conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, en un marco de calidad y equidad, convertir los objetivos generales en logros concretos, adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven, conseguir que los padres y las madres se impliquen en la educación de sus hijos, no es posible sin un profesorado comprometido en su

tarea. Por una parte, los cambios que se han producido en el sistema educativo y en el funcionamiento de los centros docentes obligan a revisar el modelo de la formación inicial del profesorado y adecuarlo al entorno europeo. Por otra parte, el desarrollo profesional exige un compromiso por parte de las Administraciones educativas por la formación continua del profesorado ligada a la práctica educativa. Y todo ello resulta imposible sin el necesario reconocimiento social de la función que los profesores desempeñan y de la tarea que desarrollan.”

¿Quién no estaría de acuerdo con estos planteamientos?

Sin embargo, a este profesorado le corresponde implantar siempre con precipitación una norma mal asimilada sobre una previa, insuficientemente probada y analizada, impidiéndole el proceso nunca acabado de reflexión, proyecto, acción, análisis, valoración, introducción de mejoras, nuevo proyecto, etc., insisto con la acción reflexiva siempre como nexo de cualesquiera de esas etapas.

Dado que la mayor parte de quienes me leen conocen las normas legales a las que me refiero y, en todo caso tienen fácil acceso a las mismas, me limito a hacer un resumen, prácticamente una suma de los elementos que el docente ha de manejar en su actividad diaria y que desmiente esa inicial declaración de principios relativa a la simplificación de la norma.

En su Título Preliminar, Capítulo I, Principios y fines de la Educación, la LOE establece 17 principios, 12 fines a los que añade 7 principios más y 11 objetivos cuando se refiere específicamente a la Educación Secundaria Obligatoria.

Por su parte el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* añade 12 Objetivos generales, 6 ítems sobre evaluación, 8 competencias básicas establecidas por la Unión Europea, con larga y prolija explicación de cada una a lo que hay que añadir las competencias específicas de cada materia.

Hablando de la primera de las asignaturas expuesta en el Anexo II sobre las correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, –Ciencias de la naturaleza–, vuelve a expresar en un larguísimo texto preámbulo y otro igualmente denso y largo acerca de “*en qué forma se relaciona esta materia con las competencias*” - 8- de la U.E.. Esa larga reflexión acerca de las competencias

específicas no está redactada en puntos o ítems sino en forma de texto similar al preámbulo.

Luego se expresan los Objetivos que son 9 y que podrían ser subsumidos en las competencias específicas porque no aportan un paso más allá.

Algunos de estos objetivos es tan utópicos y vago, –máxime teniendo en cuenta el nivel de Secundaria Obligatoria de que estamos hablando– como:

“9. Reconocer el carácter tentativo y creativo de las ciencias de la naturaleza, así como sus aportaciones al pensamiento humano a lo largo de la historia, apreciando los grandes debates superadores de dogmatismos y las revoluciones científicas que han marcado la evolución cultural de la humanidad y sus condiciones de vida.”

Los dos textos citados más los objetivos se refieren a la totalidad de la asignatura.

Tras los contenidos, el cuerpo diferenciado de conocimiento de la materia expresados lógicamente en cada curso, aparecen los criterios de evaluación, 8 en el caso de primer curso. Tras el enunciado de cada uno, un amplio párrafo explica la razón de tal criterio, recurriendo, una vez más, a los conceptos desgranados en la general de las competencias.

En el resto de los cursos va directamente a los contenidos pero renueva lo farragoso en las explicaciones de los criterios de evaluación que difieren para cada curso. Con frecuencia y, salvo, en su caso, la integración de elementos diferenciados, podría resolverse por la mera alusión a la profundización correspondiente.

Esta es la estructura de todas las materias, variando el número de objetivos así como de criterios de evaluación.

La suma asusta: 47 prescripciones en la Ley General y 51 más los textos de vinculación de las competencias específicas con las generales en el Decreto de mínimos.

Seguramente no compartimos con los legisladores su visión de la simplificación.

Creo que un paternalismo administrativo sustituye las reflexiones del docente aportando las suyas lo que tiene, al menos, apariencia de desconfianza. Diré además que no puedo compartir que una vez explicadas las competencias generales hayan de ser farragosamente descritas las específicas para vincularlas con aquéllas entendiendo que el cuerpo docente no será capaz de hacer

su propia reflexión al respecto. Ni entiendo cómo diferenciar las competencias específicas de los objetivos, herencia de LOGSE, ya que la identidad de unas y otros hace éstos innecesarios en mi opinión y obliga al legislador a hacer más densos, menos inteligibles y funcionales los correspondientes textos. En mi opinión hay que elegir: competencias específicas o bien objetivos una vez que las competencias generales se han explicitado.

No se me alcanza tampoco por qué las ocho competencias señaladas por la Unión Europea sean referidas a campos concretos del conocimiento parcelando éste como si el aprendizaje de unos aspectos no participase de una concepción holística de lo que supone la competencia. Y si no entiendo la parcelación del conocimiento en estas ocho, me resulta más difícil la comprensión de sus sucesivas jibarizaciones para explicarlas desde cada materia cayendo con frecuencia en obviedades o lugares comunes o en aspectos absolutamente compatibles y compartibles con todo el resto del conocimiento. Pero de este tema ya hablé largamente en otro texto al que remito (López de Arenosa Díaz, 2010).

Vuelvo al Preámbulo de la Ley.

“El protagonismo que debe adquirir el profesorado se desarrolla en el título III de la Ley. En él se presta una atención prioritaria a su formación inicial y permanente, cuya reforma debe llevarse a cabo en los próximos años, en el contexto del nuevo espacio europeo de educación superior y con el fin de dar respuesta a las necesidades y a las nuevas demandas que recibe el sistema educativo. La formación inicial debe incluir, además de la adecuada preparación científica, una formación pedagógica y didáctica que se completará con la tutoría y asesoramiento a los nuevos profesores por parte de compañeros experimentados.

Por otra parte, el título aborda la mejora de las condiciones en que el profesorado realiza su trabajo, así como el reconocimiento, apoyo y valoración social de la función docente”.

Me pregunto cómo se compatibiliza ese reconocimiento de la figura del profesor, de la importancia de su labor, con unas normas legales tan farragosas e inasequibles que constriñen condicionan y, en cierto modo anulan su propio pensamiento.

No parece sino que a ese elemento que consideran tan importante, el profesor, no le quedase otro papel que memorizar esas largas letanías para intentar su aplicación, anulando la capacidad del docente para pensar, para asumir el reto de colaborar en la aventura educativa, para contextualizar una buena y concisa

norma genérica, asentada en principios de ética y multidimensionalidad de la que hablábamos arriba en palabras de Edgar Morin.

Lo que debiera ser fértil complejidad deviene en mera confusión.

Me detengo en la frase...”*La formación inicial debe incluir, además de la adecuada preparación científica, una formación pedagógica y didáctica...*” y me detengo porque en biográficas docentes contenidas en una tesis que he conocido recientemente (Ramos, 2011), aparece reiterado un pensamiento y es la carencia formativa percibida en el campo de la pedagogía, entendiendo que éste ha de incluir psicología, sociología, etc., y que en sus *curricula* se limita, o casi, al procedimiento o a la historia de las corrientes históricas en este campo. Tal situación provoca sensaciones de falta de preparación, de inquietud y preocupación en el docente que ha de adquirir por sus propios medios y su experiencia lo que su preparación específica debiera aportarle como herramienta esencial desde el momento mismo de su inicio profesional.

Si, saliendo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria nos desplazáramos al terreno de los estudios musicales superiores y nos situásemos, por ejemplo, ante el curriculum que la Comunidad Autónoma de Madrid establece para ellos (BOCM, 2011: 11), nos abrumaría, al menos a mí, la falta de análisis de la norma previa para establecer los pros a mantener, los contras a eludir. Se mantiene la enorme cantidad de materias por curso, materias que pueden no formar un “corpus” sino representar una acumulación heterogénea. Nos sorprendería asimismo la lectura de la enorme cantidad de pseudo competencias que se establecen para cada materia, que –a manera de mantra– se repiten en cada curso de la misma y que, en su casi totalidad comparten con otras asignaturas sin que ello libere de la reiteración de su enunciado –Historia de la Música, Armonía, Filosofía de la Música, Análisis– y, de las cuales, la inmensa mayoría serían de aplicación a todas y cada una de las especialidades y materias en los estudios musicales o en los de ingeniería. Las muy pocas específicas de la materia a las que aluden se expresan a continuación como *descriptores*, único punto que sintetiza el objetivo específico que se persigue y que, al nivel de que se trata, puede resumirse en muy pocas líneas. Podrían ser de este modo las competencias generales un texto único de aplicación a todas las materias.

A mi juicio, toda esta abrumadora normativa supone un nulo entendimiento del concepto de competencias, de su carácter multidisciplinar, su naturaleza holística, su condición de fundamento para la educación en cualquier campo del saber. Su rica complejidad.

Otra vez se acude al fárrago inasumible, al amontonamiento de palabras en detrimento de los muy pocos y muy claros conceptos esenciales que debían gobernar esta literatura administrativo-académica. Creo, también, que refleja una falta de claridad en los propios legisladores acerca de los fines educativos que se persiguen en cualquier nivel,

Se trata, a todas luces, aquí como en el texto legal antes citado de poco más que un cambio de cartel, una aparente innovación, una incorporación de terminologías no usadas previamente en estos textos o al menos, no con este significado, para seguir haciendo un cada vez mayor nudo a la comprensión, a la claridad, a la posibilidad de desarrollo de iniciativas y pensamientos por parte de ese actor abrumado que es el profesor. Otra vez se niega al docente su derecho y su responsabilidad de pensar.

El sentido de las *competencias* no puede ser otro que abrir paso a la capacidad de asociación, de síntesis, de generación de ideas creativas a partir de lo aprendido; del desarrollo de la capacidad de solucionar problemas; de trabajar coordinadamente con otros, desarrollando habilidades sociales; de manejar adecuadamente la tan profusa información a la que se tiene acceso así como – tema capital-, propiciar la autonomía del estudiante, estimular su capacidad para la toma de decisiones y consiguientes responsabilidades y, todo ello, oponiendo esta actitud mental y vital a la atomización del conocimiento que las especializaciones han provocado muy especialmente, y fruto de avances científicos y tecnológicos por otra parte importantes, desde la segunda mitad del siglo XX.

Es obvio que el espíritu que respiran los estudios europeos que desde largos y debatidos análisis del ahora pretenden proyecciones a futuro, es el de dar a los cuerpos docentes unos elementos que cohesionen los conocimientos todos, moviéndose en una dirección compartida tras la reflexión. Porque es igualmente obvio que pretende estimular la capacidad reflexiva y de proyección de esos mismos docentes adjudicándoles, tanto el derecho como la responsabilidad de tomar las riendas. He aquí el elemento clave, la

herramienta que gestiona la complejidad: reflexión. Solo ésta ha de ser el detonante para la acción.

En los textos legales que hemos visto como en otros muchos que podríamos contemplar, en modo alguno se ha logrado la pretensión de no confundir la riqueza de lo complejo con la penuria de lo confuso. Permítaseme este *leitmotiv*.

“Cuando miramos hacia el futuro, se nos presenta lleno de incertidumbre cómo será el mundo de nuestros hijos, de nuestros nietos y de los hijos de nuestros nietos. Pero, al menos, de algo podemos estar seguros: si queremos que la Tierra pueda satisfacer las necesidades de los seres humanos que la habitan, entonces la sociedad humana debe transformarse. Así, el mundo de mañana debe ser fundamentalmente diferente del que conocemos hoy, en el crepúsculo del siglo XX y del milenio. Debemos, por consiguiente, trabajar para construir un ‘futuro viable’. La democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural deben ser las palabras clave de este mundo en devenir. Debemos asegurarnos de que la noción de ‘durabilidad’ sea la base de nuestra manera de vivir, de dirigir nuestras naciones y nuestras comunidades, y de interactuar a nivel global.

En esta evolución hacia los cambios fundamentales de nuestros estilos de vida y nuestros comportamientos, la educación, en su sentido más amplio juega un papel preponderante. La educación es ‘la fuerza del futuro’ porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que haga frente a la creciente complejidad, la rapidez de los cambios y la imprevisibilidad que caracterizan nuestro mundo. Debemos reconsiderar la organización del conocimiento; para ello debemos derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir una manera de reunir lo que hasta ahora ha estado separado...”

Son palabras de Federico Mayor Zaragoza, ex Director General de la UNESCO, en el prólogo al libro de Edgar Morin (Morin, 2011) al que tantas veces me he referido. Cuenta cómo tal Organismo se ha dedicado a “repensar la educación” dentro del “Programa internacional sobre la educación, la sensibilización del público y la formación para la viabilidad”, lanzado en 1996 por la Comisión para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas.

...A estos efectos la UNESCO solicitó la colaboración del sociólogo y filósofo francés Edgar Morin para “que expresara sus

ideas sobre la esencia misma de la educación del futuro dentro del contexto de su visión del “pensamiento complejo”.

Uno de los primeros pensamientos expuestos por Morin bajo el epígrafe de “Los principios de un conocimiento pertinente” dice así:

“La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas a menudo impide realizar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos dentro de sus contextos su complejidad y sus conjuntos.

Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo”

Ahí está sin nombrarla definida la *competencia*.

Dado que la idea de la complejidad del mundo actual es un hecho incontestable, estos asertos del filósofo han de llevarnos a la conclusión de que se hace indispensable reconocer lo básico, identificar sus relaciones con cualesquiera otros campos del saber, descubrir sus implicaciones en diferentes aspectos, solicitar del estudiante la búsqueda de tales implicaciones; Los orígenes, las razones de ser del hecho en cuestión, del objeto científico o artístico, sus posibles consecuencias, su evolución; sus reflejos en distintas épocas y campos. Un aprendizaje de búsqueda, de hallazgo, de comprensión, de participación a partir de elementos aprehendidos, que se hacen propios en virtud de su asimilación profunda; la creación de la red conceptual en la que van a alojarse fórmulas, conceptos, elementos filosóficos adecuados a cada nivel, aspectos sociológicos; red en la que, por ejemplo, lo multicultural o intercultural deja de ser mero folklore superficial para entenderse como un producto complejo y apasionante de etnias, culturas, contextos históricos y sociales que se intercambian, desplazan, ubican, comparten espacios usos y saberes. Es un comportamiento dinámico por parte de todos los actores del aprendizaje. No hay muro lo bastante fuerte para retener el empuje de los tiempos; no ha lugar para posturas estáticas.

Asumir la repercusión de todas nuestras acciones en diferentes entornos y contextos, obliga a una seria responsabilización a un fuerte sentido de participación en el mundo, este mundo complejo y apasionante, buscando su mejora.

Cualquiera de los aspectos del mundo de hoy nos habla de crisis profundas, de tiempos de cambio y transformación. No se puede parar con el inmovilismo lo que es una fuerza que será fructífera en la medida en la que la utilicemos como la energía producida por el impulso del viento. Estamos en un momento de zozobra, de inseguridad, de complejidad indudable. Es el momento de ver si somos capaces de la necesaria flexibilidad mental para analizar la forma de asumir los nuevos tiempos. De nuestras actitudes individuales y de la suma de las mismas depende un futuro incierto, imprevisible, aunque pueda deducirse desde los análisis oportunos parte, al menos, de su naturaleza. Es un cometido necesario pero también apasionante.

Diferentes expertos así del mundo de la economía como de la sociología creen que de esta profunda crisis hemos de salir transformados, sabiendo lo que es esencial y qué resulta innecesario o nocivo, por ejemplo el desatado afán de consumo.

Buena parte de la responsabilidad nos corresponde al mundo educativo. Adiós al caduco mundo de la repetición, memorización y reproducción de modelos. Hablemos de aprehensión del conocimiento, de reelaboración, reflexión; de capacidad de autonomía dentro de un sentido social; de la necesidad de compartir para alcanzar logros comunes. Por más que pretendamos diferenciar los camarotes, la nave es la misma y los destinos vinculados.

Hemos de empeñarnos en llegar a las raíces para conocer la floración reciente. No vale iniciarse por las ramas; al margen de cuál sea el campo de la especialización, nunca estará asentado fuera del contexto histórico y social, ajeno a un concepto de utilidad, necesidad bien física, sociológica o cultural. Siempre será parte de, originado en, evolucionado hacia...

El cambio de contenidos en el currículo no es nuestro problema porque lo que la ciencia y la tecnología aportan se integra en los programas y se actualiza con cierto dinamismo. El cambio se refiere a las personas, a su forma de concebir, de pensar, de aplicar, de asociar, de responsabilizarse de su posición en el planeta. No podemos renunciar a la competencia y excelencia de los campos específicos pero sí propiciar que éstos sepan su posición relativa en la aventura humana, su participación en la misma.

En la maraña de la norma administrativo-docente a la que me he referido hemos contemplado como el concepto de

competencia aparece como novedad si bien en mi opinión más que integrado aparece adosado, yuxtapuesto, pegado...

Doy por hecho que tal concepto al que adjudico la mayor importancia, ocupa espacio en nuestras reflexiones y lo comparte con otro que también, como tal y en el mundo de la educación, se destaca recientemente; hablo de la *identidad*. Dos conceptos básicos y complementarios entre sí que deben integrar otro componente no conceptual sino fenomenológico y es la *interculturalidad* tan presente en nuestras aulas y en nuestras sociedades. Algunas reflexiones sobre estos puntos.

De la identidad

Un nuevo constructo que se abre paso entre los múltiples elementos que el maestro ha de incorporar a su quehacer. Identidad, interculturalidad, dos retos en buena medida interconectados dentro de un pensamiento complejo y una herramienta potente a través del amplio y rico mundo de las competencias.

El mero hecho de definir la identidad presenta problemas ya que distintos autores lo enfocan desde diferentes facetas pero es indudable que el ser del individuo, su circunstancia, su psicología, los conceptos que elabora sobre sí mismo y sobre lo que le rodea, la asunción de significados compartidos, el sentimiento de pertenencia a uno o varios paisajes, la forma en la que es visto por “los otros”, la diversidad de estos “otros”, desde la familia, el espacio escolar, los iguales con los que comparte significados... y cuantos etcéteras queramos añadir, son la materia a partir de la que se construye y esa construcción tiene buena parte de su desarrollo en la instancia escolar.

La identidad es, además, algo presente, no en la etapa obligatoria de aprendizaje, sino a lo largo de toda la vida que, por cierto se supone proyectada hacia un aprendizaje permanente.

La identidad, por tanto se ve influida, modificada o parcelada, en función de pertenencia familiar social y étnica, acaecimientos y cometidos. El paso de las ideas heredadas a las adquiridas en nuevos contextos, la profesión, el menester laboral que otorga una posición en un determinado espacio social condiciona para el individuo y para la sociedad que le rodea esta identidad. Así pues, la identidad, permanente en tanto en cuanto el individuo es uno, tiene un carácter dinámico y flexible.

“Curiosamente, la perspectiva postmoderna comúnmente asumida de la identidad como algo dinámico no sólo ha llegado a caracterizar la visión de la identidad, sino también el campo mismo de estudios sobre la identidad. En efecto, este campo se caracteriza por ser altamente polifacético, diverso, dinámico y abarcador” (Coll; Falsafi, 2010: 17-27).

“...De este carácter amplio dan cuenta Atienza y van Dijk (año) que aluden a Hudson y Renó, que identifican la identidad como un concepto clave para comprender las consecuencias de los más importantes procesos migratorios, principalmente en Europa y los Estados Unidos de América. Como resultado, la identidad es ampliamente estudiada como un concepto, como un fenómeno y como una característica humana.

...La riqueza de enfoques da lugar a un amplio espectro de perspectivas sobre qué es la identidad, cómo se construye, cómo se activa y cómo es influenciada.

...Otra característica del campo de estudios sobre la identidad que representa un desafío considerable para su desarrollo futuro tiene que ver, a nuestro juicio, con la definición misma de la identidad. [...] Por ejemplo, tanto Rebollo y Hornillo como de La Mata y Santamaría utilizan el punto de vista de Bruner sobre una identidad distribuida que es el resultado de la participación de la persona en situaciones o contextos determinados, mientras que Rivas et al. se refieren a la definición de Giddens de la identidad como una forma de situar la persona en un contexto.

(Los artículos) comparten algunas suposiciones fundamentales como el... acuerdo tácito sobre la identidad como algo dinámico y fluido. Otro de los acuerdos implícitos compartidos por la mayoría de artículos, en particular por los que exploran las identidades sociales, es la opinión de que la identidad se construye en el dualismo entre los grupos mayoritarios y minoritarios. Y otro ejemplo aún en esta misma línea viene dado por los artículos de Rivas et al., por un lado, y Coll y Falsafi, por otro, en los que, como se señala más abajo, se intuyen las suposiciones compartidas, pero éstas son difíciles de identificar con precisión” (Coll; Falsafi, 2010: 17-27).

Son fragmentos del artículo de presentación de un monográfico sobre identidad publicado por la *Revista de Educación* en la que los múltiples enfoques son, en el fondo, meras visiones contextualizadas dependientes del campo de acción de cada opinante. Su variedad nos hace ver la multitud de facetas que este

concepto puede originar. Nos habla otra vez de complejidad al tener diversos aspectos para su abordaje. Tales aspectos, lejos de contradecirse, se complementan.

Uno de estos artículos que explora las identidades sociales procede de la experiencia realizada en una Universidad norteamericana, University of Pennsylvania. Philadelphia. Bajo el epígrafe *Identity in motion* (Mortimer; Wortham; Allard, ...: 110) dice:

“Los individuos y grupos en un mundo globalizado se identifican a sí mismos en forma diferente a lo largo del tiempo y en diferentes contextos, pues estas identidades son a menudo híbridas, parciales y emergentes. Los educadores con los que hemos trabajado no adoptan este concepto de identidad más contemporáneo.

...Una persona adquiere una identidad a través de actos de identificación social, actos que implican la interpretación de signos. Los signos de identidad incluyen características físicas, actitudes, comportamientos, patrones de comunicación verbal y asociaciones sociales. Una persona resulta identificada como perteneciente a uno u otro tipo social cuando la gente interpreta un signo que indica un tipo de persona reconocido (Agha, 2007; Goffman, 1974).

Por ejemplo un emigrante mejicano adolescente puede asistir a la escuela esporádicamente y sus profesores pueden inferir lo improbable de su éxito escolar y en la vida posterior. O este adolescente puede vestir sus pantalones medio caídos algo frecuente en la rebeldía adolescente y los profesores pueden inferir que no está interesado en la escuela. Nosotros llamamos estas imágenes “modelos de identidad”, caracterizaciones de las disposiciones, fuerzas morales y debilidades, comportamientos típicos y perspectivas vitales de una persona o un grupo. Los modelos de identidad circulan en los discursos, los textos y en los medios, y la gente se vincula a ellos para su propia identificación y la de otros. (Agha, 2007); Agha&Wortham, 2005; Silverstein, 1998; Urban, 2001; Wortham, 2005).

Es importante decir que la identidad es inferida. Los miembros de un grupo no asignan automáticamente una identidad a un individuo. La gente debe inferir que ciertos signos señalan hacia los modelos que identifican a cada uno. [...] En los lugares globalizados a los que nuevos inmigrantes han aportado modelos alternativos, los antiguos residentes se resisten a identificar lo diferente de los recién llegados, y se incrementa el número de modelos relevantes de identidad”.

En las *Conclusions* (Mortimer; Wortham; Allard, ...: 125): *“Como otras muchas escuelas en diferentes partes del mundo, Marshall High School está intentando ayudar a los estudiantes inmigrantes a lograr una visión particular de éxito ayudándoles a ir a la universidad. Encuentros de apoyo fueron designados para cumplir tal misión enseñando a los estudiantes a actuar como la clase de persona que desea construir un proyecto de ‘estudiante hacia la universidad’ y que le lleve hasta tal institución, aportando el deseado modelo de identidad y de comportamientos que llevará al estudiante hasta allí. Pero sucede que pocos inmigrantes aceptan como propio este modelo de identidad.*

Nosotros estimamos que esto sucede porque el curriculum de los Encuentros de apoyo enjuicia erróneamente la ‘identidad’. Asume que estos estudiantes faltos de capital cultural, no conocen los comportamientos que conducen a la admisión en la universidad y los detalles de cómo es un estudiante universitario. Asume también, que, una vez los estudiantes inmigrantes reconozcan estos comportamientos, los adoptarán. Desde su punto de vista el ‘estudiante hacia la universidad’ supone un modelo estable de identidad, previsible, indicado por un paquete de comportamientos valorado universalmente. Nosotros hemos mostrado, sin embargo, que tales asunciones no son ciertas. En ocasiones los comportamientos descritos en el curriculum como indicadores de identidad de ese ‘estudiante hacia la universidad’ no son los únicos válidos. Trabajar a cambio de dinero incluso cuando ello supone menor atención a las tareas escolares puede indicar diligencia y lealtad a la familia, por ejemplo. El realizar las tareas en un espacio ruidoso entre muchas actividades puede aludir a estrechos espacios familiares y no desatención a tales tareas. Además no todo el mundo valora la identidad del ‘estudiante hacia la universidad’ en la misma forma. El graduarse en la escuela secundaria sin posteriores planes universitarios puede indicar éxito académico para algunos y una mayor educación puede ser contemplada como no realista o innecesaria.

Es más, el reconocimiento de un modelo de identidad no es lo mismo que ser tal clase de persona. Muchos de estos estudiantes inmigrantes desearían llegar a ser ‘estudiantes hacia la universidad’ pero no están en su posibilidad adoptar los comportamientos que les podrían llevar hasta allí. Ellos no desarrollan servicios comunitarios ni asisten a las actividades extras realizadas después de las clases porque trabajan por dinero por las tardes y en los fines de semana.

No encuentran otra forma de ayuda financiera porque son indocumentados. Discusiones abiertas de cómo ser un 'estudiante hacia la universidad' les ayuda a reconocer y desear la identidad apropiada pero esto hace poco para remover las barreras que les permitan tomar ese camino. De hecho, el curriculum puede hacer menos probable para ellos lograr una educación universitaria, La descripción de las aptitudes específicas y comportamientos de un estudiante hacia la universidad, dada por los Encuentros de apoyo, es similar a otras guías de comportamiento social, como los manuales que describen explícitamente cómo ser una persona refinada de clase alta. Agha (2007) explica cómo tales manuales presuponen no solamente el objetivo perseguido (ser una persona refinada) sino también que ese usuario es el tipo de persona que necesita tal guía precisamente porque no posee el refinamiento descrito por este modelo”.

Si me ha interesado detenerme en este relato primándolo sobre otros más conceptuales y de notable interés, es por cuanto resume los problemas tan íntimamente relacionados que presenta una sociedad como la aquí aludida, una más en las concepciones occidentales del mundo educativo. Porque me parece perfectamente definida como nudo en el que convergen multiculturalidad, identidad, concepciones, “modelos de identidad”, como describen los autores, problemas de nivel económico, problemas de reconocimiento de ciudadanía a partir de su legalización en el país, etc. y, todo ello con una visión ingenua y descoordinada del problema en su planificación.

Denota una interpretación errónea por parte de los maestros a partir de conductas cuya apariencia, valorada en función de la cultura dominante, inclina a una forma de ver que difiere notablemente de una realidad a la que el maestro puede no asomarse o no tener ocasión de asomarse. En todo caso refleja falta de formación para la gestión de la identidad en un contexto intercultural.

Todo ello está demandando la implicación de la escuela con los entornos familiares de los estudiantes. Este acercamiento podría romper muchas barreras y muchos estereotipos.

Lo estima así también Leiva Olivencia (2007) en las conclusiones de la tesis doctoral ya citada:

“Es necesaria la participación docente en los grupos de madres de origen inmigrante y en las actividades dirigidas a las familias que existen en los centros educativos. De hecho, hemos

observado que estas plataformas educativas son muy importantes para avanzar en un diálogo enriquecedor e intercultural entre las propias familias inmigrantes y las autóctonas, ya que *‘crean redes de apoyo por ese sentimiento de desarraigo que algunas madres traen, y como ven a otras en características similares, pues se relacionan’*” (Leiva Olivencia, 2007: 622).

Quienes lanzan programas de ayuda a los estudiantes procedentes de la inmigración para facilitar su acceso a la Universidad desconocen situaciones socio laborales de los estudiantes y sus familias, su identidad propia fuertemente marcada por las culturas de origen, identidad que pretenden y necesitan mantener y, ni siquiera a los niveles en que esta bien intencionada acción se proyecta, conectan con otros servicios sociales que pueden solucionar la condición de indocumentados de los estudiantes ni gestionar medios financieros para aquellos a los que se pretende ayudar.

Buena muestra de incompetencia en el sentido de gestión no comprensiva de los elementos a manejar en la reflexión previa a la acción. Buena muestra de que la concepción holística de lo que representa la “competencia” profundamente entendida no está integrada en las herramientas del pensamiento conductor de la experiencia. Muestra espécimen también de etnocentrismo al considerar universalmente bueno reproducir modelos de identidades ajenas. Lo considero un ejemplo patente de “buenismo” irresponsable y nocivo, que pone en evidencia la complejidad de los aspectos a considerar cuando se pretende poner en marcha una actuación que se ha quedado en confusión y, puede que menoscabo de las identidades de los afectados.

Desde esta experiencia no será difícil hacer las oportunas traslaciones para reflexionar la forma de gestionar las diversas y delicadas piezas de este problema aplicadas a los ámbitos de cada uno.

En un nivel de mínima y simple experiencia personal, muy en otro contexto, pude comprobar cuando inicié, llena de buenas intenciones mi andadura como profesora de Solfeo, hoy Lenguaje Musical, cómo, decirle a un niño “Ahora cantamos tú y yo solos. Escúchame y me imitas”... tras haber percibido en los primeros encuentros su desafinación dentro del grupo al cantar, suponía, pese a hacerlo con la mejor de las sonrisas y de la voluntad de ayudar, una forma de señalarle frente al grupo como “el que

desafina”, el que “no tiene oído” o todas esas imágenes o etiquetas que la enseñanza musical arrastra, arrastrando con ello también la auto estima del niño en cuestión, la valoración de sus iguales, e inhibiéndole para sus actuaciones siguientes. En términos de identidad, provocándole una distorsión en su consolidación ya que, especialmente en las edades jóvenes, no solo infantiles, construimos nuestra identidad en gran medida a partir de la valoración de los que nos rodean, padres o familia en general, educadores, iguales. Esta errónea actuación no tenía, sin embargo otros ingredientes como los sociales, raciales, etc.; sólo el ingrediente psicológico añadía la complejidad que no supe gestionar en aquel momento.

Un toque a lo intercultural

Como cerezas en un cesto las ideas de competencias, identidad, interculturalidad aparecen integradas en un pensamiento complejo por sus diversas implicaciones, imposibles de separar. Si antes reproducía fragmentos de artículos sobre identidad ahora me detengo sobre unos textos seleccionados entre los muchos posibles de la interesante tesis de Leiva Olivencia *Educación y conflicto en la escuela intercultural* (2007). Si en lo relativo a identidad aparece lo intercultural como elemento relevante, otro tanto sucede cuando la visión la establecemos desde lo intercultural. En ese campo emergen con fuerza los trazos de la identidad. Unos y otros, obligan a la competencia. Todo ello está dentro del pensamiento complejo. Todo ello es un reto estimulante.

“En verdad, en estos momentos la educación en nuestro país está abordando uno de los retos más importantes que se le presenta: el fenómeno de la inclusión de un alumnado cuya diversidad cultural no era antes conocida, o por lo menos, no con tanta pujanza y dinamismo...” (Leiva Olivencia, 2007: 19).

...De hecho, un aspecto importante a la hora de planificar y ejecutar la gestión y regulación de los conflictos interculturales, no es sólo la necesaria capacidad y competencia del docente en esta materia, sino que es preciso que sea el primero en internalizar y asumir esas actitudes y valores solidarios interculturales en contextos de diversidad, para afrontar con garantías de éxito sus prácticas educativas en una comunidad educativa multicultural (Del Campo, 1999: 24).

....Los conflictos que surgen en los contextos escolares multiculturales vienen configurados desde una multiplicidad de

situaciones y acontecimientos que confluyen en un mismo punto: por un lado, el trascendental cambio que representa que nuestras aulas y escuelas pasen de ser culturalmente monoculturales a multiculturales, y por otro, la lentitud e ineficacia que cualquier cambio de gran envergadura plantea a la escuela tanto a nivel administrativo y organizativo como a nivel pedagógico (Esteve, 2004: 25).

...Lógicamente, este tipo de planteamientos nos hace proponer un tipo de profesor que desde luego no es un mero técnico o especialista que explica el currículum, sino un profesional comprometido que vive la multiplicidad de significados, los sentimientos y las situaciones concretas del aula y la comunidad educativa intercultural, estando abierto y siendo flexible en sus respuestas ante los conflictos o dificultades surgidas (Esteve, 2004: 25).

...Por lo expuesto anteriormente, podemos comprender cómo el concepto de cultura está inmerso en una complejidad de significados –en continua modificación y dinamismo– cuyo análisis requiere de indagaciones profundas en otros conceptos tales como el de identidad y ciudadanía (Esteve, 2004: 33).

...Asimismo, Essomba (1999) señala que la socialización es un proceso complejo a través del cual se desarrolla la identidad personal. En verdad, es en este complejo proceso donde nos “preguntamos en qué medida la pertenencia a un grupo étnico contribuye a generar un sentido de identidad” (Esteve, 2004: 38). Y en este punto, debemos destacar la importancia de las claves emocionales en la construcción de la identidad cultural, pues “en esencia, la identidad étnica se sitúa en el ámbito de lo afectivo (...) y no sólo hace referencia a una imagen o sentimiento de grupo, sino que se expresa en valores, actitudes, estilos de vida, costumbres y rituales de los individuos que se identifican con un grupo (o grupos) étnicos determinados” (Esteve, 2004: 39).

Leiva Olivencia tras la exposición de su tesis llega al expresa unas premisa que considera necesarias de las que recojo algún fragmento.

“Los cambios en el sistema educativo deben incluir cambios no sólo en el currículum, sino en todas las dimensiones del proceso; esto es, en la conformación de actitudes y en la formación del profesorado, en el establecimiento de las estrategias didácticas, en la promoción de canales adecuados de comunicación, [...] así como

en las metas y propósitos de las propias normas de funcionamiento de los centros educativos” (Leiva Olivencia, 2007: 46).

“Atender a la integración de contenidos y a los procesos mediante los que se construye el conocimiento; es decir, indagar en los mecanismos de selección de los significados culturales que se dan por naturales o de forma implícita. Esto requiere, desde luego, explorar todo el currículum oculto existente en los centros educativos, así como nuevas formas de construir el conocimiento, no de forma fragmentada, sino imbricada en los procesos de diálogo y de comunicación constante con los alumnos, atendiendo a todo ese bagaje experiencial que poseen, y haciendo significativos y relevantes los contenidos a aprender de manera cooperativa” (Leiva Olivencia, 2007: 46).

Y en las conclusiones:

“Pues bien, la respuesta de nuestro estudio es sencilla: la educación intercultural se encuentra entre el deseo y la realidad, entre el deseo de ser y su puesta en práctica en la realidad escolar. En efecto, tal y como hemos puesto de manifiesto en páginas anteriores, la interculturalidad es concebida como una propuesta educativa reflexiva de enorme interés y potencialidad para los docentes, pero su traducción en la práctica escolar está llena de contradicciones y ambigüedades, que nos hacen repensar la interculturalidad desde diferentes enfoques –y significados– para comprender el pensamiento pedagógico que el profesorado tiene acerca de esta propuesta de acción educativa” (Leiva Olivencia, 2007: 604).

Una última reflexión

Es obvio que a lo largo de todas estas reflexiones no estamos hablando de aprendizajes concretos de materias, de contenidos específicos, de integración de aportes científicos sino de educación, apoyo, ayuda, orientación en un sentido mucho más amplio y comprensivo, colaborando en el encuentro de la persona con una identidad, personalidad, auto imagen en la que se sienta confiado.

Nueva obviedad es decir que los contenidos que correspondan a cada nivel tienen capital importancia pero lejos de su aspecto de elemento único y descontextualizado, de verso suelto que en ocasiones, muchas, le ha sido adjudicado.

Se hace patente asimismo a lo largo de esta exposición la enorme cantidad de concomitancias que el concepto “competencia”

guarda con la identidad y, no menos importantes, las que ambos conceptos mantienen respecto al fenómeno intercultural. No parece necesario en este momento, sino llamar la atención del docente hacia el hecho de que todo cuanto hoy se instala como novedad, revisión, aportación, etc. ha de estar en la línea de hacer un planteamiento nuevo de lo que se ha venido haciendo. Para ello conviene simplificarse y tener la humildad de saber partir de cero sin prejuicio alguno. Por delante el mandamiento ético imperativo de investigar, profundizar, relacionar, asociar y componer una partitura que, una vez interpretada, ha de ser modificada, perfeccionada, puesta al día aceptando, como premisa que estamos trabajando desde nuestra competencia limitada sobre una sinfonía inacabada. Estamos hablando de educación en su sentido esencial.

Digamos una vez más, la educación se mueve en un mundo complejo cuyos hilos habremos de conocer para tejer conscientemente. Ahí nuestro derecho y nuestra responsabilidad de pensar. Nuestra respuesta al reto tiene un inicio en el análisis de qué y cómo son, qué y cómo entendemos cada uno de esos conceptos, de cómo integrarlos; como aflorar el humanismo comprensivo que nos permita ser eslabones positivos en la inmensa cadena de la historia.

Tendremos que mirarnos hacia dentro para descubrir si nuestra flexibilidad nos ha permitido adentrarnos en unas circunstancias muy diferentes de las heredadas, incluso las generaciones jóvenes, o si, seguimos haciendo lo de siempre con cambio de carteles o, a menudo, con cambio de apariencias, mero disfraz de la rutina mental.

Nuestro alumno no es un recipiente a llenar con conocimientos múltiples y heterogéneos sino un ser pensante que ha de integrar éstos en una visión holística, que se enriquece y complementa con cada uno de las materias que asume.

En su capacidad de asociar, de dotar de significación a los actos, de orientarlos hacia el bien de todos, se realiza como ser humano, ser social y operativo en positivo porque ese conocimiento integrado aporta también, responsabilidad.

Y nosotros, los docentes, a su lado asumiendo la complejidad, huyendo de la confusión y ejerciendo nuestro derecho a pensar.

Madrid, Octubre de 2011

Referencias

- BOCM (2011). Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid. Jueves, 16 de junio de 2011. Consejería de Educación. *Decreto 36/2010, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid, de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música.*
- Coll, C.; Falsafi, L. (2010). Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de Educación*, 350 (2010) Septiembre-Diciembre, 17-27.
- Del Campo, J. (1999). Multiculturalidad y conflicto: percepción y actuación. En M. A. Essomba (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, 47-53. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. A. (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- Esteve, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bondón*, 56, 1 (2004) 95-115.
- Elliot, D. J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Kase, K; Slocum, A.; Zhang, Y. Y. (2011). *Asian versus Western Management Thinking. Its Culture-Bound Nature*. New York: Palgrave Macmillan.
- Leiva Olivencia, J. J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Málaga. Consultado en 23/10/2011. Disponible en: <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/16851717.pdf>
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. B. O. E, 4 de Mayo.
- López de Arenosa Díaz, E. (2010). Pensemos. ¿Son las competencias un puente hacia lo intercultural? En torno a la Educación Musical Superior. En F. S. Ramos (Coord.), *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad*, 51-97. Granada: Ediciones K&L.
- Morin, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Mortimer, K. S.; Wortham, S.; Allard, E. (2010). Helping immigrants identify as “university-bound students”: unexpected difficulties in teaching the hidden curriculum. Nº monográfico sobre Identidad, *Revista de Educación*, Septiembre-Diciembre (2010) 107-128.
- Ortega y Gasset, J. (2005). *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Revista de Occidente, Alianza Editorial.
- Ramos, F. S. (2011). *Determinación del rol de la intersubjetividad y de la eticidad en las biografías educativas de un grupo de profesores*. Granada, Universidad de Granada (Tesis Doctoral en conclusión).

¹ ***Time to think***² Catedrática.

Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.

Email: elarenosa@telefonica.net

³ De acuerdo con Elliot (obra citada) el término *meme* fue acuñado por el biólogo Richard Dawkins estimando que, en la misma forma que existen instrucciones químicas codificadas en un *gene*, que se transmiten de una generación a la siguiente, en la misma manera ideas, productos culturales, pueden ser transmitidas a las generaciones siguientes a través de instrucción, ejemplo, imitación...

DETERMINANTES ECONÓMICOS DE LA EMIGRACIÓN¹

Antonio Manuel Roldán Báez²

Abstract: Economic migration is a true manifestation of the growing inequality which characterizes the contemporary world. However, it is a vital alternative to 200 million people, who are unable to meet human needs (their own and their family's) in their countries of origin. Here, we analyse the economic reasons for this phenomenon: from economic stagnation and deterioration of the labour market, with the sequel of persistent unemployment, to the transformation of global economic structures, poverty, starvation wages and exploitation, labour deregulation, monopoly strategies that sacrifice human development in favour of profit, corruption, and even the acceleration of climate change for economic reasons. As an alternative proposal, a radical change of economic policies is proposed that ensures human development for all through redistributive policies of income and wealth. Unless the wealthy are unwilling to allow it!

Keywords: international migration; poverty; monopoly power; exploitation; persistent unemployment; deregulation; corruption

Resumen: La migración económica es una fiel manifestación de la creciente desigualdad que caracteriza al mundo contemporáneo. Pero constituye una alternativa vital para 200 millones de personas, que son incapaces de satisfacer las necesidades humanas (propias y familiares) en sus países de origen. Aquí se analizan las razones económicas de este fenómeno: desde el estancamiento económico y el deterioro del mercado de trabajo, con la secuela del desempleo persistente; pasando por la transformación de las estructuras económicas mundiales, la pobreza, los salarios de miseria y la explotación, la desregulación laboral, las estrategias monopolistas que sacrifican el desarrollo humano por el beneficio, la corrupción, e incluso la aceleración del cambio climático por motivo económico. Como propuesta alternativa, se propone un cambio radical de las políticas económicas, que garanticen el desarrollo humano de todos mediante políticas redistributivas del ingreso y de la riqueza. ¡A no ser que los opulentos estén indispuestos a consentirlo!

Palabras clave: migración internacional; pobreza; poder de monopolio; explotación; desempleo persistente; desregulación; corrupción

“La mayor parte de los migrantes, tanto internos como internacionales, se beneficia de mejores ingresos, más acceso a educación y salud y más oportunidades para sus hijos” (PNUD, 2009: 5).

1. Introducción

Ante una situación persistente de carencia, o frente a un panorama de previsible insatisfacción y malestar, el fundamento que

en última instancia impulsa a una persona a migrar es el legítimo deseo de mejorar sus condiciones de vida y las de su familia, en la esperanza de alcanzar una efectiva ampliación de su libertad personal, ya sea en el propio país (movilidad interior), o en el resto del mundo (movilidad internacional). Aunque los análisis migratorios suelen estudiar con mayor detalle los flujos de personas que se desplazan desde los países con menor nivel de desarrollo económico hacia los países más avanzados, resulta que una “abrumadora” parte del desplazamiento total se produce en el interior del propio país, un hecho subrayado por el PNUD:

“Calculamos que los migrantes internos suman aproximadamente 740 millones de personas, es decir, casi cuatro veces la cantidad de aquellos que se desplazaron a otro país. Y de estos últimos, apenas algo más de una tercera parte se cambió de un país en desarrollo a uno desarrollado, esto es, menos de 70 millones de personas. La gran mayoría de los 200 millones de migrantes internacionales se trasladó de una nación en desarrollo a otra o entre países desarrollados” (PNUD, 2009: 5).

Este trabajo centra su análisis en el plano de la movilidad internacional, considerando que el objetivo del emigrante económico no es otro que progresar en el país de destino en todas las parcelas del desarrollo humano (esto es: poder disfrutar de una vida larga y saludable, estar bien formado, poder desarrollar un estilo de vida digno, y poder integrarse política y culturalmente en la sociedad de acogida, bajo el estricto respeto de los derechos humanos).

Para nuestro sujeto, el tener que emigrar no deviene como una decisión libremente adoptada, sino como consecuencia de una razón superior: la ineludible e imperiosa necesidad de sobrevivir. Pero tampoco puede olvidarse la problemática relativa a su adaptación (o integración) a un nuevo entorno social, político y económico, regido por unas instituciones políticas y sociales (junto a unos valores culturales) que por regla general suelen ser diferentes a los suyos. O el tener que establecer una nueva red de relaciones personales (con el coste implícito de soslayar a las tejidas antes).

Ese móvil es bien distinto al de aquellas otras personas que, poseyendo una solvente capacidad económica, se decantan por la movilidad internacional por razones de otra índole (como el disfrute de la jubilación en una atractiva localidad extranjera).

2. Razones económicas de la emigración

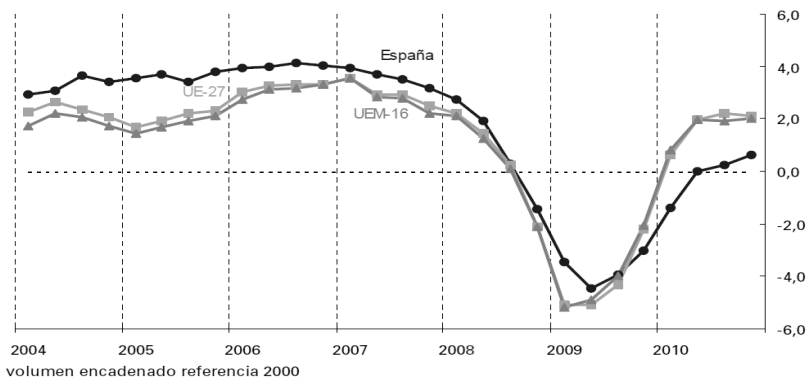
Nuestro propósito es analizar algunos de los obstáculos económicos al desarrollo humano presentes en los países de origen, y que impulsan a numerosas personas a tomar la salida de la emigración para resolver su problema vital. Con independencia de la existencia de otras poderosas causas y motivaciones de orden no económico, ya sean de carácter natural (tales como cataclismos, terremotos, inundaciones, sequías, huracanes, tsunamis, epidemias) o determinadas por el comportamiento humano (violencia, conflictos étnicos, guerras, dictaduras, persecuciones, desastres nucleares), que aquí se consideran como factores exógenos. Dentro de este segundo subconjunto, un determinante psicológico de la emigración podría ser el célebre concepto de “animal spirit” (o “energía animal”) acuñado por Keynes (1936: 147), y que se refiere al resorte de optimismo espontáneo que nos impulsa a adoptar permanentemente decisiones arriesgadas (como apostar de modo decidido por cierto proyecto de inversión) y a tirar siempre para adelante, frente a la alternativa de la inacción. Aunque en nuestro caso, se trata de una adaptación de la toma de decisiones respecto a una apuesta de futuro por un proyecto vital incierto, a desarrollar en un país extranjero.

2. 1. Dinámica cíclica inestable de la producción capitalista

En clave económica, debería considerarse en primer término cuál es la coyuntura actual del país de origen, y cuál será su previsible evolución a medio plazo. No resulta indiferente estar en presencia de una fase cíclica de prolongada recesión, en un escenario macroeconómico de lenta recuperación, o frente a una etapa de expansión. De hecho, un rasgo estructural del sistema capitalista es la inestabilidad permanente de las condiciones materiales de producción a lo largo del ciclo económico, lo que determina que no puedan mantenerse unas tasas autosostenidas de crecimiento con pleno empleo, a lo largo del tiempo.

A título de ejemplo, veamos el caso español, considerando la evolución de la tasa de variación interanual del producto interior bruto a precios de mercado (PIB_{pm}), entre los años 2004 y 2010. En la fase de prosperidad material (hasta mediados del 2008), con tasas de crecimiento del PIB_{pm} superiores al 2%, nuestra economía generó numerosos puestos de trabajo, tanto para los trabajadores locales como para los inmigrantes. Pero tras el impacto de la Gran Recesión de 2007/08 (junto a otros desequilibrios internos latentes

en nuestra estructura productiva) se lastró de una forma muy severa las posibilidades de seguir manteniendo unas elevadas tasas de empleo, junto a una reducida tasa de paro (situada en el 8,3% en 2007, en el declinar de la fase expansiva).



Gráfica 1: Evolución del PIB (Tasas de variación interanual): España (2004-2010)
FUENTE: Instituto Nacional de Estadística (2011b: 2)

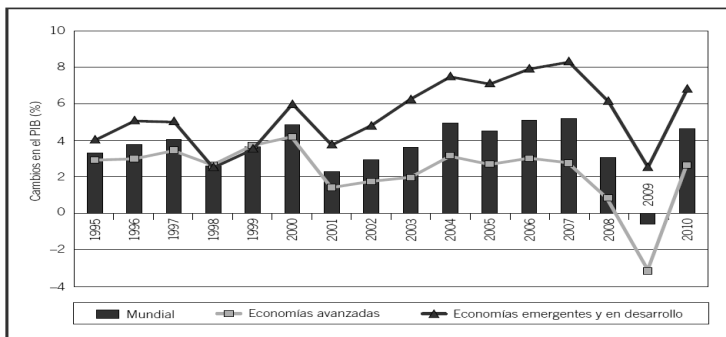
Un rasgo típico de la economía española, con respecto a la del resto de estados miembros de la Unión Europea (tanto de la UE-27 como de la UEM) es que suele crecer, en épocas de bonanza o prosperidad, por encima de la media comunitaria. Esto supone, en términos proporcionales, la generación de un mayor volumen de empleo (y un recorte superior del número de parados), con relación a nuestros socios comunitarios. Convirtiéndose así en un polo de atracción para todos aquellos trabajadores foráneos que estuvieran decidiendo qué país de destino resulta el elegido para trabajar. Pero, desafortunadamente, esa misma mecánica también opera en el sentido contrario. Cuando se afronta una fase cíclica de crisis aguda como la presente, con fuertes caídas en las tasas de variación interanual del PIBpm, se crean menos empleos en términos comparativos, a la par que se engrosan aún más las filas del “ejército” de parados.

El paro es el problema más acuciante de España, al afectar a 4.696.600 de trabajadores en el IV trimestre de 2010 (INE, EPA), con una marcada tendencia hacia los 5 millones de parados. Esta delicada situación laboral está determinando a muchos trabajadores españoles a emigrar a otros países (como por ejemplo, Alemania): en parte, por tener allí unas mayores probabilidades de encontrar un empleo adecuado a sus preferencias y cualificaciones. Pero también

porque muchos de ellos -sobre todo los más jóvenes- no pueden aguantar más tiempo en una situación de “no empleo” (o “paro marxiano”), originada por la escasez de las inversiones en capital productivo canalizadas hacia la economía real, y que resultan insuficientes para crear los puestos de trabajo que emplearían a la voluminosa mano de obra excedentaria.

Este paro masivo también está limitando de forma muy severa el acceso de inmigrantes foráneos que buscan un puesto de trabajo, al ser ahora mucho más difícil de encontrar. Pero además del “efecto expulsión” de miles de inmigrantes de nuestro mercado laboral, este hecho también está contribuyendo a desalentar a otros potenciales inmigrantes a elegir nuestro país como punto de destino, debilitándose así la fuerza del “efecto llamada” (característico de la etapa previa de crecimiento).

Otra cuestión relevante es que la Gran Recesión de 2007/08 no ha afectado por igual a todas las áreas económicas del mundo.



Fuente: FMI, *World Economic Outlook*, base de datos.

*Gráfica 2: Recesión mundial y recuperación (1995-2010)
[PIB a precios constantes: Variación interanual (%)]
FUENTE: OIT (2010: 2)*

La originaria crisis financiera norteamericana se fue amplificando por diversas vías desde Wall Street, hasta alcanzar las esferas tanto financiera como productiva de los demás países avanzados, abocando a este grupo de países a sufrir una dura etapa de recesión. El declive de esta región no ha supuesto un serio obstáculo para la dinámica de crecimiento observada del conjunto de las economías emergentes y en desarrollo, siendo aplicable el argumento ya expuesto: ahora mismo, el mayor polo de atracción para los emigrantes económicos en busca de país de destino para trabajar se encuentra en las economías emergentes (en Asia y en

América Latina, al igual que en África y el Oriente Medio), antes que en el conjunto de las economías avanzadas.

Repasemos ahora la evolución de las tasas de crecimiento anuales del PIB real -registradas y previstas- a nivel regional y mundial, para el periodo 2005-2011 (*Cuadro 1*). Bajo este optimista escenario macroeconómico, la OIT apuesta por una fuerte expansión global en la mayoría de las regiones consideradas, justo a partir del 2010. A escala mundial, ello supone pasar de la tasa negativa del -0,6% registrada en el 2009, a unas tasas positivas previstas del 4,8% para el 2010, y del 4,2% para el 2011.

| Región | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010* | 2011* |
|---|------|------|------|------|------|-------|-------|
| Mundo | 4,6 | 5,2 | 5,3 | 2,8 | -0,6 | 4,8 | 4,2 |
| Economías desarrolladas y Unión Europea | 2,6 | 2,9 | 2,6 | 0,3 | -3,4 | 2,3 | 2,0 |
| CEI | 7,0 | 8,2 | 7,9 | 4,3 | -6,0 | 4,9 | 4,3 |
| Asia Oriental | 9,5 | 10,8 | 12,1 | 7,8 | 7,0 | 9,8 | 8,6 |
| Asia Sudoriental y el Pacífico | 5,9 | 6,2 | 6,7 | 4,4 | 1,5 | 7,2 | 5,3 |
| Asia Meridional | 8,7 | 9,0 | 9,1 | 5,9 | 5,5 | 8,9 | 7,7 |
| América Latina y el Caribe | 4,7 | 5,6 | 5,7 | 4,3 | -1,7 | 5,7 | 4,0 |
| Oriente Medio | 5,4 | 5,6 | 6,1 | 4,8 | 1,3 | 3,6 | 5,1 |
| África del Norte | 5,0 | 6,1 | 5,8 | 5,3 | 3,5 | 5,1 | 5,1 |
| África Subsahariana | 6,3 | 6,4 | 6,9 | 5,5 | 2,6 | 5,0 | 5,5 |

Nota-. * Las cifras de 2010 son estimaciones preliminares; las de 2011 son proyecciones.

Cuadro 1: Tasas de crecimiento anuales del PIB real (%): Mundo y regiones

FUENTE: OIT (2011: 67)

Al nivel regional, se prevé una fuerte tasa de crecimiento del PIB real en todas las áreas asiáticas para el 2010. El mayor crecimiento estimado corresponde al Asia Oriental (nada menos que un 9,8%); seguida por Asia Meridional (con un porcentaje del 8,9), y el Asia Sudoriental y el Pacífico (con un 7,2%); y mostrándose unas ligeras tendencias a la baja para el año siguiente.

Igualmente resulta destacable la evolución de América Latina y el Caribe. De la caída del -1,7% del PIB real experimentada en 2009, se pasa a un fuerte proceso de crecimiento del PIB: del 5,7% en 2010, y del 4,0% en 2011. Para las economías desarrolladas -las más golpeadas por las crisis-, la OIT prevé unos incrementos del PIB real más moderados (del 2,3% en el 2010, y del 2,0% para el ejercicio siguiente).

2. 2. Transformación de la estructura económica mundial

En segundo lugar: el sistema capitalista globalizador está inmerso en un acelerado proceso de transformación estructural. Los cambios que se están operando en las diferentes estructuras

económicas a nivel global y regional -también impulsados por las nuevas tecnologías- están consolidando un paulatino predominio del sector de los servicios. Este proceso de creciente “terciarización” de las economías provoca una serie de intensos reajustes en otros sectores productivos, tanto en el sector industrial, como sobre todo en el sector agrario (que ha visto reducida su participación relativa de un modo muy significativo en la última década); así como una nueva división internacional del trabajo.

Esta circunstancia está promoviendo el éxodo rural de numerosas personas campesinas desde las zonas rurales y los pueblos a las grandes ciudades, hacia otras zonas urbanas del mismo territorio económico. Pero también es un factor que va a estimular positivamente las migraciones internacionales, quedando como una tercera opción alternativa el traspaso del excedente laboral primario al sector de los servicios, al ofertarse una abundante fuerza de trabajo con bajas cualificaciones, y perceptora de bajos salarios.

Si atendemos a la estructura sectorial, el mayor aumento del empleo registrado en el mundo entre 1999 y 2009 se alcanza en el sector de los Servicios (305,9 millones de empleos adicionales); seguido del sector industrial (133,2 millones) y, a una gran distancia, por la agricultura (29,2 millones) (OIT, 2011: 74). El desglose por grupos de países confirma esta tendencia general, si bien en algunas áreas se registra un claro retroceso del empleo en el sector primario [en el Asia Oriental (-54,6 millones de empleos agrarios); en las economías desarrolladas y Unión Europea (-7,3 millones); y en América Latina y el Caribe (-2,2 millones)]. Tendencia que ha sido particularmente compensada en las zonas más atrasadas del planeta [en el Asia Meridional (+46,9 millones) y en el África Subsahariana (+38,4 millones de empleos)] (OIT, 2011: 74).

El ajuste y la reconversión industrial aplicados en la última década de una forma intensiva en los países avanzados (con el efecto de una caída de 4,2 puntos porcentuales del empleo industrial sobre el total, entre 1999 y 2009), explican la amplitud de los procesos de *deslocalización* industrial emprendidos. En efecto, la *lógica de la ganancia* determina la estrategia empresarial de reinstalar a numerosas industrias del Centro (incluyendo a las más rentables) en el entorno de la Periferia capitalista. En particular, en aquellos países (sitos mayoritariamente en el continente asiático) que disponen de una amplia oferta de mano de obra más barata, a la par que mucho más disciplinada y productiva: en ese mismo

intervalo, la proporción del empleo industrial se incrementó en Asia Oriental en 4 puntos porcentuales; en Asia Meridional, en 3,5 puntos; y, en Asia Sudoriental y el Pacífico, en 1,9 puntos (OIT, 2011: 73).

El sector de los Servicios representó el 43,2% del total del empleo generado en el mundo en 2009 (frente al 39,1% de 1999), lo que supone un avance superior a los cuatro puntos. Mientras que al nivel regional, parece evidente que este proceso inacabado de terciarización es mucho más intenso en las zonas con mayor nivel de desarrollo. Así, en 2009, el sector de los Servicios representaba el 72,8% del empleo en las Economías desarrolladas y la Unión Europea; el 61,6% en América Latina y el Caribe; el 55,2% en Europa Central y Sudoriental; y el 54,8% en Oriente Medio (OIT, 2011: 73).

2. 3. Explotación laboral

Otro factor que puede impulsar a los trabajadores a emigrar es la excesiva (e incluso inhumana) explotación laboral soportada en su territorio económico, o país de origen (a propósito, mi admirada Joan Violet Robinson se supone que dijo que “lo único peor que la explotación es no ser explotado”) (Munck, 2008 [2002]: 162).

En la actualidad, resulta evidente que la mayor parte del empleo generado en el mundo es un empleo “explotador” o “indecente” (aunque la OIT haya optado por definirlo como empleo “vulnerable”). Y las condiciones salariales de más de 1.500 millones de trabajadores en el mundo (a las que me referiré después), no pueden ser definidas de otra forma que “raquíticas”.

El lamentable estado de precariedad laboral existente en el globo se confirma con un dato revelador: más de 1.528 millones de trabajadores “pobres” (de ambos sexos) tienen hoy en día un empleo “vulnerable”. De los cuales, 891 millones de trabajadores son varones, y más de 637 millones, mujeres. La mayor concentración de trabajadores “pobres” con empleos “vulnerables” en 2009 se daba en la región del Asia Meridional, con 508,7 millones; seguida por el Asia Oriental, con 413 millones; y el África Subsahariana, con más de 226 millones (de los cuales, cerca de 110 millones eran mujeres) (OIT, 2001: 76).

Si repasamos las proporciones del empleo “vulnerable” tanto a nivel mundial como regional, se puede sostener que más de la mitad del empleo mundial generado es un empleo “vulnerable” (el 50,1% del total en el 2009, frente al 53,7%, en 1998). Y aplicando

una perspectiva de género, también cabe señalar que la mayor proporción del empleo “vulnerable” corresponde al desempeñado por las mujeres, al representar el 51,8% sobre el total (frente al 48,9% de los varones) (OIT, 2001: 75).

Por regiones, también resulta muy significativo que en el Asia Meridional el 78,5% del empleo en 2009 fuera “vulnerable” (aunque en 1998 dicha proporción ascendió al 81,9%). En el África Subsahariana representa el 75,8% (frente al 80,5% de 1998, para ambos sexos; y al 87,3%, en el caso de las mujeres). En Asia Oriental, tal porcentaje alcanza el 50,8 (frente al 61,4 de 1998). En Europa Central y Sudoriental (no UE) y CEI, los trabajadores con empleos “vulnerables” constituían el 20% del total del empleo. Mientras que en las Economías desarrolladas y la Unión Europea vienen a suponer prácticamente el 10% (OIT, 2001: 75).

2. 4. Salarios de miseria y pobreza

Los bajos salarios aparecen estrechamente vinculados a la pobreza y a la explotación laboral, y también pueden llegar a constituir un factor determinante de la emigración. En 1999, más de un tercio (exactamente, el 33,9%) del total de los trabajadores “ocupados” en el mundo, esto es, más de 875 millones de trabajadores catalogados como “pobres” por la OIT, recibían un “salario” de 1,25 dólares diarios, como contrapartida remuneradora de sus labores productivas. La mayor parte de ellos se concentraba en la región asiática y, en una menor proporción, en el África Subsahariana. Y según la estimación preliminar de la OIT, se preveía que 631,9 millones de “trabajadores pobres” (el 20,7% del total del empleo mundial) continuarían percibiendo ese ínfimo “salario” de 1,25 dólares diarios durante el 2009 (OIT, 2011: 77).

Otro indicador de la precariedad consiste en cuantificar al número de trabajadores “pobres” que perciben 2 dólares al día a cambio de su “fuerza de trabajo”, tanto a nivel mundial como regional (*Cuadro 2*). En 1999, más de 1.403 millones de trabajadores “pobres” (equivalente al 54,3% del total del empleo mundial) percibieron 2 dólares diarios como “salario”. De ellos, más de 494 millones se encontraban en Asia Oriental; cerca de 435 millones en Asia Meridional; cerca de 190 millones en el África Subsahariana; y más de 167 millones de trabajadores, en Asia Sudoriental y el Pacífico (OIT, 2011: 77).

| | Número de personas (millones) | | | Proporción del total del empleo (%) | | |
|--------------------------------|----------------------------------|---------|---------|--|------|-------|
| | 1999 | 2003 | 2009* | 1999 | 2003 | 2010* |
| Mundo | 1.403,1 | 1.346,6 | 1.193,2 | 54,3 | 48,6 | 39,1 |
| CEI | 32,1 | 23,5 | 21,6 | 22,2 | 15,7 | 13,5 |
| Asia Oriental | 494,4 | 395,8 | 204,2 | 66,8 | 50,4 | 25,1 |
| Asia Sudoriental y el Pacífico | 167,4 | 156,6 | 143,0 | 71,3 | 62,4 | 50,9 |
| Asia Meridional | 434,7 | 471,3 | 508,5 | 86,3 | 84,3 | 78,5 |
| América Latina y el Caribe | 55,3 | 56,9 | 40,3 | 27,3 | 26,0 | 15,9 |
| Oriente Medio | 8,8 | 11,7 | 11,7 | 19,4 | 22,7 | 18,7 |
| África del Norte | 20,7 | 21,5 | 20,7 | 42,2 | 39,1 | 31,2 |
| África Subsahariana | 189,6 | 209,3 | 243,2 | 86,1 | 84,4 | 81,5 |

Nota.- Las cifras correspondientes a 2009 son estimaciones preliminares.

Cuadro 2: Indicadores de los trabajadores pobres Mundo y regiones (2 dólares de los EE.UU. al día). FUENTE: OIT (2011: 77)

En 2010, la proporción de los trabajadores con empleo “vulnerable” se redujo hasta alcanzar al 39,1% del total del empleo mundial, según la estimación preliminar de la OIT. No obstante, este valor medio oculta una fuerte dispersión a nivel regional, habida cuenta de que en el África Subsahariana dicha proporción asciende nada menos que al 81,5% del total de empleo. Seguida por el Asia Meridional, con un 78,5%; y la región del Asia Sudoriental y el Pacífico, con un porcentaje del 50,9. Las demás zonas afectadas son, en orden de relevancia decreciente, la región del África del Norte, con un 31,2% de trabajadores con empleos “vulnerables”; el Asia Oriental, con el 21,5%; el Oriente Medio, con el 18,7 por ciento; y América Latina y el Caribe, con un 15,9% de participación relativa (OIT, 2011: 77).

Bajo este sombrío panorama laboral, parece razonable sostener como norma general que las personas tendrán un incentivo para migrar, para desplazarse a otros lugares distintos al de su residencia habitual, siempre y cuando tengan la firme expectativa de poder disfrutar de unas mejores condiciones de vida (afectadas a su vez por las condiciones laborales y salariales prevalecientes).

En este sentido, el PNUD indica que “más de tres cuartas partes de los migrantes internacionales se dirigen a un país con un nivel de desarrollo humano superior al de su lugar de origen”, a la par que advierte con cautela de las enormes dificultades que afrontan las personas con escasos recursos de los países más pobres a la hora de emigrar, debido tanto a las crecientes restricciones de las políticas migratorias que suelen dificultar su entrada en el país de destino, como a la cuantía de recursos requerida para poder efectuar el traslado. Por eso, las personas con

menores probabilidades de emigrar son los habitantes de los países más pobres: “por ejemplo, menos del 1% de los africanos se ha trasladado a Europa. De hecho, tanto la historia como las cifras contemporáneas sugieren que el desarrollo y la migración van de la mano: en un país con desarrollo humano bajo, la tasa media de emigración es inferior al 4%, en comparación con el 8% en los países con un nivel de desarrollo más alto” (PNUD, 2009: 6).

En definitiva, parece que habrá que excluir del circuito migratorio a aquellos trabajadores severamente pobres (con empleos “vulnerables”, como los analizados arriba), si bien la norma general debería resultar aplicable al resto de trabajadores residentes en países con un nivel de desarrollo humano medio o superior.

2. 5. Deterioro del mercado de trabajo y desempleo

Otro factor que resulta significativo para el desplazamiento de los trabajadores de su hogar o residencia habitual es el deterioro continuado del mercado de trabajo. Una proporción relativamente elevada de trabajadores se encuentran en situación de desempleo, de “no empleo” (a causa de inversiones de capital insuficientes para crear los puestos de trabajo que “vacíen” el mercado), o subempleo.

El desempleo constituye un serio problema porque genera unos elevados costes de diversa naturaleza (tanto económica, como psicológica y social). Para los trabajadores afectados, el paso a la situación de desempleo implica una pérdida significativa de ingresos familiares, así como la necesidad imperiosa de tener que encontrar unos medios alternativos de sustento. Como sentenciaba un informe de Naciones Unidas, los desempleados que buscan por primera vez un trabajo sin llegar a encontrarlo, así como los parados de larga duración y aquellos trabajadores “desanimados” por la imposibilidad de obtener un empleo llegan a “sufrir una pérdida de dignidad con repercusiones en su familia inmediata y también en el barrio en que viven”. Además, el coste del desempleo puede llegar a “rebasar las fronteras nacionales y traducirse en xenofobia. A nivel social, el desempleo puede también intensificar la polarización de la sociedad entre grupos de ricos y de pobres, concentrados con frecuencia a nivel regional o étnico. El paro crónico puede contribuir a que se presenten casos de violencia en masa e incluso de conflicto abierto; el desempleo agrava los problemas, ya de por sí importantes, de la adicción a las drogas, la delincuencia, la violencia y la degradación urbana” (Naciones Unidas, 1994: 198).

El volumen de desempleo alcanzado a nivel mundial en el

2010 ascendió a unos 205 millones de trabajadores, siguiendo a la OIT (*Cuadro 3*). De los cuales, 86,5 millones de parados eran mujeres, y 77,7 millones de parados eran jóvenes. Respecto al volumen registrado en 2007, esto supone un incremento de 27,7 millones de trabajadores en paro durante el “trienio negro”.

| | 2000 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010* |
|---------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Total | 177,2 | 192,5 | 191,2 | 184,6 | 177,3 | 182,9 | 205,2 | 205,0 |
| Varones | 103,2 | 109,9 | 108,7 | 105,3 | 101,4 | 104,8 | 119,5 | 118,4 |
| Mujeres | 74,0 | 82,6 | 82,5 | 79,4 | 75,9 | 78,1 | 85,7 | 86,5 |
| Jóvenes | 74,4 | 79,2 | 79,6 | 76,9 | 73,5 | 74,4 | 79,6 | 77,7 |
| Adultos | 102,8 | 113,3 | 111,6 | 107,7 | 103,8 | 108,5 | 125,6 | 127,3 |

Nota-. * Las cifras correspondientes a 2010 son estimaciones preliminares.

Cuadro 3: Desempleo en el mundo (millones). FUENTE: OIT (2011: 69)

En los mercados laborales suele discriminarse contra los jóvenes y las mujeres. Así, la tasa de paro juvenil a nivel mundial ascendió al 12,6% en el 2010 (frente al 4,8% de los adultos). Destacando los elevados niveles soportados precisamente por las economías desarrolladas y la Unión Europea, con un 18,2% (frente al 7,5% de los adultos) (OIT, 2011: 68-69); y en particular, por España, cuya elevada cifra de paro juvenil (el 42,8% en 2010) casi se ha triplicado en ese trienio negro (respecto al 18,8% de 2007) (INE, EPA). Dicho nivel es muy superior al registrado en otras regiones del mundo menos desarrolladas, tales como el Oriente Medio (con una tasa de paro juvenil del 25,1%) o el África del Norte (con un 23,6%) (OIT, 2001: 68-69).

Estos índices de paro juvenil tan elevados van a constituir el detonante preciso para que un alto número de nuestros trabajadores más jóvenes se embarquen en la aventura de la emigración, en la búsqueda de un empleo de calidad que pueda satisfacer sus expectativas vitales a medio plazo.

2. 6. Desempleo persistente y desregulación laboral

El fenómeno del desempleo persistente está determinado por la dinámica de la acumulación capitalista. Un maestro de la Escuela de Viena estableció que el capitalismo es un “método de transformación económica y no solamente no es jamás estacionario, sino que no puede serlo nunca”, asentando luego la idea de que el “proceso de destrucción creadora” constituye “el dato de hecho esencial” del sistema (Schumpeter, 1942: 120-121).

Esa dinámica reseñada termina generando un desempleo de carácter “estructural”. Asimismo, la evolución cíclica del sistema

económico también propicia que, en las fases descendentes (o episodios de crisis) se registre un desempleo de tipo “coyuntural”, que está fundamentado en una caída de la demanda efectiva y de las ventas.

A ello habría que sumarle, según mi particular criterio, el negativo impacto sobre la “creación de empleo” de las políticas laborales “neoliberales”, implementadas en torno a dos grandes ejes centrales: la desregulación laboral, y la flexibilización de los mercados de trabajo. Estas recetas liberalizadoras -contenidas en todos los programas de ajuste estructural del FMI- ahora se aplican a escala global, y no solo en el ámbito de los países en desarrollo. Su propósito (oculto) no es otro que el de mejorar implícitamente el rendimiento de los trabajadores (esto es, su productividad laboral), mediante la amenaza constante y acuciante del despido. Con ellas no se pretende “crear empleo de calidad” de un modo prioritario; sino más bien, rediseñar una red de “relaciones laborales” basadas ahora en la precariedad y en la inestabilidad, que amenace lo suficiente a la percepción de seguridad que sienten los trabajadores en el puesto de trabajo, y como garante del beneficio capitalista.

Esto puede comprobarse fácilmente en el caso de las diversas reformas laborales aprobadas sucesivamente en España: todas ellas han tendido a abaratar progresivamente los costes de despido a las empresas (mejorando así sus cuentas de resultados y sus márgenes de beneficios) sin que hasta la fecha, y como contrapartida, se haya podido apreciar una significativa recuperación del nivel de empleo (pese a constituir el propósito central explícito de tales reformas, según sus firmes partidarios).

Es por esta misma razón por la que no debería asombrarnos que Telefónica, una de las principales empresas transnacionales españolas en capitalización bursátil y con una relevante presencia mundial en el sector de las telecomunicaciones, haya decidido “recortar el 20% su plantilla en España en tres años” (ELPAÍS, 2011), justamente después de anunciarse un importante incremento tanto de los beneficios corporativos como de las retribuciones a percibir por el staff directivo de la compañía. Este amplio y duro recorte de plantilla va a aplicarse en una empresa antes “pública” y ahora “privatizada”, justo en el preciso momento en que rozamos los 5 millones de trabajadores en paro en España.

Ello plantea una seria reflexión. Ese conjunto de prácticas empresariales maximizadoras de beneficios, de dividendos y de “bonus” a costa de depredar el empleo, y que podemos denominar

como política de “adelgazamiento de plantillas”, ¿acaso resulta legítima, cuando las empresas que las aplican han obtenido unas ganancias extraordinarias record? ¿Algún economista recto las puede definir como “eficientes”? ¿Constituye el instrumento idóneo para fomentar la “creación de empleo” y la contratación de nuevos trabajadores, locales e inmigrantes? Y más específicamente: ¿está concebida para presionar a la baja a los salarios en el interior, para maximizar las ganancias en el exterior (explotando a una mano de obra aún más barata y sumisa), o para ambas cosas a la vez?

2. 7. Estrategias monopolistas, corrupción y migración

No obstante, aún existen cosas peores que las prácticas empresariales depredatorias del empleo, tan extendidas hoy día en el mundo desarrollado (al tenerse la vista puesta en el dividendo de los accionistas y en el bonus de los ejecutivos, antes que en el empleo y en el desarrollo humano). Esto resulta una obviedad, cuando se contemplan algunas estrategias monopolistas criminales que ciertas empresas transnacionales continúan tratando de aplicar en el Tercer Mundo.

Reseño el reciente caso de la tribu africana de los *giriama* (oriunda de la costa de Kenia), cuyo bienestar se encuentra seriamente amenazado por la “maldición de los biocombustibles”, como un ejemplo de que el pretendido desarrollo económico en el mundo rico tiene como contrapartida la inseguridad alimentaria de un pueblo pobre. En Malindi, una empresa italiana pretende utilizar el entorno del bosque de Dakatcha para plantar la jatrofa, una semilla venenosa, con el fin de utilizarla para obtener biocombustibles. Pero de esa manera tan simple, se pervierten desde el exterior los verdaderos fines de la producción para los nativos: en lugar de que los agricultores locales continúen cultivando los productos básicos para satisfacer su dieta (la yuca, el maíz y las piñas, que constituyen la base tradicional para la producción de alimentos), ahora se pasa a producir jatrofa, tan solo porque *nos* resulta rentable. Uno de los agricultores de la tribu, Pekeshe, se muestra perplejo: “Pero nosotros no tenemos coches... El cultivo de la jatrofa no nos beneficia como el de la casava [yuca] o el maíz, con los que sí puedo alimentar a mis hijos. No queremos gasolina, queremos comida” (EL MUNDO, 2011).

La demanda de mayores recursos energéticos en los países “desarrollados” requiere así, de forma permanente, el sacrificio humano y la inseguridad alimentaria de millones de personas

indefensas. ¿Tendrán que migrar Pekeshe y sus vecinos agricultores para poder alimentar a sus hijos, mientras que en las tierras pertenecientes a sus ancestros se planifica el bienestar de las sociedades opulentas, a costa del sacrificio de pueblos enteros como la tribu *giriama* de Kenia?

Esa historia se repite continuamente con otros formatos. En los primeros años noventa, el pueblo *ogoni* (situado en la fértil región del delta del Níger) también experimentó en sus carnes las “delicadezas” de la *lógica de la ganancia*: fue un pueblo explotado (no solo en términos económicos, sino también en términos de derechos humanos) por el mero interés económico, por el afán de lucro de una transnacional extranjera (la petrolífera angloholandesa Shell) y de una corrupta dictadura militar nigeriana, encabezada entonces por el general Sani Abacha.

Esta situación -más generalizada de lo que creemos- de injusticia social y económica solo puede acabar favoreciendo la transformación de unos regímenes sociales y políticos corruptos, dirigidos a lograr una verdadera revolución social.

Ahora mismo, asistimos a un hito histórico: una porción del mundo árabe está impulsando un proceso de enorme calado social, facilitado a su vez por el despliegue de las nuevas tecnologías. Multitudinarias manifestaciones de ciudadanos vienen reclamando la transformación de unas anquilosadas estructuras de poder, en demanda de unas condiciones de vida dignas para unos pueblos que han estado siendo oprimidos durante décadas por unos dictadores corruptos y cleptómanos, que han antepuesto siempre sus intereses personales al de sus propios conciudadanos, y que ahora están siendo removidos de todos sus anteriores privilegios.

Este ya ha sido el caso de países como Túnez o Egipto, si bien el llamado “efecto contagio” está trasladando las mismas reclamaciones de justicia social de los ciudadanos a otros países como Siria (en donde la élite asida al poder está reprimiendo con una violencia desenfrenada a tales movimientos ciudadanos, al igual que en Yemen), y también a Libia, en donde la guerra avalada por la ONU e implementada por la OTAN contra el régimen de Gadafi, inicialmente dirigida a proteger a los más débiles, no acaba de terminar de ocultar unos espurios intereses económicos.

En tales circunstancias, la forzada movilidad externa de las personas desplazadas a causa de conflictos graves y a situaciones de inseguridad en su territorio tiene una base de alcance humanitario, ante la que ninguna convención social (incluyendo aquí

a las tentativas de revisión por el gobierno francés de las “cláusulas de salvaguardia” del Acuerdo de Schengen) puede anteponerse a la obligación moral de acogida de tales refugiados en los países limítrofes o vecinos, por motivos humanitarios.

Actualmente, se estima que unos 14 millones de refugiados viven fuera de su nación (lo que representa alrededor del 7% de los migrantes del mundo), según el PNUD. Por norma general, una mayoría de la gente suele permanecer cerca del país del que tuvo que huir, viviendo de forma provisional en campamentos hasta que resulte factible el regreso a casa. Cada año, no obstante, “medio millón de ellos viaja a algún país desarrollado e intenta obtener asilo. Una cantidad mucho mayor, unos 26 millones, pertenece a la categoría de desplazado interno. Si bien no han cruzado ninguna frontera, muchas veces enfrentan dificultades especiales al estar lejos de su hogar en un país desgarrado por un conflicto o afectado por un desastre natural” (PNUD, 2009: 6).

Un colectivo particularmente vulnerable está integrado por las víctimas de la trata de seres humanos (fundamentalmente, mujeres jóvenes), siendo este un asunto diferente al tráfico de migrantes. Así, mientras que el objetivo de la trata es la explotación de las personas, la finalidad del tráfico es la entrada ilegal de migrantes. En realidad, se trata de dos delitos con una dimensión relativa creciente. Y las mafias siguen proliferando a causa tanto de las duras condiciones de vida en los países menos adelantados, como de los crecientes obstáculos asociados al endurecimiento de las políticas migratorias en los países avanzados.

2. 8. Aceleración del cambio climático por causa económica

El cambio climático es otro factor que habrá que empezar a considerar como determinante de la movilidad de las personas, tanto interna como externa; y este no será un fenómeno despreciable en un futuro inmediato. Por un lado, las temporadas de lluvias en las zonas de clima monzónico se están alargando de una forma inusual, por periodos superiores a los cuatro meses; de tal modo que la tierra no puede secarse tras la caída de las lluvias, llegando a pudrirse las raíces de unas plantas anegadas de agua, con la pérdida inevitable de muchos árboles, junto a la imposibilidad de poder cultivarse cereales básicos para la población como el arroz. Por otro, los periodos de sequía también se están ampliando de una forma dramática en gran parte del continente africano, con unos efectos muy negativos a corto y medio plazo para la propia supervivencia

humana, dadas las crecientes dificultades para poder acceder al agua y a la producción de alimentos de numerosos poblados.

La aceleración del cambio climático no obedece tan solo a factores naturales, sino que tiene una marcada componente de origen económico. El modo de producción capitalista es ineficiente: se generan de forma continuada excedentes de producción, al externalizarse los costes sociales (como la contaminación de la atmósfera, del agua, o de la tierra) en los procesos privados de formación de precios. También es despilfarrador: al agotar y esquilmar recursos, por consumir y producir por encima de las posibilidades de regeneración de la biosfera; y por promover unas pautas consumistas que solo buscan la satisfacción inmediata y banal del deseo, en lugar de la satisfacción permanente de la necesidad. Esta continua presión del subsistema económico está llevando al límite de sus capacidades a la Naturaleza, tanto como fuente de recursos como sumidero de nuestros residuos. Por ello, creo que la forma actual en que transformamos, hacemos, consumimos y eliminamos los recursos “escasos” está afectando de una forma muy negativa a la salud de nuestro planeta, limitando severamente su sostenibilidad. Y este será un móvil adicional que habrá que tener en cuenta para poder explicar las migraciones en un futuro inmediato. Otra cuestión aparte (centrada en la noción de justicia) es analizar quiénes son los causantes de este problema de rebasar los límites naturales, y quiénes van a cargar o soportar finalmente los efectos devastadores del cambio climático.

3. A modo de reflexión final

Para poder mejorar de un modo efectivo las condiciones de vida de la gente en el mundo, y particularmente de aquellos que apenas pueden sobrevivir en los países en desarrollo, se requiere como condición indispensable que los frutos del progreso económico y social sean repartidos entre todas las clases sociales de una forma mucho más justa y equilibrada, en relación a como han sido repartidos hasta la fecha. Según mi criterio, la cuestión del reparto constituye una alternativa estratégica general para el diseño de la política económica en todos los países del mundo, a la hora de afrontar los graves desequilibrios sociales y económicos siempre presentes, como el relativo a la problemática de la emigración. Y constituye una condición indispensable en la instrumentación de cualquier programa económico que pretenda mejorar las perspectivas de futuro, especialmente en el ámbito de los países en

vías de desarrollo.

La problemática de las migraciones debería observarse desde esta amplia perspectiva del desarrollo humano, que enfatiza en la necesidad de reducir las enormes desigualdades económicas existentes. Incluso el propio PNUD se ha visto obligado a elaborar en 2010 un nuevo indicador sintético del bienestar, el *Índice de Desarrollo Humano Ajustado por la Desigualdad*, que viene a corregir a la baja (con la denominada “pérdida global”) a su célebre *Índice de Desarrollo Humano*.

Considerando a ambos indicadores, el *Cuadro 4* (en la página siguiente) contiene una selección de países (integrada por aquellos que mantienen una mayor proporción de personas inmigrantes en España), clasificados en función de sus respectivos niveles de desarrollo humano.

También se incluye una información adicional muy valiosa: el *Índice de Gini*, que mide el grado de desigualdad en el reparto de los ingresos, y cuyo valor se presenta, para cada país por separado, como promedio del registrado en la década 2000-2010. Como es sabido, cuanto más reducido sea dicho coeficiente, más igualitario resulta el reparto de los ingresos (y viceversa). Los países de desarrollo humano muy alto presentan un coeficiente de Gini comprendido entre 25,8 (Noruega) y 38,5 (Portugal); en particular, España presenta un coeficiente de 34,7. En los países de desarrollo humano alto, el coeficiente de Gini está comprendido entre 27,6 (Ucrania) y 58,5 (Colombia). En los países de desarrollo humano medio, el intervalo está situado entre 31,2 (Pakistán) y 57,2 (Bolivia). Finalmente, y entre los países de desarrollo humano bajo, dicho coeficiente oscila entre 39,2 (Senegal) y 50,1 (Zimbabwe).

En síntesis: a medida que aumenta el nivel de desigualdad en el reparto de los ingresos (para coeficientes de Gini más altos), menores serán las expectativas de futuro en todos los países, en términos de desarrollo humano. Y hemos comprobado que este es un factor relevante a la hora de que las personas puedan evitar ser forzadas a emigrar -solos o con su familia- al resto del mundo.

| Clasificación según el IDH 2010 | | Índice de Desarrollo Humano | IDH ajustado por la Desigualdad | | Coeficiente de Gini de ingresos 2000-2010 |
|---------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|-------------------------|---|
| | | Valor 2010 | Valor 2010 | Pérdida global (%) 2010 | |
| Puesto | Desarrollo humano muy alto | 0,878 | 0,789 | 10,2 | .. |
| 1 | Noruega | 0,938 | 0,876 | 6,6 | 25,8 |
| 7 | Países Bajos | 0,890 | 0,818 | 8,1 | 30,9 |
| 10 | Alemania | 0,885 | 0,814 | 8,0 | 28,3 |
| 14 | Francia | 0,872 | 0,792 | 9,2 | 32,7 |
| 18 | Bélgica | 0,867 | 0,794 | 8,4 | 33,0 |
| 20 | España | 0,863 | 0,779 | 9,7 | 34,7 |
| 23 | Italia | 0,854 | 0,752 | 12,0 | 36,0 |
| 26 | Reino Unido | 0,849 | 0,766 | 9,7 | 36,0 |
| 40 | Portugal | 0,795 | 0,700 | 11,9 | 38,5 |
| 41 | Polonia | 0,795 | 0,709 | 10,8 | 34,9 |
| | Desarrollo humano alto | 0,717 | 0,575 | 19,8 | .. |
| 45 | Chile | 0,783 | 0,634 | 19,0 | 52,0 |
| 46 | Argentina | 0,775 | 0,622 | 19,7 | 48,8 |
| 50 | Rumanía | 0,767 | 0,675 | 12,1 | 32,1 |
| 52 | Uruguay | 0,765 | 0,642 | 16,1 | 47,1 |
| 58 | Bulgaria | 0,743 | 0,659 | 11,3 | 29,2 |
| 63 | Perú | 0,723 | 0,501 | 30,7 | 50,5 |
| 65 | Federación de Rusia | 0,719 | 0,636 | 11,5 | 43,7 |
| 69 | Ucrania | 0,710 | 0,652 | 8,1 | 27,6 |
| 73 | Brasil | 0,699 | 0,509 | 27,2 | 55,0 |
| 75 | Venezuela (Rep. Bolivariana) | 0,696 | 0,549 | 21,2 | 43,4 |
| 77 | Ecuador | 0,695 | 0,554 | 20,2 | 54,4 |
| 79 | Colombia | 0,689 | 0,492 | 28,6 | 58,5 |
| 84 | Argelia | 0,677 | .. | .. | 35,3 |
| | Desarrollo humano medio | 0,592 | 0,449 | 24,3 | .. |
| 88 | República Dominicana | 0,663 | 0,499 | 24,8 | 48,4 |
| 89 | China | 0,663 | 0,511 | 23,0 | 41,5 |
| 95 | Bolivia (Estado Plurinacional) | 0,643 | 0,398 | 38,0 | 57,2 |
| 96 | Paraguay | 0,640 | 0,482 | 24,7 | 53,2 |
| 114 | Marruecos | 0,567 | 0,407 | 28,1 | 40,9 |
| 125 | Pakistán | 0,490 | 0,336 | 31,5 | 31,2 |
| | Desarrollo humano bajo | 0,393 | 0,267 | 32,0 | .. |
| 142 | Nigeria | 0,423 | 0,246 | 41,7 | 42,9 |
| 144 | Senegal | 0,411 | 0,262 | 36,2 | 39,2 |
| 169 | Zimbabwe | 0,140 | 0,098 | 29,9 | 50,1 |
| | Desarrollados | | | | |
| | OCDE | 0,879 | 0,789 | 10,2 | .. |
| | No miembros de la OCDE (*) | 0,844 | 0,756 * | 10,5 | .. |
| | En desarrollo | | | | .. |
| | Estados Árabes | 0,588 | 0,426 * | 27,6 | .. |
| | Asia Oriental y el Pacífico | 0,643 | 0,505 * | 21,5 | .. |
| | Europa y Asia Central | 0,702 | 0,607 | 13,6 | .. |
| | América Latina y el Caribe | 0,704 | 0,527 | 25,1 | .. |
| | Asia Meridional | 0,516 | 0,361 | 30,2 | .. |
| | África Subsahariana | 0,389 | 0,261 | 32,8 | .. |
| | Total mundial | 0,624 | 0,489 | 21,7 | .. |

Cuadro 4: Indicadores de desarrollo humano del PNUD (2010) y Coeficientes de Gini (2000-2010), para una selección de países

FUENTE: PNUD (2010: 172-175)

Otra cuestión bien distinta es que los países “enriquecidos” necesiten, con un carácter permanente, a una especie de versión readaptada del “ejército industrial de reserva” (Marx, 1867: 535), para poder seguir manteniendo en el futuro su opulento estilo de vida. En este sentido, permítanme que rememore las palabras de Galbraith -el profesor de Harvard que acuñó el concepto de “subclase funcional”-, no solo porque las comparta, sino porque han constituido un referente básico para la elaboración de mi trabajo:

“Se admite que hay individuos y familias que no comparten el cómodo bienestar del americano medio... Lo que no se admite... es que la subclase forma parte integrante del proceso económico más general y, sobre todo, que contribuye al nivel de vida y al desahogo de la comunidad más favorecida. El progreso económico sería mucho más incierto y, sin duda, mucho más lento sin ella. Los económicamente afortunados, sin excluir a los que más lamentan que exista esa clase, dependen fuertemente de su presencia...”

