
ISSN 2182-018X

DEDiCA
REVISTA DE EDUCAÇÃO
E HUMANIDADES

N.º 6 (março) 2014

Publicação anual

ISSN 2182-018X

DEDiCA
REVISTA DE EDUCAÇÃO
E HUMANIDADES

N.º 6 (março) 2014

Publicação anual

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Publicação anual

N.º 6, março de 2014

Sumário/ Sumario	3-5
Contents	7-9

Editorial

María Angustias Ortiz Molina.....	13-14
-----------------------------------	-------

Colaboração especial/ Colaboración especial

Edmundo Manuel Balsemão Pires – <i>Societas et Sensibilia – Uma pequena Axiomática da Estética</i>	17-36
Encarnación López de Arenosa Díaz – <i>El arte y su recepción</i>	37-55

Artigos/ Artículos

Oswaldo Lorenzo Quiles; José Édgar Zaragoza Loya – <i>Educación Media y Superior en México. Análisis teórico de la realidad actual</i>	59-72
Laila Mohamed Mohand; Sandra Carracedo Cortiñas; Lucía Herrera Torres – <i>Impacto de la violencia de género en el estado de salud física y psicoemocional de los hijos</i>	73-84
Gema Borrego Muñoz – <i>El Sistema de Protección de menores</i>	85-95
Martín Muñoz Mancilla – <i>El consumo cultural como medio de diferenciación y diversidad en los procesos de formación docente</i>	97-117
Joaquim Braga – <i>Ciência e ideologia científica: o reduccionismo ontológico nas Neurociências</i>	119-137
Jean Stephenson – <i>“Quizás, quizás, quizás”. Dilemas en la traducción de las canciones españolas al inglés</i>	139-151
Manuel Solier Ortega; Lucía Herrera Torres – <i>Fomento del aprendizaje autorregulado en estudiantes de viento</i>	153-170
Desirée García Gil; Consuelo Pérez Colodrero – <i>Mujer y Educación Musical (escuela, conservatorio, universidad): dos historias de vida en la encrucijada del siglo XX español</i>	171-186

Patricia M ^a Sastre Morcillo – <i>La inteligencia emocional en el aprendizaje de los alumnos de Enseñanzas de Régimen Especial en los Conservatorios de Música</i>	187-198
Yulaila Buzdian Benaisa; Lucía Herrera Torres – <i>Música y emociones en niños de 4 a 8 años</i>	199-218
Gema P. Alemany Serrano; Cristina Querol Gutiérrez; Laura E. Riveiro Villodres; Patricia M ^a Sastre Morcillo – <i>La enseñanza musical de adultos en el Conservatorio Profesional de Música de Ceuta</i>	219-232
Cristina Querol Gutiérrez – <i>Las Directoras de Orquesta como ejemplo de liderazgo femenino</i>	233-248
Gema Isabel Ruiz Chaves – <i>Liderazgo ético en la empresa: opción o necesidad</i>	249-260
Susana López Tocón – <i>Un líder resonante</i>	261-271
M. A. Susana Pulido Rivera – <i>Liderazgo y mujer</i>	273-283

Projeto/ Propostas educativas/ Relatos de experiências

Proyectos/ Propuestas educativas/ Relatos de experiencias

Noemy Berbel Gómez; Pere Capellá Simó – <i>Cuentos musicales ilustrados y con soporte audio-visual: una experiencia interdisciplinar en los estudios de Grado de Educación Infantil y Primaria</i>	287-294
Laura E. Riveiro Villodres – <i>El conocimiento pedagógico y didáctico del profesorado de las Enseñanzas Artísticas Musicales</i>	295-308

Formação/ Formación

Silvia Martínez Gallego; Ana M ^a Botella Nicolás; Rafael Fernández Maximiano – <i>Formación Artística en el Grado de Maestro de Primaria de la Universitat de València. Enfoques y propuestas</i>	311-323
Rosario Gutiérrez Cordero; M ^a Mar Galera Núñez – <i>Análisis de los conocimientos previos y adquiridos en investigación musical de los estudiantes del MAES de la Universidad de Sevilla</i>	325-331
Diana Karina González López – <i>Formación de docentes, su concomitancia con el paradigma del pensamiento complejo y la manifestación de reproducciones sociales y axiológicas en el aula</i>	333-340

Varia

Notícias – Noticias.....	343-358
--------------------------	---------

<i>Informações aos autores/ Informaciones para los autores.....</i>	<i>359-364</i>
<i>Estatuto Editorial da Revista.....</i>	<i>365-366</i>
<i>Estatuto Editorial de la Revista.....</i>	<i>367-368</i>
<i>Editorial Status of the Journal.....</i>	<i>369-370</i>
<i>Ficha técnica.....</i>	<i>371-373</i>

DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES¹

Annual Publication

Nº 6, March 2014

Sumário/ Sumario	3-5
Contents	7-9

Editorial

María Angustias Ortiz Molina.....	13-14
-----------------------------------	-------

Special Collaboration

Edmundo Manuel Balsemão Pires – <i>Societas et Sensibilia – A brief Axiomatic of Aesthetics</i>	17-36
Encarnación López de Arenosa Díaz – <i>Art and its reception</i>	37-55

Articles

Oswaldo Lorenzo Quiles; José Édgar Zaragoza Loya – <i>Secondary and Higher Education in Mexico: theoretical analysis of the current situation</i>	59-72
Laila Mohamed Mohand; Sandra Carracedo Cortiñas; Lucía Herrera Torres – <i>Impact of gender violence on children's mental and physical health</i>	73-84
Gema Borrego Muñoz – <i>The protection system of the infancy</i>	85-95
Martín Muñoz Mancilla – <i>Cultural consumption as a means of differentiation and diversity in the processes of educational training</i>	97-117
Joaquim Braga – <i>Science and scientific ideology: the ontological reductionism in Neuroscience</i>	119-137
Jean Stephenson – <i>“Quizás, quizás, quizás”. Translators' dilemmas and solutions when translating Spanish songs into English</i>	139-151
Manuel Solier Ortega; Lucía Herrera Torres – <i>Promoting self-regulated learning in students of wind musical instruments</i>	153-170
Desirée García Gil; Consuelo Pérez Colodrero – <i>Woman and Musical Education (school, conservatoire, university): two life stories at the crossroads of the Spanish 20th century</i>	171-186

Patricia M ^a Sastre Morcillo – <i>Emotional intelligence in the learning of pupils of Special Regime Teaching in Music Conservatoires</i>	187-198
Yulaila Buzdian Benaisa; Lucía Herrera Torres – <i>Music and emotions in children aged 4-8 years</i>	199-218
Gema P. Alemany Serrano; Cristina Querol Gutiérrez; Laura E. Riveiro Villodres; Patricia M ^a Sastre Morcillo – <i>Musical Education for adult learners in the Professional Conservatory of Music in Ceuta</i>	219-232
Cristina Querol Gutiérrez – <i>Orchestra Conductors as an example of female leadership</i>	233-248
Gema Isabel Ruiz Chaves – <i>Ethical leadership in the company: choice or need</i>	249-260
Susana López Tocón – <i>A resonant leader</i>	261-271
M. A. Susana Pulido Rivera – <i>Leadership and women</i>	273-283

Projects/ Educational proposals/ Reports of experiences

Proyectos/ Propuestas educativas/ Relatos de experiencias

Noemy Berbel Gómez; Pere Capellá Simó – <i>Illustrated musical stories with audiovisual support: an interdisciplinary experience in undergraduate studies of Preschool Education and Primary Education</i>	287-294
Laura E. Riveiro Villodres – <i>Pedagogical and Didactic knowledge of Musical Arts Education Teachers</i>	295-308

Education & Training

Silvia Martínez Gallego; Ana M ^a Botella Nicolás; Rafael Fernández Maximiano – <i>Artistic Training in the Primary Teacher Degree at the University of Valencia. Approaches and proposals</i>	311-323
Rosario Gutiérrez Cordero; M ^a Mar Galera Núñez – <i>Analysis of previous and acquired knowledge about music research in students who enrolled in post-graduate degree in secondary education</i>	325-331
Diana Karina González López – <i>Teacher training, its conjunction with the paradigm of complex thought and the manifestation of social and axiological reproduction in the classroom</i>	333-340

Varia

<i>News</i>	343-358
<i>Information for contributors</i>	359-364
<i>Estatuto Editorial da Revista</i>	365-366
<i>Estatuto Editorial de la Revista</i>	367-368
<i>Editorial Status of the Journal</i>	369-370
<i>Publication data</i>	371-373

¹ JOURNAL OF EDUCATION AND THE HUMANITIES

Editorial

EDITORIAL

Queremos comenzar esta Editorial del número 6 de nuestra revista (*DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*) agradeciendo a todos los investigadores y profesionales de la Educación y las Humanidades la gran acogida que nos siguen dispensando. Esta buena acogida se refleja en las bases de datos en las que ya aparece indexada (Dialnet; Latindex; Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura; a360grados; NSD – Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste / Norwegian Social Science Data Services; PORBASE – Base Nacional de Datos Bibliográficos; REBIUN), y –como no- en las evaluaciones positivas conseguidas en algunas de ellas, así como en los índices de impacto de algunos de los trabajos que tenemos publicados y, no menos importante, en la calidad de los trabajos recibidos y aceptados tras el proceso de revisión por el sistema de *doble par ciego*. El ámbito de conocimiento de nuestra publicación se ha extendido hasta Japón, Noruega, Brasil, Colombia, México, Puerto Rico, Grecia, Francia, Portugal y España.

En el caso de este nº 6, queremos señalar que está compuesto por un total de 22 artículos, distribuidos de la siguiente forma:

Colaboración especial (2): de Edmundo Manuel Balsemão Pires y de Encarnación López de Arenosa Díaz (Real Conservatorio Superior de Música de Madrid – España).

Artículos (15): de Oswaldo Lorenzo Quiles y José Édgar Zaragoza Loya (Universidad de Granada, Melilla – España y Universidad Autónoma de Tamaulipas – México), Laila Mohamed Mohand, Sandra Carracedo Cortiñas y Lucía Herrera Torres (Universidad de Granada, Melilla – España, Universidad de Vigo – España y Universidad de Granada, Melilla – España, respectivamente), Gema Borrego Muñoz (Fundación Ceuta Crisol de Culturas 2015, Ceuta – España), Martín Muñoz Mancilla (Escuela Normal de Coatepec Harinas – México), Joaquin Braga (Fundação para a Ciência e a Tecnologia – Portugal), Jean Stephenson (Universidad de Granada – España), Manuel Solier Ortega y Lucía Herrera Torres (Asociación Musical “Amigos de Vélez”, Vélez de Benaudalla, Granada – España y Universidad de Granada, Melilla – España), Desirée García Gil y Consuelo Pérez Colodrero (Universidad Complutense de Madrid – España y Universidad Internacional de La Rioja – España), Patricia María Sastre Morcillo

(Conservatorio Profesional de Música de Ceuta – España), Yulaila Buzian Benaisa y Lucía Herrera Torres (Escuela Municipal de Música y Danza de Melilla – España y Universidad de Granada, Melilla – España), Gema Pilar Alemany Serrano, Cristina Querol Gutiérrez, Laura E. Riveiro Villodres y Patricia María Sastre Morcillo (Conservatorio Profesional de Música de Ceuta – España), Cristina Querol Gutiérrez (Conservatorio Profesional de Música de Ceuta – España), Gema Isabel Ruiz Chaves (Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta – España), Susana López Tocón (Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta – España) y M. A. Susana Pulido Rivera (Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta – España).

Proyectos / Propuestas Educativas / Relatos de Experiencias (2): Noemy Berbel Gómez y Pere Capellá Simó (Universitat des Illes Balears) y de Laura E. Riveiro Villodres (Conservatorio Profesional de Música de Ceuta – España).

Formación (3): Silvia Martínez Gallego, Ana M^a Botella Nicolás y Rafael Fernández Maximiano (Universidad de Valencia – España) y de Rosario Gutiérrez Cordero y M^a Mar Galera Núñez (Universidad de Sevilla – España) y Diana Karina González López (Escuela Normal de Coatepec Harinas – México).

Incluimos además nuestras secciones ya *habituales* de: **Varia**, **Informaciones para los Autores**, **Estatuto Editorial** (en portugués, español e inglés) y **Ficha Técnica** del nº 6.

Hacemos cuestión de no olvidar nunca y hacer explícito nuestro agradecimiento más profundo y reconocimiento por su callada labor –aunque magnífica y eficaz– a todos nuestros Revisores y a Jean Todd Stephenson Wilson, a Amanda María Stephenson y a Fernando Sadio Ramos que son las personas encargadas de revisar y (*re*)componer los Abstracts de todos los trabajos que se publican en esta revista.

De igual forma hacer explícito nuestro agradecimiento a los dos Directores Adjuntos y al Subdirector de la revista, así como a los Miembros del Consejo Editorial y Científico por toda su ayuda.

Deseamos poder seguir contando con el interés y el apoyo de los investigadores y recibiendo trabajos para futuros números.

María Angustias Ortiz Molina
Directora

Coimbra (Portugal), marzo de 2014

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

SOCIETAS ET SENSIBILIA – UMA PEQUENA AXIOMÁTICA DA ESTÉTICA¹

Edmundo Balsemão Pires²

Abstract: This paper articulates theses on the aesthetical form of contemporary Art. It supports the idea that Art develops its own environment in which take place forms of perception and forms of communication linked together through the experimentation on meaning by a public of observers. Moving away from the Aesthetic of Taste, “Contemporary Art” doesn’t rely on typified reactions in their observers but on the openness of the meaning.

Keywords: “Contemporary Art”; Aesthetics; taste; perception; communication; observation

Resumo: O presente trabalho articula as teses sobre a forma estética da “Arte contemporânea”. Sustenta a ideia de que a Arte desenvolve um meio próprio em que tomam lugar formas da percepção e formas da comunicação ligadas entre si pela experimentação sobre o sentido de um público de observadores. Afastando-se da Estética do Gosto, a “Arte contemporânea” não supõe reações tipificadas nos seus observadores mas a abertura do sentido.

Palavras-chave: “Arte contemporânea”; Estética; Gosto; percepção; comunicação; observação

1. A geração e a mutação das formas sensíveis, a comunicação e as suas condições de observação constituem os objetos da Estética. Esta é a definição mais geral de Estética. O conceito de uma forma é equivalente ao de uma distinção por meio da qual se diferencia um lado marcado de outro lado não-marcado. Qualquer coisa que possua estes dois lados se pode entender como forma. Os pressupostos da noção de ato de distinção como origem da forma estão nas *Leis da Forma* de G. Spencer-Brown e constituem postulados para o que se desenvolve seguidamente (Spencer-Brown, 1997).

2. A Estética não tem diretamente por domínio a forma externa dos objetos artísticos identificada com a singularidade das obras de Arte. Ela parte das formas da experiência sensível do mundo em geral, à luz do que hoje se pode reter da definição de Estética de A. G. Baumgarten como “gnosologia inferior” ou “scientia cognitionis sensitivae” (Baumgarten, 1750). Isto significa que por Estética se deve entender uma investigação sobre

morfogênese sensível. A investigação das formas artísticas e técnico-artísticas integra-se nesta morfogênese, na medida em que a Arte é uma remodelagem da aparência sensível segundo um tipo tecnológico historicamente determinado adaptado a formas da comunicação. Há uma articulação entre Estética e teoria da Arte na medida em que a Arte propõe novos arranjos do mundo sensível para observadores possíveis mediante formas da comunicação.

3. A diferença entre *poiesis* e *techné* que o pensamento antigo nos legou e que justifica um conjunto de teses da *Poética* aristotélica é insustentável numa perspectiva evolutiva e tendo em conta, sobretudo, a “Arte contemporânea”.

4. Formas não são a mesma coisa que objetos da observação visual. Formas não são formas visuais. A redução da ideia de forma à experiência visual ou a interpretação do significado de forma em termos visuais foi um dos motivos que mais contribuiu para o estreitamento do conceito de sensibilidade ao que dele pode ser retido da experiência ótica. A fixação das formas visuais como tipos exemplares de formas estéticas se deve à ilusão de independência dos conteúdos da experiência visual relativamente ao sistema sensório-motor dos sistemas psíquicos, de que depende a ilusão de objetividade, existência extrapsíquica e autonomia frente às distinções operatórias dos organismos e do organismo humano, em especial, que costumamos associar à visão. O privilégio das formas visuais não é alheio ao valor alcançado pelo conhecimento teórico na civilização greco-latina.

5. Formas são todas as distinções dotadas de um lado marcado e de outro não-marcado geradas em processos vitais e em observações, que integram o sistema sensório-motor e que asseguram a autorreprodução dos organismos e dos organismos humanos em especial, a orientação nos meios-ambientes sensoriais e a cognição. Assim, não há formas que não estejam associadas à fronteira que um organismo estabelece frente ao seu meio-ambiente, desde logo no que se refere à estrutura dos órgãos em sentido físico-fisiológico que tornam possível a experiência sensorial.

6. Formas constituem distinções ou limites postos em evidência em virtude da constituição dos órgãos sensoriais e, por essa razão, mantêm com a especificidade da atividade sensório-motora uma relação estreita: a audição não capta as mesmas formas que o olfato e este ainda se diferencia anatómica e

fisiologicamente dos demais órgãos, dando com isso origem a diferentes tipos de formas e vivências psíquicas a elas ligadas. Os órgãos sensoriais são anatomicamente estruturados no sentido de garantir a continuidade e relativa autonomia entre uma face externa e outra face interna. Na época moderna se encontra desde o século XVII uma rica discussão filosófica sobre a diferença dos órgãos sensoriais e das formas respetivas na relação com o tema do estatuto da sensibilidade e com a constituição sensorial do belo.

7. Na sua aplicação aos mecanismos da percepção, a forma como distinção supõe a dualidade entre o “espaço marcado” e o “espaço não-marcado”, na aceção da “Lógica da Forma” de G. Spencer-Brown, ou seja, a diferença entre o lado da distinção que serve como posição e o que serve de referência da posição. A dualidade da forma é, por conseguinte, sinal da posição para a referência da posição ou “indicação”. Na sua expressão sensório-motora a relação posicional da forma articula-se com o movimento e graças a isso sofre mutações graduais que se exprimem no que chamamos a atenção.

8. A distinção entre os dois lados da forma marca a experiência sensível com o cunho da diferença entre continuidade e descontinuidade; silêncio e som; fundo e figura; indiferença olfativa e aroma; o horizonte indeterminado e pontos, linhas, superfícies e sólidos; o paladar e os sabores. Tudo o que estiver dado como fundo da forma no sentido restrito pode ser tido como meio da forma sensível respetiva. A forma no sentido completo não se concebe sem o meio. Ela emerge com o meio, no meio, do meio.

9. A experiência sensório-motora não é uniforme. Não existe por isso uma razão especial para atribuir às formas visuais um privilégio na constituição da unidade dessa experiência. A diversidade da concretização material das artes deve, em parte, poder ser inferida do caráter multiforme da experiência sensório-motora e da especificidade da organização sensorial da experiência nos órgãos sensoriais.

10. A distinção dos dois lados da forma, marcado/ não-marcado, pode ser alvo da atenção orientada da vida consciente de um sujeito, mas não é certo dizer que a organização da experiência sensorial passa obrigatoriamente pela modalidade da consciência de objetos. A objetividade é um tipo de referência às formas em que estas são retidas e retomadas segundo o esquema de uma distinção de segunda ordem, como viu H. Maturana na sua

“Biologia da Observação”(Maturana, 1990: 47-118; cf. Balsemão Pires, 2006). A forma é retomada, copiada para dentro dela mesma, na observação que a fixa. Só deste modo se organiza um tipo de referência a que se pode chamar objetividade. Na forma sensorial esta retomada é habitualmente designada por imagem da sensação.

11. O que acabámos de significar aqui relaciona-se com o facto de a distinção ser, inicialmente, cega. Quando a forma se põe a partir da distinção polarizada nos seus dois lados, isso dá lugar à descontinuidade da forma. Esta revela então o que tem a revelar, mas nada mais. A posição da forma é, assim, um dado inquestionável da experiência e da orientação sensório-motora, equivale a si mesma no modo de instituir a dualidade que graças a ela pode ter lugar. O olho e o campo visual, o ouvido frente ao que se ouve, a mão que refere o sólido tateado, etc., indicam posições imediatas sensório-motoras frente ao meio ambiente sensorial que dificilmente se podem considerar, no sentido mais próprio, relações.

12. A distinção em que as formas nascem só se torna em uma dualidade reflexiva, não cega, na medida em que se deixa capturar a partir de outra forma que, neste caso, corresponde à distinção com que opera a observação de um observador ou, na processão sensório-motora, a uma imagem da sensação. Com a forma da observação nasce a consciência polarizada em torno de objetos, cujo conteúdo é a distinção em si mesma ou a reentrada da forma na forma para usar o termo de G. Spencer-Brown. A distinção transforma-se deste modo em indicação e com isso a forma pode adquirir um valor informativo: no campo vejo a velha árvore, no que era silêncio emergiu a melodia, etc..

13. A distinção que tipifica a forma aparece, por conseguinte, duas vezes. A primeira vez na medida em que é distinção cega, que deixa aparecer aquilo que é instantaneamente no modo acústico, visual, olfativo, etc.. Lembremos como a estátua do *Tratado das Sensações* de Condillac se confundia com o sentir dos sentidos que se lhe ia acrescentando (Condillac, 1792). A distinção da forma aparece uma segunda vez, desdobrada, na medida em que ela mesma se dá a observar desde a posição exterior de um observador que livremente dela dispõe como de um objeto reflexivo ou temático: o ver, o tatear, ou o ouvir *da* estátua. Este genitivo marca já a forma juntamente com o seu observador e o seu *quê* objetivo.

14. Na primeira vez, a consciência polarizada pela distinção da forma dá-se simultaneamente com o seu outro pólo, sem cisão. Ela é inteiramente aquilo que vê, ouve, tateia, etc.. A consciência é o seu próprio espetáculo, poderia afirmar-se.

15. A consciência polarizada pela distinção da forma designa precisamente a coincidência entre o lado interior da forma, o seu lado posicional, e o que do mundo pode ser referido desde esta posição. Ela opera mediante as disposições de fronteira estabelecidas para que a sua atualidade se reproduza, se mantenha. A distinção é o que dá a ver mantém-se na exata medida em que permanece a posição correspondente na sequência sensório-motora.

16. A consciência polarizada pela distinção da forma passa à modalidade de consciência deslocada quando em algum elemento presente na estrutura das suas distinções ocorre uma modificação. A base sensório-motora dos organismos constrói-se no pressuposto da variabilidade das distinções, sobretudo no que se refere à modificação da atenção em virtude da passagem do virtual no atual. Uma mudança na base sensório-motora do organismo coincide habitualmente com modificações nas formas da experiência sensível e no valor operatório das distinções associadas.

17. Os aspetos virtuais presentes no campo de orientação da base sensório-motora do organismo atingem a faixa da atualidade e deslocam as fronteiras da consciência polarizada, o que pode então significar a mudança na distinção da forma, a entrada de uma nova forma no campo da atenção. O deslocamento assim operado torna evidente a diferença entre atualidade e possibilidade ou virtualidade, mas de um modo que pode ser ainda não-reflexivo. Um dos mais estimulantes temas de uma teoria da consciência reside em saber o que é que da base sensório-motora do organismo pode contribuir para a modificação da consciência polarizada em consciência de outra coisa. As análises da individuação dos sistemas psíquicos já elaboraram um quadro adequado para os desenvolvimentos deste tema em “A Individuação dos Sistemas Psíquicos” (Balsemão Pires, 2013).

18. A característica dos atos de consciência associados às distinções das formas reside nesta permanente oscilação entre polarização e deslocamento, na deslocação do atual e do virtual. Para poder fixar-se a consciência tem de se mover, se assim podemos dizer. É este movimento de forma em forma e as

diferenças que surgem em consequência da mutação das distinções no campo da atenção que está na origem da atribuição de sentido à experiência dos acontecimentos da consciência. A Teoria da Visão que encontramos no *Ensaio para uma nova Teoria da Visão* de G. Berkeley (Berkeley, 2002) tomava ainda o movimento como um aspeto acidental, exterior, relativamente à constituição das formas visuais. Em geral, a Estética do século XVIII quando se concentrou nos temas da constituição sensorial da experiência não considerou a consciência em movimento e este último como uma condição de base do processo sensorial. Aliás, o movimento não era sequer compreendido como uma variável constitutiva da percepção visual, a ela inerente, mas como conteúdo da sensação na figura visual ou tangível. É a *Matéria e Memória* de H. Bergson que vemos a inversão deste desentendimento sobre o papel do movimento do corpo próprio no processo sensorial.

19. A transformação do latente em manifesto permite ilustrar uma parte significativa do processo vital, pois a vida pode ser definida como movimento interno de permanente reconfiguração das formas do organismo no sentido da seleção e da adaptação. O processo sensorial continua a mais complexa morfogénese da vida.

20. Por outro lado, à luz da permanente reconfiguração da consciência polarizada em memória e em virtualizações nos apercebemos como as distinções da forma se têm de dar a partir de um meio, que está para essas formas como o contínuo está para o discreto.

21. As distinções das formas ocorrem, pois, a partir de meios. Nestes meios é possível que várias formas tenham lugar, mas de cada vez só um número limitado de distinções podem efetivamente ter lugar. As formas exercem sobre os seus meios um forte poder de seleção de possibilidades de ocorrência de outras formas. Estes meios definem-se como meios sensoriais.