De lo dicho se deduce uno de los hechos básicos de la sociedad económica moderna: son necesarios los pobres en nuestra economía para hacer los trabajos que los más afortunados no hacen y que les resultarían manifiestamente desagradables e incluso dolorosos. Y es siempre necesario que haya un suministro y una reposición constante de esos trabajadores» (Galbraith, 1992: 41-43).

Referencias/ Bibliografía

- Galbraith, J. K. (1992). *La cultura de la satisfacción. Los impuestos, ¿para qué? ¿Quiénes son los beneficiarios?* Barcelona: Ariel, 2ª ed.
- Instituto Nacional de Estadística (2011a). *Encuesta de Población Activa (EPA). Cuarto trimestre de 2010*, en *Notas de prensa*, 28 de enero.
- Instituto Nacional de Estadística (2011b). *Contabilidad Nacional Trimestral de España. Base 2000. Cuarto trimestre de 2010*, en *Notas de prensa*, 16 de febrero.
- Keynes, J. M. (1936). *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero*. México: Fondo de Cultura Económica, 11ª reimpr. (1980).
- Marx, K. (1867). *El capital. Crítica de la economía política (I)*. México: Fondo de Cultura Económica, 2ª ed., 14ª reimpr. (1979).
- Munck, R. (2002). *Globalización y trabajo: La nueva “Gran Transformación”*. Barcelona: Ediciones de Intervención Cultural/ El Viejo Topo, 2008.
- Muñoz, R. (2011). “*Telefónica planea recortar el 20% de su plantilla en España en tres años*”, en *El País*. Madrid: 15 de abril 2011.
- Naciones Unidas (1994). *Estudio económico y social mundial 1994*. Nueva York.
- Oficina Internacional del Trabajo (2011). *Tendencias mundiales del empleo de 2011: El desafío de la recuperación del empleo*. Ginebra.

Organización Internacional del Trabajo (2010). *Informe mundial sobre salarios 2010/2011. Políticas salariales en tiempos de crisis*. Santiago de Chile.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2009). *Informe sobre Desarrollo Humano 2009. Superando barreras: movilidad y desarrollo humanos*. Madrid: Mundi-Prensa.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano 2010. La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano*. Nueva York. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.

Schumpeter, J. A. (1942): *Capitalismo, socialismo y democracia (I)*. Barcelona: Folio, 1996.

Socías, J. (2011). "Un pueblo acorralado por los biocombustibles". En *El Mundo*. Madrid: 28 de marzo 2011.

¹ ***Economic determinants of international migration***

² Licenciado.

Universidad de Málaga (España).

Email: a_rolدان@uma.es

Artigos/ Artículos
Articles

LECTURAS EDUCATIVAS DE LA TELEVISIÓN. ESTUDIO DE LA MÚSICA DE UNA MUESTRA DE CABECERAS Y BÚSQUEDA DE PROPUESTAS EDUCATIVAS¹

Amparo Porta²

Abstract: This work is part of a larger international research project conducted to examine television programmes from Brazil, Argentina, Chile and Spain. The article presents the study carried out to analyse the opening themes used in Spanish children's programmes. The aim was to determine the main motivation for and musical contents of television productions, their preferences, common elements and tendencies. To achieve this objective, the study examines the most prominent song in the programme, that is to say, the one used to present the programme. The findings show that the music employed in these opening themes undergoes a steady and substantial process of loss of cultural identity, and of the values of diversity and difference. Finally, the article outlines, as a suggestion that could be useful in the search for educational alternatives, an interdisciplinary educational project: the creation of a "City of sound".

Keywords: analysis; children; music education; listening; observation; soundtrack; television

Resúmen: El trabajo que presentamos forma parte de un proyecto de investigación internacional realizado con programaciones televisivas de Brasil, Argentina, Chile y España. En el texto se presenta el estudio realizado sobre las cabeceras de programaciones infantiles españolas. La finalidad ha sido conocer los ejes generadores y contenidos musicales de las producciones televisivas, sus preferencias, elementos comunes y tendencias. Todo ello por medio de su canción más destacada, la de presentación del programa. Los resultados obtenidos indican que la música de estas cabeceras sufre un alto y constante proceso de pérdida de la identidad cultural, los valores de la diversidad y de la diferencia. El texto muestra, finalmente, como apunte para la búsqueda de alternativas educativas, un proyecto educativo interdisciplinar: la creación de una ciudad sonora.

Palabras clave: niños, educación musical, escucha, observación, banda sonora, televisión

Planteamiento del problema

La educación tiene como uno de sus fines preparar a los sujetos para enfrentar los desafíos de su época (Giroux, 1991). Por ello el paisaje sonoro de la televisión requiere ser considerado en el debate educativo, pero, para que ello sea posible, existe una clara

necesidad de utilizar escalas de medida para un nuevo paisaje sonoro (Atienza, 2007). Los cambios experimentados en las sociedades occidentales contemporáneas con la proliferación de nuevas tecnologías, hacen necesaria una nueva estrategia para proteger los derechos de los niños como ciudadanos y consumidores (Buckingham, 2002). Por ello requiere la detección de riesgos potenciales en la oferta musical televisiva y también la orientación a las audiencias, productoras, cadenas y educadores. Por último necesita de políticas para la preservación, generación y mantenimiento de contextos y micro-contextos culturales.

Este texto habla de la música en la televisión dirigida a la población infantil. Realiza una revisión del estado de la cuestión y toma como muestra las cabeceras de cuatro programas infantiles de diferentes televisiones autonómicas y nacionales en España. Finalmente muestra, como estudio de caso, el análisis de contenido de las cabeceras en comparación con un taller realizado por estudiantes de universidad. Las cabeceras de los cuatro programas han sido seleccionadas por ser un resumen de los programas que presentan, porque nos permiten identificar mediante ellas los rasgos comunes televisivos y efectos de la globalización, por ser las melodías más repetidas, utilizar varias versiones -vocales, instrumentales, completas, fraccionadas- y, finalmente, por indicar tendencia comunicativa en la música cotidiana dirigida al sector infantil.

Fundamentación

Una revisión de las grandes teorías en torno a la construcción del imaginario y la importancia social de la banda sonora de la televisión infantil sitúa las corrientes psicológicas, especialmente la psicología cognitiva y las aportaciones pedagógicas de la pedagogía crítica, en el eje de la discusión actual sobre el tema.

En las corrientes psicológicas destacamos las aportaciones de la Psicología Cognitiva sobre el procesamiento de la información y las teorías de la reestructuración, ambas con una clara concepción «antiasociacionista», con autores como Piaget (1969), Vygotsky (1988) o la Escuela de la Gestalt. La diferencia clave entre ellas radica en la unidad de análisis que utilizan, mientras la primera es elementarista, el enfoque cognitivo parte de unidades molares (Pozo, 1989:166-167). De ellas destacamos *la teoría socio-histórica de Vygotsky*, sometida a un proceso de reinterpretación y posible aplicación a la comprensión audiovisual (Korac, 1988). Vygostky

muestra cómo los procesos mentales se explican por los instrumentos y signos que actúan de mediadores, poseedores de significado. Para Wertsch, la noción de mediación (*oposredovanie*) es "la contribución más original e importante de Vygotsky" (1988: 33). La argumentación principal sobre los elementos mediacionales se apoya en el estudio sobre la naturaleza comunicativa de los signos. El término signo es un concepto utilizado por Vygotsky y que identifica con ser "poseedor de significado". Según sus presupuestos es necesario que todo aquello que es interno en las formas superiores haya sido externo, es decir, que fuera para otros lo que ahora es para uno mismo. Por ello dice que toda función psicológica superior atraviesa necesariamente una etapa externa en su desarrollo, ya que inicialmente es una función social (Vygotsky, 1981: 162). De igual modo desde la Pedagogía Crítica Giroux dice que el lenguaje es el lugar de las formas reales y posibles de organización social, así como sus posibles consecuencias sociales y políticas, y todo ello se encuentra en una situación de controversia. Sin embargo, es también el lugar donde se construye nuestro sentido de nosotros mismos, nuestra subjetividad (Giroux, 1991: 76). Por ello este autor propone finalmente una recomendación educativa, y dice que ser culturalmente alfabetizado es tener la información básica necesaria para prosperar en el mundo moderno (Giroux, 1991: 43). De igual modo Buckingham (2002) habla de los cambios experimentados durante la infancia de los pobladores de las sociedades occidentales contemporáneas y señala los retos que plantea la proliferación de nuevas tecnologías, la privatización de los medios y el espacio público, así como la polarización entre los ricos y los pobres cibernéticos; argumenta que es necesaria una nueva estrategia para proteger los derechos de los niños como ciudadanos y consumidores. Desde una perspectiva pedagógica multiculturalista, los aspectos sociales que definen al "otro", buscan entender los mecanismos de opresión y discriminación, o de libertad y reconocimiento de las minorías raciales, de clase social y de género que se reproducen a través de la construcción y transmisión de conocimientos, valores e identidades en ámbitos sociales distintos (Kincheloe, 2000). La pedagogía crítica, dice el autor, debería responder a un sistema educativo en permanente estado de confusión, donde las políticas sociales y educativas sólo interesan en términos de cómo adaptarlas a las necesidades del mercado. (Kincheloe, 2000).

¿Qué funciones psicológicas tiene la música en la vida cotidiana? Según Hargreaves (1999), la respuesta a esta pregunta está cambiando como resultado de los actuales cambios sociales y tecnológicos en la música misma que nos obligan a re-evaluar el papel del contexto social en psicología de la música, en términos de los dominios cognitivos, emocionales y sociales. El autor concluye en que la función social de la música se manifiesta en tres formas principales para el individuo, es decir, en la gestión de la propia identidad, las relaciones interpersonales y el estado de ánimo. Esto le lleva a proponer una nueva agenda para la psicología de la música que pone la dimensión social en su núcleo, y que considera el contexto interdisciplinario, los efectos de la "democratización" de la música, el papel de la teoría, la relación entre teoría y práctica, y las implicaciones para la metodología de la investigación.

Las cabeceras de los programas infantiles³

Hemos considerado las cuatro cabeceras de los programas Babalá, emitido por Canal.9 televisión valenciana, La banda producido y emitido por Canal Sur, televisión de Andalucía, Super 3 producido y emitido por la TV3, televisión de Catalunya y Los Lunnis producido y emitido por televisión española y otros países. Todos ellos fueron emitidos en 2008 en abierto, son la cabecera de la programación infantil de tres cadenas autonómicas y una nacional. Sus características son las siguientes:

La Banda. Canal Sur

Duración 13 segundos. La música que aparece en la cabecera es la misma que se escucha de fondo durante la presentación y cierre del programa. Se trata de una melodía en ritmo binario con comienzo tético. La tonalidad es do mayor y la cadencia final de la frase es conclusiva. Con textura homofónica y sonido electrónico original, instrumental, tiene un estilo que se aproxima al tecno. La agógica depende del momento en el que se utiliza y de la función que tiene. Cuando aparece como melodía principal (cabecera) la intensidad es fuerte mientras que cuando se usa como colcha sonora (presentación y cierre) la intensidad es piano.

Los Lunnis. TVE

Se trata de una pequeña melodía con comienzo anacrúsico, tonalidad de sol Mayor a 144 negras por minuto, cantada por voces adultas y grupos vocales con acompañamiento instrumental que tiene una duración de 34". La cabecera del programa es, sin duda, la melodía que más se escucha durante las dos horas que dura el

programa cada día de la semana, y lo hace utilizando distintas versiones: instrumental, vocal, semi hablada, completa, fraccionada, como bucle de repeticiones, etc. La composición completa, que es la que aparece al inicio del programa, tiene estructura formal que consta de una introducción, una semifrase suspensiva que se repite, una semifrase conclusiva donde queda situado el slogan del programa, y una repetición de la parte inicial con una pequeña variación en la semifrase suspensiva. La cabecera del programa termina con un cierre altamente conclusivo en el que todos los personajes gritan el nombre del programa: los Lunnis.

Babalá. Canal 9. Televisión valenciana

La programación de *Babalà* cuenta con un personaje que imita un gran perro que se encarga de presentar cada programa y que a su vez participa de manera vocal en la presentación o narración de muchos de los microespacios divulgativos.

Club Super3. TV3

La cabecera se utiliza en diversos momentos a lo largo de la emisión en su versión completa o fragmentada. Su estilo pertenece a *pop-rock* electrónico instrumental con calderón final y disminuyendo que permite los enlaces entre escenas. Además se escuchan muchos ruidos sintetizados. Durante las dramatizaciones el protagonismo lo toman las voces reales de los personajes, masculinos y femeninos, con risas del público en *off* y efectos especiales producidos con sonidos electrónicos (glissandos, roturas...). En la autopublicidad se utilizan fragmentos de la sintonía y voces en *off* masculinas, femeninas e infantiles.

Rasgos comunes

1. Adaptado a las secciones.
2. Ofrecen varias versiones.
3. Características musicales: Binario, tético, Mayor, electrónico.
4. Tempo entre 130 y 160 negras por minuto.
5. Duración: Entre 13 y 35 segundos.
6. Situación en el programa: Es utilizado en la mayoría de los casos como introducción y cierre.
7. Tres de los cuatro programas utilizan diferentes versiones para los apartados internos de los programas en: autopublicidad, cortinillas, presentación de contenidos, ajustes de continuidad.

Una mirada educativa sobre la banda sonora

Música, televisión y educación tienen como elemento en común la banda sonora. Este tema en educación está contemplado en la normativa que nos proporciona la ley de educación, a través de sus leyes, decretos y normativas autonómicas. Sus referencias son el marco legal en el que la actividad didáctica tiene lugar, por lo tanto sus documentos establecen los límites posibles y también los techos, es decir los espacios imposibles, por no contemplados, en la educación musical de la educación obligatoria en España. Las referencias en materia de educación musical relacionadas con la banda sonora de la televisión aparecen en diferentes textos legales (BOE, 2003, 2006a, 2006b). Este texto se centra en las cabeceras de cuatro programas infantiles que tienen una difusión relativamente amplia por edades. Existen diferentes aportaciones en el campo de la aplicación didáctica, como los de Giráldez y en algunos monográficos de revistas como los números 23 de *Comunicar* y 12 de *Eufonía*.

Finalmente en el campo de la investigación musical los trabajos son más escasos, destacamos los estudios realizados por L. Herrera, R. Cremades y O. Lorenzo (2010). Estos autores han estudiado los gustos y preferencias musicales de los niños españoles; o los de nuestro propio grupo investigador sobre el estudio de la banda sonora de la televisión infantil en una muestra latinoamericana (Porta, 2010; 2011).

Desde el punto de vista comunicativo e intercultural la música habla de uno mismo y del otro. Este aspecto desborda este pequeño texto, pero debe ser tenido en cuenta porque son necesarias aportaciones inclusivas en educación musical, siendo la cultura contemporánea y sus prácticas los principales referentes de la educación obligatoria.

Aportación metodológica

¿Por qué aprender a leer la banda sonora de la televisión?

Desde el punto de vista didáctico, todo el proceso metodológico está precedido por una pregunta: ¿Por qué aprender a leer la banda sonora de la televisión? Su respuesta tiene un planteamiento teórico que podemos resumir utilizando las palabras de Small (1989) cuando dice que “La Música es demasiado importante para dejarla en manos de los músicos”. Esta afirmación tiene hoy en día varios frentes abiertos, y uno de ellos, sin duda, señala a los medios de comunicación. Y, así el autor continúa

diciendo: “si reconocemos este hecho asestaremos un golpe al dominio que ejercen los expertos, no sólo sobre nuestra música, sino también sobre nuestra vida. Si es posible controlar nuestro propio destino musical, hacernos nuestra propia música en vez de dejar que nos la hagan otros, entonces tal vez podamos llegar igualmente a controlar a algún otro de los expertos que nos controlan la vida desde fuera”.

De nuevo, observamos los extremos de una gran distancia, la que media entre la posición social, estratégica, discursiva y comunicativa de *quien habla en la Música* en oposición a *quien escucha* (Porta, 2007), porque para nosotros, siendo importante la Música, como educadores lo es más la experiencia musical. El receptor de la obra de arte, dice Small, al carecer de experiencia creativa, carece también de la necesaria confianza en su capacidad para distinguir lo que merece ser contemplado de lo que no lo merece. Al entregar a los profesionales la función creativa del arte reforzamos la tendencia cismática de nuestra sociedad, la división entre los que producen y los que consumen

El proceso educativo

Las aproximaciones al proceso educativo desde los grandes acontecimientos, soportes y contenidos a lo largo de la Historia general y también de las historias de vida, siempre han sido adaptaciones a variables en circunstancias concretas que aparecen como resolución a un problema.

Desde la Educación Musical queremos hacer un pequeño apunte, tan breve como provisional, que se centra en un recorrido educativo basado en una secuencia. Nosotros proponemos ésta (Porta, 2007b):

Expresión - Producción e Interpretación - Análisis Crítico.

Esta secuencia afectivo-cognitiva basa su consistencia en ser construida desde dentro, poco a poco, mediante la experiencia y el aprendizaje. Proponemos por ello un proceso de construcción personal que comienza con la *Expresión Musical* vivida en la escuela desde la inmersión cultural y el afecto, por lo tanto próxima, cotidiana y con continuidad. La segunda fase de nuestra secuencia es una consecuencia natural de la anterior, la necesidad de comunicación manifestada de forma privilegiada en *la Producción e Interpretación Musical* (Hacer música). Finalmente, la tercera parte de nuestra secuencia implica la reconstrucción del conocimiento mediante *el Análisis Crítico* cuyos resultados puedan ser, transferidos y generalizados a otros lugares y situaciones para

poder valorar su aportación o lastre (Porta, 2007b). De esta forma, si el proceso se desarrolla en su extensión y no sólo una parte, la Música de los Mass Media en general, y la de la televisión en particular, cobrará su valor real de ser una experiencia auditiva, que podrá ser elegida o rechazada por criterios de elección en lugar de los de fascinación y seducción proporcionados por las estrategias comunicativas publicitarias y espectaculares de los grandes Medios.

La construcción de significados. Las formas de lectura y el análisis de contenido

Las tareas a realizar en la escuela relacionadas con los medios audiovisuales apuntan hacia la reconstrucción de significados a partir de los contenidos que el medio transmite (Corominas, 1999). En nuestro caso hablamos de un medio audiovisual como es la televisión que dispone de una estructura narrativa, imagen en movimiento, y también música. Gimeno Sacristán (1983) dice que el objetivo didáctico es que los alumnos adquieran un bagaje de conocimientos y estrategias cognitivas que les permitan transformar la información de que disponen en conocimientos significativos. Pérez González (1995) muestra cómo a través de los Medios de Comunicación, es posible lograr alumnos más críticos y garantizar una lectura comprensiva del lenguaje audiovisual. Sin embargo, este planteamiento centrado en el carácter mediador y la transversalidad en el currículo, tiene limitaciones cuando hablamos de la música de la televisión.

La banda sonora es uno de los componentes audiovisuales incuestionables. A través de sus contenidos y estrategias comunicativas y publicitarias construye parte del imaginario, crea opinión e invita a la acción (Porta, 2007). Por lo tanto tiene influencia y es constructor del gusto y los valores. Por ello, desde la Educación Musical las tareas centrales irán encaminadas a ofrecer metodologías de aprendizaje de lectura musical pensadas para el medio televisión y también realizar estudios de análisis de contenido sobre la misma y sus contextos culturales, narrativos y visuales que permitan crear distancia y así favorecer la postura crítica de sus contenidos, soportes, formatos y estrategias comunicativas. De esta forma será posible conocer su grado de presencia e influencia en la sociedad e intervenir desde la participación ciudadana y la educación de forma activa.

La adquisición de formas de lectura supone reforzar el área de la expresión, la escucha y el análisis. Y en ellas el papel del profesor consistirá en proporcionar los elementos necesarios para

ayudar a reconstrucción de significados. El segundo elemento educativo musical es el *Análisis de Contenido*. Ferrer (1996), sobre la televisión, y con anterioridad Alcocer y Úrbez (1976), sobre la lectura crítica del film, distinguen una serie de apartados. La banda sonora de la televisión requiere, igualmente, de un tratamiento metodológico adaptado al medio (Porta, 2010). Todo ello comienza por establecer escalas de medida para un nuevo contexto sonoro (Atienza, 2008). La pregunta “Qué escuchan los niños en la televisión” encierra en su respuesta una gran complejidad que gira en torno a tres sectores para su estudio (Porta, 2010):

DESCRIBIR Qué se escucha

EL RECORRIDO En qué momento se escucha

EXPERIENCIA Desde dónde se escucha.


Para realizar nuestra aportación didáctica partimos de los presupuestos expuestos, a partir de los cuales surge la necesidad de una relectura didáctica que permita dar respuesta a los nuevos problemas que plantea la lectura de la banda sonora de la televisión:

| | | |
|----------------|---------------------------|-----------------------------------|
| | Desde la televisión | Desde la educación |
| El contenido | Qué se escucha | Lectura musical |
| El recorrido | En qué momento se escucha | Lectura situacional y de contexto |
| La experiencia | Desde dónde se escucha | Lectura valorativa y crítica |

| Guía de análisis | |
|---|--|
| Método de lectura | Crear estrategias para la comprensión de la realidad |
| Lecturas de la diversidad | <ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento etnomusicológico, semiótico musical, estudio de contextos socioculturales, la expresión y formas de representación • Metodología del caso único • Creación de patrones: diferencias y categorías |
| Tipos de textos y lecturas | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lectura situacional y del contexto</i> • <i>Lectura musical</i> • <i>Lectura valorativa y crítica.</i> |
| Estrategias didácticas | |
| Todas las expresivas y críticas que proporciona la Música desde la vertiente más comprensiva y basada en la secuencia mencionada en el apartado anterior: <i>Expresión, Producción, Interpretación y Análisis crítico</i> (Porta, 2007). | |

Para la *Expresión* disponemos de todo el bagaje adquirido a través de la obra de los grandes pedagogos de la educación musical (Willems, Dalcroze, Orff, Kodaly, Martenot, Word,...), puestas en práctica especialmente en la primera mitad del S. XX, para la

Producción disponemos de todos los anteriores y, además, los relacionados con la simulación de casos, los juegos de roles,...y otras que participan de la *Expresión* y la *Producción* como interpretación de obras vocales e instrumentales –aquello que llamamos “hacer música” como experiencia y, también, como producto acabado para la escucha propia y de otros: fiestas musicales, sonorizaciones, creación de programas de radio, parodias y puestas en escena de concursos... –. Se trataría de dar forma –también sonora– al principio del juego simbólico del “como si...” desarrollado por Piaget en *La Psicología del Niño* (Piaget, 1969) como un comienzo de comprensión y posterior análisis del fenómeno. Para el tercero de ellos, *La Interpretación y el Análisis Crítico* disponemos de las estrategias lingüístico-comunicativas, y discursivas, tales como: lluvia de ideas, cuestionarios semiestructurados de lápiz y papel, encuestas, sondeos de opinión, estudio y análisis de casos, análisis de contenido (Porta, 2007b).



| Método de lectura | | Análisis de contenido |
|---|--|--|
| Expresión | Producción e interpretación | Análisis crítico |
| Willems, Dalcroze, Orff, Kodaly, Martenot, Word, ... | Simulación de casos, Juegos de roles, ... Interpretación de obras vocales e instrumentales – “hacer música” como experiencia y como producto acabado Fiestas musicales, Sonorizaciones, Creación de programas de radio, Parodias y puestas en escena de concursos... | Lluvia de ideas, Cuestionarios semiestructurados de lápiz y papel, Encuestas, sondeos de opinión, Estudio y análisis de casos, análisis de contenido |

Figura 1.- El método de lectura y el análisis de contenido

De los tres grandes apartados, el último de ellos, el *Análisis Crítico* es el que menos tratamiento metodológico ha recibido por parte de la educación musical. Por ello nos detendremos brevemente en él. Proponemos la lectura musical como parte central del análisis. Consta, a su vez, de tres momentos:

1.- *Lectura narrativo-musical* supone considerar la música del programa de televisión en su totalidad, los personajes, el contexto de la acción y su narrativa.

2.- *Lectura de la programación, programas y secciones*

- Estudiar las intenciones de los productores y guionistas, bien sean explícitas o implícitas.
- Conocer los efectos del relato en el espectador individualmente o por sectores de audiencia.
- Estudiar de la banda sonora en el género audiovisual y sus peculiaridades formales, tímbricas y estilísticas

3.- *Lectura crítica* de la oferta televisiva, sus contenidos y valores. Requiere la implicación del profesor como mediador entre los valores transmitidos y los reconstruidos significativamente por el alumnado y responder a cuestiones tales como:

- Estudio de audiencias, contenidos y estrategias musicales. ¿A qué sectores de la población se dirige el programa y su banda sonora? ¿Qué muestra la música? ¿Qué calla?
- Estudios comparados, entre programas y entre secciones. De la misma forma proponemos estudios comparados de las tímbricas utilizadas, resoluciones y cadencias en publicidad, la elección de las tonalidades y sus cambios en las diferentes escenas de dibujos animados.
- Estudio de opciones estilísticas y sus audiencias y secciones. Géneros y estilos más/menos utilizados por las diferentes productoras, lenguas y países de procedencia, presencia de la música clásica y popular en las diferentes programaciones, proporción entre sonido sintético y acústico, efectos emocionales (por secuencias) de las bandas sonoras de películas y programas, ...

Como síntesis

Para terminar este apartado sobre la aportación metodológica al estudio de la música en la televisión infantil, recordamos las palabras de Jean Duvignaud (1972: 144) en *The Sociology of Art*: “La imaginación es mucho más que lo imaginario”.

Por ello, para dar respuesta a las demandas de los grandes medios y soportes del S. XXI en educación musical, se hace necesario el estudio de las bandas sonoras de la televisión. Desde el punto de vista educativo quedaría inscrito en los grandes ejes de actuación de la educación contemporánea:

- 1) Situar como objetivo educativo de la educación musical y su finalidad social el educar en la pluralidad de los modos de escucha.
- 2) Aprender a aprender:
 - Problematizar el aprendizaje.
 - Utilizar el aprendizaje cooperativo.
 - Trabajar por proyectos y talleres.
 - Creación de laboratorios sonoros.
- 3) La educación musical como parte del proyecto del centro.

Un estudio de caso

Presentamos una pequeña aportación, como estudio de caso, en el que hemos rastreado sobre algunos problemas planteados y su búsqueda de alternativas educativas. De forma especial queremos abordar la comparación entre la experiencia televisiva y la experiencia educativa. Presentamos a continuación la actividad titulada, “Taller de Investigación Creativa” fue realizado en diferentes sesiones entre los meses de diciembre 2010 y enero de 2011.

Creación de una ciudad sonora y/u otros

La actividad resultante del proyecto de innovación educativa realizado en la Universitat Jaume I ha sido un taller denominado *Taller de Investigación Creativa*, y su producto final *la Creación de una ciudad sonora*, realizado en diferentes sesiones entre los meses de diciembre 2010 y enero de 2011⁴.

Dicho taller ha tenido un carácter multidisciplinar dirigido a los siguientes profesores y estudiantes:

- Máster de Profesorado en Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.
- Estudiantes y profesores de la titulación de maestro Especialidad de Educación Musical.
- Estudiantes y profesores de la titulación de maestro. Especialidad Educación Infantil.
- Estudiantes y profesores de la titulación de Educación Primaria.
- Duración del taller 12 horas: Creación, preparación y realización.

Ha tenido carácter interdisciplinar en el que han participado tres áreas del Departamento de Educación, y alumnos y profesores de tres titulaciones de magisterio y del máster de secundaria.

Ha tenido, igualmente, un carácter de innovación educativa puesto que los participantes han formado parte del diseño de la propia actividad, por medio de debates y actividades preparatorias, cuyo resultado final ha sido la construcción de un producto didáctico: “La creación de una ciudad sonora”.

Finalmente podemos decir que ha sido posible sumando los esfuerzos tanto humanos como económicos de todas las partes implicadas.

Número de sesiones: El taller ha sido realizado en dos fases y cinco sesiones

Creación del taller

Fase 1 Sesión 1.- Diseño del taller.
Asistieron 5 profesores y 1 estudiante de la especialidad de música del master de secundaria.

Sesiones 2 y 3.- Sesión preparatoria de la plenaria del taller.
Asisten 7 estudiantes del master de Secundaria, especialidades de Plástica y Música y 2 profesores.

Desarrollo del taller. Creación de una ciudad sonora

Fase 2

Sesiones 4 y 5.-
Duración. 2 sesiones de 3 horas.
Asistieron 12 estudiantes y profesores del Máster de Secundaria, 5 estudiantes de Magisterio Educación Infantil y 1 estudiante de Educación Musical

Realización del taller. La ciudad sonora

SopORTE. Visionado de la grabación.

Clip de 10'

Inicio: Presentación de la clase.

Aparecen fragmentos del taller con sonorización de colchas. Todo a cámara rápida.

Aparecen, también a cámara rápida escenas de ciudad.

Propuesta Opus 1 2:00 8:32

Aparecen los tres estudiantes de secundaria de música con xilófonos.

Tocan obstinatos con los xilófonos, con efectos de agógica y dinámica. Paran y comienzan con otro motivo, mucho más lento. Alterna con imágenes a cera de vías y calles con líneas discontinuas de la calzada, ventanas, etc.

Cambian de nuevo de motivo y utilizan el efecto de golpe sobre la madera de los instrumentos. Uno de ellos añade el ruido de los zapatos al caminar. También añaden el frotado con el mango de la baqueta.

Suena después la secuencia clásica de la hora en un reloj antiguo de pared en un carillón al que se unen todos con un efecto de contraste muy desordenado y simultáneo utilizando tres instrumentos.

Comienzan con un latido que después va acelerando, se suman otros, utilizan diferentes sonoridades de los xilófonos y añaden obstinatos muy repetitivos con instrumentos de percusión como muelles, tambores, batidores hasta quedar sólo el bombo.

Después surge el piano e interpreta una melodía de corte jazzístico bastante melódico, de aire ambiental. Cambia a un diseño melódico un poco más atrevido y menos atado a la tonalidad con algunas disonancias.

Propuesta Opus 2 9:00

Grupo de xilófonos. Participan estudiantes de maestro Educación Infantil y del máster de Secundaria de Plástica

Hablan y tocan los instrumentos simultáneamente, creando con ellos secuencias y motivos no melódicos.

Usan el piano, crean diseños no melódicos, glissandos y efectos secos de piano. El conductor de la sesión añade sonidos como de agua, pájaros.

Del conjunto surge un obstinado, con el que se identifican como eje formal, melódico y rítmico todo el conjunto de participantes.

Sobreimpresionado aparecen y desaparecen dibujos infantiles de la ciudad con técnica de ceras. Mucho colorido: vías con líneas discontinuas del centro de la calzada, señales

Paran todos, comienza uno de ellos a frotar con la mano abierta un pandero.

Resumen

- Utilizan estructuras melódicas y no melódicas
 - El producto final se crea a tiempo real
 - Instrumentos acústicos y electrónicos
 - Es preparado previamente por los participantes
 - Utilizan sistemas convencionales y aleatorios de lectura y escritura musical
 - Se basa en la acción
 - Utilizan ruidos y sonidos no musicales
 - Utilización de tempo libre, agógicas y tempos desde 40 negras por minuto a 170
 - Los participantes tienen diferentes edades y formaciones, colaboran juntos
 - La actividad tiene un tiempo de preparación largo y uno de acción corto
 - Tiene una finalidad musical vivenciada
 - La música explica la imagen y viceversa
 - Tiene sentido de unidad
 - Utilizan múltiples acciones: golpear, frotar, deslizar, hablar, leer, escribir, escuchar, etc.
 - Responde a una acción educativa
 - El profesor y los alumnos descubren
 - El profesor y los alumnos cooperan
 - Se consigue por la suma de todos
 - El producto acabado es mejor que la suma de sus partes
 - Si hubieran estado otros el resultado hubiera sido diferente.
-

Referencias

Aronowitz, S.; Giroux, H. A. (1991). *Postmodern education. Politics, culture and social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Atienza, R. (2008). *L'identité sonore: une variable essentielle dans la configuration urbaine*. Cresson: Grenoble.

Boletín Oficial del Estado (2003). RD 943/2003, BOE 31/07/2003.

Boletín Oficial del Estado (2006a). LO2/2006, II, 1, 71,76, 77.

Boletín Oficial del Estado (2006b). RD1513/2006, de 7/12/2006.

Buckingham, D. (2002). *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.

Collins, W. A.; Korac, N. (1982). Recent progressivism in the study of the effects of television viewing on social development. *International Journal of Behavioural Development*, 5 (1982) 171-193.

Duvignaud, J. (1972). *The Sociology of Art*. London: Paladin.

Ferrés, J. (1996). *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona: Paidós.

Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Giráldez, A. (2005). *Internet y educación musical*. Barcelona: Graó.

Hargreaves, D. J.; North, A. C. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27, 1 (1999) 71-83.

Herrera, L.; Cremades, R.; and Lorenzo, O. (2010). Musical preferences in compulsory secondary education students: Influence of formal and informal education. *Cultura y Educación*, 22, 1 (2010) 37-51.

Kincheloe, J. L.; Steinberg, S. R.; Real, J. 2000). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona. Octaedro.

Korac, N. (1988). *Los medios de comunicación visual y el desarrollo cognoscitivo*. Belgrado: Universidad de Belgrado.

Piaget, J. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Porta, A. (2007). *Músicas públicas, escuchas privadas. Hacia una lectura de la música popular contemporánea*. Aldea Global. Barcelona: UAB.

Porta, A.; Ferrández, R. (2009). Elaboración de un instrumento para conocer las características de la banda sonora de la programación infantil de televisión. *RELIEVE*, 15, 2 (2009). Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_6.htm Consultado en 11/11/2010.

Porta, A. (2010). ¿Qué escuchan los niños en la TV? Castellón: UJI/Rivera.

Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Small, C. (1989). *Música, Sociedad y Educación*. Madrid: Alianza.

VVAA (2004). Comunicación, Música y tecnologías. *Comunicar*, 23 (2004)10-60.

VVAA (1998). Nº monográfico *Música moderna*. *Eufonía*, 12 (1998).

Vygotsky, L. (1981). The instrumental method in psychology. En J. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet Psychology*, 134-143. New York: Sharpe.

Wertsch, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Wolfe, D. E.; Stambaugh, S. (1993). Musical analysis of Sesame Street: Implications for music therapy practice and research. *Journal of Music Therapy*, 30, 4 (1993) 224-235.

¹ ***Educational interpretation of television: A study of the music in a sample of opening themes and educational proposals***

² Doctora.

Universitat Jaume I (España).

Email: porta@edu.uji.es

³ Estas descripciones fueron realizadas por los siguientes autores: Babalá. Canal 9 por Remigi Morant. Universidad de Valencia, Super 3 por Olga González y Josep Gustems. Universidad de Barcelona, La Banda. Canal Sur por Almudena Ocaña y M^a Luisa Reyes. Los Lunnis TVE. Amparo Porta. Disponibles en Porta (Ed.) (2010) *¿Qué escuchan los niños en la televisión?* UJI/Rivera.

⁴ El taller fue llevado a cabo por el profesor Adolf Murillo. Profesor de Secundaria y director de "Com sona l'Eso".

EL INTERLENGUAJE MUSICAL EN EL CINE: TRANSCULTURALIDAD E INTEGRACIÓN COMUNICATIVA¹

Marcos Sapró Babiloni²

Abstract: Music in film frequently grounds its effectiveness as signifier in a certain empirical codification shared with the audience. This participation does not impose a unique and necessary meaning, but only mediates between the apparently objective construction of the film and the viewer's subjectivity. Proceeding in a symbolic mode, music introduces a meta-textual element which only achieves a meaning inside the viewer's imagination and which adapts the message to their own paradigm and therefore allows interpretation from various sociocultural contexts. This circumstance justifies music language in film to be normally accepted, comprehended and employed in numerous production centres which belong to different sociocultural backgrounds, demonstrating a global communication vehicle capable of allowing signification codes from a particular environment to surpass their limits and be assimilated by other social dominions different from the original, with the consequent potential for education and communicative integration.

Keywords: film music; inter-linguistics; inter-culturality; media education

Resumen: En el cine, la música basa frecuentemente su efectividad significativa en cierta codificación empírica compartida con la audiencia. Esta participación no impone un significado único y necesario, sino que sólo media entre la construcción aparentemente objetiva del film y la subjetividad del espectador. Al actuar de manera simbólica, introduce un elemento metatextual que sólo adquiere sentido en el imaginario del receptor, quien adapta el mensaje a su propio paradigma y permite así su interpretación desde una amplia variedad de contextos socioculturales. Esta circunstancia justifica que el lenguaje musical cinematográfico sea aceptado, comprendido y utilizado en numerosos centros de producción pertenecientes a distintos ámbitos socioculturales, evidenciando un vehículo de comunicación global capaz de permitir que los códigos de significación propios de un entorno traspasen sus límites y puedan ser asimilados por dominios sociales distintos al originario, con la consiguiente potencialidad para la educación y la integración comunicativa.

Palabras clave: música y cine; interlingüística; interculturalidad; educación de los medios

La música como elemento de significación en el cine

La banda sonora musical en el cine es contemplada como uno de los componentes básicos de la articulación narrativa del film.

Sapró Babiloni, M. (2012). El interlenguaje musical en el cine: transculturalidad e integración comunicativa. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 2 (2012) março, 87-102

El significado que se le otorga dentro del drama responde habitualmente a un fondo ideológico altamente normalizado, que sin embargo no deja de ofrecer la oportunidad de integrar algunas particularidades socioculturales relativas a su centro de producción. Esta circunstancia permite a la música actuar como un medio compartido y asimilado en distintos contextos para comunicar tanto la idea representada como también algunos aspectos de la identidad sociocultural que ha dado lugar a esa representación particular.

Uno de los aspectos que a menudo se han observado como clave en la teoría cinematográfica moderna ha sido su labor de puesta al día de los distintos argumentos existentes sobre la facultad significativa del sonido y su capacidad para intervenir en el proceso dramático y narrativo del suceso audiovisual. Conceptos como el complejo descriptivo-afectivo de Morin (2001: 77) o los niveles de identificación primario y secundario de Metz y Boudry (2002: 119-20, 131-33)³ todavía ejemplifican en gran medida los modelos perceptivos que han integrado simultáneamente ambas dimensiones expresivas, donde la música no sólo participa de la historia evidenciando las inflexiones internas de los acontecimientos, sino que también incita en el espectador una correspondencia empática con el objeto y una respuesta emocional como réplica acorde a esta presencia. Distintas perspectivas derivadas se han encargado de mostrar la diversidad con la que el sonido en general puede intervenir en la caracterización de localizaciones, atmósferas y personajes, definiendo sus atributos en términos representativos y llegando a alcanzar en la subjetividad del espectador la apariencia tanto de sus magnitudes físicas como psicológicas. Gran parte de los mecanismos temporales y espaciales alcanzados por el sonido derivan precisamente de su capacidad de estimular los afectos y la adjudicación de ciertos significados en la percepción de la audiencia, permitiendo a la narración economizar sus recursos y, sobre todo, hacer más fluida la comunicación con el receptor.⁴ A lo largo de la teoría, ha resultado uno de los pocos consensos relativamente constantes la certeza sobre la influencia que el sonido ejerce en el sentido aparente de las imágenes, oscureciendo o sublimando su recepción, alterando la interpretación inmediata y conectando el imaginario del espectador con nuevos significados para la dimensión visual.

El interés sobre las circunstancias de esta influencia dentro de la representación audiovisual se vería potenciada por la progresiva incursión de las perspectivas postestructuralistas en el

estudio del sonido, donde, tal como indica Lack, subyace principalmente un deseo por desmitificar el concepto romántico sobre la música y conseguir su evaluación comparable a cualquier otro objeto cultural. El impulso definitivo habría llegado desde tres direcciones distintas. En primer lugar, la progresiva tendencia hacia un mayor pluralismo cultural, donde la diferencia es celebrada en lugar de perseguida. Junto a esta postura, se situaría la contribución realizada desde los estudios culturales y su interés por identificar los códigos ideológicos que acompañan a la música. Por último, encontraríamos la influencia ejercida por la conformación teórica y su tendencia a la deconstrucción de los significados e interpretaciones preexistentes. Los tres procesos habrían buscado en última instancia desmantelar el presupuesto occidental ilustrado de que el arte es objetivo, moral y desinteresado, tratando de instalar en su lugar un significado musical que se sitúe más allá de los principios de una tradición social (Lack, 2002: 264-65). El cambio parcial de sentido ejercido por los estudios culturales ha resaltado en mayor medida el carácter comunicativo de la música en el medio audiovisual, atrayendo la atención sobre los condicionantes que han influido en la progresiva codificación de estas relaciones entre imagen y sonido. El alcance de estas indagaciones a menudo nos ha presentado un escenario donde, a pesar de que la ideología del contexto es clave en la interpretación, llama la atención la ausencia de una estricta especificidad cultural que determine diferencias notables entre las idiomáticas audiovisuales de los diversos centros de producción.

Dentro del hecho cinematográfico, la práctica tradicional ha conformado con el tiempo un lenguaje musical cuya base se muestra altamente estandarizada, de la cual surgen con frecuencia formas de expresión normalizadas aún a pesar de las distintas variantes que pueda otorgar el estilo particular de cada ocasión. Los principios económicos del mercado de distribución internacional y la preferencia estética por ciertos esquemas de producción que han demostrado un destacado rendimiento comercial han ejercido también su propia influencia en la adaptación global a un mismo modelo de representación. Así, incluso fuentes de creación externas a lo que se entiende generalmente como cultura Occidental se han aproximado a un idioma musical representativo que todavía hunde sus raíces en los principios de la música escénica y la música programática, de donde más tarde tomarían sus usos el cine “mudo” y, posteriormente, el centro motor de estas pautas situado en el

Hollywood de los años treinta y cuarenta. Tal como se ha llegado a observar, debido a la capacidad adaptativa de este lenguaje y a los medios de difusión ha sido posible crear un estilo de carácter universal que a su vez se acercara a los rasgos de identidad de la música popular. En el lenguaje musical cinematográfico existen entonces ciertas características básicas comunes que conviven con otros rasgos particulares de cada país de origen, a pesar de que se da la tendencia por parte del componente tecnológico e industrial a perseguir un mismo grado de homogeneización del gusto (Porta, 1998: 108). Si aceptamos esta visión, el recurso musical en el cine se muestra como un lenguaje compartido capaz de ser aceptado, comprendido y utilizado por numerosos centros de producción pertenecientes a distintos entornos socioculturales, permitiendo una comunicación efectiva de los contenidos representados en el objeto audiovisual al mismo tiempo que ofrece una vía para asomarse a algunas particularidades identitarias de cada contexto específico.

Interlenguaje musical y comunicación efectiva

El modo simbólico de actuación de la música dentro de la representación cinematográfica permite transmitir un significado cuya interpretación en el contexto de recepción será capaz de sortear los posibles impedimentos derivados de las diferencias socioculturales respecto al entorno de origen. La justificación de este puente practicable entre ideologías adopta algunas de las características del concepto de interlengua, que explicarían a su vez la efectividad de la banda sonora musical en la traslación de significados

La música ofrece al cine la posibilidad de acercarse de manera más directa a la expresión narrativa. La alternancia continua entre los distintos puntos de creación y resolución es precisamente el elemento capaz de aproximar el hecho audiovisual hacia la narratividad. En este contexto audiovisual específico, la dimensión de las imágenes habría presentado una ausencia básica en el momento de intentar reunir la sucesión de las mismas con las características del relato. Mientras la narración se encuentra estructurada de acuerdo con un juego de tensiones que le impulsa en todo momento hacia delante, construyendo los sucesos cuya resolución se espera en las futuras acciones, el presente perpetuo que define al film carecería de una inercia similar si la música no le transmitiera sus facultades de continuidad y flexibilización en el tiempo. De este modo, la capacidad del sonido para actuar junto a la

imagen con el fin de conformar un significado, actuar como sistema de inflexión discursivo o contribuir en la generación de expectativas, le haría participar al mismo tiempo en la tarea de ayudar al film a adquirir las propiedades de una narración y, por tanto, de adoptar un comportamiento comunicativo (Lack, 2002: 64; Infante; Lombardo, 1997: 247). No obstante, dentro de esta función, la música no impone un significado único y necesario, sino que trata de anticiparse a la posible respuesta del espectador actuando más bien como mediador entre la representación y la interpretación final de éste (Aumont; Marie, 2009: 209; Lack, 2002: 67; Radigales, 2007: 9, 39). Cualquier significado asociado a la música es observado como una consecuencia de un condicionamiento anterior, una asociación previa entre estímulos audiovisuales ya sea dentro del mismo film, tal como sucede con los recursos del *leitmotiv* y la intervención sonora como recuerdo, o bien establecida desde la condición cultural que rodea al oyente.

Este mecanismo de construcción significativa permitiría a la música actuar dentro del film de una manera eminentemente simbólica, reuniendo las características denotadas no sólo por el universo figurativo que le es propio al texto, sino también por todos los elementos distinguibles que participan en él (Chion, 1997: 246-47). De este modo, a partir de unos principios altamente normalizados⁵ y compartidos por el ideario audiovisual básico adquirido por las distintas audiencias a través de la experiencia en la escucha, la banda sonora musical puede enlazar con la subjetividad propia de cada individuo para establecer un nexo de comunicación efectiva, sin obstáculos aparentes, ya que es capaz de adaptarse a sus condicionantes culturales particulares. El espectador tiene así la oportunidad de ajustar el mensaje a los detalles de su propia ideología sin alterar sensiblemente el significado pretendido por el diseño original, percibiendo el lenguaje empleado como afín a su identidad sociocultural a pesar de haber sido generado desde un entorno distinto. Como consecuencia, el lenguaje musical utilizado en el medio cinematográfico es susceptible de ser observado como una forma de conectar directamente y al mismo tiempo un amplio rango de identidades sociales aludiendo a un fondo común compartido que se sitúa de forma previa a cualquier tipo de diversificación cultural determinante.

Parte de la caracterización de este fenómeno podría llegar a realizarse tomando prestadas algunas nociones del terreno de la lingüística, ya que comparte con esta disciplina el interés por

evidenciar su estructura y el proceso cognitivo que la rige. Traunmüller ya sugería en 1975 la posibilidad de atender la inclusión de factores culturales a la hora de relacionar distintas lenguas, tratando así de ampliar los criterios que en esa época reducían toda posible agrupación a las características genealógicas o estructurales. El principio de relación cultural estaría marcado por la cantidad de préstamos existentes con un origen común, así como por la presencia de objetos y conceptos culturales compartidos que precisaban de una expresión simple (Traunmüller, 1975: 9), aspectos que resultan primados en el lenguaje habitual de la música cinematográfica. El cine sin duda agrupa en su seno una relativa variedad de lenguajes creativos que resultan en cierto modo una forma común de codificación de la que toman partido los distintos contextos que participan de él, contribuyendo a dar forma a ese medio de expresión que agrupa las distintas miradas particulares y que en el todo acaba siendo algo más que la suma de sus partes individuales.⁶ Con el componente musical ocurre algo similar, ya que hasta cierto punto se distancia de los códigos externos de composición para articular distintas expresiones que se alejan de lo estrictamente musical, en su sentido absoluto. La mayor parte de la composición cinematográfica está creada siguiendo las pautas establecidas por el clasicismo musical, dando opción a que su organización sea entendida utilizando el mismo procedimiento analítico que la música de concierto. Sin embargo, la música en el cine funciona según otros principios adicionales, sobre todo por su carácter fragmentario y porque no sigue una lógica basada en el propio material musical, sino que resulta de una negociación continua entre la lógica del film y la lógica de la música. Así, a pesar de que comparte el mismo material que cualquier composición externa, no está generada por ideas musicales sino literarias, sujeta a los condicionantes del film, dictaminados por la acción y nunca por el equilibrio de la propia música (Aumont; Marie, 2009: 208; Lack, 2002: 76; Porta, 1998: 107; Donnelly, 2001: 3-4). La presencia y el desarrollo del material musical en el film forma parte de un lenguaje a medio camino entre las dialécticas de la composición externa, la narración y el propio lenguaje de las imágenes. La interconexión entre estos ámbitos, el hecho de que agrupa en una única expresión comparativamente normalizada las ideologías de distintos contextos socioculturales, permitiendo su comunicación mutua, y la necesaria implicación de diversas disciplinas en su caracterización nos hacen referirnos a él como un interlenguaje, un auténtico mediador efectivo

que permite el nexo homogéneo entre diversos entornos heterogéneos.

De acuerdo con las funciones que cumple la música en la representación cinematográfica y la forma de articular un significado global dentro del film, esta perspectiva se aproxima en su concepto básico a la noción de interlengua,⁷ aunque sin agotar de manera exhaustiva todos sus condicionantes. En el necesario trayecto adaptativo entre dos sistemas lingüísticos, Wardhaugh ya contemplaba la existencia de una estructura intermedia que reuniría a modo de sistema de aproximación psicolingüístico características de transición entre ambos modelos independientes, la cual podía acabar constituyendo con el tiempo un sistema de comunicación propio (Wardhaugh, 1970). Del mismo modo, el lenguaje musical cinematográfico puede ser observado como una práctica cuyas características han acabado formando un sistema autónomo que acerca la composición musical a los códigos de expresión narrativos y dramáticos del medio audiovisual. De acuerdo con Traunmüller, tanto los códigos no verbales como los lenguajes construidos *a priori* pueden llegar a ser establecidos como una interlengua, con una efectividad en la comunicación marcada por los cuatro requisitos establecidos para tal propósito por Tauli:⁸ simplicidad, familiaridad, redundancia óptima y precisión facultativa (Traunmüller, 1975: 2-5). La ordenación de la música en el cine cumple la mayoría de estas condiciones a través de principios como su presencia fragmentada a lo largo del metraje, su brevedad y su notable economía temática, la inmediatez de su relación simbólica con un significado aparente, la reiteración de estructuras similares, que en última instancia llegan a conformar ciertos estereotipos, y la capacidad de crear un discurso narrativo coherente aun en ausencia de un equivalente visual.⁹ No obstante, como advertíamos anteriormente, el componente musical, a pesar de su regularidad expresiva en gran parte de las producciones observadas, no puede alcanzar en el cine una precisión semántica equiparable al lenguaje verbal, sino que debe conformarse con ofrecer una sugerencia de interpretación. Tampoco cumple estrictamente con algunas de las condiciones originales establecidas para el desarrollo de una interlengua (Tarone; Frauenfelder; Selinker, 1976), sino que se limita a hacer efectiva la inteligibilidad mutua entre sus usuarios y la sistematicidad alcanzada en su uso a partir de un momento dado de su tratamiento histórico.

A pesar de esta perspectiva inicial, otros argumentos más recientes sobre las condiciones de desarrollo de una interlengua

(Bocanegra, 1998: 139) han considerado suficiente el proceso por el cual los mensajes de entrada resultan comprensibles para el oyente mediante un trayecto de interacción con el sistema en el que se negocia el significado y se licita una adaptación a la ideología particular, dando así la oportunidad de que la lengua sea asimilada en las condiciones del receptor y éste sea capaz de producir a su vez su propio mensaje. Este proceso resulta similar a la mediación que la música establece en el cine entre los afectos deseados para la representación y la subjetividad del espectador. La interacción y negociación con un significado que se establece entre la estructura de la ficción y la experiencia del oyente en la escucha resulta inevitable antes de converger en el sentido esperado. Este mecanismo es el que finalmente facilita la traslación del mensaje desde el contexto de producción hasta el entorno particular del espectador, agilizando la comprensión en unos términos que el oyente percibirá como próximos a sus condiciones específicas. En la interacción verbal, además, se han creado numerosos términos que no hacen sino evidenciar que el proceso de cognición puede producirse desde distintos niveles de consciencia, incluida la negociación inconsciente de una relación de significado (Bocanegra, 1998: 136), mientras que en el cine el resultado inmediato de esta negociación se beneficia de una activación principalmente inconsciente en el espectador (London, 1936: 37; Notario, 2005: 205-06; Arcos, 2006: 17).

Otra de las claves para esta comunicación efectiva entre ámbitos que exhiben posibles divergencias socioculturales es precisamente el proceso de aculturación que el significante experimenta en ese traslado desde el contexto de producción hasta el universo particular del oyente. Golden esquematizaba la posible comunicación entre dominios culturalmente diferenciados mediante la presentación de dos modelos distintos de explicación (Golden, 1998: 102-03).¹⁰ El primero mostraría dos zonas respectivas de valores ideológicos con una zona compartida que equivaldría a los aspectos materiales y sociales comunes a ambas culturas, de forma que las dos partes dispondrían de material simultáneo suficiente para intentar reproducir las condiciones del mensaje original y posibilitar la transferencia de información, un principio de empatía por el cual sería posible crear una experiencia real a través de otra imaginaria, tal y como sugiere en nuestro caso la interpretación subjetiva del espectador a partir de la representación audiovisual cinematográfica. El segundo modelo contempla la circunstancia de

una dimensión vacía entre los dos dominios, una tierra de nadie donde no existe ningún elemento que posibilite el proceso anterior. En este caso, ese espacio vacío sería ocupado por lo que Golden denomina el mediador intercultural, quien se encargaría de realizar el intercambio y posibilitar el enlace comunicativo entre dos culturas que no comparten ningún rasgo en común. Esa transición, producida a través de una dimensión que carece de rasgos culturales propios, implica que en un momento dado el significantes mediado debe despojarse de la identidad específica de su cultura de origen para convertirse en un elemento libre capaz de ser posteriormente asimilado y adaptado por los rasgos de la cultura de destino. Para el lenguaje musical cinematográfico, este proceso de aculturación es posible gracias a los factores referidos más arriba, tanto la capacidad adaptativa como la conformación de ese estilo de carácter universal y cierta tendencia industrial a la homogeneización del gusto. La globalización de este lenguaje evita a menudo que sea percibido en términos de una identidad cultural exclusiva, dando lugar a un fácil y eficaz intercambio. No obstante, a diferencia de la interlengua verbal, el interlenguaje de la composición musical no puede evitar conservar frecuentemente parte de ese legado. Según se ha llegado a expresar, cuando estudiamos la música como fenómeno cultural aparece también como testigo presencial de los acontecimientos, valores, características medioambientales y etnológicas que permiten una lectura de la diversidad cultural (Porta, 1998: 108). El grado de estandarización alcanzado por la música en el contexto audiovisual hace que esta identidad sea minimizada, aunque no eliminada, presentando el grado justo de aculturación para poder actuar paradójicamente en el papel de mediador intercultural al mismo tiempo que permite que algunos rasgos de la identidad de creación traspasen sus propios límites sociales para ser percibidos, estudiados y eventualmente asimilados por un grupo humano distinto.

Música, transculturalidad y educación a través del cine

La simbolización que la música establece en el cine y su participación como significantes por medio de una codificación empírica contribuye sin duda a la compleja relación que establece dentro del medio audiovisual entre las pautas de la representación y la percepción interpretativa del espectador. No obstante, tal como hemos observado, las mismas características conforman una base posible que justifica la comunicación efectiva que, a menudo y a

pesar de las potenciales barreras contextuales, se produce entre estos componentes del hecho cinematográfico. Hemos defendido el argumento de la música como un elemento similar al mediador intercultural de la teoría lingüística, si bien en el modelo representativo cinematográfico, donde la relación se establece más frecuentemente en un único sentido, acaba actuando más bien como un elemento transcultural, tal como señalábamos anteriormente. El factor intercultural se alcanza en el momento en el que el nuevo entorno ha comprendido los principios de composición audiovisual percibidos y los ha adaptado a su propia expresión para integrarse y participar en el proceso industrial, generar su propio *output* de acuerdo con el sistema psicolingüístico creado. Aun así, podemos seguir observando esta participación desde los términos de la interculturalidad para continuar mostrando su validez en este tipo de actuaciones significativas y la aplicabilidad que tradicionalmente se le ha observado en el terreno de la educación, donde resulta esencial en las intervenciones integradoras (Tyner; Lloyd, 1995; Morales, 2005; Martín, 2010; Montoya, 2010; Ortiz, 2011).

Dentro de la actuación pedagógica, tal como señala Vila, la interculturalidad deja de verse como una categoría abstracta, racional y homogénea para permitir una perspectiva más próxima al diálogo entre distintos grupos que se encuentran en una situación de conexión e intercambio. De este modo, explica que mientras la multiculturalidad supone más bien la aceptación de lo heterogéneo, la interculturalidad señala las diferencias y reafirma las identidades a través de relaciones de negociación dentro del conflicto, desde donde pueden desarrollarse préstamos recíprocos de significados para esa construcción intercultural (Vila, 2011: 148). Como veíamos, la negociación de un sentido adjudicado desde la ideología del espectador a partir de la representación cinematográfica de la que forma parte la música es un componente fundamental del procedimiento de enlace con el oyente. Como elemento funcional de los procesos afectivos, psicológicos y de caracterización identitaria que se producen dentro del film, la composición musical continúa siendo una muestra manifiesta de cómo el entorno sociocultural condiciona la forma de representar una realidad, incluso aquella alejada de su entorno inmediato. Conocer las pautas de esta representación y los condicionantes que le dan forma son elementos determinantes de la educación de los medios, ya que evidencian el modo en que la realidad es interpretada y nuevamente expresada

desde una perspectiva subjetiva (Hart, 2002: 96). A su vez, muestran el reducido rango de componentes ideológicos que han sido seleccionados a partir del conjunto y que desde su punto de vista definen suficientemente el grupo social objetivo, exponiendo así el modo en que estos significados han sido transmitidos desde el entorno original y posteriormente interpretados por el centro de producción del medio.

Tal como recoge Hart, la educación de los medios puede así ser entendida como la indagación continua sobre el proceso por el que damos sentido al mundo y el modo en que otros también dan sentido al mundo para nosotros (Hart, 2002: 95), de forma que la didáctica en este ámbito se produce necesariamente a través de una interacción con el alumno de acuerdo con sus necesidades sociales y de comunicación, permitiendo que haga uso de sus propios conocimientos y su valoración de las estructuras que este medio le presenta dentro de un contexto industrializado. De esta manera, cualquier programa creado desde esta perspectiva combina el interés por las nuevas tecnologías con la presencia consciente de una influencia ideológica y la percepción de sus funciones sociopolíticas (Hart, 2002: 97). A esta circunstancia se le une la habitual observación sobre la música en el aula como integradora de la noción de conjunto. Como a menudo se ha señalado y se sigue reiterando, la educación musical es una herramienta de integración, a través de la cual el individuo tiene la oportunidad de expresarse y establecer una relación social, de entendimiento mutuo, en un contexto de colaboración (Pérez, 2008; Barenboim, 2011). La unión de ambas posturas ha ocasionado un creciente interés en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el programa didáctico de música y, dentro de él, una presencia cada vez mayor de modelos prácticos de análisis y sonorización en los medios audiovisuales.¹¹

La base de la eficacia de esta intervención se sitúa muy próxima a los mecanismos funcionales activados por la música como parte de un lenguaje intercultural dentro del cine. En una participación crítica y creativa, puede llegar a activarse todo un proceso por el cual el individuo no sólo aprende a relacionarse socialmente, a expresarse y a dialogar en una posición de igualdad con el conjunto de sus semejantes, sino que ese diálogo se extiende también a la negociación que se establece entre sus propios valores y los que le ofrece el producto audiovisual, el entorno docente y el macrocosmos construido cultural e industrialmente que el alumno

percibe tras él. De este modo, se ayuda a evidenciar y dirigir una comunicación efectiva susceptible de producir esos préstamos recíprocos de significados necesarios para la construcción intercultural. Para Aróstegui, este mismo potencial se reafirma en el hecho de que “comprender que el significado de una obra audiovisual, musical, o artística en general es consecuencia de una interacción dialéctica entre personas puede ser una de las mayores aportaciones de la educación artística a la formación integral del alumnado, pues aunque dicho proceder sea evidente en arte, la construcción del conocimiento en razón del contexto sociocultural en que interaccionan los sujetos es algo propio de todo conocimiento humano” (Aróstegui, 2005: 188). En última instancia, cuando al individuo se le brinda la oportunidad de participar del mismo lenguaje musical utilizado en la representación cinematográfica, es entonces cuando comienza a completarse el proceso cognitivo, cuando se comprende e internaliza el lenguaje aprendido y los condicionantes que transcurren junto a él (Bocanegra, 1998: 137), de tal forma que, gracias a la mediación de este elemento, es posible fomentar la aculturación de los significados representados para aumentar la aceptación de nuevos valores y ampliar así la identidad cultural propia del individuo (Golden, 1998: 104). Los beneficios para la formación del individuo parecen sugerir la posibilidad de una mayor implicación en estos procedimientos, a la vez que invitan a una mayor profundización en la posible estructura de su intervención y en el alcance que pueden llegar a ofrecer sus resultados en el diseño formativo. En última instancia, debemos ser nuevamente conscientes de que siempre termina destacando el propio rendimiento que todavía promete ofrecer el acercamiento interdisciplinar a la educación, así como el hecho de considerar los diversos principios y metodologías que todavía escapan a la siempre difícil planificación curricular, para lo cual cobra sentido este tipo de investigaciones.

Conclusión

El lenguaje musical utilizado en el cine ha alcanzado en gran parte de sus propuestas actuales un elevado grado de normalización en base a códigos consolidados con la práctica y que han demostrado su efectividad en la producción histórica. Esta circunstancia, si bien puede actuar en contra de la calidad estética de esta dimensión del arte, en su elevada estandarización reporta al menos la posibilidad de establecer un sistema codificado de

comunicación altamente globalizado de acuerdo con los intereses económicos de la industria cinematográfica. Este lenguaje facilita el enlace entre distintos contextos de producción y la transferencia de valores que, a través de un proceso de aculturación, son capaces de ser comprendidos y asimilados en una ampliación proporcional de los límites identitarios de cada realidad cultural. Sirve en cierto modo como sistema aproximativo del lenguaje narrativo visual y el lenguaje discursivo de los procesos psicológicos que se desean transmitir dentro del film, tratando de establecer al mismo tiempo esa relación de reciprocidad empática con el lenguaje subjetivo del espectador. Este sistema construido satisface algunas de las implicaciones que le convierten en un mediador intercultural efectivo para la comunicación y comprensión de distintas identidades psicosociales, las cuales son capaces de percibir el material audiovisual sin un valor cultural excluyente. El individuo puede así combinar la implicación subjetiva en el medio, esa proyección de los valores propios sobre la narración, con la noción de estar reconstruyendo la realidad representada, de ser consciente de la intención dirigida de la construcción a la vez que reordena ese sistema artificial según va conformando su propia réplica de los códigos establecidos y ser así capaz de participar de ese lenguaje o generar su propio *output*. La conexión con la noción de conjunto e inclusividad puede ser inmediata en cuanto al individuo se le ofrece la posibilidad de participar en el sistema como algo más que un consumidor pasivo, actuando como parte crítica de las condiciones que se le imponen y como creador de unas condiciones similares desde su perspectiva.

Tal como se ha observado reiteradamente, el habitual papel integrador de la música puede beneficiarse de los recursos y la atracción que ofrecen los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías, tanto en la expresión comunicativa en general como en el terreno de la educación y el espacio específico dedicado a las acciones compensatorias. Naturalmente, todavía nos encontramos lejos de comprender en su totalidad el completo alcance que estos principios pueden llegar a obtener en relación a los procesos cognitivos. La intervención interdisciplinar a través de la teoría de la banda sonora y las nociones prestadas desde la interlingüística ofrecen todavía la posibilidad de verificar su aplicación efectiva en este ámbito, esperando confirmar si son susceptibles de crear nuevos argumentos que faciliten la comprensión y contribuir así al

diseño de nuevas estrategias desde un ámbito de colaboración ampliado.

Bibliografía

Altman, R., Jones, M. y Tatroe, S. (2000). Inventing the cinema soundtrack: Hollywood multiplane sound system. En J. Buhler; C. Flinn; D. Neumeyer (Eds.), *Music and cinema*, 339-359. Hanover: University Press of New England.

Arcos, M. de (2006). *Experimentalismo en la música cinematográfica*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

Aróstegui, J. L. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación en el aula de música. *Musiker. Cuadernos de Música*, 14 (2005) 173-189.

Aumont, J.; Marie, M. (2009). *Análisis del film*. Barcelona: Paidós (1ª ed. *L'analyse des films*. París: Nathan, 1988).

Barenboim, D. (2011). En la orquesta todos son iguales. *Eufonía. Didáctica de la música*, 51 (2011) 9-11.

Bley-Vroman, R. (1983). The comparative fallacy in interlanguage studies: the case of systematicity. *Language Learning*, 33, 1 (1983) 1-17.

Bocanegra, A. (1998). Input and interlanguage: a review of the research. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 6 (1998) 129-159.

Chion, M. (1997). *La música en el cine*. Barcelona: Paidós. (1ª ed. *La musique au cinéma*. París: Arthème Fayard, 1995)

Donnelly, K. J. (2001). The hidden heritage of film music: history and scholarship. En K. J. Donnelly (Ed.), *Film music: critical approaches*, 1-15. Nueva York: Continuum.

Golden, S. (1998). Interlanguage. *Quaderns: revista de traducció*, 1 (1998) 102-104.

Hart, A. (2002). La educación artística y la educación de los medios en la era de la reproducción digital. En R. Huerta (Ed.), *Los valores del arte en la enseñanza*, 89-100. Valencia: Universitat de València.

Henderson, M. M. T. (1984). The notion of interlanguage. *Journal of Modern Language Learning*, 21 (1984) 23-27.

Infante, F.; Lombardo, M. (1997). Las teorías de la música en el cine. En C. Colón; F. Infante; M. Lombardo, *Historia y teoría de la música en el cine. Presencias afectivas*, 205-263. Sevilla: Alfar.

Lack, R. (2002). *Twenty four frames under: a buried history of film music*. Londres: Quartet Books (1ª ed. 1997).

London, K. (1936). *Film music: a summary of the characteristic features of its history, aesthetics, technique and possible developments*. Londres: Faber and Faber.

Martin, M. (1996). *El lenguaje del cine*. Barcelona: Gedisa (1ª ed. *Le langage cinématographique*. París: Éditions du Cerf, 1955).

Martín Féliz, D. (2010). *La banda sonora en las producciones audiovisuales infantiles y su aplicación a la educación infantil, primaria y*

El interlenguaje musical en el cine...

secundaria: una propuesta de investigación-acción (tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.

Metz, C. (2002). *Ensayos sobre la significación en el cine (1964-1968)*, vol. 1. Barcelona: Paidós (1ª ed. *Essais sur la signification au cinéma*. París: Éditions Klincksieck, 1968).

Montoya Rubio, J. C. (2010). *Música y medios audiovisuales. Planteamientos didácticos en el marco de la educación musical* (tesis doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca.

Morales de la Fuente, L. (2005). Música para la integración y el mestizaje. *Eufonía. Didáctica de la música*, 33 (2005) 84-92.

Morin, E. (2001). *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona: Paidós (1ª ed. *Le cinéma ou l'homme imaginaire*. París: Éditions de Minuit, 1956).

Neumeyer, D.; Buhler, J. (2001). Analytical and interpretive approaches to film music (I): analysing the music. En K. J. Donnelly (Ed.), *Film music: critical approaches*, 16-38. Nueva York: Continuum.

Notario, A. (2005). La música prescindible. En M. Olarte (Ed.), *La música en los medios audiovisuales*, 205-212. Salamanca: Plaza Universitaria.

Ortiz Molina, M. A. (2011). Tendiendo puentes hacia la interculturalidad... desde Andalucía (España) (II). Propuestas desde la educación musical. *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 1 (2011) 95-116.

Pérez Aldeguer, S. (2008). El ritmo: una herramienta para la integración social. *Ensayos*, 8 (2008) 189-196.

Porta, A. (1998). Cine, música y aprendizaje significativo. *Comunicar*, 11 (1998) 106-113.

Radigales, J. (2007). *La música en el cinema*. Barcelona: UOC.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 1-4 (1972) 209-231.

Tarone, E.; Frauenfelder, U.; Selinker, L. (1976). Systematicity/variability and stability/instability in interlanguage systems. En H. D. Brown (Ed.), *Papers in second language acquisition*, 93-134. Especial nº 4 de *Language Learning* (1976).

Traunmüller, H. (1975). A universal interlanguage: some basic considerations. *General Linguistics*, 22 (1975). Disponible en: <http://www2.ling.su.se/staff/harmut/UIL.pdf>. Consultado en 10/04/2011.

Tyner, K. R.; Lloyd, D. (1995). *Aprender con los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre (1ª ed. *Media and you. An elementary media literacy curriculum*. Nueva Jersey: Educational Technology Publications, 1991).

Vila Merino, E. S. (2011). Buscando un lenguaje común en educación: ¿De qué hablamos cuando hablamos de interculturalidad? *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 1 (2011) 147-157.

Wardhaugh, R. (1970). The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4, 2 (1970) 123-130.

¹ **Musical inter-language in film: trans-culturality and communicative integration**

² Doctor.

Universidad de Valencia (España).

Email: marcos.sapro@hotmail.com

³ Comparables a su vez con los significados de denotación y de connotación en el nivel de relación con el significante.

⁴ De acuerdo con Infante y Lombardo, la dimensión temporal de la música en el cine es inseparable tanto de su función dramática como de su función narrativa, de tal forma que su análisis estructural y funcional podría dividirse según la supremacía de uno de estos elementos sobre el otro. Sin embargo, en ningún caso sería posible escindir lo narrativo de lo dramático, ya que ambos casos se funden en la forma discursiva del cine (Infante; Lombardo, 1997: 242).

⁵ La insistencia con la que algunas relaciones entre sonido e imagen han sido representadas ha dado lugar sin duda a un extenso rango de estereotipos audiovisuales, donde tradicionalmente se ha demostrado más claramente la convergencia entre el objeto cinemático y el material musical, así como la aprehensión de un significado codificado culturalmente. Neumeyer y Buhler han llegado a equiparar este conjunto regular de tópicos con el vocabulario característico de un rudimentario sistema de significación musical, que dominaría este tipo de construcciones en el cine (Neumeyer; Buhler, 2001: 23).

⁶ Dentro de la teoría cinematográfica, el hecho de que la combinación de elementos visuales y sonoros pueda dar lugar a un objeto con características que trascienden las propiedades individuales de cada componente a menudo es referida como teoría del *tercer producto* (Martin, 1996, 138-39; Morin, 2001: 168; Chion, 1997: 251-52; Infante; Lombardo, 1997: 222).

⁷ El origen del concepto de *interlengua* se otorga habitualmente al artículo publicado en 1972 por Larry Selinker, quien, a pesar de no ofrecer una definición unívoca, daba a entender en el contexto de aprendizaje de una segunda lengua la existencia de un sistema a medio camino entre la lengua nativa y la lengua objetivo, el cual actuaba como sistema auxiliar comparativo durante el proceso cognitivo (Selinker, 1972). Otros autores como Uriel Weinreich, Ronald Wardhaugh o el propio Selinker habrían anticipado de diversas formas la base teórica para la formulación posterior. La hipótesis de una interlengua, no obstante, no ha dejado de estar cuestionada en algunos de sus parámetros (Bley-Vroman, 1983; Henderson, 1984).

⁸ Taulli, V. (1968: 32). *Introduction to a theory of language planning*. Uppsala: Almqvist & Wiksell (Cit. en Traunmüller, 1975: 5-7).

⁹ La idea de una *mise-en-bande* paralela a la *mise-en-scène* (Altman; Jones; Tatroe, 2000: 339-59).

¹⁰ Basados a su vez en los modelos de transferencia intercultural de Karl Popper y Hans-Georg Gadamer.

¹¹ Como ejemplos representativos, es posible consultar desde muestras más generales, como las de Tyner y Lloyd (1995: 74-76), hasta propuestas recientes más cuidadosamente estructuradas en la dialéctica con el alumnado y el proceso de significación del material musical, tal como son presentadas por Montoya (2010: 407ss).

COMPARATIVE STUDY OF THE PERFORMANCES OF GREEK ADOLESCENTS IN DICTÉE¹

Paraskevi Micha²

Abstract: Music dictation (dictée) constitutes one of the most difficult challenges in the teaching of music and a source of disappointment for the students. Their errors, during this lesson, may be fundamental to our research. The goal of this paper is to observe, describe and analyse the errors made during the recording of melodies of western European and tropical Greek demotic music (traditional cosmopolitan melodies). These errors indicate proof and a means of analysis of the mental procedures which are inextricably connected to the teaching of music. By analysing these errors we will attempt to discover the causes which provoke difficulties and are inextricably connected to notes, intervals, scales, drops and rhythmic values. The statistical sample of the students (36 students) is a representative of the two different teaching methods (traditional and Kodaly) in an environment of a specific musical culture (Greek).

Keywords: music education; Western-European music; tonic music; Greek demotic music; music dictation (dictée); errors

Resumen: El dictée (dictado musical) es una de las pruebas más duras en la enseñanza de la música y fuente de frustración para los estudiantes. Sus errores durante este curso pueden ser reveladores en nuestra investigación. Nuestro objetivo es observar, describir y analizar los errores cometidos en la transcripción de melodías tonales y de música tropical occidental tradicional griega (melodías tradicionales). Estos errores son signos y medios de análisis de los procesos cerebrales que están íntimamente ligados al aprendizaje musical. Analizándolos, trataremos a descubrir las causas de las dificultades que causan estos errores en treinta y seis estudiantes y que están íntimamente ligadas a los intervalos, los niveles, las cadencias y los valores rítmicos. La muestra estadística de estudiantes (36 estudiantes) es representativa de las dos diferentes enseñanzas (tradicional y Kodály) en un medio ambiente de la cultura musical específica (griego).

Palabras clave: Educación musical; música europea-occidental; música tónica; música popular; música dictado (dictée); errores

1. Introduction

Modern pedagogy researches different domains of the mental abilities of an individual. It could be approached, amongst others, via three levels:

1. The structure of knowledge, which depends on different pedagogical means, requirements and conditions in order to be obtained.
2. The tasks which affect the individual's abilities via pedagogical methods and exercises.
3. The evaluation, via recommended musical exercises which require special pedagogical methods, in order to research and record the performance of students and to focus the reasons which cause errors during the exercises and the categories they belong to. (Descomps, 1999: 175)

2. Theoretical background

2.1. Music culture (socio cultural dimension³)

Demotic Greek music developed parallel to the Byzantine music, having been affected by ancient metric. This musical type is mainly monophonic and ignores the major and minor ways. The demotic song finds its roots in Byzantine music (Giannelos, 1996: 252), which combines its scales and modes, using eventually fourteen ways, divided into three categories of five, four and five ways respectively.

The modes of the first category are used by Modern Greek music and do not present an adduction. In these modes the distance between the VIIth and VIIIth degree is bigger than a semitone and the natural ascending pull does not exist. The modes of the second category have an adduction from the VIIth to the VIIIth degree, however creating, with the suitable modifications of other degrees (alterations of notes), distances of the semitone and among other notes, except for the one which exists between the VIIth and VIIIth. While those of the third category constitute a combination of the first two categories, that is, although the main adduction is missing (just like the first category) there are one or more secondary adductions among the other degrees.

Demotic songs which contain "Greek echo colours" belong to the first and third category, while those that contain "eastern or gypsy echo colours" with a sensuous and often erotic character belong to the second. The main characteristic of the demotic songs of the second category is that of the interval of the ascending second or the augmented second.

Within the fourteen modes which characterise the Greek demotic song, we can also find songs which have been composed in

the western European major and minor ways. These, however, in turn derive, as is already known, from ancient Greek modes.

Within this cultural boundaries, we state two hypotheses according to which:

- **Hypothesis 1 (H1):** *The systematic education of the western European music, dominates within the musical culture (Greek modal music) of the socio-cultural environment of the students, causing, however, significant difficulty in the consolidation and interpretation of tonal exercises. (Mauss, 1989: 281-310), (Naugle, 2002: 238).*
- **Hypothesis 2 (H2):** *The conflict between cognitive and experienced (emotional) procedure of interpretation of a score, is caused by the necessary co-existence of two different music systems: the tonic (which involves the cognitive field) and the modal (which involves the emotional field). (Frances, 1984: 23), (Micha, 2009: 332-333)*

2. 2. Methods of teaching music (pedagogical dimension)

The traditional method of teaching music in Greece is characterized by the practising of music dictation via the consolidation of the two musically structured elements: melodic and rhythmic (Mialaret, 1978: 58). This involves, to begin with, the parallel acquisition of different skills (Mialaret, 1978: 57) such as the ability to recognise, reproduce and name different heights of notes), the melodic reading of rhythmic melodies, the consolidation of a melodic profile of an ascending form prior to a descending one. Then, the teacher will mention all possible combinations of the notes of the scale (Mialaret, 1978: 52), from the simplest to the most complicated. Simultaneously, he introduces students to the tonic structure, and the recognition of the intervals of the fourth and the fifth, which are the most accessible to the human voice, as well as the logic behind the diatonic scale and the interchanging of the semitone. By acquiring a theoretical and practical background from the very first lesson, students can more easily associate reading music with music dictation.

In the Kodaly method, all the previously mentioned elements of learning music are presented in conjunction with the characteristics of Hungarian Folk melodies. It begins with the teaching of songs which contain two or three notes and evolve into the five note ones to be conducted with the diatonic scale.

The learning of the melodic-rhythmic musical extracts is certain via this procedure (Szonyi, 1976: 10). One of the

characteristics of this method is attributed to the parallel learning of the song, the listening of musical works, the reading and writing of music whose subject is inextricably connected among them. Different or new notes acquired through learning regarding their absolute tonic height but through their position in the interior of the relevant scale. This requires that the new notes are presented as a group of two or more notes, in other words they group together. Students can also refer to notes with different names, as the procedure of phononimie (Selosse, 1982: 229) suggests. An important part of the Kodaly method has to do with the domain of internal hearing or “correct” intonation which is achieved via teaching method which has been adapted to each child.

2. 3. Mental functions of music teaching (psychological dimension)

The acquired knowledge during music teaching is realized with a series of questions which relate to:

- The way in which Greek students develop their different musical abilities;
- The individually adapted strategies for the completion of the exercise;
- The reasons for which these students (the majority of whom do not have a complete technical and theoretical musical education) do not understand the different structural musical elements (intervals, chords, degrees, scales, tonic forms, converters, rhythmic values);
- The types and frequency of the errors made during the lesson of musical dictation (dictée).

According to R. Frances (Frances, 1984: 18), the errors made are attributed mainly to the weakness of the students to recognise the four basic elements of the melody: the direction or the melodic movement of the melody, the size of the intervals, the quality of the pauses (diatonic, coloured, ascending, descending) and the rhythm (Cummings-Persellin, 1992: 306). The omissions and errors, as far as the rhythmic awareness is concerned, are concentrated mainly on the time and dynamics between the notes. The relationship between the notes of tonic height and the chronic duration of the rhythm of melody, demand human mental functions, such as perception, understanding, memory, acoustic ability (Cuddy, 1992: 333), the symbolic re-enactment, attention, all of which ought to function either individually or collectively for the recognition of a melody.

In a steadily rising scale system, the point of initiation and interest among its seven degrees is the tonic, the understanding of which determines the hierarchy of the degrees in an octave. Every degree is thus characterised by a special acoustic level, compared to the tonic one so as to be recognised. The distance between two degrees determines a distance of a tone or a semitone which varies according to the two most taught ways, major and minor. According to B. M. Teplov (Frances, 1984: 105), these ways become noticeable not as a consequence of obtained knowledge but as an accumulation of older musical acoustic experiences which are reproduced as feelings of intensity or diffusion, suspension or completion, pausing or moving.

To the above different views, we must add the factor of habit or the already formed musical experience in the modal Greek demotic music which is an integral part of people's daily lives. We also take into consideration the adaptation of the students to the musical culture of the tonic Western-European music, through education, which constitutes a prerequisite in the development of a new musician. The basic characteristics of Greek music culture in a society bonded to its traditions, associated with important social events, and entirely attached to the daily musical experiences of the students, vary as far as the principles of the discerning of the octave and the tonic Western-European music are concerned.

The errors which are observed from the confusion caused by the phenomenon of adjusting to a new musical culture have been coined "perception errors" by R. Frances. The acquired musical knowledge depends on one's musical experiences, according to R. Frances (Frances, 1984: 52), to the extent that those musical desires constitute a total of references of the past.

From the previous theoretical frame we can assume (Frances, 1975: 5-16), (*Micha, 2009: 335-339*) that:

- The errors which appear during an educational procedure are attributed to the ability to or not to recognise a melody;
- The errors which appear during an educational procedure are attributed to the Cognitive skills and musical culture of a student;
- The errors which appear during an educational procedure are attributed to the way in which one uses one's knowledge⁴.

3. The research methodology

The research methodology was mixed (quantitative & qualitative). Before starting the research, we made a spot

observation of the key parties involved (teachers and students), the used pedagogical methods as well as the educational material, to deepen more and set boundaries in the area of research and thus identify its problems (questions and hypotheses). In order to confirm the socio-cultural dimension of our research, a questionnaire of personal evaluation (Singly, 1992: 21) was given to the students before the exercises. In order to confirm the psychological dimension of our research, just after the students have completed the exercise, we proceed with the method of determination interviews (Blanchet et al., 1992:125), including questions concerning the performance and errors made during specific exercises. Finally, in order to confirm both the pedagogical and the psychological dimension of our research, an analysis of the content (Lassare, 1978: 167), (Robert et al., 1997: 125) was made. All the errors the students made in structural elements of the exercises (intervals, degrees, cadences) were recorded, categorized and analyzed. These structural elements were transferred to three groups of tables, with the description (types of errors /quality of errors) and the interpretative analysis of the errors (possible reasons the errors were made).

3. 1. Statistical sample

The research was conducted in the Municipal Conservatory of Patras (Greece), during the academic year 2009-2010, the last month of every term (November, March, June). Forty eight hours of lessons in twenty eight tapes⁵ (the lesson lasts 45 minutes) were recorded. Thirty six students (18 boys, 18 girls) from 12 to 16 years of age were involved, in three classes of "third theory"⁶. The majority of students belonged to the middle class, affected by a variety of musical influences and benefited by an educational programme which introduces the Kodaly method for the first time.

3. 2. Musical exercises

In this paragraph we will present the melodic, rhythmic and harmonic elements of the exercises, including some musical characteristics, associated with Greek demotic music. They will be analysed so as to clarify if the recognition or not of some of these demotic elements causes these errors, or if it is related to the "Cognitive conflict"⁷ of our students (associated, maybe, with the "Adjustment Phenomenon"⁸ (Frances, 1984: 52-55) to the Western-European culture).

Figure A: The tonic exercise

The exercise of tonic music (Figure A) is written in e minor, in 6/8 rhythm and in moderate speed execution (*tempo moderato*). It contains 12 bars which are divided in 6 sections of 2 bars. It also contains a modulation to the relevant g minor in bars 3-4 and 7-8.

The specific exercise was chosen taking into consideration the level of studies and the age of the students as well as its melodic, rhythmic, and structural elements. As instruments for the recognition and comparison of the errors is the evidence which came about from their interviews, concerning the most difficult recognisable intervals and rhythmic values.

Therefore, the melodic line contains the intervals of great ascent and small descent of the seventh, the clear and reduced descent of the fifth, the clear ascent of the fourth, the great ascent/descent and the small descent of the third which are all possibly responsible for the difficulties the children face. Several rhythmic elements can cause some insecurity concerning their recognition and performance, such as the 6/8 rhythm, the rhythmic phenomenon of the syncopation (bars 10 and 12) and also the pause of the eight and last bar.

The demotic song (Figure B) exercise is a long one which is called “Thalassaki” (Sea) which derives from the musical tradition of the Dodecanese, and more specifically the island of Kalymnos,

written is soft D and based on the first plagal mode B-C-D-E-F major-G-A-B minor-C-D. This way has similarities with D minor. We also observe that small groups of notes create small concurring motives (i.e. the motive G-A-G repeats itself three times in bars 1, 3, 6), the absence of the leading note and the use of alien notes. It's a "Kalamatiano"⁹ dance in seven rhythm (7/8) (**ta ta ta, ta, ta, ta, ta**)¹⁰ and with modest speed ("moderato").

Figure B: The demotic exercise

The exercise contains 10 bars and is divided into five sections of two bars. Its harmonic structure does not present special difficulties. The melodic line contains intervals of clear ascent of the fourth, the small ascent/descent of the third and small ascent of the sixth, which probably cause some doubts among the children. The rhythmic elements, which can cause concern to the children as to their recognition and performance, are the notes which are placed in the first timing (dotted quarter notes) and are linked to those (dotted eighth and quarter notes) in the second timing, as well as the eccentric character of the rhythm itself.

Taking into consideration, on the one hand, the instructions and indications of two musicologists and the two participating teachers and, on the other hand, the criteria behind the choice and structuring of the exercises, we can achieve the control and the comparison of the tonic exercises and modal music. These criteria will help us to compare the difficulty in recognising and coding of the

exercises¹¹ respectively, so as the level of difficulty to be compatible with the level of studies of the students, and the melodic, rhythmic and harmonic structure of all musical types.

We note that the exercise of the tonic music is, objectively, more difficult (compared to that of the Greek modal and demotic music) if we take into consideration that the level of knowledge of the students is quite high in the learning of tonic Western-European music, the rules of which the students are taught, and the modal Greek demotic music, which the students are not used to recognising or performing.

According to the above, the exercise of Greek modal demotic music¹² seems to be simple. It is probable, however, not to say certain, that although the level of difficulty is similar, taking into account, the errors of the Greek modal demotic music will be considerably more compared to that of the Western-European tonic music. From the procedure of coding the two exercises a variety of comparable types of errors will emerge.

4. Description and classification of errors

The students' answers (during the interview) are spontaneous and instinctive and reflect their personal method for the solution of the exercise. J.-P. Astolfi (Astolfi, 1997: 48), linking his ideas with Piaget, (Piaget, 1961: 302), considers that the hindrances in perception and understanding, as far as the coding of the melody, rhythmic and harmonic line is concerned, derive from the mental depiction of the structural elements of the exercise. Concerning the teacher and his teaching, the error could constitute a useful tool, the same applying for the student and his learning strategies. The description, the categorizing and analysis of the errors, under specific circumstances and exercises, allows us to diagnose the evolution of learning and create later on his psychological profile, as is determined by J. Piaget (Piaget, 1976: 55), L. Vygotsky (Vygotsky, 1985: 40). Thus we realized two different qualitative and quantitative descriptions of melody-rhythmic errors. The first description focused on melodic (Sinclair, 1988: 129) (intervals), rhythmic (bars, duration, intervals) and harmonic (Sinclair, 1988: 135, 145, 154) (degrees, cadences) elements. Moreover, it concerns each student individually first and then the whole group of students. The second one focuses on specifying the performances and their percentage during the two exercises and concerns the whole group of students.

4. 1. Results of research

4. 1. 1. Result Group I

The first group presents the results which concern the performance of each student concerning every category of structural elements (melodic, rhythmic and harmonic) of each exercise.