22. O meio não se dá a ver como tal, mas apenas se podem perceber as formas que a esse meio garantem densidade. No que se refere à base sensório-motora do homem como organismo vivo sabe-se que não nos conseguimos aperceber do meio auditivo, do meio olfativo, do meio visual, etc., enquanto tais, mas apenas daquilo que nesses campos fluidos se organiza segundo distinções, que são as distinções das respetivas formas. É por isso que os meios são opacos à consciência temática, que costuma referi-los como caos, desorganização, etc.. O valor

informativo dos meios é reduzido, pois eles só adquirem valor informativo face a uma forma que neles emerge para os significar, precisamente, como os negativos da forma.

23. Os meios disponíveis para a experiência de base sensorio-motora dos organismos e a organização de formas nesses meios constituem a infraestrutura da percepção. Por conseguinte, podemos definir tais meios como meios da percepção. Nestes têm lugar formas.

24. Se os meios da percepção obedecem a uma determinada coordenação no caso da consciência humana, esta última não é, todavia, imprescindível e condição obrigatória para que se possa falar de percepção ou de formas da percepção. A diferença entre meio e formas é corrente em organismos desprovidos da consciência ou inteligência humana e também está presente no caso da inteligência artificial. Por isso preferimos falar em sistemas psíquicos ou equivalentes de sistemas psíquicos. A consciência não significa o mesmo que percepção. Quando a consciência se orienta para a percepção é na maior parte dos casos no sentido de a reduplicar, tornando-a explícita e equivalendo, assim, a uma percepção da percepção.

25. Na medida em que as distinções das formas e a sua mutabilidade estão sempre associadas ao sentimento de si ou à possibilidade de captar estados internos de um organismo como sinais para a totalidade do organismo, a mutabilidade das distinções das formas envolve o sentimento de prazer e dor e a vida emocional em geral com as suas intensidades e sinais correlativos.

26. Como vimos a propósito da individuação dos sistemas psíquicos, as emoções são esquemas temporais de coordenação recíproca de ações e observações. Mutações no âmbito sensorio-motor que impliquem mudança na auto-observação do organismo podem ter por consequência respostas emocionais. As respostas emocionais estão sequencialmente encadeadas com as distinções das formas tidas por responsáveis pelas mutações sensorio-motoras e pelos sinais orgânicos. Devido a esta organização sequencial e semiótica as emoções são plásticas e não estão fixadas diretamente a estas ou a aquelas ocorrências no âmbito sensorio-motor. Por isso, não há emoções ligadas a acontecimentos mas sim a observações de sinais de acontecimentos.

27. A vida emocional mesmo quando é apenas incipiente e

não está estruturada segundo sentimentos complexos é parte integrante da organização da experiência sensível do mundo. Em especial, o “sentimento do prazer e da dor” está intimamente acoplado com o modo como os organismos organizam a sua autoconservação e a referência ao meio. Porém, seria inadequado julgar que os organismos regulam exclusivamente a sua autoconservação pela representação do agradável com exclusão de tudo o que tem sinal oposto ou que nos organismos não estão presentes outros princípios de moção para além do “princípio do prazer” ou a regulação homeostática.

28. Uma parte substancial da tradição filosófica moderna partiu da vida emocional para determinar o elemento definidor, a marca, da experiência estética relativa à obra de Arte, como portadora do belo artístico, ou ao belo natural. Esse elemento seria o “sentimento do agradável”. Na *Estética* de A. G. Baumgarten e na popularização de G. F. Meier a *Metafísica da Perfeição* da escola de C. Wolff serviu de modelo interpretativo do que no sujeito da experiência sensível se dava como sentimento do agradável ou o ideal do “felix aestheticus”, a harmonia da natureza realizadora de um certo grau da perfeição nos seres finitos sensíveis e a Poesia como “oratio sensitiva perfecta”.

29. É sabido que é esta herança do sensualismo e emotivismo estéticos com que Kant se defronta. Os desenvolvimentos de toda a Parte I da *Análítica do Belo* da *Crítica da Faculdade de Julgar* de Kant (Kant, 1957) põem à prova a consistência interna dos argumentos que estabelecem uma conexão entre duas definições do Belo. A primeira que ocorre no fim do § 5 e que diz “O gosto é a faculdade de julgar de um objeto ou de um modo de representação, sem qualquer interesse, por uma satisfação ou insatisfação. Chama-se belo ao objeto de uma tal satisfação”. A segunda definição que transforma esta e que ocorre no final do § 9, onde se lê: “É belo o que agrada universalmente sem conceito”.

30. A obra de Kant revela a dificuldade teórica de sustentar um conceito de belo desde uma orientação subjetiva do juízo de gosto, cujas bases se devem poder encontrar na vida emocional do sujeito, no “sentimento interno do prazer e da dor”, mas que “agrada universalmente”. É o próprio Kant que considera que o critério de gosto está imerso numa possível relação contraditória que é aquela que se situa entre a aceitação do caráter sempre individual do sentimento de prazer e de dor e a exigência de

universalidade de um critério do gosto estético. Para resolver esta dificuldade o § 9 serve-se de um desvio que leva desde o plano emocional para o domínio formal da relação entre qualquer emoção ligada ao sentimento interno do prazer e da dor e as representações. Assim, aquilo que é verdadeiramente comunicado no juízo de gosto não é o caráter *privado* do sentimento interno do agradável, mas sim um esquema, o qual tem de estar sempre presente em qualquer representação associada a um juízo estético. Neste especial “estado de espírito” o que é o “gosto” não é a orientação empírica para o objeto, mas apenas o “livre jogo das faculdades” que deve poder ser comunicado universalmente para que um juízo de gosto, em geral, possa ter lugar. O “livre jogo das faculdades” se produz desde que alguma representação seja presente ao espírito segundo a forma desinteressada do gosto, o que equivale a postular a relação do espírito e do sentimento interno com formas sensíveis, mas no modo da comunicabilidade.

31. É o fundamento do prazer estético, a possibilidade ou a condição do agradável e não o agradável em si, ou o seu conteúdo empírico associado à representação da matéria do objeto em um sujeito empírico, que deve estar disponível para a comunicação. Esta formulação remete, naturalmente, para o modo como Kant pretende ter dado resposta à questão de saber como são possíveis os juízos sintéticos *a priori*. Mas com isto Kant sugere uma alteração essencial. Aquela que se prende com a própria natureza do prazer estético, que assim deixa de ser um elemento empírico, o prazer ligado à representação da matéria do objeto, mas uma forma emocional diferente, que resulta da “finalidade sem fim” do livre jogo das faculdades.

32. Kant é levado, então, a afastar, por fim, a própria emoção das condições de doação do objeto estético. O juízo de gosto, continua o § 14, “não tem como princípio determinante nem a atração, nem a emoção, nem numa só palavra qualquer sensação como matéria do juízo estético”.

33. Se a vida emocional aparece desta forma ligada, como condição universal, ao gosto e ao mesmo tempo dele desligada, na forma de prazer individual associado à matéria dos fenômenos, é porque Kant descobre como único fundamento possível da experiência estética comunicável o observador e uma determinada forma geral da observação estética de obras de Arte ou do belo natural.

34. Na verdade, a descoberta de Kant consiste no

postulado seguinte: não há qualquer possibilidade de comunicação empírica do prazer estético enquanto prazer ou emoção individual, mas apenas na forma universal da comunicação do “livre jogo das faculdades” se pode dar a condição para cada um da “emoção estética” naquilo que é a sua forma universal.

35. Se, quanto ao gosto, o acordo entre os sujeitos não pode ser já fundado nas propriedades objetivas da coisa sem concurso das formas subjetivas, e se não é também a tonalidade afetiva que garante qualquer acordo, então resta dar o passo decisivo no sentido de mostrar como o próprio consenso subjetivo não reside nos sujeitos mas em seleções de sentido que largamente ultrapassam tonalidades afetivas dos sujeitos, isto é, no que chamamos formas da comunicação. A terceira *Crítica* de Kant representa, neste aspeto particular, um eco de aspetos da semântica da separação entre natureza e sociedade e entre natureza e “ordem perfeita”, que se pode encontrar em variadas expressões no século XVIII. No seu conceito de gosto Kant descobre como é forçoso admitir o embutimento das formas da comunicação na percepção para garantir “universalidade” ao juízo estético. Na *Estética* de Hegel o Espírito na sua determinação ética e histórica vai substituir esta condição universal, ainda formal e encoberta, da Filosofia Transcendental.

36. O romantismo mostrou com sobeja evidência o caráter fluido e desconcertante das formas da percepção na sua relação com os estados internos do aparelho psíquico e com a diferença entre prazer e dor, por exemplo no tópico do “locus horrendus”, no gosto pelo paradoxo mas, particularmente, à luz do conceito schlegelliano de ironia cujas bases teóricas na “Filosofia da Vida” dos fragmentos de *Filosofia Transcendental* (Schlegel, 1991) em conjunto com a “Filosofia da Natureza” de Schelling anteciparam o conceito freudiano de pulsão e energia psíquica inconsciente. A ideia de que não há forma sem crise da forma, o caráter internamente agitado da natureza ou do que Schlegel chamou “a eterna agilidade do caos” são características de uma nova Arte que desponta e que parece recusar o privilégio das paixões calmas. A agitação das formas sensíveis exprime-se, por conseguinte, na ideia de uma contínua e por vezes impercetível passagem do agradável no desagradável, do prazer na dor, do belo no horrível, no equivalente a anamorfoses do sentimento interno.

37. O jogo da passagem de uma forma emocional no seu

oposto é hoje largamente explorado nas mais diversas formas da Arte, mas isto é herança de épocas históricas e respetivas semânticas em cujos dispositivos pôde ter lugar a ideia segundo a qual o paradoxo e a dissonância pertencem ao real. Compreensivelmente, logo na Estética pós-hegeliana o feio conquistou terreno continuando o que Lessing no *Laocoonte* (Lessing, 1870) havia conjeturado sobre o alcance das formas disfóricas nos autores modernos contrariando os cânones restritivos da *mimésis* na Arte grega clássica. A discussão em redor dos “antigos e dos modernos” torna-se na época moderna até aos finais do século XVIII um tema sobre o gosto e, por conseguinte, sobre a direção comunicativa a dar ao conhecimento sensível das formas sensíveis propostas pela Arte. Todavia, no conceito de gosto, não está somente em questão a orientação a dar a formas da percepção.

38. O sentido estético aparece-nos nas concepções do gosto e da simpatia como um modelo de encapsulamento das formas da percepção em formas da comunicação. É um exemplo de dupla parasitagem. O gosto implica já a contaminação entre percepção e comunicação. Nele está implícita a ideia sociológica de “pessoa” como alguém que sente e age de acordo com o esperado por outrem. O gosto implica a ação segundo papéis definidos, o que gera a representação da concordância do sentimento e do pensamento em relação a expectativas. Como alguém se deve sentir para ter “bom gosto” e estar em sintonia com a propriedade requerida pela antecipação da simpatia, entre “gentlemen”, é um tema bem marcado na via que leva do “sentido moral” de Shaftesbury a F. Hutcheson, à “Teoria dos Sentimentos Morais” de A. Smith e ainda ao modo como Lessing entendeu a obra deste último. Kant adaptou esta linha ao quadro transcendental da sua teoria do juízo estético.

39. As formas da comunicação possuem a mesma estrutura geral das formas da percepção, na medida em que supõem uma relação com um meio difuso. Diferenciam-se as formas da comunicação das formas da percepção por serem fruto da socialização e de sentido já socializado, mas ainda por suporem sequências diferentes. A comunicação não se encadeia nos mesmos moldes da consciência e da percepção. As condições da sua reprodução são distintas assim como os meios materiais e os suportes a que está associada. A comunicação assenta numa polarização basilar que é vulgarmente apresentada na situação de

alocução ou de endereçamento (*ego-alter*). Esta polarização não está presente no encadeamento psíquico. Por isso, as sequências da comunicação e das suas formas são estruturalmente distintas das sequências psíquicas. Podem encontrar-se sobreposições entre a forma da interação e a polarização *ego-alter* da alocução e do endereçamento, mas daqui resulta complexidade e não osmose entre as sequências respetivas da percepção, da ação e da comunicação. A presença do interlocutor e a eventualidade de alcançar o outro nas formas de endereçamento envolvendo o face-a-face favoreceu a fantasia de um contacto perceptivo com a sequencialidade comunicativa. Na realidade, não passa de uma ilusão, embora de uma ilusão produtiva. Foi desta última, contudo, que resultou o uso do conceito estético de gosto.

40. A sociedade moderna, funcionalmente diferenciada, tenderá a especializar as sequências comunicativas e, por conseguinte, a exigir uma crescente abstração da comunicação em relação à consciência. Além disso, a abstração da comunicação em relação aos tipos presenciais da polarização *ego-alter* da alocução e do endereçamento desenvolve-se crescentemente e a acompanhá-la está a multiplicação de possibilidades tecnológicas de comunicar na ausência de interlocutores em face-a-face. A autonomia das sequências comunicativas e das sequências psíquicas não contraria os nexos. São estes, aliás, que na época do modernismo e depois se abriram à experimentação e à experimentação tecnológica, particularmente, como em nenhum outro tipo de sociedade do passado. As tecnologias contemporâneas da comunicação desenvolveram o que a época de 1900 na antevisão melancólica de W. Benjamin havia preparado na modalidade da “reprodução técnica” e que F. Kittler identificou nas tecnologias da emissão sonora, do filme e da escrita mecânica (Kittler, 1999), a que a “Arte contemporânea” não ficou imune.

41. A linguagem verbal, a escrita e o livro, a imprensa e os meios de comunicação que recorrem à escrita são meios deste tipo. Mas há meios técnicos que se sobrepuseram a esses, depois da revolução da Eletricidade e da Eletrónica, que alimentam hoje a reprodução da comunicação. Da comunicação escrita à comunicação em meios informáticos multiplicaram-se as condições comunicativas que asseguram de diversas maneiras a recombinação das formas da comunicação e suas sequências, não só sequências do sentido linguístico como quaisquer outras que se

possam converter em unidades de informação. As muito citadas observações de W. Benjamin e de T. Adorno sobre a época da “reprodução técnica da obra de Arte” são ecos das transformações que novos meios e formas da comunicação impuseram, irremediavelmente, à alegada imediação e proximidade ao sagrado da obra de Arte na sua expressão primitiva.

42. O tipo ideal de socialização conversacional da cultura estética do gosto, entre os “gentlemen” e entre estes e as senhoras cultivadas, definia-se pela antecipação da percepção de um público caracterizado por uma classe muito restrita de pessoas em que a previsibilidade das respostas a estímulos da direção da percepção para as obras de Arte era elevada. Só segundo este modelo de socialização simpatética é possível o cultivo de virtudes, no sentido de hábitos, da observação das obras da Arte. Porém, a era da “reprodução técnica” porá um fim ao público restrito, formado na simpatia, e com o seu desaparecimento se joga também a própria cultura do gosto e a Estética do Génio que a acompanhava. Novas condições para o endereçamento da comunicação da Arte se formulam e conseqüentemente novas exigências estéticas surgem. Na época contemporânea da Arte, o endereçamento da comunicação artística não pode dissociar-se da medialidade tecnológica e da capacidade desta para combinar sentido e informação.

43. Em outra ordem de ideias, ser-nos-ia ainda útil mostrar a coesão entre o declínio do público da Estética do Gosto, o ocaso da Estética do Génio e a crise morfológica na “Arte contemporânea”. Esta tripla decadência da época de 1800 refletiu-se no nascimento do modernismo e na progressão deste para as vanguardas e para o experimentalismo artístico contemporâneo. Mas mais genericamente assistimos a uma “transformação social dos sentimentos” e, por conseguinte, a uma redefinição do valor das formas sensíveis e das suas componentes emocionais na compreensão da Arte. A crítica do emotivismo estético de N. Goodman torna esta faceta clara, embora sem a componente para nós fundamental da evolução da sociedade moderna. É esta última, e só ela, que terá de explicar a perda de interesse para a “Arte contemporânea” da conformidade entre as expectativas sobre morfologia dos objetos artísticos e as vias que a Arte elege para se dirigir ao seu público. A crise morfológica da “Arte contemporânea”, que parece confirmar a impressão de que na Arte “tudo vale”, revela como os objetos artísticos não estão

programados para comunicar a agradabilidade, ou seja, para estimular a simpatia do público “com gosto”.

44. Se na Arte o público orienta o emissor, como as diversas expressões da “Estética da Recepção” sublinham, na época da medialidade tecnológica das artes isso implica a consideração dos meios da Arte que tornam indireta e mediata a figuração do público, até um ponto em que o observador implícito da obra de Arte se antecipa somente na modalidade da mais extrema liberdade interpretativa - o “público” pode concluir o que quiser deste objeto chamado “objeto artístico” e proposto à sua percepção num meio comunicativo. Em geral e tornando inteiramente explícita a autorreferencialidade do processo se deve dizer que o público é a construção do público que serve ao emissor para ele se dar a ver ao público num meio determinado. Na “Arte contemporânea”, o significado que adquiriu uma tal reduplicação do outro, do alocutor, torna-o não só improvável como crescentemente indeterminado. O que chamamos “contemporâneo” na Arte assumiu esta indeterminação e improbabilidade das respostas do público na própria orientação morfológica para os objetos artísticos. Graças ao meio que a Arte cria para gerar formas sensíveis e sequências comunicativas se fica com a impressão de se atingir o alocutor, de se ter alcançado efetivamente o público, pois é no próprio meio que se dá a reduplicação do alocutor. Contudo, dada a liberdade morfológica na construção dos objetos artísticos o observador implícito é também maximamente indeterminado quanto ao que deve sentir ou pensar. Os meios artísticos e as suas componentes tecnológicas são os domínios da reduplicação do observador da Arte e nesta medida, neles, o processamento da comunicação e a observação estão reciprocamente modulados. A manipulação do meio confunde-se facilmente com a manipulação do auditor, pois é a ilusão do acesso ao meio que dá a ilusão do próprio processamento da comunicação. Saber comunicar transformou-se em saber usar o meio e não apenas por razões técnicas. Essencialmente, saber usar o meio é concretizar a reduplicação do auditor-observador-destinatário num para-nós tecnológico. Se os meios tecnológicos que recorrem à estrutura do endereçamento dão a ilusão da concretização da captura do auditor, é isso mesmo que permite atribuir às tecnologias da comunicação a importância que parecem ter na sociedade moderna. Elas representam um modo radical de concretizar a reduplicação do outro, o que gera as

mais diversas formas de fantasia comunicativa.

45. Neste ponto decisivo assistimos, porém, a uma inflexão de direção em relação ao nosso ponto de partida: no caso do juízo artístico, as formas da percepção e a sua relação com o sentimento de prazer ou dor não são a única fonte na geração do juízo estético, mas encontram-se sempre relacionadas com as condições de reprodução dos meios e formas da comunicação em obras de Arte singulares que criam um meio que é exclusivamente delas. Assim, o prazer e a dor, o belo e o feio, o agradável e o desagradável e todas as combinações afetivas que relevam da observação dos estados sensório-motores do organismo são ideias incompletas quando não mesmo inadequadas para dar conta da complexidade de combinações entre meios da percepção e meios da comunicação na produção artística concreta da “Arte contemporânea”.

46. Cada obra de Arte é uma combinação singular de meios e formas da percepção, meios e formas da comunicação, meios tecnológicos e instruções abertas sobre a sua decifração para um público possível. Uma tal estrutura faz da Arte uma tecnologia de um tipo especial, que examinámos em “A Arte da Estética” (Balsemão Pires, 2014). É compreensível que a “Arte contemporânea” se reveja, em certos casos, no tópico da “autonomia da Arte”. Com isto se significa a autonomia deste arranjo tecnológico.

47. A “Arte contemporânea” foi desde cedo um protesto contra o prazer estético do público basbaque, contra o “agradável” e, neste sentido, contra o belo. O movimento Dada e o “Fluxus” não só revelam gosto pela transgressão mas ficaram conhecidos pela exigência de renovação da Arte como sistema de constructos improváveis que, como textos semióticos, produzem os efeitos que tiverem de produzir em observadores igualmente improváveis. A descoberta do valor da dissonância na música contemporânea e a improvisação; nas artes plásticas, o cubismo e o surrealismo, ao tentarem despertar mediante os seus constructos o que desde V. Kandinsky se descrevera como a estrutura oculta e adormecida da aparência trouxeram a formulação de “mundos” ou, melhor, de contraobjetos que foram aí postos para produzirem efeitos semióticos e não para causarem emoções determinadas ou pensamentos característicos. Graças à transformação morfológica dos objetos artísticos se desenvolve uma revolução da aparência que desafia os meios e os encadeamentos habituais e previsíveis

da percepção e da comunicação.

48. O projeto de Estética Semiótica de M. Bense (Bense, 1971) continha o preceito da descodificação da obra de Arte a partir da correlação entre informação e novidade num meio material singularizado em que certos elementos se dispuseram segundo algum tipo de ordem. Para se definir como “meio artístico” na “Arte contemporânea” os elementos que o constituem não se podem previamente ordenar segundo as normas da adequação ao objeto da percepção descrito segundo o predicado atributivo “belo” ou à luz do predicado inferido “agradável”. A distribuição dos elementos do “meio artístico” não está pré-determinada, mas depende da produção singular e da correspondente capacidade combinatória dos elementos disponíveis. Na crítica que N. Goodman fez ao emotivismo estético e à teoria da representação como *mimésis* se pode ainda entender por que razão não pode haver qualquer continuidade entre um estado de coisas no mundo, a alegada reprodução por meio da obra e os sentimentos estéticos dos públicos. Discutindo as teses sobre perspectiva pictórica dos Historiadores da Arte E. Panofsky e E. Gombrich, N. Goodman retomou a ideia de que a Arte da Pintura não imita a natureza, mas sim a Ciência e que a pintura pode ser tida como uma Ciência de que os quadros são os experimentos (Goodman, 1976: 33). Estes dois projetos de teoria filosófica da Estética convergem na necessidade de afastar a presunção de uma coordenação normativa entre percepção e comunicação para compreender as condições contemporâneas de produção e receção dos objetos artísticos.

49. As formas e os meios da percepção e as formas e os meios da comunicação são autónomos e independentes no processamento sequencial dos seus elementos, entre eles não há portas nem janelas. Cabe à obra de Arte por em jogo o que nesta independência e autonomia faz signo e pede para ser continuado em efeitos semióticos num público. A relação entre informação estética, ordens emergentes e novidade (M. Bense) produz e renova o sentido no pressuposto da abertura e mútua indeterminação de percepção e comunicação. O conhecido paradoxo visual de R. Magritte “ceci n’est pas une pipe” exemplifica como o que a comunicação diz pode não estar acessível na forma da percepção. É dos efeitos desta mútua suspensão e de outras combinações possíveis do jogo infinito entre sequências psíquicas e comunicativas, para um observador,

que se trata hoje quando se trata de “Arte contemporânea”. Esta tese leva-nos ainda a colocar no centro do conceito do “meio da arte” a conexão entre informação e sentido como um processo de emergência do sentido não-determinista.

50. Se uma forma da comunicação, no exemplo uma frase e o seu efeito num intérprete, desmente ou desloca a denotação imediata de uma forma da percepção, um objeto da experiência visual no mesmo exemplo, e se neste jogo de instabilização do sentido psíquico pelo sentido comunicativo e inversamente se pode identificar algo de essencial quanto ao significado da “Arte contemporânea”, é porque esta última se atribuiu a função de crítica da aparência, de interrupção do dado imediato, do mundo “dado por garantido” e de, nesta medida, conduzir o observador até ao enigmático e paradoxal, de o levar, por conseguinte, à face nascente e perecível das formas sensíveis, aí onde a informação nutre ou destrói o sentido.

51. O meio da Arte gera condições semióticas para a indução do sentido nas formas da percepção com que povoa a superfície das telas, os sólidos escultóricos, as imagens-som-movimento das bandas fílmicas ou as sequências musicais. Nas formas da percepção inclui igualmente linhas de orientação da observação segundo esquemas comunicativos que mobilizam a relação de endereço *alter-ego*, sobrepondo-se a comunicação à percepção. Na ausência do modelo simpatético de antecipação da percepção do público e de direção explícita da atenção é a indução da motilidade do sentido para observadores improváveis que a “Arte contemporânea” toma como seu propósito. Devido ao desaparecimento de padrões morfológicos definidos dos objetos artísticos os observadores da “Arte contemporânea” não são programados a responder desta ou daquela maneira ao que lhes é medialmente proposto. A abertura e indeterminação do observador contemporâneo da Arte reproduz a abertura da comunicação relativamente ao sentido psíquico, que é típica da sociedade moderna. No “meio da Arte”, a “Arte contemporânea” consegue colocar a informação, o sentido psíquico e o sentido comunicativo em condições de recíproca indeterminação. É aqui que está a produtividade da Arte.

52. Em consequência, devemos considerar o tema da observação e da modelação comunicativa da observação como dos mais importantes na compreensão da evolução da Arte. Não se deve limitar o alcance do próprio conceito de observação,

quando partimos, por exemplo, do suposto de que a observação é uma atividade psíquica da consciência de sistemas psíquicos particulares. Este enviesamento psíquico da observação foi e tem sido dos mais prejudiciais.

53. A Arte não se limita a induzir semiosis e observações nos meios já existentes. Ao contrário, ela constrói um meio de observação que lhe é próprio combinando a observação que se processa em sistemas psíquicos com a observação característica dos encadeamentos de sentido típicos da comunicação, com recurso à estrutura do endereçamento. Também na comunicação emergem ações de observação que são aquelas que retomam o sentido comunicado para identificar, salientar e retomar sequências tendo em conta conexões isoladas dentro do encadeamento global - a comunicação irrita-se a ela própria e retoma-se a ela mesma ao dar conta de si.