Errors in tonic music (Table 1)¹³

1. Twenty out of thirty-six students (55%) made errors in the melody of the music dictation of the exercise.

2. Thirty out of thirty-six students (83%) made errors in all the categories (intervals, degrees, cadences) in the melody of music dictation.

| Students | | Music Dictation - Melody | | | Music Dictation - Rhythm | | |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------|--------------|--------------------------|---------------|--------------|
| | | Structural Elements | | | Structural Elements | | |
| | | 47 Intervals | 24 Degrees | 6 Cadence | 47 Intervals | 24 Degrees | 6 Cadence |
| 1 st student | N ^o of errors | 24/47 | 14/24 | 4/6 | 2/47 | 2/24 | 0/6 |
| | % of errors | 51% | 58% | 67% | 4% | 8% | 0% |
| 2 nd student | N ^o of errors | 4/47 | 1/24 | 1/6 | 0/47 | 1/24 | 0/6 |
| | % of errors | 9% | 4% | 17% | 0% | 4% | 0% |
| 3 rd student | N ^o of errors | 0/47 | 0/24 | 0/6 | 0/47 | 1/24 | 0/6 |
| | % of errors | 0% | 0% | 0% | 0% | 4% | 0% |
| 4 th student | N ^o of errors | 19/47 | 9/24 | 4/6 | 7/47 | 4/24 | 1/6 |
| | % of errors | 40% | 38% | 67% | 15% | 17% | 17% |
| | | | | | | | |
| 36 th student | N ^o of errors | 7/47 | 3/24 | 1/6 | 10/47 | 5/24 | 1/6 |
| | % of errors | 15% | 13% | 17% | 21% | 21% | 17% |

Table 1: Errors from the exercises of tonic music (sample)

The fact that the majority of students makes different types of errors, allows us to assume that, on the one hand the melodic and harmonic elements of the exercise cause difficulties in the procedure of recognition and coding in music dictation and, on the other hand,

their personal desires and motives, their level of education or generally any other aspect linked to the psychological profile are put to the test during this procedure.

3. Twenty-one out of thirty-six students (55%) make a small number of rhythmic errors, in contrast to the rest who, apart from the fact that they make a large number of errors, these are observed in the same rhythmic sections.

The fact that the majority of students makes more or less the same type of errors (which sometime appear in marginally small percentages) allows us to assume that the specific rhythmic elements of the exercise cause difficulties in the realization of the music dictation of tonic music (exercise-rhythm- musical style). It must be noted that the exercise is characterized by the rhythm of (6/8) and by complicated¹⁴ rhythmic values.

Conclusively, we would say that the students make more errors in the coding of the melody rather than the coding of the rhythm of musical dictation. This final conclusion could mean that the processing of the melodic elements causes more difficulties to the students than that of the rhythmic during the tonic exercise (exercise: melody/rhythm).

Errors in demotic music (Table 2)¹⁵

1. Twenty-nine out of thirty-six students (80%) made errors in the melody of music dictation, of which one third of the students had larger negative percentage than that of the average results.

2. Thirty out of thirty-six students (83%) made errors in the rhythm of music dictation, which also throws doubts upon the rhythmic structure of this type of the exercise (rhythm, musical style). One of the characteristic rhythmic elements which could cause errors is the constant presence of the representative rhythmic motives of the Greek Demotic music and the fact that our students are not familiar with their encoding.

We note that many of the students' performances deviate significantly from each other, in other words either they make many or minimal errors.

As for the second establishment of the controversial performances, both the melodic and harmonic structure of this type of exercise is placed in doubt. Generally the negative results of the performances in this specific exercise may be attributed to the continuous presence of the alien notes.

| Students | | Music Dictation - Melody | | | Music Dictation - Rhythm | | |
|-----------------------------|--------------|--------------------------|---------------|--------------|--------------------------|---------------|--------------|
| | | Structural Elements | | | Structural Elements | | |
| | | 52 Intervals | 28 Degrees | 5 Cadence | 52 Intervals | 28 Degrees | 5 Cadence |
| 1 st student | Nº of errors | 44/52 | 24/28 | 3/5 | 14/52 | 8/28 | 2/5 |
| | % of errors | 85% | 86% | 60% | 27% | 28% | 40% |
| 2 nd student | Nº of errors | 0/52 | 0/28 | 0/5 | 8/52 | 4/28 | 2/5 |
| | % of errors | 0% | 0% | 0% | 15% | 14% | 40% |
| 3 rd student | Nº of errors | 0/52 | 0/28 | 0/5 | 0/52 | 0/28 | 0/5 |
| | % of errors | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% |
| 4 th student | Nº of errors | 44/52 | 22/28 | 3/5 | 26/52 | 13/28 | 4/5 |
| | % of errors | 85% | 79% | 60% | 50% | 45% | 80% |
| | | | | | | | |
| 36 th student | Nº of errors | 4/52 | 3/28 | 2/5 | 9/52 | 3/28 | 1/5 |
| | % of errors | 8% | 11% | 40% | 17% | 10% | 20% |

Table 2: Errors from the demotic (modal) music exercises (sample)

4. 1. 2. Result Group II

The second group presents the results which concern the performance of the whole sample towards each category of structural elements (melodic, rhythmic and harmonic) of every exercise.

Errors in tonic and demotic music (table 3)

In Table 3¹⁶ we present the structural elements of both exercises in which students made the most errors and to be more specific: notes (C, D, E), intervals (+3⁺, -2⁺, +4^C), rhythmic values (fourth, eighth), degrees (Ist, IInd, IVth), cadences (Vth, Ist) and number of bars. It refers to the types of those structural elements which cause many problems compared to others during the dictée procedure (music dictation). We not only pinpoint which bars of the exercise they are at but also to which melodic and rhythmic frame they belong to.

Errors in tonic music

The tonic exercise is quite difficult, always considering the level of studies of the students and the level of difficulty of the demotic exercise. At this point we will summarize the observations and findings which emerge from Table 3:

- This exercise contains four modulations in E minor and the relevant G major which are presented in the bars 2-3, 4-5, 6-7 and 8-9. The students make the specific errors especially in the category of intervals in the first (bars 2-3), third (bars 6-7) and fourth (bars 8-9) modulations, while in the degree category and cadence category, they make the same errors during the first modulation (bars 2-3) in the melody of music dictation.
- The presence of the leading note (D major) of the E minor scale is expected to cause difficulties because the students hear it not only in the medium but also in the higher area of the piano. The students make these specific errors in the category of intervals during the second appearance of the leading note (bar 9) and in all the categories of structural elements (i.e. the intervals, degrees and cadences) during its second (bar 9) and its third (bar 11) appearance. We also note that not only the leading note but also its solution are not usually observed in demotic music.
- The intervals of $+7^+$ and -7^- , of -5^C , $+4^C$, $+3^+$, -3^+ and -3^- were also expected to cause difficulties to the students. The difficulty of this exercise was a conscious choice because it contains these specific types of difficult intervals. In this way we balance the level of difficulty between this exercise and the next of the demotic music which the students are neither used to recognizing nor examining. The majority of students make errors in -7^- , -5^R and -3^+ during the music dictation.
- The rhythmic elements, which could cause errors, are mainly the rhythm 6/8, the syncopation (bars 10 and 12) and the interval of the 8th (last bar). The majority of the students make errors in bars 10 and 12.

Errors in demotic music

By examining Table 2¹⁷, the following observations and findings about the melody-rhythmic errors in the demotic music exercise, emerge:

- There are groups of notes which create small, repeated melodic motives (for example, the motive G-A-G is repeated three times in the bars 1, 3, 6). When the above motive appears in the IInd degree, (which is part of a perfect complex cadence) the

students make errors at a percentage of 33% (12/33 students) whereas in the IVth degree at a percentage of 50% (20/36) of the students.

- The fact that the leading note and its solution do not appear in this exercise as in the previous, does not seem to create a recognition problem.

| Number of students who made errors | Intervals | Rhythmic values | Degrees | Cadence | Bars |
|------------------------------------|-----------------------|------------------------------|---------|-----------------|------|
| 20/36 students | +4 ^J (D-G) | Quarter-dotted quarter notes | I-IV | | 5-6 |
| | +6 [̂] (D-B) | Dotted eighth-tenth | I-I | | 8 |
| | -3 [̂] (G-E) | Sixteenth-eighth | II-V | perfect (V-I-I) | 9 |

Table 3: Common errors per category (tonic and demotic music exercises)

- The frequent appearance of the alien notes in the music dictation (in the form of passing notes, embroideries, appoggiaturas or escape tones) makes it harder for students so they make errors. The students made errors at a percentage which reaches 50% (17/36 students).
- The melodic line includes bars +4^C, +3[̂], +6[̂] and -3[̂], also cause errors. The majority of the students at a percentage of 77% (28/36 students) make errors in bars +4^C and -3[̂] of music dictation.
- The rhythmic values which cause problems to the students focus mainly: on the encoding of the unusual bar of 7/8, on the dotted quarter notes, placed in the first time of the bar, connected with a coupling with dotted quarter or eighth notes of the second time in the bars 2, 4 and 8. The students at a percentage of 50% (19/36 students) make errors in bar 8, the melody and the rhythm and the majority of students at a percentage which reaches 80% (29/36 students) in bar 2 in rhythm of music dictation.

4. 1. 3. Comparison of errors in tonic and demotic music

Based on the up to now analysis, two categories of errors emerge. We will compare them in order to find which category causes more errors and difficulties to the students. The first category concerns the melody-rhythmic elements of each exercise, and the second concerns the different form and styles of the exercise (tonic and demotic). Such a categorization is to identify:

- common errors in different structural musical style
- common errors in the same or different music style

Common errors, in the first category (melodic and rhythmic):

- The note A¹⁸, part of the interval of +2⁺ (G – A), the degrees IInd - IVth and the rhythmic values of the eighth-dotted quarter notes (bar 10)
- the note B part of the interval of 0¹⁹ (B-B), the degrees of the IVth - Ist, the perfect cadence (Vth - Ist) and the rhythmic values of the dotted quarter notes connected with the eighth (bar 12) to the melody and the rhythm of music dictation of the tonic music exercise. The encoding of rhythmic values may be that mental function which sparks off these types of errors.
- The note D, part of the interval 0 (D-D), the Ist - Ist degrees and the rhythmic values of the dotted quarter notes connected with dotted eighth (bar 8) the melody and the rhythm of music dictation of the demotic music exercise.

Common errors, in the second category (melodic and rhythmic):

- The intervals of 0 (joined notes with coupling). The students cannot manage to define exactly the rhythmic values and the number of respective rhythmic pulses.
- The major degrees (Ist, IVth, Vth). The students have not yet developed a complete harmonic consciousness at this specific time. This explains the fact that the encoding of quite a few notes, which are part of a cadence, causes errors.
- The rhythmic phenomenon of syncopation. For example, a dotted quarter connected with a coupling with an eighth. This phenomenon is observed not only in the tonic music exercise but also in the demotic music exercise.

4. 1. 4. Result Group III

The third group presents the results which relate to the performance of the whole sample towards the bulk of the categories of structural elements (melodic, rhythmic and harmonic) of each exercise.

Errors in tonic and demotic music

Chart 1 presents the performance of the whole of the students concerning the bulk of the categories of structural elements of each exercise. These results derive from the results of the two previous groups.

We can, in this way, realize which type of the exercise and which category of structural elements produces most errors.

It seems therefore that the melodic elements are more difficult to be recognized in relation to the rhythmic ones, implying that the melody and the harmonic structure of the exercises cause the encoding errors. Taking into consideration, the already shaped and verified, from the results, assumptions, which refer to the psychological dimensions of the research, we assume that it is more difficult to recognize and encode the melodic elements of the exercises than those of the rhythmic.

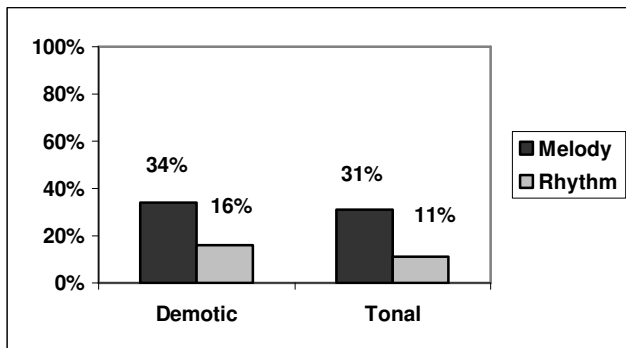


Chart 1: Percentage of errors in melody & rhythm²⁰

The above supposition brings to light that:

1. There is possible confusion between the mental representation of the melodic line of the exercise – the mental inter-transferring of specific information – and the processes such as the auditioning, writing and generally producing the melody of the exercises, and
2. The difficult intervals do not make the process of recognizing and encoding in any type of exercise (tonic and model) easier.

Also, as seen from chart 1, the percentage of errors in the music melody recognition is almost the same, not only in model music but also in tonic music. This partially confirms the socio-cultural dimension of our research, which refers to the “cognitive conflict”. The term “Cognitive conflict”, refers to the difficulty of students to understand and perform different musical styles as they try to recognize them (tonic and model), in the same way, following the rules of harmony of tonic Western-European music. The reason is that they are mostly educated at this kind of recognition and encoding although they are experienced in tropical music²¹ on a daily

basis. We therefore assume that musical education plays a significant role in the recognition and encoding tonic music exercises, while the cultural experience reinforces the acoustic procedure in solving exercises of model music.

Conclusion

Taking into consideration the two hypotheses which were presented and analyzed in a theoretical background, we can assume the following:

According to the first hypothesis (**Hypothesis 1**) the systematic study of a type of music outweighs the music culture, causing supplementary difficulties to the students not only in consolidating and performing (the “Cognitive conflict” phenomenon) but also in the mental functions of recognizing and encoding of exercises. Specifically, the effort to understand a tonic melody leads students to a momentous knowledge, a result of the systematic study of the Western-European music system (cognitive domain). A similar attempt to recognize a demotic model melody, is affected to a large extent, by the cultural background as a result of musical culture of a nation and their daily conscious and unconscious acoustic experiences (emotional domain)²².

The first part of this hypothesis is not verified from the respective error percentages which are observed during the execution of the exercises (melody of music dictation) of tonic and demotic music. On the contrary, the second part of the same hypothesis seems to be verified by the same percentage of errors. This fact is explicable partially, because the proposed exercises from their musical style, present similar melodic and rhythmic characteristics, which cause errors, proving wrong the fact that the phenomenon of adjustment to Western-European culture is what finally causes it. Moreover the transferring of each exercise to the staff cannot be done but only according to the rules of tonic harmony, since these are the only ones they have been taught.

The second part of this hypothesis is confirmed also by the similarity of the structural elements (table 4) which cause difficulty and errors to both proposed exercises. This could explain the reasons why an easy and familiar melody could cause similar and comparative performances with another one, more difficult, as students try to interpret similar structural elements.

According to the second hypothesis (**Hypothesis 2**) the mental processes and procedures which are activated during the

recognition and encoding of the melodic elements of an exercise in music dictation, contain significant hurdles in performing it whether or not it belongs to tonic music (melody/rhythm).

According to the overall results of the research however, the melody and the rhythm of the exercise of demotic music and the melody of the exercise of tonic music in music dictation, cause equal problems to the students in all the categories of structural elements (intervals, degrees, cadences). We also conclude that the lack of experience and education of the students in these types of the exercises are necessary requirements so as to overcome the obstacles they face during the encoding of any exercise. However, Greek students do not practice adequately in Greek model music and mainly count on their cultural instinct (music heritage). The difficulties they face in performing these types of exercises may be attributed to the phenomenon of attempting to adjust students to the Western-European music culture.

| Musical style | Bar | Alien notes | Intervals | Tonality |
|----------------|-----|---|---|---|
| Tonic | 6/8 | passing notes appoggiaturas delay | $+6^-$, -5^K , $+6^+$, $+4^K$, -5^H , $+7^H$ | Modifications E-G-E-G-E |
| Demotic- model | 7/8 | passing notes, embroideries, appoggiaturas escape tone inlays | $+6^-$, $+4^K$ | Soft way of D without its presence adduction |

Table 4: *Vital*²³ errors in tonic and demotic music (melody/rhythm) in music dictation.

The students perceive a melody through the prism of their emotional references and their experiences in tonic and model music, interwoven with their level of studies and always according to their musical and cultural traditions. The same method is not always followed necessarily by all students. The execution of their errors which occur during both exercises, tonic and model music, show us that the procedure of understanding the structural elements is different in tonic to model music. In both types of exercises, what is required is the systematic effort and high level of studies of the students towards melody, rhythm and harmony.

References

- Astolfi J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: Les Editions Sociales Francaises (ESF).
- Blanchet A.; Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: L'entretien*. Paris: Nathan.

- Cuddy Lola, L.; Uptis, R. (1992). Aural perception. *Handbook of research on music teaching and learning*, 21 (1992) 333-343.
- Cummings-Persellin, D. (1992). Responses to rhythm patterns when presented to children through auditory, visual, and kinaesthetic modalities. *Journal of Research in Music Education*, 40, 4 (1992) 306-315.
- Descomps, P. (1999). *La dynamique de l'erreur dans les apprentissages*. Paris: Hachette Education.
- Frances, R. (1984). *La perception de la musique*. Paris: Vrin
- Frances, R. (1975). L'acquisition d'une compétence de codage perceptif son-signe et son transfert dans l'acquisition d'une compétence de décodage signe-son au niveau de l'effecteur vocal (dans un enseignement programmé de solfège), *Psychologie Française*, Paris 1-2, 20 (1975) 5-16.
- Giannelos, D. (1996). *La musique byzantine – Le chant ecclésiastique grec: son notation et sa pratique actuelle*. Paris: L'Harmattan.
- Mauss, M. (1989). *Sociologie et anthropologie (Sociology and Anthropology)*, Vendôme : Presses Universitaires de France.
- Micha, P. (2009). *Étude comparative des performances d'adolescents grecs en dictée musicale et en solfège (Comparative study of the performance of Greek adolescence in music dictation (dictée and in solfège))*. Tèse de doctorat, Paris.
- Naugle K. D. (2002). *Worldview – The history of a concept*, Cambridge (U. K.): William B. Eerdmans (Publishing Company).
- Piaget J. (1961), *Les mécanismes perceptifs. Modèles probabilistes, analyse génétique, relations avec l'intelligence*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget J. (1976), *Le langage et la pensée chez l'enfant – Études sur la logique de l'enfant*. Neuchâtel (Suisse): Paris: Delachaux et Niestlé.
- Robert A. D.; Bouillaguet A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Selosse, M. P.; Mail-Lard, C. (1982). La méthode Kodaly. *L'Education Musicale*, Paris, 287 (1982) 229-230.
- Sinclair H. (1988). *La production de notations chez le jeune enfant - Langage, nombres, rythmes et mélodies*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF).
- Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes: Le questionnaire*. Paris: Nathan.
- Szonyi, E. (1976). *Quelques aspects de la melodie de Zoltan Kodaly – Application de ses principes a l'education musicale*. Budapest: Corvina (Éditions).
- Vygotsky, S. L. (1985). *Pensée et langage*. France: Messidor/Éditions sociales.

¹ *Estudio comparativo de las performances de adolescentes griegas en dictado*

² Ph.D.

University of Sorbonne Paris IV (France).

E-mail: evi_micha@yahoo.fr

³ We borrowed the term from M. Mauss (1989: 281-310), *apud* D. K. Naugle (2002: 378).

⁴ For example, some students realise the melodic or rhythmic modulation of the proposed melody.

⁵ We did not use a video-camera because we did not want to disturb the flow of the lessons and the students' concentration, since the hours we were present at the lessons were many.

⁶ A lesson which was part of the compulsory cycle of musical studies and oriented mainly towards tonic Western-European music.

⁷ It concerns a mentally produced disorder which occurs during group learning activity. It's caused by an inconsistency of mental images of cognitive, cultural and human nature, which are activated during the performing, recognition and coding tonic and modal music exercises. The term "Cognitive conflict" is used in the PhD thesis which includes the whole of the research (Micha, 2009, 7, 10, 34, 134, 202, 238, 239, 252, 232).

⁸ It refers to the Adjustment of an individual to a new music culture.

⁹ Very popular demotic dance (also called «isos» or «sirtos») with very ancient Greek roots.

¹⁰ The word for word recording of the rhythmic values was conducted according to the rules of the Kodaly method.

¹¹ This research was utilized with complete exercises and not small melodic sections so it can constitute part of a real educational act. The numbered presentation of the intervals of the exercises were proposed by Jean-Mare Chouvel, professor in Paris Sorbonne IV University.

¹² The transfer of Greek model music on the staff was necessary so we can compare, on the one hand, the structural elements of the exercises (Greek modal and Western-European tonic music) which cause errors, and, on the other hand, the students performance. The small intervals of Byzantine music could not be transferred on the staff and for this reason, we did not include a similar exercise in the present research.

¹³ A part of the comparative table is presented so as to show the way the errors are recorded.

¹⁴ We characterize these rhythmic values as complex, considering the students' level of studies during the academic year.

¹⁵ Part of the specific table is presented so as to show the recording of the errors.

¹⁶ Descriptive table of Group II, pg.11. Similar tables of rhythmic errors. In both exercises, are found in the annex of Micha, 2009: 692-707.

¹⁷ Descriptive table of Result Group II.

¹⁸ The melodic, rhythmic or harmonic elements of the text which were executed wrongly by the students are underlined in the text.

¹⁹ We are referring to the same note which extends from one bar to another attached to a coupling.

²⁰ Similar charts, which concern interval, degrees and descents in the annex of Micha, 2009: 709-717.

²¹ The studies focus mainly to tonic Western-European music.

²² We are referring to the socio-cultural dimension of the theoretical background.

²³ Vital or fatal is what we named the errors which cause a number of other errors.

ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA SOCIAL DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN FUNCIÓN DE SU CONTEXTO SOCIOCULTURAL¹

Iván Bravo²
Lucía Herrera³

Abstract: Learning to live together in school is one of the basic objects of the Spanish education system. The aim of this paper is to analyze the social competence of primary school students from the autonomous city of Melilla (Spain) with different socio-cultural characteristics. In order to carry this out, 546 students from two public schools with different social and cultural characteristics took part in the study. The S2 Scale of the Behavioral Assessment Scale for Children and Adolescents (BASC) was the data collection instrument used. In general, the results show a pattern of differing social development depending on the sociocultural characteristics of students in both schools, which shows the desirability of developing preventive programs for the promotion of social skills in schools as well as taking into account different social, cultural and family variables that may be mediating this process.

Keywords: primary education; social competence; socio-cultural context

Resumen: Aprender a vivir juntos en la escuela es una de las finalidades fundamentales del sistema educativo español. El objetivo del presente trabajo es analizar la competencia social de los alumnos de Educación Primaria de la ciudad autónoma de Melilla (España) con características socioculturales diferentes. Para ello, participaron 546 alumnos procedentes de dos centros educativos públicos, con características sociales y culturales distintas. Como instrumento de recogida de datos se empleó la escala S2 del Sistema de Evaluación de la Conducta de niños y adolescentes (BASC). Tomados en su conjunto, los resultados obtenidos muestran un patrón de desarrollo social diferente en función de las características socioculturales del alumnado de ambos colegios, lo que evidencia la conveniencia de desarrollar programas preventivos destinados al fomento de las habilidades sociales en el ámbito escolar así como de atender a diferentes variables de índole social, cultural y familiar que puedan estar mediando en dicho proceso.

Palabras clave: educación primaria; competencia social; contexto sociocultural

Introducción

Aunque el interés por la convivencia escolar es un fenómeno de actualidad, ésta ha formado siempre parte del currículum escolar

en España a través de lo que algunos autores han venido a denominar currículum oculto, sobre todo a partir de la década de los noventa, momento en el que, coincidiendo con la reforma educativa promovida por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la conflictividad en los centros escolares comienza a incrementarse de manera exponencial (Gómez, 2006).

A pesar de lo anterior, no es hasta la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) cuando se apuesta decididamente por la educación para la convivencia y, consecuentemente, por la promoción y mejora de la competencia social del alumnado, convirtiéndose el hecho de aprender a vivir juntos en una de las principales finalidades de la educación en tanto lo que a partir de entonces se persigue es el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos, lo que, si bien supone intervenir sobre el desarrollo cognitivo o intelectual del alumnado, implica, además, en consonancia con esta visión integral del ser humano, potenciar su desarrollo afectivo, motriz, social y moral.

Llegados a este punto, se puede afirmar que hoy en día la convivencia escolar se ha convertido en uno de los objetivos fundamentales de la educación a fin de promover el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprendan a vivir juntos con los demás (Carretero, 2008), aspecto éste que se relaciona intrínsecamente con la enseñanza y aprendizaje de las habilidades sociales, cuya influencia es decisiva, tal y como señalan numerosas investigaciones (Delgado; Contreras, 2008; Monjas, 2007; Seijo; Novo; Arce; Fariña; Mesa, 2005) en el desarrollo infantil y el posterior funcionamiento psicológico, académico y social del individuo.

Ahora bien, este nuevo objetivo que se plantea el actual sistema educativo no podría llevarse a cabo sin reconsiderar la enorme influencia que ejerce en este sentido la familia, siendo ésta el primer entorno en el que el niño se socializa, adquiere normas de comportamiento y valores de convivencia, y conforma su personalidad (Fernández, 1998; Palomero; Fernández, 2001). De hecho, la importancia del factor familiar viene ya recogida, según Benito (2007), en la LOGSE (1990), en donde se plantea la necesidad de establecer y mantener una estrecha relación familia-escuela a fin de promover el desarrollo integral del alumnado.

A este respecto, algunos autores afirman que, cuanto mayor desestructurada sea el entorno socio-familiar, mayor será la posibilidad de que se desarrollen alteraciones y/o desajustes personales que dificulten el pleno proceso de adaptación social, escolar, familiar, etc., de quien se trate (Farrington, 2005; Patterson; Yoerger, 2002) y/o, en su defecto, a desarrollar formas alternativas de funcionamiento, no adaptativas, que le permitan acomodarse a sus condiciones ambientales (Ramírez; Jiménez; Méndez, 2002).

En este sentido, la pertenencia a un grupo socialmente desfavorecido y/o en situación de pobreza, entendida ésta como la convergencia de un déficit económico y una situación de exclusión social (Segura, 2010), puede tener un impacto negativo en la conformación y expresión de las capacidades sociales, sobre todo teniendo en cuenta el estrés e incertidumbre que se genera en los sujetos que la padecen, aumentando la posibilidad de ocurrencia de estados emocionales negativos (ansiedad, depresión, ira, etc.) y enfermedades que propicien el desarrollo de prácticas de crianza que afecten al desarrollo cognitivo, social y emocional de sus hijos (Ayala; Pedroza; Morales; Chaparro; Barragán, 2002; Cerezo; Dolz; Pons-Salvador; Cantero, 1999), exponiéndolos a una situación, según la literatura especializada, de riesgo en proceso de desadaptación social (Balsells, 2003).

En relación con este último punto, existe bibliografía que pone de manifiesto la relación entre la pertenencia a contextos de pobreza y comportamientos negativos y violentos (Farrington, 1991; Guerra; Huesman; Tolen; Acker; Eron, 1995; Heimer, 1997). Siguiendo esta línea, se ha demostrado que menores delincuentes evaluados con la Batería de Socialización BAS-3, han obtenido puntuaciones bajas en escalas facilitadoras de la socialización (Silva; Martorell, 2001). Así mismo, Melero (1993) constata que la aparición de conflictos violentos en la escuela guarda una estrecha relación con la pertenencia a sectores urbanísticos de la población especialmente deprimidos y/o marginados (hacinamiento, escasez de servicios y zonas verdes, tasas de natalidad superiores a la media, altos índices de población en paro superiores a la media, especialmente en mujeres, etc.).

Otros estudios, por el contrario, arrojan resultados que relativizan dichos factores. Así, por ejemplo, Herrero; Ordoñez; Salas; Colom (2002) han mostrado en un estudio comparativo realizado con adolescentes en conflicto con la ley que, en general, los adolescentes del grupo control presentaban mayores niveles de

impulsividad. Al mismo tiempo, Trianes; Cardelle-Elawar; Blanca; Muñoz (2003) han encontrado que adolescentes de 11 y 12 años residentes en contextos deprimidos de Andalucía obtienen puntuaciones superiores en habilidades sociales autoinformadas que aquellos otros que viven en zonas residenciales. Estos resultados son coincidentes con estudios desarrollados en otras zonas geográficas (Cohen; Esterkind; Betina; Caballero; Martinenghi, 2011; Lacunza, 2007; Lacunza; Contini, 2009), los cuales ponen de manifiesto que niños de niveles sociales más desfavorecidos muestran un repertorio de habilidades sociales que les permiten funcionar adecuadamente en el contexto escolar y en sus interacciones con los demás.

En cualquier caso, de lo que no cabe duda es que muchos de estos niños pertenecientes a clases sociales desfavorecidas, por carecer de modelos adecuados en sus familias y/o su entorno más cercano, cuando acceden a la escuela se encuentran privados de algunos de los hábitos de comportamiento necesarios para poder convivir con los demás, presentan una peor comprensión de las normas y objetivos escolares, muestran un bajo nivel de autoestima, poca resistencia a la frustración, conductas inadaptadas y ausencia de expectativas a medio plazo (Seligman, 1981; Vélaz, 2002; Waxman; Walter; Anderson; Baptiste, 1992), todo lo cual hace necesario una intervención educativa específica. Más aún, tal y como expresa Melero (2009), en el caso de aquellas familias que no entienden los estudios como un modo de enfrentar el futuro y que valoran, ante todo, la temprana incorporación de sus hijos al mundo laboral, aunque sea en situaciones precarias, para contribuir a la supervivencia familiar, inculcándoles toda una serie de valores que, en este caso, son contrarios a la obligatoriedad, la disciplina y el esfuerzo necesario para progresar escolarmente.

Una vez analizadas las consecuencias que, para los distintos alumnos, podrían llegar a derivarse de su entorno sociocultural y familiar así como la repercusión que ello supondría para el establecimiento de una adecuada convivencia escolar, resultaría imprescindible que la acción educativa se complementara con la participación familiar, y viceversa (Jurado, 2009), de modo tal que, sobre todo para el alumnado perteneciente a un entorno socialmente más desfavorecido, pudieran suplirse las necesidades que no le son cubiertas o, en su defecto, que no son atendidas de la manera oportuna.

La importancia que tienen familia y escuela en la vida de los niños y adolescentes da fuerza a la idea de la necesidad de comunicación para evitar una relación de competitividad o de desprestigio, dando búsqueda, en su lugar, a la manera de acercarse (Comellas, 2009). Por ello, más que nunca hay que fortalecer la comunicación familia-escuela y favorecer, conjuntamente, la creación de un clima positivo y de corresponsabilidad, en el que se pacten el aprendizaje de unos criterios y maneras de actuar lo más coherente posible, evitando en todo momento aquellas contradicciones que no hacen más que generar desconfianza e inseguridad.

En otro orden de cosas, conviene destacarse que las prioridades al buscar acuerdos básicos deberán darse en aquellas situaciones que pueden tener mayor repercusión para la persona como individuo y para su adaptación al contexto en el que está viviendo y, cuya ausencia, podría llegar a suponer un factor de riesgo para su desarrollo (hábitos alimentarios, descanso, actividad, higiene personal, autonomía en el control de responsabilidades, participación en las necesidades del grupo en el que se vive, pautas de relación con los demás, formas de resolver los conflictos, etc.).

Según Comellas (2009), la escuela ayuda, pero hay que continuar en casa, teniendo en cuenta que lo que es importante en la escuela debe serlo también en casa. Esta actuación conjunta escuela-familia tendrá una clara repercusión en la seguridad y en la estabilidad de sentimientos, respuestas y comportamientos infantiles y adolescentes porque les ayudará a saber qué hay que hacer y por qué, aún a sabiendas de que no se trata de una tarea fácil para aquellos padres y madres que sufren el malestar de tener que negar las demandas de sus hijos, mantener unas propuestas que no son bien recibidas por ellos y soportar en el día a día situaciones de tensión reiteradas que no se pueden frenar con argumentos y razones.

En virtud de lo expuesto hasta el momento, se puede afirmar que la adaptación del niño en la escuela se va a ver facilitada cuando exista una cierta continuidad entre las prácticas y valores familiares y los que imperan en el aula, lo que, sin lugar a dudas, podría garantizarse a través de la colaboración entre padres y maestros, permitiendo así a estos últimos ajustar la planificación de sus actividades a los intereses y necesidades reales de su alumnado así como transmitir a los padres de sus alumnos, no ya sólo información sobre los objetivos, métodos y contenidos del

currículum escolar, sino también pautas de actuación para trabajar en casa (Higuero, 2011). En este sentido, se ha de destacar que numerosos autores, como Brofenbrenner (1979), ya apuntaron en su momento las consecuencias favorables que para el desarrollo infantil podían tener los vínculos o conexiones entre familia y escuela.

En la mayoría de los países, la participación de los padres o tutores legales en las estructuras organizadas del centro del sistema educativo es una práctica desarrollada desde 1970, no obstante, en algunos este proceso comenzó con anterioridad a esta fecha (Alemana, Francia, Luxemburgo, Austria, Finlandia y Noruega). Según Aguirre (2008), todos los países desarrollan una política pública explícita en favor de la participación colectiva de los padres, pudiendo organizarse también en asociaciones que les permitan expresar su opinión sobre diversos aspectos de la vida escolar de sus hijos.

En cuanto al asociacionismo de los padres, existen federaciones en todos los Estados, con estructuras más o menos similares. A escala europea, existen tres federaciones:

- *European Parents Association* (EPA).
- *Confederation des organisations familiares de la Communauté européenne* (COFACE).
- *Groupement international des associations de parents de l'enseignement catholique* (OE-GIAPEC).

La propia legislación insiste en que tanto la escuela como las familias tienen en sus manos el reto de educar a los menores y que, por tanto, la coordinación entre ambas instituciones es fundamental para mejorar la calidad de enseñanza y facilitar el desarrollo integral de los estudiantes. Por este motivo, no es de extrañar que la participación de las familias en los centros escolares sea una cuestión que haya ido adquiriendo una gran relevancia con el paso de los años (Aguirre, 2008), lo que la LOE (2006) recoge, no sólo en su exposición de motivos, sino también en los principios generales en los que se basa el sistema educativo español.

Atendiendo a la literatura científica revisada previamente, el objetivo principal de la presente investigación es analizar la influencia de las características socioculturales del alumnado de Educación Primaria de la ciudad autónoma de Melilla (España) en el nivel de desarrollo de su competencia social.

Método

Participantes

Participaron 546 alumnos del primer curso de cada ciclo de la etapa de Educación Primaria, de los cuales el 52% eran varones y el 48% mujeres. Del total de la muestra de participantes, el 26.5% poseía entre 6 y 7 años de edad, el 36.5% entre 8-9 años y el 37% entre 10-12 años.

Los alumnos procedían de dos centros educativos de la ciudad autónoma de Melilla con características socioculturales diferentes, a los que, a fin de respetar su anonimato, nos referiremos como Colegio 1 y Colegio 2. Mientras que el 64.3% de los participantes pertenecía al Colegio 1, los cuales principalmente eran de origen europeo-occidental y procedían de un entorno socio-familiar relativamente normalizado, el 35.7% cursaba sus estudios en el Colegio 2, mayoritariamente de origen bereber y perteneciente a un entorno marginal y culturalmente desfavorecido, donde es frecuente la existencia de grandes focos de delincuencia y drogadicción, y la convergencia de problemas tanto de índole social y económico como culturales y familiares.

Instrumento

Para la recogida de información, se empleó el Sistema de Evaluación de la Conducta de niños y adolescentes (BASC) de Reynolds; Kamphaus (1992), adaptado a la población española por González; Fernández; Pérez; Santamaría (2004). Se utilizó la escala S (autoinforme) y el nivel 2 (sujetos de 6-11 años), formada por 146 ítems. Este instrumento evalúa 12 factores (actitud negativa hacia el colegio, ansiedad, actitud negativa hacia los profesores, atipicidad, autoestima, confianza en sí mismo, depresión, estrés social, locus de control, relaciones interpersonales, relaciones con los padres y sentido de incapacidad) y 4 dimensiones globales (desajuste clínico, desajuste escolar, ajuste personal e índice de síntomas emocionales). Además, cumple con los criterios psicométricos de fiabilidad (superior a .70) y validez.

Procedimiento

Para la administración de dicho instrumento de evaluación se cumplieron todos los criterios previos: información a los equipos directivos de los centros, envío del proyecto de investigación a la Comisión de investigación de la Facultad de Educación y

Humanidades del Campus Universitario de Melilla (Universidad de Granada) y aprobación por parte de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación en Melilla, cumpliendo, en todo caso, con los requisitos establecidos para el anonimato del alumnado.

Por otra parte, su pasación tuvo lugar durante el segundo trimestre del curso escolar 2009/10, siendo los profesores tutores los responsables de su administración, para lo cual tuvieron una sesión preparatoria previa.

Una vez recogidos todos los datos, éstos fueron introducidos al programa estadístico *PASW Statistics 18* y se procedió al análisis estadístico de los mismos.

Resultados

En primer lugar, en la tabla 1 se presenta el análisis descriptivo de cada uno de los factores de los que se compone el BASC así como los resultados obtenidos a través del análisis de varianza en el que como variables dependientes se introdujeron los percentiles de los doce factores del BASC y como variable independiente el centro escolar de procedencia de los alumnos.

| FACTORES (PERCENTILES) | Colegio 1 | | | Colegio 2 | | | F |
|---------------------------------------|-----------|-------|-------|-----------|-------|-------|-----------|
| | N | M | DT | N | M | DT | |
| Actitud negativa hacia el colegio | 244 | 68.29 | 13.04 | 157 | 66.31 | 13.52 | .696 |
| Ansiedad | 239 | 50.51 | 19.57 | 150 | 46.85 | 18.94 | 1.439 |
| Actitud negativa hacia los profesores | 249 | 60.83 | 14.87 | 162 | 69.54 | 13.79 | 12.435*** |
| Atipicidad | 244 | 61.14 | 19.46 | 155 | 61.00 | 18.00 | .002 |
| Autoestima | 248 | 43.00 | 14.79 | 159 | 38.90 | 15.07 | 2.619 |
| Confianza en sí mismo | 244 | 41.10 | 17.06 | 157 | 33.54 | 14.70 | 7.975** |
| Depresión | 244 | 64.09 | 17.89 | 152 | 71.53 | 14.57 | 7.292** |
| Estrés social | 246 | 62.38 | 15.76 | 156 | 64.66 | 13.64 | .792 |
| Locus de control | 241 | 67.03 | 14.35 | 148 | 70.12 | 12.60 | 1.556 |
| Relaciones interpersonales | 248 | 36.10 | 15.68 | 162 | 29.09 | 15.27 | 7.390** |
| Relaciones con los padres | 242 | 43.85 | 17.50 | 157 | 44.52 | 17.99 | .056 |
| Sentido de incapacidad | 243 | 61.86 | 17.32 | 160 | 69.53 | 14.97 | 8.140** |

M= Media; DT= Desviación típica; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y resultados del análisis de varianza de los factores del BASC (escala S2) en función del centro escolar de procedencia del alumnado

Mientras que el valor medio de las puntuaciones obtenidas en el Colegio 1 se comprenden entre 36.10 (*Relaciones interpersonales*) y 68.29 (*Actitud negativa hacia el colegio*), los valores resultantes en el Colegio 2 oscilan entre 29.09 (también *Relación interpersonales*) y 71.53 (*Depresión*).

En cuanto a los resultados del análisis de varianza, éstos resultaron significativos en los factores *Actitud negativa hacia los profesores* [$F_{(1, 409)} = 12.435$; $p < .001$], *Confianza en sí mismo* [$F_{(1, 399)} = 7.975$; $p < .01$], *Depresión* [$F_{(1, 394)} = 7.292$; $p < .01$], *Relaciones interpersonales* [$F_{(1, 408)} = 7.390$; $p < .01$] y *Sentido de incapacidad* [$F_{(1, 401)} = 8.140$; $p < .01$]. A este respecto, el Colegio 1 obtuvo puntuaciones superiores frente al Colegio 2 en los factores *Confianza en sí mismo* y *Relaciones interpersonales*, mientras que éste último puntuó más alto en *Actitud negativa hacia los profesores*, *Depresión* y *Sentido de incapacidad*.

Continuando con el análisis, en la tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos obtenidos así como los resultados del análisis de varianza para cada una de las cuatro dimensiones globales de las que se compone el BASC en función del centro escolar.

| FACTORES (PERCENTILES) | Colegio 1 | | | Colegio 2 | | | F |
|--------------------------------|-----------|-------|-------|-----------|-------|-------|--------|
| | N | M | DT | N | M | DT | |
| Desajuste clínico | 225 | 60.53 | 18.31 | 130 | 60.90 | 17.85 | .015 |
| Desajuste escolar | 241 | 67.08 | 18.62 | 152 | 71.78 | 14.58 | 2.804 |
| Ajuste personal | 248 | 35.66 | 14.20 | 159 | 31.11 | 11.35 | 3.741* |
| Índice de síntomas emocionales | 219 | 62.35 | 12.06 | 120 | 64.4 | 10.92 | .704 |

M= Media; DT= Desviación típica; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y resultados del análisis de varianza de las dimensiones globales del BASC (escala S2) según el centro escolar

Los alumnos pertenecientes al Colegio 1 obtienen puntuaciones entre 35.66 (*Ajuste personal*) y 67.08 (*Desajuste escolar*), mientras que las puntuaciones del alumnado procedente del Colegio 2 se sitúan entre el 31.11 (*Ajuste personal*) y 71.78 (*Desajuste escolar*).

Por su parte, la única dimensión global de la escala S2 del BASC donde se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función del centro escolar fue la relativa al *Ajuste personal* [$F_{(1,$

$t_{(405)} = 3.741$; $p < .05$], donde los alumnos del Colegio 1 obtuvieron puntuaciones superiores a los del Colegio 2.

Conclusiones

En el presente trabajo de investigación desarrollado en el nivel educativo de Educación Primaria, han participado los alumnos de dos centros educativos de la Ciudad Autónoma de Melilla con características de partida que les hacen diferir significativamente entre sí, esto es, mientras que la mayoría del alumnado del Colegio 1, principalmente de origen cristiano-occidental, procede de un entorno socio-familiar relativamente normalizado, los alumnos del Colegio 2, mayoritariamente de origen bereber, presentan amplias carencias que lo hacen permanecer en un entorno marginal y culturalmente desfavorecido.

En virtud de lo anterior, se hace preciso matizar que los resultados obtenidos, tras la pasación del Sistema de Evaluación de la Conducta de niños y adolescentes (BASC) de Reynolds y Kamphaus (1992) son, aunque no clínicamente significativos, relativamente altos entre los distintos alumnos participantes, con independencia de su centro escolar de procedencia, para cada uno de los doce factores de los que se compone dicho instrumento de evaluación.

A pesar de que unos y otros obtienen puntuaciones bastante similares, es posible apreciar que, mientras los alumnos del Colegio 1 obtienen puntuaciones más altas en dos de los cuatro factores que evalúan el nivel de adaptación del individuo a su entorno (*Confianza en sí mismo* y *Relaciones interpersonales*), el alumnado del Colegio 2 alcanza puntuaciones superiores en tres factores de índole clínico (*Actitud negativa hacia los profesores*, *Depresión* y *Sentido de incapacidad*), lo cual viene a confirmar los resultados hallados en numerosas investigaciones (Farrington, 2005; Harris; Reid, 1981; Melero, 2009; Morton, 1987; Patterson; DeBaryshe; Ramsay, 1989; Patterson; Yoerger, 2002) en las que se pone de manifiesto que la aparición de síntomas psicopatológicos guarda una estrecha relación con las características demográficas, contextuales y/o situacionales de los sujetos, siendo más propensos a desarrollar este tipo de alteraciones aquellos cuya situación socio-familiar se caracteriza por hacinamiento, escasez de servicios, tasas de natalidad por encima de la media, bajo nivel de ingresos, desempleo, etc.

Con respecto a los resultados obtenidos en las dimensiones globales de las que se compone el BASC, teniendo en cuenta que cada una de éstas se integra por el sumatorio de dos o más de los factores que ya han sido analizados, éstos son bastante similares a los que anteriormente han sido expuestos. Destaca que en la dimensión de *Ajuste personal*, la cual es la única con un matiz más positivo, son los alumnos pertenecientes al Colegio 1 los que alcanzan mayores puntuaciones frente al alumnado del Colegio 2.

En base a toda la información expuesta anteriormente, la escuela debiera ser considerada como uno de los lugares clave en el proceso de formación temprana de todas aquellas actitudes y capacidades necesarias para convivir en una sociedad caracterizada por su creciente pluralidad, complejidad y en continua evolución y conflicto (Herrera; Lorenzo, 2005; López, 2002), para lo que se necesitaría de instrumentos tanto globales como específicos (Arnáiz; Guirao; Linares, 2003) que transiten por el concepto de educación intercultural, entendido éste como el proceso formativo en conceptos, procedimientos y actitudes-valores que atiende a la riqueza de la diversidad del conjunto de los grupos sociales respetando sus diferencias (Esteve, 2004; Gómez, 2004; Herrera; Lorenzo, 2007), siendo por todo ello por lo que han surgido múltiples trabajos que se centran en el estudio y fomento de la convivencia escolar en contextos de diversidad cultural (Essomba, 2007; Jordán, 2007; Leiva, 2007; Santos, 2008).

Así mismo, no debiera existir ninguna duda acerca de la importancia de los factores socioculturales en el proceso de socialización de los hijos (Melero, 2009; Rodríguez, 2007; Segura, 2010; Quintero, 2006) y su repercusión sobre el estado de la convivencia escolar, por lo que si lo que se pretende desde la administración educativa es potenciar la existencia de una adecuada convivencia escolar, será necesario conocer qué peculiaridades son las que caracterizan a las familias de los distintos alumnos a fin de diseñar pautas de intervención que incidan directamente sobre ellas (Ortiz; Fuentes; López, 2000). Algunos de los aspectos cruciales en los que se debiera insistir son, según Muñoz (2005):

- Tomar conciencia de la importancia de los factores ambientales en el desarrollo y, por ello, de los estímulos que proporcionen a sus hijos y de las interacciones que mantengan con ellos.

- Fomentar expectativas más reales y optimistas sobre el desarrollo infantil que animen a los padres a proporcionar una estimulación más rica, compleja y variada, acorde con el desarrollo esperado en sus hijos.
- Subrayar la necesidad de tratar a niños y niñas de igual forma, sin discriminaciones sobre sus capacidades actuales y futuras.
- Plantear la importancia de la afectividad en la familia y de que ésta se muestre abiertamente a los niños, de modo que se sientan apoyados y confortados dentro de su familia, lo que genera un sentimiento de confianza y valía personal que les acompañará en su vida dentro y fuera del contexto familiar.
- Enfatizar la necesidad de dialogar y negociar con los niños a través de razonamientos acordes a su nivel evolutivo par que vayan interiorizando normas y valores de un modo más adecuado que cuando éstos son simplemente impuestos sin que los entiendan y asuman.

Ahora bien, tal y como apunta Comellas (2009), si actualmente la escuela ha de ser de todos y tiene que preparar a todo su alumnado, independientemente de las dificultades que éste pueda presentar, para incluirse con posibilidades de participación e intervención en la sociedad en la que vive, resultaría fundamental que, todas las actuaciones educativas que se desplegaran a fin de suplir las carencias que los distintos alumnos pudieran presentar debido a sus peculiares características socio-culturales, contaran con la confianza y participación de las familias en la escuela como institución capaz de potenciar la educación de sus hijos, a sabiendas de que, a medida de que éstos vayan creciendo, aparecerán matices, necesidades o formas diferentes de enfocar, de proponer o de gestionar las relaciones con ellos o los aprendizajes que han de adquirir, para lo que, más que nunca, se necesitará, además, establecer un clima positivo de comunicación y diálogo.

A pesar de lo anterior, determinados análisis sociológicos, como el informe del INCE (González-Anleo, 1998), el estudio de la Fundación Santa María (Elzo; Orizo; González-Anleo; Blasco; Laespada; Salazar, 1999) o el de Pérez-Díaz; Rodríguez; Sánchez (2001) para la Caixa, muestran, en el caso de las familias desestructuradas, un bajo grado de compromiso familiar así como escasos niveles de confianza en la escuela con respecto a la

educación de sus hijos, percibiéndose, incluso, falta de congruencia entre las actitudes fomentadas por ambas instituciones.

Así mismo, sucesivos informes e investigaciones sobre la participación de las familias en los Consejos Escolares ponen de manifiesto de modo reiterado (Fernández, 1993; Martín, 2000; San Fabián, 1997; Santos, 1997) la escasa participación de los padres y madres, así como el papel más bien formal de estos órganos, tanto en lo que respecta a los contenidos como a los procedimientos de participación de los centros, lo que, en cualquier caso, tal y como apunta Bolívar (2006), parece estar condicionado por factores contextuales (estatus socioeconómicos, conocimientos, destrezas, tiempo y energía de los padres, cultura familiar, etc.), siendo las familias desfavorecidas las que, precisamente, presentan menor grado de implicación.

En relación con lo anterior, Hoover-Dempsey; Walker; Sandler; Whetsel; Green; Wilkins; Closson (2005) proponen que las estrategias para incrementar la implicación y, por la tanto, la participación de las familias, se pueden clasificar en dos grandes grupos:

- Estrategias para incrementar las capacidades del centro escolar para implicar a las familias: crear condiciones para un clima escolar dinámico e interactivo con los padres y madres. El equipo directivo puede adoptar un conjunto de medidas para apoyar la participación y las relaciones entre profesorado y familias, favoreciendo la creación de confianza. A su vez, se puede capacitar al profesorado para establecer relaciones positivas y continuas con las familias.

- Estrategias para capacitar a los padres a involucrarse efectivamente: apoyo explícito de la escuela para que los padres constituyan un papel activo, un sentido positivo de eficacia y una percepción de que la escuela y el profesorado quieren su participación. Ofrecer sugerencias específicas de lo que pueden hacer y hacerlos conscientes del relevante papel que tienen en el aprendizaje exitoso de sus hijos.

Por último, y en la línea seguida por Sánchez; Ramírez; Alemany (2010), dado que los alumnos que presentan mayor desadaptación son los de origen bereber y árabe en la ciudad autónoma de Melilla, frente al alumnado de procedencia europea,

siendo, así mismo, los que pertenecen a los grupos socialmente más desfavorecidos, caracterizados, entre otros, por su concentración en determinados barrios de la ciudad, como ya pusieran de manifiesto otras investigaciones (Arias, 1998; Mayoral, 2003; Vidal; Gutiérrez; Carrillo, 2006), ello da lugar a que, en algunos centros educativos, el alumnado pertenezca en su totalidad a un determinado grupo cultural, en base a lo cual se sugiere el análisis de la red de centros establecida a fin de evitar, en la medida de lo posible, la aparición de *centros-gueto*.

Referencias bibliográficas

Aguirre, M.C. (2008). Participación de las familias en la vida escolar. En J. Quintanal (Coord.), *I Foro Educativo: pasado, presente y futuro de un modelo preventivo de educación*. Madrid: CES Don Bosco. Disponible en: <http://www.cesdonbosco.com/revista/foro.asp>. Consultado el 25/08/2011.

Arias, F. (1998). *Barrios desfavorecidos en las ciudades españolas*. Disponible en: <http://habitat.aq.upm.es/bv/agbd09.html>. Consultado el 19/08/11.

Arnáiz, P.; Guirao, J. M.; Linares, J. E. (2003). *Orientaciones didácticas para la adecuación de la respuesta educativa en contextos multiculturales*. Murcia: Servicio de Atención a la Diversidad.

Ayala, H.; Pedroza, F.; Morales, S.; Chaparro, A.; Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25, 3 (2002) 27-40.

Balsells, M. A. (2003). La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 4 (2003) 1-9.

Benito, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 7 (2007) 1-11. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1847Martin.pdf>. Consultado el 25/08/2011.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339 (2006) 119-146.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Carretero, A. (Coord.) (2008). *Vivir convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Granada: Andalucía Acoge.

Cerezo, M.; Dolz, L.; Pons-Salvador, G.; Cantero, M. (1999). Prevención de maltrato de infantes: evaluación del impacto de un programa en el desarrollo de los niños. *Anales de Psicología*, 15 (1999) 239-250.

Cohen, S.; Esterkind, A. E.; Betina, A.; Caballero, S. V.; Martinenghi, C. (2011). Habilidades sociales y contexto sociocultural. Un

estudio con adolescentes a través del BAS-3. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 29, 1 (2011) 167-185.

Comellas, J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.

Delgado, B.; Contreras, A. (2008). Desarrollo social y emocional: desde los seis a los doce años. En B. Delgado (Coord.), *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez*, 35-66. Madrid: McGraw-Hill.

Elzo, J.; Orizo, F. A.; González-Anleo, J.; Blasco, P.; Laespada, M. T.; Salazar, L. (1999). *Jóvenes españoles 99*. Madrid: Fundación Santa María.

Essomba, M. A. (2007). Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural. En J. L. Álvarez; L. Batanaz (Coords.), *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*, 177-212. Madrid. Biblioteca Nueva.

Esteve, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bordón*, 56, 1 (2004) 95-115.

Farrington, D. (1991). Childhood aggression and adult violence. Early precursors and later life outcomes. En D. J. Pepler; K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, 5-29. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Farrington, D. (2005). Childhood origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12 (2005) 177-190.

Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.

Fernández, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.

Gómez, J. (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: ME-Libros de la Catarata.

Gómez, J. L. (2006). La convivencia en el marco escolar. Reflexiones para una actuación inspectora. *Avances en Supervisión Educativa*, 2 (2006). Disponible en: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=70&Itemid=65. Consultado el 12/09/2011.

González-Anleo, J. (1998). *Familia y escuela. Diagnóstico del sistema educativo*. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

González, J.; Fernández, S.; Pérez, E.; Santamaría, P. (2004). *Adaptación española del sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC*. Madrid: TEA Ediciones.

Guerra, N. G.; Huesman, L. R.; Tolem, P. H.; Acker, V.; Eron, L. D. (1995). Stressful events and individual beliefs as correlatos of economic disadvantage and aggression among urban children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 4 (1995) 518-528.

Harris, A.; Reid, J. B. (1981). The consistency of a class of coercive child behaviours across school settings for individual subjects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9 (1981) 219-227.

Heimer, K. (1997). Socio-economic status, subcultural definitions and violent delinquency. *Social Forces*, 75, 3 (1997) 799-833.

Herrera, L.; Lorenzo, O. (2005). El desarrollo de la socialización en alumnos de diferente cultura: europea y tamazight. En F. Herrera; M. I. Ramírez; J. M. Roa; M. Gervilla (Coords.), *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia*, vol. IV, 297-305. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.

Herrera, L.; Lorenzo, O. (2007). Culturas en contacto en el ámbito escolar: investigación educativa sobre fomento de habilidades lingüísticas y de socialización a través de la expresión musical. En M. A. Ortiz Molina (Coord.), *Diferencias culturales y atención a la diversidad en la escuela: desarrollo de la socialización mediante actividades de expresión artística (D.I.C.A.D.E.)*, 157-180. Maia (Portugal): Fernando Ramos (Editor).

Herrero, O.; Ordóñez, F.; Salas, A.; Colom, R. (2002). Adolescencia y comportamiento antisocial. *Psicothema*, 14, 2 (2002) 340-343.

Higuero, C. (2011). El papel socializador de la familia y su relación con el equipo docente. *Aula y docentes*, 30 (2011) 69-77.

Hoover-Dempsey, K. V.; Walker, J. M. T.; Sandler, H. M.; Whetsel, D.; Green, C. L.; Wilkins, A. S.; Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106, 2 (2005) 105-190.

Jordán, J. A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En E. Soriano (Coord.), *Educación para la convivencia intercultural*, 59-94. Madrid: La Muralla.

Jurado, C. (2009). La familia y su participación en la comunidad educativa. *Innovación y experiencias educativas*, 23 (2009). Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_23.html (Consultado el 28/08/2011).

Lacunza, A. B. (2007). *Inteligencia y Desnutrición. La evaluación de las habilidades cognitivas y sociales en niños de Tucumán en contextos de pobreza*. Tesis doctoral, Universidad de Palermo.

Lacunza, A. B.; Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contexto de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3, 1 (2009) 57-66.

Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga: Spicum.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE n.238, 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE n.106, 4 de mayo de 2006.

López, M. C. (2002). *Diversidad sociocultural y formación de profesores*. Bilbao: Mensajero.

Martín, Q. (2000). *Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid: Sanz y Torres.

Mayoral, J. F. (2003). El contexto de Melilla. En J. L. López; A. I. Lara (Coords.), *V Curso de Intercultura: El aprendizaje del castellano en el alumnado de habla amazigh*, 33-56. Melilla: UNED.

Melero, J. M. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.

Melero, J. M. (2009). *Conflictividad escolar y la nueva profesión docente*. Málaga: Aljibe.

Monjas, M. I. (2007). *Cómo promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.

Morton, T. (1987). Childhood aggression in the context of family interaction. En D. Crowell; I. M. Evans; C. R. O'Donnell (Eds.), *Childhood aggression and Violence*, 117-158. Nueva York: Plenum Press.

Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 5, 2 (2005) 147-164.

Ortiz, M. J.; Fuentes, M. J.; López, F. (2000). Desarrollo socioafectivo en la primera infancia. En J. Palacios; A. Marchesi; C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación Vol. I. Psicología evolutiva*, 151-176). Madrid: Alianza.

Palomero, J. E.; Fernández, M. R. (2001). La violencia escolar: un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41 (2001) 19-38.

Patterson, G. R.; DeBaryshe, B. D.; Ramsay, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behaviour. *American Psychologist*, 44 (1989) 329-355.

Patterson, G. R.; Yoerger, K. (2002). A developmental model for early- and late-onset delinquency. En J. Reid; G. Patterson; J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents: a developmental analysis and model for intervention*, 147-172. Washington, DC: American Psychological Association.

Pérez-Díaz, V.; Rodríguez, J. C.; Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Quintero, M.P. (2006). El papel de la familia en la educación. *Investigación y Educación*, 21 (2006). Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_sevilla-enero2006.html. Consultado el 02/09/2011.

Ramírez, J. A.; Jiménez, J.; Méndez, M. A. (2002). *Programa de intervención con familias desfavorecidas y en situación de riesgo social*. Equipo de Intervención Familiar del Ayuntamiento de Huelva.

Reynolds, C. R.; Kamphaus, R. W. (1992). *Sistema de Evaluación de la Conducta de niños y adolescentes (BASC)*. Madrid: TEA.

Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de educación*, 9 (2007) 91-97.

Sánchez, S.; Ramírez, S.; Alemany, I. (2010). *El abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla*. Ministerio de Educación.

San Fabián, J. L. (1997). *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Madrid: Ministerio de Educación.

Santos, M. A. (1997). *El crisol de la participación. Investigación sobre la participación en Consejos Escolares de centros*. Archidona: Aljibe.

Santos, M. A. (2008). La pragmática de la cooperación o cómo mejorar la gestión de la diversidad cultural y de la convivencia en las aulas. En J. Vera (Coord.), *Diversidad, convivencia y educación desde el conflicto*, 55-75. Madrid: Fundación SM.

Seijo, D.; Novo, M.; Arce, R.; Fariña, F.; Mesa, M.C. (2005). *Prevención de comportamientos disruptivos en contextos escolares: programa de intervención basado en el entrenamiento de habilidades sociocognitivas (programa EHSCO)*. Melilla: Dirección Provincial del Ministerio de Educación.

Segura, P. (2010). *Pobreza y exclusión social. Diagnóstico de los distritos 4 y 5 de Melilla*. Melilla: Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Seligman, M. (1981). *Indefensión*. Madrid: Debate.

Silva, F.; Martorell, M. C. (2001). *BAS-3, Batería de socialización (Autoevaluación)*. Madrid: TEA Ediciones.

Trianes, M. V.; Cardelle-Elawer, M.; Blanca, M. J.; Muñoz, A. (2003). Contexto social, género y competencia social autoinformadas en alumnos andaluces de 11 y 12 años. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 1, 2 (2003) 37-55. Disponible en:

<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?25>. Consultado el 05/09/2011.

Vélaz, C. (2002). *Intervención educativa en sujetos con desadaptación social*. Madrid: UNED.

Vidal, M. D.; Gutiérrez, A.; Carrillo, P. (2006). Intervención psicopedagógica en contextos educativos. En M. A. Gallardo (Coord.), *I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de Intervención del Psicopedagogo*, 1-20. Melilla: Proyecto de Innovación Docente "Plan de Mejora y Evaluación del Prácticum de Psicopedagogía en Melilla".

Waxman, H. C.; Walker, J.; Anderson, J.; Baptiste, H. P. (1992). *Students at risk in at-risk schools: Improving environments for learning*. Newbury Park, C.A.: Corwin Pres.

¹ **Social competence analysis in Primary Education students based on their sociocultural context**

² Doctorando.

Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Melilla (España).

Email: ibravoantonio@yahoo.es

³ Doctora.

Universidad de Granada (España).

Email: luciaht@ugr.es

LA VOLUNTAD DE LA MIRADA: REFLEXIONES EN TORNO AL PAISAJE¹

Marta Marco Mallent²

Abstract: Landscape is not what stands in front of us or around us, it is an invented concept, a relatively modern cultural construction. It is evident that there has always been landscape, but it has been only recently that it has been considered as something else than a plot of land, a place or a space with political or economic value. Poets and painters were the first to be aware of territory as an object of aesthetic contemplation, the first to give another meaning to the concept of space which surrounds us, and re-define it according to the feelings it provokes. Thus, landscape only exists where there is contemplation and the wish to know how to look and see, as an aesthetic object, what is represented before us in the open air. For all that, I find it essential to promote the teaching of an artistic discipline related to painting and drawing, and which enables us to value, understand, recreate and feel the landscape.

Keywords: painting; landscape; garden; art history

Resumen: El paisaje no es lo que está ante nosotros, a nuestro alrededor, es un concepto inventado, una construcción cultural relativamente moderna. Es evidente que el paisaje ha existido siempre, pero nunca, hasta épocas relativamente cercanas, fue considerado algo más que un terreno, lugar o espacio con valor político o económico. Los primeros en tomar conciencia del territorio como objeto de contemplación estética son los poetas y pintores, capaces de otorgar otro significado al espacio que se extiende ante sus ojos y redefinirlo en virtud de lo sentido y experimentado en él. Así pues, el paisaje sólo existe realmente cuando existe la contemplación, la voluntad de saber mirar y ver como objeto estético lo que se presenta ante nosotros en el espacio abierto al exterior. Por todo ello, me parece fundamental fomentar la enseñanza de una disciplina artística vinculada con la pintura y el dibujo, que nos capacita para valorar, comprender, recrear y sentir el paisaje.

Palabras clave: pintura; paisaje; jardín; historia del arte

I- La conciencia del paisaje

“Los paisajes pintados son, en cierto sentido, dobles proyectados por el hombre para traducir plásticamente sus convicciones, miedos o sensibilidades. (...) El paisaje sólo existe realmente si existe la contemplación, y contemplar es ver el alma de las cosas. Incluso si se trata del vacío” (Argullol, 1999).

Es evidente que el paisaje ha existido siempre, pero nunca, hasta épocas relativamente cercanas, nuestro entendimiento lo

consideró algo más que un terreno, lugar o espacio con otras virtudes que no fueran funcionales, principalmente ligadas a la producción agrícola. El paisaje no fue sujeto susceptible de contemplación estética ni captó la atención de las artes en la cultura occidental mientras se mantuvo esta consideración exclusivamente ligada a su valor material. ¿Porqué, cómo y en qué momento el paisaje comienza a ser visto de otro modo y alcanza la categoría de elemento estético?

“Hoy en día, la palabra paisaje se emplea con excesiva facilidad, ha superado el ámbito de la descripción de la naturaleza y se extiende también a los artificios, empleándose con propiedad términos como el paisaje urbano. Se habla también de paisajes imaginarios y virtuales y, cada vez menos metafóricamente, se emplean términos como paisaje científico o paisaje lingüístico, refiriéndose al conjunto de factores que determinan un ámbito científico o lingüístico. (...) porque el paisaje no es patrimonio de la geografía o del arte, sino que se configura con el conjunto de aplicaciones y usos que la palabra tiene en la actualidad” (Maderuelo, 1996: 9).

Considero oportuno puntualizar mi criterio a la hora de manejar el concepto *paisaje*. Aunque es cierta la afirmación de Maderuelo, para este estudio la palabra *paisaje* será utilizada exclusivamente referida al ámbito de la geografía y del arte. Pienso que aumentar la carga significativa de algunos términos es una práctica habitual hoy en día pero poco aconsejable en muchos casos en los que el idioma ofrece otras posibilidades más adecuadas.

La Real Academia de la Lengua Española nos dice que la palabra *paisaje* se introduce en el siglo XVIII tras una adaptación de las francesas *paysage* y *pays*, procedentes todas ellas del latín *pago* que alude a una demarcación rural o cualquier cosa relacionada con el campo. En nuestra cultura el término *pago* tiene también relación con los tributos y diezmos que el campesino pagaba (de ahí el significado del verbo pagar) en época feudal. Por lo tanto el sentido del término tiene ante todo connotaciones utilitarias relacionadas con la economía de la Edad Media, basada fundamentalmente en el sector primario.

“Cuando se tiene que pagar la tierra, es evidente que no puede existir ni país ni paisaje. Alguien que está agobiado por sacar rentabilidad a la tierra no puede contemplar con entusiasmo su belleza; (...) Hace falta que el hombre se libere de esa carga

onerosa y pueda mirar a su alrededor sin la preocupación de que una tormenta o la sequía arruinen su economía para que pueda realmente recrearse en fenómenos como la lluvia, el crepúsculo, la aurora o la variedad de luces y tonalidades que dejan las estaciones a su paso”(Calvo, 1993: 12).

Efectivamente, como afirma Calvo Serraller en esta cita, el campesino no atiende a la Naturaleza por su belleza sino por su productividad puesto que vive de ella. Para él el paisaje, el pago, el campo, no tiene una dimensión estética, no es un objeto para la contemplación. El hombre anterior al Renacimiento no tiene conciencia del paisaje como hoy lo entendemos, de hecho, ni siquiera existe esa palabra en su vocabulario. Tendrá que producirse un cambio cultural y económico profundo para que el territorio que se extiende a su alrededor amplíe su significado. Calvo Serraller otorga un papel fundamental en este cambio a la figura del comerciante, hombre al cual no afectan las inclemencias del tiempo ni el cambio estacional, su vida no depende del comportamiento imprevisible de la Naturaleza, al contrario, su oficio puede verse beneficiado en periodos de escasez si especula con determinados productos. Además, el comerciante viaja, sale de su tierra natal, conoce otros lugares, compara geografías diversas y de este modo va creando la conciencia de su propia identidad. Es entonces cuando surge la palabra *país* que alude a las características físicas, antropológicas y políticas que permiten identificar un territorio.

Cabe añadir al comentario de Serraller que el comerciante es también un burgués puesto que reside en la ciudad, de modo que su mirada al entorno rural o campestre se irá tiñendo de cierta añoranza. Al amparo de las ciudades, donde se gesta la nueva economía, surgirán otros individuos más capacitados para expresar ese sentimiento de añoranza del campo en el que ya no viven: serán los poetas, artistas e intelectuales quienes expresen tal sentimiento y hagan posible la divulgación de una nueva conciencia del paisaje.

Cabe preguntarse cómo es posible que no existiera antes del Renacimiento una conciencia del paisaje cuando hay poetas en la antigüedad clásica (Virgilio, Horacio, Ovidio, Plinio... y un largo etcétera) que son sensibles a las bellezas del campo. Sánchez de Muniain nos dice que la clave está en la diferencia existente entre el sentimiento de la Naturaleza y la visión estética de ésta. El sentimiento del que habla Sánchez de Muniain no tiene que ver con

el *paisaje*, que, para él, es un concepto asociado con la práctica pictórica:

“La palabra “paisaje” viene de la pintura, y ha sido traslaticamente aplicada a la Naturaleza vista con ojos pictóricos. Hoy, este sentido traslaticio ha crecido de tal manera en importancia, que está avasallando poderosamente al primero. Es decir, que al hablar estéticamente de un paisaje, entendemos que se trata de un paisaje natural, si no se habla expresamente de arte” (Sánchez, 1945: 92).

Lo que ocurrió a partir del Renacimiento, no fue el descubrimiento de ese sentimiento de la Naturaleza que ya conocían los poetas clásicos, sino que se valoró el entorno, gracias quizá a la visión de los pintores, de un modo diferente. En palabras de Sánchez de Muniain, lo que hicieron los hombres del Renacimiento fue:

“(…) caer en la cuenta del valor estético independiente que todas las cosas de la Naturaleza circundante tienen vistas pictóricamente y reunidas. El cielo, la tierra y el mar que abarca la vista desde un lugar determinado, además de ser un conjunto de cosas bellas, forman una unidad estética visual que se llama “paisaje” (Sánchez, 1945: 95).

La mayoría de los historiadores del paisaje consideran la epístola de Petrarca dirigida al agustino Dionosii de Borgo en 1336 uno de los primeros testimonios escritos en los que el paisaje es contemplado de un modo diferente. En ella relata la ascensión al Mont Ventoux, cerca de Aviñón. Petrarca escaló esta montaña por el mero placer de hacerlo. Suponía para sus contemporáneos un esfuerzo insólito y absurdo, por lo inútil. El poeta queda extasiado ante el panorama que tiene ante sus ojos y experimenta una emoción inmensa; al descender lee unas páginas de las *“Confesiones”* de San Agustín que lleva consigo y le hacen reflexionar. Las palabras de San Agustín le instan a interiorizar su experiencia. Francisco Calvo Serraller concede a este hecho una importancia clave en el surgimiento del paisaje como concepto moderno y como género pictórico:

“Uno puede explicar –y de hecho es una forma fácil y sencilla de hacerlo– esa reacción de búsqueda de un éxtasis interior como respuesta al éxtasis exterior, de la manera en que lo hacemos cualquier profesor: recordando que Petrarca, como casi todos los escritores de la Toscana de entonces, estaba imbuido de las concepciones fundamentales del neoplatonismo –San Agustín

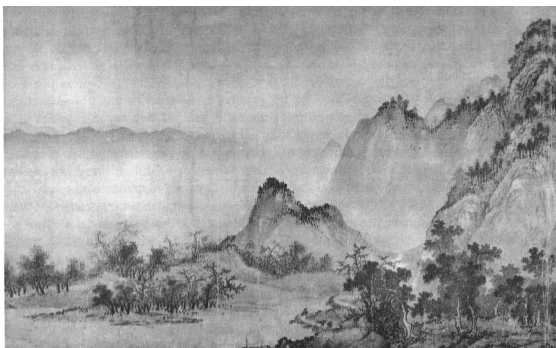
es una prueba— para el que la belleza exterior no es tal si no conduce a una belleza interior. Sin embargo, yo creo que hay algo más; por lo menos respecto al paisaje, por las consecuencias que históricamente va a tener. Cuando Petrarca, que era muy versado en los clásicos, como todos los primeros renacentistas, o incluso los precursores del Renacimiento, siente el absurdo impulso de ascender al Mont Ventoux, tiene presente el ejemplo de Filipo de Macedonia, que en una ocasión tuvo un capricho similar, según cuenta Tito Livio y otros historiadores. El escritor, que, al contemplar su entorno natural, extrae de él un provecho estético, y no solo utilitario, se revela como un verdadero sucesor del clasicismo para el que el estudio de la naturaleza era la principal vía de acceso al conocimiento de la realidad. Esto es lo que confiere a la experiencia de Petrarca un valor verdaderamente emblemático.

Pero aunque este método prospectivo penetra todo lo que llamamos pensamiento occidental, no actúa de manera exclusiva, pues debe convivir con la fortísima tradición cristiana, que bebe en fuentes orientales. No basta ver lo que se ve, hace falta también volverse al interior para iluminarlo. Esto es lo que hace Petrarca: extasiarse ante la perspectiva que le ofrece el Mont Ventoux pero sin olvidar el ensimismamiento, la búsqueda de la luz interior. Y si quisiéramos encontrar las dos claves, con todas las variaciones que se quiera, que explican la historia del paisaje como género pictórico y la vivencia de la naturaleza en occidente durante las edades moderna y contemporánea, yo diría simplemente que basta sumar los elementos que ha puesto en relación Petrarca: paisaje es naturaleza más luz interior. Esa es la naturaleza del paisaje” (Calvo, 1993: 16).

En el estudio que hace Agustín Berque (Berque,1996) sobre el nacimiento del paisaje en China, alude al episodio de Petrarca y considera que su sentimiento de la Naturaleza es más de orden moral que puramente estético. Afirma que fue el poeta chino Xie Lingyun el primero en el mundo que valoró el paisaje por sí mismo sin buscar en él ningún tipo de vínculo moral o religioso sino la mera satisfacción de orden estético.

En realidad lo que los poetas orientales descubrieron fue que el paisaje no es lo que está ante nosotros, a nuestro alrededor, es un concepto inventado, una construcción cultural. El paisaje no es un lugar físico, sino una serie de ideas, sensaciones y sentimientos que elaboramos a partir del lugar. No es lo que está

delante sino *lo que se ve* (Maderuelo, 1996: 13). Pero para *ver un paisaje* en lo que tenemos ante nosotros es preciso una predisposición digamos anímica determinada. Esa predisposición que tuvieron Petrarca o Xie Lingyun. Sin ojos contemplativos no hay paisaje. La Naturaleza se hace paisaje en virtud de la mirada humana.



Tong Yuan Día claro en el valle (detalle), dinastía Song del norte, hacia el año 1000
 Rollo horizontal. Tinta sobre papel, 38x169 cm

Varios siglos después, Azorín³ dijo que el paisaje no existía hasta que el pintor o el poeta no lo llevaba a la pintura o a las letras. No habla Azorín del cronista o del topógrafo que registra la realidad sino del individuo capaz de trascender esa visión, de interiorizarla como hicieron los poetas orientales desde el siglo V y los occidentales desde el Renacimiento. Para ver de ese modo hay que aprender a mirar. Casi todos los escritores de la generación del 98 participan de un profundo sentimiento del paisaje a través de su búsqueda de una realidad física y metafísica del país. Unamuno, andarín incansable, nos cuenta la experiencia sentida en cada uno de sus paseos y viajes:

“Allí, a solas con la montaña, volvía mi vista espiritual de las cumbres de aquélla a las cumbres de mi alma y de las llanuras que a nuestros pies se tendían a las llanuras de mi espíritu. Y era forzosamente un examen de conciencia. El sol de la cumbre nos ilumina los más escondidos repliegues del corazón” (Unamuno, 1957: 55).

Resulta inevitable al leer estos párrafos acordarse de la aventura de Petrarca. Unamuno no suele hacer descripciones pormenorizadas del paisaje, no le interesa, es el sentimiento que

surge de su contemplación lo que nos quiere transmitir y cuando lo sentido es demasiado profundo prefiere guardarlo para sí mismo, quizá porque supone una experiencia extremadamente íntima:

“Traigo el alma llena de la visión de las cimas de silencio y de paz y de olvido, y, sin embargo, nada se me ocurre, lector decirte de ello.

Algunos relatos de viajes y excursiones llevo escritos ya, pero he de dejar tal vez en el silencio en que los recogí los sentimientos más hondos que de esas escapadas a la libertad del campo he logrado” (Unamuno, 1957: 34).

Quizá ese sentimiento que Unamuno silencia en un relato sea posible expresarlo a través de la poesía. Igualmente ocurre con la imagen visual del paisaje. El lenguaje descriptivo de muchos paisajes reproducidos mediante procedimientos artísticos de todas clases, (grabados, dibujos, pinturas, fotografías...) no es suficiente para transmitir el sentimiento vivido por el artista que contempla y materializa su visión. La trayectoria del paisaje como género pictórico no es otra cosa que la historia de ese empeño en expresar el sentimiento individual del artista ante la Naturaleza.

El concepto de paisaje, tal y como se entiende hoy, se lo debemos pues a los poetas y a los artistas que lo han reinterpretado en sus escritos y pinturas. Oscar Wilde lo explica en su obra *La decadencia de la mentira* (Wilde, 1963), al hablar de la neblina de Londres y el modo en que ahora ese fenómeno meteorológico se valora como algo potencialmente bello o pictórico. Desde que Turner pinta la bruma o los escritores del 98 (por citar a alguien cercano) glosan el paisaje castellano, vemos en la espesa niebla de ciertas ciudades o en las secas tierras castellanas, paisajes dignos de admiración.

Mathieu Kessler nos define el paisaje como un ente sin significado previo. Es al hablar del paisaje pintado cuando el espacio geográfico utilizado como modelo adquiere una dimensión estética.

“El paisaje es la imagen pintada de un modelo que ha carecido de imagen durante mucho tiempo, ya que el espacio geográfico existe previamente sin el paisaje.(...) Aunque la historia de la pintura permite interpretar una gran parte de la sensibilidad hacia el paisaje, no puede explicar cómo llegó éste a conmover a sus primeros pintores” (Kessler, 2000:14).

Kessler nos habla de la figura del viajero como el que mejor puede captar la esencia del paisaje al carecer de intenciones

previas con respecto a éste. El espectador de un museo o galería de arte admira la imagen que le viene dada del paisaje sin comprometer su actitud, sin implicaciones directas con el espacio geográfico. Por el contrario, el viajero lo vive, lo sufre, lo goza, actúa sobre él. El paisaje es la contemplación desinteresada de una realidad objetiva.

“El viajero no se aliena con ningún principio, con ningún código de acción, con ninguna “moral” y ninguna doctrina. Es pura disponibilidad, apertura, aquiescencia a una felicidad gratuita compuesta de instantes y de eternidad. Es la mejor y la más auténtica consideración experimental del tiempo. La relación del viajero con el paisaje pasa y dura a la vez. Camina hasta detenerse e inmortalizarse solamente por momentos, por instantes” (Kessler, 2000: 50).

Observando la obra de muchos artistas que han pintado paisaje, vemos cómo poseen el talante del viajero o el paseante, contemplativos primero y pintores después. En sus apuntes captan un instante del paisaje, con esa disponibilidad de la que habla Kessler y lo transportan a la tablilla, al lienzo o al papel con un movimiento rápido de la mano, dirigida por el cerebro, afectado a su vez por el sentimiento que en ellos ha producido ese instante. Turner, Monet, Cézanne, Pinazo, Sorolla, y tantos otros, de cualquier época (recordemos, por ejemplo, los paisajes de la Villa Médicis de Velázquez), han comprendido y captado la esencia del paisaje y nos han enseñado a verlo a través de su pintura.

El espacio geográfico ofrece variaciones ilimitadas que proporcionan al viajero-pintor la emoción del movimiento continuo. Tanto las variaciones propias del paisaje debidas a la climatología o al paso de las horas, como el propio estado físico del viajero asociado a su memoria, dan múltiples interpretaciones de un mismo lugar. Cada persona reacciona ante lo contemplado de acuerdo con su propio carácter y sensibilidad.

“Del mismo modo que existen diferentes modos de viajar, existen también diferentes modos de representar lo visto o sentido, de los viajes descriptivos a los viajes soñados, de los narrados a los metamorfoseados, de los ideales a los sentimentales..., del viajar ordenado al extravío. Pintar paisajes, pintar la naturaleza adquiere así el impreciso valor de la metáfora del viajar” (Rodríguez, 1999: 26).

Así pues, una vez hemos aprendido a apreciar nuestro territorio, a ver el espacio que nos rodea con talante contemplativo,

estamos preparados para captar el paisaje desde otro punto de vista y crearlo de nuevo. Ese aprendizaje se lo debemos a quienes nos incitaron a mirar de otro modo, a recrear sobre lo existente un paisaje propio, deseado, añorado e idealizado.

II- El jardín como precursor de la idea de paisaje

De todos los paisajes que el hombre admira, es el jardín el más apreciado en el inconsciente colectivo. Es el lugar que evoca y recupera una Naturaleza benigna y amena, donde el hombre se siente feliz y predispuesto a la contemplación.

Entendido el paisaje como fruto de la contemplación y reflexión sobre la naturaleza exterior, el jardín sería el paradigma extremo del paisaje. Un lugar que se gesta con el fin de ser contemplado y gozado, cuya razón de ser no confunde a nadie, pues no tiene otra utilidad que la de carácter lúdico, estético, contemplativo o espiritual. El jardinero no es el campesino. No hablamos de quien recibe órdenes para el cuidado de las plantas, sino de aquel que se ocupa directamente del diseño, mantenimiento y evolución de un espacio generalmente de su propiedad y para su disfrute, con personas a su cargo o sin ellas para realizar el trabajo manual. El dueño o beneficiario del jardín concibe el terreno de otra forma, con otra intención. La productividad de la tierra, del lugar, del terreno, no se medirá en términos económicos o materiales. Un jardín sólo será útil al espíritu humano. El mismo Petrarca, al que la historia considera descubridor del paisaje en occidente, fue un gran jardinero que no disfrutó únicamente contemplando esos espacios, sino que estudió y experimentó personalmente con especies de flores y plantas.

¿Pudo el jardín, como idealización que es de un paisaje añorado, ser la clave para una nueva visión del entorno exterior y por tanto para el nacimiento del género pictórico del paisaje?

La génesis del jardín, su significado intrínseco, nos induce a pensar que sean los espacios que mejor condensan la esencia misma del paisaje entendido como lugar de contemplación estética. La vivencia que el hombre experimenta en un jardín suele tener una dimensión interior comparable en ese aspecto, con el sentimiento del que nos habla Petrarca en su excursión al Mont Ventoux. El jardín está concebido por la mente humana con el fin de estimular determinados sentidos que conmueven nuestro espíritu. Lo que en el jardín ocurre de una forma premeditada, medida y calculada, se produce en el paisaje natural de manera espontánea.

Para la construcción de un jardín, existe siempre la idea previa del paisaje. El modelo ideal en el que todo jardín se inspira tiene su origen en un paisaje natural pero imaginado, es decir, transformado, pasado por el tamiz del sentimiento, la razón, la mente y la inteligencia humana. Un modelo de la Naturaleza real que se convierte en *paisaje* desde el momento en que se le da una dimensión ideal. Por eso un jardín siempre será un paisaje, pero un espacio geográfico (utilizando el lenguaje de Kessler) no siempre alcanzará tal categoría.

Si el *paisaje* es la realidad exterior trascendida, contemplada con un criterio estético, el jardín es *paisaje* por definición, porque es la recreación de la Naturaleza idealizada y reorganizada según el estilo vigente en cada época.

Antes de que el paisaje adquiera un valor estético y sea susceptible de ser elegido como tema a representar, el jardín ya forma parte del repertorio de imágenes de la pintura. Las primeras manifestaciones pictóricas que recrean paisajes independientes en la cultura occidental son aquellas que representan el jardín primigenio descrito en el Génesis, el Paraíso terrenal. Recordemos, por citar algunas de las más conocidas, *El jardín de las delicias* de El Bosco (1503) o *La edad de oro*, de Lucas Cranach (1530), jardines imaginados pero inspirados en la imagen real de un espacio vegetal y al exterior.

El hombre anterior al renacimiento no siente atracción hacia una Naturaleza en gran parte desconocida y, por ello, amenazadora. Al representarla prefiere crear una imagen domesticada y amable de la cual el jardín es el máximo exponente. Cuando el humanista del renacimiento comienza a perder el miedo a lo desconocido es cuando descubre el paisaje y sus posibilidades como objeto de contemplación estética. Aún así, harán falta muchos años para que el paisaje adquiera entidad como tema pictórico independiente. Para entonces, el jardín ya había sido representado y aceptado como imagen ideal (codificada) de la Naturaleza.

Lo que me incita a considerar el jardín pintado como el comienzo de una nueva visión trascendida del paisaje es su propia naturaleza conceptual, es decir, el significado intrínseco del jardín como objeto real, pues, aunque el artista que lo recrea no tenga intención de valorar estéticamente el modelo elegido para la representación, el jardín es de por sí un espacio de Naturaleza trascendida, fruto de la reflexión intelectual de quién lo construye.

El jardín puede considerarse un paisaje reinventado por la mente humana. Desde el momento que el jardín materializa una visión trascendida o idealizada de la Naturaleza, adquiere categoría como objeto estético. Después, al ser pintado, interviene de nuevo el criterio estético del artista en esa recreación pictórica, concluyendo todo un proceso de duplicaciones que intensifica el carácter artificioso de lo representado.

Es habitual que artistas sensibles al paisaje y que han dedicado gran parte de su producción a este tema posean su propio jardín, en muchas ocasiones construido y cultivado por ellos mismos. Valga como ejemplo paradigmático el magnífico jardín de Monet en Giverny, donde las flores, sembradas por él mismo, se distribuyen atendiendo a su color, con la intención de crear contrastes óptimos para las composiciones pictóricas que su dueño realiza a posteriori. De este modo, el jardín, como lugar de esparcimiento y descanso donde la libertad creadora se desarrolla al máximo, se convertirá en motivo pictórico de las obras más innovadoras y personales de muchos artistas de los siglos XIX y XX (Monet, Seurat, Pinazo, Sorolla, Mir, Nolde, Renoir y un largo etcétera).

III- La enseñanza del paisaje

Tras lo expuesto anteriormente quisiera hacer una breve reflexión en torno a la enseñanza del paisaje en el panorama actual de la educación superior.

En la mayoría de las Facultades de Bellas Artes la tendencia general es la de ir suprimiendo disciplinas vinculadas a la práctica de la pintura de caballete con modelo del natural. Géneros pictóricos como el bodegón, el retrato o el paisaje se identifican con una enseñanza decrepita y anacrónica, vinculada a la antigua academia. El concepto mismo de género pictórico se encuentra en decadencia tras el alubión de imágenes inclasificables que la cultura de masas genera a nuestro alrededor y que son susceptibles de interpretación artística con nuevos medios técnicos de mayor alcance mediático. En general, el artista contemporáneo no está predispuesto a la contemplación ni al sosiego que requiere la pintura o el dibujo, del mismo modo que al espectador contemporáneo no le estimula la visión de tales obras.

Nos encontramos pues en situación de desventaja quienes apostamos por una recuperación de la pintura o el dibujo como medio de expresión artística y como vehículo de enseñanza útil, accesible, económico y eficaz. En el caso concreto de la

enseñanza de paisaje pictórico, es lamentable la paulatina desaparición de una asignatura que no sólo capacita al alumno para la adquisición de destrezas manuales y técnicas, sino que, además, fomenta el respeto y consideración hacia la riqueza cultural y natural que el paisaje supone en cada territorio.

La práctica del paisaje, en muchas ocasiones, queda reducida a una actividad complementaria dentro de la planificación general de áreas de conocimiento o asignaturas de la formación básica, como Color o Dibujo, cuando antes era una asignatura de segundo ciclo que se impartía durante dos años consecutivos. Esta situación es común en todos los países del Espacio Europeo de Educación Superior. Lugares como Italia o Francia, tan arraigados a la práctica del paisaje del natural y a la pintura en general, van prescindiendo de su enseñanza en las aulas y talleres universitarios.

En España, las primeras enseñanzas regladas de pintura de paisaje vinieron de la mano de artistas y maestros como Carlos de Haes y Aureliano de Beruete⁴, quienes dieron valor a un género hasta entonces considerado menor. Hoy el paisaje se aborda desde otras disciplinas y con otra intención, pero, en mi opinión, la labor que comenzaron figuras tan relevantes debe continuar, siendo perfectamente compatible con las nuevas prácticas artísticas que trabajan el entorno (escultura, land art, heart works, etc).

Las últimas tendencias del arte contemporáneo relacionadas con el entorno, a veces son consideradas como prácticas artísticas evolucionadas y sustitutorias del paisajismo pictórico, a causa, en mi opinión, de una concepción errónea del significado intrínseco de ambas. No es lo mismo intervenir el espacio que interpretar plásticamente su imagen. El artista que “interviene”, transforma el paisaje in situ, deja huella. El pintor transforma la imagen en el lienzo, y a veces, ambos pueden coincidir en ciertos principios o aspiraciones filosóficas, reivindicativas o conceptuales. En cualquier caso, unas acciones no excluyen a las otras. ¿Porqué prescindir de la pintura como lenguaje artístico para reflexionar sobre el entorno? Por mi parte, como docente y como artista, siento el compromiso de mantenerla viva como herramienta insustituible de expresión.

La alternativa de realizar cursos y talleres complementarios a la formación académica universitaria nos da la oportunidad de

paliar, en parte, la decreciente presencia de las asignaturas de paisaje en los planes de estudio de las universidades españolas.

Las ciudades pequeñas donde se ubican estudios de Bellas Artes tienen la oportunidad de impartir clases prácticas en un entorno natural cercano. Aunque el estudio del paisaje no se limita a la Naturaleza vegetal, este tipo de lugares son los que se identifican principalmente con la imagen que del concepto poseemos. Jardines, huertos, paisajes rurales transformados por la agricultura y el cultivo, entornos vegetales aparentemente vírgenes, etc. son iconos indiscutibles del paisaje y es necesario tenerlos en cuenta si se estudia su representación, intervención o interpretación plástica. Así pues, existen campus universitarios especialmente aptos para su estudio. Tal es el caso de la titulación de Bellas Artes en Teruel, donde trabajo actualmente.

Tanto la ciudad como su periferia y provincia son entornos de una riqueza paisajística singular que el docente debe aprovechar. El nuevo plan de estudios de grado no contempla la asignatura de paisaje, pero sí ofrece al profesor la oportunidad de incluir esta materia en determinadas asignaturas como Dibujo II y Color II, de segundo curso, e Ilustración, Taller de pintura y Taller de dibujo de tercer y cuarto curso.

También existe la posibilidad de organizar cursos y seminarios como los que he dirigido el pasado año, enmarcados dentro de la programación de la Universidad de Verano de Teruel. Financiadas por la Fundación Universitaria Antonio Gargallo, organicé unas conferencias introductorias a lo que meses más tarde sería un curso práctico de paisaje. Bajo el título de *Miradas y Territorio, conversaciones en torno al paisaje*, se debatió el concepto de paisaje con la intervención de varios profesores de la titulación y artistas plásticos, en uno de los pueblos de la comarca Gudar-Javalambre, situada al sureste de la capital turolense e inmersa en un variado y sugerente entorno natural. Meses más tarde tuvo lugar el curso de pintura con el mismo nombre: *Miradas y Territorio*, financiado con fondos europeos para el desarrollo de las comarcas de la provincia (programa Leader). La docencia estuvo a cargo de profesores de Bellas Artes de Teruel y de la Universidad Politécnica de Valencia, así como de artistas plásticos destacados en esta temática.

Entre los objetivos principales que se propuso el curso estuvieron, como he indicado, los de complementar la oferta de disciplinas artísticas impartidas en la titulación y además,

contextualizar los estudios teóricos y prácticos sobre paisaje en el entorno de la provincia, dar a conocer y potenciar el entorno turoloense bajo la perspectiva de la práctica artística, poner en valor la riqueza natural y cultural de la comarca, sensibilizar al alumnado y a la población de la zona con el entorno y sus posibilidades plásticas y con todo ello, dinamizar un territorio rural aislado del circuito habitual de las artes plásticas.

Se concedieron dos becas de alojamiento para alumnos matriculados en el curso, además del reconocimiento de créditos ECTS por parte de la Universidad para todos los asistentes.



Curso de pintura de paisaje Miradas y Territorio. Rubielos de Mora, 2011



Curso de pintura de paisaje Miradas y Territorio. Rubielos de Mora, 2011

Estas iniciativas no solo son de interés para la comunidad universitaria sino para la población de la zona, que ve revitalizada

su economía y vida diaria. De ahí que la financiación pueda provenir de organismos muy diversos, no exclusivamente dependientes de la universidad.

La existencia de talleres por todo el territorio nacional crea una red de oferta extrauniversitaria que podría estar coordinada de alguna forma para singularizar o especializar cada taller, de modo que no se simultaneen experiencias en lugares cercanos y con contenidos similares. En la provincia de Teruel existe desde hace años un curso de paisaje organizado por la Fundación Santa María de Albarracín, impartido mayoritariamente por docentes de la Universidad Complutense de Madrid. Este hecho no impidió que el curso *Miradas y Territorio* tuviera un gran número de asistentes. Esto es debido al impulso que recibe con la participación de los alumnos de la titulación de Bellas Artes de Teruel, quienes eligen continuar su formación con los profesores que han conocido en las aulas universitarias. Además, la diversidad que ofrece el paisaje de la provincia, favorece la existencia de varios núcleos de estudio sobre el mismo. En este sentido, también son destacables las iniciativas emprendidas por diferentes estamentos en el norte de la provincia, con el fin de dinamizar y reconvertir el paisaje minero de Ojos Negros. Allí se impartieron seminarios y conferencias, se llevaron a cabo intervenciones plásticas en el espacio degradado de las minas y se creó un parque escultórico al aire libre.

Todas estas iniciativas contribuyen a la formación del estudiante y del habitante de cada zona concreta. Tanto unos como otros se sensibilizan con la cultura y el paisaje de un modo diferente, desde la contemplación de un territorio que no por conocido es siempre bien valorado. El habitante del lugar aprende a mirar su entorno con otros parámetros estéticos que hasta la fecha no eran de su interés y el estudiante toma conciencia del valor de un territorio en toda su dimensión: estética, cultural, histórica y humana.

La trayectoria histórica del paisaje pictórico es muy corta para abandonarla en el punto en que se encuentra. Se puede llegar muy lejos todavía. Desde la docencia y desde la práctica profesional lo seguiremos intentando.

Bibliografía

Argullol, R. (1999), Ver el alma de las cosas, en *Suplemento cultural Babelia, Diario El País* 13/11/1999, Madrid.

Berque, A. (1996), El nacimiento del paisaje en China. En *El paisaje. Actas II Curso sobre Arte y Naturaleza*, 13-21. Huesca: Diputación de Huesca.

Calvo Serraller, F. (1993). Concepto e historia de la pintura de paisaje. En *Los paisajes del Prado*, 11-28. Madrid: Nerea.

Kessler, M. (2000). *El paisaje y su sombra* Barcelona: Idea Books.

Maderuelo, J. (1996). Introducción: el paisaje. En *El paisaje. Actas II Curso Arte y Naturaleza*, 9-12. Huesca: Diputación de Huesca.

Rodríguez Ruiz, D. (1999). Como el "cristal de Claude", que ayuda a pintar la naturaleza. En *Naturalezas pintadas de Brueghel a Van Gogh*, 19-34. Madrid: Museo Thyssen Bornemisza.

Sánchez de Muniain, J. M. (1945). *Estética del paisaje natural*. Madrid: Arbor.

Unamuno, M. de (1957). *Andanzas y visiones españolas*. Madrid: Aguilar.

Wilde, O. (1963). La decadencia de la mentira. En *Obras inmortales*, 1619-1657. Madrid: E. D. A. F.

¹ ***The will of the eye: reflections on landscape***

² Doctora.

Universidad de Zaragoza (España).

Email: mmallent@unizar.es

³ Los escritores de la generación del 98 enriquecieron con su creación intelectual y poética el corpus teórico del paisajismo pictórico de finales del siglo XIX español. Sobre la relación existente entre la renovación del género paisajístico en España y la aportación ideológica de los intelectuales del 98 hay que destacar la obra de Carmen Pena López (1982), *Pintura de paisaje e ideología. La generación del 98*. Barcelona: Taurus.

⁴ Carlos de Haes fue el primer catedrático de paisaje de España, impartiendo docencia en la Academia de San Fernando de Madrid durante la segunda mitad del siglo XIX. Por su parte, Aureliano de Beruete, discípulo de Haes, impartió clases de dibujo de paisaje en la Institución libre de Enseñanza.

EL ROL DE LAS MUJERES INMIGRANTES MARROQUÍES ESTABLECIDAS EN ESPAÑA¹

María Teresa Rascón Gómez²

Abstract: This article is the result of a research project developed at the University of Malaga with the purpose of analyzing the construction of the identity of Moroccan immigrant women from a cultural and gender perspective. After the completion of a previous study which showed the role that Moroccan immigrant parents played in the education of their children, we verified how important the mother-figure is in Moroccan society. It was then decided to undertake a project focusing on the different roles played by women in Moroccan culture. To this end, our work shows a thorough analysis of cognitive, affective and moral components of these women in relation to their closest environment, namely the family and to second-order contexts such as: neighbourhood, friends, school of their children, and such-like.

Keywords: cultural identity; gender identity; immigration; maternal role

Resumen: El presente artículo es el resultado de un proyecto de investigación desarrollado en la Universidad de Málaga en el que se analiza la construcción de la identidad de las mujeres inmigrantes marroquíes desde una perspectiva cultural y de género. Tras la realización de un estudio previo en el que se ponía de manifiesto el rol que los padres y madres inmigrantes marroquíes desempeñaban en la educación de sus hijos, comprobamos la importancia que la figura materna tenía en la sociedad marroquí. Fue entonces cuando decidimos emprender un proyecto centrado en los diferentes roles que la mujer desempeña en la cultura marroquí. Para ello, nuestro trabajo muestra un análisis completo de los componentes cognitivo, afectivo y moral de estas mujeres en relación con su entorno más próximo, como es la familia, y con otros de segundo orden como son: el vecindario, sus amistades, la escuela de sus hijos, etc.

Palabras clave: identidad cultural; identidad de género; inmigración; rol materno

1. Introducción

El presente artículo es resultado de un proyecto de investigación³ en el que se analiza el rol que los padres y madres inmigrantes marroquíes establecidos en España desempeñan en la educación de sus hijos. Para ello, se han estudiado los valores y concepciones socioeducativas de estos padres y la variación que experimentan muchos de ellos al entrar en contacto con la cultura española. Asimismo, se ha observado la influencia que variables

como el género de los padres, su ocupación, su nivel socioeducativo o su lugar de nacimiento ejercen en este proceso.

A lo largo de estas páginas mostraremos aquellos resultados que hacen referencia a la figura materna, ya que esta desarrolla un papel fundamental en la cultura marroquí y en la transmisión de la identidad colectiva a las segundas generaciones. Para ello nos parece interesante desgranar y analizar aquellos elementos socioculturales e internos de la identidad que influyen en la conformación del rol materno, así como conocer las variaciones que experimenta este rol al entrar en contacto con la cultura española.

2. El proceso de investigación. Apuntes metodológicos

El ser humano es en esencia un ser complejo. Por eso, cuando en Ciencias Sociales y Humanas investigamos su comportamiento es necesario que acudamos a metodologías que, además de emitir modelos teóricos sobre la realidad social y las relaciones que se dan dentro de ella, nos permitan comprender y explicar “el porqué de dichas relaciones y su estructura interna desde el punto de vista de los sujetos” (Bogdan, Taylor, 1975: p.4).

Por esa razón hemos decidido combinar metodologías cuantitativas y cualitativas que nos acerquen de forma precisa a las concepciones socioeducativas de los padres y madres inmigrantes marroquíes; que nos permitan comprender su origen y por qué se traducen en determinados comportamientos y actitudes; y que nos muestren la forma en la que se relacionan y modifican estos valores y concepciones para dar lugar a la construcción de la identidad. Esta fusión metodológica nos ha permitido establecer relaciones entre las informaciones obtenidas, y formular razonamientos más complejos, basados en las narraciones de las mujeres inmigrantes marroquíes.

2. 1. Técnicas de recogida de información

2. 1. 1. Técnicas cuantitativas

Para la recogida de información se ha utilizado una encuesta conformada por 68 ítems, en la que se incluyen respuestas abiertas, cerradas y múltiples. Estos ítems se agrupan en tres bloques: 1. La situación sociofamiliar. 2. La escolaridad de los hijos y su relación con el grupo de iguales. 3. Los valores y las concepciones socioeducativas de los padres en relación a la familia y la escuela.

Dentro de cada uno de los bloques se enumeran una serie de cuestiones que ponen de manifiesto algunas particularidades de

la situación de estos padres marroquíes antes de emigrar (ocupación, lugar de residencia, movilidad...); cómo se elaboró su proyecto migratorio (finalidad, aspectos que les agradan del país de acogida...); la existencia o no de choque migratorio y su adaptación (trabajo e ingresos, diferencias culturales, concepciones socioeducativas distintas, etc.); y, por último, la vida en España (perspectivas para los hijos, forma en la que viven sus tradiciones y religión, relaciones con los colegios y profesores españoles, etc.).

La muestra la conforman 45 madres y 34 padres marroquíes, todos ellos con hijos en edad escolar. Se trata de una muestra significativa para un nivel de confianza del 95%, y se ha estratificado en función de las variables: edad, género y tiempo de estancia en España.

2. 1. 2. Técnicas cualitativas

Durante la fase de recogida de información se emplearon, además de las encuestas, una serie de técnicas cualitativas directas tales como la observación participante y las entrevistas focalizadas; y otras indirectas, como el diario de campo. Además, atendiendo a nuestro interés por participar en la investigación de manera activa, constituimos un grupo de discusión con madres marroquíes.

Al igual que las encuestas, la muestra empleada para la realización de las entrevistas ha sido elegida de modo aleatorio, y está conformada por un total de 26 madres marroquíes, de entre 36 y 40 años, todas ellas con hijos escolarizados en España.

Los núcleos temáticos que se trabajaron en las entrevistas fueron: 1. datos personales de la entrevistada; 2. experiencias vividas antes, durante y después del proceso migratorio; 3. y problemas acaecidos por la condición de inmigrante. Cada uno de estos núcleos estaba conformado a su vez por una serie de preguntas que hacían referencia a los componentes internos de la identidad cultural, es decir, a los componentes cognoscitivos, afectivos y morales. En este sentido, las cuestiones que se plantearon iban dirigidas a obtener información sobre antecedentes (familiares, laborales, religiosos...) y datos demográficos; sobre experiencias y conocimientos; sobre opiniones y valores; y sobre sentimientos. Cada uno de estos núcleos se desarrollaron en varios apartados y subapartados que recogían preguntas relacionadas con el ambiente, con la religión, el trabajo, los valores y concepciones y con las dificultades acaecidas en el país de acogida.

Las entrevistas no tuvieron una duración predeterminada y los escenarios donde se desarrollaron fueron libremente escogidos

por las propias entrevistadas, con el fin de que se sintieran cómodas. La mayoría de estas mujeres prefirieron que la mediadora intercultural (que ejercía también como traductora durante las entrevistas) y yo nos citásemos en sus domicilios, y solo algunas decidieron hacerlo en otros lugares como teterías, talleres a los que acudían en su tiempo libre, o incluso en su lugar de trabajo.

Antes de finalizar este apartado merece la pena resaltar la dificultad para acceder a los informantes durante el proceso de recogida de información, al que dedicamos un total de dos años y tres meses aproximadamente. Para localizar a los sujetos entrevistados acudimos a diversas ONGs y asociaciones que trabajan con inmigrantes, así como a colegios, locutorios, academias privadas de árabe, etc.

2. 2. Análisis de la información

Para el análisis de la información cuantitativa recopilada con los cuestionarios se introdujeron las respuestas en una base de datos, y posteriormente se procesaron estadísticamente empleando el programa informático SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Finalmente, se seleccionaron las informaciones más relevantes, y se plasmaron en una serie de gráficos.

Por otro lado, para el análisis de la información cualitativa se transcribieron las entrevistas realizadas, el diario de investigador y algunas de las grabaciones de las charlas mantenidas con el grupo de discusión. Posteriormente se introdujeron en el programa informático de análisis de datos cualitativos NUDIST Vivo. Una vez introducidos todos los datos y asignados los atributos correspondientes, procedimos a su análisis. Para ello partimos de categorías predeterminadas y de otras emergentes, que fueron surgiendo a medida que íbamos relejendo las entrevistas.

Para relacionar y organizar los resultados cuantitativos y cualitativos nos hemos apoyado en el modelo de Isajiw (1990), un autor que estudia la identidad cultural atendiendo a sus componentes psicosociales. Su modelo divide la identidad cultural en componentes externos e internos, los cuales condicionan las interacciones que se producen en el ámbito social y psicológico del individuo. Según Isajiw, las múltiples combinaciones que se dan entre estos factores se traducen en una gran cantidad de formas de la identidad cultural.

El autor entiende por **componentes externos** de la identidad cultural aquellos que se refieren a las conductas sociales y culturales observables, dentro de las cuales recoge aspectos

relacionados con el lenguaje, las relaciones de amistad, la funcionalidad o las actividades organizadas por el grupo, los medios de comunicación del grupo cultural que el sujeto visualiza o escucha, y las tradiciones del país de origen.

Por otro lado, Isajiw plantea que los **componentes internos** de la identidad cultural se subdividen en tres dimensiones: la *dimensión cognitiva del individuo* (que se refiere a la autoimagen y a la imagen que tiene el sujeto de los miembros de su grupo cultural, a su conocimiento del pasado histórico del grupo y a las valoraciones del mismo); la *dimensión afectiva* (que tiene que ver con su adhesión al grupo -manifestada por su seguridad, simpatía y preferencia hacia los miembros del mismo y por su oposición a otros-, y por la comodidad con los patrones culturales del mismo, en oposición a otros); y la *dimensión moral* (que se refiere al nivel de compromiso de la persona con el grupo, que se exterioriza a través de la ayuda a personas del propio grupo, de los casamientos con miembros del propio grupo, del apoyo a causas especiales y de la atención de las necesidades del grupo).

El modelo de Isajiw (1990) está dirigido al análisis de la identidad desde una perspectiva cultural pero no de género por lo que, como veremos en el próximo apartado, lo hemos adecuado a nuestro foco de estudio, adaptando cada una de las categorías mencionadas anteriormente al análisis del rol materno, y situando este dentro de una identidad más amplia como es la identidad cultural de las mujeres marroquíes.

3. Resultados

3. 1. Componentes externos de la identidad cultural de género de las mujeres marroquíes

En este apartado se realiza una revisión de las conductas socioculturales manifestadas por nuestras entrevistadas a partir de su rol de madres. Para ello hemos analizado algunos elementos como: la función materna y el concepto de infancia, la participación e implicación en la educación de los hijos, la relación con los hijos y la aparición y resolución de conflictos con los hijos.

a) La función materna y el concepto de infancia

Comenzaremos por explicar el tratamiento que se le da en Marruecos a la infancia y a la función materna. El testimonio que mostramos a continuación nos ayuda a profundizar en una opinión que parece estar muy extendida entre las madres marroquíes

establecidas en España:

“Entrevistadora: *Y allí el niño a lo mejor es otro más de la familia, pero no gira todo en torno a él.*

Madre: *El niño se levanta a las siete y media, se va a la escuela, llega, tira la carpeta, ¡venga, a jugar!*

Mediadora cultural: *Es que tiene más libertad que el niño de aquí ¿verdad?*

Madre: *De verdad. Aquí si tienes un niño te cambia toda la vida vamos: para jugar tienes que sacarlo, para llevarlo al médico tienes que llevarlo tú, para la peluquería tienes que ir al quinto pino para llevarlo a la peluquería... El niño puede jugar, olvídate del niño. Por ejemplo, si él se va a la otra punta del pueblo, lo cogen y dicen: ‘¡venga a tu casa!, te llevo’, y lo traen.” (Entrevista a Amal, 971-980)*

Este fragmento de entrevista muestra una clara distinción entre el concepto de infancia español y el marroquí. Las madres de ambas culturas comparten la creencia de que el niño es una persona a la que hay que cuidar, proteger y mimar. Sin embargo, para las madres marroquíes el valor que se otorga en España a la figura del niño es excesivo, ya que desde que nace toda la atención se centra en él, y la vida de la madre queda supeditada básicamente al cuidado de éste. Además, según el punto de vista de estas mujeres, en España se identifica al niño con un ser débil e indefenso, que requiere una atención constante por parte de sus padres. Según ellas, muchos padres españoles sobreprotegen al niño y limitan su libertad, organizando su tiempo libre en actividades extraescolares donde pueden ser controlados en su ausencia.

Sin embargo, en Marruecos, el niño es considerado una persona activa, capaz de ayudar en la crianza de los hermanos y en las responsabilidades domésticas, y a diferencia de España, su presencia no focaliza toda la atención materna. Los chicos marroquíes tienen también mayor libertad de movimiento, y dedican más tiempo al juego en la calle y a las relaciones con otros chicos.

Marruecos es además una sociedad comunitarista, por lo que los adultos se sienten responsables del cuidado y de la educación de los niños, aunque no se trate de sus hijos. En este tipo de sociedades, los niños y los ancianos son valorados de igual forma, y ambos reciben en sus hogares los cuidados necesarios. Sin embargo, en las sociedades más industrializadas, la atención la acaparan fundamentalmente los más pequeños, y la tercera edad pasa a ocupar un segundo plano, que a menudo deriva en el olvido y

el descuido por parte de los familiares. La experiencia acumulada por los mayores es también más apreciada por los marroquíes, por lo que es frecuente su transmisión oral a través de historias.

A todo esto se suma la inserción de la mujer al trabajo. Ello ha traído como consecuencia que esta, que antes se dedicaba al cuidado de sus mayores, tenga que hacer frente a toda una serie de tareas laborales y domésticas que le restan tiempo para atender a sus hijos y a los abuelos. En Marruecos, la exclusividad que muchas mujeres casadas le dedican a las tareas del hogar, unida a que a menudo varias familias cohabitan en una misma vivienda, facilita que niños y ancianos estén acompañados, y reciban el cariño y los cuidados necesarios. Esta situación tiene un fuerte valor educativo e identitario, porque los mayores transmiten a los jóvenes las concepciones y valores de su cultura de origen y contribuyen al proceso de construcción de identidad de estos chicos.

Amal relataba la diferenciación que los españoles hacen del niño y del anciano:

“Entrevistadora: *¿Estáis más unidas las familias que en España?*

Madre: *Sí, sí, porque nosotros, por ejemplo, a un padre o una madre que estén mayores los tenemos que cuidar, vamos que de los padres se pasa. Nosotros no, para nosotros una persona mayor, un abuelo, en la casa es el rey de todo, porque es el abuelo. Sí, allí en Marruecos yo me acuerdo de siempre que la gente tiene familias enormes, de verdad.”* (Entrevista a Amal, 867-879)

Además, en Marruecos existe una concepción del suegro o la suegra como patriarca o matriarca familiar. Al tratarse de una sociedad patrilocal, los jóvenes matrimonios se trasladan a vivir con sus suegros, y estos se aseguran de hacer prevalecer su autoridad dentro de la familia extensa. Esta supremacía frente a los demás miembros de la familia les confiere a las personas mayores un estatus social y familiar superior al de la tercera edad en España.

Desde una perspectiva de género, podemos decir que probablemente dentro de la cultura marroquí el rol de la mujer más valorado es el materno. De hecho, los sectores más tradicionales insisten en devaluar el talante de aquellas que, por problemas biológicos, no pueden engendrar un hijo. Para las féminas también supone una gran frustración comprobar su incapacidad para cumplir con uno de los principales propósitos socioculturales que, a través de una educación sexista, se asigna a la mujer. Esta dificultad

también afecta a su rol de esposa, pues una mujer que no puede tener hijos se considera incompleta y puede ser repudiada por ello, incluso cuando el origen de la infertilidad sea debido al factor masculino.

Saray describe el maltrato psicológico al que le sometía su suegra a consecuencia de su infertilidad:

“Madre: *Lo que pasa es que tengo problemas con mi suegra, porque allí la mujer cuando se casa tiene que traer niños rápidamente, y yo...*

Entrevistadora: *¿Sí? ¡Ah! y como no podías... y tu suegra estaba presionando ¿no?*

Madre: *Yo siempre escuchaba muchas cosas: ‘¡Ay! ¡Esta mujer no tiene niños, esta mujer no puede traer niños!’. Y yo me quedaba nerviosa todos los días, todos los días escuchaba eso. Entonces le dije a mi marido: ‘¡Ven aquí! Si tú quieres casarte con otra mujer ¡cásate, terminamos tú y yo, y ya está!’. Y me dice: ‘¿Por qué?’. Y yo le dije: ‘tu hermana, tu madre, todos hablan de mí. Yo no he visto a nadie hacer un niño con la mano y yo sé hacerlo, es Dios quien manda esas cosas’.” (Entrevista a Saray, 461-465)*

b) La participación e implicación en la educación de los hijos

La mujer, en su papel de madre, tiene la responsabilidad de atender las necesidades de alimentación, higiene y afecto de sus hijos, y de proporcionarles una educación. Se entiende que las madres marroquíes deben implicarse en la vida escolar de sus pequeños, pero esto no siempre ocurre. Probablemente se deba a que en muchos lugares de Marruecos la relación familia y escuela no ha alcanzado aún el desarrollo que cabría esperar, de manera que muchos padres no consideran conveniente acudir al centro educativo de sus hijos a no ser que los profesores los manden llamar. Los resultados estadísticos muestran que el 61% de los padres marroquíes encuestados no siempre acude a las reuniones organizadas por el colegio, y que solo un 5,2% ha participado alguna vez en los Consejos Escolares o las Asociaciones de Padres y Madres.

La inflexibilidad de los horarios laborales, la dificultad con el idioma, y las insuficiencias que caracterizan al sistema participativo dentro de la comunidad educativa en España (falta de información previa sobre los temas a tratar en los Consejos Escolares, déficit en la comunicación interna de las decisiones tomadas por el mismo, etc.), parecen ser algunas de las causas de esa falta de implicación

por parte de los padres. A ello habría que sumar el bajo nivel formativo de muchos de estos padres y su desconocimiento sobre los contenidos curriculares, dos de las principales razones por las que un 66,2% afirma no ayudar a sus hijos con las tareas escolares.

Una de las mujeres entrevistadas culpaba al idioma y al trato que recibía de los profesores ante esta dificultad de su escasa participación en la vida escolar de sus hijos:

“Mediadora: (Traduce) dice que allí se sentía mucho mejor con los profesores que aquí, porque dice que aquí parece que no la respetan...

Madre: El problema que tiene mi hermana es que no entiende, no sabe hablar (castellano). Hay veces en las que yo mando los papeles, y hay veces que quiere preguntar cómo está la niña, y tampoco puede. Entonces me lo pide a mí y yo tampoco tengo tiempo para ir, por eso no es como en su país. Allí estaba en su casa y una vez a la semana visitaba al profesor y preguntaba cómo estaba el niño, cómo vivía, y no se avergonzaba de hablar.” (Entrevista colectiva, 239-244)

Como podemos ver en este fragmento de entrevista, el idioma no es el único motivo de la escasa participación de los padres inmigrantes en la vida escolar de sus hijos. También el trato que reciben por parte de algunos profesores ante su dificultad para comunicarse, les hace sentirse infravalorados y les provoca inseguridad a la hora de dirigirse al resto de docentes.

c) Rol de madre y variaciones propias del proceso migratorio

Posiblemente el rol de madre es el que sufre más variaciones con el proceso migratorio, ya que la mayoría de las mujeres inmigrantes marroquíes se ve en la necesidad de salir a buscar un empleo que les permita mantener a su familia. Esta situación provoca una serie de cambios significativos dentro de la familia, que a menudo son vividos con estrés, ansiedad y tristeza.

Una de las variaciones más características en relación al rol materno es el descenso del tiempo dedicado a los hijos, una rasgo común de las sociedades industrializadas. En estos casos, el marido debe asumir roles que hasta entonces se asignaban fundamentalmente a la mujer, tales como: cuidar de los hijos, limpiar la casa, hacer la comida, hacer la compra, etc.

Muchas madres incluso se verán forzadas a ejercer la *“maternidad transnacional”* (Solé, 2005), debiendo dejar a sus hijos al cuidado de algún familiar en el país de origen mientras ellas

ejercen como soporte económico enviando dinero a Marruecos. Esta nueva tipología va a variar el concepto tradicional de maternidad, ya que fuerza a muchas madres inmigrantes a compartir su labor educativa con otros parientes. En estos casos las madres ejercen su rol desde la distancia y se apropian de otro que tradicionalmente se había asignado al hombre: el de sustentar la economía familiar.

A continuación mostramos una experiencia que sirve como ejemplo en este nuevo concepto de la maternidad:

“Madre: *Lo he dejado allí, y vine yo aquí a trabajar interna, y cada tres meses tengo que bajar a ver a mi niño.*

Entrevistadora: *¿Y no lo echabas de menos?*

Madre: *Sí, muchísimo.*

Entrevistadora: *¿Y él lo notaba?*

Madre: *Claro que sí, porque al principio el niño lo he llevado con una mujer y ella lo ha pasado (se refiere a que una amiga logró pasar la frontera con el niño sin papeles, haciéndolo pasar por uno de sus hijos). El niño vino aquí, y al principio no confiaba en mí. La primera vez que fui no quería venir a abrazarme, y mi hermana que lo ha criado, le dice: ‘no, yo no soy su madre’, porque llama a mi hermana mamá. Le dijo: ‘¡Yo no soy tu mamá! Tu mamá está en España trabajando por ti, está comprándote cositas, juguetes, ropita, y te llama por teléfono’. Yo tengo que llamarle todos los fines de semana para que escuche mi voz, y lo he pasado mal.*

Entrevistadora: *¡Ah!, o sea, que antes de que viniera ya le llamabas tú para que se fuera adaptando él ¿no?*

Madre: *Sí, siempre. Yo lo llamo siempre. Yo lo llamo para que se acuerde de mí, que yo le diga... y cuando vaya, poquito a poco... (quiere decir que llama a su hijo a menudo para que se familiarice con su voz y, de esa manera, no le cueste demasiado adaptarse a su vida con ella cuando venga a España).*

Entrevistadora: *¿Te lo trajiste a los cuatro años?*

Madre: *Sí, a los cuatro años. Lo metí en un colegio, y traje conmigo a mi hermana para que lo cuidara.”* (Entrevista a Fatma, 211-223)

Una de las razones principales por la que muchas madres ejercen la maternidad transnacional es la falta de tiempo para atender a los hijos adecuadamente, y ello a consecuencia del exceso de horas trabajadas. Sin embargo, este problema podría

disminuir con la creación de más guarderías públicas, reduciendo las condiciones de explotación en determinados sectores laborales como el ámbito doméstico y la hostelería, y facilitando a los inmigrantes el acceso a viviendas dignas.

d) Relación con los hijos

La relación de los padres inmigrantes con sus hijos también sufre algunas transformaciones con el proceso migratorio, sobre todo porque los chavales entran en contacto con una cultura juvenil diferente a la que conocieron en su país de origen. Esta cultura se caracteriza, entre otras muchas cosas, por sus salidas nocturnas a bares y discotecas, por la adhesión a determinadas modas y al uso de maquillaje por parte de las chicas, por la elección del “botellón” como cauce de relaciones interpersonales, etc. Una serie de prácticas que van a entrar en conflicto con las costumbres propias del país de origen de estos chicos y con la religión islámica.

Sara nos describía algunas de las dificultades que se encuentran los padres marroquíes para educar a sus hijos según las costumbres de Marruecos:

“Entrevistadora: *¿ Ves muchas diferencias entre las familias españolas y marroquíes en la manera de educar a sus hijos?*

Madre: *Mira, por ejemplo, las hijas de la hermana de mi marido han nacido aquí, viven aquí, y la madre y el padre son marroquíes y llevan quince años o dieciséis viviendo aquí. Ellos quieren enseñarles a sus hijas nuestras costumbres, es decir: que las chicas no pueden salir...*

Entrevistadora: *Sí, que llevan muy estrictas vuestras costumbres aquí.*

Madre: *Sí, es lo que querían al principio pero cuando ven que es imposible lo dejan. Hay veces que eso le afecta a la madre por una cosa o por otra. La sobrina de mi marido ahora ha empezado a salir, y sus amigas se pintan. La madre le dice: ‘jno salgas así! que sabes que nosotros...’. Pero ya se han acostumbrado. Un día no la deja, pero al otro día ya... Un día le dijo el padre a la madre: ¡déjala!, que está aquí y está bien ¿qué pasa?’. Y entonces la chica dijo: ‘¡que papá me está...!’*

Entrevistadora: *Sí, que su padre le ha dado libertad para hacerlo.*

Madre: *Sí. Y le dice: ‘¡mamá que no pasa nada!’.* Entonces su madre empieza a hablar, y tal, pero al final... Lo que quiero decir es que hay algunas familias que exigen a los

hijos que vivan como si estuvieran allí.” (Entrevista a Sara, 564-571)

En ocasiones, estos conflictos provocan que los padres inmigrantes se replanteen la posibilidad de reconstruir su propia identidad cultural. Es una forma de tomar conciencia de la dificultad e incluso de la inconveniencia que supone para sus hijos y para ellos mismos vivir al margen de las influencias de la sociedad receptora y a la sombra de la vida que dejaron en Marruecos.

La educación de los padres inmigrantes ejerce una influencia muy positiva sobre los hijos, sobre todo en la construcción de una conciencia crítica que les enseñe a discernir y juzgar qué influencias pueden ser positivas para la formación de su identidad personal y cuáles no. Sin embargo, el fin de la educación no puede ser aislar a estos jóvenes de las influencias que reciben del exterior (en la escuela, por parte de los medios, a través de los amigos...), porque se trata de una batalla perdida que no les beneficia en nada.

En el estudio estadístico, del 43,4% de padres que afirmaba tener conflictos con el comportamiento de sus hijos, un 9,4% lo achacaba al tema de las salidas, y un 7,5% se quejaba de que estos se acostaban demasiado tarde y luego no podían levantarse. Asimismo, hay que apuntar que el conflicto de los padres por el asunto de las salidas era levemente más acusado en el caso de las chicas que de los chicos. Esto parece indicar que el rol de padres que han aprendido socialmente y que han terminado asumiendo algunos inmigrantes marroquíes deriva, en ocasiones, en el desarrollo de una labor educativa diferenciada en función del sexo de los hijos, algo que es común en las sociedades patriarcales.

Como veíamos en el análisis cuantitativo, el 83,8% de las familias marroquíes establecidas en la provincia de Málaga son monoparentales. La feminización migratoria, el aumento de separaciones y divorcios, y el desentendimiento de muchos padres hacia sus hijos, son algunas de las razones por las que la mujer marroquí se ve obligada cumplir con sus hijos dos roles simultáneos: el paterno y el materno. Esta desestructuración familiar, derivada de la privación de uno de los progenitores, puede afectar a los chavales en gran medida, provocando desajustes emocionales, y repercutiendo en su construcción identitaria, y empujándolos a interiorizar de forma negativa muchas de las influencias externas.

Hay algunas variaciones dentro de las familias marroquíes que han sido provocadas por el proceso migratorio, entre ellas: la privación de uno de los progenitores a causa de la dificultad para

efectuar la reagrupación familiar, la variación de las relaciones materno filiales una vez que la mujer se incorpora al mundo laboral, y la ausencia de amigos, hermanos y otros familiares que se quedaron en Marruecos. La alteración de estas y otras relaciones que los chavales marroquíes mantenían en su país de origen, puede crearles un sentimiento de resistencia a todo lo que viene de fuera y hacer que perciban el proceso migratorio como algo negativo.

Yamila nos describe cuál fue la actitud de sus hijos cuando su padre decidió emigrar:

“Entrevistadora: *¿Y nota ella este buen estado de ánimo en su trato con los niños?, a lo mejor antes estaba más nerviosa con ellos.*

Madre: *Está bien sí. Ha cambiado mucho a cuando estaba allí, que no estaba tranquila. Los niños también lo echaban de menos a él (se refiere a su esposo, el padre de los niños, que fue el primero en emigrar), y la niña me preguntaba ¿por qué? Yo le decía que para buscar trabajo. Ellos me decían que esta era nuestra casa y que por qué él se iba a España. Y yo le decía que estaba trabajando y que ya iba a venir o que ellos iban a ir para allá. Le decía cualquier cosa...”*
(Entrevista a Yamila, 475-488)

Pero la estabilidad emocional de la familia no solo va a depender del comportamiento de los hijos, sino también de la actitud con la que la madre se enfrente a las posibles consecuencias que acarrea su clase social, así como su condición de inmigrante y mujer, es decir: a los retos de aprender una lengua y unos comportamientos culturales diferentes; al cuestionamiento de los roles que tradicionalmente se asignaban en su país de origen a la mujer; al aislamiento y la marginación que sufre en la sociedad de acogida, etc. Toda una serie de desafíos que en muchos casos la mujer deberá afrontar en soledad y sin ningún tipo de apoyo social.

3. 2. Componentes internos de la identidad cultural de las mujeres marroquíes

3. 2. 1. Área Cognitiva

El área cognitiva se refiere aquí al conocimiento que tienen las madres marroquíes sobre cuál debe ser el comportamiento de una madre y cuáles sus funciones dentro del núcleo familiar. Este comportamiento está fuertemente influido por los patrones culturales de su sociedad de origen, aunque en el caso de las mujeres

inmigrantes, también ejercen un papel importante los patrones que la sociedad de acogida asocia a la figura materna. De ahí que debamos detenernos en aquellas pautas de comportamiento que más se repiten entre las madres inmigrantes marroquíes.

En Marruecos, la figura materna ejerce un rol muy similar al que desarrollaba la mayoría de las mujeres españolas antes de que se produjera su incorporación masiva al ámbito laboral. Este rol consiste fundamentalmente en mantener la estabilidad de la estructura familiar en el área afectiva y emocional; y en alimentar, cuidar y educar a la prole.

En lo que se refiere a la educación de los hijos, las mujeres marroquíes establecidas en España han tenido que hacer frente a una función que, según cuentan, apenas desarrollaban en su país de origen: actuar como nexo de unión entre su familia y la escuela.

Algunas mujeres entrevistadas coincidían en señalar que en Marruecos la participación de las familias en las escuelas era menor que en España. Además, apuntaban que en su país de origen era frecuente encontrar profesores que solo recurrían a los padres para comunicarles algún conflicto en relación a su hijo. Por lo que si unimos esto a la dificultad con el idioma, y a las carencias sociales y económicas que sufren gran parte de las familias marroquíes establecidas en España, se explicaría el hecho de que muchos padres marroquíes participan poco en la vida escolar de sus hijos.

Por otro lado, la planificación y coordinación que debe existir entre la madre y el padre en cuanto a la educación de sus hijos parece que no siempre es posible, ya que la mayoría de las familias inmigrantes marroquíes entrevistadas eran monoparentales, por lo que generalmente la madre es quien ejerce simultáneamente el rol materno y el paterno. A esto se suma la despreocupación y el abandono que sufren muchos niños marroquíes por parte de sus padres una vez que estos se devinculan de sus parejas.

Además, en la tradicional familia nuclear marroquí es la madre quien generalmente decide qué criterios se seguirán en la educación de la prole, mientras que el padre se limita a mantener y proteger a su familia. No obstante, cuando los hijos se van haciendo mayores comienza a producirse un reparto de las tareas educativas: por un lado, las madres serán quienes se ocupen de la educación de las hijas, actuando como ejemplo para ellas, mientras que por otro lado, los padres intervendrán en la educación de sus hijos varones para transmitirles las pautas culturales que el grupo cultural establece para el hombre.

3. 2. 2. Área Afectiva

Por área afectiva entendemos aquí el proceso por el cual la mujer marroquí se identifica con el rol de madre establecido dentro del grupo cultural y/o el de la sociedad española. En dicho proceso intervendrán una gran cantidad de variables internas, muchas de las cuales, debido a la condición de migrante o persona que se encuentra entre dos culturas, serán contradictorias.

Si en algún momento de nuestra vida hemos considerado o vivenciado la dificultad de ejercer el rol de padre o madre y de educar a unos hijos, imaginemos por un instante cómo sería esta labor si nos viésemos en la obligación de realizarla en un país con una cultura diferente. Un lugar donde la palabra “inmigrante” atiende a las connotaciones de raro, inculto, pobre, delincuente, etc. Por desgracia, aún son muchas las batallas que hay que librar para que estas personas sean consideradas ciudadanos de pleno derecho en una sociedad que los empuja a vivir al margen de ella.

En numerosas ocasiones, las relaciones entre padres e hijos marroquíes se ven afectadas por el proceso migratorio. La confrontación entre lo que la sociedad de origen espera de los inmigrantes marroquíes en su rol de padres y lo que los jóvenes españoles van a exigir al hijo de estos como condición indispensable para integrarse en el grupo (cultura juvenil), puede provocar conflictos importantes en dicha relación. Asimismo, la forma en la que se entiendan dichos conflictos –ya sea como valor o como imposición- y sus desenlaces, van a dar lugar a la aparición de distintos tipos de identidades en cuanto al rol de padre y de hijo.

Como bien pudimos advertir durante las entrevistas, hay madres que optan por aproximarse a esta cultura juvenil y negociar con sus hijos todas las prácticas que tienen que ver con ella, como por ejemplo: las salidas nocturnas, el uso de determinadas prendas, la relación de igualdad entre chicos y chicas, etc.

Este es el caso de Rakía y su hija:

“Mediadora: *(Traduce) Dice ella que a su hija a lo mejor sí le va a dejar libertad. Dice que ella ve bien que tenga libertad, pero tampoco que se pase. Según ella, cuando su hija salga la dejará hasta las diez, a partir de esa hora no podrá salir de su casa. Pero a lo mejor tú le vas a decir que eso no es libertad.*

Entrevistadora: *Sí, pero tú sabes que seguramente tu hija en el colegio se juntará con niños españoles. Bueno, ella de hecho es española porque ha nacido aquí, aunque es de*

padres marroquíes. Pero ¿tú crees que cuando ella sea mayor no existirá conflicto? Porque ella querrá salir con las amigas, a las amigas les dejarán salir hasta tarde, y ella no podrá salir. ¿Tú eso no lo piensas a veces?

Madre: *Sí, pero tengo que saberlo antes.*

Entrevistadora: *¿Tú ya esas cosas se las vas diciendo? ¿Se lo vas introduciendo? Porque muchos niños no comprenden por qué ellos no pueden salir y sus amigos sí.*

Madre: *Sí.*

Entrevistadora: *Entonces, ¿tú tienes pensado a lo mejor cómo le vas a explicar eso?*

Mediadora: *(Traduce) Ella dice que no lo ve un problema, porque va a saber contestarle a su hija. Y dice que aunque se quede ella hasta las doce, siempre tiene que saber dónde está.” (Entrevista a Rakía, p. 851-865)*

Esta forma de concebir y resolver el “conflicto como valor”, posibilita que la identidad personal se construya en un ambiente más relajado y que siga su cauce natural. Sin embargo, cuando el conflicto es resuelto de forma impositiva, y los padres tratan de legitimar su postura sin atender a razones de peso, y empleando la dominación y la autoridad como estrategias educativas con el fin de perpetuar aquellos valores, concepciones y creencias de su sociedad de origen, la identidad personal del niño puede verse afectada. Esto sucede cuando la identidad es concebida como algo estático e inamovible, y cuando el individuo que educa no muestra una actitud de apertura hacia las influencias que recibe del país de acogida sino que decide vivir de espaldas a la realidad.

El desarrollo de conductas de este tipo no solo puede afectar al proceso de integración de los padres marroquíes, sino también al aumento de las contradicciones en el proceso de construcción identitario de los chavales marroquíes. A menudo ocurre que muchos de estos chicos se encuentran atrapados entre dos culturas que tratan de imponerse una sobre la otra, y tienen dificultades para contruir su identidad desde la libertad.

Esto también sucede cuando los sujetos pertenecientes a una etnia y a una cultura distintas a la mayoritaria, como es el caso de la población marroquí, son infravalorados por el resto de la sociedad y se ven obligados a construir su identidad bajo el signo de la dominación. Muchos responden a esa opresión mediante la resistencia, es decir, adoptando principios diferentes u opuestos a los que propugna la sociedad receptora. En esos casos, las minorías

parecen servirse de mecanismos de transmisión autoritarios y de dominación para ceder su legado a las nuevas generaciones.

Pongamos el ejemplo de unos padres marroquíes que prohíben a su hija salir a la calle vistiendo una minifalda, a pesar del interés que ella muestra por hacerlo. Si se lo prohíben sin más, o no le dan argumentos sólidos que ella pueda comprender y compartir, estarán actuando de forma autoritaria, con el fin de que su hija no se asemeje a las chicas occidentales. Sin embargo, si emplean una actitud de apertura y se sirven del diálogo como vehículo para negociar con la joven, seguramente llegarán a un acuerdo que, de un modo u otro, va a beneficiar a las dos partes. Además, habrán contribuido a la creación de identidades personales más flexibles y menos conflictivas, lo que a nivel psicológico resulta muy beneficioso. De esta forma se disminuye la ansiedad y el estrés que a veces surge ante la impotencia de verse continuamente obligado a elegir entre una cultura u otra, y al considerar que si se eligen determinadas costumbres o hábitos de una cultura se está traicionando a la otra (desde el punto de vista de la sociedad de origen) o que existen dificultades para integrarse (desde el punto de vista de la sociedad de acogida).

Para hablar de identidades es necesario que previamente las contextualicemos, porque siempre que aludimos a ellas lo hacemos en referencia a algo (a una cultura, a una clase social, a una etnia...). No es lícito decir por ejemplo que un inmigrante es difícil de integrar porque su identidad cultural es una identidad de resistencia o cerrada. Si optamos por decirlo, habrá que reconocer previamente que se trata de una interpretación personal y no de una realidad objetiva. Subrayamos esto porque si la misma afirmación la analizamos desde el punto de vista de la sociedad de origen de ese inmigrante posiblemente la interpretación que se extraiga sea otra distinta, como por ejemplo, que esa persona no está dispuesta a renunciar a determinados rasgos de su identidad cultural porque tampoco ve en la sociedad receptora una actitud de apertura, sino un intento de que las personas que vienen de fuera asuman y adopten sin condiciones los valores y tradiciones que tratan de ser legitimados en la sociedad de acogida. Así pues, solo cabe insistir en que el diálogo, junto a la interiorización o interpretación afectiva que hagamos de él, va a ser el que determine finalmente qué sentido otorgamos a nuestras experiencias.

En el fragmento que mostramos a continuación, Sara expresa su preocupación ante este proceso identitario, señalando la

dificultad que supone a veces establecer un diálogo en una posición de igualdad con una hija adolescente:

“Madre: *Yo no me preocupo de si mi niña sale con niños del colegio que parten de su nivel de estudios, lo que me preocupa es que se relacione con gente de fuera de su círculo, porque allí no puedes entrar, y no puedes controlar. Pero yo quiero conseguir que ella esté cerca de mí, es decir, que tenga confianza conmigo. Cuando yo estaba en Marruecos conocí a amigas que tenían mucha confianza con sus madres, y le contaban cosas de los novios. Yo con mi madre también tenía confianza, pero como no tenía novio no tenía nada que contarle.”* (Entrevista a Sara, p. 890-894)

Durante las entrevistas hemos tenido la oportunidad de observar distintas formas de desarrollar el proceso de construcción de la identidad. Sin embargo, existen una serie de valores sociales y familiares que están presentes en la mayoría de las madres marroquíes y que tratan de transmitir a sus hijos. Uno de ellos es la importancia que otorgan al respeto a los padres y a los mayores en general. Un respeto que, según las entrevistadas, se ve afectado en las familias españolas por una confianza desproporcionada en el trato que los hijos proporcionan a sus progenitores, y por el exceso de libertad que estos le conceden a su prole.

Raba describe este pensamiento generalizado:

“Entrevistadora: *Y a lo mejor el respeto que tienen hacia los padres es el mismo.*

Madre: *No, allí hay más respeto, porque ya no están hasta muy tarde en la calle, no es igual que aquí, tanta libertad.”* (Entrevista a Raba, p. 388-397)

Otro aspecto destacable en cuanto a la construcción de la identidad de las madres marroquíes, y que muestra una diferencia generacional importante con respecto a las mujeres de antaño, es la variación que han sufrido algunos de los valores y concepciones socioeducativas que tienen que ver con el papel social de la mujer.

Cabe destacar que prácticamente todos los padres y madres encuestados (el 84,6%⁴) y las mujeres entrevistadas, tienen unas expectativas formativas muy altas hacia sus hijos, y afirman que les gustaría que éstos cursasen estudios universitarios. Pero resulta llamativo que en el caso de las chicas las expectativas formativas son aún mayores que en los chicos, tal vez como consecuencia de un mayor rendimiento académico y de un evidente cambio de mentalidad en las nuevas generaciones de madres marroquíes.

Las mujeres entrevistadas esperan de sus hijas que aprovechen las oportunidades académicas que ellas no tuvieron para acceder a un puesto de trabajo menos esclavizante que el ámbito doméstico o la hostelería, y que no necesiten depender de un hombre para poder salir adelante.

3. 2. 3. Área Moral

Por área moral entendemos el compromiso que tienen las madres marroquíes con el rol materno establecido en la sociedad de origen y en la de acogida, así como lo que han interiorizado a partir de lo que saben sobre el rol materno (área cognitiva) y el valor que ellas mismas le han dado (área afectiva).

Como bien hemos señalado en alguna ocasión, la mujer marroquí, y la musulmana en general, ha tenido que asumir tradicionalmente la obligación de ejercer de guardiana de la identidad colectiva. Ellas son las encargadas de transmitir a las nuevas generaciones la cultura del país de origen y de velar porque éstas cumplan con sus responsabilidades civiles y religiosas.

En el análisis cuantitativo se ponía de manifiesto que los padres marroquíes conceden una especial relevancia a que sus hijos aprendan la lengua de origen (94,8%), los principios fundamentales de su religión (94,7%), y los valores y concepciones socioeducativas propias de la sociedad marroquí. Pero este deseo choca a menudo con las dificultades estructurales que impone la sociedad de acogida, complicando así sus funciones educativas.

Dentro de los hogares de las familias marroquíes, las madres son las que se encargan fundamentalmente de enseñar a sus hijos la lengua materna (el árabe dialectal, el bereber u otros dialectos), y de transmitirles los preceptos de la religión musulmana al tiempo que velan por el cumplimiento de sus prácticas (el ayuno durante el Ramadán, la oración diaria, las visitas a la mezquita, etc.).

Otro de los compromisos con la religión musulmana es el matrimonio. El análisis cualitativo muestra que la mayoría de las madres prefiere que sus hijas se casen con un hombre que profese la religión musulmana, con independencia de su raza, color, o nacionalidad. Además, este es uno de los requisitos que el Corán exige a las mujeres, y de forma más flexible a los hombres. Posiblemente, este principio nace de esa idea de la mujer como guardiana de la identidad colectiva. Una carga que, a pesar de no ser elegida voluntariamente, ha recaído tradicionalmente en las féminas, por considerarse a estas las principales responsables en la educación de los hijos. De ahí que la mayoría de las mujeres

entrevistadas prefiera que sus hijas contraigan matrimonio con personas de su misma religión:

“Entrevistadora: *Si salieran a lo mejor con una chica española ¿a ti te importaría o te daría igual?*

Madre: *No, me daría igual.*

Entrevistadora: *¿Y lo de la religión?*

Madre: *No, la religión sí me importa.*

Entrevistadora: *¿Quieres que sean musulmanas?*

Madre: *Sí.”* (Entrevista a Sicmec, p. 834-840)

Además de cumplir con las responsabilidades exigidas por la sociedad de origen, los padres marroquíes saben que la familia es el principal agente de socialización primaria, y que una de las herramientas fundamentales para que su hijo pueda desenvolverse en España es el dominio del castellano. Por eso, el 100% de los encuestados opina que el aprendizaje de la lengua de acogida es una condición primordial para integrarse en el país al que se migra.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación permiten profundizar en las conductas socioculturales manifestadas por las mujeres inmigrantes marroquíes a partir de su rol de madres. Resulta interesante observar las variaciones que existen entre las madres españolas y marroquíes en torno al concepto de infancia, y cómo el proceso migratorio ha obligado a estas últimas a modificar algunas de las funciones que tradicionalmente la sociedad marroquí ha asociado a la figura materna dentro del núcleo familiar. Asimismo, el estudio muestra la repercusión que tiene este proceso en las relaciones familiares, obligando a los miembros que la conforman a replantearse sus roles dentro del núcleo familiar.

Podemos decir que, desde un punto de vista afectivo, es frecuente que las madres marroquíes encuentren dificultades en su proceso de construcción identitario cuando muchos de los valores y prácticas que se llevan a cabo en la sociedad de acogida no son afines a los de su país de origen. Para muchas de ellas se trata de una transición dolorosa, que viven con sentimientos contradictorios e incluso con una sensación de traición a las propias raíces.

Muchas de estas mujeres sienten que al adoptar determinadas pautas y patrones culturales propios de la sociedad de acogida están rompiendo el compromiso que tienen con su sociedad de origen como guardianas de la identidad colectiva. Este sentimiento aparece de manera más frecuente en aquellas madres que se ven obligadas a incorporarse a la vida laboral y tienen que

dedicar menos tiempo a aquellas tareas que tradicionalmente, por sus referentes culturales, asocian al rol materno.

Es importante insistir en la necesidad de que desde la propia sociedad de acogida se establezcan mecanismos que ayuden a estas mujeres a facilitar el proceso de reconstrucción de su identidad como madres, y así evitar que este sea vivido de manera traumática y que afecte negativamente a las relaciones que se establecen dentro del núcleo familiar. Una alternativa podría ser crear espacios donde las madres marroquíes tengan la oportunidad de reunirse entre ellas y con madres de culturas distintas para dialogar sobre su propia experiencia y decidir qué patrones culturales son valiosos y qué valores de la sociedad de origen y de la de acogida merece la pena transmitir a las nuevas generaciones para que no se sientan culpables y desarrollen su identidad en un contexto de libertad.

Otra forma de fomentar la participación social podría ser desarrollar actividades que permitan a todos los miembros de la comunidad reflexionar sobre el ejercicio de la ciudadanía desde una perspectiva intercultural.

Desde los centros educativos también se pueden llevar a cabo actividades que sirvan para concienciar a los profesores de las dificultades que tienen las familias marroquíes para comunicarse con ellos, y ofrecerles a ambos recursos y estrategias que faciliten una relación más estrecha entre familia y escuela. En este sentido, resulta fundamental acercar al docente a la cultura marroquí y a los contenidos que se enseñan en los centros educativos de Marruecos, así como desarrollar actividades con horarios flexibles que permitan a los padres marroquíes y a sus hijos aprender el idioma castellano, y compartir sus prácticas culturales con la población autóctona para no perder sus raíces y evitar prejuicios.

La mayoría de estas propuestas deberían contar con la presencia de mediadores interculturales, ya que su labor permite una comunicación más fluida entre los centros educativos, las familias inmigrantes y el resto de la comunidad.

Finalmente cabe señalar que los resultados obtenidos en este estudio plantean una serie de interrogantes que pueden dar lugar nuevas líneas de investigación que permitan conocer cómo resuelven estas mujeres los conflictos que les surgen a consecuencia de ese contraste cultural que va adherido al proceso migratorio. En este sentido, también sería interesante aplicar el modelo de Isajiw (1990) a madres inmigrantes de distinta

procedencia cultural y socioeconómica, con el propósito de realizar un análisis comparativo que detecte las similitudes y diferencias que se perciben en ese proceso de construcción. Este análisis nos ofrecería una visión más extensa sobre todo el proceso y nos permitiría clarificar qué elementos hacen referencia a identidad cultural de la población que se investiga y cuáles son derivados de la pobreza y la exclusión social.

Referencias bibliográficas

Bogdan, R.; Taylor, S. J. (1975). *Introduction to qualitative research methods. A phenomenological approach to the Social Sciences*. New York: John Wiley & Sons.

Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2: El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.

Isajiw, W. (1990). Ethnic-identity retention. In R. Breton; W. Isajiw; W. Kalbach; G. Jeffrey (Eds.), *Ethnic identity and equality*, 34-91. Toronto: University of Toronto.

Rascón Gómez, M. T. (2006). *La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género: el caso de la población marroquí*. Málaga: Spicum.

Solé C.; Parella, S. (2005). Discurso sobre la maternidad transnacional de las mujeres de origen latinoamericano residentes en Barcelona. *Coloquio Internacional Mobilités au féminin*, celebrado en Tánger del 15 al 19 de noviembre de 2005. Disponible en: http://www.mmsh.univ-aix.fr/lames/Papers/ParellaSole_ES.pdf. Consultado en 20/03/2006.

¹ ***The role of Moroccan immigrant women established in Spain***

² Doctora.

Universidad de Málaga (España).

Email: trascon@uma.es

³ Proyecto de investigación desarrollado por el grupo de investigación HUM-169 y financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia con fondos FEDER y titulado "La crisis de las concepciones educativas de las familias inmigrantes magrebíes establecidas en España".

⁴ El resto de los padres encuestados se conformaban con que sus hijos aprendieran un oficio o realizaran al menos los estudios secundarios.

MUJERES DE CULTURA MUSULMANA VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO: ANÁLISIS DE LAS ACCIONES DE INSERCIÓN SOCIO-LABORAL Y ATENCIÓN PERSONAL EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE MELILLA¹

Laila Mohamed Mohand²
Dolores Seijo Martínez³
Mercedes Novo Pérez⁴

Abstract: Gender violence is one of the most widespread plagues of our time. In Spain, statistics show that between 60 and 90 women a year die, murdered by their partners, boyfriends, husbands or ex-husbands. These data led to the law “Ley 1/2004 de 28 de diciembre” that integrates protection measures against gender violence, aimed to raise awareness, prevent and detect problems of this nature. This law states specifically that these actions have to be observed in the following areas: education, advertising, media, health, social and legal assistance to victims. Resulting policies have led to actions being taken with the victims, women and children, and abusers. In this paper, we discuss the different local actions that are taking place in the Autonomous City of Melilla on the issues of social inclusion, employment and personal attention to female victims of violence, focusing on the group of women of Berber origin. Finally, we relate the actions to the provision Law 1/ 2004, focusing on the adjustments to the specific needs of the Muslim population and the detection of improvement actions.

Keywords: gender violence; Moslem culture; Law 1/2004; human rights

Resumen: La violencia de género es una de las plagas más extendidas de nuestra época. En España, las estadísticas señalan que mueren entre 60 y 90 mujeres al año, asesinadas por sus compañeros, novios, maridos o exmaridos. Estos datos dieron lugar a la entrada en vigor de la Ley 1/2004 de 28 de diciembre, sobre medidas de protección integral contra la violencia de género, orientadas a sensibilizar, prevenir y detectar problemáticas de esta naturaleza. Concretamente la Ley marca que estas actuaciones han de observarse en los siguientes ámbitos: educativo, publicidad, medios de información, sanitario, asistencia social y jurídica a las víctimas. Las políticas derivadas de la misma se han concretado en actuaciones con las víctimas, mujeres e hijos y los maltratadores. En este trabajo, analizaremos las diferentes actuaciones locales que se están llevando a cabo desde la Ciudad Autónoma de Melilla en el tema de inserción social, laboral y atención personal a las mujeres víctimas de violencia de género, centrándonos en el colectivo de la mujer de origen bereber. Finalmente,

Mohamed Mohand, L.; Seijo Martínez, D.; Novo Pérez, M. (2012). Mujeres de cultura musulmana víctimas de violencia de género: análisis de las acciones de inserción socio-laboral y atención personal en la ciudad autónoma de Melilla. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 2 (2012) março, 179-190

relacionaremos las acciones con la previsión de la Ley 1/2004, incidiendo en el ajuste a las necesidades específicas de la población musulmana y en la detección de acciones de mejora.

Palabras claves: violencia de género; cultura musulmana; Ley 1/2004; derechos humanos

Introducción

Antes de analizar las diferentes actuaciones locales que se están llevando a cabo desde la Ciudad Autónoma de Melilla en relación a la inserción social, laboral y atención personal a las mujeres víctimas de violencia de género, centrándonos en el colectivo de la mujer de origen bereber, procederemos a plasmar la normativa tanto internacional como nacional en relación a la violencia de género. Entre la normativa internacional debemos señalar:

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos, promulgada y aprobada el 10 de diciembre de 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su Art 2. recoge: "Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición".

- El Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos, firmado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 16 de diciembre de 1966 en Nueva York. El objetivo principal de este Pacto es instar a todos los estados firmantes a respetar y velar por estos derechos.

- La conferencia de Viena de 1993 recoge literalmente "los derechos humanos de las mujeres y las niñas son una parte inalienable e integral e indivisible de los derechos humanos universales". Esta Conferencia fue la causante de la aparición de la Declaración de 1993.

- La Declaración de ONU de 1993 en la que se recoge la eliminación de la violencia contra la mujer a la vez que se reclama a los gobiernos a actuar con rapidez para poder prevenir, responder y castigar dichos actos. A su vez, la declaración señala la necesidad de que los estados adopten medidas dirigidas a eliminar toda violencia contra las mujeres especialmente vulnerables.

- El Parlamento Europeo aprueba el programa de acción comunitario (2004-2008), para prevenir y combatir la violencia ejercida sobre la infancia, jóvenes y mujeres y proteger a los grupos de riesgo.

En España, en el 2004 se promulgó la Ley 1/2004 de 28 de diciembre, sobre medidas de protección integral contra la violencia de género. Esta Ley en su Art. 17 garantiza los derechos de todas las mujeres víctimas de violencia con independencia del origen, religión o cualquier otra circunstancia personal o social. En su Art. 32 contempla la situación de las mujeres que por sus circunstancias personales y sociales, puedan tener mayor riesgo de sufrir la violencia de género o mayores dificultades para acceder a los servicios prestados por la ley, entre las cuales se incluyen las mujeres inmigrantes.

Tras la aprobación de la Ley, a nivel nacional se pusieron en marcha diferentes planes para desarrollar las acciones, pudiendo destacar los siguientes:

- Plan de Sensibilización y Prevención de la violencia de Género (2007-2008), admitido por el Consejo de Ministros el 15 de diciembre de 2006. Tiene como objetivo principal los grupos de mujeres que presentan mayor vulnerabilidad, incluyendo a las mujeres extranjeras.

- Plan Estratégico de Ciudadanía e integración (2007-2010). Aprobado el 16 de febrero de 2007, entre sus objetivos se encuentra; facilitar la integración social de las mujeres extranjeras víctimas de violencia de género.

- Plan de atención y prevención de la violencia de género en Población Extranjera Inmigrante (2009-2012). Encaminado a “crear las condiciones para abordar el problema de la violencia de género atendiendo a la prevención desde una perspectiva global. Para el logro de este objetivo se tienen en cuenta dos factores esenciales, por un lado el sesgo cultural, a través de la información, la sensibilización y la concienciación y por otro los apoyos externos, mediante la atención, asesoramiento y las ayudas que refuercen los derechos de las mujeres” (página 7).

Tanto en la normativa internacional como nacional analizada, hemos podido contemplar que se pone énfasis en la violencia de género sobre mujeres inmigrantes, considerándolas un colectivo de alto riesgo, vulnerable e indefenso ante la ley. Por ello, se afirma en el Plan de atención y prevención de la violencia de género en Población Extranjera Inmigrante (2009-2012), que “el colectivo de mujeres inmigrantes al confluir “mujeres” “inmigrantes” e “indocumentadas” constituye el primer colectivo de sufrir el denominado “síndrome de la mujer maltratada”. Este síndrome se caracteriza por agresiones debidas a las condiciones culturales

sobre el género femenino, situándolas en una posición de subordinación respecto al género masculino.

Actuaciones de las Comunidades Autónomas

En este apartado recogeremos las medidas más significativas adoptadas por las Comunidades Autónomas desde la aprobación de la Ley Integral 1/2004, por ámbito de actuación. Para lo cual, se ha contado con los datos e informaciones facilitadas por las mismas, en el estudio realizado por el gobierno central tres años después de la implantación de la Ley.

No podemos obviar, que no existe en materia de violencia de género una competencia genérica, por consiguiente, se requiere la intervención desde diversos estamentos de actuación, para poder poner en marcha las medidas para afrontar dicho problema social por parte de las distintas Comunidades. Así, algunas Comunidades Autónomas (ver tabla 1) cuentan con normativa específica en relación a la violencia de género y además, han desarrollado planes y programas de promoción de la mujer (Delegación del Gobierno para la violencia de género, Ministerio de igualdad, 2009). Entre estas Comunidades se encuentran: Aragón, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Madrid, Murcia, Comunidad Valenciana y País Vasco.

Otras Comunidades, no teniendo normativa específica, han desarrollado planes y programas de promoción de la mujer. Concretamente Asturias, Castilla La Mancha, Extremadura, La Rioja y Ceuta.

Solo nos encontramos con el caso de una Comunidad Autónoma, Andalucía, que cuenta con normativa en relación con el tema que tratamos pero no ha desarrollado un plan específico de promoción.

Finalmente, la Ciudad Autónoma de Melilla es la única (tabla 1) que no dispone ni de normativa ni programas de promoción de la mujer tras la implantación de la Ley 1/2004, siendo este aspecto una de las acciones principales que recoge dicha Ley.

| Comunidades Autónomas | Normativa Sobre violencia de género | Planes o Programas de promoción de la mujer |
|-----------------------|-------------------------------------|---|
| Asturias | NO | SI |
| Castilla La Mancha | NO | SI |
| Extremadura | NO | SI |
| Ceuta | NO | SI |
| La Rioja | NO | SI |
| Andalucía | SI | NO |
| País Vasco | SI | SI |
| Comunidad Valenciana | SI | SI |
| Murcia | SI | SI |
| Madrid | SI | SI |
| Galicia | SI | SI |
| Cataluña | SI | SI |
| Castilla y León | SI | SI |
| Cantabria | SI | SI |
| Canarias | SI | SI |
| Baleares | SI | SI |
| Aragón | SI | SI |
| Melilla | NO | NO |

Tabla 1. Situación de las Autonomías en función de sus competencias o actuaciones en violencia de género (Ministerio de Igualdad, 2008)

Actuaciones locales que se están llevando a cabo desde la ciudad Autónoma de Melilla

Desde la entrada en vigor de la Ley 1/2004 de 28 de diciembre de medidas de protección integral contra la violencia de género y con el objetivo de darle cumplimiento, la ciudad de Melilla mediante la Viceconsejería de la Mujer perteneciente a la Consejería de Educación y Colectivos Sociales, viene realizando una serie de iniciativas, que serán tratadas en este punto, y que no están vinculadas a ninguna acción integral.

Las mujeres víctimas de violencia de género en la Ciudad Autónoma de Melilla en un 99% es de origen bereber e inmigrante, procedente de Marruecos (Mohamed-Mohand; Vazquez; Carracedo, 2011). En relación a este colectivo, como ya hemos señalado, la Ley 1/2004 garantiza los derechos de todas las mujeres víctimas de violencia de género, con independencia de su origen, religión o cualquier otra condición o circunstancia personal y social. Asimismo, el reglamento de Extranjería, en su Art. 46, contempla la posibilidad de obtener autorizaciones temporales a mujeres inmigrantes

víctimas de violencia de género, cuando se haya dictado sentencia a su favor, solo en este caso y al finalizar el procedimiento judicial.

La Ciudad de Melilla para dar respuesta a la situación de estas mujeres, cuenta con una serie de recursos jurídicos y policiales, sanitarios y sociales, que pasamos a describir.

a) Recursos Jurídicos y Policiales

Concretamente se cuenta con los siguientes:

- **Juzgado de violencia sobre la mujer.** Su función básica será la de garantizar los procesos judiciales de la mujer.

- **Fiscalía (Servicio de violencia de género).** Se encarga de los procedimientos relacionados con los delitos y faltas sobre violencia de género.

- **Oficina de atención a las víctimas.** Ofrece información y asesoramiento a toda persona que esta siendo víctima de un delito.

- **Ilustre Colegio Oficial de Abogados de Melilla.** Proporciona asistencia letrada para las víctimas de violencia de género en horario de atención 24 horas y lleva a cabo la gestión de la asistencia jurídica gratuita. Los abogados que actúan en esta temática se encuentran con un gran obstáculo en la defensa de la mujer inmigrante víctima de violencia de género, puesto que el Art. 117.1 del RD 2393/2004 de 30 de diciembre recoge lo siguiente: "...Si se dictase resolución por la que se declare al expedientado exento de responsabilidad administrativa, la autoridad gubernativa competente podrá conceder, a elección del extranjero, y para facilitarle su integración social, autorización de residencia temporal por circunstancias excepcionales de acuerdo con el artículo 31 de la LO 4/000 de 11 de enero, así como autorización para trabajar o facilitarle el retorno a su país de procedencia. La concesión de dicha documentación podrá ser revocada si el titular, durante el tiempo que dure el procedimiento en el que es víctima, perjudicado o testigo, cesa en su cooperación o colaboración con las autoridades policiales o judiciales". Así, este Real Decreto plantea que la víctima inmigrante denunciante de violencia de género deberá ser testigo además de ser víctima, lo cual genera una situación de riesgo para su persona; temor a la expulsión y miedo a la revocación del permiso de residencia en caso de que cese su colaboración en el proceso judicial.

- **Policía Nacional Servicio de Atención a la Mujer y Menor (SAM).** Lleva a cabo la atención policial a la mujer víctima de malos tratos en el ámbito familiar y delitos contra la libertad sexual.

- **EMUME. Equipo Mujer-Menor de la Guardia Civil.**

Gestiona la actuación policial con víctimas de delitos de malos tratos y agresiones sexuales contra mujeres y menores.

A nuestro modo de ver, y especialmente los recursos judiciales, deben ser concededores del proceso de separación y divorcio de Marruecos, puesto que las víctimas huyen de ese país sin denunciar dichas agresiones por el miedo de iniciar el divorcio, dado que aunque el divorcio es una experiencia común en la mayoría de las sociedades y culturas, el tratamiento jurídico-social es diferente en cada una de ellas. La sociedad musulmana en Marruecos atiende a lo reglamentado en su Código Civil, sin rechazar lo que establecen los preceptos religiosos de su texto de referencia, El Corán. El Código Civil de Marruecos sufrió una modificación en el año 2004, que supuso, entre otras cuestiones, un incremento de los derechos de las mujeres en los procesos de separación y divorcio. Sin embargo, queda a elección del juez el aplicar la nueva normativa actual o la anterior. No existen estudios científicos que establezcan cifras sobre la prevalencia judicial del nuevo Código Civil, no obstante, los grupos feministas islámicos y agentes de igualdad del estado español, estiman que mayoritariamente se está aplicando el Código Civil del Año 1993, éste otorga al hombre todos los derechos tanto a nivel económico (adjudicación de todo el patrimonio conyugal, entre ellos el domicilio familiar), social (consideración de víctima de la esposa y de la situación), familiar (depositario de la custodia de los hijos). Por el contrario, la mujer queda en una posición de desamparo económico (obligación de abandonar el hogar conyugal, carencia de recursos económicos y trabajo remunerado), social (culpabilizada del proceso de separación), familiar (repudiada por el marido y la familia extensa de éste, y en ocasiones por la propia familia). Todo ello influye de manera directa en la relación materno-filial posdivorcio. Los grupos defensores de la mujer denuncian, que en no pocas ocasiones, los hijos, mediatizados por la familia paterna, se desvinculan de la madre, llegando a generar hacia ella un fuerte desprecio y rechazo, negándose a tener cualquier tipo de relación con su madre, y en ocasiones con la familia materna. Estas actitudes y conductas se podrían relacionar con las que manifiestan los menores que sufren alienación parental (Mohamed-Mohand; Vázquez, y Seijo, 2009).

b) Recursos Sanitarios

Los recursos sanitarios provienen de los centros de salud y hospitales generales (a saber: Hospital Comarcal, Centros de Salud de zona -Polavieja, Cabrerizas, Alfonso XIII y San Lorenzo- y Gerencia de atención primaria), que ponen en marcha los protocolos de actuación específicos en caso de sospecha o denuncia de violencia de género, que se concretan en la prestación de asistencia sanitaria, la emisión del parte de lesiones y la comunicación del mismo al juzgado de guardia.

c) Recursos Sociales

Entre los recursos sociales que existen en la Ciudad Autónoma de Melilla con actuaciones sobre la mujer destacamos:

- **Centro de la Mujer.** Dependiente de la Consejería de Educación y Colectivos Sociales (Viceconsejería de la Mujer de la Ciudad Autónoma de Melilla). Se trata de un servicio público de carácter local dirigido a la atención de la mujer melillense, que ofrece a las víctimas de violencia de género atención social y psicológica; asesoramiento jurídico y orientación laboral. El centro de la mujer difunde folletos, guías de recursos y servicios dirigidos a las mujeres y en especial a las víctimas de violencia de género, solo en castellano. Además, este organismo se centra únicamente en las mujeres melillenses a las cuales ofrece los servicios descritos, no atendiendo a las mujeres inmigrantes, puesto que no es considerado un colectivo que sea de la competencia de dicha Administración.

- **Centros Municipales de Servicios Sociales.** Estos centros dependen de la Consejería de Bienestar Social y Sanidad. Entre los servicios que presta se encuentra: a) información, valoración y asesoramiento; b) prestaciones asistenciales, c) prevención de situaciones de riesgo, y d) cooperación social. Únicamente se tiene acceso a este servicio si se reside en Melilla. A este respecto, las mujeres inmigrantes quedan excluidas, puesto que cuando denuncian el delito de violencia de género, son acogidas en el piso de mujeres maltratadas gestionado por la Cruz Roja Española. A las usuarias del piso no se le permite darse de alta en el padrón puesto que no es su domicilio, por tanto, aunque durante el proceso judicial la mujer e hijos permanezcan y vivan en régimen de acogida en Melilla, no se considera que sean residentes. Este hecho es aún más alarmante si analizamos el perjuicio que conlleva a los menores, ya que éstos no son escolarizados aún estando en la etapa de Educación Obligatoria. La Dirección

Provincial de Educación exige entre los documentos para escolarizar a cualquier menor, el padrón del domicilio familiar, y al no poderlo adjuntar, los menores no son aceptados en los centros educativos de Melilla. Por esta razón, en algunos casos, la mujer objeto de violencia de género vuelve a su país con el agresor, prefiriendo según sus propias palabras “aguantar las palizas e insultos de su agresor, pero que sus hijos tengan la posibilidad de estudiar, para que no sean en un futuro unos analfabetos y posiblemente tengan mejores oportunidades de las que ellas tienen.”

d) Asociaciones sin ánimo de lucro con programas específicos contra la violencia de género

Existen una serie de asociaciones que desarrollan acciones en relación con la atención y protección a la mujer:

- **Cruz Roja Melilla.** Gestionada por la Cruz Roja Española, entre sus objetivos se encuentran; apoyo psicológico, asesoramiento jurídico, informar de los derechos y recursos disponibles para afrontar la situación de maltrato, y resolver el problema de alojamiento, en caso de necesidad.

- **Casa de Acogida.** Este centro tiene una doble función, de emergencia y de acogida. Ofrece a las víctimas sin ningún tipo de recurso inmediato y en situación de emergencia, alojamiento transitorio y temporal. El acceso a este recurso, es a través de Cruz Roja Melilla y tiene una capacidad de 16 plazas para madres e hijos. El objetivo es proporcionar y ayudar a la mujer a obtener una formación que le capacite para resolver sus problemas y conflictos individuales, familiares o sociales, y garantizar, de este modo, su seguridad y la de sus propios hijos.

- **Asociación Melillense de Mujeres en Igualdad.** El acceso es a través de la Cruz Roja Melilla o a propuesta de la Viceconsejería de la Mujer u otros Organismos. Tiene como objetivo favorecer la reincorporación de la mujer al ámbito social. En este caso se atiende a la mujer melillense y se trabaja en su incorporación social, excluyendo a la mujer inmigrante.

- **Instituto de las Culturas.** Es un organismo de reciente creación cuyo objetivo es la inserción social de las mujeres de origen bereber y la difusión de las cinco culturas existentes en la Ciudad Autónoma de Melilla. Entre sus funciones se encuentran la de información, asesoramiento y derivación a los organismos correspondientes.

• **Asociación Mujeres por la Igualdad.** Dirigida especialmente a mujeres en riesgo de exclusión social y a las que sufren violencia de género. Entre sus objetivos se encuentran la eliminación de las desigualdades y evitar situaciones de discriminación de las mujeres de origen bereber en el entorno de Ciudad Autónoma de Melilla.

En ninguno de estos recursos se cuenta con personal con formación en el tema de violencia de género y con conocimiento de la lengua de Amaghit y/o árabe, por ser las lenguas que hablan la totalidad de las mujeres que huyen de Marruecos y que son víctimas de violencia de género. En el mejor de los casos, se solicita la presencia de una persona que actúa de traductora, pero sin formación en el tema. Estos casos, resultan doblemente graves por dos razones: la dificultad de la persona que realiza la traducción para empatizar con la víctima, y en el caso de denuncias falsas, la imposibilidad de detectar y distinguir dichos testimonios.

Conclusiones

Como conclusiones a esta revisión señalaremos las siguientes demandas en cumplimiento de la legislación internacional y nacional:

a. Necesidad de una mayor coordinación entre los diferentes organismos, asociaciones y entidades que trabajan con las víctimas de violencia de género, para evitar duplicidad y solapamiento de servicios.

b. Integración y formación de profesionales que dominan el idioma, con el objetivo de llegar a más mujeres de origen bereber.

c. Velar por el cumplimiento de los derechos del menor, para ser escolarizados cuando se encuentren en edad de escolarización Obligatoria.

d. Los profesionales que a nivel judicial tratan con las mujeres de origen bereber, deben conocer el idioma, la cultura y la legislación del país de procedencia de la víctima, con el objetivo de ofrecer una mejor respuesta a sus necesidades. Así como, conocer también los convenios firmados entre ambos países, con el fin de que el agresor cumpla la sentencia dictada por los tribunales españoles.

e. Proponer planes y programas de actuación para la prevención, atención y asistencia social, a las mujeres inmigrantes

que son víctimas de violencia de género, para que tengan una mayor y mejor integración social.

f. Desarrollar políticas que se adapten y atiendan a la promoción de la mujer inmigrante víctima de violencia de género.

g. Las mujeres inmigrantes, en la mayoría de los casos no denuncian, ni colaboran en el proceso penal contra los autores del delito, ya que sufren con demasiada frecuencia una revictimización, al enfrentarse con un sistema judicial poco sensibilizado ante su realidad, sin recursos humanos y materiales suficientes para realizar una efectiva protección y dar respuesta a las necesidades con independencia de su procedencia.

h. Difundir la información dirigida a las víctimas de violencia de género en Melilla en varios idiomas y en la mayoría de los casos, a ser posible con imágenes, puesto que un porcentaje importante de estas mujeres son analfabetas.

Mencionamos para finalizar, que este estudio de exploración nos servirá para diseñar futuros proyectos de investigación, encaminados a responder a las necesidades específicas detectadas en la Ciudad de Melilla (España).

Referencias bibliográficas

Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (III), del 10 de diciembre de 1948.

Asamblea General de las Naciones Unidas (1966). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 2200 A (XXI), del 16 de diciembre de 1966.

Asamblea General de las Naciones Unidas (1993). *Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer*.

Boletín Oficial del Estado. Numero 313, del 29 de diciembre de 2004. Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Code de la Famille (2004). *Dahir n° 1-04-22 du 12 hija 1424 (3 fevrier 2004)*. Bulletin Officiel n° 5358 du 2 Ramadan 1426, 6 octubre 2005.

Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena (1993). *Reafirmó el derecho al desarrollo como derecho universal y la relación indisoluble entre los derechos humanos y el desarrollo*. Viena.

Consejo de Ministros (2009). *Plan de atención y prevención de la violencia de género en Población Extranjera Inmigrante (2009-2012)*. Madrid: Ministerio de Igualdad.

Delegación del Gobierno para la violencia de género, Ministerio de igualdad (2009). *Evaluación de la aplicabilidad de la ley Orgánica 1/2004 de*

28 de diciembre de medidas de protección integral contra la violencia de género. Informe ejecutivo a tres años. [En Red: <http://www.migualdad.es/ss/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadertype=Content-disposition&blobheadervalue1=inline&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1244652466445&ssbinary=true>]

El Parlamento Europeo en su Diario Oficial de la Unión Europea. Número 803, del 21 de abril de (2004). *Programa de Acción Comunitario (2004-2008)*.

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007). *Plan Nacional de Prevención y Sensibilización de la Violencia de Género (2007-2008)*. Madrid: Secretaría General de Políticas de Igualdad.

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007). *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010*. Madrid: Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración.

Mohamed-Mohand, L.; Vázquez, M^a J.; Carracedo, S. (2011). *Acciones de inserción socio-laboral y de atención personal a mujeres víctimas de violencia de género en la Ciudad Autónoma de Melilla*. Comunicación presentada en el VI Congreso Nacional de Psicología Jurídica y Forense. Celebrado en Palma de Mallorca del 28 al 30 de abril.

Mohamed-Mohand, L.; Vázquez, M^a J.; Seijo, D. (2009). *El divorcio en la comunidad Bereber: ¿Hablamos de alienación parental?* Comunicación presentada en las III Jornadas de Psicología Jurídica en Cataluña: Psicología y Justicia para el mejor interés del menor. Celebrado en Barcelona del 23 al 24 de octubre.

¹ ***Women of Muslim culture victims of gender violence: analysis of the actions of socio-labour insertion and personal attention in the Autonomous City of Melilla***

² Doctora.

Universidad de Granada (España).

Email: lafu@ugr.es

³ Doctora.

Universidad de Santiago de Compostela (España).

Email: mariadolores.seijo@usc.es

⁴ Doctora.

Universidad de Santiago de Compostela (España).

Email: mariadolores.seijo@usc.es

Projetos/ Propostas educativas/ Relatos de experiências
Proyectos/ Propuestas educativas/ Relatos de experiencias
Projects/ Educational proposals / Reports of experiences

EL LIBRO DE ARTISTA COMO PROYECTO ARTÍSTICO GLOBAL¹

Antònia Dolç Company²
Noemy Berbel Gómez³

Abstract: Our experience in the field of education has shown us the importance of developing creativity, both as an attitude towards life as well as an educational method. The world, in which we live, saturated by repetitive images and noise in all areas, makes us express the need to overcome stereotypes. Thus, we have launched this project, which aims to develop a process of artistic creation in the fields of music and the plastic arts together, since it is understood that the relationship between these two artistic facets give rise to more comprehensive creative work.

This projects aims to empower students so that they develop the entire creative process just as artists do, from the conception of an idea until the materialisation of the result. Music students in the teacher training school created musical and literary compositions inspired by artist's books created by pre-school students, each of which is based on a concrete theme. Subsequently, they recorded a video of the creative process as a whole. A presentation of the accomplished work in public completed the project, which closed the process and ended in a personal evaluation.

Keywords: art; creativity; interdisciplinary; artist's book; musical composition

Resumen: Nuestra experiencia en el campo de la educación nos muestra la importancia del desarrollo de la creatividad tanto como actitud vital, como método educativo. El mundo en el que vivimos, con la saturación de imágenes y sonidos repetitivos en todos los ámbitos, hace que nos hayamos planteado la necesidad de superar los estereotipos y por ello, es por lo que hemos puesto en práctica este proyecto encaminado a desarrollar un proceso de creación artístico en el ámbito de la Música y el Arte Plástico conjuntamente, por entender que la relación entre estas dos facetas artísticas da lugar a un trabajo creativo más completo.

Con este proyecto se pretende que los alumnos sean capaces de desarrollar todo el proceso creativo, al igual del que sigue un artista, partiendo de una idea previa hasta la materialización del resultado. A partir de los libros de artistas realizados por los alumnos de Educación Infantil, basado cada uno en una temática concreta, los alumnos de Magisterio Musical han llevado a cabo las composiciones musicales y literarias inspiradas en dichos libros. Posteriormente han plasmado en un video el conjunto del proceso creativo. El proyecto se completa con la presentación al público del trabajo realizado con lo que se cierra el proceso y desemboca en una evaluación personal.

Palabras clave: arte; creatividad; interdisciplinar; libro de artista; composición musical

Introducción

Y el no descubrir el hecho musical en la vida del hombre, lo mismo que no saber apreciar la estética plástica, es como un estar ciego ante una de las más sublimes conquistas de la mente humana.

Tur Mayans (1992: 7)

Nuestra creencia en que la conjunción de varias actividades creativas es enriquecedora y que lo es más que cada una de las partes, es un hecho constatado a lo largo de los años. Sólo debemos observar una función de ópera, donde se coordina la expresión verbal, musical, corporal y plástica. Lo mismo sucede en el cine, paradigma del arte al s. XX. Y del mismo modo, cada vez son más las exposiciones artísticas, digamos convencionales, donde se junta el arte plástico, la música y la expresión verbal. “El sonido hace ver la imagen de un modo diferente a lo que ésta muestra sin él, la imagen, por su parte, hace oír el sonido de modo distinto a como éste resonaría en la oscuridad” (Chion, 1993: 31).

La experiencia en el campo de la enseñanza, nos ha demostrado que una actividad elaborada desde varios ámbitos artísticos potencia la interrelación de conocimientos, a la vez que estimula la creatividad. Por eso es por lo que ha surgido esta cooperación entre las aulas de plástica, música y nuevas tecnologías en la Universitat de les Illes Balears, y se ha llevado a término este proyecto educativo durante el curso 2010/2011.

El libro de artista

¿Qué hacen los artistas? ¿Puedo jugar a ser un artista plástico o un compositor? ¿Puedo ser creativo? ¿Qué quiere decir un proceso de creación? Estas y otras preguntas se formulan en nuestras aulas cuando planteamos a los alumnos hacer algo diferente a lo que han visto o han escuchado. De aquí ha surgido la idea de interrelacionar plástica, música y nuevas tecnologías con la finalidad tal de provocar una respuesta creativa, evitando los estereotipos en torno a un tema.

Cuando empezamos a hablar de Libros de Artista surge una pregunta inmediata: ¿Pero qué es realmente un libro de artista? La respuesta más clara y breve sería *El Libro de Artista es una obra de arte*.

Es en el s.XX cuando aparece esta modalidad artística formando parte de las Vanguardias Artísticas. Entre los precursores están los Futuristas italianos, los Dadaístas, los Surrealistas y entre ellos, Marcel Duchamp, innovador de mil ideas: happening, instalaciones, cajas contenedoras, etc.

Desde entonces han sido muchos los artistas que han usado el formato “libro” para crear una obra de arte. No son desde luego libros al uso, son objetos únicos en los que el predominio es de las imágenes y en los que los textos incluidos, han sido creados unas veces por el mismo artista, y en otras ocasiones realizados con la colaboración de algún escritor o poeta, o de varios de ellos. Es un medio de expresión interdisciplinar, creándose un nuevo género de Arte Contemporáneo. Estos libros de artista, creados como obra única, han dado lugar a obras artísticas magníficas, de una gran calidad plástica y estética ya que ofrecen infinitas posibilidades combinatorias de técnicas artísticas, oficios artesanos, etc. permitiendo una gran libertad creativa.

Nosotros, en este proyecto, tomamos como referencia los libros de artista de Joan Miró, por ser obras de un gran nivel y por la proximidad geográfica al taller del artista lo que nos facilita su contemplación.

Antecedentes

Como antecedentes de este proyecto realizado en la Universitat de les Illes Balears podemos destacar múltiples colaboraciones entre las materias de plástica, música y literatura en los diferentes montajes realizados. Muchos años de experiencia de combinar teoría y práctica en estas materias, incentivando la creatividad, nos han hecho ver el mayor rendimiento que se logra en cada una de ellas.

Podemos destacar dos grandes antecedentes: durante los cursos 2007-2008 y 2008-2009 llevamos a cabo una coordinación entre las materias de Literatura y de Música con el propósito de montar la obra teatral *Joanot Colom* de Llorenç Moyà. Durante el curso 2008-2009 y 2009-2010 ampliamos el proyecto a las tres materias implicadas Literatura, Música y Plástica haciendo un proyecto artístico global y creativo fruto del trabajo de los alumnos con el montaje teatral de *Els ocells*. El resultado de este proyecto se puede ver en el siguiente enlace:

<http://canal.uib.es/?categoryId=100135&mContentId=156287>

Objetivos del proyecto

El objetivo de este proyecto es que nuestros alumnos, aún sin ser artistas, comprendan y experimenten el proceso de creación de una obra de arte. Pretendemos que esta experiencia sea completa y es por esto por lo que sugerimos que sea un proceso de creación compartido con otros alumnos desde otras disciplinas artísticas, lo que por una parte complica la realización, pero por otra, la enriquece.

Los objetivos concretos que se persiguen son los siguientes:

1. La ejecución de un trabajo artístico creativo.

2. Comprender la importancia del proceso de creación.

Desde la selección del tema, pasando por la selección del lenguaje artístico, material, técnica, formato, dimensiones, etc.

3. Aprender a rechazar, repensar, rehacer, etc. trabajos concretos, con la finalidad de materializar nuestra idea creativa.

4. La autoevaluación continua que esto supone.

5. La participación en una tarea real externa, en una praxis, que consiste en la exposición al público de la obra.

La finalidad, por lo tanto, es que los alumnos sean capaces de desarrollar todo el proceso de creación que sigue un artista a partir de una idea previa y hasta conseguir el resultado definitivo. Del mismo modo Seltzer y Bentley afirman que, “la creatividad es la aplicación de conocimientos y habilidades, de nuevas maneras, con el fin de alcanzar un objetivo valorado, y que es una forma de interacción entre el aprendiz y su entorno” (Seltzer; Bentley, 2000:13).

Metodología

La metodología utilizada en todo el proceso creativo, ha sido necesariamente activa y participativa, en la que se ha relacionado en todo momento la teoría y la práctica. Esta metodología debe reflejar la asimilación de los fundamentos didácticos y no meras intuiciones empíricas; tiene que atender tanto a los aprendizajes individuales como a los colectivos; tiene que ofrecer situaciones de experimentación y de expresión individual y colectiva en las cuales se haga necesario tomar decisiones individualmente y en grupo; debe fomentar las responsabilidades y potenciar el diálogo como instrumento para llegar a acuerdos y para planificar tareas. Las actividades como observar, escuchar, seleccionar, hacer, componer, etc. implican procesos experimentales, cognitivos y actitudinales. La

presentación de actividades artísticas es el punto de referencia para la mejora de las capacidades comunicativas y expresivas de los alumnos. Compartimos con Pascual (2002: 12) que “Entre los criterios metodológicos del docente debe primar, junto a los del aprendizaje específico de la música, el favorecimiento de aprendizajes significativos, que integren conocimientos anteriores del alumno/a, sean altamente motivadores y se advierta en ellos una funcionalidad para la vida”.