54. Na observação do sentido psíquico os sistemas psíquicos observam sequências mediante as distinções auto- / heterorreferência, anterior / posterior, causa / efeito para poder dar continuidade a sequências dos mesmos sistemas psíquicos. Na observação da comunicação a observação é uma forma que serve o fim da identificação de sequências comunicativas ou de elementos nessas sequências que são retomados para dar continuidade à comunicação, mobilizando esquemas binários equivalentes mas que não são transparentes para os sistemas psíquicos participantes.

55. A observação é uma forma com uma estrutura própria. Esta ideia resulta de se considerar que os esquemas binários da auto- / heterorreferência, do anterior / posterior e da causa / efeito, ou o que se considerar equivalente, estarem articulados na observação dos sistemas psíquicos assim como na comunicação. Constituindo uma estrutura formal com um modo próprio de processar elementos, a observação pode ser retomada na comunicação a partir da consciência e na consciência a partir da comunicação. O sentido da retomada é diferente nos dois casos mas, não obstante, a retomada pode ser concretizada.

56. Na aceção que lhe atribuiu C. S. Peirce designa-se por *semiosis* ao mesmo tempo o processo de encadeamento interno das significações e a forma da observação desse encadeamento em reenvios R-O-I (relacionando o *representamen* - R, os objetos - O e os interpretantes - I). Na medida em que os signos para produzirem efeitos em outros signos não requerem atos de

consciência mas “interpretantes”, a *semiosis* não tem de estar forçosamente ligada a sistemas psíquicos determinados para produzir efeitos, embora possa ser psiquicamente representada e modulada. A *semiosis* pode assim dar conta da relativa independência da história dos efeitos da significação frente aos sistemas psíquicos singularizados e frente à representação no sentido psíquico do termo. Partindo desta autonomia se pode sustentar que a *semiosis* mostra como a observação pode ser retomada na comunicação a partir da consciência e na consciência a partir da comunicação. Além disso, a observação produz efeitos semióticos na medida em que é retomada num lado e no outro.

57. Uma teoria filosófica da “Arte contemporânea” supõe o entendimento da observação da Arte como um processo orientado para propostas de reorganização da aparência, que recorre a meios em que formas da percepção e formas da comunicação se sobrepõem. Entendida como um conjunto de propostas para reorganizar a aparência, a “Arte contemporânea” enfraquece as fronteiras entre sensação e conceito e, também por isso, o que define o sentido estético associado não é já aquela condição emocional definida como o “agradável” segundo um certo momento na evolução dos sentimentos estéticos, característico da cultura do gosto.

58. A “Arte contemporânea” desenvolve esse meio semiótico da observação nas suas retomadas psíquica e comunicativa como um meio precário, gerador de instabilidade, no qual a percepção não causa canonicamente o sentimento interno e a comunicação não está garantida na forma universalizável desse sentimento. A “Arte contemporânea” dá a ver possibilidades de sentido que não têm de corresponder a estados emocionais antecipáveis nem a efeitos comunicativos decorrentes de uma percepção canónica. Deste modo, o que ela induz é a produtividade semiótica da diferença entre comunicação e consciência. Como a Arte não existe sem materialização a efetivação desta produtividade é sempre novamente articulada nas singularizações materiais da Arte, como uma individuação dessa diferença.

Referências

- Balsemão Pires, E. (2014). A Arte da Estética. *Biblos*, XI (2014). No prelo.
- Balsemão Pires, E. (2006). Second-order Observation and the Observation of Art. In F. G. Costa (Org.), *Theory of Systems. Through Literature and Art. Act 13*, 37-59. Lisboa: Colibri.

- Baumgarten, A. G. (1750). *Aesthetica*. Impres. Joannis Christiani Kleyb.
- Bense, M. (1971). *Pequena Estética*. São Paulo: EDUSP.
- Berkeley, G. (2002). *An Essay towards a new Theory of Vision*. Dublin: David R. Wilkins ed..
- Condillac, E. B. de (1792). *Traité des Sensations, a Madame la Comtesse de Vassé, suivi du Traité des Animaux*. Paris: chez les Libraires Associés.
- Goodman, N. (1976). *Languages of Art. An Approach to a Theory of Symbols*. Indianapolis/ Cambridge: Hackett Publishing Company Inc..
- Kant, I. (1957). *Kritik der Urteilskraft und Schriften zur Naturphilosophie*. In Idem, *Immanuel Kant Werke in Sechs Bänden*, Bd. 5. Wiesbaden: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kittler, F. (1999). *Gramophone, Film, Typewriter*. Stanford: Stanford University Press.
- Lessing, G. E. (1870). *Laokoon oder über die Grenzen der Malerei und Poesie*. Stuttgart: G. J. Göschen'sche Verlagshandlung.
- Maturana, H. (1990). The Biological Foundations of Self Consciousness and the Physical Domain of Existence. In AA. VV., *Beobachter. Konvergenz der Erkenntnistheorien?* 47-118. München: Fink Verlag.
- Schlegel, F. (1991). *Transcendentalphilosophie*. Hamburg: Felix Meiner.
- Spencer-Brown, G. (1997). *Laws of Form/ Gesetze der Form*. Internationale Ausgabe. Lübeck: Bohmeier Verlag.

¹ **Societas et Sensibilia – A brief Axiomatic of Aesthetics**

² Doutor.

Universidade de Coimbra (Portugal).

Email: edbalsemao@me.com

EL ARTE Y SU RECEPCIÓN¹

Encarnación López de Arenosa Díaz²

Abstract: It can be seen at a first glance how far the position of the artist-creator versus his work's natural audience has changed. Considering that in the course of history Art has maintained – in Arnold Hauser's words – a balance between convention and originality, with the former contributing as the connecting thread and the latter to novelty and progress, the twentieth century has accelerated processes intensely since its beginnings, and in the case of music so frenetically during its second half, that the positions of artist and audience have distanced themselves from each other. The creator's self-absorption frequently generates attitudes of rejection from an audience which seems unable to keep up with the vital signs of artistic feeling, – surprise, admiration and emotion – and which must find new ways of approach, new paradigms, at times forgetting almost completely what it deemed solidly established. Now it is the recipient who must search for new codes, as the creator does not search for his public but challenges them from a distant and unexplained position.

In addition to that, perhaps new spaces for reception should be recreated.

Keywords: creators' self; absorption; rejection from the audience; new codes; new spaces

Resumen: A primera vista puede observarse en qué medida se ha modificado la posición del artista creador frente al natural destinatario de su obra, el receptor. Si el avance del Arte en el transcurrir de la historia ha mantenido –en palabras de Arnold Hauser– un equilibrio entre convención y originalidad aportando con aquél el hilo conductor y con esta el aporte de novedad, de avance, el siglo XX desde su comienzo -y en el caso de la música, frenéticamente desde su mitad- apresura los procesos con tal intensidad que las posiciones de uno y otro –creador y receptor– se alejan. El ensimismamiento del creador genera posturas con frecuencia de rechazo en el destinatario que se ve incapaz de mantener las constantes vitales del sentimiento artístico, -la sorpresa, la admiración la emoción- y debe encontrar nuevas formas de acercamiento, nuevos paradigmas a veces con olvido casi absoluto de lo que consideró sólidamente instalado. Es él, el destinatario quien debe buscar los nuevos códigos porque el creador no busca a su público sino que le reta desde una posición distante e inexplicada.

Palabras Clave: ensimismamiento de los creadores; rechazo de la audiencia; nuevos códigos; nuevos espacios

LA REFLEXIÓN HISTÓRICA

Me propongo reflexionar acerca de qué hechos provocan la ruptura de las manifestaciones artísticas a partir de un determinado momento del siglo XX con elementos, no digo ya tradicionales sino

previos, fracturando la asimilación progresiva de las formas y los pensamientos que las habían generado. En el caso de lo que mejor conozco, la música, me pregunto: ¿Busca el autor la comunicación? ¿No era tal comunicación una razón prioritaria en el oficio artístico? ¿Es el oyente solo quien ha de hacer el esfuerzo? En esa trayectoria que recorre el arte desde la función y el rito hasta esa ruptura, ¿cuáles eran sus metas? ¿Cómo se ha ido transformando? ¿Cuáles son los paradigmas actuales?

Como en el período de *Inventio*, término con que la retórica denomina al momento inicial de plantearse un relato, he tratado de acopiar ideas y criterios escuchando –leyendo– las voces cualificadas en la materia y ellas refrendan claramente expresadas, las ideas sobre el arte, su nacimiento y función que me eran largamente familiares fruto del hábito de pensar, observar y reflexionar que otorga una larga vida de docente. Me toca ahora ordenar estas ideas para tal relato.

Me interesa ante todo resaltar un concepto que me parece necesario tener en cuenta: el Arte función. Y digo Arte como un pre-concepto, obviando que el concepto vinculado a lo estético necesita siglos para abrirse camino como tal. En la misma línea hablaremos del autor, figura que se perfila lentamente a través de la historia del arte.

Pretendo hacer después una mirada rápida sobre el proceso histórico de las artes, en este caso básicamente la música, asistiendo al cambio de visión de lo que hoy conocemos como obra artística y analizando los hilos históricos que hacen que, lo que Danto llama el relato histórico del arte, sea posible.

En esta mirada rápida sobre el Arte y la transformación de su cometido, veremos cómo, esta actividad humana está, como todas, sujeta a cambios originados en los de la sociedad y los del pensamiento a los que nunca puede ser ajena. Eso, entre otras cosas, afecta a los medios y a los espacios en los que se muestra la obra artística, sea su vehículo visual o auditivo.

La consideración final enlaza con el principio y es de alguna manera el foco hacia el que conduzco todas estas reflexiones. Se trata de ver como en el denominado postmodernismo se han cortado los hilos que vinculan el devenir histórico para, sin siquiera molestarse en negarlo, olvidarse totalmente de cuanto le ha precedido y entrar más en un campo conceptual casi al margen de la sensación.

El historiador alemán Hans Belting, citado por Danto (Danto, 2012), alude al momento histórico del nacimiento del arte -en este

caso se refiere a las artes plásticas-, situándolo hacia el siglo XIV y describiendo lo previo como “el arte antes del arte”. Danto se sitúa en el final del segundo tercio del siglo XX y busca una imagen muy radical como título para un libro que denomina “Después del fin del arte”. Posiciones complementarias referidas al antes y al después aunque uno y otro explican sus respectivas posiciones situadas en los extremos de esa historia de lo que llamamos, con mayúsculas, Arte.

¿Arte?... Vemos lo que podremos calificar como tal en sus orígenes ubicado primero en la tribu luego en lo gremial, siempre con función específica. El concepto de Arte no existe, tampoco el de autor. Se trata de miembros del grupo con algún grado primero de habilidad o de función diferente, luego con una incipiente pero ya cualificada especialización.

El arte, pues, es primero función y, como tal, algo que no parece compadecerse bien con él, utilidad. Función y utilidad son dos conceptos necesariamente vinculados a la historia de esto que deviene en Arte.

Walter Benjamin lo enuncia así: *“La producción artística comienza con hechuras que están al servicio del culto. Presumimos que es más importante que dichas hechuras estén presentes y menos que sean vistas. El alce que el hombre de la Edad de Piedra dibuja en las paredes de su cueva es un instrumento mágico. Claro que lo exhibe ante sus congéneres, pero está sobre todo dedicado a los espíritus”* (Benjamin, 1989: 28-29).

Cita después cómo con frecuencia, las imágenes de las grandes catedrales son prácticamente inasequibles a la observación del devoto dada su elevadísima posición, porque están dirigidas no a este sino a los dioses, esos dioses que el hombre concibió inicialmente como múltiples, con cometidos diversos –lluvia, bonanza, cosecha, guerra...- y más tarde como encarnación monoteísta de la divinidad, sentimiento del más allá trascendido que se encuentra desde el inicio de la vida del hombre sobre nuestro planeta.

Así pues, la obra a la que hoy consideramos como objeto artístico, cumple inicialmente un cometido ritual, luego también social, paulatinamente más lúdico o banal pero, aún así, funcional, con utilidad.

Es importante lo que esta actitud del hombre implica. El arte no es tal. Es un regalo, una ofrenda, una súplica elevada al mundo espiritual; en absoluto pretende complacer a sus semejantes. El

oferente no es un artista, se trata de un mediador entre lo terreno, entre la humanidad y el más allá diversamente concebido.