En el campo de las artes plásticas, el conocimiento previo de los materiales, técnicas y procedimientos artísticos, así como un cierto dominio del lenguaje plástico, ha sido fundamental. Para ello han tenido que conocer las características del papel (composición de la fibra y su realización, gramaje, filigrana, etc.) ya que éste ha sido el soporte utilizado. En cuanto a técnicas ha sido fundamental la práctica previa de las técnicas de grabado, especialmente de xilografía, punta seca y monotipia, ya que no se han utilizado técnicas de grabado al ácido. Pero también el lenguaje plástico con el dominio del espacio para conseguir la composición adecuada. Además está el oficio artesano: el montaje, encuadernación, cosido de las hojas, etc.

Implementación del proyecto

En este proyecto, hemos coordinado las Artes Plásticas, Música, Literatura y Nuevas Tecnologías, en torno a unos temas comunes, que actuando como hilo conductor, les han permitido desarrollar a los alumnos la creatividad en el campo que les ha sido asignado, para después, agrupados por temas, realizar el *objeto artístico*.

Los alumnos de primer curso de Grado de Educación Infantil han sido los encargados de elaborar la parte plástica del proyecto y los alumnos de tercer curso de Magisterio Musical han sido los responsables de elaborar las composiciones musicales y el montaje de los videos.

En primer lugar, se ha incitado a los alumnos de Educación Infantil para que de forma autónoma, realicen una búsqueda conceptual de sus intereses temáticos. Esto quiere decir selección y exclusión. A continuación han elaborado, una a una y a lo largo de todo el semestre, las imágenes que conformarán el trabajo final, a la vez que han experimentado con varias técnicas artísticas antes desconocidas y con los materiales artísticos adecuados.

En segundo lugar, una vez finalizado el proceso plástico de elaboración de los libros de artista, basado cada uno de ellos en una temática concreta, los alumnos de Magisterio Musical, agrupados en grupos pequeños de 3 o 4 componentes, han seleccionado el libro de artista que por sus inquietudes les ha interesado más. A partir de estos libros, los alumnos han creado las composiciones musicales y literarias inspiradas y basadas en dichos libros.

Posteriormente han plasmado en un video el conjunto del proceso creativo. La selección del tamaño, el formato, la secuenciación de las imágenes, el montaje, la presentación, en suma, no es un problema menor si no una parte muy importante del proyecto en concepto de creación y horas de realización.

El proyecto se completa con la presentación al público del trabajo realizado, con la participación de todos los alumnos implicados, con lo que se cierra el proceso y desemboca en una evaluación personal.

Todo este proceso significa observación, selección, coordinación y composición. Así el resultado final, es sumamente completo. Esta materialización ha resultado muy didáctica, puesto que los alumnos han podido comprobar las dificultades técnicas que entraña.

Conclusión y propuestas futuras

En los estudios de magisterio debemos preparar a nuestros alumnos a dar respuestas creativas a multitud de situaciones cambiantes, no sólo a las que ahora podemos prever sino, sin duda, a las que en un corto o medio plazo se les presentarán. Y por lo tanto, el hecho de plantear un problema y analizar varias respuestas posibles y finalmente encontrar la solución más idónea, los prepara a hacer frente a estas situaciones futuras. En opinión de M. Díaz, “Una de las funciones más importantes que tenemos los educadores, es contagiar a los alumnos y alumnas el entusiasmo por aprender (...) sentirse contentos consigo mismos al mismo tiempo que les ayudamos a superarse. Para ello, es de suma importancia que el alumnado confíe en sus posibilidades y, también, en el profesorado” (Díaz, 2010: 137).

La expresión de ideas y sentimientos utilizando lenguajes no verbales es un hecho no habitual en nuestras aulas, pero básico para aquellas personas (educadores) que deben relacionarse con alumnos de cualquier parte del mundo, teniendo en cuenta la diversidad cultural en que se pueden encontrar, agravada por

posibles problemas debidos a una difícil comprensión lingüística. Por ello, coordinando actividades creativas desde diferentes ámbitos ayudaremos a los educadores a resolver situaciones no previstas

El trabajo hecho hasta ahora y las expectativas del resultado obtenido hacen pensar que son un buen aval para llevar a cabo el próximo curso un proyecto conjunto entre las materias implicadas, y trasladar este trabajo interdisciplinar a los estudios de Grado. Actividades como ésta son del todo adecuadas al promover una interconexión entre materias y entre teoría y práctica, a la vez que el alumno es consciente de la importancia del trabajo autónomo ya que aprende que cada sesión presencial es una evaluación del proceso mental individual. Además el hecho de que sea posible un montaje final en forma de exposición al público, cierra el proceso de evaluación personal.

Las asignaturas en las que se aplicará el proyecto de innovación son Educación Artística y Estética. Fundamento del Arte Plástico y Visual; Educación Artística: Música. Didáctica en la escuela primaria y Lengua Catalana. Esta metodología también servirá como antecedente para aplicarla en el curso 2012-2013 en las asignaturas de Proyectos artísticos en la Primera Infancia y Literatura Universal y Catalana para la Educación Infantil.

Este tipo de proyectos dan a conocer la creatividad que hay dentro de cada uno de nuestros alumnos. Ellos han escogido de qué quieren hablar. Nosotros, como profesores, hemos pretendido abrirles la puerta para dar salida a su creatividad y conducirles hasta materializar su idea. Aquí tenemos una muestra de su particular proceso de creación: <http://artalauib.blogspot.com/>

Bibliografía

Chion, M. (1993). *La audiovisión: Introducción a un análisis conjunto de la Imagen y el sonido*. Barcelona: Paidós - Comunicación.

Díaz, M. (2010). El difícil arte de evaluar el arte: la evaluación a partir del modelo cross-modal. En M. E. Riaño; M. Díaz (Coords.), *Voz, cuerpo y acción. Un espacio para la música*, 135-145. Santander: Publican.

Pascual, M. P. (2002). *Didáctica de la educación musical en Primaria*. Madrid: Prentice Hall.

Seltzer, K.; Bentley, T. (2000). *La era de la Creatividad. Conocimientos y habilidades para una nueva sociedad*. Madrid: Aula XXI Santillana.

Tur Mayans, P. (1992). *Reflexiones sobre la educación musical. Historia del pensamiento filosófico-musical*. Barcelona: Universitat de Barcelona Publicacions.

¹ ***The artist's book as a global artistic project***

² Doctora.

Universitat de les Illes Balears (Espanya).

Email: antonia.dolc@uib.es

³ Doctoranda.

Universitat de les Illes Balears (Espanya).

Email: noemy.berbel@uib.es

EL TEATRO EN LA ESCUELA: UN PROYECTO MUNICIPAL DE INCENTIVACIÓN DEL TEATRO COMO ACTIVIDAD FORMATIVA, CULTURAL Y ARTÍSTICA¹

Àngels Torras i Albert²

Abstract: This article outlines a municipal theater project which takes place in public schools in the city of Tarragona. This project is based on the motivation of theatre as a training, cultural and artistic activity which has been evolving since the 80's up until the present day. We describe the evolution of this development, analyzing the context in children's theatre, to the composition of the service today and the educational project which shapes it.

Keywords: theatre; school; popular culture; artistic didactics; creativity; improvisation; Tarragona's Town Council

Resumen: En este artículo se expone un proyecto municipal de teatro que se realiza en las escuelas públicas de la ciudad de Tarragona. Se trata de un proyecto de incentivación del teatro como actividad formativa, cultural y artística que ha ido evolucionando desde los años 80 hasta la actualidad. Exponemos el devenir de esta evolución, analizando el contexto dentro del panorama teatral infantil, hasta la configuración del servicio en la actualidad y el proyecto educativo que lo configura.

Palabras clave: teatro escolar; valores; cultura popular; transversalidad; didácticas artísticas; creatividad; improvisación; juego dramático; Ayuntamiento de Tarragona

Observando el contexto histórico

La relación entre el teatro y la escuela en Cataluña es bastante más deficitaria que la de los países de nuestro entorno. Hasta hace pocos años, solo contábamos con escasas representaciones de minorías de alumnos escogidos, preparados fuera del horario escolar, para conmemoraciones fijas y la excepción de determinados colegios, sobre todo de órdenes religiosas que, desde antiguo, utilizaron el teatro como elemento formativo y de difusión apostólica entre niños y jóvenes.

La concepción de la práctica escolar como algo más que un instrumento ideológico o una peligrosa forma de entretenimiento o evasión, tarda en imponerse. Su inclusión en las directrices programáticas del MEC ha sido tardía y restringida. Un análisis riguroso tendría que ahondar en las causas sociopolíticas de este

retraso ligado a la ausencia de actitudes educativas liberadoras. En contrapartida, no parece discutible el activo papel desempeñado por maestros renovadores y algunos profesionales del teatro en ese lento proceso de reivindicación de un lugar para el teatro en la educación. Merece citarse especialmente la actividad desplegada en las escuelas de verano (Escola d'expressió de Barcelona³) y la labor divulgativa que ha cumplido "la Caixa" y las revistas *Cuadernos de pedagogía* o *Guix*.

Lo que puede considerarse el primer reconocimiento oficial del teatro en la política educativa de nuestro país se formula en la Ley General de Educación (LGE), promulgada en 1970. Las nuevas leyes educativas que han venido a sustituirla, profundizan tímidamente en ese camino, lo cual nos parece de mención puesto que ya llevamos siete⁴.

Puede decirse que en el transcurso de los últimos 20 años se ha configurado un marco legal que acoge las prácticas dramáticas en la programación educativa, aunque ello no haya supuesto su efectiva aplicación práctica, debido a la timidez y vaguedad de muchos planteamientos, las muchas carencias en infraestructura y recursos, la falta de formación de los profesores y la no inclusión de la disciplina en los planes de estudio de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado.

Tal situación genera que, hoy por hoy, continúe siendo una actividad esporádica, casi siempre resultado del arriesgado y voluntarista empeño de un sector minoritario de educadores y profesionales que, para alegría de los escolares, van más allá de lo que con los medios disponibles cabría esperar de ellos.

Ante tal panorama, y con más convicción e ilusión que recursos, se fue gestando lo que actualmente es el servicio de "Teatro en la Escuela". La finalidad del proyecto contemplaba dos objetivos principales: introducir el teatro en el aula y gestar un currículum transversal.

La dramatización se introdujo en la escuela en horario escolar, con una periodicidad semanal y sesiones de una hora durante todo el curso. Impartida por "especialistas en teatro infantil". Queda entre comillas la acepción de especialistas dado que no han tenido una titulación oficial homologable dentro del sistema educativo, puesto que en la época no la había, pero sí la experiencia suficiente de años de contacto con niños. Afortunadamente, con posterioridad existen masters, postgrados y diplomaturas expedidas

por diferentes instituciones: universidades, escuelas superiores de arte dramático...

El teatro en la escuela conviene diferenciarlo del teatro puramente infantil que a veces sobrevalora más la pura evasión o distracción en menoscabo de los aspectos estéticos o educativos. Por ello la tendencia actual es compatibilizar la programación teatral con el currículum educativo.

Creación del servicio: los precursores

La Compañía teatral tarraconense *Zona Zálata*⁵ (antes *Zálata* o *Brau Teatre*) creada a principios de los 80 por Joan Pascual Mallada⁶ y Marta Grau fueron siempre sensibles desde su vertiente pedagógica a las necesidades de formación y educación teatral de un público joven e infantil. Precisamente por ello, después de haber impartido varios seminarios de formación para profesores a través de los Centros de Recursos Pedagógicos y, viendo que existía necesidad de monitores que trabajasen directamente con los niños y no tan solo con el personal docente, tuvieron la feliz idea de impartir *Cursos de formación de monitores de teatro infantil* a través del Instituto Nacional de Empleo (INEM). Estos cursos se mantuvieron desde el año 1986 hasta el 1991. A través de ellos se introdujeron monitores de teatro infantil que enseñaron dramatización en el aula de manera continuada y como refuerzo de algunas asignaturas tales como lengua o expresión corporal, dentro de la educación física, en diversas escuelas de la provincia de Tarragona.

Las razones que les impulsaron a velar por la introducción del teatro en las aulas fueron los déficits observados en el panorama teatral infantil tanto en el marco escolar como extraescolar de la época.

En principio se percataron del espacio que había que conquistar para poder acercar el teatro en cuatro de sus variantes fundamentales a los niños y adolescentes. Podemos ver, a continuación, cuál era la accesibilidad de los niños al lenguaje dramático bien como espectadores bien como actores.

1. Los niños como espectadores de teatro

Fuera del marco escolar, la oferta teatral para niños se concretaba en los siguientes aspectos:

- El teatro para adultos que los niños podían ver con sus padres.
- El teatro para niños que podía verse en matinales de domingo en algunos municipios de Cataluña (sobre todo Barcelona).

- Algún dramático infantil en televisión, sobre todo en programación infantil de fin de semana.

Dentro del marco escolar había el teatro que se llevaba a la escuela donde los niños podían gozar de montajes realizados por compañías teatrales profesionales. Sin lugar a dudas cabe destacar las campañas que desarrolló la Obra Social de la Caixa. Con posterioridad han seguido otras iniciativas que han ayudado a los niños a ver en este formato montajes teatrales a partir de sus libros de lectura escolar. (Teatre Nacional de Catalunya, Caixaescena, Eina d'Escola, Imaginautes⁷...).

2. Los niños como participantes de una producción teatral

La posibilidad de los niños de participar en un montaje teatral se circunscribía fundamentalmente a las siguientes situaciones.

Fuera del marco escolar:

- Teatro en centros cívicos, agrupaciones de vecinos o en entidades de tipo cultural con un grupo de teatro amateur interpretando pequeños papeles, pero siempre participando en el grupo de los mayores.

- En el grupo joven de la entidad cultural donde sí podían interpretar otro tipo de personajes (no humanos, fantásticos, animales, elementos naturales, conceptos, etc.) en textos escritos para ser interpretados por gente joven. Hay que remarcar que mayoritariamente se representaban las obras de dos editoriales que hicieron mucho en favor de los espectáculos que posteriormente se presentaron a muestras o concursos (La Galera y EDB).

Posiblemente, los alumnos que han hecho más teatro son aquellos habitantes de poblaciones donde se representan espectáculos tradicionales o periódicos como por ejemplo *La Passió*, *Els Pastorets*, *Llegenda de Sant Jordi*, etc.

Dentro del marco escolar, existían las pequeñas representaciones que se ofrecían en las diferentes etapas del curso: Castañada, Navidad, Carnaval, Sant Jordi, etc.

Cabe recordar que, a instancias de algunos profesores que habían practicado previamente en teatro amateur, se realizaban algunas obras. Estos docentes se atrevieron a hacer adaptaciones o alguna creación colectiva; pero eran los menos.

En este sentido, tanto dentro como fuera del ámbito escolar, **le debemos mucho a la Cultura Popular**, pues como vemos, la

participación como actores de los niños, se reducía a este tipo de representaciones.

Pensamos que todo lo expuesto en el artículo “Nuestras raíces, espejos de aprendizaje: innovar a través del Arte y la Cultura popular en la escuela” (Torras i Albert; Núñez Moreno, 2012) son aplicables totalmente al teatro. Como exponemos más adelante, el teatro es un gran facilitador de aprendizajes, además de un potente agente socializador y de crítica social así como de fuerte componente emocional.

3. Los niños como alumnos de la materia teatro

Fuera del marco escolar, los niños podían apuntarse a hacer teatro en algún taller organizado por las AMPAS (entonces APAS), en los Ateneos o en alguna iniciativa privada: compañías teatrales que ofrecían cursillos. También en las escuelas municipales de teatro o talleres de teatro que, de manera incipiente en la época, algunos ayuntamientos apostaron por crear. Eran escuelas municipales donde los niños podían aprender teatro desde edades muy tempranas

Dentro del marco escolar, eran muy pocos los casos de maestros que sintiesen inclinación por el teatro y que tuviesen consciencia de su dimensión educativa capaz de favorecer la consecución de capacidades y objetivos importantes en la educación tales como el desarrollo: corporal, cognoscitivo, emocional, la interacción social acompañada de valores y actitudes, así como la utilización de los recursos dramáticos como actividad de apoyo, de manera transversal, hacia los aprendizajes.⁸

Posiblemente se daba el caso de docentes que practicaban en clase algún recurso de expresión corporal o vocal aprendido en alguno de los cursos impartidos en los CRP (Centro de recursos pedagógicos) o en cursillos de Renovación Pedagógica.

4. Los niños como creadores de textos teatrales

Tanto dentro como fuera de las escuelas, la creación de textos teatrales por los niños ha quedado reducida a experiencias muy puntuales, pues la redacción infantil aborda, prioritariamente, textos narrativos y otros géneros. Podía darse el caso, en algunos centros, de alguna creación colectiva.

Creemos, como dice J. L. Sampedro, que *escribir es ser minero de uno mismo, hacerse arqueólogo, profundizar en uno, “entrar más adentro en la espesura”* (Sampedro, 2005: 232 – escribir es vivir). El hecho de proponer a los alumnos la creación de textos

teatrales nos lleva a un mundo distinto a través del papel: debemos crear el personaje tal como luego lo haremos actuar. Le daremos vida.

En otro ámbito, se evidenciaron los déficits a nivel de formación tanto para el profesorado como para los alumnos:

- **Déficits de formación teatral reglada para profesores de teatro infantil:** No existía entonces una formación homologable que capacitase a formadores de teatro infantil. Todo había de pasar por la experiencia.

Hemos de tener en cuenta que en las escuelas de arte dramático existían estudios de interpretación, escenografía, dramaturgia, etc. pero no existía ninguna titulación que capacitase para ejercer como profesor de teatro infantil puesto que el sistema no lo reclamaba

En magisterio no existía aquello que pudiéramos llamar Didáctica de la Dramatización que dotase de recursos a los maestros para enseñar posteriormente.

- **Déficits de formación teatral reglada para escolares:** A diferencia de otras artes como la música, donde el alumno tenía la posibilidad de estudiar oficialmente en conservatorios desde edades tempranas, el teatro no tenía estudios teatrales para la infancia y la juventud.

Desde los inicios, algunas iniciativas como las de la Obra Social de la Caixa, observaron la falta de formación y de actitudes positivas respecto al hecho cultural y artístico del teatro que presentaban la mayoría de niños de Cataluña. En la escuela, los maestros solo trabajaban este aspecto del arte en contadas ocasiones. Y con ese objetivo abrieron las primeras campañas de sensibilización teatral en las escuelas. El objetivo era muy claro. Más allá de la pura evasión, que no está nada mal, los escolares necesitan el arte y la cultura por la misma razón que los adultos: para poder identificar, valorar y afrontar los problemas de su entorno y sensibilizarse estéticamente entrando en un nuevo concepto de fantasía como reelaboración de la realidad.

El proyecto que se propuso

Una vez observadas las dificultades que tenía el lenguaje teatral para introducirse en la escuela, el siguiente paso era conseguir que el teatro entrara en el aula como recurso pedagógico, diferenciando claramente lo que es el teatro como finalidad (el espectáculo) y lo que es el teatro como proceso (dramatización) como se expone a continuación:

Participantes

| Dramatización | Espectáculo |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Jugadores - Jugadores y observadores se alternan - Participación abierta a todos y voluntaria | <ul style="list-style-type: none"> - Actores - Actores y espectadores diferenciados y divididos - Participación restringida y seleccionada |

Peculiaridades

| Dramatización | Espectáculo |
|----------------------------------|---|
| Expresamente pedagógica y lúdica | <ul style="list-style-type: none"> - Construcción artificiosa - Trabajo previo al logro artístico |

Medios

| Dramatización | Espectáculo |
|---|--|
| Técnicas diversificadas al servicio del juego | Uso seleccionado de técnicas teatrales, subordinado a un proceso artístico |

Texto

| Dramatización | Espectáculo |
|---|--|
| Improvisado. Parte de esquemas de acción sobre un guión general y es susceptible de variaciones y aportaciones personales | Texto previo que se memoriza con fidelidad |

Ritmo

| Dramatización | Espectáculo |
|--------------------------------|---------------------|
| Libre, creado espontáneamente. | Previamente marcado |

Lugar

| Dramatización | Espectáculo |
|---------------|-------------|
| Aula | Escenario |

Coordinador

| Dramatización | Espectáculo |
|---------------------|--------------------|
| Animador, profesor. | Director de escena |

Finalidad

| Dramatización | Espectáculo |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Contribuir a la formación y desarrollo de la persona - Se agota frecuentemente en su propia realización. - Interesa más el proceso de creación que el resultado artístico. | <ul style="list-style-type: none"> - Preparación rigurosa de actores en el arte de la interpretación. - Se propone como objetivo la representación espectacular - Interesa, sobre todo, la calidad del resultado artístico. |

Logros conseguidos en la época y recursos con los que contaron

Tal y como hemos apuntado anteriormente, la Compañía Teatral Zálata pudo realizar un convenio con el INEM (Instituto Nacional de Empleo) para realizar Cursos de Formación de Monitores de Teatro Infantil (años 1986-1991). En estos cursos de periodicidad semanal y duración de un curso escolar, los alumnos podían aprender diferentes materias teatrales solo destinadas al teatro infantil: teatro de objetos, expresión corporal, expresión vocal, creación de textos, juegos teatrales, etc. Evidentemente la formación de Joan Pascual procedía de la propia experiencia y de años de dedicación a la pedagogía.

Una vez los alumnos hubieron acabado los cursillos, se negoció con la Diputación de Tarragona la posibilidad de crear una subvención destinada a todos aquellos ayuntamientos que quisieran introducir el teatro en sus respectivas escuelas. Los monitores tan solo constituían un apoyo o recurso más que normalmente quedaba resguardado bajo el paraguas de las clases de educación física, o lenguas.

Por aquella época fueron varios los ayuntamientos que se apuntaron a la propuesta y se llevaron a cabo cursos de teatro en las escuelas. El alumno tenía la opción de recibir sesiones de una hora de clase semanal. Poco a poco esta actividad teatral se concentró fundamentalmente en la ciudad de Tarragona y después de unos años, en los cuales la compañía mencionada anteriormente se había encargado de la gestión de recursos y la contratación de los monitores, fue el Departamento de Educación del Ayuntamiento de Tarragona quien tomó el relevo. En el curso 1995-96 se hizo cargo de la actividad contratando a una serie de profesores que posteriormente, y después de pasar por un proceso de oposición, pasaron a incorporarse en la plantilla de funcionarios a jornada partida.

El servicio en la actualidad

Actualmente el servicio de Teatro en la escuela del (Instituto Municipal de Educación de Tarragona) cuenta con seis profesores: Vicenç Cañón, Cristina Cosials, Marta Grau, Juan Martínez, Alberto Peralta y Anna Sabaté.

El profesorado está repartido por los colegios de la ciudad, 17 colegios de titularidad pública y 2 centros de educación especial. Con un total de 2.261 alumnos.

La materia de teatro se imparte en primaria (ciclo medio y superior).

Nos encontramos en un tercer proceso en el cual se intenta compatibilizar el proyecto de enseñanza teatral con el proyecto educativo. Pretendemos que todas las actividades y ejercicios propuestos estén al servicio de los planteamientos de la ley de educación de Cataluña. Nuestra voluntad es, también, ir adaptando el proyecto de enseñanza teatral genérico del “Aula de teatro Municipal” a los diferentes proyectos educativos de los centros.

A este respecto podemos decir que el ayuntamiento de Tarragona es pionero en dos aspectos: El primero, es que no tenemos noticias de otros ayuntamientos que hayan introducido regularmente docentes de teatro en horario escolar y el segundo, por la pretensión de transversalidad que el equipo de profesores y profesoras le otorgan en las aulas.

Actualmente el profesorado de teatro esta adscrito al Instituto Municipal de Educación de Tarragona (IMET)⁹ dentro del área de Enseñanzas Artísticas en la cual se engloban servicios de Música, Teatro y Visual y plástica.

El Proyecto Educativo

Nuestra programación parte de entender el teatro como un juego de palabras, de imaginación, de emociones, de sentimientos, y de conciencia del propio cuerpo.

El objetivo primordial que perseguimos no es el de formar grandes actores sino que queremos facilitar instrumentos para que el niño pueda conocerse mejor y sepa utilizar su instrumento (mente, cuerpo, voz) en cualquier situación que se le pueda plantear.

Las actividades y los juegos se han programado a partir de una visión global y de continuidad con la idea de trabajar, principalmente, las dos primeras etapas del proceso teatral, es decir, la improvisación y la dramatización.

Improvisación & Dramatización: Proceso pedagógico en el cual el objetivo principal que se quiere conseguir es el propio proceso de trabajo. No se busca un resultado. Las actividades se centran en ejercicios de entrenamiento actoral, improvisaciones individuales, parejas y en grupo.

La improvisación es el punto de partida del trabajo de la expresión dramática. Es la respuesta espontánea e inmediata a una propuesta de creación. Ayuda a desarrollar la imaginación, la toma de decisiones, la autoestima, el trabajo en equipo, la capacidad de

estímulo y respuesta, la atención y la concentración. La dramatización, en cambio, es una improvisación preparada, pulida y corregida.

Representación & Espectáculo: La representación es una exhibición en la cual no hay una finalidad o una intención pedagógica concreta. Se busca un resultado y no un proceso. La finalidad de las actividades recae en la obra de teatro. En ella se pretende enseñar una dramatización preparada, por ejemplo al resto de los compañeros y compañeras de clase.

El espectáculo: Es una presentación del trabajo acabado delante del público. Aquí ya se tiene en cuenta la escenografía, el vestuario, las luces, el sonido y el maquillaje. Es en este espacio de creación escénica donde se funden las artes plásticas, medios audiovisuales, danza, música, etc., en la línea de un “Modelo Holístico de integración de las artes” al cual ya se ha hecho referencia (ver nota 7).

Mediante todo este proceso teatral, podemos conseguir, entre otros muchos, los siguientes objetivos y colaborar en la asunción de diferentes competencias.

Entre los Objetivos:

- Experimentar el juego como un instrumento de conocimiento, como un medio de proceso creativo y de expresión, crecimiento personal y colectivo.
- Conocer los elementos del juego dramático y del proceso de los actores.
- Diferenciar la conducta cotidiana de la conducta teatral donde todo es ficción.
- Redescubrirse a uno mismo y a la otra persona.
- Aprender a dominar y “encajar” en el espacio.
- Explorar la expresión propia a partir de la percepción del eje corporal.
- Potenciar la propia creatividad y las habilidades personales.
- Desarrollar la imaginación.
- Improvisar, dramatizar y crear situaciones diferentes.
- Fomentar el trabajo individual y en equipo.
- Aumentar la percepción y la sensibilidad.
- Fomentar la eliminación de inhibiciones y complejos.
- Desarrollar la escucha expresiva y global.
- Reforzar la autonomía, la autoestima y la personalidad.

- Formar individuos más comunicativos y más expresivos.

Referente a las competencias, la ley de Educación de Cataluña (LEC) estructura el currículum de primaria en cuatro grandes bloques de competencias: Comunicativas, metodológicas, personales, convivir y habitar el mundo. Estas, a su vez, se concretan en ocho competencias básicas:

1. Competència comunicativa lingüística y audiovisual.
2. Competència artística y cultural.
3. Tratamiento de la información y la competencia digital.
4. Competencia matemática.
5. Competencia aprender a aprender.
6. Competencia de autonomía e iniciativa personal.
7. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
8. Competencia social y ciudadana.

Como ejemplo, a continuación y para no extendernos, exponemos los objetivos de aprendizaje de las competencias comunicativas que expone la LEC y su área de referencia.

| | |
|--|---|
| <p>1. Competencia comunicativa lingüística y audiovisual.</p> <p>Objetivo de aprendizaje capacidad de saber comunicar oralmente (conversar, escuchar y expresarse, por escrito y con los lenguajes audiovisuales, utilizando tecnologías de la comunicación, la gestión de la diversidad de lenguas, uso de diferentes soportes y tipos de textos adecuados diferentes funciones.</p> | <p>Lenguas y Educación Física</p> |
| <p>2. Competencia artística y cultural</p> <p>Objetivo de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquirir la capacidad de interpretar y representar el mundo: percibir, producir y entender. - Promover la iniciativa personal, la imaginación y la creatividad. | <p>Educación artística: Música Plástica</p> |
| <p>3. Tratamiento de la información y la competencia digital.</p> <p>Objetivo de aprendizaje</p> <p>Se trata de la búsqueda, captación, selección, registro y procesamiento de la información, con el uso de técnicas y estrategias diversas según la fuente y los soportes que se utilicen (oral, escrito, audiovisual, digital) con una actitud crítica y reflexiva. Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro).</p> | <p>Todas</p> |

Pensamos que en cada uno de los objetivos de aprendizaje que se citan, el teatro puede actuar como, transmisor, técnica, medio... etc., y además también potencia y favorece todas las otras competencias:

- La expresión corporal está estrechamente ligada a la expresión verbal. Cuando haya una buena expresión con el cuerpo, habrá una buena expresión con la voz.

- Los conceptos de espacio, tiempo, los símbolos, las formas de expresión, los números, etc., nos ayudan a entender el funcionamiento del movimiento.

- Entender como funciona nuestra capacidad de expresión y de conducta está íntimamente relacionado con el desarrollo de nuestra autoestima y de nuestra personalidad

- Nos ayuda a tener empatía y a entender, apreciar y valorar las conductas de otras personas, poniéndonos en su lugar entendiendo que nadie es igual y que todos somos válidos para alguna cosa.

Es importante que haya una gran motivación por crear y comprender el arte. La motivación es intrínseca a las clases de teatro, prácticamente es el envoltorio de **los contenidos** que se trabajan en las clases. Son básicamente las siguientes:

Técnica y expresión corporal.

Técnica y expresión vocal.

La expresión de los objetos inanimados.

La dramatización.

El texto dramático.

El montaje y el espectáculo.

Hacemos hincapié en la utilización de los elementos del juego dramático en beneficio del alumno:

| <i>Elementos del juego dramático</i> | |
|---|---|
| Diálogo | El teatro es hacer, es actividad y, por tanto, cualquier verbo es una acción. Toda acción comporta una reacción y, si se repite sucesivamente, se crea un diálogo. |
| Personajes | Son los que llevan a cabo las acciones y las reacciones (humanos, vegetales, animales, inertes, conceptos...) Deben destacarse relaciones entre personajes y roles. |
| Objetivo | Es aquello que el personaje quiere conseguir. |
| Conflicto | Para que el diálogo sea dramático debe haber un conflicto o un problema. |
| Antecedente | Es lo que acaba de pasar y afecta a la acción presente. No se ve, pero condiciona lo que sucederá. |
| Circunstancia | Es aquello que pasa paralelamente a aquello que se ve. Afecta al personaje. |

| | |
|-----------|---|
| Obstáculo | Es aquello que se interpone entre un personaje y su objetivo. |
| Actividad | Nos da la información de cómo es y como está el personaje. |
| Tiempo | Cuando se produce la acción. |
| Espacio | Donde se produce la acción |
| Tema | De qué hablan nuestras improvisaciones y dramatizaciones. |
| Tesis | Qué queremos decir con nuestra improvisación o dramatización. |

A través de los contenidos teatrales y los elementos del juego dramático, podríamos citar contenidos específicos de todas las áreas puesto que según el referente: juego, relato, obra,... etc. por la cual optemos, encontraríamos motivos de transversalidad. Este aspecto nos lleva a pensar que a través del teatro podemos encontrar una propuesta *holística* merecedora de nuestra atención.

Nuestras perspectivas de futuro nos hacen considerar aspectos como: Fomentar la creación de grupos de teatro escolar, implicar más a los alumnos en la creación de textos teatrales... no obstante una de las reflexiones más importantes es que, en la medida que controlemos más las variables del juego dramático y las relacionemos con los objetivos del contexto escolar, más beneficio aportaremos con la disciplina teatral en la enseñanza.

Bibliografía

- Barrow, J. D. (2007). *El Universo como obra de arte*. Barcelona: Crítica.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores: Teatro del Oprimido*. Barcelona: Alba Editorial.
- B. O. E. 4-10-1990, Núm. 238, pág. 28927. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Consultado en: 29/10/2011. Disponible en: <http://fete.ugt.org/Estatal/paginas/nuevaweb/legislacion/LEGlogse.pdf>
- Cajade Frías, S. (2009). Teatro y Valores En La Cultura Contemporánea: Un análisis desde la Antropología Social y Cultural. *Prismasocial. Revista de ciencias sociales*, 3, diciembre (2009). Consultado en: 29/10/2011. Disponible en: http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/10_N3_PrismaSocial_soniacajade.pdf
- Cañas, J. (1992). *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona: Octaedro.
- CODA (Equipo) (1987). *Creatividad teatral*. Madrid: Alhambra.
- Consorci d'Educació de Barcelona: <http://www.edubcn.cat/ca/>
- Instituto Municipal de Educación de Barcelona: <http://w110.bcn.cat/portal/site/Educacio>

Instituto Municipal de Educación de Tarragona:
<http://www.tarragona.cat/lajuntament/conselleries/ensenyament/institut-municipal-deducacio/institut-municipa>

IMAGINAUTES: <http://www.imaginautes.net/>

Laferrière, G. (1993). *La improvisación pedagógica y teatral*. Bilbao: EGA.

Ley 12/2009, de 10 de julio. Ley de Educación. Cuadernos de legislación nº 82. Consultado en: 29/10/2011. Disponible en: http://www.gencat.cat/educacio/lleeducacio/LEC_QL82_cs.pdf

Ley 14/1970, de 4 de agosto. Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Modificaciones hasta B. O. E. de 3 de agosto de 1976. Consultado en: 29/10/2011. Disponible en: http://www.cyberpadres.com/legisla/boe_14.pdf

LOGSE. Ley Orgánica 3-10-1990, Núm. 1/1990. Jefatura del Estado. Consultado en: 29/10/2011. Disponible en: <http://fete.ugt.org/Estatat/paginas/nuevaweb/legislacion/LEGlogse.pdf>

Motos, T. (1983). *Iniciación a la expresión corporal – Teoría, técnica y práctica* –. Barcelona: Humanitas.

Núñez Moreno, I. M^a; Torras i Albert, À. (2010). La transversalidad de la música: "del holismo al contenido". En M^a A. Ortiz Molina, *Arte y Ciencia: Creación y Responsabilidad*, Vol. I, 73-91. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

Sampedro, J. L. (2005). *Escribir es vivir*. Barcelona: Areté.

Tappolet, U. (1982). *Las marionetas en la educación*. Barcelona: Científico-médica.

Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil*. Madrid: S. XX.

Torras i Albert, À.; Núñez Moreno, I. M^a (2012). Nuestras raíces, espejos de aprendizaje: innovar a través del Arte y la Cultura popular en la escuela. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 3 (2012) marzo, 307-324.

¹ ***Theater at school: a City Council project to promote theater as a formative, cultural and artistic activity***

² Doctoranda.

Universitat Ramon Llull (España).

Ayuntamiento de Tarragona (España).

Email: atorras@tarragona.cat

³ Centro de enseñanzas artísticas del Instituto Municipal de Educación de Barcelona. IMEB es un organismo autónomo de carácter administrativo del Ayuntamiento y es titular de 131 centros educativos, entre los cuales hay 2 centros de enseñanzas artísticas, 4 escuelas de música y el Conservatorio de Música.

⁴ Hablando de leyes educativas recordemos que: en 1980 el gobierno de UCD (Unión de Centro Democrático) promulga la LOECE – Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares –, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. El PSOE (Partido Socialista Obrero Español), en 1985, la LODE – Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación. En 1990, la LOGSE – Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo y en 1995 la LOPEG – Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes. En 2002, el PP (Partido Popular)

promulga la LOCE –Ley Orgánica de Calidad de la Educación–. El 2006, el PSOE aprueba la Ley Orgánica de Educación (LOE), y tres años después, en 2009, el Parlamento catalán aprueba la Llei d'Educació de Catalunya (LEC).

⁵ Es un colectivo de Tarragona relacionado con las artes escénicas y visuales contemporáneas. En la su dilatada trayectoria, ha desarrollado sus procesos creativos a través de una poética propia en la cual la improvisación y la expresión, a través de diferentes lenguajes, han sido la bases en la realización de sus proyectos.

⁶ Actualmente es el Coordinador del aula de teatro de la URV (Universitat Rovira i Virgili) de Tarragona donde se realizan talleres de teatro y actividades creativas a través de las cuales se potencia el grupo de teatro de la Universidad.

⁷ Empresa de **servicios culturales** ubicada en Tarragona. Ofrece una campaña de teatro escolar cada curso.

⁸ V. Núñez Moreno; Torras i Albert, 2010: 73-91, donde las aulas se convierten en Aulas Gaia, a partir de las teorías holísticas de J. Lovelock.

⁹ Fue creado el mes de diciembre de 2008, cuando la Concejalía de Enseñanzas del Ayuntamiento se dotó de este nuevo organismo de gestión para los temas educativos de la ciudad.

DUM-DUM: UN PROGRAMA DISEÑADO PARA LOS PROBLEMAS DE INCLUSIÓN A TRAVÉS DEL RITMO MUSICAL¹

Santiago Pérez Aldeguer²

Abstract: In recent years there have been significant changes in the value of the school, the phenomena of globalization and migration have led to increasing multiculturalism in schools, claiming to develop a greater emotional competence among students. This work is based on the value of music as a resource for teaching a country's own culture and to facilitate the inclusion of immigrant and native students, which is represented in the intervention program we designed called: dum-dum.

We focus on the societal role of musical rhythm, as well as its potential to help the inclusion of multicultural school groups, by teaching the values of coexistence. In this research we present some practical activities used in a pilot project to work in primary social inclusion developed in twelve public schools in Madrid where we carry out our study.

Keywords: musical rhythm; intervention; inclusion; elementary school

Resumen: En estos últimos años se han producido cambios significativos en el valor de la escuela. La globalización y los fenómenos migratorios, han provocado una multiculturalidad cada vez más acusada en el ámbito escolar, que reclama desarrollar una mayor competencia emocional entre alumnos. La presente investigación se basa en la utilidad de la música como recurso para enseñar la cultura propia, y para facilitar la inclusión del alumnado inmigrante, que queda representado en el programa de intervención que hemos diseñado y denominado: *dum-dum*³.

Nos centramos en la función social que desempeña el ritmo musical, así como en sus potencialidades para ayudar a la inclusión en colectivos escolares multiculturales, mediante la enseñanza de valores de convivencia. Presentaremos algunas actividades prácticas utilizadas en un proyecto piloto para trabajar la inclusión social en primaria, que fue desarrollado en doce colegios públicos de Madrid con el objetivo de validar el programa de intervención.

Palabras clave: ritmo musical; intervención; inclusión; escuela primaria

1. Introducción

Cuando dos personas realizan dos ciclos rítmicos diferentes (uno más pequeño y el otro más grande), pero de forma regular, estarán en perfecta armonía como el movimiento de los planetas alrededor del sol. A continuación mostraremos un cuadro síntesis de la construcción de nuestro modelo de intervención al que denominamos DUM-DUM.



Figura 1. Síntesis del modelo de intervención Dum-Dum

La intención con la que ha sido creado el programa, es la de paliar los problemas de inclusión-interculturalidad en la escuela de primaria, debido principalmente a la diversidad en la procedencia de los estudiantes. Se trata de una metodología para el tratamiento de la inclusión, desde una perspectiva intercultural y de cohesión de equipos dentro del aula de primaria. Hemos tratado de realizar una sistematización del tratamiento de la música, y más concretamente del ritmo musical, como herramienta y no como finalidad en sí misma, para reforzar el sentimiento de unidad. Ellen (2010), expone la capacidad que tiene la música para fortalecer el conjunto de cada una de las áreas del trabajo en equipo, la identificación de objetivos comunes, el compromiso, la comunicación, el liderazgo, el apoyo social y la identidad como equipo.

Hemos corroborado durante todo el proceso de seguimiento de nuestra intervención, que la manera de afrontar la interculturalidad es desde la diversidad, dado el gran número de alumnos/as procedentes de otros países. Para ello aportamos las cifras que nos ha facilitado el Instituto Nacional de Estadística Español en torno a la inmigración en España:

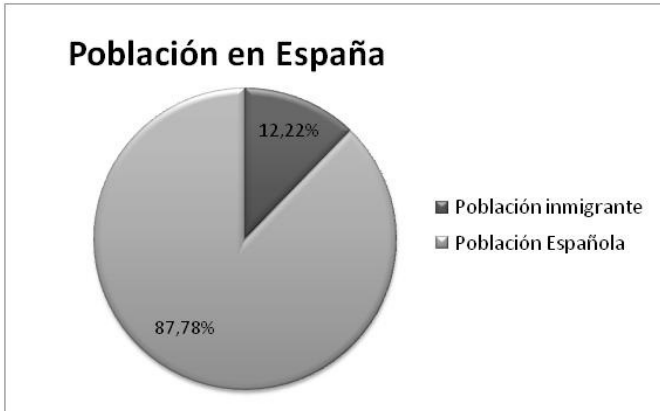


Figura 2. Gráficas de la población inmigrante en España
(Instituto Nacional de Estadística, 2010)

De 47.021.031 habitantes en el año 2010 en España 5.747.734 son de origen extranjero. Estas cifras actuales, fundamentan la necesidad de realizar programas operativos, que contemplen la educación intercultural, como una necesidad más allá de las modas.

En el siguiente gráfico presentamos los porcentajes de inmigrantes por continentes.

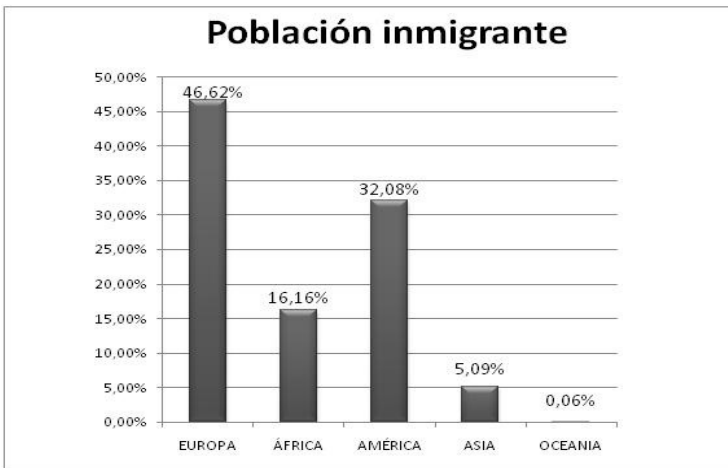


Figura 3. Gráfica de la población inmigrante por continentes
(Instituto Nacional de Estadística, 2010)

2. ¿Cómo trabajar la inclusión social con la música?

En acuerdo con Lynch (1989), pensamos que no es productivo establecer unos patrones rígidos y cerrados, sobre cómo trabajar la inclusión social, mediante la música en contextos multiculturales. Es por ello, que decidimos ofrecer unas ideas generales, y un gran abanico de recursos que, adaptándolos a la realidad específica de una situación concreta, puedan tener un resultado exitoso. La presente metodología ha sido probada a lo largo de los años en numerosos cursos, seminarios y talleres impartidos por el autor, y validada en un estudio de caso, llevada a cabo con una metodología cuasi experimental (grupo de control y grupo experimental) en 12 colegios del centro de España.

Mediante el trabajo por proyectos musicales, educamos en valores, éstos modifican la actitud, viéndose afectada por último la conducta de los alumnos/as. Sales y García (1997), nos estructuran la formación en actitudes interculturales del siguiente modo:

1º- El programa debe estar adaptado al contexto, determinando los objetivos principales.

2º- Debemos de poder llevarlo a cabo, teniendo en cuenta recursos, tiempo, condiciones, y a las personas a las que vayamos a intervenir.

3º- Tendremos que mantener una relación en todo momento entre los objetivos, las actividades y la evaluación de la experiencia.

4º- Debemos aprender a ser flexibles, sin encasillarnos en una idea preconcebida de la experiencia. “La educación intercultural está relacionada con otros ámbitos educativos como educación moral y cívica, la educación para el desarrollo, los Derechos Humanos o la educación para la Paz. Todos ellos denominados, *temas transversales* [...]” (Sales y García, 1997:127). Por ello, le hemos dado un peso muy importante a la creación de proyectos cooperativos, partiendo de problemas reales. Esto se debe hacer también en el ámbito escolar, aunque resulte utópico, con la colaboración de todas las áreas del conocimiento con las cuales podamos encontrar relación, es decir, desde una perspectiva interdisciplinar.

2. 1. El proyecto en cual nos inspiramos

Una de las personas que trabaja la educación artística como instrumento de inclusión social es *Mary Ruth McGinn*, con su proyecto: *La ópera, un vehículo de aprendizaje*. La profesora Ruth tomó como modelo, una experiencia que puso en marcha el

Metropolitan de Nueva York, en 1983, con la intención de convertir una clase de primaria en una compañía de ópera. Se trata de un trabajo por proyectos, cooperativo, que ayudará al alumnado a desarrollar competencias directas e indirectas a través de la interacción entre los miembros del grupo, pues es: "una forma de enseñar que sirve para alcanzar objetivos relevantes a través de actividades eminentemente creativas. Nos enseña a vivir de forma distinta" (McGinn en Intxausti, 2010).

Nuestro programa parte de la interculturalidad y para que ésta exista, debe de haber interacción entre los miembros de un colectivo diverso (Reimer, 1993). Inspirados en el proyecto "la ópera como vehículo de aprendizaje" del que no encontramos ninguna publicación y en otras metodologías (ver figura 1), diseñamos nuestra intervención para los doce colegios. Primero de todo se eligió el proyecto a desarrollar, en nuestro caso un concierto de músicas del mundo con recital de poesía. Cada alumno, eligió un rol a desempeñar dentro de la compañía. Seguidamente hicimos el reparto de roles; de tareas a desarrollar, tanto fuera como dentro del escenario. De este modo, los estudiantes toman consciencia de que no es más importante el cantante, que el técnico de luces; unos a otros se necesitan para que todo funcione bien, todos son parte de un engranaje mayor: la comunidad. El tiempo de duración de la intervención fue de doce sesiones, de cincuenta minutos cada una de ellas, concluyendo el trabajo con una representación final. El concierto final, debe ser un elemento motivador, y deberá nacer de la propia iniciativa de los alumnos/as. De la misma forma fundamentamos nuestro trabajo en los objetivos que queríamos desarrollar, en relación a cuatro dimensiones (conocimientos, valores, actitudes y conducta) de nuestro constructo: la interculturalidad. Una idea que no llevamos a cabo pero que resulta interesante, es compartir el proyecto con otras áreas de conocimiento. Pudiendo implicar a otras materias: matemáticas, inglés, conocimiento del medio, lengua, etc. Por ejemplo: el profesor de conocimiento del medio aportaría el contexto histórico, el de lengua los diálogos, etc.

3. Los comienzos del proyecto DUM-DUM

En alguna entrevista con los padres de los niños intervenidos, nos comentaron que los niños/as eran muy pequeños para pensar. Durante nuestra intervención, comprobamos que no era así, los niños tenían un espíritu crítico hacia lo que les afectaba,

que manifestaron en todo momento. Como nos dice Olea López y otros, (2008): “Durante esta etapa se pretende conseguir que los niños se integren de forma activa en la sociedad. Se pretende favorecer el desarrollo personal del niño mediando en sus procesos evolutivos para posibilitar la asimilación de manera crítica y creativa de *la cultura que le es propia*”.

El proyecto que validamos con nuestro programa de intervención, en diferentes centros de educativos del centro de España, se fundamenta en los cuatro pilares básicos de la educación descritos por Delors (1996):

1º- *Aprender a conocer*: combinando una cultura general suficientemente amplia, con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Supone aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

2º- *Aprender a hacer*: competencia que capacita al individuo a hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.

3º- *Aprender a vivir juntos*: realizar proyectos comunes y prepararse para tratar conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

4º- *Aprender a ser*: para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentimiento estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar.

Partimos de la premisa de no desaprovechar ninguna capacidad que los alumnos/as posean, trabajando desde su propio foco de interés y sus propias capacidades. Desarrollamos nuevas competencias, desde el trabajo entre iguales, concibiendo la educación tal y como nos dice Delors (1996), como un todo y no como elementos aislados.

4. La organización

Primero de todo realizamos un diagnóstico mediante una adaptación del cuestionario MCI de Blasco, J.L., Bueno, V. y Torregrosa, D. (2004). Seguidamente nos reunimos con los maestros/as de música para elegir, de forma consensuada, el tipo de proyecto que íbamos a realizar. Decidimos preparar un concierto de música, y cada centro optó por incorporar otras artes como la poesía. Los cursos elegidos fueron los comprendidos entre 3º y 6º

de Primaria. Después de haber realizado esta primera elección, nos volvimos a reunir con los maestros/as para explicarles el proyecto, y les entregamos unas unidades didácticas para que las trabajaran con sus alumnos/as durante dos semanas, antes de realizar las sesiones formativas con nosotros/as.

Cuando el alumnado había ya trabajado esas unidades didácticas, comenzamos los seminarios formativos. Nuestra intervención se realizó a lo largo de doce sesiones de cincuenta minutos cada una, en horas de música. Para validar la intervención, formamos dos grupos de alumnos en cada colegio: un grupo experimental y otro de control, con los cuales realizamos un pretest y un postest. Pasados dos meses, realizamos también un seguimiento sólo al grupo experimental, para comprobar si los cambios se habían mantenido en el tiempo.

4. 1. La forma de trabajo

Hemos trabajado desde una forma ancestral la música, con el círculo. Entendemos el círculo cómo un encuentro musical por personas que no deben de tener conocimientos de lectoescritura musical. Para ello utilizamos diversos instrumentos de percusión (muchos ya utilizados en el método Orff) incorporando otros nuevos como son los tambores de mano o *hand drum* de diferentes culturas. Para los niños/as el hecho de golpearlos, es un vehículo donde cada uno tiene una voz y está facultado para usarla.

Los círculos rítmicos los entendemos como música recreativa, lo cual significa que no es una simple diversión. La palabra recreativa significa la recreación de la fuerza y el espíritu después del trabajo, por lo tanto, tocar música que renueva nuestros espíritus es recreacional. Cuando hablamos de música recreacional nos referimos a:

- Menos sobre tocar canciones y más sobre sintonizar nuestra alegría.
- Menos sobre recrear lo que otros han hecho antes y más sobre co-crear (crear cooperativamente) algo en el momento.
- Menos sobre estar en el escenario y más sobre alcanzar nuevos estados.
- Menos sobre sintonizar con nuestro entorno y más sobre sintonizar con nosotros mismos.

El concepto de hacer música recreativa no es nuevo. Antes de que existieran las televisiones, los videojuegos e internet, la gente a

menudo se reunían en una sala de estar, a cantar sus canciones favoritas. La música recreativa está compuesta en el momento presente, hecha por todos, nos auto descubre y transforma.

El concepto de percusión al que haremos alusión puede ser definido como: un grupo de personas trabajando juntas para crear música en el momento utilizando tambores e instrumentos de percusión (Kalani, 2004). Nosotros no hablamos de círculo de tambores, sino de círculo rítmico o de percusión. Las palabras claves serían: trabajar juntos, crear y momento presente. La música será creada espontáneamente por los niños y nosotros nos convertiremos en guías musicales que ayudan al grupo a alcanzar sus objetivos.

Cuando dos personas tocan tambores juntas, cada uno de ellas, está escuchando al otro, y simultáneamente crean una nueva música basada en lo que escuchan y sienten. La música de una persona entra en la otra a través de los oídos, viaja a través de su cuerpo y fluye de regreso al instrumento del primero, produciendo una comunicación. Este proceso puede ser a través de un bucle, de ritmo infinito, que conecta a la clase a través del proceso dinámico de comunicación. Cuando el colectivo ve, que la clase participa en el mismo proceso, se crea una red rítmica que sirve de soporte, y conecta a cada miembro del grupo. Eliminando cualquier problema de exclusión, en ese momento: todos los niños/as tienen su propia voz en el grupo.

4. 2. Las herramientas utilizadas

Los instrumentos de percusión son las primeras herramientas musicales que las personas crearon para hacer música en grupo. Éstos abarcan la familia de instrumentos más extensa, cada cultura en la tierra tiene alguna forma de tocarlos. Alrededor del mundo, se utiliza la percusión para celebrar la vida, explorar su creatividad y unirse en ritmo. Una de las razones para utilizar la percusión en el aula es, porque es accesible a todos los centros escolares, dado que no siempre se necesitan instrumentos, podemos hacer uso de la percusión corporal (bodypercussion). La música con el cuerpo: "bodymusic"⁴ es según Terry (1989) la música/danza creada con el cuerpo a través de palmadas, pasos, vocalizando, o los sonidos de percusión con la voz: beatbox, definido anteriormente. Todos podemos encontrar un instrumento de percusión que se adapte a nuestra personalidad, los niños deben de poder elegir cuál les gustaría tocar. Desde el latido de nuestro pulso

en el bombo hasta un leve toque de shaker, los niños podrán encontrar un instrumento que les vaya bien. Desde el gesto más rudimentario: golpear dos palos, hasta tocar un instrumento más sofisticado como la conga, la percusión proporciona la posibilidad de acceder a la creación musical de una forma fácil y sencilla.

Durante una de las sesiones de intervención un niño comentó, “me gusta mucho tocar percusión en círculo, porque podemos tocar todos”. La percusión es verdaderamente el instrumento del ser humano, la tocamos cuando caminamos con nuestras pisadas. Entre otros motivos, utilizamos los instrumentos de percusión porque:

- Son generalmente baratos y fáciles de encontrar o fabricar (los podemos construir nosotros mismos) o podemos utilizar nuestro propio cuerpo.
- Nos proporcionan un acceso abierto a hacer música.
- Son portátiles, duraderos y cómodos de almacenar.
- Ofrecen variedad y flexibilidad.
- Podemos hacer con ellos ritmo, melodía y armonía.

5. Secuenciación de actividades

Las actividades fueron secuenciadas de forma que trabajáramos cada una de las cuestiones que abordábamos en el test. A continuación, exponemos algunas actividades orientativas que fueron nuestro punto de partida. Todas las sesiones las comenzamos con estiramientos a ritmo de diferentes músicas del mundo en tempo lento, previamente seleccionadas para la sesión y en función del contexto a intervenir. Utilizamos músicas de los lugares de procedencia de los participantes, no por clichés o estereotipos sino por decisión de los niños/as en cuestión. Para ello elaboramos un cuestionario donde obtuvimos las preferencias musicales de cada niño.

Con los estiramientos, preparamos el cuerpo para una actividad física posterior, así como nos ensimismamos, escuchando nuestro cuerpo y calmando nuestra mente. Las actividades que exponemos, están abiertas a variaciones y mejoras. En este trabajo pretendemos tan sólo dar algunas ideas, para orientarnos a utilizar el arte y más concretamente la música, como herramienta de producción y transformación de una realidad.

5. 1. Procedimiento

A continuación, presentamos cuatro de las actividades que llevamos a cabo durante la 2ª sesión, cuyo objetivo fue enseñar a los alumnos que existen otras formas de comunicación. Objetivo que tuvimos que resaltar para trabajar la dimensión actitud, según los datos que obtuvimos en el diagnóstico. La idea es transmitir el valor del respeto a otras lenguas diferentes a la propia, y la apreciación por el esfuerzo que representa el comunicarse de una forma diversa. Las actividades fueron desarrolladas de una forma progresiva, partiendo de la primera actividad y enlazando con cada una de las siguientes:

ACTIVIDAD 1

- **Título:** Burbuja Imaginaria.
- **Calentamiento:** estiramientos corporales con músicas del mundo.
- **Objetivos:** Utilización creativa de la propia voz y el cuerpo para hacer música (recitando sílabas rítmicas y llenando el aula con palmadas, chasquidos de dedos, zapateos, etc.).
- **Desarrollo:** Pedimos a los alumnos que se imaginen que están flotando en una burbuja. Seguidamente, las arrojan al aire libremente y se mueven por el espacio. Para ello utilizan diferentes patrones rítmicos sencillos (su dificultad variará en función de la edad y/o conocimientos) mediante la utilización de percusión corporal, con la boca (beatboxing⁵) o con instrumentos de pequeña percusión

ACTIVIDAD 2

- **Título:** ¿Cómo suena mi nombre?
- **Objetivos:** Aprender a presentarnos de forma diferente.
- **Desarrollo:** Pedimos a los niños que piensen durante unos segundos como pueden decir sus nombres utilizando los patrones rítmicos de la actividad anterior, y con los matices con los que se sientan identificados: ritmo, altura, timbre, intensidad, etc. Para ello, percuten o cantan a diferentes alturas e intensidades. Les dejamos unos minutos para que puedan explorar.

ACTIVIDAD 3

- **Título:** Adivina quién soy.
- **Objetivos:** Reconocer los nombres de los compañeros/as a través de la discriminación de los patrones rítmicos.
- **Desarrollo:** Pedimos a los alumnos que cierren los ojos y cuando les toquemos la cabeza, deberán presentarse con el patrón rítmico escogido. Cuando uno de los alumnos se presente, los demás tratarán de adivinar de qué compañero/a se trata en función de la información que éste/a haya proporcionado: ritmo, altura, timbre, acentuación, etc. Repetimos la actividad hasta que todos se hayan expresado. A continuación, se colocaron en un círculo con los ojos abiertos, y por turnos decían: “Hola, mi nombre es.....” (percutiendo de nuevo el nombre) y diciendo la consigna en el idioma de cada niño mientras los demás escuchaban atentamente.
Para introducir el aprendizaje interdisciplinar en lengua, realizamos preguntas como: ¿Es una palabra aguda, llana o esdrújula? En Conocimiento del Medio: Tu nombre es de origen... Hebreo, Griego, etc.

ACTIVIDAD 4

- **Título:** Descubriendo el sonido
- **Objetivos:** Propiciar el aprendizaje por descubrimiento mediante la exploración de los instrumentos musicales. Respetar los diferentes ritmos de los compañeros.
- **Desarrollo:** Nos situamos en círculo y pasamos un tambor a cada uno de los alumnos. Les dejamos que exploraran el sonido y les pedimos que mostraran las diferentes formas de tocarlo. A continuación, les mostrábamos diferentes formas de hacer sonidos: golpeándolo con una baqueta, utilizando la palma de la mano para un sonido más suave o frotando el dedo sobre la piel para hacer “cantar” al tambor.
Para terminar, les pedimos a los alumnos/as que formaran parejas, y se movieran por el espacio con el ritmo del tambor que iban escuchando. Para ello tuvieron que ponerse de acuerdo sin hablar. Se realizaron turnos para que todos los niños pudieran dirigir mientras los demás compañeros/as les escuchaban y se movían.

6. El papel docente en el programa DUM-DUM

Aunque esta forma de trabajo sólo la hayamos probado en un estudio de caso, pensamos que el docente tiene es una variable importante para obtener buenos resultados. Éste no podrá ser un músico que guía al grupo a través del proceso de inclusión, y cooperación, sino que también será cuidadoso con el entrenamiento para ayudar al grupo a conseguir los objetivos. El rol del docente deberá de ser el de:

- Proveer una atmósfera que ayude a los estudiantes a sentirse bien.
- Ayudar a los niños/as a tocar música juntos.
- Presentar actividades que sean divertidas y accesibles.
- Fomentar la creatividad y cooperación.
- Promover un sentido de apreciación.
- Trabajar desde la inclusión, resaltando la capacidad de cada miembro.
- Fomentar un modelo que vaya de lo multicultural hacia lo intercultural.
- Potenciar las capacidades y habilidades individuales para incluirlas en el colectivo, fomentando de este modo el aprendizaje cooperativo.

7. Otras aplicaciones del programa y sus condicionantes

Existen unas cualidades universales al proyecto dum-dum que podremos realizar en la escuela: compartir, cooperar, así como la búsqueda de un objetivo común. Las diferentes aplicaciones de este plan de intervención aparte del empleado para esta investigación son:

- La creación de una comunidad.
- Fines educativos: concepto, procedimiento y conducta.
- Fines físicos.
- Fines para la salud y bienestar: musicoterapia.

Hay diferentes formas de trabajar la música para fines inclusivos, nosotros estamos intentando en la medida de lo posible sistematizar el programa dum-dum. Mediante el trabajo que proponemos en círculo rítmico, damos cabido a todo tipo de estudiantes: tanto al que no tiene experiencia, hasta a aquellos que estudian en un conservatorio o academia de música; ya que el círculo rítmico es accesible a todos. Por ello, pensamos que en las clases de música del colegio podría implantarse de una forma

sencilla y consciente este trabajo. Las limitaciones que encontramos son:

1º- La formación específica del profesorado.

2º-La disponibilidad de instrumentos étnicos en el aula.

El círculo rítmico nos forma en una educación holística: mente, cuerpo, espíritu y nos sociabiliza unos con otros más allá de nuestras barreras. Los beneficios del círculo para los niños son:

- Nuevas oportunidades para socializarse y hacer más amigos/as.
- Una salida para la creatividad y un foro para hacer música.
- Una puerta abierta para que todo el mundo pueda hacer música juntos.
- Un ajuste de crecimiento y práctica espiritual.

Con el programa dum-dum trabajamos el aprendizaje cooperativo, que Fathman y Kessler (1993) lo definen como el trabajo en grupo que se estructura cuidadosamente para que todos/as los estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo. Existen diferentes modelos de aprendizaje cooperativo, que se desarrollan realizando este tipo de proyectos, además logran un mayor grado de interculturalidad en pro de una escuela inclusiva. Según nos dice Walters (2000), estos modelos se desarrollan aprendiendo por equipos de estudiantes, aprendiendo juntos e investigando en grupo. La diferencia entre ellos se encuentra en el grado de estructuración de la tarea, la utilización de recompensas y la competición, y los métodos de evaluación individual.

Trabajando en el aula con este nuevo planteamiento ayudamos a que se fomente los tres modelos de aprendizaje cooperativo descritos por Walters. A pesar de que nosotros hemos empleado un programa que denominamos DUM-DUM en el ámbito educativo escolar, también nos proporciona otras ventajas indirectamente como actividad extraescolar, por ejemplo en:

A)- *El Entrenamiento y el Desarrollo*: Esta metodología se utiliza como forma de promover el sentido de compañerismo, reducir el estrés, y fomentar las relaciones saludables entre iguales. Los beneficios del círculo rítmico de entrenamiento y desarrollo son:

- Ilustrar los beneficios de la diversidad.
- Permitir que por la cooperación, las personas pueden lograr más juntos que trabajando por separado (sinergia).

- Nuevas y más fuertes relaciones entre iguales, creadas a través de la cooperación, llevada a cabo desde la escuela.

Y es aquí donde hablamos de relaciones entre iguales, tema bastante estudiado en psicología evolutiva y en psicología de la educación. Las relaciones entre iguales se pueden estudiar con diferentes niveles de complejidad. Tradicionalmente los investigadores distinguen tres niveles en el estudio del grupo:

a)- A nivel individual se consideran las características de los niños o adolescentes.

b)- Relación diádica, la más estudiada es un par de amigos.

c)- A nivel de grupo. Las diferentes formas en que los iguales pueden influirse mutuamente en cada uno de estos niveles se puede obtener mediante la evaluación sociométrica (García-Bacete, 2010: 7).

Desde un punto de vista del trabajo que aquí nos atañe trabajamos los tres niveles, ya que existen ejercicios que realizamos a nivel individual, por ejemplo: cuando le pedimos a un niño que realice un ritmo en un instrumento solista como la pandereta. A nivel diádico cuando realizamos ritmos partidos, donde dos compañeros/as deben de esforzarse por mantener una conversación musical (quizás esto sea de lo más difícil), cogemos un ritmo y lo dividimos en dos partes. A este nivel es donde trabajamos el reparto de funciones en el grupo y cada uno tiene su voz, dependiente e independiente al mismo tiempo.

B)- También podemos utilizar este programa para musicoterapia, por ejemplo: *para la salud y el bienestar*, mediante dos tipos diferentes de actividades: Aquellas usadas para la terapia y aquellas dirigidas para gimnasia. Le podemos dar un objetivo terapéutico, desarrollando habilidades motoras finas y gruesas, ayudamos a pacientes con problemas de auto-estima, disfunciones cognitivas, comunicación, control de impulsos, y afrontamiento o desarrollo de habilidades sociales. Los niños/as experimentan beneficios similares a aquellos que practican Yoga, Aeróbic o Meditación. Los beneficios incluyen:

- Un entorno de apoyo para la expresión creativa.
- Oportunidades de comunicación sin utilizar las palabras.
- Potencial de mejora de las condiciones física, emocional y mental.

7. Conclusiones

La música, además de ayudarnos con el conocimiento adquirido a lo largo de la vida, nos ayuda a aprender a escuchar a los demás y a convertirnos en pensadores creativos y flexibles porque cuando improvisamos o hacemos música, encontramos nuevas formas de hacer las cosas. Pero la razón más importante para utilizarla en la educación, es porque educa. La clave para que un proyecto musical funcione, la tienen las personas que lo llevan a cabo.

Los proyectos pedagógicos tienen un denominador común: el trabajo en grupo; el primer objetivo es proveer oportunidades para que cada miembro se sienta incluido desde el principio. Este proceso puede adoptar muchas formas pero el resultado es consistente: los participantes se miran y se escuchan, los unos a los otros, ellos están sumergidos en el proceso y se sienten importantes. En la siguiente tabla mostraremos formas en las que podemos ayudar a crear un sentimiento de inclusión en la clase:

| Intención | Acción/Actividad | Resultado |
|--|---|---|
| Centrar la atención del grupo | Moverse juntos a un ritmo | Todo el mundo mira y escucha |
| Animar a la participación | Ayudar a los niño/a a escoger y tocar un instrumento que es bueno para ellos/as | Todo el mundo siente que puede contribuir |
| Fomentar el sentido de inclusión | Reconocer a los participantes | Todo el mundo se siente envuelto |
| Establecer el espíritu del círculo | Darles la bienvenida en su círculo | Todo el mundo se siente que pertenece al círculo. |
| Conectar a cada uno de los participantes | Mantenerlos reconocidos entre ellos | Todo el mundo está unido |
| Proveer un sentido de seguridad | Hacerles saber que no hay errores | Todo el mundo se siente cómodo |
| Crear una atmósfera de equidad | Anunciar las intenciones de compartir los regalos únicos de cada uno | Todo el mundo se siente valorado |
| Crear una atmósfera de diversión | Parar de hablar y comenzar a tocar | Todo el mundo siente que tiene permitido tocar |

Tabla 1. ¿Cómo crear un sentimiento de inclusión?

Es importante proporcionarles a los alumnos herramientas y no tareas, opciones y no opiniones; este es el principio de la diversidad. Al grupo a intervenir debemos de proveerles de una caja de arena, una pala, agua y darles espacio, tiempo e inspiración para

ayudarles a construir su propia versión del castillo musical. Debemos construir junto con ellos ese castillo, no ser un obstáculo para el mismo, el grupo se tiene que sentir libre, sin miedo a expresarse tal y como son. Ofrecer herramientas para que se auto descubran, proveer a los discentes de formas para explorar su creatividad. Cuando los niños construyen la música a su forma, ella les pertenece, y ellos siempre harán su mejor esfuerzo para tener cuidado de ella. Cuando unimos las todas las partes, todos se sienten envueltos en ella, y creamos una comunidad.

Debemos de considerar que los instrumentos de percusión, aunque accesibles, no son siempre simples o fáciles. La persona que se ponga delante de un colectivo de niños/as a aplicar este programa, deben de tener un conocimiento medio sobre los diferentes instrumentos de percusión (incluyendo la percusión corporal, la percusión reciclable y la percusión con la voz). De esta forma podrán mostrar a sus alumnos ciertas técnicas y habilidades que les permitan pulir las virtudes ya existentes en ellos. Muchos instrumentos de percusión requieren años de práctica para ser tocarlos adecuadamente, pero existen alternativas que permiten a los niños empezar a tocar de inmediato, esta es una de las cualidades fundamentales que hacen al ritmo atractivo; todos lo tenemos dentro y fuera de nosotros. Si disponemos de estos recursos elementales, seremos capaces de ayudar a los niños a utilizar los instrumentos. Siendo este punto clave para romper barreras, y cumplir nuestro propósito: construir una conducta intercultural dentro de una escuela inclusiva.

Referencias

- Blasco, J. L.; Bueno, V.; Torregrosa, D. (2004). *Educació Intercultural*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Delors J. (1996). *La educación encierra un tesoro*, 89-103. México: UNESCO.
- Ellen, C. (2010). Teamwork in the Music Room. *Music Educators Journal*, 97, 1 (2010) 30-36.
- Fathman, A. K.; Kessler, C. (1993). Cooperative Language Learning in School Contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13 (1993) 127-140.
- García-Bacete, F. J.; González-Álvarez, J. (2010). *Evaluación de la competencia social entre iguales*. Madrid: TEA.
- Intxausti, A. (2010). *Entrevistas: MARY RUTH MCGINN "Montar una ópera en la escuela es enseñar a vivir"*. Periódico El País. Consultado el 15 de Noviembre de 2011 en: <http://goo.gl/xJzdx>

Lynch, J. (1989). *Multicultural Education in a Global Society*. London: Farmer Press.

Olea López, M. A. y otros (2008). Desarrollo evolutivo de los alumnos de primaria. *Revista digital Doces*, 3 (2008).

Sales, A.; García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclee De Brouwer.

Reimer, B. (1993). Music Education in Our Multimusal Culture. *Music Educators Journal*, 79, 7 (1993), 21-26.

Stowell, D.; Plumbley, M. D. (2008). Characteristics of the beatboxing vocal style. Technical report C4DM-TR-08-01. Dept. of Electronic Engineering, Queen Mary, University of London. Consultado el 16/10/2011. Disponible en <http://goo.gl/49ooB>

Terry, K. (1989). Body Music. *Musical copyist: Thomas Lawrence McKinley*, 10-14. Consultado el 3/10/2011. Disponible en <http://goo.gl/0eane>

Walters, L. S. (2000). Four Leading Models. *Harvard Education Letter's Research Online*. Consultado el 15/10/2008. Disponible en: <http://goo.gl/dzoJj>

¹ **DUM-DUM: A program designed to promote inclusion through musical rhythm**

² Doctorando.

Universitat Jaume I (España).

Email: perezs@edu.uji.es

³ El nombre hace honor a un grupo de tambores africanos.

⁴ Keith Terry es la persona responsable de la organización del International Body Music Festival (www.internationalbodymusicfestival.com).

⁵ Es una tradición de la percusión vocal que tiene su origen en el hip-hop de 1980. Consiste en la imitación vocal de ritmos y de la imitación simultánea de líneas de bajo, melodías y voces, para crear una ilusión de música polifónica (Stowell y Plumbley, 2008).

CÓMO ORGANIZAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA MUSICAL DE FORMA INTERCULTURAL: PROPUESTAS PARA TRABAJAR INTERCULTURALMENTE EN EL ÁREA DE PRIMARIA¹

M^a Mar Bernabé Villodre²

Abstract: This article offers an approach to intercultural education through the process of music teaching, since music tells us about people and how they interact with the world.

Currently, teachers have to face new challenges derived from migratory processes. In order to offer them new possibilities, this article contains open and flexible activities which imply a new role for teachers. Besides, these professionals require new abilities for adequately performing their complex task, which include teamwork as the main strategy when facing difficulties originated by curricular design, and the integration of information and communication technologies.

These proposals, which are provided with intercultural goals and suitable assessment tools, aim to consolidate intercultural values thanks to the enrichment obtained by the practice of music, as well as to ensure the knowledge of the different cultures present in the classroom so that children learn both to respect and to get to know “the other”.

Keywords: intercultural education; music education; intercultural curriculum design

Resumen: Este artículo pretende mostrar una aproximación a la educación intercultural mediante el proceso de enseñanza musical porque ésta es una parte de la cultura que nos habla del hombre y de su relación con el mundo. Se intenta responder a las nuevas exigencias derivadas de los procesos migratorios con actividades abiertas y flexibles, con las que los docentes adquieran un nuevo protagonismo como profesionales. Éstos necesitan nuevas competencias para desenvolverse adecuadamente en tales contextos complejos, con el trabajo en equipo como principal estrategia ante posibles problemas derivados del diseño curricular y con la integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Con estas propuestas dotadas de objetivos interculturales e instrumentos de evaluación adecuados, se pretende asentar valores interculturales a través del enriquecimiento que supone la práctica musical y garantizar el conocimiento de las diversas culturas presentes en el aula para respetar y conocer “al otro”.

Palabras clave: educación intercultural; educación musical; diseño curricular intercultural

1. El aula de música como espacio de trabajo de la interculturalidad en Educación Primaria

La educación musical en Educación Primaria en España comprende una metodología muy distinta de la que podríamos encontrar en otros puntos del mundo, de los cuales van a llegar a las aulas españolas gran cantidad de alumnos. Por ejemplo, en ciertos países de Europa del Este o América la educación musical persigue unos objetivos diferentes y, por tanto, su metodología es distinta: la educación musical que se denomina Elemental en España está integrada en la etapa primaria, en algunos países y se estudian instrumentos orquestales. Este tipo de cuestiones hace imprescindible que el trabajo en el aula se organice para tratar de responder a unas nuevas necesidades. Gracias a la música se pueden potenciar los valores de comprensión de la diferencia, de apreciación de distintas melodías, de distintos ritmos, y eso es el inicio de la educación para el respeto y la asunción explícita de la diversidad cultural.

De acuerdo con Martínez de Miguel (2009: 373), el folclore sirve para “poder encontrar nexos de unión y de encuentro dada la realidad multicultural existente”. Pero no basta con trabajar músicas del mundo sino que deben modificarse los objetivos, los criterios de evaluación y la metodología que propone la legislación vigente para que esas actividades interpretativas musicales no queden vacías de contenido (intercultural). Y esa será una de las dificultades con que se encuentre un docente de Educación Primaria: ¿cómo debe afrontar el proceso de enseñanza/aprendizaje musical interculturalmente? ¿Cómo hacer que forme parte del propio proceso de enseñanza/aprendizaje sin tener que incluirlo en un apartado independiente del desarrollo de cada una de sus unidades didácticas?

Para responder a ello hemos considerado que “la interculturalidad tiene que estar presente en los espacios, los tiempos, los contenidos y las actividades desarrolladas por los centros educativos” (De Haro, 2009: 236), no debiendo limitarse a unas pocas unidades didácticas puntuales ni a apartados específicos de atención a la diversidad, sino que siempre debe promoverse la interacción intergrupala, reflejarse el pluralismo social y diversificarse los materiales. Es decir, trabajar interculturalmente desde el “minuto 0”.

De manera que para que toda programación intercultural pueda aplicarse de forma efectiva en cualquier etapa educativa,

deben proponerse actividades acordes con aquellos objetivos formulados a nivel intercultural, con sus criterios de evaluación y demás instrumentos metodológicos interculturales específicos. Así pues, todas las propuestas interculturales que esperen ser aplicadas en el aula deberán responder a las nuevas exigencias derivadas de los procesos migratorios, dando como resultado un programa abierto y flexible con nuevos espacios donde los docentes tienen un “nuevo protagonismo como profesional y necesitan nuevas competencias para desenvolverse adecuadamente en tales contextos complejos” (Tejada, 2001: 254), con el trabajo en equipo como principal estrategia de actuación.

El “currículo intercultural debe promover una actitud de tolerancia activa y la estimación de lo diferente” (Rabadán, 2009: 236). Así, la enseñanza del lenguaje musical sí cumple una función educativa global, ya que como parte del área de Educación Artística de Primaria posibilita y potencia el conocimiento y respeto de las “principales manifestaciones artísticas presentes en el entorno, así como los elementos más destacados del patrimonio cultural” (Muñoz, 1997: 31).

No obstante, Martínez (2006: 5) considera que la dificultad en la inclusión de objetivos interculturales en cada una de las etapas educativas se debe a “la propia formación inicial de un gran sector de los educadores musicales (...) desconocedores de otras manifestaciones musicales” diferentes a la occidental clásica; de modo que “la música que más conocen es la que se considera como la más adecuada para su trabajo en el aula”. Estaríamos ante un fenómeno musical etnocéntrico que realmente enmascara un déficit formativo didáctico: no puede olvidarse que los cambios legales deben incluir algo más que cambios de contenidos conceptuales, ya que deben incluirse cambios en “todas las dimensiones del proceso: actitudes y formación del profesorado, estrategias de enseñanza, motivación y comunicación, materiales y recursos, agrupamientos y evaluaciones, metas y normas del centro” (Aguado, 2009: 171).

En esta línea se precisa, entonces, una concreción de los principales objetivos interculturales generales cuya consecución será posible a través de la práctica musical. Al fin y al cabo, la práctica musical implica respeto a la aportación del otro para que el resultado sea no sólo coherente, si no adecuado, agradable... Y, además, la práctica compositiva musical ya supone la asunción como propias de determinados elementos que tienen un origen bastante alejado del país del compositor. De modo que un objetivo intercultural que

puede conseguirse a través de la práctica musical en Primaria es el de crear un espacio de acercamiento mutuo, de entendimiento, en el que todos participen en igualdad de condiciones y se comuniquen igualmente. Y el otro objetivo principal se centraría en comprender al otro y la cultura de la que forma parte, convirtiéndose la música en la herramienta/instrumento más adecuado porque está formada por elementos de diferente procedencia, y se comparte un lenguaje común que resulta accesible y comprensible por todos.

Sin más dilación comenzamos el epígrafe siguiente mostrando en líneas generales sobre cómo debe organizarse una programación didáctica musical para trabajar interculturalmente, en el centro escolar. Además, se ha incluido un ejemplo de unidad didáctica y de actividad musical interpretativa resultantes de las pautas de programación propuestas para segundo curso de Educación Primaria (7-8 años) con sus materiales de evaluación correspondientes.

2. Organización de una programación didáctica musical intercultural

¿En qué medida debe variar la estructuración de una programación didáctica para poder trabajar interculturalmente? ¿Deben añadirse elementos o basta con modificar los elementos existentes? Para tratar de responder a estas cuestiones, el docente debe partir de los elementos presentes en la legislación vigente para justificar su práctica educativa; y tras la inclusión de los objetivos generales de Etapa y de Área de Educación Artística deben incluirse unos objetivos interculturales musicales que puedan adaptarse a los objetivos establecidos por la legislación.

Por ejemplo, no bastaría con una única referencia al enriquecimiento que supone el contacto con otros pueblos como aparece citado en los objetivos de área de la legislación vigente (*Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la Ordenación de la Educación Primaria*), si no que de acuerdo con Aguado (2009) habría que garantizar la incorporación al sistema educativo de sus peculiaridades culturales. De manera que se hace necesaria la inclusión, también, de objetivos musicales interculturales, además de los generales ya citados. Entonces como primer objetivo intercultural musical debería hablarse de fomentar la audición como instrumento de enriquecimiento cultural y de diversificación de los gustos musicales.

La canción popular se utilizará como nexo de unión entre los pueblos basándose en la idea de que ya que España cuenta con un patrimonio etnomusicológico enriquecido por siglos de contactos con otras civilizaciones asentadas en nuestro territorio, pueden establecerse similitudes entre la canción popular española (en sus diversas posibilidades regionales) y las populares de otras zonas del mundo. Y mediante ese planteamiento de similitudes y diferencias los niños españoles y los niños hijos de inmigrantes pueden llegar a conocer otras músicas de tradición oral y aprenderán a valorar sus similitudes, más que sus diferencias. Este puede considerarse otro objetivo intercultural musical más, ya que la interculturalidad trata de que todos los folclores sean respetados y valorados como elemento fundamental en la estructuración de la identidad individual y colectiva (Ferrarese, 2001).

De este modo el docente debe conseguir la apreciación de la canción tradicional sin distinciones de origen, como manifestación artística musical diferente pero igualmente válida que la música clásica o la urbana. La clave estaría en su enfoque metodológico: sin citar procedencias como un sello separador. Normalmente, los niños de hoy en día no suelen estar habituados a tratar con música tradicional española (salvo cuando están cursando Educación Infantil); de modo que todas ellas les sonarán extrañas (jotas de diferentes zonas del territorio, villancicos tradicionales, seguidillas manchegas y andaluzas...).

A lo largo de la última década del pasado siglo XX los legisladores autonómicos se han interesado por la “promoción del estudio y del folclore musical de las diferentes Comunidades Autónomas del Estado” (Díaz e Ibarretxe, 2008: 100), obviándose durante largo tiempo otras culturas musicales; pero ya en 2006 estos enfoques han ido variando y la música de otras zonas del mundo ya está más presente en el currículo escolar. De acuerdo con esa presencia de nuevas músicas los docentes deben contar con los recursos metodológicos más convenientes para facilitar el acceso de los discentes a estas manifestaciones musicales. Al mismo tiempo el docente debe manejar las estrategias más adecuadas para facilitar la consecución tanto de los objetivos interculturales generales como de los objetivos interculturales musicales comentados.

Por supuesto, toda programación didáctica debe partir de las consideraciones metodológicas establecidas en la legislación vigente para dotar de rigurosidad sus pautas de actuación. Contemos con que para poder trabajar a nivel intercultural no basta

con ofrecer una pieza africana para que los discentes la interpreten, se deben incluir pautas metodológicas, líneas de actuación, adecuadas a los objetivos interculturales propuestos.

De acuerdo con ello no debe realizarse una inclusión sin más de las orientaciones metodológicas de la legislación, sino que deben ajustarse a los objetivos interculturales generales y musicales. Por ejemplo, si se menciona la importancia de integrar las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado favoreciendo sus ritmos de aprendizaje y el trabajo en equipo, a nivel intercultural se deberá partir del trabajo cooperativo entendido (y planteado en la programación didáctica) como una medida de trabajo que permitirá aprovechar todo el potencial de la diversidad en interacción, donde la individualidad y las características sociales se verán mutuamente reforzadas.

En el trabajo interpretativo musical no basta con la inclusión de una partitura de origen chino, por ejemplo, sino que cada una de ellas debe completarse con la pertinente ficha de evaluación destinada a elementos más allá de lo puramente técnico (una para el discente y otra para el docente). Además, se debería añadir una ficha de guía para el docente en la que se enumeren brevemente objetivos interculturales y musicales; así como también determinadas medidas de actuación previas a la interpretación e indicaciones específicas.

Y, el último elemento que debería adaptarse sería el referente a la evaluación. Por un lado, los procedimientos y, por otro, los instrumentos siempre partiendo de los criterios de evaluación vigentes. Se debe partir de la consideración de que la evaluación es un proceso continuo porque presupone la observación sistemática del proceso de aprendizaje. Es un proceso global e integrador porque se deben considerar los aspectos interdisciplinares, así como las áreas transversales. Además, es un proceso diversificado porque existen diferentes modelos de enseñanza y de aprendizaje, de modo que resulta evidente que el objeto de evaluación tenga características distintas. Por último, es un proceso coherente porque las actividades destinadas a la evaluación deben corresponderse con los instrumentos, las actividades realizadas y los objetivos planteados.

De modo que los mecanismos de evaluación dentro de una intención educativa intercultural deben englobar al alumno y al docente siempre intentando favorecer la interculturalidad: ampliando las competencias básicas a las necesidades interculturales del aula,

así como los contenidos y los objetivos. Por ello, la evaluación podría realizarse con unos cuestionarios encaminados a valorar el grado de consecución del objetivo principal, sin olvidar que la consecución del mismo implica la asimilación de unos contenidos concretos musicales, la consecución de unos objetivos específicos educativos y el desarrollo de unas competencias básicas, consiguiéndose la valoración de la alteridad, del otro. De acuerdo con Aguilar (1992) el concepto de alteridad o “del otro”, supone el descubrimiento de él hace del otro, lo que implica gran cantidad de interpretaciones del vecino, de él mismo y del nosotros.

La selección de un procedimiento de evaluación u otro va a depender del desarrollo de la clase, de la información del alumnado que se recopile con anterioridad al inicio del curso y, también, de la evaluación que se realice al inicio de curso.

La evaluación intercultural debe contar con instrumentos de observación periódica porque cuando la enseñanza es estructurada y secuenciada una medición frecuente ayuda a consolidar el dominio de las primeras unidades antes de pasar a los siguientes. Es decir, que resultará imprescindible la recogida de información diaria a través de diversas fichas de evaluación que ayudarán a regular el aprendizaje a lo largo de todo el proceso educativo.

Si se organiza el proceso de educación musical desde esta perspectiva intercultural no sólo se pueden preparar músicos creativos, sino que también se puede “incrementar la conciencia cultural y el respeto por la diversidad de manifestaciones que conforman el panorama musical actual” (Giráldez, 1997: 10).

3. Ejemplo de unidad didáctica resultante y de actividad de interpretación musical

La unidad didáctica incluida a continuación fue desarrollada en campamentos urbanos de Elche (Alicante) junto con otras unidades didácticas musicales de tipo intercultural a lo largo de dos períodos vacacionales de años consecutivos, con discentes de segundo curso de Educación Primaria (7-8 años) de una zona en riesgo de exclusión social en la que conviven familias de distintas zonas del mundo (Marruecos, Bulgaria, Rumania, Argelia, Colombia, Argentina...).

Primero, se muestra la unidad didáctica y sus fichas de evaluación correspondientes, las cuales no ocupan más que cinco minutos de cada una de las sesiones destinada al desarrollo de la unidad didáctica. Después se incluye un ejemplo de actividad

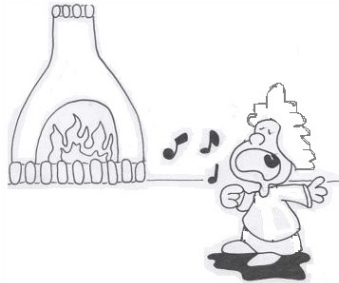
interpretativa musical, sus fichas de evaluación (cuya realización no ocupa más que cinco minutos de cada sesión) y la ficha del docente. Esta actividad musical que se incluye responde al mismo criterio organizativo que la unidad didáctica y forma parte de los contenidos del bloque de interpretación que la legislación vigente establece como necesario para la formación completa a nivel artístico del educando.

BALALAIKA

Popular rusa

Flauta

La estepa estaba cubierta de un manto de hielo. Los niños no podían salir a jugar y se entretenían cantando y tocando la balalaika junto al fuego con sus abuelos³.



Ficha del docente: *Balalaika*

Antes de comenzar el trabajo interpretativo hay que iniciar al alumnado en la técnica de la flauta dulce (realizar un repaso de los conceptos aprendidos el curso anterior y enseñar la técnica necesaria a los alumnos de incorporación tardía al sistema educativo español). Se propondrán unos sencillos ejercicios respiratorios para practicar la respiración diafragmática. Y, al finalizar, se explicarán unas breves referencias geográficas y sociales sobre la canción elegida (las canciones populares son más fáciles de interpretar por su discurso melódico por grados conjuntos o intervalos de terceras y su facilidad de memorización).

Objetivos musicales: Practicar juegos de relajación, respiración, dicción y coordinación. Interpretar y memorizar retahílas y canciones al unísono. Utilizar la voz, la percusión corporal y los instrumentos como recursos para el acompañamiento de textos, canciones y danzas. Disfrutar con la expresión vocal e instrumental. Leer e interpretar partituras sencillas con grafías no convencionales y esquemas rítmicos y melódicos elementales con notación tradicional. Confiar en las propias posibilidades de producción musical.

Objetivos interculturales: Conocer otras músicas tradicionales. Ahondar en las similitudes de los elementos musicales comunes a todas las músicas tradicionales. Trabajar el interés por la música más allá de las fronteras españolas, a nivel tradicional y popular urbano. Todo encaminado a conseguir el respeto a través del conocimiento, haciendo hincapié en la tradición musical española.

Balalaika: ficha de evaluación del alumno

Alumno:

Audición/interpretación:

1. Me ha gustado la historia que acompaña a la canción:

Mucho

Poco

Nada

2. He disfrutado interpretando la pieza con la flauta:

Mucho

Poco

Nada

3. Técnicamente me ha costado:

Mucho

Poco

Nada

4. He ayudado a otros compañeros durante la interpretación:

Mucho

Poco

Nada

5. Cada vez que la hemos tocado me he esforzado más:

Mucho

Poco

Nada

Balalaika: ficha de evaluación del docente

Alumno:

Audición/interpretación:

1. Ayuda a los compañeros:

Sí

A veces

No

2. Se comporta de forma correcta durante la interpretación:

Sí

A veces

No

3. Respeta los turnos de interpretación de de todos sus compañeros:

Sí

A veces

No

4. Se muestra respetuoso ante otras interpretaciones diferentes:

Sí

A veces

No

5. Reacciona inadecuadamente si otros le superan en la interpretación:

Sí

A veces

No

ACTIVIDAD: LA DANZA DEL FUEGO

Edad/curso al que va dirigida: segundo curso de Educación Primaria.