Como arriba he aludido, Hans Belting subtitula su libro *“Imagen y Culto”* como: *La historia de la imagen anterior a la era del arte*. En esta obra, Belting establece esta era en 1400. Eso, dice Danto “no significaba que esas imágenes (las anteriores a 1400) no fueran arte en sentido amplio, sino que su condición artística no figuraba en la elaboración de estas, dado que el concepto de arte aún no había aparecido realmente en la conciencia colectiva. En consecuencia, esas imágenes –de hecho, iconos- tuvieron un papel bastante diferente en la vida de las personas del que tuvieron las obras de arte cuando ese concepto apareció al fin y comenzó a regir nuestra relación con ellas, algo semejante a unas consideraciones estéticas”. Belting afirma que hasta aproximadamente 1400 las imágenes eran veneradas pero no admiradas estéticamente, y que entonces se hizo evidente la estética en el sentido histórico del arte. De ello deduce Danto *que la relación entre arte y estética es una contingencia histórica y no forma parte de la esencia del propio arte* (Danto, 2012: 54). *Ni siquiera eran consideradas en el sentido elemental de haber sido producidas por artistas (seres humanos que hacían marcas en unas superficies) sino que eran observadas como si su origen fuera milagroso...* (Danto, 2012: 28).

Esto nos hace recordar -referido al arte sonoro- cómo las obras musicales medievales primitivas que nos llegan a través de los códices o pergaminos, ya entrados ampliamente en etapas históricas, no sólo no son de autor conocido -salvo excepciones eventuales- sino que, incluso, cuando la polifonía comienza su curso, otro u otros añaden voces a la/s melodía/s gregoriana/s ya existentes sin ninguna sensación de alterar “los derechos de autor”; son músicos prácticos, anónimos, que no se identifican como “creadores”. El cometido permanece en la función y esta busca loa, alabanza, súplica hacia el más allá o sugerir y estimular en el devoto el “afecto” que el texto expresa. El concepto de arte está muy lejos de estas prácticas.

Pero, eso sí, ya en la música griega se hablaba del “ethos” de las melodías, ya que lo pre- artístico aun permaneciendo en funciones rituales, comienza a dirigirse al pueblo. Este ethos equivale a los “afetti” o afectos tan presentes en el mundo barroco, es decir, al carácter de la música, la significación que la hace propia para diferentes situaciones resaltando, otra vez, su función, la importancia del contexto.

Paralelo al desarrollo de la música desde el anonimato hasta la clara autoría lo hace la figura del autor; concepto este que se va perfilando a lo largo de la historia, desde la inexistencia hasta la sacralización y luego, tal vez, ensimismamiento; actitudes que el autor contagia a la obra artística que produce y al receptor que la espera.

Volviendo al devenir del arte musical, percibimos su desarrollo en función subordinada de apoyo al texto, y es precisamente este, el texto, el que va a servir de tronco del que se deriven un sinnúmero de consecuencias para la música, incluso, o especialmente, cuando se independiza del maridaje de la palabra.

El texto aparece como gran soporte; a la música corresponde el cometido de enriquecer la palabra y esta tiene un mensaje, una significación. Desde los intocables textos litúrgicos desgranados por líneas melódicas gregorianas de inmenso ascetismo hasta la eclosión poliédrica de los textos en la polifonía, la palabra, y solo la palabra conduce el relato aunque esas adiciones de líneas melódicas se vayan haciendo con arreglo a unos criterios empíricos que, codificados, formarán el “corpus” de la armonía. Esto no sucederá hasta el siglo XVIII.

Hablar de la palabra, del texto, es aludir, por ejemplo a los textos poéticos con sus ritmos acentuales internos periódicos, con estructura fija en la dimensión de los versos, con la intención expresiva de la que pretende ser vehículo.

Y si hablamos de acentuaciones periódicas estamos hablando de una organización rítmica con alternancia de elementos tónicos y elementos átonos que darán lugar a nuestros ritmos y, a la larga, a nuestros compases. La dimensión de los versos aporta una estructura fraseada, con reposos, con periodicidad de las dimensiones de las frases y con reiteraciones de tales dimensiones. En definitiva con una estructura capaz de organizarse en cadencias, caracterizar lo formal, adquirir identidad.

Si, además, pretende invocar o trasladar un elemento expresivo, estamos entrando en el puro terreno de la retórica, herramienta con la que el poeta o autor del texto trata de convencer, de enfatizar el sentido, utilizando todos los recursos que este saber había acopiado a lo largo de la historia y como gran requisito para construir un discurso.

“A partir de 1535, pero sobre todo desde 1599 y hasta 1792, teóricos musicales centroeuropeos importaron sistemáticamente términos, conceptos y estrategias de la antigua retórica clásica al

estudio de diversos aspectos de la música. Este tipo de teoría fue conocido con el nombre genérico de *Musica Poetica* en referencia directa a la poética literaria. Se trata de las primeras teorías modernas sobre la composición musical" (López Cano, 2011:15).

"Sus orígenes (de la retórica) se remontan al siglo V. a. de C., y desde entonces en diversas etapas, ha jugado un papel determinante en el desarrollo cultural de occidente" (López Cano, 2011:15).

"Las artes de fines del siglo XVI se aproximaron con un nuevo impulso al fascinante mundo de las pasiones y los afectos del alma... Los músicos de entonces sabían que ningún otro profesional de su tiempo tenía tanta solvencia para gestionar las pasiones de una audiencia que los oradores. La inmersión retórica de la teoría musical también pretendía aprehender los recursos de los oradores para dotar las obras musicales de un poder persuasivo inusitado, capaz de mover las almas de sus oyentes" (López Cano, 2011: 16).

Nikolaus Harnoncourt -entre otros expertos actuales-, insisten en la importancia del *saber retórico* y extendieron la convicción de que "los principios de la retórica musical constituían una suerte de código secreto, un pasadizo hasta ese momento oculto y misterioso, cuya exploración nos aseguraría la comprensión profunda del significado trascendente de la música escrita antes de la Revolución francesa..." (Harnoncourt, citado en López Cano, 2011: 17).

... *Su correcta y oportuna aplicación a la creación musical, fue el único medio de asegurarse que el discurso musical se edificara siempre en torno y en función y apoyo al texto* (López Cano, 2011: 41).

Luego una apreciación que apoya la línea de pensamiento que pretendo seguir en este momento es la siguiente:

Otro factor de suma importancia en este punto, es la consideración de la singular relación que entre compositor-intérprete-público se daba dentro de la vida musical del periodo. La música que se consume en la era barroca es fundamentalmente música nueva. Antes que todo tiene que convencer, persuadir. Carece de las ventajas del juicio histórico que hacen de compositores y obras, objetos irrefutables, genialidades incuestionables (López Cano, 2011: 41).

Y, en apoyo de su argumento invoca el de Harnoncourt:

"El oyente de la música barroca, en cambio, sólo podía escuchar la música más moderna y como los músicos tocaban también exclusivamente esta música, podemos inferir fácilmente que, tanto

los unos como los otros, comprendían bien los matices del lenguaje musical" (Harnoncourt, citado en López Cano, 2011: 41).

Son innumerables los libros de la época apuntada en la que se trata el tema de los "afetti", los afectos, que devienen en "figuratismos" o "madrigalismos", imágenes sonoras concretas que, derivadas de las propias figuras retóricas, aludirán a lo expresado en el texto; figuras que formarán parte inherente del discurso musical y no por poco tiempo ya que todavía Juan Sebastián Bach hace un uso preciso del amplio abanico de las figuras retóricas.

Eugenio Trías, el filósofo que tanta atención ha prestado al mundo de la música dice en su libro *El canto de las sirenas* (Trías, 2012) que todas y cada una de las obras de este autor, y cada uno de sus sonidos tienen una intención retórica". De hecho denomina "Bosque de símbolos" el capítulo que dedica a este músico y en varias páginas desgana muchos de esos símbolos que afectaban, incluso, a los instrumentos elegidos para dar voz a cada situación, a cada personaje:

... *"si hay un continente musical en el que el concepto de símbolo se impone en toda su peculiaridad etimológica es en las composiciones de J. S. Bach. Las filigranas armónicas, rítmicas, melódicas e instrumentales dejan que resuene en plena mimesis directa (y casi de onomatopeya), un simbolismo que se desprende, generoso, de las más elementales asociaciones físicas o anímicas, pero también de los máximos refinamientos teológicos: los grandes misterios de la religión cristiana en versión luterana"* (Trías, 2012: 86-87).

La vinculación de la música a "estados emocionales" específicos -nos dice otra vez López Cano-, *es un fenómeno que se registra desde los tiempos de la cultura griega. Sin embargo no es sino en la era barroca cuando esta preocupación alcanza algunas de las más refinadas y complejas teorizaciones de la historia de la música* (Trías, 2012: 86-87).

Toda esta larga digresión trata de precisar en qué medida la música, formando un nuevo lenguaje al fundir texto y sonido, busca representar y transmitir estados anímicos al receptor quien ha de conocer unos códigos que le permiten el acceso a los mensajes compositivos. La música abandonó tiempo ha su función de mera ofrenda para erigirse ahora como lenguaje comunicador.

Se transforma la práctica artística en la que sigue existiendo la funcionalidad pero ahora la vemos ya orientando también tal fun-

ción hacia el disfrute lúdico o, incluso, en grado de mayor sofisticación-, estético del destinatario, sea este noble o plebeyo.

Es sumamente interesante aunque no vaya a detenerme como merecería, observar los caminos bifurcados que lo musical había tomado ya hacía tiempo. Digo bifurcados y habría que decir “trifurcado” o multifurcado. Uno, el de la trova.

En el discurso de ingreso en la Real Academia de la Purísima Concepción de Valladolid titulado *“En torno a la música de los primeros tiempos del camino de Santiago”*, el Académico Benigno Prego (Prego Rajo, 1994) dedica un delicioso espacio a “La música profana, trovadores y juglares” que nos permite asistir, alboreando el segundo milenio al movimiento que favorece, dice, el desarrollo de la canción profana, la danza y el teatro. Retrocedemos ahora pues, para contemplar brevemente el florecimiento de lo popular.

Si la música es profana y popular, su ejercicio está con frecuencia vinculado a nobles. Describe la aparición de los trovadores provenzales en los albores del siglo XIII que *“cantan con preferencia el amor cortésano”*, como también sucede con los troveros: *“eran, en su origen -nos dice- aficionados nobles, burgueses y hasta personajes de la realeza”*.

La consecuente cita, luego, de los minnesanger y meistersinger alemanes: *“burgueses o artesanos que se agrupaban en asociaciones gremiales y dedicaban sus ocios a la composición poética y musical”*, en los que Wagner se inspira para escribir “Los maestros cantores de Nuremberg”.

No me resisto a incorporar en este capítulo de lo socio-musical el hecho de la presencia de la mujer en este mundo de la trova. Bajo el epígrafe de “Trovadoras y soldaderas”, Prego (Prego Rajo, 1994: 29) nos dice: *“Como no podía ser menos, la mujer ha formado parte del movimiento trovadoresco. Documentos de la época nos dicen que las juglaresas eran casi siempre “cantaderas” que cultivaron especialmente la canción de escarnio y maldecir; las cuales recorrían los palacios, y aún las calles y plazas, cantando y bailando, acompañándose ellas mismas con sus castañuelas y pande-retas”*.

En esa múltiple presencia de lo musical a la que aludía anteriormente y volviendo a situarnos en nuevo salto en el punto en que estábamos previo a la trova, vemos la permanencia de los temas populares, amorosos, narrativos, que legan bellas colecciones al ritmo que en la liturgia se ha desplegado una restallante polifonía y en las cortes se disfruta el madrigal y la incipiente ópera. Por cierto,

ésta todavía, elaborados por manos distintas sus diferentes números y con los instrumentos como repetidores, meros acompañantes o en tímidos intentos de caracterización ambiental, aunque en este salto, ya estemos hablando del pleno Renacimiento y el incipiente barroco.

Si en lo litúrgico ha sido la Misa de Nôtre Dâme la primera obra de un solo autor -Guillaume de Machaut, 1345- , en la ópera será el Orfeo de Monteverdi -1607- la que se supone debida solamente a tal autoría, algo que, sin embargo, se discute recientemente. Iglesia y nobleza son los dos ámbitos en que la música encuentra un campo abierto a su desarrollo. En medio ese espacio popular en que la danza, la canción amorosa, narrativa, dialogada que da lugar a embriones teatrales tiene su lugar, y cuyos albores hemos comentado.

Estas obras capitales para el transcurrir de la historia musical como el Orfeo de Monteverdi se generan en las cortes -Mantua en este caso- que los nobles mantienen en sus palacios. Es de resaltar que tal como vimos en la música de la trova, también aquí y por siglos, los nobles además de mecenas o señores de los músicos a su servicio son también en muchos casos músicos prácticos que participan en las veladas musicales. Desde el punto de vista de la relación de la creación musical con el destinatario, este es un detalle que no podemos olvidar. El noble encarga -y financia- una música cuyo lenguaje le es totalmente familiar y comprendido y valora desde la postura del auténtico receptor cuantos elementos técnicos, expresivos, y adecuados a la función se contienen en la partitura. Si, bajo las esbeltas naves renacentistas la música religiosa sigue dirigiéndose a lo divino que ahora también implica el deleite de los devotos, bajo los artesonados de los palacios se halaga al noble quien, a su vez, mantiene y estimula una creación que se sabe destinada a su ejecución inmediata. El concepto de estética, placer en la belleza, se ha hecho espacio pero, no lo olvidemos, el arte sigue cumpliendo una función e incorporando una utilidad. Ese personaje que poco a poco despunta su identidad de creador, tiene gracias a esas circunstancias la posibilidad de experimentar cada día, aportando cuanta novedad concibe sin desvincularse demasiado, eso sí, de lo que el receptor puede asimilar.