Número de sesiones: 3.

Objetivos musicales:

- Interiorizar el concepto de pulso, del concepto de ritmo y sus diferencias.
- Comprender el fenómeno histórico-artístico.
- Practicar el movimiento y la expresión corporal.
- Confiar en las posibilidades de producción musical.

Objetivos interculturales:

- Comprender el hecho de que la música tuvo (y tiene) una función social común a todas las sociedades prehistóricas.
- Interiorizar sobre el concepto de igualdad entre culturas.
- Potenciar el sentimiento de unidad a través de una danza común que no tiene más acompañamiento que producido por las pisadas rítmicas, los gritos y gruñidos unidos para conseguir el fuego.

Descripción: En la primera sesión el docente se disfrazará con telas que imiten los primitivos ropajes de los hombres prehistóricos y comenzará a explicar la siguiente historia: "Hace muchos millones de años, todos vestíamos igual (señalamos los harapos), teníamos los mismos objetos en casa (señalamos la porra de madera), hablábamos igual (hacemos sonidos guturales y gruñidos), e, incluso, teníamos la misma música y los mismos bailes. ¿Queréis conocerlos?". También deberán preparar un gran fuego mediante láminas preparadas por el docente.

En la segunda sesión se pondrán en pie y se creará un gran círculo y los alumnos se cogerán de las manos, pero dejando el mayor espacio libre posible entre ellos.

Después, pondrán las manos con las palmas hacia arriba de forma que la mano derecha descanse boca arriba sobre la izquierda del compañero y la mano izquierda recoja la derecha del compañero de la izquierda. Se señalará que se acaba de crear una gran tribu que tiene que llamar al fuego para poder vivir: primero, se cierran los ojos, y, seguidamente, se marcan los latidos de los corazones con un sonoro POM POM POM (será una pulsación de 50 por negra, un POM cada golpe de negra). Y, poco a poco, muy bajo y despacio, se van a mover los pies (sin abrir todavía los ojos) de arriba a abajo, cada vez más fuerte.

Al rato, pueden abrir los ojos, pero no se para la danza porque deben girar alrededor del fuego (el docente puso en medio del círculo un fuego de papel pintado). Ahora, se van a decir muchos "AH", para que crezca más y no se dejará de bailar a su alrededor manteniendo el pulso.

En la última sesión se comentará que esto ocurría en todo el mundo: en España, hay muestras de ello, así como en África y en América del Norte.

Anotación: Este enfoque evita el excesivo hincapié en recordar que muchos alumnos no son españoles. Los niños no son tan conscientes de esas diferencias sino que ofrecen un reflejo de lo que los adultos ven.

Atención específica ante problemas de aprendizaje: En caso de que algún niño tenga problemas con el idioma se recurrirá a la mímica, puesto que se pretende

potenciar el sentimiento de grupo. También se puede adaptar el cuestionario de evaluación, limitándolo a una explicación de tres cuestiones con tres ítems de colores que pueden ser explicados mediante gestos (buena cara para el verde, gestos de mano para el amarillo y mala cara para el rojo).

Criterios e instrumentos de evaluación: Se contará con dos fichas, una de ellas adaptada a las necesidades educativas del alumnado. También se evaluarán los procedimientos (alumno y docente, una ficha de recogida de porcentajes) y, las actitudes (alumno y docente, otra ficha de porcentajes). Al final de la primera sesión se evaluará el procedimiento, en la segunda las actitudes y en la final los contenidos.

Ficha de evaluación de actitudes (alumno)

- | Alumno: | Semana: | Actividad/actividades: |
|---|--------------------------|-------------------------------|
| 1. ¿Has ayudado a tus compañeros cuando han tenido problemas con la actividad? | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ROJO | AMARILLO | VERDE |
| 2. ¿Crees que te has comportado bien a lo largo de la actividad realizada en clase? | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ROJO | AMARILLO | VERDE |
| 3. ¿Has escuchado lo que tus compañeros opinaban mientras realizabais la actividad? | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ROJO | AMARILLO | VERDE |
| 4. ¿Te han gustado las propuestas que tus compañeros de grupo han hecho? | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ROJO | AMARILLO | VERDE |
| 5. ¿Te ha gustado tu grupo de trabajo? | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ROJO | AMARILLO | VERDE |
| 6. ¿Crees que si alguien ha pensado cosas diferentes al resto, es malo? | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ROJO | AMARILLO | VERDE |
| 7. ¿Has considerado iguales a todos tus compañeros de equipo? | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ROJO | AMARILLO | VERDE |

Evaluación: Danza del Fuego

- | Alumno: | Semana: |
|---|--------------------------|
| 1. ¿Te has divertido participando con tus compañeros en todo momento? | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ROJO | AMARILLO |
| 2. ¿Has comprendido bien las explicaciones de la profesora? | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ROJO | AMARILLO |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ROJO | AMARILLO |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ROJO | AMARILLO |

3. ¿Te ha gustado bailar y cantar como las civilizaciones primitivas?

ROJO

AMARILLO

VERDE

4. ¿Has participado todo lo que has podido y con tus compañeros de clase?

ROJO

AMARILLO

VERDE

5. ¿Crees que todos bailaban y cantaban igual hace muchos años?

ROJO

AMARILLO

VERDE

6. ¿Te ha gustado bailar al lado del compañero que te ha tocado?

ROJO

AMARILLO

VERDE

7. ¿Crees que la maestra se ha explicado bien?

ROJO

AMARILLO

VERDE

Ficha de evaluación de procedimientos (alumno)

Alumno:

Semana:

1. Me ha gustado la explicación que me ha dado el profesor en las actividades propuestas:

ROJO

AMARILLO

VERDE

2. He comprendido todas las aclaraciones del profesor cuando he tenido dudas ante las actividades:

ROJO

AMARILLO

VERDE

3. El profesor tendría que explicarme mejor algunas cosas que no terminé de entender:

ROJO

AMARILLO

VERDE

4. Hay otras canciones que me gustaría más que las que el profesor ha propuesto:

ROJO

AMARILLO

VERDE

5. Cada actividad ha sido más interesante:

ROJO

AMARILLO

VERDE

6. Algunas actividades de grupo no han ido bien:

ROJO

AMARILLO

VERDE

7. Hay actividades muy pesadas que podrían no haberse hecho:

ROJO

AMARILLO

VERDE

4. Conclusiones:

La interpretación musical, la audición musical, el estudio de la historia de la música y del lenguaje musical, la educación musical en general puede convertirse en un instrumento de expresión y vehículo de las emociones humanas; pero también puede convertirse en el instrumento de modificación de nuestra sociedad. Son sus propias características constructivas, interpretativas, educativas..., las que convierten el arte musical en un poderoso instrumento para avanzar hacia la adquisición de la interculturalidad tan necesaria en nuestra sociedad. Interculturalidad entendida como el estado ideal de convivencia de una sociedad caracterizada por la diversidad cultural y por unas relaciones interpersonales basadas en el respeto que posibilita el conocimiento.

La música será la herramienta que permita trabajar la interculturalidad en sus más amplias posibilidades, puesto que contribuirá a garantizar "el desarrollo de una consciencia multicultural" (Giráldez, 1997: 7) basada en la tolerancia del otro y en la comprensión de sus características culturales. Al fin y al cabo, es un lenguaje universal y compartido por todo el mundo, aunque haya diferencias en cuanto a las combinaciones de los elementos que la componen sigue siendo comprensible para todos. Por todo ello, se puede considerar que la educación musical es una de las formas más convenientes para respetar y asumir explícitamente la diversidad cultural.

Sin embargo, para trabajar interculturalmente en el aula de música no basta con proponer nuevos contenidos conceptuales y aprovecharnos de las características que ofrece para ello la propia música, si no que deberían elaborarse los elementos propios de la programación didáctica para que respondan a las necesidades de la educación intercultural, tal y como hemos tratado de explicar en epígrafes anteriores. Es decir, si elaboramos algo más que contenidos conceptuales que respondan a la diversidad cultural presente en el aula, como por ejemplo objetivos interculturales, contenidos actitudinales interculturales y criterios de evaluación que analicen los resultados de éstos, la diversidad cultural no se encontrará en una situación de riesgo de exclusión. Y, al mismo tiempo, los discentes aprenderán a construir una cultura común, ni

suya ni del otro, si no de ambos, garantizando así el entendimiento y una convivencia pacífica y respetuosa.

Bibliografía

- Aguado, M. (2009). Pedagogía intercultural. En A. García; A. Escarbajal (Eds.), *Pluralismo Sociocultural, Educación e Interculturalidad*, 167-182. Badajoz: Abecedario.
- Aguilar, J. M. (1992). *Trascendencia y alteridad. Estudio sobre E Lévinas*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- De Haro, R. (2009). Educación intercultural: posibilidades y dificultades para desarrollar una escuela para todos. En A. García (Ed.), *El diálogo intercultural*, 219-243. Murcia: Universidad de Murcia.
- Díaz, M.; Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 1 (2008), 97-100.
- Ferrarese, S. (1997). Enseñar música y educación física en contextos interculturales argentinos. *Boletín del PROEIBAndes* (2001). Disponible en: <http://juegosetnicos.com.ar>. Consultado en 28/05/2008.
- Giráldez, A. (1997). *Educación musical desde una perspectiva multicultural: diversas aproximaciones*. Ponencia presentada en el III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología, Benicasim, Valencia.
- Martínez de Miguel, S. (2009). El diálogo intercultural. Una aportación a través del folklore. En A. García (Ed.), *El diálogo intercultural*, 357-387. Murcia: Universidad de Murcia.
- Martínez, J. (2006). La diversidad cultural en el aula de música de Secundaria. Reflexiones y propuestas. Ponencia presentada en el *I Congrés Internacional d' Educació a la Mediterrània*, Palma de Mallorca.
- Muñoz, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Rabadán, J. (2009). Educación intercultural. En A. García; A. Escarbajal (Eds.), *Pluralismo Sociocultural, Educación e Interculturalidad*, 223-242. Badajoz: Abecedario.
- Tejada, J. (2001). La planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje: introducción al diseño y desarrollo curricular. En F. Sepúlveda; N. Rajadell (Coord.), *Didáctica general para psicopedagogos*, 233-279. Madrid: UNED.

¹ **An intercultural approach to music education: intercultural proposals for primary education**

² Doctora.

Universidad Miguel Hernández de Elche (España).

Email: elchesociologia2@gmail.com

³ La ficha musical contiene una breve historia para poner en situación a los niños.

LOS CAMBIOS SOCIALES Y SU REFLEJO EN LA EDUCACIÓN. PROPUESTAS EDUCATIVAS DESDE LA ASIGNATURA DE MÚSICA¹

David de la Fuente García²

Abstract: This abstract aims to define and differentiate the new functions which music is gaining in our society and the implications for schools and colleges where musical education is taught

Music, along with its new roles and different formats, situations and accessibility is of growing interest and is analyzed and dealt with at numerous conferences and expositions in our country.

Finally a series of educational proposals are put forward which show the new uses and meanings that music has acquired in the present day and which may be of use or example for all of us who teach music.

Keywords: society; education; music

Resumen: El presente texto pretende definir y diferenciar las nuevas funciones que la música está adquiriendo en nuestra sociedad de consumo y las implicaciones que tienen en los colegios e institutos donde se imparte una enseñanza musical.

Los nuevos roles que adquiere la música y los diferentes formatos, situaciones y modos en los que podemos acceder a ella es un argumento de creciente interés, atendido y analizado en numerosos congresos y exposiciones de ámbito nacional y ya desde hace años de ámbito internacional.

Finalmente se exponen una serie de propuestas educativas donde queden reflejados los nuevos usos y significados que ha adquirido la música en la actualidad y que puedan servir de utilidad o de ejemplo para todos los que en algún momento nos enfrentamos a la enseñanza de la música.

Palabras clave: sociedad; educación; música

1. La sociedad digital en la actualidad

Es una realidad indiscutible que nuestra sociedad ha cambiado, particularmente en estas últimas décadas, pero en muchas ocasiones no somos conscientes de como estas transformaciones han influido decisivamente en nuestra manera de pensar y de vivir. La educación no ha sido ajena a estos cambios y podemos distinguir de entre todos ellos los que tienen un peso específico en el sistema educativo actual:

La *Sociedad de la información* (García Valcarcel, 2003: 38): Desde hace tres décadas los medios que generan más riqueza para un país han pasado de ser manufacturas a centros de desarrollo

Fuente García, D. de la (2012). Los cambios sociales y su reflejo en la educación. Propuestas educativas desde la asignatura de música. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 2 (2012) março, 249-260

tecnológico relacionados con la información y las comunicaciones. Además, el poder que los medios de comunicación tienen hoy en día, tanto a nivel político como económico y social repercute de manera directa en nuestra vida diaria.

La *Sociedad de las nuevas tecnologías*: Particularmente haciendo referencia a la informática, Internet y las telecomunicaciones. El correo electrónico, los motores de búsqueda fundamentales para hacer cualquier búsqueda de información, aprendizaje a distancia... nos proporcionan un acceso a muchísima cantidad de información, que corramos el peligro de que unas veces sea correcta y otras errónea es harina de otro costal, pero la posibilidad de hacer consultas en tiempo real o de visitar lugares sin salir de una habitación son otras de las novedades que han influido profundamente en nuestra realidad social. Todo ello permite hacer nuestras tareas mucho más deprisa y con mejores resultados. En el mundo de la música pasa exactamente igual con la evolución del software para música, edición de partituras, archivos musicales o incluso con los muchísimos programas que encontramos para componer música de manera muy sencilla y sin necesidades de grandes conocimientos musicales (Ferreiro, 2006: 75).

La *Sociedad multicultural*: Otro de los grandes cambios que ha experimentado nuestra sociedad ha sido el aumento generalizado de población inmigrante en cualquiera de sus ámbitos. A esto hay que añadirle la gran movilidad que nos ofrece la modernización de los medios de transporte con los que podemos viajar a cualquier parte de nuestra “aldea global” de manera rápida y barata (de la Fuente García, 2010: 186).

2. La escuela del siglo XXI

Son muchos los cambios sufridos por los centros educativos en los últimos años. La escuela se ha convertido en el espejo donde se reflejan las demandas de nuestra sociedad. Muchos educadores empiezan a plantearse una “reconstrucción” de la escuela que dé respuesta a las necesidades de la ciudadanía y que se centre más en orientar y en educar que en aleccionar e impartir docencia. No podemos resignarnos a ser meros transmisores de información en un mundo donde esta nos apabulla, tanto en cantidad como en facilidad de acceso.

Es cierto que las instituciones educativas se van adaptando, por ejemplo a unos horarios más acordes con nuestro ritmo de vida

o al uso de las nuevas tecnologías, pero son pasos que todavía se van dando muy poco a poco.

2. 1. Los alumnos

Todos los cambios sociales han influido poderosamente en la mentalidad de los alumnos de hoy. Y podemos citar algunas de las características principales dentro del campo de la enseñanza-aprendizaje:

- Necesidad de información: El mejor ejemplo se encuentra en el “boom” de las redes sociales que nuestros alumnos utilizan permanentemente para ver como están sus amigos, con quien están, qué están haciendo en este momento sus conocidos, etc. Las noticias que se actualizan constantemente y todo lo que implica estar informado al minuto supone y crea una necesidad de acceso a todos estos cambios de manera continua (Lara, 2009: 23).

- Competencias tecnológicas: Nuestra forma de comunicarnos a través de las redes sociales exige en muchas ocasiones un conocimiento eminente de los aparatos tecnológicos y el software que estos utilizan. Viéndose incapacitados para realizar muchas acciones todos aquellos que no las utilicen de manera fluida.

- Consumo: Muchos de los mensajes que nos llegan a través de estos medios nos incitan al consumismo y a la renovación continua, lo que a menudo significa una falta de capacidad manifiesta para diferenciar lo necesario de lo prescindible.

- Aislamiento: La capacidad de desenvolvernos de manera autónoma que nos permiten las nuevas tecnologías puede convertirse en terreno abonado para un individualismo excesivo que choca de frente con la potenciación que por otro lado se exige del trabajo en grupo y la solidaridad.

- La juventud eterna: Además, subyace bajo todo este entramado un alargamiento progresivo del periodo de juventud. Los jóvenes se emancipan cada vez más tarde, en muchos casos debido a un prolongamiento -tal vez deberíamos preguntarnos si excesivo- de los años de formación académica y en otros a causa de la dificultad para encontrar un trabajo lo suficientemente estable y bien remunerado como para hacer frente al pago de una vivienda. El hedonismo y el encanto del *carpe diem* no favorecen tampoco el esfuerzo y el sacrificio imprescindibles en el proceso de aprendizaje.

A menudo, el desconcierto ético producido en los alumnos por todos estos factores no son debidamente considerados y valorados por quienes llevamos a cabo una labor educativa. Los

educandos, por otra parte, no han perdido su capacidad de asombro o su disposición para aprender nuevas cosas, ni tampoco su necesidad de socialización y afecto. Pero sí que han añadido una hiperestimulación excesiva y una escasa resistencia al fracaso y al error.

Surge en nuestras escuelas un nuevo analfabetismo conocido como *analfabetismo funcional* entendido como “la incapacidad de emprender las acciones necesarias para la actuación eficaz en un grupo o comunidad”. Una vez superado el tiempo del analfabetismo, tal y como lo conocíamos, nos encontramos con una época en la que se requiere unas habilidades y capacidades imprescindibles para desarrollar cualquier labor en nuestra sociedad (Segovia, 2003: 14): utilizar un teléfono móvil, abrir una cuenta en el banco, tramitar una solicitud en un organismo público, hacer un curriculum, etc.

2. 2. El profesor

No podemos proyectar nuestra labor docente de una manera adecuada sin atender los nuevos requisitos que nos reclaman tanto nuestros alumnos como la comunidad educativa en general. La realidad social y psicológica de los estudiantes es, como hemos visto, muy diferente a la que existía años atrás. Si bien es cierto que existen muchos programas y posibilidades de reciclaje y modernización para profesores (utilización de nuevas tecnologías, creación de materiales didácticos, cursos de formación, etc.) debemos ser conscientes de que este proceso nos exige, además, una actitud abierta y cercana a los problemas y al contexto que rodea a nuestros alumnos (Area Moreira, 2005: 29).

Ya hemos pasado la época de la clase magistral en la que el profesor dictaba sus conocimientos a un alumnado inmóvil. Las fuentes de información se encuentran al alcance de la mano: la televisión, Internet, los contenidos virtuales... se actualizan constantemente y aportan contenidos novedosos y renovados de los que disponen nuestros alumnos. Los exámenes, como simple prueba de evaluación conceptual, han quedado desfasados y actualmente debemos valorar muchos otros factores que intervienen en el proceso de aprendizaje. Los medios que nos asisten en la educación son radicalmente diferentes pero la finalidad formativa permanece estable como objetivo primordial.

Proponer metas y objetivos, estableciendo tareas y tiempos nos ayudará a adquirir unos métodos de trabajo que más tarde

podremos evaluar de manera global. Cobra vital importancia además incentivar la motivación e implicar a los alumnos en este proceso de descubrimiento para no caer en el hastío y la repetición.

Finalmente es importante señalar la importancia de fomentar el espíritu crítico y dotar a los educandos de las herramientas necesarias para buscar, ordenar y seleccionar la información necesaria adaptando los métodos a sus capacidades.

2. 3. La familia

La importancia de la relación familia-colegio es un tema cada vez más tenido en cuenta y valorado a la hora de establecer las bases de una educación global (Sarramona, 2002: 15). Las familias, a través de las asociaciones de madres y padres de alumnos tienen un peso de creciente importancia en la vida de los colegios. La organización de talleres, escuelas de padres o actividades extraescolares que llevan a cabo estas asociaciones, implican a las familias de manera directa en la realidad de los centros y fomentan el conocimiento saludable de unos y otros. Y es que la labor educativa de los colegios se debe inscribir dentro de un trabajo conjunto por parte de todos los estamentos de la sociedad. La familia adquiere una importancia fundamental dentro de todo este proceso de educación (Taberner, 2003: 79) pero nos encontramos a menudo con diversos factores que complican la consecución de este objetivo.

La comunicación entre el colegio y las familias es un factor esencial que a menudo se ve dificultado por los horarios, tanto de las familias, en las que cada vez más, trabajan ambas partes de la pareja; como por los horarios de los profesores, que tienen cada vez menos horas de tutorías. A esto hay que añadir que la aportación que deberían hacer las nuevas tecnologías no está siendo tal, y muchas veces supone más, otro impedimento, que un instrumento útil que facilite la comunicación. Es el caso de muchos colegios que proponen el uso del correo electrónico u otras plataformas web para mantener el contacto entre los tutores y las familias y que obliga a acceder a una serie de herramientas para las que ni las familias ni los profesores han sido correctamente preparados.

La masificación en las aulas contribuye también a la imposibilidad de ofrecer una atención y una orientación adecuada en la medida necesaria y de manera individualizada. Muchas veces se “salva la papeleta” con reuniones conjuntas, algunas veces de ciclo, y trimestrales en el mejor de los casos, que aunque sí pueden ser

útiles para determinadas comunicaciones no pueden en ningún caso suplir a las tutorías individualizadas.

La educación integral y conjunta requiere de un diálogo fluido entre ambas partes y podemos encontrarnos en cambio con un cruce de acusaciones en los que unos a otros se responsabilizan de los problemas educativos, los profesores no nos entienden y las familias no colaboran. Todo esto no beneficia nada a los verdaderos interesados en este conflicto.

Las evaluaciones trimestrales son, aunque cada vez más detalladas, insuficientes a todas luces para poder explicar el desarrollo educativo de un alumno. Un suspenso no significa lo mismo para un alumno que para otro, igual que un sobresaliente en un examen no es el reflejo de todos los aspectos que convergen en una educación integral.

3. La nueva realidad musical

Todo el contexto descrito anteriormente, tiene por supuesto repercusión directa en el terreno de los estudios musicales y en la propia música actual. Una de las primeras preguntas que nos asalta es: ¿Qué implicaciones tienen todos estos cambios en la música como tal?

Primeramente existe una mayor accesibilidad. La *Sociedad de las nuevas tecnologías* nos permite conseguir música e información sobre esta de manera rápida, sencilla y barata. No nos hace falta desplazarnos a una fonoteca y tener suerte de que el disco que buscamos esté en el catálogo. Con un ordenador desde casa se puede acceder a toda la música disponible en el mercado, a millones de horas de grabación.

Hay una mayor cantidad de música. El tener mayor acceso supone mayor consumo y tener también más posibilidades de entrar en el mundo de la música tanto como consumidor como productor. Hay más músicos, más música, más conciertos, la industria de la música y de la cultura en general mueve cada año miles de millones de euros y hay miles de personas que dependen directamente de ella.

A mayor cantidad, mayor variedad. Muy en relación con el punto anterior que veíamos de la nueva sociedad multicultural. Las redes sociales, *You Tube* o las descargas p2p nos permiten difundir no solo la música consagrada comercialmente sino nuevos grupos y bandas. Sin necesidad de campañas publicitarias de managers o

productores los nuevos grupos pueden darse a conocer y mostrar su producto.

Existen nuevos espacios para la música. La mejora de los sistemas de grabación nos ha permitido primero escuchar música fuera de las catedrales y de las salas de los conciertos o lugares públicos, los sitios donde existía música antiguamente, con la aparición de los sistemas de grabación, con la aparición del vinilo, del casete, el cd y ahora con los reproductores MP3 o Ipod se puede escuchar música desde nuestra habitación, en el autobús o en el metro, o simplemente paseando por la calle. Además se han creado miles de escuelas de música y academias privadas y en algunos casos no se necesita ni de un profesor para iniciarse en las enseñanzas musicales, muchas veces se aprende con cursos online o con clases virtuales colgadas en Internet.

La música a adquirido nuevos usos. Por ejemplo la música en comercios para aumentar ventas en supermercados, o la música electrónica que se utiliza en las tiendas de ropa joven para atraer clientes es una nueva forma de utilización de la música que lleva detrás toda una infraestructura de músicos, técnicos, publicistas, sociólogos...

Como vemos la música de hoy no es como la que conocíamos y la manera en la que nuestros alumnos se relacionan con ella dista mucho de la manera en la que nos relacionábamos años atrás.

4. Dos propuestas educativas: Lipdub y Flashmob

Esta realidad musical, sumada a todos los factores contextuales anteriormente descritos, debe tener reflejo y verse plasmada a la hora de pensar en actividades didácticas. Estas, deben aportar una visión actualizada que permita a nuestros alumnos aprender y desarrollar capacidades de aplicación real. Hay infinidad de recursos virtuales que pueden adaptarse para su aprovechamiento en el aula. A modo de ejemplo veremos dos: la realización de un Lipdub y de un Flashmob.

El Lipdubbing o Lipdub es uno de los géneros más de moda en Internet. El término *lip dub* (que en español significa doblaje de labios) fue acuñado en 2006 por Jakob Lodwick, uno de los fundadores de Vimeo (una de las redes sociales más importantes de intercambio y almacenamiento de videos), con un vídeo titulado *Lip Dubbing: Endless Dream*. En la descripción del vídeo escribió lo siguiente: "Di una vuelta con una canción sonando por mis

auriculares, y me grabé a mí mismo cantando. Cuando llegué a casa lo abrí con iMovie y añadí el MP3 de la canción real, sincronizándolo con mi vídeo. ¿Hay un nombre para esto? Si no es así, yo sugiero lip dubbing.” A partir de aquí la idea se fue desarrollando hasta adquirir las características propias con las que lo conocemos ahora.

La primera característica técnica es que el video se graba haciendo playback de una canción que se escucha en el momento de la grabación desde cualquier dispositivo portátil. Y más tarde se omite esta música registrada en el momento de la realización del video y se añade la canción sobre el video ya terminado de manera que se sincronice con la imagen.

El segundo recurso técnico más importante que define el Lipdub y que centra la realización del video es la utilización de un solo plano secuencia. Es decir, se filma sin cortes y la cámara se va desplazando siguiendo la acción hasta la finalización del video. Este tipo de plano ha sido utilizado por muchos directores de cine, quizás el plano secuencia más famoso es el que hace Orson Welles en “Sed de Mal”, o el de la película “La Soga” de Alfred Hitchcock de 1948 que está realizada prácticamente entera, los 80 minutos, en un solo plano secuencia.

El primer gran éxito y el que posiblemente es el Lipdub más conocido fue el realizado por la universidad de Quebec en 2009 que consiguió mas de 6 millones de descargas dando inicio a una batalla de Lipdubs entre universidades de todo el mundo, en la que han participado muchas universidades españolas. En él, los estudiantes muestran la universidad con un claro objetivo promocional con la diferencia de que aquí no solo se filman los espacios propios del campus si no que de una manera original logran transmitir la simpatía y el buen ambiente de esta universidad al espectador.

Por lo tanto, las características principales expuestas se podían resumir en:

- Participación: En un Lipdub debe participar un grupo de personas que tienen algo en común ya que tiene una finalidad colectiva.
- Realismo: Tanto los participantes como las situaciones y los lugares deben ser reales
- Espontaneidad e imaginación: Debe tener una elaboración relativa y dejar un cierto margen de improvisación. Además debe ser original e imaginativo.

- **Diversión:** Los participantes deben divertirse y lograr transmitirlo al espectador.

La finalidad que tiene el Lipdub depende de la gente que la realiza, pero podemos considerar que la primera idea es la intención de un grupo de personas de divertirse muchas veces sin otra finalidad que esta. Además, es posible encontrar Lipdubs donde a parte de la intención de pasar un buen rato se persigue otro objetivo.

Lipdub con finalidad política: El “Lipdub por la independencia” ostenta el record de participación en un Lipdub: 5.700 personas, y se filmó en la localidad catalana de Vic en Octubre de 2010. En él, la gente que lo realiza se posiciona ideológicamente y aprovecha la grabación para justificar una actitud política.

Lipdub con finalidad comercial o de promoción: Por supuesto las empresas no han dejado de lado la posibilidad de promocionarse de esta forma y son cientos las compañías que se han lanzado a realizar sus propios Lipdub con la participación de sus trabajadores: Es el caso de empresas privadas como Vueling, FNAC, Los 40 principales,... pero también de las administraciones públicas como la “Ciudad de la Justicia de Barcelona” o de diversos ayuntamientos de ciudades y pueblos.

Lipdub con finalidad didáctica: También se ha utilizado este género con una finalidad didáctica tanto en enseñanzas audiovisuales universitarias como desde el departamento de expresión artística en colegios de primaria y secundaria. Es por ello que desde algunos colegios se ha propuesto la posibilidad de realizar un lipdub del colegio donde los alumnos preparan las coreografías, estudian la canción y en definitiva se implican en un trabajo de grupo con todas las consecuencias que ello conlleva. La realización de este proyecto deberá ser adaptado por etapas para que puedan participar todos los alumnos del centro. Si bien los alumnos más mayores podrán inventar sus propias coreografías, para los más pequeños sería necesaria la ayuda del profesor para que aparezcan en la grabación de manera coordinada.

Es de suponer, por tanto, que los objetivos serán específicos de cada grupo participante y que dependerán en gran medida de lo que el profesor proponga para su consecución y del rol que los alumnos tengan dentro de la grabación del Lipdub. Sí que podemos señalar algunos de los objetivos que se persiguen de manera más general:

- Desarrollar habilidades de interpretación.

- Reconocer las características de nuevos géneros musicales.
- Participar en la realización conjunta de una actividad musical.
- Fomentar la utilización de las nuevas tecnologías con un fin educativo.
- Conocer y valorar diferentes formas de expresión musical.
- Apreciar las relaciones entre la música y otras producciones artísticas y audiovisuales.
- Valorar la contribución que la música pueda hacer en la vida personal y de una comunidad.

El material necesario para llevar a cabo esta grabación dependerá de la profesionalidad con la que queramos hacer nuestro Lipdub. En principio, con una cámara de video moderna se podría realizar un Lipdub obteniendo un resultado razonablemente bueno. El proceso de montaje de la música sobre el video ya filmado puede ser llevado a cabo por el profesor pero también puede tener finalidad educativa si se trabaja desde el aula de informática con uno de los muchos programas que existen para este fin³.

Sí que es básica la implicación de la comunidad educativa en general porque tendrá mucho más valor aquel Lipdub en el que participe mayor número de gente: alumnos, profesores, personal, madres, padres, familiares... Además tendremos que contar con el permiso para utilizar las instalaciones (debemos filmar muchos espacios) y pedir un permiso para que los menores puedan ser filmados, es por todos conocido como funciona el sistema en cuanto a la protección de menores.

El Lipdub no es el único género video-musical actual que puede tener aprovechamiento didáctico. Los *flash-mobs* o reuniones de gente para realizar una actividad en grupo ya se vienen realizando desde años atrás y pueden ser un baile coreografiado o simplemente acciones improbables o extravagantes como recorrer las calles heladas de Estocolmo en bañador, hacer una batalla de almohadas en el centro de Madrid o invadir una estación para fingir quedarse petrificados y luego dispersarse rápidamente con el único fin de divertirse. La manera de utilizar este flashmob de manera educativa es proponer la preparación de una coreografía que los propios alumnos crearán y aprenderán para ejecutarla más tarde en un ambiente público para fingir marcharse, una vez terminado, cómo si nada hubiese ocurrido.

Al igual que en el caso del Lipdub el material necesario será una cámara de video, un dispositivo de producción de sonido y un buen número de autorizaciones por parte de los padres y del colegio.

Ambos proyectos tendrán además la posibilidad de ser subidos a la red, dónde los alumnos podrán intercambiar opiniones con sus amigos, aunque estos no pertenezcan a su colegio y los padres, los profesores y en definitiva todos aquellos interesados podrán disfrutar del trabajo realizado por los alumnos.

La evaluación se fundamentará en la predisposición de los alumnos a este trabajo, de su implicación, de sus aportaciones y por supuesto del resultado final.

5. Conclusiones

Como hemos visto la utilización de las tecnologías en el aula a pasado de ser algo recomendable a algo absolutamente imprescindible. Si bien es cierto que un buen uso de ellas depende de factores que a menudo no son competencia del profesorado: inversión, adaptación de espacios, implantación de programas y cursos de reciclaje, formación, etc.

No debemos caer por otra parte en un uso desmedido de estos sistemas tecnológicos o hacer una utilización que carezca de finalidad didáctica. Bajo todos estos cambios sociales subyace el mismo interés por formar, que está en el mismo germen de nuestra labor educativa. Valores como el esfuerzo o la responsabilidad deben aparecer siempre, sea cual sea nuestra realidad social.

Como casi todo en la vida, el nuevo panorama educativo que nos encontramos tiene cosas que han mejorado pero otras que necesitaríamos mejorar. Es labor del docente y de la comunidad educativa en general, exprimir todo lo que ha mejorado y buscar la forma de corregir aquello que todavía no funciona.

Debemos adaptarnos a las características de nuestra sociedad, de nuestros alumnos y ser conscientes de sus reclamos y necesidades. Las aulas deben ir lo más a la par posible con la sociedad y si esta evoluciona a velocidad de vértigo la educación debe al menos intentar adaptarse todo lo posible para dar una respuesta verdadera y adecuada. Para ello, la labor no será exclusivamente del profesor si no que para su consecución deberá existir una implicación de todos: Padres, alumnos, administración,...

Por último, desde el área de expresión artística y particularmente en la asignatura de música estamos expuestos a

cambios frenéticos de modelos para los que es importante mostrarnos abiertos y flexibles para que nuestros alumnos encuentren en las clases, un espacio donde poder manifestar sus inquietudes y plasmar lo que muchas veces les atrae y aprenden de manera casi involuntaria gracias a la televisión, Internet, las redes sociales y un creciente número de plataformas de transmisión de información.

Bibliografía

Area Moreira, M. (2005). La escuela y la sociedad de la información. *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones*, 13-54. Barcelona: Octaedro.

De la Fuente García, D. (2010). La mujer y el arte. Un binomio histórico y universal para la educación intercultural. Posibles aplicaciones didácticas en el aula de música. In M. A. Ortiz Molina (Coord.), *Arte y Ciencia. Creación y responsabilidad*, 185-196. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

Ferreiro, R. F. (2006). El reto de la educación del siglo XXI: la generación N. *Apertura*, 5, 6 (2006). Disponible en: http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num5/pdfs/generacion_n.pdf Consultado en 5/11/2011.

García Valcarcel. A. (2003). *Tecnología educativa. Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. Madrid: La Muralla.

Lara T. y otros. (2009). *La competencia digital en el área de Lengua*. Barcelona: Octaedro.

Sarramona, J. (2002). *Desafíos a la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.

Segovia, O. F. (Ed.) (2003). *El aula inteligente. Nuevas perspectivas*. Madrid: Espasa-Calpe.

Taberner Guasp, J. (2003). *Sociología y educación. El sistema educativo en sociedades modernas, Funciones, cambios, conflictos*. Madrid: Tecnos.

¹ ***Social change and its reflection in education. Educational proposals from the music subject***

² Doctorando.

Universidad de Salamanca (España).

Email: davidfg86@gmail.com

³ Existen infinidad de editores de video con los que se puede realizar el montaje. Su manejo es muy sencillo y podemos encontrar versiones a modo de prueba de manera gratuita. Algunos de ellos son: Windows Movie Maker, CyberLink Power Director o Video Edit Magic.

***Formação/ Formación
Education & Training***

EL VALOR FORMATIVO DE LA MÚSICA PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES¹

Pedro Alfonso Conejo Rodríguez²

Abstract: The area of artistic education is automatically related to the acquisition of cultural and artistic competence. But, does it contribute to the development of the rest of the basic competences, for example the social and citizen competences? And to go even further, does music, as a component of curricular artistic education, form part of the resources that the teacher has for value education? Can through the education of the music to encourage values in the boys of childish or primary? Is vital to answer to this, for the debate today day is here, since the coexistence is the main problem in the educative centres and, perhaps like consequence of this, the education in values grows in importance. And the answer will give it, from a position the most objective possible, analysing especially, as it forces us the valid legislation, to that the artistic education contribute to the development of all the basic competences.

Keywords: training; culture; art; values; competences

Resumen: El área de educación artística, la relacionamos automáticamente con la adquisición de la competencia cultural y artística. Pero ¿contribuye al desarrollo del resto de competencias básicas, por ejemplo la competencia social y ciudadana? Y aún más, ¿La música, como componente de la educación artística en el currículo, forma parte de los recursos de que dispone el docente para la formación en valores? ¿Puede a través de la enseñanza de la música fomentarse valores en los niños de infantil o primaria? Es vital responder a ello pues, el debate hoy día está ahí, ya que la convivencia es el principal problema en los centros educativos y, quizás como consecuencia de ello, la educación en valores crece en importancia. Y la respuesta la daremos, desde una posición lo más objetiva posible, analizando sobre todo, como nos obliga la legislación vigente, a que la educación artística contribuya al desarrollo de todas las competencias básicas.

Palabras clave: formación; cultura; arte; valores; competencias

Importancia de la educación en valores

Los valores son cualidades que permiten encontrar sentido a lo que hacemos, a responsabilizarnos por nuestras acciones, a tomar decisiones con serenidad y de acuerdo a lo que pensamos, resolver problemas personales y definir con claridad los objetivos planteados. Representan la manera más idónea de abordar la realidad, dándole al educando una formación con dimensión más

humana.

No es algo nuevo. Nuestro sistema parte de la base (artículo 27.2 de la Constitución Española), que la educación debe facilitar a todos el “pleno desarrollo de su personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. Quizás por ello, en España, la ley educativa en vigor (Ley Orgánica de Educación 2/2006), contempla entre sus fines “la educación en el ejercicio de la tolerancia y la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia, de modo que mejore el nivel educativo”. Se hace una referencia continua a la educación para la convivencia y en valores, dada su importancia tanto para el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa, como para el desarrollo personal, social y el rendimiento académico del alumnado. Entrando en el análisis del articulado de la citada ley, afirma que un objetivo del sistema educativo es la “transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación”. En el capítulo dedicado a la educación infantil (Capítulo I, Título I), establece como objetivo “relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos” (artículo 13. e.). Si acudimos al capítulo que dedica a la educación primaria, encontramos que el primer objetivo es “Conocer y apreciar los valores y normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática”.

Valor formativo de la música

La enseñanza de la música, dentro del bloque de contenido de la educación artística, es un medio de expresión y comunicación en la que interviene el tiempo, los sonidos, el ritmo y el movimiento. Como recurso pedagógico, enriquece la formación integral del niño, no solo por su aspecto formativo sino también por su aporte en el sano desarrollo del individuo, de su personalidad. Entre sus ventajas más significativas está el desarrollo del aspecto intelectual, socioafectivo, psicomotor, de crecimiento personal y formación de hábitos.

En el aspecto intelectual, la música desarrolla una relación apropiada con el propio organismo, permite la improvisación de

respuestas creativas a situaciones imprevistas; favorece la atención, observación, concentración, memorización, experimentación, la agilidad mental y la creatividad, permite evaluar resultados, mide capacidades, ayuda al conocimiento de sí mismo, y enseña a pensar. Y en el aspecto psicomotor, la música condiciona el cuerpo, desarrolla la psicomotricidad fina y gruesa, la agilidad corporal y autonomía, y el combate o energía constructora, y en el aspecto relativo al crecimiento personal desarrolla el sentido de la justicia, promueve la libertad, alivia el temor y la timidez, canaliza la agresión, desarrolla voluntad y autocontrol, enseña a delimitar libertades y a tomar decisiones, ofrece una visión del mundo y canaliza el logro de metas.

Además, la música cumple una función muy importante en el desarrollo socio-afectivo del niño al enseñar a diferenciar roles y definir responsabilidades, lo capacita para una mayor y mejor participación en el aula, en la relación con los compañeros y hasta con los mismos adultos al compartir o interactuar con ellos a través de juegos y actividades musicales (canto y ejecución instrumental), dirigidas fundamentalmente a ejercitar destrezas. El niño experimenta emociones y espontaneidad, así como también el crecimiento de sus sentimientos estéticos reforzados, por ejemplo por los juegos con canciones que motivan al contacto físico. La música produce satisfacción al niño, despierta su observación y aceptación de todo cuanto lo rodea; le permite seguridad al desplazarse y ubicarse en el tiempo y en el espacio.

Le facilita la integración grupal al compartir cantando y tocando los instrumentos con los compañeros, lo que refuerza, a su vez, la noción de trabajo cooperativo y otros indicadores de buena convivencia, como el respeto a la diversidad y el amor a sus semejantes. El niño se sensibiliza ante el arte y la naturaleza, descubre un nuevo medio de expresión y comunicación, fortalece su autoestima, conoce y expresa sus capacidades, demuestra su perseverancia en el alcance de metas; se motiva a superar dificultades cuando, al participar en producciones artísticas, se esfuerza en aplicar correctamente los elementos básicos de la música. Le permite descargarse, relajarse, expresar sentimientos y canalizar sus energías de una manera apropiada, le sirve como medio para expresar el respeto hacia vida de los demás y la suya.

En cuanto a la adquisición y reforzamiento de hábitos, enfrenta al individuo con sus propias habilidades y limitaciones, ofrece aprendizaje y cumplimiento de normas, enseña a respetar, a

utilizar el tiempo permitiendo un uso constructivo del tiempo libre.

La contribución de la música a la educación en valores

La actividad de los profesores de la especialidad de educación musical está centrada en la enseñanza de la música. Pero a veces se puede desperdiciar la oportunidad de usar la música como herramienta didáctica para formar en otros conocimientos, promover el desarrollo de la personalidad o estimular determinadas formas de trabajo.

En los primeros años de introducción del profesor especialista en música, este adoptó como tarea principal cumplir con los alcances en el dominio de instrumentos musicales, técnicas vocales,... En algunos casos han enseñado sobre el origen y significado de las diferentes manifestaciones musicales del país y de otras partes del mundo como información adicional. Como consecuencia de ello el profesor de música se limitó generalmente al aspecto musical de la educación estética, sin ayudar a reforzar los ejes transversales; es por eso que dejaba en el docente integral la mayor carga de ésta responsabilidad, en el caso de que la asumiera, o dejaba a los alumnos con carencias en este sentido.

Si no se aplica la música como instrumento en la formación de valores, entonces se deja a los alumnos de la Educación primaria sin las herramientas que los conduzcan a la formación de un ser humano capaz de desenvolverse en sociedad. La música como recurso para la formación de valores promueve reacciones y genera percepciones más allá de la imagen visual; motiva a los alumnos a la participación, integración grupal, creatividad; también ayuda a fijar más fácilmente en la memoria los conocimientos que se necesitan transmitir. Es por eso que se hace necesario profundizar sobre el uso adecuado de la música en el alcance de las dimensiones en valores que plantea en currículo.

Como hemos apuntado, no hay que alarmarse ante la que se nos viene encima a los profesores, ya que veníamos haciéndolo en el plano práctico con las materias transversales (educación ambiental, para la paz, moral y cívica, sexual, para la igualdad de oportunidades, para la salud, del consumidor, vial), según la terminología de la anterior ley educativa vigente en España (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990), pues éstas tenían un valor omnipresente en todas las áreas.

Debido al entorno musical que nos rodea, es importante fomentar desde la educación la importancia de la música en la vida

del ser humano, como un arte que desarrolla nuestras capacidades cognitivas, psicomotrices y afectivo-sociales, la sensibilidad hacia lo estético en general y hacia el fenómeno sonoro en particular. Es necesario planificar estrategias que aseguren el uso adecuado de la música en la formación de valores y crear conciencia en los profesores de educación musical sobre su papel en tal formación. Es necesario motivar a los docentes de música a innovar estrategias que enriquezcan su trabajo con los alumnos en la formación de valores y aprecio por la música.

También la aplicación de la música a la hora de poner al alumno en contacto con su realidad inmediata, es propicia para la formación en valores, ya que evidencia un sentido netamente práctico. E igualmente los elementos básicos de la música también pueden ser aprovechados en la formación en valores. Definitivamente es una herramienta que ofrece muchos recursos y aplicaciones para la formación en valores en la educación básica.

La música efectivamente es una herramienta muy útil para la formación en valores, ya que enseña a compartir entre los alumnos al participar de manera cooperativa en producciones musicales, desarrolla el sentido de la sana competencia, permite confrontar los rasgos personales entre los alumnos, establece nexos sociales, fomenta el trabajo en equipo, y permite demostrar al alumno su capacidad de alcanzar metas propuestas.

Iniciativa del docente en la integración música-valores

La clave está en la didáctica. Ante la multitud de recursos metodológicos que pueden aprovecharse para la materia que exponemos, destacamos la importancia de la improvisación. Es un recurso recomendable. Hacer uso de la improvisación rítmica, melódica y armónica para posteriormente, aplicarla a los instrumentos, por ser ésta la manera más directa de asegurar un contacto personal, profundo y duradero con la música.

En líneas generales la capacidad de improvisar es la herramienta que todo maestro necesita para realizar cualquier actividad, entendiendo por improvisación la chispa que pone en marcha el proceso creativo. Esta capacidad implica el ser capaz de motivar a los niños, ya que del maestro creativo, saldrán niños creativos. El hecho que el docente sea capaz de improvisar no implica que deba poseer cualidades especiales; sino que a través del conocimiento y ejercitación de las técnicas adecuadas todo docente puede ser capaz de alcanzar la fluidez necesaria para

manejar el recurso de la improvisación.

Improvisar no implica que el maestro no haya preparado y programado su trabajo, sólo que se debe ser flexible ante situaciones imprevistas propuestas por los niños y adaptarse a las necesidades y objetivos que el momento así lo requiera.

Ya que la improvisación y creatividad no necesariamente son contrarias a la planificación, podemos dar cabida a la capacidad del docente para componer producciones musicales y adaptarlas para a la enseñanza de objetivos específicos (valores o cualquier área académica), tomando en cuenta la personalidad y necesidad de los alumnos, sus habilidades y destrezas musicales, los elementos básicos de la música y los recursos disponibles en la escuela y el aula, y recordando que la actividad se concreta en la nueva legislación española en el concepto de tarea.

De la misma manera, la formación de clubes o grupos culturales, donde se pone en práctica diversos valores como la responsabilidad, convivencia, solidaridad, perseverancia, ... también permite que los alumnos demuestren su creatividad e iniciativa. Estas experiencias permiten que el alumno viva y disfrute la riqueza del trabajo, la satisfacción del esfuerzo, la alegría de compartir y de la amistad.

La formación en valores es un proceso integral, donde influyen todos los recursos disponibles por el docente y no está limitado a la música. Pero si el docente conoce los beneficios de la música como herramienta pedagógica puede sacarle mayor provecho, más allá de crear habilidades y destrezas de ejecución musical y canto; si el docente conoce y aplica adecuadamente los elementos básicos de la música, entonces puede contar con un recurso muy variado y efectivo en la formación integral del alumno, incluyendo la formación en valores.

Los usos y ventajas de este recurso pueden ser adaptados y aprovechados según los objetivos específicos que se deseen alcanzar, y en consecuencia, se sugiere dar a conocer los alcances de la música como herramienta para la formación en valores, promoviéndolo entre los estudiantes de educación musical.

La contribución de la materia de música a las competencias básicas

Es evidente que la materia de música contribuye de forma directa a la adquisición de la competencia cultural y artística en todos los aspectos que la configuran. Fomenta la capacidad de

apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y musicales, a través de experiencias perceptivas y expresivas y del conocimiento de músicas de diferentes culturas, épocas y estilos, potenciando así, actitudes abiertas y respetuosas y ofreciendo elementos para la elaboración de juicios fundamentados respecto a las distintas manifestaciones musicales, para establecer conexiones con otros lenguajes artísticos y con los contextos social e histórico a los que se circunscribe cada obra.

Pero una de las claves del concepto de competencias básicas, además precisamente de su carácter básico otorgado por nuestra legislación como punto de distinción con otras legislaciones europeas, es la interdisciplinariedad. La materia de música y el profesor de música, debe colaborar al desarrollo de todas las competencias básicas. A la competencia de autonomía e iniciativa personal, mediante el trabajo colaborativo al que antes nos hemos referido y la habilidad para planificar y gestionar proyectos. La interpretación y la composición son dos claros ejemplos de actividades que requieren de una planificación previa y de la toma de decisiones para obtener los resultados deseados. Por otra parte, en aquellas actividades relacionadas en especial con la interpretación musical, se desarrollan capacidades y habilidades tales como la perseverancia, la responsabilidad, la autocrítica y la autoestima, factores clave para la adquisición de esta competencia.

El área de música contribuye también a la competencia social y ciudadana. La participación en actividades musicales de distinta índole, especialmente las referidas a la interpretación y creación colectiva que requieren de un trabajo cooperativo, colabora en la adquisición de habilidades para relacionarse con los demás. La participación en experiencias musicales colectivas da la oportunidad de expresar ideas propias, valorar las de los demás y coordinar sus propias acciones con las de los otros integrantes del grupo y responsabilizarse en la consecución de un resultado. La toma de contacto con una amplia variedad de músicas, tanto del pasado como del presente, favorece la comprensión de diferentes culturas y de su aportación al progreso de la humanidad y con ello la valoración de los demás y los rasgos de la sociedad en que se vive.

Desde el punto de vista de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, el área de música a la mejora de la calidad del medio ambiente identificando y reflexionando sobre el exceso de ruido, la contaminación sonora y el

uso indiscriminado de la música, con el fin de generar hábitos saludables.

Función de la educación para el fomento de la convivencia

No todos ven a la educación, y particularmente la música, como un instrumento para transmisión de valores. Es cierto que la misión de la educación se ha centrado, durante mucho tiempo, en preparar a la próxima generación para ser productiva en el mercado, y muchos abogan por una escuela como lugar de instrucción, exclusivamente de transmisión de conocimientos. Además, en un mundo en el que la globalización creciente afecta a todas las dimensiones, actualmente en educación la calidad es la consigna pues sin ella no se compite; por tanto, las escuelas y universidades quedarán catalogadas de acuerdo a los parámetros de rendimiento y eficiencia que se establezcan. La era de la información también invita a preparar a las personas para la búsqueda de alternativas de trabajo, lo que exige un importante replanteamiento de la educación.

Pero siendo tan determinante el componente económico, hoy sabemos que no puede pensarse un auténtico desarrollo que no haga referencia a aspectos culturales, educativos y de convivencia. Creemos que la educación escolar cumple una función social de primer orden; entre los medios a nuestro alcance, es el más adecuado para facilitar a los ciudadanos de las nuevas generaciones su desarrollo personal en todas las dimensiones y, a la vez, promover la construcción y mejora de la sociedad a partir del entorno más inmediato. Siendo conscientes de esta realidad, es fundamental que el tiempo que transcurren los alumnos en el centro educativo, sea considerado por ellos como un espacio valorizado, de creatividad, de crecimiento, y que favorezca la construcción de su subjetividad, cualquiera que sean las características del entorno familiar y social. La vida en la escuela vale por sí misma, y su función socializadora se manifiesta en las interrelaciones cotidianas y en las actividades habituales y espontáneas. La educación tiene que ofrecer una formación para el “saber hacer”, pero también debe ofertar un ámbito en el “saber vivir”, siendo necesario educar en la convivencia, respeto y tolerancia.

Todo ello viene corroborado por informes internacionales que vienen a coincidir en el papel que está llamada a desempeñar la educación como factor de promoción, desarrollo e igualdad entre los pueblos, pues hoy nadie duda que es un pilar fundamental para construir la paz y la libertad.

El interés de la comunidad internacional por la educación para la convivencia y la paz, está presente en muchas declaraciones e iniciativas.

Siendo misión principal de la UNESCO velar por la paz y prevenir el conflicto (“saber para prever, y prever para prevenir”), la conferencia mundial del citado organismo dedicada al aprendizaje para todos (Jomtiem, 1990), ya señalaba como objetivo esencial de la educación, la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes, en los cuales asienten el individuo y la sociedad su identidad y su dignidad. Desde la comisión mundial de la cultura y del desarrollo (nuestra diversidad creativa; UNESCO, 1997) también se puso de relieve que la mejor manera de preparar el futuro consiste en diseñar una educación de calidad, capaz de ofrecer a las nuevas generaciones un mensaje espiritual atrayente.

Las perspectivas de la educación desde los grandes pilares diseñados por la comisión de la UNESCO (aprender para el siglo XXI), finalizan con una propuesta: Una nueva educación para unos tiempos nuevos, vertebrada en torno a un modelo centrado en la convivencia y en la participación, en la que toda la sociedad debe implicarse para construir el futuro que anhelamos. El informe de su comisión internacional sobre educación para el siglo XXI, planteaba la ampliación de los objetivos educativos más allá del estricto campo del conocimiento, señalando la necesidad de que los alumnos aprendan en la escuela a convivir, conociendo mejor a los demás y creando un espíritu que impulse la realización de proyectos comunes, y la solución pacífica e inteligente de los conflictos.

A nuevos retos, nuevos objetivos, como se señala en los cuatro pilares de la educación del informe coordinado por J. Delors, donde fomenta que la educación supere la tentación utilitarista. Literalmente expresa que las tensiones que están en el centro de la problemática, entre lo mundial y lo local, entre lo universal y lo singular, entre tradición y modernidad, entre el largo plazo y el corto plazo, entre la indispensable competencia y la igualdad de oportunidades, entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano, y entre lo espiritual y lo material.

El citado informe recuerda que la educación debe afrontar el dilema de la mundialización, y debemos “revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación, y para ello dar a cada uno los medios de comprender al otro en su particularidad y comprender el mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad”. La Comisión

considera las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones.

La Comisión internacional de la UNESCO sobre educación “no subestima de ninguna manera la función central de la materia gris y de la innovación, el paso a una sociedad cognoscitiva, (...), es consciente de las misiones que debe cumplir la educación al servicio del desarrollo económico y social”, pero expresa entre los elementos de una educación básica de calidad, el deseo de que “la escuela le inculque el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto”.

En un periodo de aprendizaje de la humanidad, la educación es esencial en esta tarea siempre inacabada de la formación de la persona, para comprender mejor el mundo, y se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. “Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos,...”.

Relatividad de los valores en función de la cultura

Se evidencia por tanto, que en la sociedad pluralista actual se valora cada vez más la convivencia, la capacidad de diálogo, de relación y de comunicación. Ahora bien, la convivencia es compleja, sobre todo cuando existen diferencias culturales, ya que estamos hablando de profundas aspiraciones humanas, y en sociedades plurales y en modelos educativos como los nuestros.

Hay que situar la convivencia en el contexto de una sociedad diferente de la de hace unas décadas, pues se han producido cambios cualitativos en el mundo del trabajo, en el de la política, en el de la participación pública, y en el de las relaciones interpersonales. En la realidad cultural presente en nuestra sociedad, la revolución de la información y el conocimiento, nos muestra más cosmovisiones de la realidad social, que llevan a cuestionar los modelos de enseñanza. La educación posmoderna la encontramos vigorosamente activa en la educación no formal, hoy con una fuerza mayor que la educación institucionalizada. Ello ocasiona frecuentemente un enfrentamiento generacional que hace difícil el diálogo y el entendimiento entre padres e hijos, profesores y

alumnos,... Las diferencias son de tal magnitud que el discurso se hace parcial o totalmente ininteligible, por lo que hay autores que hablan incluso de un foso ideológico separador de generaciones en la actualidad.

Es una sociedad que ha perdido muchas certezas y no las ha sustituido por otras, y aunque tendemos a pensar que la época que nos ha tocado vivir es siempre crítica, lo cierto es que nos sentimos muchas veces confusos y amenazados por mensajes contradictorios. Los patrones de control y educación que ayudaban a orientar la vida, han quedado obsoletos. Da la impresión que los demás son, ante todo, un peligro o una molestia, y ahora no sabemos volver a tejer la tela de la sociabilidad. Es lo que M. Castell llama la nueva sociedad, fruto de cambios tan fundamentales y acelerados en el tejido social. Fuera de nuestras fronteras el cambio es similar al de nuestro país, si bien producido con bastantes años de antelación. Investigaciones realizadas en Alemania nos aportan los siguientes datos: Hasta la década de los sesenta predominaban unas orientaciones axiológicas individuales que responden a lo que puede llamarse auto esfuerzo y autocontrol, o valores concernientes al deber y aceptación de lo coactivo, como la disciplina, obediencia, rendimiento, orden, fidelidad, subordinación, aplicación, moderación, autodominio, puntualidad, actitud de adaptación, docilidad o sobriedad. Entre 1965 y 1975 se produjo una disminución de esos valores y un incremento del auto desarrollo personal y crítica social, como la emancipación con respecto a las autoridades, trato igualitario, participación y autonomía del individuo, valores hedónicos, placer, aventura del suspense, variedad, vivencia de necesidades emocionales, y valores individualistas, como la creatividad, espontaneidad, autorrealización o la desvinculación.

Son cambios que suponen el surgimiento de una nueva estructura social, que se incuba en el seno de las sociedades desarrolladas, donde no hay modelos de conducta sino formas de relación. Todo ello fomenta el distanciamiento, cuando no el desprecio y mengua de la autoridad familiar y escolar, la relación educativa se hace tensa y difícil, más legal que íntima y personal. El acuerdo se dará en el plano ideal, pero puede desvanecerse ante la realidad.

Por otro lado, la modernidad ha llevado consigo un mayor protagonismo del individuo y una consolidación del ejercicio de su ciudadanía. Consiguientemente, el nivel de exigencia de los usuarios ante los servicios que les prestan tanto las entidades

privadas como las instituciones públicas, ha aumentado de forma notable, y se ha visto acentuado por un contexto que ha revalorizado las libertades individuales. Tampoco en esto la educación es una excepción, sino que los centros docentes se ven abocados a una nueva situación con ciudadanos menos condescendientes con las deficiencias en el funcionamiento de instituciones, sobre cuya calidad cifran elevadas expectativas.

En ningún país europeo renunciamos a conjugar los dos elementos, para algunos contrapuestos, de la mejora de la convivencia y el incremento de democratización -entendida como mayor consideración de los derechos y las libertades individuales-, que caracteriza el panorama sociopolítico de las sociedades más avanzadas. Pero es cierto que la situación en los centros ha cambiado, como lo ha hecho toda la sociedad, y en los centros educativos se estaría reproduciendo el sistema de normas y valores de la comunidad en la que están insertos. Los estudiantes, por tanto, estarían siendo socializados en “anti-valores”, pero la cuestión es interpretar ese cambio y responder al mismo. La sociedad nunca debe tolerar conductas de violencia, y en el ámbito educativo hay que actuar con firmeza y serenidad. El aula debe ser un ejemplo de convivencia y de solución pacífica e inteligente de conflictos, además de un lugar de estudio y aprendizaje, aunque todas estas afirmaciones son fáciles de hacer, pero difíciles de conseguir. ¿Es posible diseñar una educación, que conserve principios y valores, y que al mismo tiempo tenga flexibilidad para responder a las nuevas exigencias sociales?

Como expone Alfredo Ghiso (1998), la escuela hoy no es el espacio de socialización por excelencia, en ella no se logran fortalecer y construir los valores de convivencia, de diálogo y de justicia, poniendo de manifiesto que sufre un fuerte proceso de desestructuración simbólica. Los mensajes que aquí se producen y se transmiten son inviables para un número creciente de alumnos, padres de familia y profesores. Además, en un momento en el que afloran la crisis de valores y las rasgaduras en el tejido social, se descarga en los sistemas escolares y en sus instituciones, buena parte de la responsabilidad de la socialización de los individuos, que era asumida en otros tiempos por otras instituciones sociales. La educación requiere cambios significativos, desde los planteamientos a los procesos metodológicos, lo que nos invita a llevar a cabo actuaciones para integrar los valores cívicos-sociales en el proceso de enseñanza, pues llegar a ser una persona auténticamente

ciudadana es algo que se puede generar a través de la educación.

En definitiva, la educación en valores requiere la coherencia y el compromiso del profesorado, que es consciente de que educa más como actúa en el aula que por lo que dice. Sin embargo, el profesor reclama ser sostenido por la sociedad para que logre en su clase una atmósfera ordenada y tranquila, fomenta altas expectativas, sea claro en sus exposiciones, consiga que los alumnos realicen ejercicios y tareas, y efectúe una evaluación diversificada.

En este contexto, ¿podemos objetivar los valores que podemos y debemos transmitir? Los parámetros nos lo marcan la declaración universal de los derechos humanos y la normativa internacional.

La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto a la dignidad de la persona. Ello supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los de las personas que pertenecen a minorías, sin que nadie pueda invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados internacionalmente, ni para limitar su alcance. En todo caso, hay que insistir en que hay costumbres no deseables que van contra los derechos humanos, pero no culturas en su conjunto.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948, exige unos mínimos comunes para toda la humanidad, por encima de Estados y nacionalidades. Trata de reconocer, fomentar, proteger, y conseguir el acceso de todas las personas a los valores éticos fundamentales: La libertad, la igualdad, la seguridad, la paz, la justicia y la solidaridad. Tal como expresa “todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí, y la comunidad internacional debe enfocarlos en su conjunto de manera justa y equitativa, en pie de igualdad...”.

La Unión Europea también incluye como objetivo de los sistemas educativos, velar porque en la comunidad escolar se promueva el aprendizaje de los valores democráticos, con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa. Para dar cuerpo a esta perspectiva ha querido sensibilizar a la población sobre la necesidad del conocimiento, “para que Europa sea más competitiva y más consciente de sí misma y de sus valores intrínsecos”, pero subraya la necesidad de no detenerse en los aspectos puramente económicos del desarrollo, sino que es necesario tener en cuenta la satisfacción personal y la formación del ciudadano como una de las

finalidades esenciales de la educación. En el aspecto de la transmisión de valores, también es necesario citar la doctrina del Tribunal Internacional de Estrasburgo, por la cual “elegir el tipo de educación es, precisamente, elegir los valores que han inspirado el conjunto integrado y coherente de la enseñanza”.

Todos estos derechos y libertades están definidos en los Tratados y Acuerdos Internacionales ratificados por España, quedando incorporada en nuestro texto constitucional, objeto de consenso, con el fin de proponer una Constitución para todos. De esta forma, el contenido de muchos artículos puede calificarse de ambiguo, para que pudiera ser aceptado sin distinción. La interpretación que más tarde debería darse al articulado, provocaría enfrentamientos entre las distintas fuerzas políticas, pero permitiría que unos y otros pudieran legislar de acuerdo con su propio modelo de sociedad, en el marco de la Constitución. El propio artículo 27 admite interpretaciones diversas, y su lectura suscita numerosos interrogantes a los que solo el tiempo y los tribunales van dando respuesta, encontrando otras referencias de importancia en los artículos 14, 16, 20 y 23. Pero merece la pena detenernos en el artículo 20.1.c), que reconoce y protege el derecho a la libertad de cátedra, cuyo ejercicio se orientará “a la realización de los fines educativos, de conformidad con los principios constitucionales”.

Tiene un contenido negativo uniforme, en cuanto habilita al docente para resistir cualquier mandato de dar a la enseñanza una orientación ideológica determinada, y tiene un contenido positivo, que va disminuyendo puesto que los planes de estudio determinan el contenido. En cuanto libertad intelectual del docente, no desapodera a los centros para disciplinar su organización, de modo que aquella no puede identificarse con el derecho a autorregular la función docente en todos sus aspectos, con independencia de los criterios organizativos de la dirección del centro.

En cualquier caso, se tiene que reconocer que la familia es el primer grupo social que educa, que enseña a los niños las reglas, normas y conductas que la caracterizan, y se requiere que los padres comprendan ésta importancia, pues a través del ejemplo y la interacción se da inicio a la formación en valores desde muy temprana edad. La escuela no pretende desplazarla, pero no siempre las condiciones familiares donde se desarrolla el niño son las más favorables para su formación en valores; es allí donde la escuela adquiere mayor importancia y debe asumir su responsabilidad asegurándole un ambiente donde pueda reflexionar

sobre sus metas, asumir opiniones críticas, apreciar los valores, formar parte de una comunidad escolar que sea ejemplar en todos sus aspectos pero principalmente en la conducta, manifestado en sus relaciones humanas dentro y fuera de la escuela, para que la coherencia entre los valores que se enseñan en la escuela y las actitudes de la vida cotidiana tengan validez educativa.

Conclusión

La música, como bien cultural y como lenguaje y medio de comunicación no verbal, constituye un elemento con un valor incuestionable en la vida de las personas. En la actualidad, vivimos en un contacto permanente con la música, sin duda, el arte más poderosamente masivo de nuestro tiempo. Por lo tanto, un instrumento formidable de transmisión de valores. Del docente depende que los valores que se transmitan mediante la música, sean acordes con nuestro marco normativo, y con las exigencias de la sociedad a la que pertenecemos, para una adecuada formación del alumno en todas las competencias básicas.

Referencias

- García, B. (1998). *Educación en Valores. Un reto para la escuela*. Caracas: Fe y Alegría.
- Fuentes, P.; Cervera, J. (1989). *Pedagogía y didáctica para músicos*. Valencia: Piles.
- Maneveau, G. (1993). *Música y Educación. Ensayo de análisis fenomenológico de la música y de los fundamentos de su pedagogía*. Madrid: Rialp.
- MEC (1990). Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE): Ley 1/1990 de 3 de Octubre (B. O. E. de 4 de Octubre de 1990).
- MEC (2006). Ley Orgánica de Educación (LOE): Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo (B. O. E. del 4 de mayo de 2006).
- Schafer Murray, R. (1985). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi.
- Willems, E. (1981). *El valor humano en la educación musical*. Barcelona: Paidós.

¹ ***The formative role of music for value education***

² Doctorando.

Universidad de Granada (España).

Email: aconejo@ugr.es

ESTUDIO DESCRIPTIVO SOBRE EL USO DE LA MEMORIA MUSICAL EN ESTUDIANTES DE PIANO DEL ESTADO DE CHIHUAHUA, MÉXICO¹

Miriam Herrera Cedillo²
Roberto Cremades Andreu³

Abstract: The interpretation of memory is one of the basic aspects that piano students must master to fully develop their instrumental technique and therefore their expressive level when playing a concert for the public. Throughout this paper an analysis and detailed description is carried out of the importance it has in teaching piano, studying the different types of memory in students of the State of Chihuahua, Mexico. To this end, a questionnaire was administered to 88 piano students 44 men (50%) and 44 women (50%), to find out their opinion about the use of visual, auditory and kinesthetic memory, as well as how important this kind of memory work is for them. The results show that the most appropriate model for developing the work of memory is the combination of visual, auditory, and kinesthetic memories.

Keywords: musical memorization; visual memory; auditory memory; kinesthetic memory; analytic memory; pianist

Resumen: La interpretación de memoria es uno de los aspectos básicos que un estudiante de piano debe asimilar para desarrollar plenamente su técnica instrumental y por ende, su nivel expresivo, a la hora de interpretar un concierto ante el público. A lo largo de este trabajo se realiza un análisis descriptivo y pormenorizado sobre la importancia que posee en la enseñanza del piano, el estudio de los diferentes tipos de memoria en estudiantes del Estado de Chihuahua, México. Para ello, se administró un cuestionario a 88 alumnos de piano, 44 hombres (50%) y 44 mujeres (50%), para averiguar su opinión sobre el uso de la memoria auditiva, visual, kinestésica y analítica, así como el grado de importancia que para ellos posee el trabajo de las mismas. Los resultados muestran que el modelo más adecuado para desarrollar el trabajo de la memorización es la combinación de la memoria visual, auditiva, kinestésica y analítica.

Palabras clave: memoria musical; memoria visual; memoria auditiva; memoria kinestésica; memoria analítica; pianistas

1. Introducción

La memoria es un proceso mental que sirve a las personas para retener y recuperar la información que previamente han percibido, para de este modo facilitar el desarrollo de las actividades

que realizan en su quehacer diario (Introzzi; Urquijo, 2006). Así mismo, la memoria es la encargada de mantener activos los conocimientos que se han adquirido a través del tiempo, estructurándolos hacia esquemas mentales que son representados y manipulados, de acuerdo con la acción que se tiene que realizar en cada instante (Kim, 1993).

En relación con el aprendizaje musical, la profundización en el trabajo de la memoria es sumamente importante para poder desarrollar las destrezas necesarias que lleven al estudiante al entendimiento global de la obra para su posterior interpretación de memoria, aspecto que no siempre se tiene en cuenta en su formación (Glenn, 2006).

Según Mishra (2002a), las fases que se deben seguir en el trabajo de la memorización se pueden resumir en las siguientes:

- Lectura a primera vista.
- Aprendizaje de la notación leída.
- Análisis.
- Memorización.

En la realización de las acciones anteriores intervienen la memoria visual, auditiva, kinestésica y analítica, cuyo estudio, como señalan diferentes autores (Chaffin; Imreh, 2002a; Eguilaz, 2009; Ginsborg, 2004; Mishra, 2007), es imprescindible para memorizar las obras musicales.

De este modo, el planteamiento del presente trabajo surge de la necesidad de examinar qué tipos de memoria utilizan los estudiantes de piano en el estado de Chihuahua, México, puesto que en la actualidad, tanto en los planes de estudio de piano de la Licenciatura de Educación Musical como los de Ejecución Musical, así como los de Conservatorio y Escuelas de Música, no vienen definidos unos contenidos específicos para desarrollar el trabajo de la memoria musical, un aspecto necesario en la formación integral del futuro pianista que no ha sido tratado con anterioridad en el contexto mexicano.

2. El desarrollo de la memorización en la práctica pianística

El desarrollo de la memorización de la partitura es una habilidad que tienen que aprender todos los estudiantes de música, si bien, en el caso de los pianistas es obligatorio. La utilización de la interpretación musical de memoria surgió durante la etapa del Romanticismo, en su asociación con la figura de los grandes intérpretes y virtuosos del piano, ya que la puesta en escena del

pianista desprovisto de la partitura musical, era entendida por el público asistente al concierto y por los colegas de profesión, como sinónimo del talento musical del concertista (Peral, 2006).

No obstante y a pesar de su importancia, no se observa un trabajo progresivo y en profundidad de la memoria musical en los planes de estudio tanto de Conservatorios, como de Facultades de Música, si bien, en la evaluación final se solicita a los estudiantes la interpretación de memoria del repertorio trabajado en un concierto público, como requisito para aprobar sus estudios (Cuartero; Payri, 2010). Por estos motivos, resulta sumamente importante analizar el trabajo que realizan los estudiantes de piano sobre los distintos tipos de memoria utilizados habitualmente, puesto que además, muchos de ellos nunca logran alcanzar el dominio suficiente para abordar la interpretación sin la visualización directa de la partitura (Dos Santos; Hentschke, 2009). De este modo, el punto de partida para el desarrollo de la memorización comenzará por la realización de diferentes ejercicios sobre la memoria visual, auditiva y kinestésica. Posteriormente, se recurrirá al análisis para esquematizar y entender las diferentes estructuras musicales que conforman la partitura, de modo que se desarrolla la memoria analítica (Chaffin; Imreh, 2002b).

3. Estudio de los tipos de memoria

En las siguientes líneas se describirá brevemente cómo se desarrolla el estudio de los tipos de memoria más habituales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del piano.

Memoria visual y su estudio

El inicio del aprendizaje de una partitura musical comienza por el contacto visual, de modo que el pianista relaciona lo que ve en la partitura con su aplicación al teclado del piano y sus respectivas posiciones. Posteriormente, se centra en descifrar la simbología musical de acuerdo con las indicaciones escritas en la partitura musical (Dubost, 1991).

La percepción visual es tan importante que permite al pianista anticipar la lectura de las notas que aún no se han ejecutado con el instrumento, siendo necesario retener los pasajes musicales durante unos segundos, procedimiento que propicia una ejecución fluida y sin interrupciones (Mishra, 2004). Así, la fluidez y rapidez de la lectura dependen de la capacidad visual que el pianista trabaja durante su práctica (Wurtz; Mueri; Wiesendanger, 2009). El

pianista que tiene una mayor fluidez en la lectura puede interpretar de una manera más libre y automática los pasajes musicales. Así mismo, relaciona de una forma más rápida y precisa, dichos pasajes con cambios de *tempo* y tonalidades dentro de la obra (Lehmann; Ericsson, 1997). Además, el estudio de lectura a primera vista es una competencia que favorece la adquisición de la memorización para centrarse en desarrollar la musicalidad que requiere cada obra (Cuartero; Payri, 2010).

Memoria auditiva y su estudio

Según Gordon (1997), la capacidad auditiva varía en cada pianista y se manifiesta básicamente de dos formas:

- Forma externa: por medio del sonido físico del instrumento, por el que el músico reconoce los sonidos que le son familiares.
- Forma interna: el músico es capaz de imaginar los sonidos y darles un significado dentro del contexto musical.

Para trabajar la memoria auditiva, Ohsawa (2009) propone como ejercicio previo solfear repetidas veces las líneas melódicas que componen la obra, es decir, cantar las frases que la componen para, de esta forma, retener los pasajes musicales.

Por su parte, Lo (2010) señala que es importante escuchar una amplia variedad de obras para piano ya que el oído se agudiza progresivamente al distinguir cada estilo, compositor y época musical, procedimiento que servirá al estudiante para tomar conciencia de la sonoridad particular de la cada obra y le servirá para buscar su sonido.

A este respecto, McPherson (2011) va un paso más allá y sugiere que se escuche la obra antes de interpretarla, ya que esta actividad sirve para reconocer patrones melódico-armónicos que posteriormente se aplican con mayor facilidad en el estudio de la partitura, al mismo tiempo que les sirve para memorizarla.

Memoria kinestésica y su estudio

La memoria kinestésica es la que se refiere a los aspectos mecánicos, es decir, los movimientos corporales específicos que deben realizar los pianistas y que se centran básicamente, en la digitación (Eguilaz, 2009). Este tipo de memoria se desarrolla de acuerdo a la rigurosidad que se mantiene durante el estudio y el contenido de los ejercicios que realiza el estudiante a través de la

práctica de escalas (diatónicas, cromáticas, pentatónicas, etc.) en diferentes ritmos y articulaciones, así como el estudio de métodos específicos de piano (Bresin; Battel, 2010).

También se puede desarrollar este tipo de memoria mediante la práctica del *tap*, es decir, digitar y percudir la obra fuera del instrumento sobre una base sólida (Mishra, 2004).

En este sentido, Granda, Barbero y Rodríguez (2004) destacan que es importante potenciar y desarrollar el aspecto kinestésico en los intérpretes de instrumentos de teclado, puesto que se obtiene un mayor control y conciencia de sus acciones motrices, disminuyendo la tensión muscular y obteniendo una mayor fluidez en la interpretación musical, circunstancia que además, favorece una mayor seguridad en la interpretación de memoria, puesto que en ella se genera una mayor tensión corporal que genera una disfunción en los movimientos corporales (Palmer, 2006; Parkes, 2010).

A este respecto, Williamon y Valentine (2000) hacen referencia a la organización del tiempo que se emplea en la práctica diaria, puesto que realizar sesiones de estudio excesivamente largas no significa que los resultados vayan a ser óptimos y sugieren que para una respuesta muscular mejor, hay que dosificar las horas de estudio y realizar periodos de descanso entre cada hora de estudio.

Memoria analítica y su estudio

La memoria analítica surge del análisis de los elementos básicos que conforman las estructuras musicales. Es a partir del análisis musical, cuando se adquiere un entendimiento global de la obra que se interpreta (Aiello, 2003; Ginsborg, 2004). Además, este procedimiento será iniciado por el profesor quien deberá, de un modo progresivo, enseñar al alumno a analizar los diferentes aspectos que debe considerar en el estudio de la partitura como por ejemplo, esquematizar la melodía, separar la obra por secciones, identificar intervalos, motivos, células rítmicas, secuencias tonales y armónicas, para de este modo tener una visión más concreta de la partitura y facilitar su memorización (Bernardi, Schories, Jabush, Colombo; Altenmuller, 2009; Graff; Schubert, 2007).

4. Objetivos

1. Determinar en qué grado utilizan la memoria visual, auditiva y kinestésica los estudiantes de piano del estado de Chihuahua.

2. Averiguar qué tipo estrategias de memorización desarrollan tanto los estudiantes como los profesores de piano, desde la perspectiva de los estudiantes.

5. Método

Participantes

Los participantes en esta investigación fueron 88 estudiantes, 44 mujeres (50%) y 44 hombres (50%) que realizaban sus estudios de piano en el Conservatorio de Música de Chihuahua, la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Chihuahua y la Academia Municipal de Artes de la Ciudad de Cuauhtémoc, instituciones localizadas en el Estado de Chihuahua, México, cuyas edades estaban comprendidas entre los 13 y los 54 años, siendo la edad media de 23.13 años (ver figura 1). Chihuahua, situado en el norte de la República Mexicana, es el estado con más extensión territorial del país. Compuesto por 67 municipios, el total de la población es de 3.241.444 habitantes.

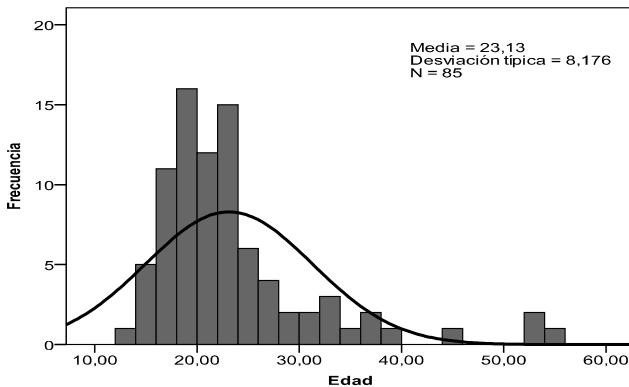


Figura 1. Histograma con curva normal de la variable edad

Instrumento

En el desarrollo de esta investigación se ha utilizado como instrumento de medida un cuestionario adaptado de Mishra (2007), así como las indicaciones que expone Bernal (2009b), sobre el desarrollo de la enseñanza de la memoria musical, el cual fue sometido a diferentes pruebas psicométricas para garantizar su validez y fiabilidad.

Para medir la validez del cuestionario se utilizó la validez de contenido mediante la técnica de juicio de expertos, en la que

participaron 16 jueces tanto mexicanos como extranjeros. Si bien, indicar que los jueces en su mayoría fueron profesores de piano mexicanos, los cuales nos aportaron sus ideas y su opinión sobre los aspectos planteados en el cuestionario, del cual surgió el instrumento final utilizado en esta investigación.

También se analizó la validez de constructo a través del análisis factorial con rotación Varimax, del cual se extrajeron 11 factores que explicaban el 69.74% de la varianza total.

En cuanto a la fiabilidad, se evaluó la fiabilidad interna a través del coeficiente *Alfa de Cronbach*, el cual arrojó un valor de .727, lo que indica un índice aceptable de fiabilidad, de las respuestas dadas por los participantes frente al cuestionario.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron respondidos por los estudiantes con el conocimiento y consentimiento de los órganos directivos de los diferentes centros participantes, con los que se acordó que esta actividad se realizaría en la clase de piano. El cuestionario fue cumplimentado por los alumnos en única sesión de 20 a 30 minutos, durante el curso académico 2009/2010.

6. Resultados

En función de la muestra obtenida y las características de la misma se decidió implementar determinadas técnicas de análisis cuantitativo con la ayuda del programa informático *SPSS*, que consistieron básicamente en análisis estadísticos descriptivos y análisis de frecuencias a través de la prueba *Chi-cuadrado*.

De este modo, en primer lugar se procedió a medir el *uso de la memoria visual*, cuyos porcentajes más elevados son los que se describen a continuación:

- El 51.1% de los participantes expresaron que a menudo solamente necesitan mirar una nota o acorde en la partitura para poder continuar, después de haber olvidado un fragmento de la obra.
- El 36.4% de los participantes indica que nunca han tenido la necesidad de escribir señales sobre la partitura para poder recordar y anticipar la ejecución de la siguiente frase musical.
- El 42.0% de los alumnos contesta que rara vez dependen de la imagen mental de las notas de la partitura para poder recordar un pasaje musical.

- El 44.3% de los participantes expone que a menudo les gusta interpretar la obra de principio a fin, aunque para ello necesiten ver la partitura.
- El 36.45% pueden detenerse a menudo en un punto de la obra durante su interpretación e imaginar en qué punto de la partitura se han quedado.
- Por último, el 33.0% de los alumnos contestaron que a menudo y siempre pueden visualizar la partitura cuando la han memorizado.

También se realizó la prueba de *Chi-cuadrado* para examinar si las frecuencias obtenidas en las respuestas de los participantes se distribuyen equitativamente o variaban significativamente. Los resultados mostraron diferencias significativas entre los porcentajes esperados en todos los ítems que componen dicha categoría.

En relación con el *uso de la memoria auditiva* se analizaron los estadísticos descriptivos de los ítems que conforman esta categoría, cuyos porcentajes más elevados indican que:

- El 35.2% de los alumnos a menudo cantan externa o internamente la sección de una obra musical con la finalidad de evitar un olvido en su interpretación.
- El 43.2% nunca tienen la preocupación de olvidar la obra debido a las diferencias acústicas de cada lugar donde interpretan de memoria.
- El 37.5% afirman que a menudo y siempre, escuchar la interpretación de otros pianistas les ayuda a memorizar la obra musical.
- El 36.4% manifiesta que siempre pone a prueba su memoria cantando y tarareando externa o internamente la obra que tienen que memorizar.
- Por último, el 35.2% de los alumnos señala que siempre les gusta vocalizar los ritmos y melodía de la obra musical que están memorizando.

El análisis de frecuencias, a través de la prueba *Chi-cuadrado*, resultó significativo en todos los ítems, a excepción del ítem 16 que señala que sí se produce una pérdida de memoria en la interpretación de una obra musical, canto externa o internamente la sección antes de interpretarla de nuevo.

A continuación, se analizaron los ítems de la categoría relacionada con el *uso de la memoria kinestésica*, cuyos porcentajes más elevados señalan que:

- El 33.0% de los participantes indica que rara vez pone a prueba su memoria digitando la obra sobre una superficie plana, sin utilizar el piano.
- El 29.5% de los alumnos afirma que siempre asignan una digitación a la obra musical al comienzo del estudio, antes de interpretarla en el piano.
- El 38.6% expresa que rara vez al sentir que sus dedos no se controlan durante la interpretación, saben que van a tener un fallo de memoria.
- El 34.1% indica que a menudo existe una preocupación por olvidar las notas de la partitura debido a que los músculos se tensan si hay nerviosismo.
- Por último, el 30.7% señala que rara vez planea anticipadamente sus movimientos corporales para reforzar la memorización de una obra musical.

El análisis de frecuencias, a través de la prueba *Chi-cuadrado*, tan sólo resultó significativo en el ítem 22, que afirma que al sentir que los dedos no se controlan durante la interpretación, saben que van a tener un lapso de memoria.

Los estadísticos descriptivos de los ítems que componen la categoría sobre *estrategias personales en el estudio de la memoria musical*, ofrecieron los porcentajes que se muestran a continuación:

- El 42% de los alumnos dice que siempre que en la práctica de la memorización de una obra para su posterior interpretación en público tienen un fallo de memoria, disimulan el error y continúan interpretando la pieza hasta el final.
- El 50% de los estudiantes señala que siempre trabajan la memorización de las obras de una manera regular y gradual, conforme a la práctica diaria.
- Por su parte, el 39.8% de los alumnos manifiesta que siempre divide la obra en secciones y se centra en memorizar cada una con el *tempo* correspondiente.
- El 38.6% de los estudiantes pone de relieve que a menudo comienzan de nuevo su interpretación desde el inicio de la obra si tienen un fallo de memoria.
- El 43.2% de los alumnos señala que a menudo comprueban su memoria interpretando cada sección de la obra varias veces antes de practicar otra sección.
- El 65.9% de los alumnos indica que a menudo memorizan las partituras que están aprendiendo.

- Por último, el 40.9% de los alumnos a menudo utilizan una combinación de estrategias de memoria visual, auditiva y kinestésica durante la práctica de memorización de las partituras.

El análisis de frecuencias, a través de la prueba *Chi-cuadrado*, resultó significativo en todos los ítems, de modo que, según las respuestas obtenidas, la distribución no ha sido equitativa.

Por último, se analizaron los estadísticos descriptivos relativos a las *estrategias de enseñanza-aprendizaje de la memoria musical*, cuyos porcentajes más altos apuntan que:

- El 43.2% de los alumnos señala que a menudo su profesor de piano planifica su práctica de memorización, tomando como base un tiempo determinado en días o semanas, un número de compases diarios, etc.
- El 34.1% de los alumnos indica que su profesor siempre les ayuda a desarrollar la habilidad de interpretar de memoria sin estrés ni preocupaciones, realizando previamente ejercicios de relajación y concentración.
- El 60.2% de los estudiantes manifiesta que su profesor siempre analiza integralmente la obra para entenderla y facilitarles el proceso de enseñanza-aprendizaje de la memoria musical.
- El 50% de los alumnos pone de relieve que su profesor siempre relaciona los pasajes que se repiten exactamente o en distinta tonalidad, así como los que se basan en fórmulas conocidas, como escalas, arpeggios, etc.
- El 54.5% de los estudiantes señalan que su profesor siempre anota la digitación en la partitura mediante el empleo de aquellos "dedos clave" para la realización del pasaje.
- El 47.7% de los alumnos expone que su profesor siempre los anima a comenzar la interpretación de la obra musical en cualquier punto de la misma, comprobando así si se da una buena memorización.
- Por último, el 46.6% de los alumnos indican que su profesor siempre utiliza una combinación de la memoria visual, memoria auditiva y memoria kinestésica como estrategia global de enseñanza-aprendizaje de la memoria musical.

De este modo, el análisis de frecuencias, a través de la prueba *Chi-cuadrado*, resultó significativo en todos los ítems.

7. Conclusiones

Las conclusiones que se presentan en este apartado se han realizado en base a los objetivos previamente establecidos, además se apoyan en las teorías expuestas en el marco teórico para procurar dar un mayor sustento empírico a la explicación de los resultados obtenidos.

De este modo, en relación con el primer objetivo de este estudio que era determinar en qué grado utilizan la memoria visual, auditiva y kinestésica los estudiantes de piano del estado de Chihuahua, los resultados indicaron un mayor protagonismo de la memoria visual durante el proceso de memorización de las obras musicales que de la auditiva y kinestésica, circunstancia que probablemente se debe a que el contacto visual con la partitura es el primer paso que se realiza para iniciar el trabajo de la memorización (Poggi, 2006). Así mismo, en relación con la memoria visual los participantes han señalado que solamente necesitan mirar una nota o acorde en la partitura para poder continuar, después de haber olvidado un fragmento de la obra, lo que pone de manifiesto esa mayor dependencia de la visualización de la partitura en los inicios de su estudio y hasta que la han memorizado completamente (Lehmann; Kopiez, 2009).

En relación con el uso de la memoria auditiva los resultados muestran que los alumnos ponen a prueba su memoria cantando externa o internamente las frases que componen la obra musical, lo que se puede explicar en el hecho de que las repeticiones constantes de las frases que se están estudiando sin el instrumento, sirven para comprobar hasta que punto se ha memorizado la partitura. Igualmente, indican que escuchan grabaciones de otros pianistas para facilitarles la memorización de la partitura, circunstancia que está relacionada con esa comprobación del grado alcanzado de memorización, puesto que al seguir la interpretación de la obra se pueden distinguir si las notas, dinámicas, etc., son correctas (Lo, 2010; Ohsawa, 2009).

Respecto a la memoria kinestésica, los estudiantes señalan que la utilizan en menor medida que las anteriores, lo que se podría explicar en un bajo nivel de entrenamiento en estudiar sus digitaciones fuera del instrumento, de manera que se produce un déficit en el desarrollo de la memoria kinestésica por sí sola, lo cual conlleva el desajuste motor entre lo que indica la partitura y la acción que realizan los músculos. Este desajuste se incrementará con la tensión muscular que se genera en el momento de interpretar la

obra sin tener delante la partitura musical (Granda, Barbero & Rodríguez, 2004).

Conforme al segundo objetivo de este trabajo, averiguar qué tipo de memoria desarrollan tanto los estudiantes como los profesores de piano desde la perspectiva de los estudiantes, éstos recurren con mayor frecuencia a la práctica de la memorización constante y regular sobre el instrumento, procedimiento que se podría explicar en la mayor seguridad que les transmite, en la interpretación de memoria de la obra, el estudiar siempre con el instrumento, sin recurrir a ningún otro tipo de ejercicio sin el instrumento. Así mismo, los estudiantes señalan que recurren al análisis de la partitura en la práctica de la memorización como una herramienta que fortalece la asimilación integral de la obra, de manera que el alumno es capaz de retomar la interpretación de la partitura desde cualquier punto, reforzando el trabajo desarrollado en la memorización (Hallam, 1997; Mishra, 2002b).

En cuanto a los estrategias empleadas por los profesores, según la opinión de los estudiantes, los resultados apuntan en su mayoría, que los docentes de piano planifican y orientan la práctica de sus estudiantes de forma regular y progresiva, analizan musicalmente las obras que interpretan, trabajan la combinación de estrategias visuales, auditivas y kinestésicas, así como aspectos organizativos del tiempo necesario que necesitan sus estudiantes para aprender a memorizar, lo que pone de manifiesto que el trabajo que desarrollan los maestros de piano de los centros participantes sobre la memorización, está enfocado hacia la adquisición de una memoria global que proporcione los conocimientos necesarios para interpretar la partitura de memoria (Bernal, 2009a y b; Williamson; Valentine, 2000).

Para finalizar, hay que señalar que este trabajo pretendía determinar qué tipo de memoria emplean en mayor medida los estudiantes de piano en el desarrollo de sus habilidades para memorizar las partituras musicales, de modo que los resultados obtenidos en esta investigación sirvieran para tener una aproximación sobre qué actividades son más relevantes en la enseñanza de la memorización en estudiantes de piano, concretamente en los centros educativos participantes, para conformar el punto de partida que pueda servir tanto a docentes como discentes, para saber que recursos emplear en la práctica musical de memoria.

Referencias bibliográficas

Aiello, R. (2003). The importance of metacognition research in music. In R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther, & C. Wolf (Eds.), *Proceedings of the 5th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music* (pp. 656-658). Hanover, Germany: Hanover University of Music and Drama, Institute for research in music education. Consultado en 10/04/2011. Disponible en:

http://www.epos.uos.de/music/books/k/klww003/pdfs/203_Aiello_Proc.pdf

Balderrama, R.; Pérez, R. (1999). *La Música en Chihuahua de 1890-1940*. Chihuahua (México): Ediciones del Azar, A. C.

Bernal, A. (2009a). La Interpretación musical y la metodología del estudio. *Innovación y Experiencias Educativas*, 14 (2009) 1-10.

Bernal, A. (2009b). Criterio pedagógico general en la enseñanza pianística. *Innovación y Experiencias Educativas*, 14 (2009) 1-9.

Bernardi, N. F.; Schories, A.; Jabush, H. C.; Colombo, B.; Altenmuller, E. (2009). Mental practice in music memorization: An ecological-empirical study. In J. Louhivouri; T. Eerola; S. Saarikallio; T. Himberg; P. Eerola (Eds.), *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music*, 20-27. Jyväskylä (Finland): ESCOM. Consultado en 17/09/2010. Disponible en: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20849/urn_nbn_fi_jyu-2009411233.pdf?sequence=1

Bresin, R.; Battel, G. U. (2010). Articulation Strategies in expressive piano performance analysis of legato, staccato, and repeated notes in performances of the Andante movement of Mozart's Sonata in G Major (K545). *Journal of New Music Research*, 29, 3 (2010) 211-224.

Chaffin, R.; Imreh, G. (2002a). Memory and performance. In R. Chaffin; G. Imreh; M. Crawford (Eds.), *Practicing perfection: Memory and piano performance*, 197-239. New York: Routledge.

Chaffin, R.; Imreh, G. (2002b). Practicing perfection: Piano performance as expert memory. *Psychological Science*, 13, 4 (2002) 342-349.

Cuartero, M.; Payri, B. (2010). Tipos de memoria, aptitudes y estrategias en el proceso de memorización de estudiantes de piano. *Revista de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 26 (2010) 32-54. Consultado en 12/04/2011. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/cuarteropayri10.pdf>

Dos Santos, R. A. T.; Hentschke, L. (2009). The piano repertoire preparation: A research method as a potential tool for reflective instrumental practice. In A. Williamon; P. Sharman; R. Buck (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009*, 261-266. Utrecht, Netherlands: European Association of Conservatoires (AEC). Consultado el 24/01/2011. Disponible en: <http://www.performancescience.org/cache/fl0019988.pdf>

Dubost, B. (1991). Dificultades rítmicas en la lectura musical visual durante los primeros años del aprendizaje de piano. *Comunicación, lenguaje y educación*, 9 (1991) 101-115.

Eguilaz, M. (2009). La memoria en la interpretación guitarrística: Una aproximación a su problemática. *Revista de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 23 (2009) 1-18. Consultado en 16/03/2011. Disponible en:

<http://musica.rediris.es/leeme/revista/eguilaz09.pdf>

Ericsson, K. A. (2006). The influence of experience on deliberate practice on the development of superior expert performance. In K. A. Ericsson; N. Charness; P. Feltovich; R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge Handbook of expertise and expert performance*, 685-706. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ginsborg, J. (2004). Strategies for memorizing music. In A. Williamon (Ed.), *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance*, 123-140. Oxford, UK: Oxford University Press.

Glenn, S. (2006). Long term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98, 2 (2006) 457-468.

Gordon, E. (Ed) (1997). *Learning sequences in music: Skill, content and patterns*. Chicago: GIA Publications Inc.

Graff, D.; Schubert, E. (2007). Analysing practice behaviour and cognition: The method of note-time playing path. In *the Inaugural International Conference on Music Communication Science (ICoMCS)*, 34-37. Sydney, Australia. Consultado el 28/08/2010. Disponible en:

<http://marcs.uws.edu.au/links/ICoMusic>

Granda, J.; Barbero, J. C.; Rodríguez, T. (2004). Las limitaciones informacionales como variables mediadoras en el aprendizaje de instrumentos musicales: Un estudio con el piano. *European Journal of Human Movement*, 11 (2004) 73-88.

Hallam, S. (1997). The development of memorization strategies in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 14 (1997) 87-97.

Introzzi, I.; Urquijo, S. (2006). Procesos de codificación y recuperación Mnésica en pacientes con esclerosis múltiple. *Perspectivas en Psicología*, 3, 1 (2006) 70-77.

Kim, D. H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, 35, 1 (1993) 37-50.

Lehmann, A.; Kopiez, R. (2009). Sight-Reading. In S. Hallam; I. Cross; M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, 344-351. Oxford, UK: Oxford University Press.

Lehmann, A. C.; Ericsson, K. A. (1997). Expert pianists mental representation: Evidence from successful adaptation to unexpected performance demands. In A. Gabrielsson (Ed.) *Proceedings of the 3^d Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music*, 165-169. Uppsala, Sweden: Uppsala University.

Lo, P. Y. (2010). *Piano teaching methodologies used in the training of final year undergraduate performers at four tertiary institutions in Hong Kong*. Hong Kong: Tesis doctoral inédita.

McPherson, G. E. (2011). La música en nuestras vidas: Reconceptualizando el desarrollo, habilidad e identidad musicales. *Videoconferencia del Primer Ciclo de Conferencias y Cursos Cortos para el Desarrollo Profesional en las Artes*. Chihuahua (México): Universidad Autónoma de Chihuahua.

Mishra, J. (2007). Correlating musical memorization styles and perceptual learning modalities. *Visions of Research in Music Education*, 9, 1 (2007) 1-19. Consultado en 26/11/2009. Disponible en: www.rider.edu/~vrme/v9n1/vision/Mishra%20Final.pdf

Mishra, J. (2004). Approaches to memorizing. *The Instrumentalist*, 58, 9 (2004) 62-65.

Mishra, J. (2002a). Context-dependent memory: Implications for musical performance. *Applications of Research in Music education*, 20 (2002) 27-31.

Mishra, J. (2002b). A qualitative analysis of strategies employed in efficient and inefficient memorization. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 152 (2002) 74-85.

Ohsawa, C. (2009). The effect of singing the melody in the practice of the piano. In J. Louhivuori; T. Eerola; S. Saarikallio; T. Himberg; P. S. Eerola (Eds.) *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music*, 387-390. Jyväskylä (Finland) : ESCOM. Consultado en 10/04/2011. Disponible en: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20908/urn_nbn_fi_jyu-2009411304.pdf?sequence=1

Palmer, C. (2006). Memory for music performance. In E. Altenmueller; M. Wiesendanger (Eds.), *The nature of memory for music performance skills: Music, motor, control and the brain*, 1-32. Oxford, UK: Oxford University Press.

Parkes, K. A. (2010). Recent research in applied studio instruction: Practice time and strategies. *Journal of Research in Music Performance*. Consultado en 28/08/2010. Disponible en: [http://www.musicalperspectives.com/Site/Research_files/Recent%20research%20in%20applied%20studio%20instruction%20\(FINAL\)-Parkes.pdf](http://www.musicalperspectives.com/Site/Research_files/Recent%20research%20in%20applied%20studio%20instruction%20(FINAL)-Parkes.pdf)

Peral, S. (2006). La memoria musical en la interpretación pianística. *Resonancias*, 2, 36-43.

Poggi, I. (2006). Body and mind in the pianist's performance. In M. Baroni; A. R. Adessi; R. Caterina; M. Costa (Eds.), *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition*, 1044-1051. Bologna (Italy): Alma Mater Studiorum University of Bologna. Consultado en 26/03/2011. Disponible en: <http://www.marcocosta.it/icmpc2006/pdfs/378.pdf>

Williamon, A.; Valentine, E. (2000). Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology*, 91, 3 (2000) 353-376.

Wurtz, P., Mueri, R.; Wiesendanger, M. (2009). Sight-reading of violinists: Eye movements anticipate the musical flow. *Experimental Brain Research*, 194, 3 (2009) 445-450.

¹ ***Descriptive study on the use of musical memory in piano students in the state of Chihuahua, Mexico***

² Doctoranda.

Universidad Autónoma de Chihuahua (México).

Email: cedillo@correo.ugr.es

³ Doctor.

Universidad Complutense de Madrid (España).

Email: rcremades@edu.ucm.es

LA ENSEÑANZA COLABORATIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ESTUDIO SOBRE EL TRABAJO CONJUNTO DE LOS DOCENTES DE MÚSICA E INGLÉS PARA MEJORAR LA FORMACIÓN DEL ALUMNADO¹

Julia Bernal Vázquez²
Amaya Epelde Larrañaga³
Miguel Ángel Gallardo Vigil⁴
África Rodríguez Blanco⁵

Abstract: Nowadays, and especially with the development of the new technologies, we find more often studies realized about the importance of the collaborative learning. This type of learning is based on the joint learning of pupils with their colleagues. But, do teachers do the same thing? Does a professionals' cooperation exist to design the lessons?

The present study is focused on analyzing how the educational activity develops inside the music and English classrooms in order to find common points on the collaborative work of both professionals to offer an education of increased quality and to jointly facilitate the acquisition of knowledge and skills in both subjects.

The instrument used to collect information has centred on a questionnaire and the obtained information, after its application, it has been analyzed by the statistical software SPSS, 18.0.

Most of teachers who have taken part in the study state that studying music facilitates the learning of English, but nevertheless they do not consider as important a collaborative work between teachers. This contradiction opens new doors in our investigation.

Keywords: collaborative work; music and English; integral formation of students

Resumen: En la actualidad, y sobre todo con el desarrollo de las nuevas tecnologías, nos encontramos más a menudo estudios realizados sobre la importancia del aprendizaje colaborativo. Este tipo de aprendizaje busca que los alumnos aprendan de forma conjunta con sus compañeros. Pero, ¿los docentes hacen lo mismo? ¿Existe una cooperación de profesionales para diseñar sus clases? El presente estudio se centra en analizar cómo se desarrolla la actividad docente dentro del aula de música y del aula de idiomas (inglés) a fin de encontrar puntos en común sobre el trabajo colaborativo de ambos profesionales para ofrecer una enseñanza de calidad incrementada y así facilitar la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades en ambas materias de forma conjunta. El instrumento utilizado para recogida de información se ha centrado en un cuestionario y los datos

Bernal Vázquez, J.; Epelde Larrañaga, A.; Gallardo Vigil, M. Á.; Rodríguez Blanco, Á. (2012). La enseñanza colaborativa en Educación Primaria. Un estudio sobre el trabajo conjunto de los docentes de música e inglés para mejorar la formación del alumnado. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 2 (2012) março, 295-306

obtenidos, tras su aplicación, se han analizado con el software estadístico SPSS en su versión 18.0. La mayoría de los docentes que han participado en el estudio afirman que la música facilita el aprendizaje del inglés, pero sin embargo no consideran importante un trabajo colaborativo entre maestros. Esta contradicción nos abre nuevas puertas en nuestra investigación.

Palabras clave: enseñanza colaborativa; música e inglés; formación integral del alumnado

Introducción

En el proceso educativo el docente debe seleccionar, organizar y secuenciar contenidos teniendo en cuenta, no solo los aspectos reflejados en la ley para la materia que va a impartir, sino también la experiencia previa en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ha acumulado en el transcurso de su profesión (Bernal; Epelde; Gallardo; Rodríguez, 2010).

Si tenemos todo esto en cuenta podemos afirmar que el acto de educar es un proceso vivo, que se va nutriendo de las propias experiencias y que son estas las que llevan a seleccionar la metodología más adecuada para el aprendizaje, así como las actividades, recursos y tiempos necesarios para formar al alumnado con una enseñanza de calidad.

Pero no podemos olvidar que la sociedad está avanzando y que la incursión de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo está llevando a realizar cambios en las formas de enseñar y en cómo el alumnado llega al aprendizaje. Los docentes hemos aprendido rápidamente la importancia del aprendizaje cooperativo y pedimos y exigimos a nuestros alumnos la capacidad de trabajar en grupo, de forma conjunta para el aprendizaje y la creación de nuevo conocimiento.

Pero, ¿qué hacemos los docentes? ¿Nos coordinamos con nuestros compañeros? ¿Diseñamos estrategias, recursos... de forma cooperativa?

Debemos cambiar la percepción que tenemos del concepto de clase. Ya no es “yo y mis alumnos”, sino que el proceso de aprendizaje se gestiona de forma conjunta, de forma cooperativa, por todos los docentes del centro, si bien, cada profesor tomará un rol específico en función de su área (Villa, 2003).

1. La formación del alumnado: música e inglés, inglés y música

La educación tiene como objetivo la formación integral de los alumnos. De enfoques meramente instructivos basados principalmente en la comunicación verbal y escrita, se ha pasado a

un enfoque basado en el desarrollo pleno del educando. La música se incorpora en este nuevo enfoque por su importancia para desarrollar la sensibilidad y la capacidad creadora (Frega, 1996).

Por su parte, el conocimiento de idiomas, en nuestro caso el estudio se basa sobre el inglés, se ha convertido en una competencia esencial para el ciudadano del siglo XXI.

La música representa un lenguaje de sonidos, ritmos, sentimientos y emociones, que fácilmente se integra con otras áreas curriculares convirtiéndose en un recurso importante para adquirir conocimientos (Bernal; Epelde; Gallardo; Rodríguez, 2010: 1). La música está presente en nuestros días en todos nuestros estados anímicos, es capaz de emocionar y tranquilizar e incluso de eliminar agresividad, esto facilita, por tanto, el aprendizaje en otras áreas curriculares.

Medina (2002) afirma que la utilización de la música en las clases de inglés se convierte en una experiencia que favorece la autoestima, haciendo que los alumnos se sientan relajados aumentando el nivel de atención y mejorando la recepción del aprendizaje.

El uso de canciones en el estudio de un idioma favorece la memorización, proporciona vocabulario y permite trabajar la pronunciación favoreciendo a su vez aspectos culturales (Larraz, 2008). Todo ello se consigue mediante una enseñanza lúdica, jugando con la música a través de los ejercicios, además de activa, vivencial, globalizadora y creativa (Bernal; Calvo, 1999).

Silva (2006) concluye en su estudio que *el uso de canciones mejoraría el desarrollo de las cuatro destrezas implícitas en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.*

2. El trabajo colaborativo entre docentes

El proceso instructor de los alumnos debe realizarse de forma conjunta entre los docentes de un mismo centro educativo/aula.

Hasta la fecha, los docentes de inglés vienen utilizando canciones para el desarrollo de los contenidos de su materia, pero en ningún momento se hace de forma conjunta con los docentes de música para facilitar a su vez el aprendizaje de contenidos musicales. Nuestra propuesta se centra en la necesidad de realizar una intervención didáctica con la participación del profesor de inglés y de música, lo que daría la elaboración de un proyecto común que iría encaminado a facilitar que el conjunto de aprendizajes se aborde

de forma coordinada y que la música facilite el aprendizaje del idioma así como las clases de inglés favorezcan el aprendizaje de contenidos musicales.

Se necesita por tanto un trabajo en cooperación de ambos docentes dirigidos a secuenciar el aprendizaje, de manera flexible, para desarrollar los diversos contenidos (musicales y lingüísticos) y posibilite a su vez la adquisición de nuevos contenidos por parte del alumnado (Bernal; Epelde; Gallardo; Rodríguez, 2010).

Antúnez (1999) señala que el trabajo conjunto de docentes es más eficaz que la acción individual proporcionando una educación de calidad y favoreciendo en el alumnado la mejora de sus aprendizajes.

3. Estudio Empírico

3. 1. Objetivo

Teniendo en cuenta todo esto, nuestro estudio se centra en conocer cómo es la actividad docente de los maestros de educación musical y de lengua extranjera (inglés).

3. 2. Método

3. 2. 1. Participantes

Han participado un total de 44 docentes del área de primaria de las Ciudades Autónomas de Ceuta y de Melilla (28,6% y 61,4%, respectivamente). La distribución en cuanto a la especialidad en la que imparten docencia es de 31,8% del área de música y de 62,8% del área de lengua extranjera (inglés).

La elección de los participantes se realizó siguiendo un muestreo no probabilístico de tipo causal o incidental, seleccionándose los sujetos de forma directa e intencionada por su facilidad de acceso para la recogida de datos y por el interés mostrado para su participación de forma voluntaria en este estudio.

3. 2. 2. Instrumento

Para obtener la información se ha recurrido a la técnica de encuesta, utilizando para ello el *Cuestionario sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases de inglés y música en Educación Primaria*, elaborado *ad hoc* para el proyecto de investigación del que parte este estudio (ver nota final número 1). El

proceso de elaboración es el presentado por Bernal, Epelde, Gallardo y Rodríguez (2011).

Consta de una serie de ítems de identificación de sujetos así como de una batería de 18 cuestiones con respuestas cerradas siguiendo una escala Likert que valoran, de forma específica, la actividad docente en la que el maestro viene desarrollando su labor profesional (docencia, alumnado y actitudes). La valoración se realizaba con puntuaciones de 1 a 4, siendo 1 la valoración más baja y 4 la más alta.

En la siguiente tabla se recoge un resumen de la estructura del instrumento:

| Bloque | | Aspectos que recoge |
|--|--------------------------|---|
| A. Datos de identificación y clasificación | | Género, edad, formación académica, etc. |
| B. Actividad docente en el aula | | |
| Dimensiones | B1. Enseñanza en el aula | Uso de recursos, contenidos,... |
| | B.2. Alumnado | Conocimientos del alumnado, motivación,... |
| | B.3. Actitudes | Trabajo colaborativo, importancia de la música/inglés,... |

Tabla 1. Bloques, dimensiones y aspectos que integran el instrumento

Con el objeto de conocer y entender las distintas variables de estudio se han realizado las pruebas de validación y fiabilidad del mismo. Se ha realizado una validez de contenido siguiendo la técnica de *juicio de expertos*, debiendo valorar éstos cada uno de los ítems en función de tres aspectos: coherencia, representatividad y calidad técnica. Para la fiabilidad se utilizó el coeficiente *Alfa de Cronbach*, obteniendo un valor de .898 en la parte del cuestionario para los maestros de música y de .867 para la parte que deben contestar los maestros de inglés.

Los ítems que componen el bloque de *Actividad docente en el aula* se recogen en la siguiente tabla, teniendo en cuenta si se destinan a los maestros de inglés o de música, se ha adecuado la redacción de los mismos:

| Dimensión | Ítem | Maestro Inglés | Maestro Música |
|-----------|------|--|--|
| B1 | 1 | Utilizo la música como recurso en las clases de inglés | Utilizo el inglés como recurso en las clases de música |
| | 2 | Los recursos musicales que utilizo en el aula, favorecen el aprendizaje del inglés | Los recursos del idioma inglés que utilizo en mis clases, favorecen el |

| | | | |
|----|----|---|---|
| | | | aprendizaje de la música |
| | 3 | Utilizo la secuenciación de contenidos realizada por el maestro de música, para mis clases de inglés | Utilizo la secuenciación de contenidos realizada por el maestro de inglés, para mis clases de música |
| | 4 | Considero que siguiendo la secuencia de contenidos propuestos por el maestro de música, mejoraría la enseñanza-aprendizaje del inglés | Considero que siguiendo la secuencia de contenidos propuestos por el maestro de inglés, mejoraría la enseñanza-aprendizaje de la música |
| | 5 | Creo que la música es un recurso para aprender conocimientos de inglés | Creo que el inglés es un recurso para aprender conocimientos de la música |
| | 6 | Si conociese un repertorio de canciones en inglés donde se reflejara un habitual vocabulario, se facilitaría el proceso de enseñanza-aprendizaje | |
| | 7 | Creo necesaria una secuenciación correcta tanto de los contenidos lingüísticos como musicales para obtener mejores resultados en ambas materias | |
| B2 | 8 | He preguntado al maestro/a de música sobre los conocimientos musicales que poseen los alumnos antes de iniciar a trabajar una canción | He preguntado al maestro/a de inglés sobre los conocimientos que poseen los alumnos antes de iniciar una canción en dicho idioma |
| | 9 | La actividad de cantar canciones populares inglesas u otras traducidas al inglés, puede resultar una actividad motivadora para el alumno | |
| | 10 | La actividad de crear canciones en inglés, puede resultar una actividad motivadora para el alumno | |
| B3 | 11 | Considero importante la música en las clases de inglés | Considero importante el idioma inglés en las clases de música |
| | 12 | Considero que trabajar determinados fonemas rítmicos y melódicos en inglés favorece el aprendizaje | |
| | 13 | Creo necesario un trabajo colaborativo de ambos especialistas, maestro de música y de inglés, para mejorar la enseñanza – aprendizaje en ambas materias | |

Tabla 2. Ítems del cuestionario para maestros de inglés y de música

3. 2. 3. Procedimiento

La aprobación del proyecto pasó por diversos trámites, desde su aceptación por la Comisión de Investigación de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, pasando por la aprobación de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación en Melilla y Ceuta así como la información directa a las personas interesadas en participar en el estudio.

El análisis de la información se ha realizado utilizando el paquete estadístico PASW Statistics 18.0.

3. 3. Resultados

A continuación presentamos los resultados en referencia a los tres bloques temáticos en función de las medias y desviaciones típicas de los ítems. A continuación se ha establecido el contraste entre los tres aspectos en relación con el área docente del maestro (música o inglés).

3. 3. 1. Enseñanza en el aula

En la enseñanza en el aula (tabla 3) destaca como el más valorado el ítem 6, “*Si conociese un repertorio de canciones en inglés donde se reflejara un habitual vocabulario, se facilitaría el proceso de enseñanza-aprendizaje*” ($M=3,09$, $DT=1,007$). A continuación le sigue el ítem 5, “*Creo que la música es un recurso para aprender conocimientos de inglés*” / “*Creo que el inglés es un recurso para aprender conocimientos de la música*” ($M=3,00$, $DT=,951$).

El ítem que obtiene la puntuación más baja es el 3, “*Utilizo la secuenciación de contenidos realizada por el maestro de música, para mis clases de inglés*” / “*Utilizo la secuenciación de contenidos realizada por el maestro de inglés, para mis clases de música*” ($M=1,09$, $DT=,294$).

| Enseñanza en el Aula | | | | | | | |
|----------------------|------|-------|------|-----------|------|-------|-------|
| Ítem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <i>M</i> | 2,41 | 2,75 | 1,09 | 1,86 | 3,00 | 3,09 | 2,68 |
| <i>DT</i> | ,972 | 1,059 | ,294 | ,601 | ,951 | 1,007 | 1,006 |
| Alumnado | | | | Actitudes | | | |
| Ítem | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | |
| <i>M</i> | 1,34 | 3,06 | 3,20 | 3,02 | 2,64 | 2,39 | |
| <i>DT</i> | ,644 | ,883 | ,732 | ,901 | 1,05 | ,954 | |

Tabla 3. Media y desviación típica para cada uno de los ítems

3. 3. 2. Alumnado

En referencia a la valoración que los docentes realizan sobre la incidencia de la enseñanza-aprendizaje del alumnado en función de una docencia cooperativa (tabla 3), se verifica, con los datos obtenidos, que es el ítem 10 el mejor valorado, “*La actividad de crear canciones en inglés, puede resultar una actividad motivadora para el alumno*” ($M=3,20$, $DT=,732$). En el lado opuesto nos encontramos con el ítem 8, “*He preguntado al maestro/a de música sobre los conocimientos musicales que poseen los alumnos antes de iniciar a trabajar una canción*” / “*He preguntado al maestro/a de inglés sobre los conocimientos que poseen los alumnos antes de iniciar una canción en dicho idioma*” ($M=1,34$, $DT=,644$).

3. 3. 3. Actitudes

El último bloque del cuestionario, centrado en las actitudes de los docentes hacia el trabajo cooperativo nos indica que es el ítem 11 el mejor valorado, “*Considero importante la música en las clases de inglés*” / “*Considero importante el idioma inglés en las clases de música*” (M=3,02, DT=,901). El ítem 13 es el que obtiene la puntuación más baja de este bloque, “*Creo necesario un trabajo colaborativo de ambos especialistas, maestro de música y de inglés, para mejorar la enseñanza – aprendizaje en ambas materias*” (M=2,39, DT=,954).

3. 3. 4. Diferencias entre los docentes de música e inglés

En la comparativa por especialidad docente encontramos diferencias significativas en los ítems 1, 2, 5 y 6 para el bloque relacionado con la *enseñanza en el aula* y en el ítem 11 para el bloque relacionado con las *actitudes* todas ellas con un p-valor < ,005 siendo los maestros de inglés los que obtienen puntuaciones más altas (tabla 4).

| Ítem | Música (n=14) | | Inglés (n=30) | | Prueba “t” para muestras independientes | |
|------|---------------|-------|---------------|-------|---|------|
| | M | DT | M | DT | t | Sig. |
| 1 | 1,57 | ,137 | 2,80 | ,887 | -4,803 | ,000 |
| 2 | 1,86 | ,864 | 3,17 | ,874 | -4644 | ,000 |
| 3 | 1,14 | ,363 | 1,07 | ,258 | ,769 | ,446 |
| 4 | 1,93 | ,616 | 1,83 | ,602 | ,512 | ,611 |
| 5 | 2,14 | ,535 | 3,41 | ,825 | -5,243 | ,000 |
| 6 | 2,36 | 1,008 | 3,43 | ,817 | -3,775 | ,000 |
| 7 | 2,50 | 1,019 | 2,77 | 1,006 | -,816 | ,419 |
| 8 | 1,71 | ,825 | 1,16 | ,461 | 2,829 | ,007 |
| 9 | 2,92 | ,862 | 3,13 | ,899 | -,712 | ,480 |
| 10 | 2,92 | ,916 | 3,34 | ,768 | -1,562 | ,126 |
| 11 | 2,35 | ,744 | 3,33 | ,802 | -3,842 | ,000 |
| 12 | 2,30 | 1,109 | 2,79 | 1,013 | -1,394 | ,171 |
| 13 | 2,50 | ,759 | 2,34 | 1,044 | ,184 | ,623 |

Tabla 4. Prueba t para comparación en función del área docente

4. Discusión

4. 1. Enseñanza en el aula

Los docentes afirman que no utilizan el otro área curricular para la enseñanza de su materia, tal y como se recoge en las bajas puntuaciones obtenidas. A pesar de utilizar poco los recursos de la otra área curricular, no secuencian su docencia de forma relacionada con la del compañero. Esto puede estar muy relacionado con los estudios realizados por diversos autores en los

que se destaca que los docentes trabajan principalmente de forma individual sin ningún tipo de coordinación (Shulman, 2005; Pruzzo, 2011).

Como contrapartida a esto anterior nos encontramos con la valoración a través de puntuaciones altas sobre la creencia de que mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando recursos de la otra área curricular. Igual ocurre con respecto a la incidencia en la mejora de la formación del alumnado si los maestros, tanto de música como de inglés, tuvieran un repertorio de canciones que favorecieran, por un lado la musicalidad del alumnado y por otra la formación en lengua inglesa. Lo mismo ocurre en el estudio de Silva (2006) donde se utiliza la música para la adquisición de la lengua inglesa.

4. 2. Alumnado

Un aspecto importante es la *motivación del alumnado* para el aprendizaje. El estudio de Silva (2006: 4) nos aporta la visión que pueden tener nuestros docente sobre la valoración positiva del uso de la música en el aula de inglés, debido a que la música en el proceso de la enseñanza del idioma *constituye uno de los recursos más completos al lograr un aprendizaje más efectivo, al mismo tiempo que resulta de mayor interés y motivación para los estudiantes*. Igualmente se corrobora esta afirmación en el trabajo de Leal y Sánchez (2010).

La valoración alta obtenida sobre la *creación de canciones* para la motivación del alumnado cuenta con diversas experiencias realizadas en el aula que apoyan este tipo de actividad, tales como las desarrolladas por Álvarez (2008), en las que la creación de canciones se utiliza para motivar al alumnado a la vez que ayuda a la adquisición de nuevo vocabulario.

Finalmente vuelve a aparecer en la cuestión relacionada sobre el conocimiento de música e inglés por parte del alumno que ambos docentes siguen su proceso de instrucción de forma individual sin ningún tipo de relación para conocer el punto de partida de los alumnos con respecto a la otra área curricular.

4. 3. Actitudes

Llama la atención que en este bloque la valoración más baja esté en la cuestión relacionada con la necesidad del trabajo colaborativo entre ambos docentes. Volvemos a ver aquí que los docentes suelen realizar su trabajo de forma individual, sin ningún

tipo de coordinación con otros docentes, y mucho menos con los de otras áreas curriculares, a eso podemos añadir que puede entenderse que la labor docente dentro del aula es *considerado como privativo del profesor y en pocas ocasiones deja que alguien o algo interfiera en su labor docente* (Díaz; Díaz, 2007).

Pero a pesar de indicar que no creen necesario un trabajo colaborativo, encontramos que consideran el otro área curricular como importante en el desarrollo de su asignatura así como el trabajo con determinados fonemas rítmicos y melódicos en inglés para favorecer el aprendizaje. A este respecto ya hemos mencionado anteriormente que el uso de canciones, además de motivar al alumnado, influye positivamente en la adquisición de nuevo vocabulario. Unido a esto destacamos el estudio de Regelski (2009) en el que determina que el currículum de inglés puede utilizarse además para “musicar”.

4. 4. Diferencias entre docentes de música e inglés

Que los docentes de inglés puntúen más alto en la mayoría de las cuestiones planteadas puede estar muy relacionado con la incorporación, en su mayoría, de canciones en la formación de sus alumnos en la lengua extranjera.

Las puntuaciones más bajas se obtienen principalmente en aquellas cuestiones que están relacionadas directamente con la necesidad de coordinación docente, en la que ambos profesionales puntúan en los valores más bajos.

5. Conclusiones

Para concluir este estudio intentaremos reflejar el perfil de los docentes que han participado en el mismo:

- Son docentes que trabajan mayoritariamente de forma individual, sin ningún tipo de coordinación y colaboración entre ellos.
- Creen que el uso de la música es un buen recurso para la formación de los alumnos, siendo necesaria para la formación integral de los mismos.
- La música como recurso favorece la adquisición de nuevo vocabulario, por lo que las canciones si están en inglés favorecerán la adquisición de esta lengua.
- Parten de la necesidad de la motivación del alumnado, siendo las canciones y la creación de estas un recurso adecuado para mantener al alumnado interesado en el desarrollo de la clase,

creando un clima que motiva y que colabora en la formación en música e inglés.

- A pesar de no colaborar, están concienciados en que la otra área curricular es importante y puede colaborar en el proceso instructor que ellos realizan.

Ante esto creemos necesario que los docentes deben buscar momentos de trabajo conjunto, que favorezca el conocimiento del otro y de su labor docente, lo que generará la organización de la materia de forma conjunta, buscando momentos y recursos de uso común que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

El uso de canciones, extendido en el aula de inglés, debería estar consensuada con los maestros de música, buscando aquellas que facilitando la adquisición del lenguaje (inglés) colaboren a su vez con la formación musical del educando.

Referencias

Álvarez, E (2008). Posibles formas de motivar y dinamizar a tus estudiantes para mantenerlos trabajando en la clase de inglés. *Revista digital Enfoques Educativos*, 15 (2008). Consultado en 14/10/2011. Disponible en http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_15.pdf.

Antúñez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educar*, 24 (1999) 89-110.

Bernal, J.; Calvo, M. L. (1999). La metodología en la Educación Musical Infantil. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 12 (1999) 221-232.

Bernal, J.; Epelde, A.; Gallardo, M. A.; Rodríguez, A. (2010). La música en la enseñanza-aprendizaje del Inglés. *II Congreso Internacional de Didácticas*. Disponible en: <http://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/2866>. Consultado en 23/10/2011.

Bernal, J.; Epelde, A.; Gallardo, M. A.; Rodríguez, A. (2011). *La música en la enseñanza-aprendizaje del inglés: diseño y validación de un cuestionario para analizar la interacción de ambas en el aula de primaria*. En prensa.

Díaz, F.; Díaz, J. F. (2007). Modelo para autoevaluar la práctica docente de los maestros de infantil y primaria. *Ensayos*, 22 (2007) 155-201.

Frega, A. L. (1996). *Música para maestros*. Barcelona: Graó.

Larraz, R. (2008): Canciones para enseñar lenguas en *Cuaderno intercultural. Recursos para la Interculturalidad y la Educación Intercultural*. Disponible en: www.cuadernointercultural.com/canciones-para-aprender-idiomas/ Consultado en 20/02/2011.

Leal, A.; Sánchez, P. (2010). Plait it again, Sam: Cómo aprender a través de la música en el aula de inglés. *Innovación y Experiencias*

educativas, 27 (2010). Disponible en www.csi-csif.es Consultado el 20/10/2011.

Pruzzo, V. (2011). Investigación acción en didáctica a partir de las prácticas del profesorado. *Revista de Educación de la Universidad Nacional del Mar de Plata*, 3, 2 (2011) 49-70.

Regelski, T. A. (2009). La música y la Educación Musical: Teórica y práctica para marcar una diferencia. En D. K. Lines (Comp), *La Educación Musical para el nuevo Milenio*. Madrid: Morata.

Silva, M. T. (2006). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de Filología Inglesa: el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación de Profesorado*, 9, 2 (2005) 1-30.

Villa, A. (2003). La formación del profesorado en un mundo en constante cambio. Congreso pedagógico "La educación crea futuro". XXV Aniversario de la Fundación Santa María, 3, 4 y 5 de abril de 2003. Madrid: Editorial S. M..

¹ ***Collaborative work in Primary Education. A study on joint work between teachers of Music and English to improve children's training***

Este estudio forma parte de un proyecto de investigación titulado "La música en la enseñanza-aprendizaje del inglés" que ha sido subvencionado por la Consejería de Educación y Colectivos Sociales de la Ciudad Autónoma de Melilla.

This study is a part of our research project "Music in the teaching and learning of English" that has been financed by the Council of Education and Social Groups of the Autonomous City of Melilla.

² Doctora.

Universidad de Granada (España).

Email: jbernal@ugr.es

³ Doctora.

Universidad de Granada (España).

Email: aepelde@ugr.es

⁴ Doctor.

Universidad de Granada (España).

Email: magvigil@ugr.es

⁵ Doctoranda.

Universidad de Granada (España).

Email: africarb@ugr.es

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA DE ALUMNOS CLIL 'BILINGÜES' ESTUDIANDO MEDICINA EN UNA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA¹

Elaine Hewitt²
Jean Stephenson³

Abstract: This original empirical investigation studied the results of one type of hybrid education begun in recent years in Spain. Spain has implemented 'bilingual' or CLIL Content and Language Integrated Learning throughout its secondary schools (for example, Plan for Encouragement of Plural-lingualism: A linguistic policy for Andalusia: Andalusia Education Council, 2005). Nevertheless, not much investigation has been done into the effect of this system at secondary school, and even less on a following these students into the university. The present investigation somewhat sets this right, as part of the results are described which were encountered by a national r+d project (research and development) created by, and granted to, its current director - the current first author of this article. The investigation collected information on the students arriving at the University of Granada from 'bilingual' CLIL secondary schools.

The subjects in this particular phase of the project were 32 students on a Medicine degree who were Spanish-speaking university elective bilinguals. Designed as pre-experimental research, over one academic year these participants took four psychometric tests and one background questionnaire. The results showed the variables where the subjects' characteristics were important.

Keywords: empirical research study; bilingual education; Content and Language Integrated Learning (CLIL)

Resumen: En este artículo describimos los resultados de un estudio empírico original sobre un tipo de enseñanza híbrida - una sistema educativo que se inició hace pocos años en España. En este país existe una política de bilingüismo o *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) o Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE) en sus institutos de educación secundaria (por ejemplo, el Plan de Fomento de Plurilingüismo: Una política lingüística para la sociedad andaluza, 2005). No obstante, se ha realizado poca investigación para averiguar la validez de este sistema educativo en los alumnos de secundaria, y aun menos en el seguimiento de estos estudiantes cuando llegan a la universidad.

Este artículo rectifica en cierto modo esta situación ya que informa sobre algunos resultados encontrados a nivel de universidad en un proyecto nacional i+d (investigación y desarrollo) ideado por, y concedido a, su actual directora - la primera autora de este estudio. Este proyecto de investigación

Hewitt, E.; Stephenson, J. (2012). Resultados de la investigación empírica de alumnos CLIL 'Bilingües' estudiando Medicina en una universidad española. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 2 (2012) março, 307-322

llevó a cabo un seguimiento de estudiantes llegados desde los institutos secundarios bilingües, recopilando datos y evaluando su progreso lingüístico en la universidad.

Los participantes en la fase actual de este proyecto de investigación eran 32 estudiantes universitarios de habla hispana y bilingües electivos estudiando en la Licenciatura de Medicina. Dentro de un diseño de investigación de tipo pre-experimental, y durante un año académico, estos alumnos cumplieron un cuestionario de información personal, bilingüe y académico y realizaron cuatro pruebas psico-métricas. Estos resultados revelan las áreas y variables de los participantes que llegaban a ser importantes.

Palabras clave: investigación empírica; educación 'bilingüe'; Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE)

Prólogo

En el *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* o el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE) se trata de estudiar una o más asignaturas curriculares a través de un idioma que no es la materna. Puede ser que la asignatura no tenga relación directa con el aprendizaje del idioma extranjero. En Europa, se han establecido programas de aprendizaje a través del AICLE en todos los estamentos de la educación desde primaria hasta el nivel universitario (European Commission, 2011).

García (2009) señaló que la educación bilingüe es diferente de los programas tradicionales de enseñanza de las lenguas segundas o extranjeras. En estos programas tradicionales, la lengua segunda o extranjera se enseña como asignatura, mientras que en la educación bilingüe, la lengua es un medio de enseñanza. Por ejemplo, en un instituto de secundaria en España, puede que la asignatura de historia se imparta en inglés.

El AICLE/CLIL en Europa: El Plan de Actuaciones para el Aprendizaje de las Lenguas y la Diversidad Lingüística

La Unión Europea ha dado prioridad al Plan de Actuaciones para el Aprendizaje de las Lenguas y la Diversidad Lingüística (apartado 1 1.2). Adicionalmente, en el Simposio Europeo "*The Changing European Classroom – the Potential of Plurilingual Education*", celebrado en marzo de 2005 bajo los auspicios de la Presidencia de Luxemburgo, se recordó la necesidad de asegurar que se establezca el CLIL en los todos los niveles de la educación. Se señaló además la conveniencia de que los profesores reciban formación especializada en CLIL. La unión Europea ha apoyado numerosos proyectos CLIL, incluyendo una red europea de aulas de las que se integran los contenidos y la lengua (Content and

Language Integrated Classrooms, CLIC). La red CLIC aporta oportunidades a los profesores de ponerse en contacto con docentes CLIL experimentados. Publica boletines de forma constante, ofrece un banco de materiales didácticos, tiene un calendario de acontecimientos y mantiene en su página web un foro para profesores de idiomas y asistentes (European Commission, 2011).

El AICLE/CLIL en España

A nivel nacional español, la Conserjería de Educación (2010) publicó una guía informativa en formato digital para orientar a equipos directivos y a profesores de centros educativos sobre la organización, planificación, formación y metodología de la modalidad AICLE a seguir en dichos centros. Da ejemplos de buenas prácticas y en cada capítulo incluye un apartado de preguntas frecuentes.

En Andalucía, el “Plan de Fomento del Plurilingüismo: una política lingüística para la sociedad andaluza”, aprobado el día 22 de marzo de 2005 en el Consejo de Gobierno, tiene como objetivo afrontar los retos que han supuesto los cambios sociales, económicos y tecnológicos vividos en Andalucía en años recientes (Junta de Andalucía, 2005). En particular, pretende aportar innovación al sistema educativo. Dentro de este Plan, las Estrategias y Propuestas para la Segunda Modernización de Andalucía, se pone hincapié en la importancia del conocimiento de otras lenguas en el marco de un mundo globalizado. Con este objetivo el Consejería de Educación ha propuesto una política lingüística para Andalucía, basada en los principios expresados en el Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (*The Common European Framework of Reference for Languages: Teaching, learning, assessment*), diseñado por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa.

Las ventajas de la implantar el modelo AICLE/CLIL en los centros educativos

Según la Comisión Europea, el AICLE/CLIL ofrece muchas ventajas tanto para alumnos como para docentes. Esta modalidad construye el conocimiento y la comprensión interculturales y desarrolla destrezas de comunicación entre culturas. También, mejora las competencias lingüísticas y las destrezas de comunicación oral. Mejora las actitudes y fomenta el interés en asuntos interculturales, aporta oportunidades de estudiar los

contenidos desde diferentes perspectivas y ofrece a los estudiantes más contacto con la lengua meta, sin exigir más horas de docencia. Las asignaturas se complementan y las metodologías y las prácticas en el aula se diversifican. Aumenta la motivación del alumnado tanto en la asignatura como en la lengua vehicular (European Commission, 2011).

No obstante, la educación bilingüe ha recibido algunas críticas. Se considera que este tipo de educación puede prolongar la existencia de reductos lingüísticos separados, y porque puede dar lugar a la “ghetoización” (García, 2009: 10), por ejemplo, de estudiantes de origen hispano en el sistema educativo de los Estados Unidos donde frecuentemente reciben clase en aulas segregadas. Rossell y Baker (1996) afirmaron que el rendimiento de los estudiantes matriculados en programas de educación bilingüe en los Estados Unidos era inferior al de los estudiantes matriculados en programas de inmersión total en la L2.

Revisión de la Literatura

Exigencias especiales del aprendizaje AICLE

Haynes (1998; 2009) refiere a los retos específicos planteados para los estudiantes en el aula de contenidos en inglés, o modalidad AICLE. A la hora de leer literatura en inglés, los estudiantes encuentran numerosos obstáculos. Haynes señala como ejemplos de tales obstáculos: locuciones y expresiones figurativas; densidad de vocabulario desconocido; homónimos y sinónimos; el uso de la gramática, sobre todo las excepciones; la sintaxis y la estructura de las oraciones; las imágenes y el simbolismo; el tema y el desarrollo del textos; la necesidad de expresar opiniones sobre el mismo.

En el área de las matemáticas en el aula AICLE, la misma autora sugiere que los siguientes aspectos pueden plantear problemas: la formación de los números, además de los puntos y comas decimales, puede variar de cultura en cultura; los estudiantes pueden intentar aprender de memoria; los términos matemáticos pueden ser difíciles de traducir.

En lo que se refiere al área de las ciencias, Haynes señala que el vocabulario específico de la ciencia puede ser problemático. Se tiende a presentar muy rápidamente los contenidos, y las instrucciones suelen contener muchos pasos a la vez. Los textos científicos suelen contener estructuras complejas.

En el área de las ciencias sociales, la modalidad AICLE/CLIL, los textos contienen estructuras muy difíciles, además de términos políticos o históricos poco conocidos. A los estudiantes les puede resultar difícil escuchar al profesor y tomar apuntes al mismo tiempo, y les puede costar trabajo distinguir lo que es importante de lo que no lo es.

Algunos estudios empíricos sobre la educación bilingüe

Roa, Madrid y Sanz (2011) llevaron a cabo un estudio sobre el bilingüismo en un contexto monolingüe (Andalucía), cuyas hipótesis eran (1) que el tiempo dedicado a asignaturas impartidas en la lengua extranjera (L2, inglés) no empeora el rendimiento en la lengua materna (L1, español); (2) que las competencias que desarrollan los estudiantes en asignaturas impartidas en la L2 son parecidas a las que desarrollan los estudiantes que las cursan en la L1, y (3) que los estudiantes que siguen una instrucción formal en la L2 en ciertas áreas del currículo desarrollan una competencia comunicativa y lingüística significativamente mayor en esta lengua que los que la estudian como lengua extranjera.

Los participantes eran 312 alumnos andaluces: 144 de la educación primaria (25 eran alumnos de un colegio bilingüe público, 50 de un colegio privado bilingüe, 48 de un colegio público monolingüe, y 21 de un colegio concertado monolingüe, todos del 6º grado de primaria, con una edad de 12 años), y 168 eran estudiantes de secundaria (62 eran alumnos de un instituto bilingüe público, 21 de un instituto privado bilingüe, 61 de un instituto público monolingüe, y 24 de un instituto concertado monolingüe, todos del 4º grado de secundaria, con una edad de 16 años). Los autores usaron varios instrumentos: un cuestionario que recogía información académica, una prueba de lengua española (para primaria), una prueba de lengua y literatura españolas (para secundaria), una prueba en inglés que evalúa las cuatro destrezas (para primaria), una prueba de conocimientos medioambientales, sociales y culturales (para primaria), una prueba de ciencias sociales (para secundaria), una prueba de cultura (para primaria y secundaria), un cuestionario de la percepción de las competencias generales (para secundaria), un cuestionario sobre la motivación y otro sobre las preferencias de actividades en inglés (para primaria y secundaria). Los ítems de los cuestionarios se corresponden con exigencias del plan bilingüe andaluz.

Ramos García, Ortega Martín, y Madrid (2011) continuaron el proyecto de Roa, Madrid, y Sanz (2011), con los mismos centros

educativos y los mismos grupos de estudiantes, indagando en las relaciones entre el bilingüismo y la competencia en la lengua materna (español). En cuanto a algunos de sus resultados arrojados en los cuatro centros de primaria participantes en el estudio (público bilingüe, público monolingüe, privado bilingüe, concertado monolingüe), en la prueba oral el grupo de alumnos del colegio público bilingüe logro la nota media más alta: .82 (en una escala de 0-1); la nota más baja la logro el grupo del centro público monolingüe: .54. En la prueba de categorías gramaticales en español, la nota más alta también la consiguió el grupo de alumnos pertenecientes al centro público bilingüe: .70; la media del grupo de participantes del colegio público monolingüe fue la más bajo de los cuatro centros: .47. En la prueba de redacción, el grupo de alumnos del colegio privado bilingüe alcanzó la puntuación media más alta: .66; la puntuación más baja la logro el grupo del centro público monolingüe: .39 (148-149).

En cuanto a algunos resultados de estos autores correspondientes a los cuatro centros de secundaria participantes en el estudio (público bilingüe, público monolingüe, privado bilingüe, concertado monolingüe), descubrieron que en la prueba de comprensión lectora, el grupo de estudiantes del instituto concertado monolingüe consiguió la nota media más alta: .80 (en una escala de 0-1); la puntuación más baja la logro el grupo del centro privado bilingüe: .72. En la prueba de categorías gramaticales en español, la nota media más alta la logro el grupo de alumnos pertenecientes al centro concertado monolingüe: .82; la media del grupo de estudiantes del instituto privado bilingüe fue la más bajo de los cuatro centros: .69. En la prueba de redacción, el grupo de alumnos del colegio concertado monolingüe alcanzó la puntuación media más alta: .71; la puntuación más baja la logro el grupo del centro público monolingüe: 61 (Ramos García; Ortega Martín y Madrid, 2011: 149-150).

Hallaron que en primaria la tarea más difícil fue dar sinónimos y antónimos de palabras en la lengua materna, siendo la media para esta prueba .28 en una escala de 0-1 (en colegio público monolingüe). En secundaria, las tareas más difíciles fueron indicar relaciones sintácticas en oraciones, y dar información sobre la vida y obra de autores literarios (en los grupos procedentes de instituto público monolingüe, $m = .16$, y de privado bilingüe, $m = .14$, respectivamente) (Ramos García; Ortega Martín; Madrid, 2011: 149, 150).

En estas pruebas que medían diferentes aspectos del rendimiento en la lengua materna, tanto en primaria como en secundaria, se observó una clara tendencia hacia un mayor dominio de los grupos de estudiantes pertenecientes a centros bilingües.

Estos investigadores quisieron además poner a prueba en un contexto andaluz la hipótesis de la interdependencia lingüística de Cummins (1979) que afirma que la competencia en la L2 lograda por un estudiante bilingüe depende hasta cierto punto de la competencia en la L1 que tenía cuando empezó la educación bilingüe. Esta hipótesis incorpora el principio del dominio subyacente común (Cummins, 1987; Cummins; Swain, 1986), que permite la transferencia de habilidades y experiencias de aprendizaje de la lengua materna al de la extranjera. Ramos y sus colaboradores encontraron asociaciones positivas en los resultados de Correlaciones Pearson entre las puntuaciones en exámenes en L1 y L2 en los colegios e institutos que participaron en el estudio. En primaria, la correlación global era $r = .64$; y en el grupo del colegio privado bilingüe, la correlación era $r = .57$. En secundaria, la correlación global era $r = .48$; en el grupo del instituto público bilingüe, la correlación era $r = .56$; y en el grupo del instituto privado bilingüe era $r = .58$ (p. 153). Los autores afirman que estas correlaciones positivas entre rendimiento en la L1 y su nivel de dominio en inglés como una L2 apoyan la hipótesis de interdependencia lingüística en el contexto andaluz donde realizaron este estudio (Ramos García; Ortega Martín y Madrid, 2011: 153).

Villoria, Hughes, y Madrid (2011) siguieron investigando el bilingüismo en la educación en Andalucía, con la participación de los mismos estudiantes y centros educativos que Roa, Madrid, y Sanz (2011), y que Ramos García, Ortega Martín, y Madrid (2011). El objetivo de este estudio fue medir diferencias en primaria y en secundaria entre estudiantes en centros públicos bilingües, públicos monolingües, privados bilingües, y monolingües concertados, en el área del aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Presentaron, entre otros, los resultados referentes al rendimiento en las cuatro destrezas lingüísticas (escuchar, hablar, leer, y escribir) en 6º de primaria y en 4º de secundaria. En primaria, en lo que se refiere a la destreza auditiva, los alumnos del centro privado bilingüe lograron los mejores resultados: .91 de nota media en una escala de 0-1. Los alumnos del colegio concertado monolingüe lograron las peores notas: una media de .45. En cuanto a la prueba de lectura y escritura, el grupo del colegio privado

bingüe lograron los mejores resultados: .85. Los participantes del centro público monolingüe lograron las notas más bajas: una media de .26. En la prueba de redacción, el grupo de alumnos del centro privado bilingüe de nuevo mostró un mejor dominio: .85 de nota media, mientras que el grupo del colegio público monolingüe mostró el peor rendimiento entre los cuatro centros: .14. En la prueba oral los alumnos del centro privado bilingüe lograron las mejores notas: .92 de media. Los niños del colegio público monolingüe lograron los resultados peores de los cuatro centros: .30 (172). Estos resultados revelan la clara superioridad en las cuatro destrezas lingüísticas en inglés mostrada por los alumnos del centro bilingüe privado que participó en este estudio.

En secundaria, los autores observaron que en la destreza auditiva, los estudiantes del instituto privado bilingüe lograron los mejores resultados: .75 de nota media en una escala de 0-1. Los alumnos del centro público monolingüe lograron las peores notas: una media de .32. En cuanto a la prueba de lectura, el grupo del centro privado bilingüe lograron las mejores puntuaciones: .75. Los participantes del centro público monolingüe lograron la nota media más baja: una media de .48. En la prueba de escritura, el grupo de alumnos del instituto privado bilingüe de logro la mejor nota: .65 de nota media, mientras que en el grupo del instituto público monolingüe se registro el peor rendimiento entre los cuatro centros: .38. En la prueba oral los alumnos del centro privado bilingüe lograron las mejores notas: .80 de media. En los alumnos del instituto público monolingüe se observaron los resultados peores de los cuatro centros: .34. (Villoria; Hughes; Madrid, 2011: 173). Al igual que los resultados registrados en los centros de primaria, estos hallazgos muestran un mayor dominio de las cuatro destrezas en inglés por parte de los estudiantes del centro bilingüe privado que colaboró en esta investigación.

Los resultados de dichos autores demuestran una clara tendencia hacia un rendimiento superior tanto en la lengua materna como en el inglés como lengua extranjera en los alumnos matriculados en los centros bilingües de primaria y de secundaria que participaron en estos estudios.

El Estudio Empírico

En este apartado detallamos el procedimiento y los resultados arrojados de nuestra investigación de la muestra de alumnos universitarios de la Licenciatura de Medicina de la Universidad de Granada.

Planificación de la Actividad

Nuestro primer objetivo era controlar, investigar, recopilar y medir por primera vez, mediante el uso de instrumentos científicos fiables, datos pertenecientes a nuestros participantes que eran estudiantes universitarios en España, matriculados en asignaturas relacionadas con el idioma inglés como la lengua extranjera. Nuestro segundo objetivo era averiguar si existía diferencias entre la asistencia del porcentaje de los alumnos encontrados en la muestra provenientes de Institutos de Educación Secundaria (IES) con sistema 'bilingüe' CLIL o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua) - y los alumnos que no - con el rendimiento en el idioma extranjero, el desarrollo de las destrezas lingüísticas, y otras variables de tipo demográfico a nivel universitario.

Definiciones Operativas

Hay numerosas publicaciones en inglés sobre la educación bilingüe, en su mayoría referidas al contexto norteamericano. Los programas bilingües en los centros educativos en Europa y España son diferentes de los norteamericanos, en el sentido de que son mayormente de tipo AICLE, o CLIL.

Es conveniente despejar la confusión suscitada por las autoridades españolas, la Consejería de Educación Pública española y la Junta de Andalucía (2011) al llamar dichos centros 'bilingües'. Propiamente dicho *no* se trata de 'bilingüismo' como tal, ya que como hemos comentado, el sistema implantado en los institutos de secundaria llamados 'bilingües' se corresponde al sistema AICLE. En dicho sistema, los alumnos de secundaria estudian el contenido de una o más asignaturas en la lengua extranjera (por ejemplo, Historia o Matemáticas, etc., en inglés).

Según el *Longman Dictionary of Applied Linguistics* (Richards, Platt; Weber, 1997: 45) el bilingüísimo propiamente dicho es, por ejemplo, 'el uso de por lo menos dos lenguas a la vez por parte de un individuo, o por un grupo de hablantes... por ejemplo, en la provincia de Quebec en Canadá, en la que se hablan el inglés y el francés'. Según el mismo *Longman Dictionary of Applied Linguistics* (Richards, Platt; Weber, 1985: 108), la L2 no es la lengua nativa de un país sino aquella que se utiliza ampliamente como medio de comunicación. Por ejemplo, la segunda lengua o bilingüismo está presente en la educación y en los órganos de gobierno paralelamente a otra u otras lenguas nativas. Ellis (1986), define la segunda lengua como una forma de comunicación *importante* fuera del aula.

En este sentido, es preciso aclarar la definición operativa nuestra de 'bilingüe' que vamos a utilizar para seguir hablando de los centros de secundaria de España y Andalucía. En nuestro caso, 'bilingüe' se refiere al 'AICLE' (o sea, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua) y la lengua extranjera en cuestión es el inglés.

Por último, señalamos que nuestra investigación se ha llevado a cabo en Andalucía, una provincia de España que no es bilingüe, a diferencia, por ejemplo, del País Vasco que es verdaderamente bilingüe por la existencia de las lenguas de castellano y eusquera. Opinamos que la educación denominada bilingüe que además incluya el idioma inglés debería llamarse trilingüe, ya que introduce en cualquiera investigación otras variables adicionales. Dichas variables pueden ser en realidad de tipo intermedio y es necesario controlar esta información extra, ya que posiblemente se le puede atribuir el éxito de la educación 'bilingüe' al fenómeno demográfico bilingüe ya existente en la región donde las personas manejan naturalmente dos lenguas desde su nacimiento. No hace falta decir que la región de Andalucía es oficial y mayoritariamente de habla castellana y monolingüe en los centros educativos. En nuestra investigación llevada a cabo en una región monolingüe, la educación a la que nos referimos como 'bilingüe' o AICLE realmente lo es y se compone sólo de dos idiomas: el castellano y el inglés.

Metodología

Sujetos

Los alumnos muestreados en la Facultad de Medicina de la Universidad de Granada en este proyecto de investigación eran 32 en total, de habla española y bilingües electivos, quedan al final en un total de 26 alumnos perfectos para nuestros propósitos de análisis. La mayoría de los alumnos del muestreo cursaban la Licenciatura de Medicina pero había otros de diversas licenciaturas: tres alumnos de la licenciatura de Odontología, y un alumno de la licenciatura de Farmacia. Se encontraban en la asignatura Inglés para Medicina perteneciente al segundo o tercer curso académico ya que se trata de una asignatura de Libre Configuración. Había 10 varones y 16 mujeres con edades comprendidas entre los 19 y 25 años y 10 meses (había solo un alumno con esta última edad). La cifra media para la edad era de 20 años y 4 meses. Todos los alumnos en esta muestra eran de nacionalidad española excepto por una que era uruguaya. Sin embargo, es importante reiterar que

el objetivo principal es observar el sistema IES español de AICLE español/inglés en España, no esta educación en otros países.

El 7,69 % de estos alumnos provenían del sistema escolar secundario español 'bilingüe' CLIL o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido e Idioma).

Descripción de las Tareas

Se les administró los siguientes cuestionarios y pruebas. La idoneidad de cada prueba en este campo había sido ya comprobado como fiables en estudios de piloteo anteriores por la responsable de este proyecto. Los instrumentos eran:

- 1) una prueba de aptitud para los idiomas (PLAB 2003),
- 2) un cuestionario sobre la motivación (AMTB, Gardner 1985),
- 3) un cuestionario sobre la ansiedad que causa el aprendizaje de los idiomas (FLCAS, Horwitz, Horwitz, & Cope 1986) y,
- 4) la QPT, una prueba de nivel de inglés como lengua extranjera (Universidad de Oxford y el Sindicato Local de Exámenes de la Universidad de Cambridge, 2001),
- 5) el cuestionario DPFBP de datos personales que recogía información sobre las variables demográficas de los estudiantes y sobre su educación si hubiese en la escuela secundaria CLIL 'bilingüe' en España (Hewitt, 2006).

Procedimientos

Los participantes completaron el DPFBP antes de entrar de lleno con la siguiente tanda de tests. A los alumnos se les aseguró que los datos provistos en el DPFBP y todos los instrumentos, serían estrictamente confidenciales y de uso exclusivo para los datos de dicha investigación. Todos los estudiantes realizaron el cuestionario e instrumentos, de forma totalmente voluntaria y además dieron el consentimiento de que sus datos fueran incluidos en la investigación.

Resoluciones

Test PLAB de aptitud para los idiomas

| Significado y puntos obtenidos en su totalidad en el PLAB | Número de alumnos |
|--|--------------------------|
| 117-70 puntos - alumno que tiene aptitud alta con los idiomas | 19 alumnos |
| 69-50 puntos – tendrá éxito medio | 5 alumnos |
| 49-1 punto - escaso éxito probable | 2 alumnos |

Tabla 1: Puntos sustraídos de la prueba de aptitud de idiomas PLAB y sus significados

De un total de 26 alumnos de esta muestra, un mayor número de alumnos lograron entre 117 y 70 puntos, o dicho de otra forma, una aptitud alta para los idiomas. La máxima puntuación fue de 89 puntos y la mínima de 32. Cinco alumnos lograron 69 y 50 puntos - es decir - aptitud media. En la categoría de poca probabilidad de éxito con los idiomas, sólo dos alumnos quedaron entre 49 y 1 punto (aptitud limitada).

La cifra media era de 72,8 puntos - el renglón de aptitud alta para los idiomas. Los dos alumnos provenientes del IES 'bilingües' CLIL lograron en el PLAB: 77 y 78 puntos, ambos con un éxito alto probable en los idiomas. Ambos superaron la cifra media de esta muestra.

Escala FLCAS de ansiedad en el aula

| Significado en la FLCAS y puntos obtenidos | Número de alumnos |
|---|--------------------------|
| 165-101 puntos - alumno muy nervioso | 11 alumnos |
| 100-88 puntos - nota media normal de un alumno ni muy nervioso, ni muy relajado | 3 alumnos |
| 87-33 puntos - un alumno bastante relajado | 16 alumnos |

Tabla 2: Puntos sustraídos en la FLCAS escala de ansiedad y sus significados

Había 11 alumnos muy nerviosos, 3 alumnos ni muy nerviosos ni muy relajados y 16 alumnos bastante relajados. La cifra media era de 86,3 un alumno bastante relajado. Los dos alumnos provenientes de IES 'bilingües' CLIL lograron en la FLCAS: 53 y 48 puntos, ambos dentro de la puntuación que estimaba un alumno bastante relajado.

Prueba QPT de nivel de inglés

Para conocer el nivel de inglés alistamos el sistema de puntuación empleado por el Consejo Europeo: Un nivel de inglés Principiante es A1 (0-17 puntos), un nivel Elemental es A2 y se comprende entre 18-29 puntos conseguidos. Intermedio Bajo es nivel B1 (30-39 puntos), Intermedio Alto es nivel B2 (40-47 puntos), Nivel Avanzado es C1 (48-54 puntos), y Muy Avanzado es nivel C2 (55-60 puntos). Se puede contemplar las notas reales sobre cada nivel en la Tabla 3 abajo para la muestra:

| Nivel de inglés ALTE y del Consejo Europeo | Puntuación posible de las dos partes de la prueba QPT | Número de alumnos y puntuación obtenida para la muestra de la Facultad de Medicina |
|--|---|--|
| 0. Principiante (Breakthrough) A1 | 0-17 puntos | 1 alumno |
| 1. Elemental (Waystage) A2 | 18-29 puntos | 6 alumnos |
| 2. Intermedio Bajo (Threshold) B1 | 30-39 puntos | 10 alumnos |
| 3. Intermedio Alto (Independiente) B2 | 40-47 puntos | 6 alumnos |
| 4. Avanzado (Competente) C1 | 48-54 puntos | 1 alumno |
| 5. Muy Avanzado (Muy Competente) C2 | 55-60 puntos | ---- |

Tabla 3: Puntos sustraídos en el QPT Test sobre su nivel de ingles y sus significados

La cifra media de esta muestra era de 34 puntos - de nivel Intermedio Bajo de inglés (B1). Seis alumnos lograron el nivel Intermedio Alto (B2). Sólo hubo un alumno que logro el nivel Principiante (A1). Fue la mayoría de los alumnos los que lograron un nivel Intermedio Bajo (B1).

Hubo un alumno que obtuviera el nivel Avanzado (C1) resultando ser uno de los alumnos proveniente de un IES 'bilingüe' CLIL que logro 48 puntos en el test QPT. El otro alumno logro 43 puntos estando entre los seis alumnos que lograron un nivel Intermedio Alto (B2).

Prueba AMTB de actitud y motivación frente al idioma inglés

| Significado en el AMTB | Número de alumnos y puntos obtenidos |
|-----------------------------------|--------------------------------------|
| 708-408 puntos – Muy motivado | 30 alumnos |
| 407-207 puntos – motivación media | --- |
| 206-100 – poco motivado | --- |
| 100-0 puntos – no motivado | --- |

Tabla 4: Puntos sustraídos en el AMTB de actitud y motivación con el inglés y sus significados

Todos estos alumnos lograron notas altas y una actitud y una motivación muy alta hacia el inglés como idioma extranjero. El rango iba desde 612 a 422 puntos con una cifra media de 513,5 (alumno muy motivado).

Los alumnos provenientes de un IES 'bilingüe' CLIL lograron en el AMTB de actitud y motivación con el inglés: 573 y 612 puntos, estando entre las tres notas más altas del grupo.

Conclusiones

En relación a conclusiones concretas que se puedan sustraer de los resultados obtenidos más arriba: Comencemos con la prueba de nivel de inglés con el test QPT, ya que nos orienta en todos los siguientes tests, así como en sus resultados. Uno de los dos alumnos provenientes de un IES 'bilingüe' CLIL resultó ser el alumno de la clase que logró el nivel Avanzado (C1) y el otro alumno proveniente de un IES 'bilingüe' CLIL logró un nivel Intermedio Alto (B2) ambos en el test QPT de nivel de inglés.

En el PLAB test de aptitud para los idiomas, los dos alumnos provenientes de un IES 'bilingüe' CLIL lograron sacar un éxito alto probable en los idiomas. Ambos superaron la cifra media de los alumnos en esta muestra con una nota más alta.

En la escala de ansiedad en el aula la FLCAS ambos alumnos se situaban dentro de la puntuación que estimaba un alumno bastante relajado. En la prueba de actitud y motivación con el inglés AMTB sus puntuaciones estaban entre las tres más altas y motivadas del grupo. En general, en esta muestra de alumnos universitarios estudiando medicina estos dos alumnos provenientes de un IES 'bilingüe' CLIL eran los mejores de la clase en todas nuestras pruebas.

Para los demás alumnos de esta muestra, la puntuación de nivel de inglés con el test QPT revela un nivel intermedio con el inglés en cuanto los niveles del Consejo Europeo se refieren. La mayoría de los alumnos sólo lograron un nivel Intermedio Bajo o B1. Por otro lado, seis alumnos lograron el nivel Intermedio Alto B2, que es un nivel más respetable.

Con el test PLAB de aptitud en idiomas la mayoría de alumnos lograron una aptitud alta para los idiomas. En la escala de ansiedad en el aula la FLCAS la cifra media era de un alumno bastante relajado. Con la Prueba AMTB de actitud y motivación con el idioma inglés estos alumnos revelan una actitud y motivación muy alta hacia el inglés como idioma extranjero.

En conclusión, los dos alumnos provenientes de un IES 'bilingüe' CLIL sacaron los niveles de inglés más altos de la muestra. En concreto, y adicionalmente, de todas maneras esta muestra se compone de unos alumnos bastante buenos en cuanto a su aptitud posible para idiomas y las otras características relacionadas con el estudio de otras lenguas que han sido medidas en esta investigación.

Reconocimiento

Este trabajo ha sido elaborado con financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación y con cofinanciación del FEDER como parte del proyecto i+d nacional: "BILINGUNI: Bilingüismo Total; Seguimiento en el ámbito universitario de los alumnos provenientes del sistema bilingüe de educación secundaria", FFI2008-03919/FILO.

Referencias

Consejería de Educación Andaluza. (2005). Plan de Fomento de Plurilingüismo: Una política lingüística para la sociedad andaluza, publicada en el *BOJA (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía)*, 22 de marzo, 2005.

Consejería de Educación de Andalucía. (2011). *Una guía informativa para los centros bilingües*. Disponible en: <http://juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/portadaEntidad>. Consultado el 12 de octubre de 2011.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49 (1979) 222-251.

Cummins, J.; Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*. London: Longman.

European Commission. (2011). Content and language integrated learning. Consultado el 25 de agosto de 2011. Disponible en: http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm

García, O. (2009). *Bilingual education in the twenty-first century. A global perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Gardner, Robert Clément. (1985). *Social Psychology and Second-Language Learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Hewitt, E. (2006). Parental Influence and language learning in elementary school: An empirical study. *Intesol Journal*, 3, 1 (2006) 5-24.

Haynes, J. (1999; 2009). *Challenges for ELLS in Content Area Learning*. Consultado el 19 de agosto de 2011. Disponible en: http://www.everythingesl.net/inserVICES/challenges_ells_content_l_65322.php

Muñoz Lahoz, C.; Pérez Vidal, C. (Eds.) (1997). *Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas* (versión española de J. Richards; J. Platt; H. Weber, *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Essex: Longman Group Ltd.). Barcelona: Ariel Referencia.

Oxford University Press; University of Cambridge Local Examinations Syndicate (2001). *Quick Placement Test User Manual (QPT)*. Oxford: Oxford University Press.

Plimsleur, P. (2010). *Plimsleur Language Aptitude Battery*. Rockville, MD: Second Language Testing Foundation, Inc.

Ramos García, A. M^a.; Ortega Martín, J. L.; Madrid, D. (2011). Bilingualism and competence in the mother tongue. En D. Madrid; S.

Hughes (Eds.), *Studies in Bilingual Education. Linguistic Insights. Studies in Language and Communication*, 122 (2011) 135-156.

Richards, J.; Platt, J.; Weber, H. (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Essex: Longman Group Ltd.

Richards, J.; Platt, J.; Weber, H. (1997). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Barcelona: Ariel Referencia (esta es la versión española por Carmen Muñoz Lahoz y Carmen Pérez Vidal).

Roa, J.; Madrid, D.; Sanz, I. (2011). A bilingual education research project in monolingual areas. En D. Madrid; S. Hughes (Eds.), *Studies in Bilingual Education, Linguistic Insights, Language and Communication*, 122 (2011) 107-133.

Rossell, C. H.; Baker, K. (1996). The educational effectiveness of bilingual education. *Research in the Teaching of English*, 44 (1996) 7-74.

Villoria, J.; Hughes, S.; Madrid, D. (2011). Learning English and learning through English. En D. Madrid; S. Hughes (Eds.), *Studies in Bilingual Education, Linguistic Insights, Language and Communication*, 122 (2011) 125-222.

¹ **Results of an Empirical Investigation into CLIL 'Bilingual' Students studying Medicine at a Spanish University**

² Doctora.

Universidad de Granada (España).

Email: ehewitt@ugr.es

³ Doctora.

Universidad de Granada (España).

jstephen@ugr.es

CONOCERLES PARA PODER EDUCARLES: ¿ES REALMENTE DIFERENTE EL ALUMNADO BILINGÜE DEL NO BILINGÜE EN 1º DE E. S. O.¹?

María Pilar Maldonado Manso³

Abstract: This work is based on a premise: primary and secondary education has to adapt and fit to children and adolescent realities and contexts as best as possible. Thus, the more we know students, the better education we will be able to provide in both knowledge and values fields. In order to do this, two ESO first year groups (12–13 years old) from the same high school have been studied because of their unequal academic results. One of these groups is a Spanish-English bilingual one and this is, a priori, the one and only difference between both groups. This research aims to find out other differences between both groups. Tutorship activities have been carried out in both classes. These activities have been planned according to inter-culturality and social integration by using communication and information technologies. All results have been analyzed in order to relate them to possible differences in these students.

Keywords: tutorship activities; bilingual education; communication and information technologies (CIT); Spanish Sign Language (SSL); basic competences

Resumen: El presente trabajo se basa en la premisa de que la educación de los niños y adolescentes debe adecuarse y concretarse todo lo posible a su propia realidad y contexto. De este modo, la mejor manera de proporcionarles la mejor educación académica y, sobre todo, en valores, es conocerlos en la medida de lo posible. Por ello, se ha realizado un estudio comparativo entre dos grupos de alumnos de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (12–13 años) de un mismo centro educativo, a la vista de los desiguales resultados académicos obtenidos por ambos. Uno de estos grupos pertenece a la modalidad educativa bilingüe español-inglés y el otro no, siendo esta la única diferencia a priori. Se ha desarrollado una investigación para averiguar cuáles son las posibles diferencias existentes entre ellos. Las herramientas empleadas han sido actividades interdisciplinarias del ámbito de la tutoría planteadas desde el enfoque de la interculturalidad y la integración social e integrando el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Estas intervenciones se han llevado a cabo en ambos grupos y se han analizado los resultados obtenidos para relacionarlos con las posibles diferencias existentes entre ambos grupos de alumnos.

Palabras clave: actividades de tutoría; enseñanza bilingüe; tecnologías de la información y la comunicación (TIC); lengua de signos española (LSE); competencias básicas

Maldonado Manso, M^a P. (2012). Conocerles para poder educarles: ¿es realmente diferente el alumnado bilingüe del no bilingüe en 1º de E. S. O.? DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 2 (2012) março, 323-340

1. Contexto

Esta experiencia se ha llevado a cabo en el Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) Las Flores, situado en Álora, localidad malagueña de casi 15.000 habitantes, situada a 40 km de la costa mediterránea, a la orilla del río Guadalhorce. La población es de clase media, media baja y baja, con un gran parte dedicada a la agricultura y ganadería y con un elevado porcentaje de paro en la actualidad.

El IES Las Flores es uno de los dos centros de enseñanza secundaria de la localidad y el alumnado procede del núcleo urbano y de las diferentes barriadas incluidas en el municipio, así como de algunos pueblos cercanos como Pizarra. Se imparten las enseñanzas correspondientes a los cuatro cursos de la Enseñanza Secundaria (E. S. O.) (cuatro líneas, A, B, C y D, en 1º y 3º, y tres líneas en 2º y 4º curso) y los dos de Bachillerato con cuatro líneas para 1º y dos para 2º. También se imparten un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) de la familia profesional del vidrio y la cerámica. El centro dispone de un recinto amplio, con varios patios y zonas verdes, un pequeño gimnasio, biblioteca, dos aulas TIC y servicio de comedor. Asimismo, está incluido en varias planes de la Junta de Andalucía:

- Plan de Compensación Educativa de la Junta de Andalucía, dirigido al alumnado que por diversas circunstancias personales o sociales se encuentra en situación de desventaja para el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo (Decreto 167/2003, de 17 de junio; Resolución de 28 de julio de 2004).

- Plan Escuela TIC 2.0, todos los alumnos de primer curso de E. S. O. de los centros docentes sostenidos con fondos públicos tienen un ultraportátil (10,1" y batería de 4 horas) para su uso personal hasta el final de la E. S. O., que les ha sido entregado durante el curso académico 2009/2010 en 6º curso de Educación Primaria. De acuerdo con este plan, también el tutor dispone de un ultraportátil y el aula, de una pizarra digital, cañón de proyección y equipo multimedia.

- Centro bilingüe español-inglés en varias de sus secciones (Orden de 28 de junio de 2011).

El estudio se ha llevado a cabo en dos grupos de primero de E. S. O., cuyas características se detallan en la tabla 1.

| | Grupo A | Grupo B |
|---------------------------------------|---------|---------|
| Bilingüe | No | Sí |
| Nº total de alumnos | 26 | 27 |
| Nº de chicas | 8 | 11 |
| Nº de chicos | 18 | 16 |
| Nº de alumnos en apoyo fuera del aula | 8 | 0 |
| Nº de nacionalidades diferentes | 1 | 6 |

Tabla 1: datos de los grupos estudiados

Como puede observarse, uno de ellos corresponde a la modalidad bilingüe (grupo B) y el otro no (grupo A). Además, en el grupo no bilingüe hay ocho alumnos incluidos en grupos de apoyo fuera del aula ordinaria por diversas razones: discapacidades de diferentes grados, dificultades de aprendizaje y desventaja sociocultural. A esto se añade que en el grupo bilingüe conviven seis nacionalidades distintas pues hay alumnos de China, Colombia, Ecuador, España, Países Bajos y Reino Unido, mientras que en el grupo A solo hay alumnos nativos españoles.

La diferente modalidad de enseñanza de ambos grupos supone ciertas diferencias en lo concerniente a materias optativas y profesorado. Por ejemplo, los alumnos del grupo A puede elegir entre francés y refuerzo de matemáticas, mientras que el francés es obligatorio para los bilingües. A pesar de ello, la parte académica del presente estudio se ha centrado en el análisis de datos comparables pues corresponden a una materia obligatoria para ambos grupos, Ciencias de la Naturaleza, impartida por la misma profesora, la autora de este trabajo, y utilizando el mismo libro de texto, los mismos contenidos curriculares y las mismas horas semanales. Ciertamente, en el grupo bilingüe se ha utilizado material extra en inglés pero en ningún caso se han ampliado con ello los contenidos correspondientes a la materia no lingüística. En la tabla 2 se muestran los resultados académicos de la primera y segunda evaluación.

Resulta evidente que en la 1ª evaluación el porcentaje de suspensos del grupo A es casi el cuádruple del porcentaje del grupo B y en la 2ª evaluación es más de cinco veces mayor.

| | 1ª Evaluación | | | | 2ª Evaluación | | | |
|----------------|---------------|------|-----------|------|---------------|------|-----------|------|
| | suspensos | | aprobados | | suspensos | | Aprobados | |
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| Grupo A | 11 | 42.3 | 15 | 57.7 | 10 | 38.5 | 16 | 61.5 |
| Grupo B | 3 | 11.1 | 24 | 88.9 | 2 | 7.4 | 25 | 92.6 |

Tabla 2: Resultados académicos en la materia de Ciencias de la Naturaleza para ambos grupos en la 1ª y la 2ª evaluaciones

2. Hipótesis

A la vista de estos resultados, se planteó la cuestión de por qué eran tan diferentes los porcentajes de suspensos en igualdad de docente, contenidos curriculares y horas semanales, y se formuló la siguiente hipótesis: *Los resultados académicos son diferentes porque los alumnos de ambos grupos son diferentes.*

Para poner a prueba la validez de esta hipótesis se llevaron a cabo dos intervenciones idénticas en ambos grupos para, posteriormente, comparar sus resultados.

3. Diseño de las intervenciones

Para comprobar la hipótesis formulada era necesario que las intervenciones a realizar no pertenecieran al ámbito académico, es decir, no correspondieran a evaluaciones de contenidos de conceptos, de actitudes y de procedimientos asociados a una materia del currículo. Por ellos, se eligieron actividades interdisciplinarias del ámbito de la tutoría planteadas desde el enfoque de la interculturalidad y la integración social. La primera se basa en el conocimiento de cuentos de los cinco continentes y el fomento de la lectura y la escritura, y la segunda en la toma de contacto de forma lúdica con la lengua de signos española (LSE). Al no tratarse de actividades evaluables, con repercusión en sus resultados académicos, el alumnado se presta a realizarlas con mayor espontaneidad y menor presión, permitiendo la observación directa de su grado de adquisición de las competencias básicas contempladas para la E. S. O. en la legislación vigente (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre).

Desarrollo de las competencias básicas:

- Competencia social y ciudadana: por la realización de las tareas en grupo y el trabajo de la interculturalidad mediante el desarrollo de habilidades complejas que permiten comprender la realidad social en la que se vive, tomando conciencia de la aportación de las diferentes culturas y de los diferentes grupos sociales al progreso de la humanidad. Además, se fomenta la práctica de ponerse en el lugar del otro para comprender su punto de vista.

- Competencia en comunicación lingüística: por el uso de la lengua materna y el trabajo sobre su escritura y la comprensión lectora. Además, por el trabajo sobre la lengua de signos española (LSE), presente en nuestra sociedad pero desconocida y lejana para las personas oyentes.

- Tratamiento de la información y competencia digital: por la utilización de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el desarrollo de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información y transformarla en conocimiento.

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: por el uso del mapa político mundial y la localización sobre él de los diferentes países y continentes. También por el uso de nuestro cuerpo y del espacio circundante y por la concienciación de la importancia de las manos (forma, posición, orientación, movimiento) y la cara en la comunicación no verbal.

- Competencia para aprender a aprender y competencia para la autonomía e iniciativa personal: por el trabajo con webquest, multitarea que conlleva el desarrollo de habilidades personales como la adquisición de la conciencia de las propias capacidades intelectuales, emocionales y físicas y su desarrollo, por aprender lo que se puede hacer por uno mismo; por el fomento del pensamiento estratégico y la capacidad de cooperar; la empatía y la resolución de conflictos, así como el espíritu de superación.

- Competencia matemática: por el desarrollo de la habilidad para seguir determinados procesos de pensamiento, como la deducción, y aplicar elementos de lógica para la resolución de problemas de la vida diaria.

- Competencia cultural y artística: por la imaginación y creatividad desarrolladas en la elaboración de las tareas finales de las intervenciones.

Adicionalmente, se han integrado en las actividades las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Con ellas no solo se trabaja la competencia para el tratamiento de la información y competencia digital, sino que, por su cercanía al alumnado adolescente, se contribuye a su aceptación y al grado de motivación a la hora de abordar y realizar las actividades.

Actividad 1: La vuelta al mundo a través de los cuentos

Para la actividad 1 se ha diseñado una miniquest, tipo simplificado de webquest, titulada “La vuelta al mundo a través de los cuentos”, elaborada con la aplicación phpwebquest, y que está disponible en

http://phpwebquest.org/newphp/miniquest/soporte_tabbed_m.php?id_actividad=11524&id_pagina=1.

Esta actividad se había llevado a cabo inicialmente con el grupo A (Maldonado Manso, 2011b), enmarcada en la Semana

Cultural del centro, enfocada a la promoción de la lectura y la literatura entre el alumnado. Los objetivos de esta actividad eran: fomentar el conocimiento de otras culturas para desarrollar el respeto mutuo, trabajar las habilidades sociales intragrupalas, desarrollar las habilidades de lectoescritura y utilizar las TIC e integrarlas en la práctica docente.

La miniquiest se divide en tres partes. El Escenario sirve de introducción y presenta la tarea al alumnado de forma atractiva. La Tarea detalla los pasos a seguir: formar cinco grupos (uno por cada continente), buscar un cuento del continente elegido, completar la ficha correspondiente y buscar una imagen relacionada para añadirla. Se proporcionan al alumnado los recursos de internet necesarios, incluyendo una página diseñada en el CP Miralvalle (Plasencia) donde se recopilan cuentos de todos los continentes a los que se accede a través de un mapamundi interactivo, un atlas mundial y el diccionario de la Real Academia Española, para solventar las posibles dudas que surjan durante el proceso. Finalmente, la última parte, el Producto, provee al alumnado de la plantilla de texto de la ficha del cuento a completar y plantea la gran pregunta final: “¿Son los cuentos de los niños de otros países tan diferentes de los nuestros?”, que se responderá en una puesta en común de toda la clase.

Actividad 2: Hablando con las manos

Corresponde a una entrada de un blog llamado “Tutoría de 1º de E. S. O., punto de encuentro y recursos para tutoría de 1º de E. S. O.” y está disponible en el sitio de Internet <http://tutoriaprimerodeeso.blogspot.com/>. Esta actividad también se llevó a cabo con el grupo A en primer lugar (Maldonado Manso, 2011a). Los objetivos perseguidos con esta experiencia son: fomentar el conocimiento de otras formas de comunicación diferentes del lenguaje hablado para desarrollar la empatía hacia las personas sordas y el respeto mutuo, trabajar las habilidades sociales intragrupalas, utilizar las TIC e integrarlas en la práctica docente y desarrollar las habilidades psicomotrices. La premisa de partida es que los prejuicios y los miedos y, por tanto, las barreras de comunicación, nacen de la ignorancia y el desconocimiento.

La actividad se divide en dos partes, una pasiva y otra activa respecto a la lengua de signos española (LSE). La lengua de signos española es la lengua de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas en España que libremente decidan utilizarla (Ley 27/2007, de 23 de octubre). Como el resto de las lenguas de

signos, cumple todos los requisitos de una lengua natural y posee unas características gramaticales, sintácticas y léxicas propias. Actualmente en España, la población con discapacidad auditiva está en torno al millón de personas, de las cuales, alrededor de un 12 % utiliza la lengua de signos para comunicarse (INE, 2008).

En la parte pasiva de la actividad, se les introduce el tema a modo de juego y luego se incorpora el concepto de lengua de signos de dos maneras, una lingüística y otra visual. La primera se consigue mediante un enlace a una página web que incluye la definición de LSE y otras explicaciones sobre su origen y malentendidos sobre ella. La visual consiste en la inserción de dos vídeos de canciones interpretadas con LSE. Con ello se pretende conducir al alumnado al mundo visual, donde prima lo gestual y expresivo, sin usar las palabras habladas, casi sin que los chicos se percaten y, al mismo tiempo, mostrar el lado lúdico y divertido de la LSE. Las canciones se han elegido por su conocimiento previo por parte del alumnado y/o por la inteligibilidad de los signos usados, que faciliten el reconocimiento de su significado por oyentes no familiarizados con la LSE.

En la parte activa, es el propio alumnado el que debe memorizar y reproducir varios signos sencillos de la LSE. Se plantea como un concurso a realizar por grupos para, primero, buscar los signos de las palabras planteadas (hola, adiós, por favor, gracias, buenos días, buenas tardes) y, después, reconocerlas cuando un compañero las signe. Para facilitarles la tarea se ha introducido un enlace a un diccionario visual online de LSE llamado "Sématos". El premio ofrecido es elegir, entre todos los miembros del grupo ganador, el tema que se quiere tratar en la siguiente sesión de tutoría.

4. Desarrollo de las intervenciones

Actividad 1: La vuelta al mundo a través de los cuentos

Inicialmente, se proyectó para ser realizada en dos sesiones de sesenta minutos cada una.

- Grupo A:

En la primera sesión se introdujo el concepto de webquest, nuevo para ellos y se formaron los cinco grupos de trabajo (cuatro de cinco y uno de seis), cuyos miembros fueron elegidos por la docente. Con la guía de la profesora en la pizarra digital, cada grupo accedió en su ultraportátil a la miniquest y se hizo una primera

lectura grupal. Después, cada grupo empezó su trabajo, leyendo cuentos y leyendas del continente elegido.

En la segunda sesión, la concreción práctica de la intervención planteada aconsejó a la docente el replanteamiento del formato de presentación del cuento y toda la información relacionada que, en lugar de con la plantilla de texto, se compiló tradicionalmente, a mano y por turnos de todos los miembros del grupo. Este cambio ralentizó la realización de la actividad, debido a las velocidades lectora y escritora del alumnado, por lo que se hizo necesaria una tercera sesión. No obstante, se consiguió mejorar la competencia lingüística en su parte escrita y, al mismo tiempo, adecuar la actividad a todos los niveles que en ella presentaban los diferentes miembros de los grupos. Incluso los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje y discapacidades son capaces de copiar textos dados y les reporta gran beneficio comprobar que realizan tareas similares a las del resto de sus compañeros en un ambiente de igualdad y camaradería.

En la tercera y última sesión, se presentaron los trabajos de cada grupo al resto de la clase. Cada cuento fue leído por los miembros de cada grupo en la pizarra digital y después se resolvían las dudas de nuevo vocabulario y se analizaba el significado y/o moraleja del relato. Tras escuchar los cinco cuentos, se realizó una puesta en común de opiniones sobre la gran pregunta: “¿Son los cuentos de los niños de otros países tan diferentes de los nuestros?”. Aunque algunos alumnos expusieron que el idioma y los nombres propios eran diferentes y desconocidos, la mayoría estuvo de acuerdo en negar las supuestas diferencias que podrían suponerse por su diferente origen geográfico. Todos los cuentos tenían en común el tipo de protagonistas, la importancia de la Naturaleza, la gran fantasía y elementos mágicos, las moralejas y la no especificación de la propia raza durante las narraciones. Adicionalmente, debido a la desgraciada relevancia de Japón en las noticias por la gran catástrofe del tsunami y desastre nuclear, el propio alumnado sugirió buscar y leer un cuento nipón.

- Grupo B:

En este grupo si pudo llevarse a cabo la actividad en las dos sesiones planteadas inicialmente, a pesar de repetir la modificación realizada sobre lo diseñado, es decir, copiar los cuentos a mano y no en la plantilla de texto.

En la primera sesión se introdujo el concepto de webquest, también nuevo para ellos y se crearon los grupos necesarios,

dictados por la docente. Se realizó la lectura común de la miniquest en la pizarra digital y cada grupo comenzó a trabajar con su ultraportátil. Los grupos eligieron sus cuentos y comenzaron a copiarlos a mano y por turnos, de igual manera que en el grupo A. Sin embargo, sus velocidades lectora y escritora permitieron avanzar en ello en esta primera sesión.

En la segunda sesión, los grupos terminaron de copiar sus cuentos y los pusieron en común con el resto de la clase, leyendo por turnos en la pizarra digital. Igualmente, tras las lecturas, se resolvieron dudas de vocabulario y se analizaron las enseñanzas de cada relato. En la puesta en común sobre la gran pregunta, “¿Son los cuentos de los niños de otros países tan diferentes de los nuestros?”, algunos señalaron que observaban diferencias en las costumbres y en la manera de contarlos. No obstante, prácticamente todos estuvieron de acuerdo en que la importancia de la Naturaleza y las moralejas, principalmente en la diferenciación entre el bien y el mal, eran elementos comunes a todos los cuentos, independientemente del origen geográfico de los mismos.