Otro cabo de este hilo conductor, cargado de inmensas posibilidades, es el desarrollo de lo instrumental. Lo instrumental en el amanecer de su autonomía no es un hecho aislado, una invención genial, no. Es fruto, por un lado del desarrollo organológico que deviene en ricas familias instrumentales ordenadas por tesituras y tim-

bres o, lo que es igual, por las formas de producir el sonido y los registros en los que puede cantar. Por otro lado es heredero gozoso de todos los sedimentos que la música vocal -y la de danza- han dejado. Ya en el Orfeo monteverdiano observamos la escritura para instrumentos concretos y la presencia en vías de protagonismo de los violines, cuyos avances en la construcción están iniciando el camino a las joyas instrumentales que las familias Amati, Guarnerius, Stradivarius, etc. nos legaron. Pensemos que lo común era la escritura indiscriminada para los instrumentos que buenamente hubiere y pudieran asumir la tesitura de lo escrito.

La expresividad inicialmente dejada en exclusiva a la palabra -palabra enriquecida por lo musical- puede irse asociando a colores tímbricos, diversas densidades sonoras, riqueza armónica, etc. Todo un proceso encadenado.

En estos desordenados 'brochazos' históricos con los que pretendo seguir el hilo de la creación-recepción de la obra artística, un momento capital es, precisamente, la asunción autónoma de la obra musical por parte de los instrumentos. ¿Cómo puede el instrumento, sin el soporte de la voz generar la comprensión del oyente, transmitir sus emociones y su significado? Es claro que la música vocal sobre textos rimados y todas las formas que ha producido dejan claros sedimentos de los que los instrumentos se van a servir. ¿Cuáles son estos sedimentos? Algo ya brevemente sugerido con anterioridad: dimensión regular de la frase, repetición o sus formas derivadas: imitación y variación; contraste; elementos que diversamente ordenados van a generar las formas musicales arquetípicas que conocemos.

Lo precisa claramente Nikolaus Harnoncourt:

"Finalmente nació un inmenso vocabulario de figuras con un sentido determinado y que eran familiares a todo oyente culto. Es así como se puede llegar al corolario, es decir, a utilizar ese repertorio de figuras de manera independiente sin texto; gracias a la figura musical sola el oyente hacía la asociación con el lenguaje. Esta transposición de un vocabulario musical que en un principio era vocal, es muy importante para la comprensión de la música barroca (Harnoncourt, citado por López Cano, 2011: 102).

Al mismo tiempo que la retórica trata de enfatizar para convencer y arrastrar, también aporta en el caso de la música las claves del discurso necesarias -los códigos- por los que el receptor pueda compartir el evento. La volatilidad del mensaje sonoro hace de la reiteración una necesidad para ayudar a la memoria del oyente.

Otro elemento de coherencia formal lo encontraremos en la danza, que en sus múltiples manifestaciones ha aportado ritmos precisos, carácter, tempo y, muy especialmente, la estricta cuadratura que permita a los danzantes ajustar sus pasos. Liberadas luego de su función bailable, las danzas se integran en las suites manteniendo lo más cualificado de sus caracteres y aportando estructuras identificables que también se subsumen en las formas clásicas.

El *Tratado de la Armonía reducido a sus principios naturales* y los cuadernos del *Clave temperado* son las cristalizaciones de algo que se consolida en sus principios teóricos y prácticos; se trata de la Armonía y ambas obras ven la luz en 1722. Jean Philippe Rameau y J. S. Bach son, respectivamente sus autores en dichosa confluencia.

Confluencia de elementos y recursos que permiten la brillante eclosión del periodo clásico. El relato histórico se desarrolla manteniendo hilos conductores que permiten la identificación por parte de todos, así de los elementos convencionales por conocidos y compartidos como de los novedosos que empujan el camino del arte.

Solo breves pinceladas y observaciones de épocas demasiado presentes en la mente de todos. Los denominados periodos clásico y romántico son las fuentes estadísticamente mayoritarias en las que aficionados y profesionales músicos hemos bebido hasta la saciedad en nuestra formación y en las escuchas repetidas ad infinitum.

En el clasicismo se produce la plenitud de la estructura formal arquetípica. Al hablar de estructura formal arquetípica no hablo de confundir tales formas con moldes fijos, dada la enorme variedad que una aparentemente rígida estructura como la que la forma sonata presenta al análisis. Esa característica construcción en frases perfectamente delimitadas por cadencias diversas de la que habla Rosen (Rosen, 1986), las armonías ricas, varias, pero claras y perceptibles como los diversos procedimientos modulatorios que en muchos casos forman parte inherente de lo estructural, tampoco son extáticas.

El Romanticismo aparece como continuador de los hilos que el clasicismo y sus fracturas le han prestado. Los nuevos medios, transgresores respecto a la armonía y a la forma previas, en general más claras y estrictas, suponen evolución y tópicamente se habla de su alta expresividad, algo que es cierto pero que viene dado también por unos medios técnicos y por procedimientos que no hubieran sido posibles sin lo que les antecedió. No solo se mantiene sino que se

acrecienta hasta la exacerbación la figura del creador. Ahora es la figura lujo de los salones y de las salas de concierto. La concepción mítica del artista con la que hemos sido alimentados deslumbra en su brillo.

RETOS

Si, como señalaba anteriormente en palabras de López Cano, así los músicos como los aficionados de la época barroca solamente escuchaban música barroca, la que se estaba creando en esos momentos y que representaba “lo nuevo” no estando, por tanto requeridos por la vinculación a lo histórico, las generaciones post clásicas y post románticas ya han asumido un amplio y rico repertorio a escuchar, a conocer, a disfrutar. Nuestras generaciones hemos añadido otras etapas de enorme trascendencia y los bagajes van resultando inasequibles. Pero, ¡ah!, en nuestro caso hay que contar con un recurso que permite la escucha “ad libitum” cómo y cuando lo requerimos. Se trata de la grabación. Elemento este que como la fotografía en las artes plásticas tendrá muchas derivadas de diversa índole que quisiera simplemente rozar en esta ocasión.

La técnica de la grabación y su reproducción cada vez más exquisita del evento musical, presenta un reto desigual a diversos aspectos que afectan al músico intérprete y a su cometido al existir un producto acabado, tal vez manipulado, pero de impecable factura; algo que le inquiere respecto al interés de sumarse, uno más, a esa larga lista de intérpretes.

No es menor el reto al compositor que busca atraer la atención hacia su música, pidiendo al receptor que la escoja orillando, en alguna forma, ese repertorio al que está tan vinculado y tiene tan accesible.

También reta al espacio en que la ejecución tiene lugar, ya que si la oferta no es singularmente tentadora la escucha puede producirse en mayor confort, libertad horaria y menor protocolo que la requerida en la sala de conciertos. Aporta otro elemento no desdeñable y es que las grabaciones de obras pertenecientes a etapas ya muy pretéritas permiten acceder a repertorios que, de no existir este recurso, nos quedarían muy fuera de la posibilidad de frecuencia y habituación.

Walter Benjamin hace unas consideraciones muy interesantes que, aludiendo en este caso al actor de cine, pueden igualmente convenir al intérprete grabado. Dice así: *“Por primera vez –y esto es obra del cine- llega el hombre a la situación de tener que actuar con*

toda su persona viva, pero renunciando a su aura. Porque el aura está ligada a su aquí y ahora. Del aura no hay copia” (Walter Benjamin, 1989: 36). Es en la medida en la que valoremos este *aura* de la que insistentemente habla Benjamin, lo que justificará la actuación en vivo de los intérpretes de la música tantas veces reproducida. Quizá la razón última esté en esa fuerza emocional que tal aquí y ahora, lo aprehensible, produce.

Este hecho de la reproducción “a la carta” de inmensos repertorios que tiene hoy cualquier aficionado medio, tiene su influjo, pues, sobre la necesidad o apetencia de escucha de lo más nuevo, algo que puede exigir un esfuerzo de comprensión o reiteración.

Tal vez ese es el gran reto, el reto por antonomasia. La escucha de la que llamamos música contemporánea, habría que añadir de vanguardia, supone desnudarse de conceptos, prejuicios y hábitos; requiere apertura mental, curiosidad y respeto por una música que reclama mucho de lo apuntado y también tiempo para llegar a la valoración y afección. Tampoco las programaciones de música actual son numerosas lo que no favorece la identificación con los nuevos lenguajes ni la captación de códigos. Hay que añadir la variedad de presupuestos en función de los cuales el compositor contemporáneo crea sus obras. Todo ello supone una ruptura de la que vamos a hablar.

LA FRUCTÍFERA ECLOSIÓN. CAMBIO DE RUMBO

Como ya he dicho no pretendo detenerme en el Romanticismo ese momento en el que literatura, filosofía, artes visuales, etc., exacerban la sensibilidad y la vuelcan en el objeto artístico, y son los sentimientos, su exaltación, el objetivo de quien crea y de quien recibe, y se sacraliza la figura del creador ahora ascendido al calificativo de genio. Y no lo pretendo aunque es ese avasallador pensamiento romántico la herencia que ha conformado nuestras actitudes ante las artes, concretamente ante la música.

Sí he de llamar brevemente la atención sobre el momento inmediatamente posterior en que el estallido wagneriano ‘hace saltar costuras’ y a través de seguidores o detractores va a cambiar el curso de la historia. En la inmensa tensión del Tristán no hay un instante de relajación; no hay momentos valle, sus numerosos “leit motifs” son pistas retóricas que buscan la comunicación mirándonos al fondo del alma. Es una culminación cargada de elementos para la disolución. No puedo citar con la extensión que merece la pléyade de compositores que comparten contemporaneidad real con este

autor. Entre ellos encontramos romanticismo exaltado, post-romanticismo, nacionalismo, modalismo, impresionismo, expresionismo, dodecafonismo, explosión de la disonancia, decaimiento del ritmo periódico y tantas otras muestras de un imparable cambio de ciclo.

Por una parte Strawinsky con la Consagración de la Primavera, de escandaloso estreno en 1913 y por otro Schoenberg buscando a través de la técnica de los doce sonidos la emancipación de la tiranía dominante-tónica que podía resumir lo anterior, encarnan figuras clave que nos plantean nuevas actitudes.

Pese a su aparente rupturismo, Schoenberg se muestra preocupado y así lo hace saber en una carta remitida a un amigo, respecto a cómo mantener el hilo discursivo que oriente al receptor al faltarle los elementos asimilados por la insistente escucha de tópicos tonales, por la aculturación. Percibe claramente el peligro de la ruptura.

Aquí convendría aclarar la ambigüedad respecto al propio término de contemporáneo. En la música, como en otras artes ¿dónde ponemos los límites a lo contemporáneo cuando ya claramente no estamos hablando de lo que compartimos en el tiempo? Tendríamos que hablar de que nos referimos a la edad histórica más reciente que suele entenderse como el tiempo transcurrido desde fines del siglo XVIII o principios del XIX. Así lo define el diccionario de la Real Academia. Pero la realidad es que cuando hablamos genéricamente de música contemporánea así, sin especificación, estamos queriendo decir música de vanguardia, aquella cuyos parámetros han roto con los elementos previos y nos han dejado inermes para el juicio, el disfrute y la valoración.

Danto se esfuerza en precisar:

“Así como “moderno” ha llegado a denotar un estilo y un período y no tan simplemente un arte reciente, “contemporáneo” ha llegado a designar algo más que el arte del presente. En mi opinión no designa un periodo sino lo que pasa después de terminado un relato legitimador del arte y menos aún un estilo artístico que un modo de utilizar estilos” (Danto, 2012: 36).

Y sigue: *“Una de tantas cosas que caracterizan el momento contemporáneo del arte –o lo que denomino “momento post-histórico”- es que no hay más un linde de la historia. ... el nuestro es un momento de profundo pluralismo y total tolerancia, al menos (y tal vez sólo en arte). No hay reglas. “...Así lo contemporáneo es, desde cierta perspectiva, un periodo de información desordenada,*

una condición perfecta de entropía estética, equiparable a un periodo de una casi perfecta libertad. Hoy ya no existe más ese linde de la historia, todo está permitido. Pero eso hace urgente tratar de entender la transición histórica desde el modernismo al arte posthistórico. Significa que hay que tratar de entender la década de los setenta, como un periodo que a su modo, es tan oscuro como el siglo X" (Danto, 2012: 36).