Actividad 2: Hablando con las manos.

Esta actividad se proyectó para ser realizada en una sola sesión de sesenta minutos.

- Grupo A:

Se realizó en una sesión como estaba previsto pero, dado que el alumnado, a pesar de los avisos previos, no trajo a clase el suficiente número de ultraportátiles, se realizó toda la actividad de forma colectiva sobre la pizarra digital manejada por la docente.

En la parte pasiva, la toma de contacto con la LSE se llevó a cabo según lo previsto, leyendo las instrucciones dadas en el blog y la web enlazada. Los vídeos se descargaban muy lentamente, por lo que se visionaron desde una unidad de almacenamiento extraíble en la que se habían guardado en previsión a este problema. Cada canción se vio tres veces, una para familiarizarse con la LSE y las otras dos para intentar deducir signos y sus significados. De “Vete a dormir” (del programa de televisión “El Hormiguero”) dedujeron los signos de “vete”, “dormir”, “piojos” y “ojos”. De “Chiquilla” (del grupo “Seguridad Social”) identificaron “ojos”, “espadas” y “yo la miro”. Después la docente les mostró otros signos sencillos que ellos no habían identificado, como el signo de la protagonista de “Chiquilla”, “rojo”, “negro” o “padres”.

La parte activa de la actividad no pudo realizarse en grupos de tres por la escasez de ordenadores pero no hubo problema en ejecutarla colectivamente con la pizarra digital. No obstante, el ordenador de aula no disponía de la versión actualizada del programa necesario para visualizar los vídeos del diccionario visual online, por lo que la propia docente tuvo que realizar los signos correspondientes, animando al alumnado a que la imitara. Todo ello resultó bastante atractivo y entretenido para los alumnos que, incluso, pidieron a la profesora que les enseñara más signos (buenas noches, feliz cumpleaños, feliz Navidad, agua, etc.). Tras practicar todas ellas, se realizó el concurso de reconocer los signos, en el que varios alumnos mostraron mayor interés que otros en participar.

- Grupo B:

La actividad también se realizó en una sola sesión aunque, al igual que el grupo A, a pesar de haber sido avisados con antelación, solo tres alumnos trajeron a clase su ultraportátil el día previsto. Por tanto, de nuevo se llevó a cabo toda la intervención de forma colectiva con la pizarra digital. También en esta ocasión se visionaron los vídeos desde las copias descargadas por la lenta velocidad de descarga online. Tampoco hubo tiempo de actualizar el programa necesario para ver los vídeos de los signos del diccionario, por lo que fue otra vez la docente la que signó las palabras planteadas que, de nuevo, se quedaron cortas frente al interés demostrado por el alumnado y se ampliaron con más signos y expresiones sencillas.

5. Análisis de las intervenciones

Actividad 1: La vuelta al mundo a través de los cuentos

En ambos grupos, la realización de la actividad ha permitido alcanzar los objetivos propuestos inicialmente:

- Se ha fomentado el respeto mutuo mediante el contacto establecido a través de los cuentos y el análisis grupal que se hizo en gran grupo, que pusieron de manifiesto que es más lo que nos une con el resto de las culturas diferentes a la nuestra que lo que nos separa. Es de destacar una de las razones con la que justificaron la similitud de los cuentos con independencia de su país de origen: el no especificar en cada cuento la raza que lo protagonizaba (aborigen australiano, indio iroqués, tribu africana). De ahí se deduce que los diferentes pueblos al crear sus tradiciones

orales que dan lugar a los cuentos utilizan todos lo cotidiano para acercarlos al público y que lo cotidiano, lo sencillo, lo cercano, es similar en muchas partes del planeta.

- Se han trabajado las habilidades sociales intragrupalas pues se han formado grupos diferentes a los círculos de amistades preexistentes para procurar relaciones entre alumnos que no hubieran existido de otra manera. Además, en el grupo A se ha favorecido la socialización de alumnos con diferentes necesidades educativas mediante la realización de una misma tarea para todos, la copia manuscrita del cuento, y la lectura colectiva de los cuentos propició la participación por iniciativa propia de un par de alumnos especialmente introvertidos.

- Se han desarrollado las habilidades de lectoescritura por las diferentes lecturas realizadas a lo largo de la actividad y la copia manuscrita del producto final.

- Se han integrado y usado las TIC mediante el uso de pizarra digital, ultraportátiles y la miniquest y otros recursos de internet.

En lo referente al trabajo de las competencias básicas, también se han cumplido las expectativas. A ello se añade que el análisis realizado sobre las enseñanzas y moralejas de los cuentos escogidos ha permitido la transmisión de valores como la generosidad, el altruismo, la autoconfianza, la paciencia, etc., desarrollando de forma adicional a la prevista de algunas de las competencias básicas, especialmente la competencia social y ciudadana, la competencia para aprender a aprender y la de autonomía e iniciativa personal.

Actividad 2: Hablando con las manos

En ambos grupos, la puesta en práctica de esta actividad cumplió con los objetivos planteados:

- Se ha fomentado el conocimiento de la lengua de signos española, reconociéndola como una forma de comunicación humana y consiguiendo que el alumnado se posicione en la situación de una persona con discapacidad auditiva, desarrollando su empatía y su respeto hacia la cultura sorda.

- Se han trabajado las habilidades sociales pues toda la actividad se realizó colectivamente en ambos grupos.

- Se han utilizado las TIC, integrándolas en la práctica docente, mediante el uso de la pizarra digital interactiva, el

ordenador de aula, el blog de tutoría, los vídeos con LSE y otros recursos de internet.

- Se han desarrollado las habilidades psicomotrices, ya que el uso de las manos ha sido primordial en la actividad desarrollada. En la LSE, las manos y el empleo del espacio que circunda nuestro cuerpo son fundamentales, así como la expresión facial

Con respecto a las competencias básicas, se han trabajado según lo proyectado. En el grupo A se ha detectado al participación activa de una alumna con discapacidad intelectual grave que procuraba realizar los signos sencillos a la par que sus compañeros. Para esta alumna supone el desarrollo de competencias básicas como la de aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, conocimiento e interacción con el mundo físico y competencia lingüística. Asimismo, la integración de esta alumna en el gran grupo contribuye al desarrollo de la competencia social y ciudadana tanto para ella como para el resto de la clase.

6. Estudio comparativo de las intervenciones en ambos grupos

Para poder comparar los resultados de ambas actividades en los dos grupos se diseñaron sendas rúbricas de valoración (Eduteka, 2002) (ver Anexo). En la tabla 3 se muestran las puntuaciones medias de cada grupo para cada actividad y sus normalizaciones al porcentaje para poder establecer comparaciones.

| | Rúbrica de la Actividad 1 | | Rúbrica de la Actividad 2 | |
|---------|---------------------------|------------|---------------------------|------------|
| | Puntuación media | porcentaje | Puntuación media | Porcentaje |
| Grupo A | 23.3 | 72.8 | 17.4 | 72.5 |
| Grupo B | 23.4 | 73.1 | 18.0 | 75.0 |

Tabla 3: Resultados medios de la evaluación de las actividades mediante rúbricas para los dos grupos estudiados

Como se observa, los resultados son bastante similares en ambos grupos para cada actividad, alcanzándose porcentajes de entre el 72 y el 75 % en todos los casos. Por tanto, al analizar al alumnado por grupos, de forma colectiva, no se aprecian diferencias entre la modalidad bilingüe y la no bilingüe en la realización de las actividades realizadas.

Para analizar más detenidamente los resultados por alumno, de forma más individual, se detallan en la Tabla 4 el número de alumnos que en cada grupo han obtenido porcentajes menores y mayores o iguales al 50 % en cada actividad.

| | Actividad 1 | | | | Actividad 2 | | | |
|----------------|-------------|------|-------|------|-------------|------|-------|------|
| | < 50% | | ≥ 50% | | < 50% | | ≥ 50% | |
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| Grupo A | 4 | 15.4 | 22 | 84.6 | 5 | 19.2 | 21 | 80.8 |
| Grupo B | 4 | 14.8 | 23 | 85.2 | 2 | 7.4 | 25 | 92.6 |

Tabla 4: Resultados superiores e inferiores al 50% por alumnos de las rúbricas en ambas actividades para los dos grupos estudiados

Puede verse que, para la Actividad 1, el número de alumnos que no han alcanzado el 50 % en la rúbrica de valoración es cuatro en ambos grupos, siendo por tanto muy próximos los porcentajes. Para la Actividad 2, los alumnos que no han alcanzado el 50 % suponen 2.5 veces más en el grupo no bilingüe que en el bilingüe. No obstante, al comparar la Tabla 4 con la Tabla 2, se pone de manifiesto que las diferencias encontradas en los resultados de las actividades de tutoría son mínimas al compararlas con las desigualdades detectadas en los resultados académicos. Efectivamente, aunque para el grupo bilingüe se observa la misma tendencia en ambas tablas, es de destacar las diferencias observadas para el grupo no bilingüe. Para este grupo A, el porcentaje de aprobados no superaba el 61.5 %, mientras que en las actividades de tutoría más del 80 % del alumnado alcanza resultados mayores al 50 %. De esta manera, al compararlo con el grupo B (bilingüe), las discrepancias se reducen drásticamente, siendo incluso despreciables en la Actividad 1 y mínimos en la Actividad 2.

Cabe también preguntarse si los alumnos que no alcanzan el 50 % en las actividades de tutoría son los mismos que suspenden académicamente la materia de Ciencias de la Naturaleza. Para el grupo A, efectivamente, los 5 alumnos que no superan el 50 % en estas actividades están incluidos en el grupo que ha suspendido la materia del currículo. Para el grupo B, en cambio, solo una alumna de los que no superan el 50 % en las actividades realizadas ha suspendido Ciencias de la Naturaleza en las dos evaluaciones, mientras que el resto sí que aprobó esta materia. Esta nueva diferencia puede estar relacionada con el hecho de que estos alumnos del grupo A están incluidos en grupos de apoyo fuera del aula ordinaria pues presentan discapacidades de diferentes grados, dificultades de aprendizaje y desventaja sociocultural, dificultades que no se han detectado en los alumnos del grupo B y que pueden influir negativamente tanto en las actividades académicas como en las de tutoría.

No obstante, hay que señalar que en ambos grupos se observa que varios estudiantes que han suspendido Ciencias de la Naturaleza sí que han alcanzado resultados satisfactorios, superiores al 50 %, en las actividades no académicas, concretamente, 6 en el grupo A y 3 en el grupo B. Es interesante destacar que en los 6 del grupo A están incluidos 3 alumnos que también presentan algún tipo de discapacidades, dificultades de aprendizaje y desventaja sociocultural que, sin embargo, no les han impedido realizar satisfactoriamente las actividades de tutoría.

Finalmente, hay que hacer constar que, al ser cuestionados sobre su opinión por parte de la docente, en ambos grupos la mayoría del alumnado afirmó que les habían gustado las actividades. Concretamente, en la Actividad 2, “Hablando con las manos”, algunos afirmaron que debería haber incluido más palabras y expresiones en lengua de signos española. Incluso algunos estudiantes del grupo A continuaron durante varios días después de realizada esta actividad saludando a los docentes signando “buenos días”, “hola” y “adiós”.

7. Conclusiones

La realización de sendas actividades de tutoría en dos grupos de primero de E. S. O., uno de modalidad bilingüe y el otro no, y el posterior análisis de los resultados han conducido a la invalidación de la hipótesis planteada inicialmente. Se puede concluir que los alumnos de ambos grupos no son diferentes cuando se les observa en ámbitos, como el de tutoría, en el que se trabajan principalmente habilidades sociales, y en el que ellos son conscientes de que no van a ser evaluados académicamente. La motivación y el entusiasmo mostrados por los estudiantes en estas actividades son similares en ambos grupos, al igual que los resultados, y mayores y mejores que en las tareas propias del currículo de Ciencias de la Naturaleza. Adicionalmente al estudio realizado, el alumnado de ambos grupos ha trabajado inconscientemente sus competencias básicas mientras llevaba a cabo las actividades planteadas, mejorando sus múltiples habilidades de forma interdisciplinar.

Descartada las diferencias a priori entre los grupos, queda por explicar cuál es la causa de las discrepancias detectadas en los resultados académicos. Habría que profundizar en causas más complejas, tal vez a nivel psicológico relacionado con la autoestima y el concepto de sí mismos de estos estudiantes, o incluso causas socioeconómicas, socioculturales o de discapacidades, que

requieren de estudios más especializados y complejos a realizar, si es posible, en un futuro, en colaboración con profesionales especializados.

Referencias

Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 118, 13667-13674, de 23 de junio de 2003.

Eduteka (2002), Matriz de Valoración. Rúbricas – rubric en inglés. Disponible en: <http://edtk.co/TTsuQ>. Consultado en 14/05/2011.

INE (Instituto Nacional de Estadística) (2008), Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia, Madrid, Instituto Nacional de Estadística. Disponible en: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t15/p418/a2008/hogares/p01/modulo1&file=pcaxis>. Consultado en 22/04/2011.

Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, *Boletín Oficial del Estado*, 255, de 24 de octubre de 2007.

Maldonado Manso, M. P. (2011a). Eliminando barreras de comunicación: LSE en tutoría de Secundaria a través de las TIC. En *2º Congreso Internacional Uso y Buenas Prácticas con TIC*. En prensa.

Maldonado Manso, M. P. (2011b). Trabajo de la Interculturalidad en tutoría de Secundaria a través de las TIC. En F. Sadio Ramos (Coord.), *Tendiendo puentes hacia la Interculturalidad. Ponencias*, 151-158. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 135, 6-18, de 12 de julio de 2011. Disponible en: <http://www.phpwebquest.org/>. Consultado en 15/12/2010.

Plan Escuela TIC 2.0, Junta de Andalucía. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/300909_EscuelaTIC20/texto_tic. Consultado el 10/01/2010.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, *Boletín Oficial del Estado*, 5, de 5 de enero de 2007.

Resolución de 28 de julio de 2004, de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, por la que se aprueba el Plan de Compensación Educativa de los Centros sostenidos con fondos públicos que se relacionan, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 156, 17806-13674, de 10 de agosto de 2004.

Anexo: Rúbricas de valoración de las actividades realizadas

| Categorías | 4 | 3 | 2 | 1 |
|-------------------------------------|--|---|---|---|
| Respecto a otros | Escucha en silencio, no interrumpe y se mantiene en el sitio asignado sin distraer o moverse. | Escucha en silencio y no interrumpe. Se mueve un par de veces, pero no distrae a otros. | Interrumpe una o dos veces, pero sus comentarios son relevantes. Se mantiene en el lugar asignado sin distraer o moverse. | Interrumpe con murmullos ocasionalmente, haciendo comentarios o sonidos que distraen a otros o se mueve distraendo a los demás. |
| Comprensión lectora | Parece entender el cuento completamente | Parece entender la mayor parte del cuento con precisión | Entiende algunas partes del cuento | Tiene problemas entendiendo o recordando la mayor parte del cuento. |
| En la lectura grupal | Está activamente leyendo con los demás (moviendo los ojos siguiendo las líneas) | Aparenta estar leyendo activamente, pero si se distrae puede encontrar fácilmente por dónde van cuando se le pide leer. | Aparenta estar leyendo con los demás pero si se distrae puede tener problemas para saber por dónde se está leyendo cuando se le llama a leer. | No sigue la lectura y cuando lo intenta no sabe por dónde se está leyendo. |
| Identifica la moraleja o enseñanza | Puede identificar las enseñanzas del cuento por sí mismo/a y explicarla con sus palabras. | Identifica las enseñanzas y las explica con las palabras del texto. | Identifica los puntos clave del cuento y de ahí deduce la enseñanza. | No identifica las enseñanzas del cuento. |
| Nuevo vocabulario | Conoce todo el vocabulario del cuento | Desconoce el significado de 1 ó 2 palabras pero se esfuerza en buscarlo | Desconoce el significado de 3 o más palabras pero busca su significado | Desconoce 3 o más palabras y no muestra curiosidad por conocer su significado. |
| Ortografía y puntuación | No hay errores de ortografía o puntuación en el manuscrito final. | Hay un error de ortografía o puntuación en el manuscrito final. | Hay 2-3 errores de ortografía y puntuación en el manuscrito final. | El manuscrito final tiene más de 3 errores de ortografía y puntuación. |
| Orden | El manuscrito final del cuento es legible, limpio, ordenado y atractivo. No tiene borrones ni palabras tachadas. Parece que el autor se esforzó en su trabajo. | El manuscrito final del cuento es legible, ordenado y atractivo. Puede tener uno o dos borrones pero no distraen. Parece que el autor se esforzó en su trabajo. | El manuscrito final del cuento es legible y algunas de las páginas son atractivas. Parece que varias partes fueron hechas a prisa. | El manuscrito final no es ordenado ni atractivo. Parece que el estudiante sólo quería hacerlo y no le importó su presentación. |
| Participación en la puesta en común | Se ofrece voluntariamente a contestar preguntas y trata de contestar de con gusto las preguntas que se le hacen. | Se ofrece voluntario una o dos veces y trata de contestar con gusto las preguntas que se le hacen. | No se ofrece voluntario a contestar, pero trata con gusto de contestar las preguntas que se le hacen. | No se ofrece a participar. |

Rúbrica de valoración de la Actividad 1 "La vuelta al mundo a través de los cuentos"

| Categorías | 4 | 3 | 2 | 1 |
|--|---|---|---|---|
| En la lectura grupal | Está activamente leyendo con los demás (moviendo los ojos siguiendo las líneas) | Aparenta estar leyendo activamente, pero si se distrae puede encontrar fácilmente por dónde van cuando se le pide leer. | Aparenta estar leyendo con los demás pero si se distrae puede tener problemas para saber por dónde se está leyendo cuando se le llama a leer. | No sigue la lectura y cuando lo intenta no sabe por dónde se está leyendo. |
| Comprensión lectora | Parece entender las instrucciones y conceptos completamente | Parece entender la mayor parte de las instrucciones y conceptos con precisión | Entiende algunas partes de las instrucciones y conceptos | Tiene problemas entendiendo o recordando la mayor parte de las instrucciones y conceptos. |
| Visionando los vídeos | Escucha en silencio, no interrumpe y se mantiene en el sitio asignado sin distraer o moverse. | Escucha en silencio y no interrumpe. Se mueve un par de veces, pero no distrae a otros. | Interrumpe una o dos veces, pero sus comentarios son relevantes. Se mantiene en el lugar asignado sin distraer o moverse. | Interrumpe con murmullos ocasionalmente, haciendo comentarios o sonidos que distraen a otros o se mueve distraendo a los demás. |
| Identifica los signos sencillos de LSE en los vídeos | Identifica cuatro signos o más. | Identifica dos o tres signos. | Identifica al menos un signo. | No identifica ningún signo. |
| Reproducción de los signos sencillos de LSE | Reproduce cuatro signos o más siendo consciente de su significado | Reproduce dos o tres signos siendo consciente de su significado | Reproduce uno o dos signos sin ser consciente de su significado. | No reproduce ningún signo. |
| Participación en el concurso de adivinar signos. | Se ofrece voluntariamente a identificar signos y trata de contestar con gusto si se le cuestiona sobre ellos. | Se ofrece voluntario una o dos veces y trata de contestar con gusto si se le cuestiona sobre ellos. | No se ofrece de voluntario a contestar, pero trata con gusto de contestar si se le cuestiona sobre algún signo. | No se ofrece a participar. |

Rúbrica de valoración de la Actividad 2 "Hablando con las manos"

¹ Educación Secundaria Obligatoria, en el Sistema Educativo Español.

² ***Knowing them to be able to educate them: are bilingual students and non-bilingual students really different in ESO's first year?***

³ Doctora.

Instituto de Enseñanza Secundaria Alba Longa, Armilla – Granada (España).

Email: fmalcantaramaldonado@gmail.com

LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU REVITALIZACIÓN MEDIANTE EL BLOG¹

Camino López García²

Abstract: ICT (Information and Communication Technologies), in particular blogs, are tools facilitating communication and exchange of information between people. They are increasingly recognized as a reliable source of information, and there are more and more specialists who devote their time to writing them. More and more teachers and educational institutions are committed to the blog as a format of presentation of educational content, and which they share not only with students but with the rest of the world. And this is a power distribution and revitalization that arts education should put to good use.

We are at a very enlightening point for discussion on arts education as it is beginning to be considered as a fundamental part of the debate on improving education. The technology blog of the Edublog, ICT can be part of the elements that make up, if everything continues as it began, the new educational paradigm.

Keywords: arts education; new educational paradigm; revitalization; ICT; blog; LOE³

Resumen: Las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), en concreto los blogs, son herramientas facilitadoras de la comunicación y el intercambio de información entre las personas. Cada vez son reconocidos como fuente fiable de información, y cada vez son más los especialistas que dedican su tiempo a escribir en alguno de ellos. Más docentes e instituciones educativas apuestan por el blog como formato de exposición de contenidos educativos, que comparten no sólo con sus alumnos, sino con el resto del mundo. Y éste es un poder de difusión y de revitalización que la educación artística no debería desaprovechar.

Estamos en un momento de debate muy enriquecedor, ya que la educación artística se la está empezando a considerar parte fundamental del debate sobre la mejora en la educación. La tecnología del blog, del edublog, las TIC pueden ser parte de los elementos que conformarán, si todo sigue según comenzó, el nuevo paradigma educativo.

Palabras clave: educación artística; nuevo paradigma educativo; revitalización; TIC; blog; LOE

1. Introducción

Este artículo está basado en la investigación realizada para mi Trabajo de investigación del Fin del Máster de TIC en educación, Universidad de Salamanca. Por la imposibilidad de enmarcar aquí todo su contenido debido a su extensión, presento un extracto del

mismo en el que se muestra la investigación siguiendo el hilo conductor de los apartados seleccionados que más adelante se comparten.

2. Construcción

Este proyecto se ha construido en base a tres conceptos fundamentales:

- la educación artística
- el blog
- revitalización de la educación artística

El objetivo de este estudio es conocer la progresión de la educación artística hasta nuestros tiempos, conocer su status actual e indagar en las posibilidades que las nuevas tecnologías (TIC) tienen para contribuir a la revitalización de dicha disciplina, en concreto, indagaremos en el potencial del blog.

Mientras tanto se realiza un recorrido histórico de la educación artística, la situación actual de dicha disciplina y el conocimiento de la herramienta de estudio *edublog*, teniendo en cuenta el estudio de los elementos de revitalización de la educación artística. En este punto se aborda, por un lado, la realidad de la problemática basada en el status de dicha disciplina con el fin de reconocer aquellos aspectos que se disponen como causantes del desprestigio de la materia; además de tener en consideración a los certámenes de premios de *edublogs* como fuente de generación de honor que puede ser un aporte a la revitalización y conocer cuál es el valor añadido que aporta el *edublog* a la educación artística.

Por último, se elaboran unas conclusiones que facilitan el entendimiento de todo aquello estudiado en este proyecto.

En base a la teoría se pretende profundizar en estos temas ya expuestos para sustraer todos aquellos elementos que forman parte de este entramado de conceptos. Para su identificación, se ha hecho uso de una metodología descriptiva en cuanto a la recogida de datos sobre la base teórica que se refiere, para luego exponer y resumir la información de manera cuidadosa y finalizar proponiendo unas conclusiones, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan a la mejora del conocimiento.

Este estudio ha seguido las siguientes pautas:

- Acotación del tema.
- Búsqueda de información, tanto histórica como actual.

- Identificación de las variables involucradas en dicha temática.
- Estudio sobre los conceptos de educación artística, revitalización y blog
- Conclusiones de la interrelación de los conceptos acabados de nombrar

3. Interés de la investigación

Por un lado, el interés por una gran organización: La NAEA, la organización para la defensa de las enseñanzas artísticas más importante a nivel mundial, emitió un informe en el cual expone las líneas de investigación futuras en el campo de la educación artística. Entre ellas se encuentra la siguiente, sobre la cual está basado mi trabajo:

“¿Cuál es el impacto en Educación Artística de los nuevos contextos de aprendizaje propiciados por las tecnologías de la información y la comunicación?” (NAEA, 2008:2).

Por otro lado, las características especiales de la realidad social, económica y cultural en la que nos encontramos: “Esto no es una crisis, es un cambio histórico” (Tapscott, 2011:Título) son las palabras que usa Tapscott, experto en estrategia de negocios a través de Internet, para definir su tesis acerca de la realidad económica y social que están viviendo los países involucrados en la crisis económica actual. En la educación, tras el desarrollo del Trabajo Fin de Máster en su versión al completo, se ha podido constatar que todavía en estos momentos seguimos con los fundamentos de la era industrial los cuales están generando un sistema educativo anacrónico que no responde a las necesidades de los estudiantes y del ciudadano de hoy en día (Robinson, 2011), a pesar de que otras líneas de pensamiento han surgido como son las referidas a la importancia de la educación emocional (Goleman), de la educación por competencias (LOE, 2006) y no por objetivos, acerca de la necesidad del aprendizaje durante toda la vida (Gómez Llorente, L: 2007), el conectivismo (Siemens, 2004), educación informal o invisible (Cobo Romaní, C; Moravec, John W., 2011) ... Tapscott afirma que esta forma de orientar el mundo ha quedado sin energía, y señala a Internet como puente de la era industrial a la era digital: “(...) estamos ante un momento de cambio histórico: la era industrial y todas sus instituciones se han quedado sin energía. (...)Igual que la imprenta de Gutenberg permitió evolucionar de un modelo agrario a la era industrial con todos sus cambios sociales y

de gobierno, internet nos lleva de la era industrial a la digital” (Tapscott, 2011:1^oy3^o párrafo)

¿De qué manera internet energiza? La sociedad, con los avances en las tecnologías (TIC), ha visto el potencial que tiene el uso de estas herramientas desde los altos negocios hasta la vida cotidiana, hasta tal punto, que las TIC no se han quedado solo en meras herramientas de trabajo como en la Revolución Industrial, sino que han producido un cambio de pensamiento y unas necesidades diferentes y nuevas en la sociedad. El mercado es el primero en hacerse con aquello que considera va a tener futuro en la sociedad a la que pertenece, por lo que estos mercados comenzaron a construir sus vidas en base a estas tecnologías. Los mercados ya conocen el potencial de las TIC, pero no es suficiente para que toda la sociedad pueda conocerlo, ya que las instituciones educativas no han sabido ver dicho valor añadido de estas tecnologías y han preferido seguir con lo que hasta este momento estaban haciendo. La brecha digital surge cuando los nuevos ciudadanos salen de la institución educativa a la vida laboral. Las reglas han cambiado, las habilidades que se necesitan en los nuevos trabajos, y hasta en los viejos, no son las mismas, y para todo ello los nuevos ciudadanos no han sido preparados en los centros educativos. En cuanto a esta afirmación citaré a Ken Robinson y al Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute:

“Uno de los motivos por los que defiendo con tanta pasión que hay que modificar la educación y replantearse la creatividad es porque me parece que, a no ser que cambiemos nuestra manera de pensar en nosotros mismos, no estaremos a la altura de los desafíos a los que nos enfrentamos ahora” (Robinson, 2011: párrafo final entrevista)

“(…) As these machines replace humans in some tasks, and augment them in others, their largest impact may be less obvious: their very presence among us will force us to confront important questions. What are humans uniquely good at? What is our comparative advantage? And what is our place alongside these machines? We will have to rethink the content of our work and our work processes in response. (...) Of course, some routine jobs will be taken over by machines—this has already happened and will continue. But the real power in robotics technologies lies in their ability to augment and extend our own capabilities.(...) To take advantage of this well-experienced and still vital workforce,

organizations will have to rethink the traditional career paths in organizations, creating more diversity and flexibility.” (Future work skills 2020, 2011:3)

Por otro lado, los eruditos entran en el debate. Ken Robinson, experto en creatividad e innovación, ha comentado:

“(…) la mayor parte de nuestros sistemas educativos están desfasados. Son anacrónicos. Se crearon en el pasado, en una época distinta, para responder a retos diferentes.(…), en la mayoría de sistemas, se insiste mucho en elevar los estándares de matemáticas y de lengua, que por supuesto son muy importantes, ¡pero no son lo único que cuenta en la educación! Las disciplinas artísticas cuentan, las humanidades cuentan, la educación física también…” (Robinson, 2011: 1). El nuevo perfil que reclama el mundo, ya no solo las empresas, es el de una persona con criterio, responsable, creativa e innovadora. En estas habilidades todavía no se ha centrado la educación, obcecada en que la memorización de contenidos es lo que importa, algo actualmente menos relevante que la capacidad de búsqueda de información y resolución de problemas, ya que en la era de Internet, los contenidos que en la escuela hacen memorizar están a un click de consulta (Marqués, 2011).

Este tema tiene completa cobertura tanto actual como original, debido a que se fundamenta en las temáticas más recientes: las nuevas tecnologías y la educación artística.

Buscando el modo de conseguir educar a los futuros ciudadanos para que alcancen las capacidades solicitadas, se escucha el nombre de la educación artística. Ken Robinson, Robert Roeser, Linda Darling-Hammond, etc., entre muchos otros, empiezan a considerar saber por dónde se ha de orientar una nueva corriente de pensamiento:

“El mundo cambia a una velocidad vertiginosa. Es imposible adivinar cómo viviremos en el futuro. Lo único que sabemos es que hará falta mucha imaginación y creatividad para transformarnos y afrontar los nuevos retos.” (Robinson, 2009: contraportada).

4. Marco Teórico

4. 1. Breve reseña de la historia de la educación artística

“A lo largo de la historia de la educación en estos siglos, las artes visuales eran vistas como una ocupación demasiado baja, como para ser digna de las personas socialmente prominentes, o

bien como una actividad ociosa a la que solo los ricos podían dedicarse” (Efland, 2002: 79-80).

Efland nos concluye la historia de la educación artística hasta su actualidad, el 2002, que es cuando fue publicado este libro. Pero desde esa fecha hasta la de ahora el debate sobre el arte no ha cesado, y se puede decir que en estos momentos está más en boga que nunca.

4. 2. Situación actual

Figuras como el erudito Ken Robinson, especialista en creatividad e innovación, llenan las librerías, las pantallas de algunas televisiones culturales y sobre todo, los congresos sobre innovación.

En nuestro presente, 2011, la sociedad en la que vivimos ha cambiado, y ello se puede apreciar en el perfil de empleado que buscan las empresas: gente joven, emprendedora, creativa. La creatividad siempre ha estado ligada a la educación artística aunque se puede aplicar a los diferentes ámbitos de la vida y del saber. Pero este perfil de persona innovadora y creativa no es posible de conseguir sin personas felices, un claro auge de la importancia de educar en emociones, de la inteligencia emocional, ya formulada por Daniel Goleman en 1996 con su libro “Inteligencia Emocional”, el cual en el 2008 se registra su septuagésima edición. Ken Robinson, Robert Roeser, Linda Darling- Hammond, Goleman, etc., hablan sobre ello además de en otros medios y congresos, como el TED (Technology, Entertainment, Design), en medios de comunicación de masas, como la televisión, acercando este pensamiento al debate ciudadano, que es como comienza a germinar el cambio. Prueba de ello son el poder de la comunidad que se ha visto reflejado gracias a las redes sociales.

Sobre todo parece que este debate se ha acentuado a partir del 2008 que es cuando comienzan a aparecer más ponencias en los congresos relacionadas con todo ello, como las del TED (Technology, Entertainment, Design), con Ken Robinson, Will Richardson y muchos otros. Es muy probable que todo ello se haya visto impulsado tras el batacazo de la crisis económica mundial que todavía nos asola, ya que nos ha dejado evidente que el sistema no funciona, y que hay que cambiar. ¿Pero hacia dónde vamos a cambiar si no tenemos precedentes? Pues en realidad hacia donde siempre se ha tendido a cambiar, a lo nuevo, a lo atrevido. De ahí, la necesidad de emprendedores, de creativos que nos iluminen las

rutas a seguir tras este momento. Más adelante, cuando miremos hacia atrás, podremos concretar mucho más todo este asunto que ahora adelanto. Sobre este punto aclara Tapscott en su entrevista: “¿Cuáles son los ejes del cambio? La comunicación global: internet; las nuevas generaciones, que son nativos digitales; la revolución social, a través de las redes sociales, y los emprendedores.” (Tapscott, 2011:3ª columna, párrafo 5º)

La innovación, la creatividad, la importancia de la gestión emocional, son bases que asienta en sus publicaciones y apariciones públicas en congresos de alto nivel Ken Robinson, experto en innovación y creatividad además de asesor de sistemas educativos a nivel mundial. En uno de sus libros titulado “The Element” (Robinson, 2009), clarifica la necesidad de que todas las personas encuentren su “elemento”, es decir, su talento personal con el que son felices, para realizarse en la vida; y aporta la idea de fomentar estas prácticas de búsqueda del propio talento desde la escuela. Al estar estas prácticas íntimamente relacionadas con las enseñanzas artísticas, una de las consecuencias de su aplicación sería el cese de la estigmatización de estas enseñanzas artísticas por parte para que ésta deje de estigmatizar las prácticas artísticas o los intereses artísticos de sus alumnos relegándolos al plano más inferior en prioridad de enseñanza en la jerarquización actual de las materias académicas.

“Una de las características de la enseñanza es que hay una jerarquía de asignaturas en las escuelas. En la mayoría de sistemas tenemos, arriba de todo de la jerarquía, la lengua, las matemáticas y las ciencias; un poquito más abajo están las humanidades, como la geografía y los estudios sociales, o la filosofía (cuando se enseña)... y debajo de todo están las disciplinas artísticas.” (Robinson, 2011: 4)

Una de las consecuencias derivadas de esta revitalización de la educación artística, es decir, de que deje de ocupar un lugar inferior en esta jerarquización académica, atañe a las salidas profesionales, siendo una realidad y no una posibilidad utópica como en estos momentos sigue siendo a nivel laboral.

Seguramente este nuevo movimiento que está surgiendo no es tan nuevo, sino que viene derivado de aquellas ideas del Romanticismo, mezcladas con las de la Ilustración, pero como dice Efland:

“(…) A menudo sucede también que los movimientos no terminan realmente; lo que hacen es adquirir formas distintas (...)” (Efland, 2002: 384).

La sensibilización en materia de educación artística está siendo apoyada por diversas instituciones como la NAEA (National Art Education Association), INSEA (International Society for Education through Art), PDEA (Plataforma por la Defensa de las Enseñanzas Artísticas), EACEA (Agencia Ejecutiva en el Ámbito educativo, Audiovisual y Cultura), NSEAD (National Society for Education in Art & Design), y otras como CAA (California Arts Advocates).

Estas instituciones a lo largo de la historia de la educación artística, más hacia los momentos contemporáneos, se han ido comprometiendo a fomentar la educación artística y se han involucrado en la tarea de la revitalización de la misma, como el interés de algunas universidades como Yale, Oxford o Harvard que acogieron los estudios en arte con gran interés, fomentando de este modo, y bajo el privilegio y honor que infunden sus nombres, el estatus de esta disciplina.

4. 3. El edublog

Dentro del océano que es Internet hay pequeñas islas que cada vez consiguen mayor reconocimiento como nichos de criterio contrastado ya que son espacios que recogen por escrito pensamientos de expertos, escritos por ellos mismos. Sus características son la transparencia, de honor, de trabajo y de responsabilidad. Estoy hablando de los blogs.

Buscando las formas de integrar las TIC en el marco educativo, y estando presentes en momentos de revitalización del estatus de la educación artística de la mano de profesionales como los nombrados antes, el blog, el edublog en concreto, puede ser una herramienta con la que las disciplinas artísticas se hagan ver, demuestren la importancia que tienen y todo lo que pueden aportar a la sociedad, con la mayor transparencia posible.

Un blog o bitácora es un sitio web periódicamente actualizado que recopila cronológicamente “entradas” o capítulos. Puede ser monotema, es decir, estar dedicado a un tema en concreto, y puede ser gestionado por una persona, varias o un grupo (Du; Wagner, 2005).

La temática suele estar ligada a los intereses del individuo o individuos que editan ese blog, que pasan a ser gestores o creadores de la información que allí comparten.

5. Elementos revitalizadores de la educación artística

5. 1. *Status*

En cuanto al papel de las artes en la educación, en el sistema educativo, surgen muchos dilemas, muchas reflexiones, muchos temas que están abiertos a opinión, todos con el objetivo de mejorar la situación de los estudios artísticos en el sistema educativo reglado para que los destinatarios de dicha educación, los adultos del futuro, tengan una formación íntegra en dicha disciplina.

Dentro de este debate hay opiniones en cuanto a la libertad que el currículum deja para la complejidad en la enseñanza de las artes, también en referencia a la metodología que se sigue para esta educación artística, surge debate acerca de las horas dedicadas a estas artes, y sin olvidarnos tampoco del papel que los docentes juegan en este cometido que es la educación artística.

Acerca de esta libertad que el currículo aporta a la disciplina de educación artística:

“Para tener éxito en su estudio, el arte y los estudiantes de diseño, se requiere para operar un alto grado de independencia y autonomía. Desarrollar las habilidades para una mayor autonomía requiere que los estudiantes tomen conciencia de las concepciones del sujeto de estudio y de sí mismos como estudiantes en un contexto particular de aprendizaje. Desarrollar una mayor conciencia de sí mismo como un estudiante y cada vez más independiente en su aprendizaje es capturado por el concepto de meta-aprendizaje” (Winters, 2011: 90-101).

En referencia al segundo tema, lo acertado o no de la metodología que se está usando para abordar la educación artística:

“(…) en el inicio del siglo XXI, la educación artística se sigue practicando en la esclavitud de un paradigma científico que no comprende el potencial mayor de las artes en la educación, a menudo se establecen límites mal equipados para la praxis del arte, basado en las artes de investigación, o las artes de pedagogía. (...) los profesionales deben repensar completamente la práctica de la educación artística sin límites taxonómicos y en el refugio del laberinto sin explorar” (Rolling, 2011: 99-104).

Nos propone que nos olvidemos de todo y que vayamos al origen de la idea, del concepto, y que a partir de ahí construyamos la metodología más adecuada para la práctica de las artes. Sobre el tema de las ataduras sea de metodología, o sea de libertades, también se comentan en cuanto a horarios.

“Tras la aprobación del Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Asturiana, las Enseñanzas Artísticas (Música y Educación Plástica y Visual) retrocedían en su asignación horaria al desaparecer en uno de los cursos de la ESO (Música en 3º y Educación Plástica y Visual en 2º). A las movilizaciones del profesorado de estas especialidades desarrolladas durante el curso pasado la Consejería no dio respuesta y despreció totalmente al colectivo” (CCOO, 2007: 1).

Pero además de los debates que se han ido abriendo en base a las características de lo que la LOE nos ofrece, la realidad es que en los últimos años, después de tantas leyes de educación por las que ha pasado el país, se vislumbra un nuevo debate acerca de lo que en realidad estas leyes han aportado a la educación artística. En la página web de Magisnet realizan un breve y completo repaso. Destacan que la asignatura como tal aparece por primera vez con la LOGSE, (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo), de forma obligatoria en los tres primeros cursos de la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) y optativa en 4º. Opinan que a partir de este punto las posteriores reformas han ido quitando calidad a los contenidos de la materia y a su vez eran reducidas las horas lectivas. Con la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) se pasa de 105 horas a 75 nada más y también desaparece la asignatura en el nivel 2 de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria).

“(…) Según Inmaculada del Rosal, profesora de Dibujo y delegada de CSI-CSIF Madrid: “aunque esta ley no se llegó a aplicar, esos contenidos nunca se recuperaron” (Magisnet, 2008: 1).

La LOE (Ley Orgánica de Educación) quita la obligatoriedad en uno de los tres primeros cursos de la ESO y mantiene la optativa de 4º, por lo que se produce una pérdida de la continuidad de la asignatura.

“(…) Del Rosal explica que “la ley ha actualizado los contenidos y los ha acercado más a la realidad social actual, en la que la presencia de la imagen es muy importante, pero no tenemos horas suficientes para enseñar esos contenidos” (Magisnet, 2008: 1).

5. 2. Aspectos de desprestigio

Hay bastante material en publicaciones que deja ver el estado de descontento de los profesionales y de los académicos en

el estado actual de la educación artística tanto en España como en Europa. Un ejemplo es el siguiente:

“(…) en el inicio del siglo XXI, la educación artística se sigue practicando en la esclavitud de un paradigma científico que no comprende el potencial mayor de las artes en la educación, a menudo se establece límites mal equipados para la praxis del arte, basado en las artes de investigación, o las artes de pedagogía. (...) los profesionales deben repensar completamente la práctica de la educación artística sin límites taxonómicos y en el refugio del laberinto sin explorar.” (Rolling J.H., 2011 :abstract)

Este texto abre el debate en torno a la posibilidad de que parte de la responsabilidad recaiga en la falta de reconocimiento de la asignatura debido,

Para entender estos debates es importante tener en cuenta al Informe PISA (Merodio de la Colina; Hernández Belver, 2004: 45-62).

El PISA es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE “(...) tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber” (OECD, 2011: 1). Las pruebas de evaluación se realizan cada 3 años y cada año se evalúa en concreto una temática. En el 2000 fue la lectura, en el 2003 las matemáticas, en el 2006 ciencias y en el 2009 otra vez lectura. Para el 2012 se volverán evaluar las matemáticas y en el 2015 otra vez las ciencias. Resulta bastante esclarecedor que a pesar de que la propia organización explica en su página web que “evalúa todas las habilidades y conocimientos necesarios para la participación plena en la sociedad” (OECD, 2011: 1), en ningún momento ha evaluado las artes y solo se centra de manera repetitiva en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias obtenidos del PISA 2009, resulta impresionante ver cómo ni siquiera sale reflejada en el informe ninguna mención a ninguna de las materias en arte o capacitaciones o competencias en educación artística ¿Cómo va a ser posible una revitalización si ni siquiera uno de los organismos más importantes del mundo considera la educación artística como importante?

Una de las consecuencias del PISA pudiera ser que el Estado se centre en las deficiencias que nos marcan los datos y potencie su remontada. Pero las deficiencias se hacen patentes en aquello que es analizado, ciencias y lenguas, por lo que se potencia

el aumento de horas en dichas materias en las escuelas, dejando de lado y restando horas a otras materias “no importantes” debido a que el informe no las refleja, como son las artes.

5. 3. Blogs como regeneración de honor

Al bloguero se le considera casi como creador de una revista, o de un portal de gran importancia, pasa a ser representativo para el resto de profesionales y de aficionados de la rama que trate el blog, creando una comunidad de aprendizaje, creando un PLE (entorno personal de aprendizaje). Su influencia en los demás es abrumadora, hasta el punto de motivar incluso hasta a los más escépticos a seguir sus pasos. Presentan ideas innovadoras, están al día de asuntos de actualidad, a la vez facilitan informaciones antiguas trabajadas para su catalogación como base histórica de la materia. Haciéndose eco del entusiasmo que la tecnología blog estaba resultando en la comunidad educativa, los centros y las instituciones comenzaron a ver su potencial, como plataformas de difusión de sí mismos, con los objetivos de publicitación de la institución y como portales dedicados más a servir información actual a modo de noticias de todo aquello que consideraban de interés propio para su difusión a la comunidad.

“(…) utilizando estas tecnologías para apoyar las actividades de aprendizaje de los estudiantes. (...) la tecnología se puede utilizar para activar los procesos de alto nivel de aprendizaje” (Snepvangers; McAlpine, 2004: 378-383).

Para la comunidad educativa tiene muchos beneficios porque además de fomentar el PLE, el elearning, el blended learning y la generación de una comunidad educativa, son potenciadores de la transparencia profesional, ya que en los blogs los educadores suelen dejar constancia de su trabajo: inicio, proceso y fin; lo cual aporta aún más credibilidad al creador del blog, al bloguero.

Algunos profesionales de la educación motivados con las TIC han visto los beneficios que aporta un blog a la educación, las posibilidades de mejorar su trabajo. Cada vez son más los profesores que se crean blogs, y todos ellos procuran, dentro de sus posibilidades, aprender de los demás y mejorar todo lo posible, lo cual es importante porque fomenta la motivación por la calidad de la educación.

5. 4. Valor añadido del edublog a la educación artística

La mejor forma de responder a esta pregunta es en base a impresiones reales de los que han probado el uso del edublog en la educación artística. Hay algunos estudios, (Williams, J. B.; Jacobs, J., 2004) en el que los estudiantes determinaron que los blogs apoyaban su aprendizaje ya que les proporcionaban diferentes puntos de vista que sus compañeros y profesores consideraban y que de otra manera no hubiera sido posible. Esto es una realidad, porque el blog genera una comunidad virtual interesada en los temas que trata el edublog, y se suelen dar discusiones entre dicha comunidad a partir de la estimulación de lo escrito en este soporte virtual. Crea nuevos espacios donde se puede reflexionar y organizar comentarios. Tras el estudio, los alumnos "(...) sintieron que los blogs les ayudaron a comprender mejor los temas, organizar mejor las ideas, y consolidar el conocimiento" (Williams; Jacobs 2004: 232-247).

En base a esto, se hizo otra investigación (Abad Tejerina, 2010) muy esclarecedora sobre el potencial de los edublogs. La mayor parte de los alumnos coincidieron en que su rendimiento mejoró, la calidad de sus reflexiones aumentó y la comunicación entre el docente y los alumnos se hizo más fluida ya que el blog tiene la ventaja de que permite su visualización sin limitaciones espacio-temporales, a lo que también hace referencia (Unalan, 2008).

Además, los alumnos señalan que la herramienta les animó a perder la vergüenza a mostrar sus trabajos. Por otro lado, les sirvió además para poder ver los trabajos de los demás, conocer su enfoque, como los presentan... y así aprender unos de otros (aprendizaje colaborativo) (Kim, 2008). Pero además el estudio añade que descubrió que el 94% de los estudiantes a menudo se comprueba un sitio de comunicación en línea para ver si sus propios mensajes fueron respondidos por otros compañeros.

Este punto es fundamental. El uso del edublog genera motivación intrínseca, tan complicada de conseguir sobre todo con alumnos conflictivos. El edublog responsabiliza al alumno sobre su propio trabajo, es un factor que potencia la calidad de los contenidos a discusión.

Pero además de la importancia que las TIC, en concreto el edublog, pueden aportar a los alumnos, otro colectivo directamente implicado, el de los docentes, ha de poder ver sus beneficios.

“La actividad de uso blog se dirige a los tipos de relaciones interpersonales, la inteligencia intrapersonal y la lingüística, (...), además de visual / espacial y kinestésica” (Kalelioglu; Gulbahar, 2010: 132-144). Pero es Lu quien define más la importancia de estas tecnologías en la educación artística:

“La tecnología ofrece un gran potencial para la enseñanza del arte digital contemporáneo y creciente cultura visual digital en la educación artística del siglo 21. (...) un número creciente de investigadores han estudiado el potencial educativo (...) Los maestros de arte y educadores de la era digital no pueden ignorar este nuevo "virtual" tendencia y pasar por alto el potencial educativo” (Lu, 2010: 19-24).

Conclusiones

¿De qué manera supone una revitalización de la educación artística el uso del edublog?

- El uso de las TIC ha propiciado un reconocimiento por parte de las instituciones, en el que se ha generado un apartado dedicado al blog.

- El status que tiene un blog y su bloguero propicia la elevación de la calidad a la hora de nutrir dicho blog de contenidos.

- La realidad de que el blog, al ser una herramienta on-line, puede ser visto por otras personas ajenas al grupo de aula intensifica la responsabilidad del bloguero con la información que comparte.

- El blog genera comunidades con los mismos intereses, y al ser éstas de dominio público y abierto, propicia la conexión entre varias comunidades, generando nuevo conocimiento, más filtrado y por lo tanto de mejor calidad, y teniendo en cuenta siempre la actualidad de la temática a nivel mundial (PLN).

- La posibilidad de acceso a muy variados soportes multimedia, genera el enriquecimiento de la información a mostrar (PLE).

Pero la clave de todo ello es la conectividad: Internet supone un mundo paralelo en el que se eliminan las barreras geográficas y de clase social, además de temporal. Nos permite compartir entre todos y con todos, además de poder participar con otros o simplemente nutrirnos de todos aquellos contenidos que ahí se depositan.

Ahora los docentes, los alumnos y el mundo están conectados, pudiendo avanzar a la par. Se trata de un factor

imprescindible como generador de buenas prácticas y potenciador de la calidad y de la constante actualización de los docentes en innovación de sus prácticas.

Y en definitiva, termina la soledad del docente, sobre todo del de artes (ya que en las instituciones educativas hay poco personal de esta especialidad por las reducciones horarias) apoyándose en el trabajo de sus colegas de otros emplazamientos geográficos.

Referencias

Abad Tejerina, M. J. (2010). Educación artística en España. El blog como recurso de comunicación e información en los estudios de Bellas Artes. Consultado el 31/10/2011. Disponible en:

<http://educacionartisticaenespania.blogspot.com/2010/12/el-blog-como-recurso-de-comunicacion-e.html>

CCOO (2007). Comisiones Obreras. Disponible en <http://www.feccoo-asturias.org/> Consultado el 31/10/2011

Cobo Romani, C; Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius/ Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Consultado el 07/12/11. Disponible en:

<http://www.aprendizajeinvisible.com/download/AprendizajeInvisible.pdf>

Du, H. S.; Wagner, C. (2005). Learning with Weblogs: An Empirical Investigation. *Proceedings of the 38th Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'05)*. Consultado el 31/10/11. Disponible en <http://origin->

www.computer.org/plugins/dl/pdf/proceedings/hicss/2005/2268/01/22680007b.pdf?template=1&loginState=1&userData=anonymous-IP%253A%253AAddress%253A%2B%2B90.84.53.38%252C%2B%255B14.0.98.196.191%252C%2B%2B90.84.53.38%252C%2B81.172.75.251%252C%2B127.0.0.1%255D

Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación artística. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (2009). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.

Gómez Llorente, L. (2007). El aprendizaje a lo largo de toda la vida. *CEE Participación Educativa*, 6 (noviembre, 2007) 7-13. Consultado el 07/12/11. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n9-gomez-llorente.pdf>

Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute (2011). *Future work skills 2020*. Disponible en: <http://cdn-static.phoenix.edu/content/dam/altcloud/doc/research-institute/future-skills-2020-research-report.pdf>. Consultado el 07/12/11.

Kalelioglu, F.; Gulbahar, Y. (2010). Investigating the usage of blogs in educational settings from multiple intelligences perspective. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9 (2010) 132-144. Disponible en <http://www.tojet.net/articles/9215.pdf> Consultado el 31/10/11.

Kim, H. M. (2008). The phenomenon of blogs and theoretical model of blog use in educational contexts. *Computers & Education* (2008), 1342-1352.

LOE (2006). Anexo I: Competencias básicas. Consultado el 07/12/11. Disponible en: <http://fete.ugt.org/Estatal/paginas/publica/Docs/LOE/PUBRDECompbasicas.pdf>

Lu, L. (2010). Teaching 21st-century art education in a "virtual" age: Art cafe at second life. *Art Education*, 63, 6 (2010) 19-24. Consultado el 31/10/11. Disponible en: <http://search.proquest.com/docview/851227979?accountid=17252>.

Magisnet (2008). Profesores de Plástica, obligados a pintar poco. Política educativa. Consultado el 31/10/2011. Disponible en: <http://www.magisnet.com/noticia/3349/INFORMACION/.html29/04/2008>

Marqués, P. (2011). ¿Qué es el curriculum bimodal? (versión 2.1), Chispas y educación, blog. Consultado el 31/10/2011. Disponible en: <http://peremarques.blogspot.com/2011/09/que-es-el-curriculum-bimodal-i.html>

Merodio de la Colina, M. I.; Hernández Belver, M. (2004). La educación artística y la formación del profesorado en secundaria. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 7 (2004) 45-62.

NAEA. (2008). Creating a Visual Arts Education Research Agenda for the 21st Century, Arteducators. Consultado el 31/10/2011. Disponible en: http://www.arteducators.org/research/NAEA_Research_Agenda_12-08.pdf

OECD. (s. f.). PISA en español, pisa.oecd.org. Consultado el 31/10/2011. Disponible en: http://www.pisa.oecd.org/document/25/0,3746,en_32252351_32235731_39733465_1_1_1_1,00.html

Robinson, K. (2009). *The Element*. Barcelona: Grijalbo.

Robinson, K. (2011). Redes. El blog de Eduard Punset. Consultado el 31/10/2011. Disponible en: <http://www.redesparalaciencia.com/wp-content/uploads/2011/03/entrev87.pdf>

Rolling, J. (2011). Circumventing the Imposed Ceiling: Art Education as Resistance Narrative. *Qualitative Inquiry*, 17, 1 (2011) 99-104.

Snepvangers, K; McAlpine, L. (2004). Online system design to support new learning in an art and design education course. International Conference on Education and Information Systems. *Applications of Information and Communication Technologies in Education and training*, July 21-25 (2004) 378-383.

Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. Consultado el 07/12/11. Disponible en: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Tapscott, D. (2011). Esto no es una crisis, es un cambio histórico. Lavanguardia.com. Consultado el 31/10/2011. Disponible en: <http://hemeroteca.lavanguardia.com/preview/2011/01/21/pagina-72/85617217/pdf.html>

Unalan, H. T. (2008). The effectiveness of collaborative learning applications in art education. *The Journal of International Social Research*, 1, 5 (2008) 870-879.

Williams, J. B.; Jacobs, J. (2004). Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20, 2 (2004) 232-247. Consultado el 31/10/11. Disponible en: <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet20/williams.html>

Winters, T. (2011). Facilitating Meta-learning in Art and Design Education. *International Journal of Art & Design Education*, 30, 1 (2011) 90-101.

¹ ***The evolution of art education and its revitalization through the blog***

² Doctoranda.

Universidad de Salamanca (España).

Email: caminologa@gmail.com

³ Ley Orgánica de Educación.

Varia

NOTÍCIAS/RECENSÕES – NOTICIAS/RECENSIONES – NEWS/CRITICS

Hochschild, A. (1997). *The time bind: When Work becomes Home and Home becomes Work*. New York: Henry Holt and Company.

O livro de *The Time Bind* de Arlie Hochschild foi publicado pela primeira vez em 1997, tendo sido considerado um dos livros mais influentes da década de 90 subordinado ao tema das relações trabalho-família.

Nos anos 70 os pioneiros trabalhos de Rosabeth Kanter inauguraram a temática das relações trabalho-família enquanto tema de estudo no contexto organizacional. A primeira revisão de estudos sobre as interacções entre o exercício dos papéis profissionais e familiares na sociedade americana, feita por Kanter, contribuiu, de forma decisiva, para a divulgação deste tema enquanto domínio de investigação. Deste modo, e após inaugurada uma nova vaga de estudos que se centram na identificação das determinantes sociais que orientam tanto a vida familiar como os contextos de trabalho e que tipificam as relações entre estes dois contextos de vida, surge, ainda, e entre outras, a preocupação com as práticas de equidade de género, tanto no trabalho como na família, temática também largamente explorada pelas correntes feministas, a partir dos anos 80. Estes estudos, na sua globalidade, vieram dar às relações trabalho-família uma ênfase particular enquanto objecto de estudo científico, o que não tardou a traduzir-se em intervenções sociais em áreas específicas.

É nesta linha que o livro *The Time Bind* de Arlie Hochschild ganha destaque. O livro desenvolve-se em torno de uma investigação qualitativa levada a cabo pela autora junto de uma multinacional que designa por *Amerco*. O estudo permite concluir que a maioria das famílias em que ambos os elementos do casal integram o mercado de trabalho, em geral, cumpre horários de trabalho entre as 8 horas da manhã e as 18 ou 19 horas, o que implica que os horários de trabalho sejam bastante mais extensos do eram na década de 50. Horários de trabalho de 10 a 11 horas afectam de forma notória a vida em família. A autora descreve os seus resultados de forma calma e metódica sem excluir um tom subversivo da sua mensagem que enfatiza que os longos horários de trabalho se devem às exigências da nova economia.

A proposta de Arlie Hochschild indica que trabalhamos longas horas porque gostamos e porque nos sentimos melhor no trabalho do que na vida familiar. Esta proposta, envolve, entre outros que a vida familiar tenha deixado de ser um refúgio para passar a ser um contexto de tensão e de *stress* com impacto nas crianças.

A empresa estudada, a *Amerco* apresenta uma série de políticas *Family-Friendly*, nomeadamente, programas de promoção de *Work-Life Balance*. Contudo, apenas 53 colaboradores, todos eles mulheres, dos 21000 colaboradores da empresa, escolheram trabalhar em regime de *part-time* depois do nascimento do um filho. Para além disto, e apesar de estar previsto nas políticas da empresa, apenas 1% trabalha em casa e a maioria dos colaboradores não usa todos os dias de férias de que dispõe.

A razão subjacente a esta “opção” prende-se, de acordo com a autora, com o facto de a *Amerco* ter uma cultura organizacional de *workaholic* onde os colaboradores são avaliados em função do número de horas que passam na mesma. Como refere um dos entrevistados «não interessa o volume de trabalho que tem que ser feito mas sim o tempo que se passa na empresa». Para além disso, alguns colaboradores referem abertamente o gosto pelo trabalho revelando um dos aspectos mais marcantes da cultura americana que se assume como o *love of work*. Este aspecto é ainda documentado por entrevistados que, quando a autora invoca os aspectos emocionais da vida em família, refere «eu venho para o trabalho para relaxar».

Assim, a *Amerco* tornou-se uma casa para os seus colaboradores: tem um ambiente tranquilo e amigável, onde os colaboradores encontram nos seus colegas amigos, onde se celebram os aniversários e outras datas importantes, onde se desenvolvem relações afectivas, etc. Por outro lado, a vida familiar torna-se também um outro local de trabalho. Com a crescente feminização do mercado de trabalho mas também a tarefas de manutenção do lar tornam-se também objectos de avaliação social. Por exemplo, uma das entrevistadas menciona que avalia o seu desempenho como mãe através das percepções de bem-estar dos seus filhos e do tempo que tem para estar com eles. As crianças ficam assim expostas ao estilo-fábrica, sujeitas às mesmas pressões de tempo para efectuarem as suas actividades ou mesmo para partilharem as suas emoções e necessidades com os seus progenitores. Para além disto, a vida em família também passou, tal

como na fábrica, a subcontratar algumas das suas actividades e tarefas, por exemplo às empregadas domésticas e aos terapeutas.

Devolve-se, assim, um ciclo em que a vida em família, devido à falta de tempo se torna mais complexa onde as dificuldades que as crianças apresentam, o descontentamento dos esposos, os inconvenientes dos enteados, as exigências dos idosos, entre outros, tornam a vida familiar muito penosa. Por outro lado, a vida profissional torna-se um local de tranquilidade e de satisfação. Para ilustrar este aspecto, um dos entrevistados refere-se aos seus subordinados como as “suas crianças” chegando a referir que é mais fácil lidar com estas “crianças” do que com os próprios filhos. Os problemas sentidos na vida familiar são de tal maneira importantes que a empresa chega a desenvolver seminários de formação para os seus colaboradores para melhor lidarem com os problemas da sua vida pessoal.

A autora termina a sua obra fazendo um apelo para um movimento “a favor do tempo” que permite aos trabalhadores reduzir as suas longas horas de trabalho.

A actualidade desta questão parece permanecer nos dias de hoje onde as promessas de integração equilibrada da vida pessoal, familiar e profissional se vêem ameaçadas por pressões de natureza económica em que o factor humano aparece como “subjugado” a valores economicistas que por certo, para além de resultados ambíguos em termos de produtividade contribuirão para sentimentos de insatisfação e de diminuição da qualidade de vida.

Cláudia Andrade¹

Congresso *Why “Culture”? Coimbra International Conference on the Semantics of Culture.*

Realizado nos dias 24 e 25 de Novembro de 2011, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, organizado pelo grupo de investigação “Individação na Sociedade Moderna e Contemporânea” (Coordenador: Prof. Dr. Edmundo Balsemão Pires), da Unidade I&D LIF – Linguagem, Interpretação, Filosofia –, Departamento de Filosofia, Comunicação e Informação.

Breviário

Provenientes de várias instituições de ensino, nacionais e internacionais, e especialistas em domínios disciplinares distintos –

filosofia, antropologia, ciências da comunicação, ciências musicais, etc. –, os conferencistas do congresso *Why “Culture”? Coimbra International Conference on the Semantics of Culture* trouxeram à reflexão e ao debate múltiplas questões sobre o universo cultural e sobre as suas interpretações e implicações teórico-científicas. Das temáticas propostas para o congresso resultou um programa com uma forte vertente interdisciplinar – facto este que pode atestar do apreciável interesse que a reflexão sobre a questão da “cultura” ainda consegue reunir no seio do universo científico. Porém, trazer à reflexão filosófica uma inquirição interdisciplinar sobre a cultura é, desde logo, uma tarefa assaz difícil, pois do envolvimento do conceito de cultura em cada domínio científico tende a derivar, muitas vezes, uma carência de distanciamento crítico concernente à pregnância semântica que o conceito vai adquirindo. Um dos objectivos do congresso era, precisamente, esse, a saber: encorajar às operações reflexivas sobre os múltiplos significados que se vão inscrevendo nos discursos sobre os fenómenos culturais. E, se os congressos revelam quase sempre certas tensões epistemológicas relativas ao objecto programático em debate, o evento *Why “Culture”?* não quebrou a regra. Pelo contrário. Observados de forma concisa, os temas apresentados a discussão – que tanto abrangeram os domínios filosóficos da mediação como os domínios da comunicação de massas – colocaram os participantes perante as linhas intermutáveis que atravessam as questões da individuação e as da projecção-identificação socioculturais. Se as primeiras despertaram reflexões sobre o espaço normativo que o conceito de cultura vem abrir para a elucidação da relação entre indivíduo e sociedade, já as segundas conduziram o debate para uma visão pragmática das diversas formas de objectivação, incorporação e difusão das práticas sociais. Entre outros tópicos abordados, destacam-se as considerações relativas: 1) à acção exercida pelas formas de mediação – linguísticas, imagéticas, ritualísticas – na construção e observação das dinâmicas sociais; 2) às dimensões somáticas inerentes à articulação dos objectos culturais, presentes quer nas artes performativas quer na alteridade comunicacional; 3) à criação de discursos – filosóficos e extrafilosóficos – de identificação, reificação e imposição culturais, como aqueles veiculados pelas narrativas de diagnóstico e pelas ditas “filosofias nacionais”; 4) aos aspectos semânticos do conceito de cultura na história do pensamento filosófico, nomeadamente a genealogia teórica que deriva da filosofia kantiana e da antropologia herderiana.

Estas últimas considerações conduziram os intervenientes para uma análise do pensamento filosófico e sociológico no séc. XX sobre a cultura, em que autores como Georg Simmel e Ernst Cassirer se vieram a destacar, tanto pela reavaliação do pensamento kantiano da cultura, como pela edificação e definição de uma “Filosofia da Cultura” que ultrapassasse a tradicional oposição entre natureza e espírito.

Por último, e não menos importante, aqui convém fazer referência à considerável adesão por parte dos docentes e dos estudantes da Universidade de Coimbra, que, embora condicionados pelas normais exigências lectivas, não deixaram de marcar presença nos dias do congresso e de acrescentar ao debate relevantes pontos de discussão.

Joaquim Braga²

Congresso Educación, Música y Arte desde la(s) frontera(s).

O Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. (*Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*) realizará o XIII SIEMAI – Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais e o VIII Encontro de Primavera de 23 a 26 de abril de 2014, no *Palácio de Congressos* da Ciudad Autónoma de Ceuta. Em preparação, a iniciativa acolherá desde já os investigadores e docentes que se lhe queiram associar desenvolvendo trabalhos inseridos na problemática do seu lema. Podem também ser apresentados trabalhos sobre questões relacionadas com a educação, as Artes e as Humanidades em geral, a interculturalidade e a educação intercultural, a educação para a cidadania e os Direitos do Homem, assim como com a educação com as artes.

As informações podem ser solicitadas para o seguinte endereço de correio electrónico:

encontroprimavera@gmail.com

Sphera Antiqua (2010). *Misión: Barroco Amazónico. Música de las misiones jesuíticas de los indios Chiquitos y Moxos*. Columna Música: Madrid.

Editado em 2010, este disco reúne un amplio repertorio de música barroca originaria de las misiones jesuíticas de estas comunidades del Amazonas mantenidas vivas por los indígenas, tras la expulsión de los jesuitas en 1767, sintiéndolas como propias

tras los años de relación y mutuos aportes. Es notable que se sigan interpretando en la actualidad.

Las piezas musicales son anónimas, contenidas en los archivos musicales de Moxos y Chiquitos, ambos en Bolivia, con la excepción de una pieza del ilustre músico barroco Domenico Zipolli, uno de los maestros jesuitas de estas reducciones.

Como señala el insigne musicólogo padre Piotr Nawrot a quien tanto adeuda la recopilación de este tesoro musical, las obras vocales están en sus lenguas originales ya que según los Concilios de Lima y México la evangelización de los indios hubo de hacerse en sus propias lenguas y dos o tres misioneros que conocían éstas, convivían con un alto número de indios –entre 3 y 5 mil– en las reducciones.

El repertorio es amplísimo y prácticamente reproduce las formas habituales del barroco europeo si bien integrando los rasgos específicos de los indígenas que no sólo componen obras en los estilos asimilados de sus maestros europeos sino que construyen instrumentos propios de la cultura occidental así como otros autóctonos usados, por cierto en esta singular grabación: bajones de hoja de palma y jerures, tambor moxeño, sonajas de pico de tucán, cascabel de serpiente, pezuñas y muchos más.

Sonatas, Pastoretas, Folías, piezas vocales constituyen el repertorio contenido en el disco.



El grupo Sphera Antiqua está constituido por: Pablo Gutiérrez y Javier Illán, encargados de los violines barrocos; Keiko Gomi, en el violonchelo barroco; Daniel Lorenzo, viola; Miguel Ricón, tiorba y guitarra barroca; Silvia Jiménez, contrabajo; Jorge López-Escribano, clave y órgano; Elíes Hernández y Daniel Bernaza, en los

bajones de palma y jerures; Daniel Garay, percusiones indígenas y europeas (a saber, el tambor moxeno, las sonajas de pico de tucán, chononos, cascabel de serpiente, pezuñas, pandereta, darbouka, crótalos, caxixi, shakers y sonajas de bambú y semillas).

En este disco, son acompañados por Soledad Cardoso (soprano), Florian Cousin (en el traveso), cabendo la dirección a Javier Illán y a Pablo Gutiérrez.

Encarnación López de Arenosa Díaz³
Fernando Sadio Ramos⁴

Borges, J. L. (1997). *El Aleph*. Madrid: Alianza Editorial.

Um texto magnífico, que orna como uma pedra preciosa o tesouro da literatura universal, saiu da pena do incomparável Jorge Luís Borges. Referimo-nos ao conto *El Aleph* que dá também o título a um volume que integra outros textos e que é acessível ao público Português, quer em tradução (na Editorial Estampa), quer no livro de bolso da Alianza Editorial, de Madrid, facilmente encontrável nas livrarias.

Argentino de nacionalidade, com ascendentes portugueses frequentemente reivindicados, a alma de Borges é, todavia, e por natureza íntima, universal e aberta às manifestações espirituais das mais diversas proveniências. A sua obra é das mais importantes do século XX e terá certamente um valor intemporal, para lá dos particularismos que o gosto literário apresenta e consagra. Esse valor é ainda reforçado pela contumaz recusa da Academia Sueca em lhe atribuir o Prémio Nobel da Literatura, na medida em não deita sobre a sua obra a mácula da suspeita relativa ao envolvimento de outros interesses que não os puramente literários e estéticos que vem afectando esse prémio nas últimas décadas.

A obra de Borges é atravessada pelo desejo e nostalgia de infinito e de eternidade. Ao homem cabe encontrar, nas realidades quotidianas com que se depara no seu trato com o mundo e com outrem, o infinito a que tudo pertence e que de algum modo os seres representam na sua singularidade e concreção limitada. Daí que nos seus textos qualquer coisa, por insignificante que seja, possa ser a ocasião de abertura das portas do infinito e que qualquer instante, por fugaz que seja, pode ser plenamente significativo quando nos revelam, subitamente, o sentido essencial da existência e o nosso ser mais autêntico. Esta sede de absoluto é constitutiva da alma

humana e é patente de modo assinalável nos místicos (v. g., Mestre Eckhart) e em outros vultos insignes da literatura (v. g., W. Sommerset Maugham e Hermann Hesse).

No caso do conto que temos em vista, o *Aleph* aparece como um ponto no espaço que contém todos os outros. Simboliza, assim, a presença de tudo em tudo, a repercussão de qualquer acontecimento no todo do cosmos, em suma, o microcosmos. O narrador é levado a contemplar um desses *Aleph* situado humildemente sob o degrau de uma escada. Nele se lhe revela a totalidade sob uma forma contraída e nesta espelha-se o sentido da vida individual. A inefabilidade dessa experiência é reconhecida explicitamente mas, apesar do desespero do escritor, algo nos é comunicado e que permite mostrar o Uno.

A motivação do conto de Borges reside no facto de o *Aleph*, primeira letra do alfabeto hebraico, significar para a Cabala o *En Soph*, a ilimitada e pura divindade.

Com ressaibos panteístas, o texto tem, todavia, o condão de nos mostrar a vinculação ontológica de tudo e a artificialidade e contingência dos limites da individualidade. Ecoam assim dos confins dos séculos as palavras de Heraclito, lembrando-nos que a sabedoria reside na correspondência ao Ser e em saber que *tudo é um* (B50, *apud* Heidegger, 1984: 249).

Fernando Sadio Ramos⁴

Referência

Heidegger, M. (1984). Lógos. In *Essais et Conférences*, 249-278. Paris: Gallimard.

¹ Doutora.

Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal).

Email: mcandrade@esec.pt

² Doutor.

Universidade de Coimbra (Portugal). I&D LIF – Linguagem, Interpretação, Filosofia.

Email: joaquim.braga@yahoo.com

³ Catedrática.

Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.

Email: elarenosa@telefonica.net

⁴ Doutorando.

Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal).

Email: sadoramos@gmail.com

INFORMAÇÕES AOS AUTORES/ INFORMACIONES A LOS AUTORES/ INFORMATION FOR CONTRIBUTORS

Os textos não deverão ultrapassar as 20 páginas (tamanho A5), incluindo a bibliografia, imagens, tabelas e outros elementos.

Los textos no deberán pasar las 20 páginas (tamaño A5), incluyendo la bibliografía, imágenes, tablas y otros elementos.

Manuscripts should not exceed 20 pages, including figures, tables, references, and other elements.

Título do texto: Em Português ou Espanhol e em Inglês.

Título del texto: En portugués o español y en inglés.

Title of the text: In Portuguese or Spanish and in English.

Configuração da página: Configuração da página: folha de papel A5; margens de 2 cm a toda a volta; cabeçalho e rodapé de 1cm. As páginas deverão ser orientadas verticalmente.

Configuración de la página: Hoja de papel A5; todos los márgenes de 2 cm; encabezamiento y pie de página de 1 cm. Todas las páginas deberán ser orientadas verticalmente.

Page layout: Format the page for A5 paper size. Please leave a margin of 2 cm at each side of the text, and a margin of 1 cm at the top and at the bottom. Pages must be designed vertically.

Formatação do texto: Letra Arial 10; espaço simples; alinhamento justificado.

Formateo del texto: Letra Arial 10; espacio sencillo; alineamiento justificado. Los párrafos han de iniciarse con un espacio de 1,25cm.

Formatting of text: Please use 10-point Arial typeface. The text should be single-spaced. Justify alignment.

Apresentação do texto: Título do texto: a negrito, centrado; em baixo, o(s) nome(s) do(s) autor(es), a respetiva instituição e o endereço de correio eletrónico. Os textos incluirão um resumo em Português ou em Espanhol e em Inglês (até 150 palavras), ao qual se seguirá a indicação de entre 3 e 6 palavras-chave em Português ou em Espanhol e também em Inglês.

Presentación del texto: En negrita, centrado; en bajo, lo(s) nombre(s) de lo(s) autor(es) y la respectiva institución y dirección de correo electrónico. Los textos contendrán un resumen en español o portugués y otro en inglés (hasta 150 palabras), al que se seguirá la indicación de entre 3 y 6 palabras clave en español o portugués y también en inglés.

Order of manuscript: Title of article, centred, in bold; Name(s) of author(s); Academic affiliation; email. Two abstracts, one in Spanish or Portuguese, and one in English. Each abstract should not exceed 150

words. After each abstract, please write between three to six keywords in Spanish or Portuguese and also in English.

Parágrafos e epígrafes: Os parágrafos iniciar-se-ão com um espaço de 1,25 cm. As epígrafes do texto serão em minúsculas, a negrito.

Parráfos y epígrafes: Los párrafos han de iniciarse con un espacio de 1,25 cm. Los epígrafes del texto serán en minúsculas, en negrita.

Paragraphs and Headings: Write headings flush with left-hand margin, in small case and in boldface type. Indent the first line of every paragraph, leaving a space of 1.25 cm.

Tabelas: O uso de tabelas deverá ser parco e não constituir o corpo do trabalho, não devendo nenhuma delas superar a extensão de uma página; devem ser orientadas verticalmente; deverão, além disso, ser legíveis e enquadrar-se na largura e altura da página.

Tablas: El uso de tablas deberá ser parco y no constituir el cuerpo del trabajo. Ninguna tabla deberá superar la dimensión de una página, en orientación vertical; deberán, además, ser legibles y encuadrarse en la altura y anchura de la página. Se numerarán consecutivamente, bajo las mismas.

Tables: Use tables to supplement the text. Please use them sparingly. Tables must not exceed one page in length and must fit the width of the page. They must be placed vertically. Each table should be numbered consecutively, flush with the left-hand margin, Table 1, Table 2, etc., above the table itself.

Pautas de música/ Imagens: As pautas de música deverão ser escritas em programas próprios para Música. Imagens a preto e branco, com elevada resolução (não se aceitarão imagens obtidas por meio de scanner e sem elevada resolução). As figuras, a preto e branco, numerar-se-ão consecutivamente, debaixo das mesmas.

Pautas de música/ Imágenes: Las pautas de música deberán ser escritas en programas propios para Música. Imágenes a negro y blanco, con elevada resolución. No se aceptarán imágenes obtenidas por medio de scanner y sin elevada resolución. Las figuras, en blanco y negro, se numerarán consecutivamente, bajo las mismas.

Music notations/ Figures: Music notations must be computer-generated, and high resolution. Scanned music notation images will not be accepted. Figures must be high resolution, in black and white. Each figure should be lettered consecutively, flush with the left-hand margin, Figure 1, Figure 2, etc., below the figure itself.

Notas: As notas serão colocadas no fim do texto, em letra Arial de tamanho 8.

Notas: Las notas serán colocadas en el final del texto, en letra Arial de tamaño 8.

Footnotes: Footnotes should be placed at the end of the text, in 8-point Arial typeface.

Referências: Incluir-se-á, no final do texto, uma lista completa das referências efetuadas no texto. Cada referência iniciar-se-á com um espaço de 1,25 cm.

Referencias: Se incluirá, en el final del texto, una lista completa de las referencias efectuadas en el texto. Cada referencia se ha de iniciar con un espacio de 1,25 cm.

References: At the end of your manuscript, article, please include a complete Reference section. Indent the first line of every reference (1.25 cm).

Normas de citação/ Normas para citar/ Norms for reference section:

1. Referências no texto/ Referencias en el texto/ References in the body of the text: (Lorenzo, 2005: 12); (Herrera; Cremades, 2010); (Ramos; Silva; Torres *et al.*, 2009: 128).

2. Na lista de Bibliografia e outras referências/ Referencias en la lista de Bibliografía y otras referencias/ List of References:

2. 1. Livros/ Libros/ Books: Lorenzo, O. (2005). *Música, Cultura y Sociedad: Divulgación Pública del Conocimiento Musical-Cultural en la España Contemporánea*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

2. 2. Capítulos de Livro/ Capítulos de Libro/ Book Chapters: Lorenzo, O.; Epelde, A.; Jiménez, F. J. (2005). Divulgación en Ciencias Sociales y Humanidades. In C. Enrique; J. M. Cabo (Coords.), *Hacia una Sociedad del Conocimiento y la Información en la Ciudad Autónoma de Melilla*, 87-97. Granada: GEU.

2. 3. Artigos de Revistas/ Artículos de Revistas/ Journal Articles: Ortiz, M. A. (2001). Conceptualizaciones sobre la Forma Musical: Su importancia en el Currículum de Educación Primaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 14 (2001) 89-106.

2. 4. Referências da Internet/ Referencias de Internet/ Internet References: Pérez, R. M. (2006). La educación musical en nuestra sociedad actual. *Revista digital Investigación y Educación*, 25, 2, (2006). Disponible en: www.csicsif.es/andalucia/modules/pdf. Consultado en 20/06/2008.

Os textos, depois de verificada a sua adequação às normas, serão objeto de arbitragem científica anónima.

Los textos, una vez verificada su adecuación a las normas, serán revisados por pares ciegos.

The texts, once checked their conformity to the norms, will be peer-reviewed.

Os textos devem ser enviados, em ficheiros Word, para o seguinte endereço de correio eletrónico:

Los textos deberán ser enviados para la siguiente dirección de correo electrónico:

Texts should be sent to the following email address:

encontroprimavera@gmail.com

Os textos em Português deverão ser escritos tendo em conta as normas do Acordo Ortográfico de 1990. No seguinte endereço eletrónico pode obter-se o Conversor Lince:

<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/index.php?action=lince&page=info>

Los textos en español deberán seguir los acuerdos tomados por las Academias de la Lengua española en noviembre de 2010. Consultar Real Academia Española (2010). Ortografía de la lengua española. Madrid: Espasa-Calpe.

ESTATUTO EDITORIAL DA REVISTA

DEDiCA *REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*

A *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* é uma revista científica destinada à publicação de trabalhos no campo da Educação e das Humanidades. Tem como traço fundamental da sua identidade a promoção e partilha de processos e resultados da investigação e produção científica efetuada no campo da Educação e das Humanidades.

A revista tem como principal suporte do seu trabalho científico o *Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza)*, da Universidade de Granada (Espanha), do qual retira igualmente o nome *DEDiCA*. Este trabalho traduz-se em Projetos de I+D+i (Investigação, Desenvolvimento e Inovação), na organização e participação em Congressos internacionais e noutros produtos da prática investigadora e educativa dos membros que o integram, assim como dos investigadores de outras instituições académicas e científicas que se lhes associam.

A *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* tem uma periodicidade anual. Segundo decisão da Direção, poderão ser editados números especiais temáticos.

Os trabalhos hão de ser originais e deverão estar inseridos nas Áreas científicas da Educação e das Humanidades. Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) autor(es).

As publicações contêm artigos científicos submetidos a arbitragem científica e revistos por pares. Os trabalhos recebidos pela *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* serão objeto de revisão inicial por parte da Direção, que avaliará a sua pertinência face ao estatuto editorial da Revista e a sua conformidade face às normas de publicação. Se aceites nesta fase, serão remetidos depois para um processo de revisão anónima e independente por parte de dois revisores. Caso um destes revisores aceite a publicação e outro a rejeite, será convocado um terceiro revisor. A Direção, sob proposta sua ou do Conselho Editorial e

Científico, pode convidar personalidades de reconhecido mérito académico e científico a publicar trabalhos seus nos números editados.

Os trabalhos poderão ser apresentados em Português, Espanhol e Inglês, devendo respeitar as normas incluídas nas edições efetuadas.

A *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* tem duas versões, em linha e em papel. A versão em linha é publicada nos seguintes endereços:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=15495>

http://hum742.ugr.es/seccion_libre/dedica-revista-de-educacao-e-humanidades/

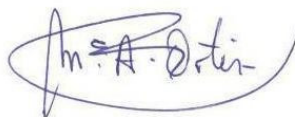
www.issuu.com/dedica

O processo de indexação do conteúdo da revista numa base de dados internacional iniciou-se após a publicação do número 1, encontrando-se a revista indexada nas bases indicadas na ficha técnica deste número.

Os autores dos textos publicados na *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* cedem os respetivos direitos de autor à mesma. Caso pretendam publicar novamente esses textos deverão solicitar autorização à Direção da *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*.

Coimbra, 2 de março de 2012

A Diretora,

A handwritten signature in blue ink, enclosed in a large, loopy oval. The signature appears to read "M. A. Ortíz".

ESTATUTO EDITORIAL DE LA REVISTA

DEDiCA *REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*

*DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*¹ es una revista científica destinada a la publicación de trabajos en los campos de la Educación y las Humanidades. Tiene como rasgo fundamental de su identidad la participación y promoción de procesos y resultados de la investigación y producción científica efectuados en los campos de la Educación y las Humanidades.

La revista tiene como soporte principal de su trabajo científico al *Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza)*, de la Universidad de Granada (España), del que retira igualmente su nombre, *DEDiCA*. Este trabajo se traduce en Proyectos I+D+i (Investigación, Desarrollo e Innovación), en la organización y participación en Congresos internacionales y en otros productos de la práctica investigadora y educativa de los miembros que lo integran, así como de los investigadores de otras instituciones académicas y científicas que se les asocian.

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES tiene una periodicidad anual. Según decisión de la Dirección, podrán ser editados números especiales temáticos.

Los trabajos han de ser originales y deberán pertenecer a las Áreas Científicas de la Educación y las Humanidades. Los artículos publicados son de la exclusiva responsabilidad de su(s) autor(es).

Las publicaciones contienen artículos científicos sometidos al arbitraje científico y serán revistos por pares. Los trabajos recibidos por *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* serán objeto de una revisión inicial por parte de la Dirección, que evaluará su pertinencia de cara al estatuto editorial de la Revista y su conformidad de cara a las normas de publicación. Si los trabajos son aceptados en esta fase, serán remitidos después para un proceso de revisión anónima e independiente por parte de dos revisores. Caso que uno de estos revisores acepte la

publicación y el otro la rechace, serán enviados a un tercer revisor. La Dirección, a propuesta de su Consejo Editorial y Científico, puede invitar a personalidades de reconocido mérito académico y científico a publicar trabajos en los números editados.

Los trabajos podrán ser presentados en portugués, español e inglés, debiendo respetar las normas incluidas en las ediciones efectuadas.

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES tiene dos versiones, 'on-line' y en papel. La versión 'on-line' se publica en las siguientes direcciones:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=15495>

http://hum742.ugr.es/seccion_libre/dedica-revista-de-educacao-e-humanidades/

www.issuu.com/dedica

El proceso de indexación del contenido de la revista en una base de datos internacional se inició después de esta publicación del número 1, estando la revista indexada en las bases de datos indicadas en la ficha técnica de este número.

Los autores de los textos publicados en *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* ceden los respectivos derechos de autor a la misma. En caso de que pretendan publicar nuevamente esos textos deberán solicitar autorización a la Dirección de *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*.

Coimbra, 2 de Marzo de 2012

La Directora,



¹ *REVISTA DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES*

EDITORIAL STATUS OF THE JOURNAL

DEDiCA *REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*

*DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*¹ is a scientific journal specialised in the publishing of essays on the fields of Education and the Humanities. Its essential feature is the promotion and sharing of processes and results related to research and scientific production conducted on the fields of Education and the Humanities.

The journal's main source, as far as its scientific work is concerned, is the *Research Group HUM-742 D.E.Di.C.A. (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza)*, of University of Granada (Spain), and from it derives the name *DEDiCA*. That work results in I+D+i (Investigation, Development & Innovation) projects, organizing and taking part in international Congresses, as well as other expressions of the research and education activities of the Research Group members, together with researchers from other academic and scientific institutions, through the establishment of partnerships.

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES is an annual publication. According to the Executive Council's decision, several special and themed issues may be released.

All submissions must be original and related to the scientific fields of education and the humanities. All published articles are the sole responsibility of their author(s).

The journal includes scientific articles which have been submitted to scientific scrutiny and peer review. All essays received by *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* will be submitted to a prior review, conducted by the Governing Board, so as to assess the article's relevance in view of the journal's editorial status, as well as its compliance with the journal's publishing guidelines. If an article passes this stage successfully, it will be referred to an anonymous and independent review process, conducted by two reviewers. In case one of the reviewers accepts the text and the other one refuses it, then a third reviewer will be consulted. The Governing Board, via its own proposal or that of the

Editorial and Scientific Council, can invite personalities of recognised academic and scientific merit to have their articles published in the magazine.

Essays may be submitted in Portuguese, Spanish or English, always observing the guidelines mentioned in previous issues.

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES is issued in two formats: an online version and a print version. The online version is available in the following links:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=15495>

http://hum742.ugr.es/seccion_libre/dedica-revista-de-educacao-e-humanidades/
www.issuu.com/dedica

The process of indexing contents in an international database was started after the release of the first issue and the Journal is now included on the data bases referred in the data publication.

The authors of the texts published in *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES* assign their copyrights to the journal. In case they wish to republish these articles, they must request the permission of DEDiCA's Governing Board. *REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*.

Coimbra, March 2nd, 2012

The Director,

A handwritten signature in blue ink, enclosed in a large, loopy oval. The signature appears to read "J. A. Ortíz".

¹ JOURNAL OF EDUCATION AND THE HUMANITIES

FICHA TÉCNICA

N.º de Registo na ERC – Entidade Reguladora para a Comunicação Social: 126027

ISSN: 2182-018X

Diretora: María Angustias Ortiz Molina

Coordenador do n.º 2: Fernando José Sadio Ramos

Tradução/ revisão das traduções de/para Inglês: Amanda Maria Stephenson e Fernando José Sadio Ramos

Proprietário: Fernando José Sadio Ramos

Editor: Fernando Ramos (Editor)

Morada: Rua General Humberto Delgado, 402, 5.º Esquerdo, 3030-327 COIMBRA, PORTUGAL

Sede: Rua General Humberto Delgado, 402, 5.º Esquerdo, 3030-327 COIMBRA, PORTUGAL

Redação: Rua General Humberto Delgado, 402, 5.º Esquerdo, 3030-327 COIMBRA, PORTUGAL

Periodicidade: Anual

Layout e composição: Fernando José Sadio Ramos e María Angustias Ortiz Molina

Capa: MAOM/FSR

Endereços:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=15495>

http://hum742.ugr.es/seccion_libre/dedica-revista-de-educacao-e-humanidades/

Direção

Diretora: María Angustias Ortiz Molina

Diretor-Adjunto: Fernando José Sadio Ramos

Diretora-Adjunta: Lucía Herrera Torres

Sub-Diretor: Oswaldo Lorenzo Quiles

Conselho Editorial e Científico

- Miguel Beas Miranda (Universidade de Granada – Espanha)
 Jorun Buli-Holmberg (Universidade de Oslo – Noruega)
 Roberto Cremades Andreu (Universidade Complutense de Madrid – Espanha)
 José António Reis do Espírito Santo (Instituto Politécnico de Beja – Portugal)
 Linda M. Hargreaves (Universidade de Cambridge – Reino Unido)
 Juan José Hinojosa Torralvo (Universidade de Málaga – Espanha)
 Michel Hogenes (Universidade da Haia – Holanda)
 Eduardo José Tavares Lopes (Universidade de Évora – Portugal)
 Encarnación López de Arenosa Díaz (Real Conservatorio Superior de Música de Madrid – Espanha)
 Nicolás M.^a Oriol de Alarcón (Universidade Complutense de Madrid – Espanha)
 Juan Ortiz Molina (Universidade de Málaga – Espanha)
 Edmundo Manuel Balsemão Pires (Universidade de Coimbra – Portugal)
 Maria de Fátima Chorão da Fonseca Cavaleiro Sanches (Universidade de Lisboa – Portugal)
 Encarnación Soriano Ayala (Universidade de Almería – Espanha)
 Jean Todd Stephenson Wilson (Universidade de Granada – Espanha)
 Àngels Torras i Albert (Universidade Ramón Llull – Espanha)
 João Luís Pimentel Vaz (Instituto Politécnico de Coimbra – Portugal)

Os autores dos textos publicados na DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES cedem os respetivos direitos de autor à mesma.

DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES está indexada/ alojada nas seguintes bases de dados:



Dialnet

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=15495>

Latindex

<http://www.latindex.unam.mx/buscador/ficRev.html?opcion=1&folio=20087>

Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura

http://www.revistasdecomunicacion.org/r_dedica.html

a360grados

<http://www.a360grados.net/revista.asp?Id=444>

DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES pode ser consultada em versão integral em:

http://hum742.ugr.es/seccion_libre/dedica-revista-de-educacao-e-humanidades/

Apoio:





Desarrollo