Si Danto refiere sus apreciaciones básicamente a las artes visuales parece de plena aplicación a las sonoras.

Hay momentos en las artes de mitad del pasado siglo que apoyadas en tales premisas nos sitúan audazmente frente a unos hechos cuya única salida es revisar a toda prisa nuestras concepciones sobre el arte:

En 1952 se estrena la obra de Cage 4'33. 4'33 alude al tiempo en que el intérprete, tras irrumpir en el escenario con no importa qué instrumento, debe permanecer en silencio haciendo breves gestos que indiquen el final de cada uno de sus tres movimientos.

Eso suponía llevar hasta el límite el uso específico de los materiales preconizado por el modernismo. En el caso de la música, uno de ellos, el silencio.

En línea similar en 1962 Ad Reinhardt expone su óleo Black Painting en el que el negro de base está brevemente mezclado con un tono similar pero de menor intensidad. Ni imagen, ni líneas, ni nada que distrajera de la mera y pura materia pictórica.

En uno y otro caso sorpresa, desaliento, indignación... resultaba difícil dar ese paso. No era, sin embargo el primer impacto en esa línea porque según Danto, cuando en 1917 Marcel Duchamp puso ante los ojos perplejos de los espectadores de arte su *Urinario*, no hizo sino poner en evidencia *...algo que ya se venía sospechando con antelación: es posible un arte que no pretenda en absoluto nada con la estética, la pretendida inexorable unión entre arte y estética no era sino una contingencia histórica (...)* El arte perdió el monopolio de la estética (Danto, 2012: 54). Y referido a los años setenta del siglo XX: *Los artistas se libraron de la carga de la historia y fueron libres para hacer arte en cualquier sentido que desearan, con cualquier propósito que desearan o sin ninguno. Ésta es la marca del arte contemporáneo y, en contraste con el modernismo, no hay nada parecido a un estilo contemporáneo* (Danto, 2012: 42).

Dentro de esta liberación de la carga histórica, otro elemento que entra en juego es la diferenciación a veces prácticamente

inexistente entre la obra de arte y el objeto cotidiano. En 1964 y en una Galería de Nueva York se exhiben las conocidas “cajas de brillo” de Andy Warhol. Estas cajas con marcas comerciales en sus superficies no mantenían diferencia alguna con las que se podrían encontrar en el supermercado. Frente a detractores, Danto cree que es arte y lo justifica en esa aludida no relación entre arte y estética.

Comenta Danto que hasta el siglo XX, se creía tácitamente que las obras de arte eran siempre identificables como tales. El problema filosófico ahora es explicar por qué son obras de arte. Con Warhol queda claro que una obra de arte no debe ser de una manera en especial, puede parecer una “caja de brillo” o una lata de sopa. Pero Warhol es solo uno de los artistas que ha hecho ese descubrimiento profundo. Las distinciones entre música y ruido, entre danza y movimiento, entre literatura y mera escritura que fueron contemporáneas con el abrirse camino de Warhol, son paralelas en todos los sentidos.

Ese paralelismo a las chocantes “cajas de brillo” de Warhol lo tenemos en las obras musicales hoy ya numerosas cuyo contenido es el ruido cotidiano de una ciudad, ese que da fondo a nuestras vidas y que hemos considerado ganga inevitable del urbanita hasta que, escuchada en otro contexto, seleccionados por el autor los ruidos su intensidad, su duración, se nos presenta como obra de concierto. El que sea arte o no, nos dicen, es cuestión de concepto y de contexto.

Esta es la situación, situación que encuentra fuerte resistencia en el receptor. Algo previsible tras recibir explicaciones que suponen fuertes rupturas conceptuales. Si el gran cometido del hombre desde su aparición ha sido buscar la seguridad, tal vez una de las razones puede decirse antropológica de la resistencia es precisamente la inseguridad que provoca lo desconocido, lo ininteligible, lo que no es explicado ni pretende ser explicable.

Hablamos de música contemporánea y sería mejor decir –ya lo hemos comentado- de vanguardia; y no digo rupturista porque no pretende romper con nada sino en gran medida partir de cero.

Entiendo que pese a su búsqueda radical de originalidad en el sentido de partir de orígenes, los objetos musicales que se producen hoy tienen una lógica interna, se atienen a un sistema aunque este sea único para cada obra y se rompa el molde tras su elaboración. ¿Ha cambiado el paradigma frente a la obra estética, artística, en general? ¿Se mantiene el concepto emoción o se transforma en

impacto, sorpresa... obligando a otros criterios valorativos totalmente diferentes frente a la obra artística de cualquier género?

Dado lo que hemos visto en cuanto a la desviación de las artes del mundo de la estética, de la comprensión del receptor, etc., somos nosotros quienes hemos de generar una especie de doble personalidad como degustadores de arte. Nos resultan válidos los conceptos heredados hasta un punto y, a partir de tal punto, hemos de ver o escuchar con ingenuidad sin esperar lo que no encontraremos como hitos del relato, sin pretensión de referir o comparar, sin pretender emoción –aunque ésta pueda producirse en muchos casos–, no intentando sino acercamiento y la consiguiente habituación a otros códigos.

En la tan justamente mencionada obra “Emotion and meaning in music”, Meyer (Meyer, 1956) explica de muy hermosa manera la relación del oyente con la obra musical. Este oyente será capaz, por la aculturación recibida, de anticipar sucesos sonoros en función de la reiteración de esquemas que en todo lenguaje estructurado sucede; podrá establecer un diálogo interior con la obra confirmando expectativas de la normal convencionalidad de su lenguaje o sorprenderse gozosamente cuando el autor hace un guiño con su aporte de novedad, de originalidad. Es obvio decir que habla de música pre-posthistórica en terminología dantoniana.

Resulta curioso cuando Witold Lutoslawsky plantea su visión del tema recepción: *“La finalidad esencial de la obra musical, así como de cualquier otra obra de arte, es la de ser vivida por otro ser humano. (...) Así pues considero la composición ante todo como la creación de un conjunto de experiencias psíquicas en los oyentes, experiencias que llegan a su plenitud casi siempre después de haberse escuchado varias veces la misma obra”* (...) *...en la obra musical lo único importante es todo aquello que puede determinar ciertas formas de su percepción...*” (Lutoslawsky, 1988: 5) ¡Ah! Podemos retomar el hilo retórico! pensamos.

Pero... a renglón seguido nos explica su concepto de oyente para evitar dice *“que sus argumentos sean interpretados erróneamente”* (Lutoslawsky, 1988: 6). Resulta que su concepto de “oyente” *no tiene nada que ver con el “oyente” común y corriente, ni con ningún oyente concreto y ni siquiera con un género dado de oyentes sino con un producto de mi propia imaginación* (...) *Escuchando la voz de mi oyente imaginario, que en tanto que oyente de mis propias obras no es otro que yo mismo, tengo la seguridad de que cumpla los deseos al menos de ese único espectador. Y tengo derecho a*

suponer que por muy particular que sea, posee por lo menos muchos rasgos comunes con los oyentes “verdaderos” concretos (Lutoslawsky, 1988: 8).

Lutoslawsky nos da, a mi entender, muchas claves de la actitud así propia como de otros autores de la música de la que venimos hablando. Hay, indudablemente una voluntad de compartir y quejas frecuentes en el sentido de la desafección del receptor pero, eso sí, es este el que debe hacer el esfuerzo de comprensión de una obra creada para ese oyente único que es el creador. Una especie de círculo ensimismado.

Parecería vital en este contexto la creación de espacios ad hoc en los que la explicación, comentario y cercanía pudiera paliar las comunicaciones creadas cuando esa música se esconde “tras sus mayores” en el concierto convencional, en esas salas solemnes en que la música ya sin utilidad funcional, se expone como los cuadros en los museos, desterrados de los espacios para los que fueron concebidos.

Es este de los espacios otro gran tema que el límite temporal ahora no me permite abordar. Tal vez, como tantas otras cuestiones merecería ser reflexionado dadas las circunstancias de una nueva sociedad.

Se podría hablar de “instalaciones”, performances” u otros eventos en los que música, pintura, teatro, tecnologías avanzadas se asocian para un receptor que deambula sin propósito entre sus espacios asequibles a todos, dispuesto a ver, tal vez a sorprenderse, raramente a valorar o criticar. No hay referentes para ello y se trata de tomarlo así, tal cual como se ofrece buscando dicen un receptor carente de prejuicios.

Sin demasiado orden hemos aludido a una larga serie de sucesos en la historia del arte. Queriendo seguir sobre todo la vinculación creador-receptor nos hemos encontrado con una fuerte ruptura. Las posturas de los creadores y su alejamiento de la estética como premisa del arte nos sitúan en un obligado replanteamiento. En nuestro caso ciertamente nuestra apreciación del arte está fuertemente condicionada por nuestra cultura, por lo que nos es familiar y hemos visto siempre como perteneciente a esa categoría, pero seguramente lo habíamos aceptado sin cuestionamientos, sin tratar de penetrar en la suma de elementos conceptuales y de hábitos que tal actitud comportaba. A los receptores, pues, nos queda un camino: el esfuerzo de comprensión; a los creadores, si en alguna forma pretenden comunicar, facilitarlo.

Referencias

Belting, H. (2010). *Imagen y Culto. La historia de la imagen anterior a la era del arte*. Madrid: Akal.

Benjamin, W. (1989). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. En W. Benjamin, *Discursos interrumpidos, I*, 15-60. Buenos Aires: Taurus.

Danto, A. C. (2012). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Barcelona: Paidós Estética.

López Cano, R. (2011). *Música y retórica en el barroco*. Alicante: Amalgama.

Lutoslawsky, W (1998). El compositor y el oyente. *Revista Pauta. Cuaderno de teoría y crítica musical*, 67, Julio - Septiembre (1998) 5-8.

Meyer, L. B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: University Chicago Press.

Prego Rajo, B. (1994). En torno a la música de los primeros tiempos del Camino de Santiago. Discurso de ingreso en la Real Academia de la Purísima Concepción de Valladolid. Valladolid: Publicación de esta institución.

Rosen, Ch. (1986). *El estilo clásico. Haydn, Mozart, Beethoven*. Madrid: Alianza Editorial.

Trías, E. (2012). *El canto de las sirenas*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

¹ **Art and its reception**

² Catedrática.

Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (España).

E-mail: elarenosa@telefonica.net

Artigos/ Artículos
Articles

EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR EN MÉXICO: ANÁLISIS TEÓRICO DE LA REALIDAD ACTUAL¹

Oswaldo Lorenzo Quiles²
José Édgar Zaragoza Loya³

Abstract: The Mexican educational system, one of the largest in the world, currently has different levels and types of training centers. Basic education consists of the community system with preschool, primary and secondary education. In high school, in addition to the general type, there is the technical secondary, telesecondary and secondary for workers, depending on the purpose to be achieved. For upper secondary education or, as it is called in other countries, *Bachelor*, there are also different types of studies. The student may opt for the general high school, the bivalent -mixture of technological and technical professional-, and the professional technical. At this time, the Mexican educational system is trying to diversify the studies, offering more options and facilities for all social strata.

Basic education coverage hovers around 70-80% of the school age population. One of the biggest current challenges Mexican educational system faces is the implementation of compulsory education in mid-upper education which since 2012 aims to bring this level of education to all social classes, although its total coverage is not expected until 2021-2022 academic year.

Keywords: education system, Mexico, secondary and higher education, challenges of education

Resumen: El sistema educativo mexicano, es complejo por el alto número de alumnos a los que atiende, cuenta actualmente con distintos tipos de niveles y centros de formación. La educación básica está formada por el sistema comunitario en preescolar, educación primaria y educación secundaria. En secundaria, además del tipo general, se ubica la secundaria técnica, telesecundaria y secundaria para trabajadores, dependiendo de la finalidad que se persiga. En cuanto a la educación media superior o, como se denomina en el resto de países, Bachillerato, también existen distintas modalidades de estudios, pudiendo el alumno optar por el bachillerato general, el bivalente, mezcla del tecnológico y el profesional técnico. En este momento, el sistema educativo mexicano trata de diversificar los estudios, ofreciendo mayores opciones y facilidades para todos los estratos sociales.

Acerca de la cobertura en educación básica, esta oscila alrededor del 70-80% de la población en edades escolares. Uno de los mayores retos actuales del sistema educativo mexicano es el de la implantación de la obligatoriedad en la educación media-superior, que desde el año 2012 pretende llevar este nivel educativo a todas las clases sociales, aunque su

cobertura total no se prevé hasta el año escolar 2021-2022.

Palabras Clave: sistema educativo; México; educación media y superior; retos de la educación

1. Situación actual de la educación en México

El actual sistema educativo mexicano es uno de los más grandes del mundo, siendo tercero en el continente americano y superado únicamente por Estados Unidos y Brasil. En 2009, el total de alumnos matriculados en los diferentes niveles educativos en Estados Unidos fue de 75.4 millones, en Brasil de 54 millones y en México 32.5 millones.

El sistema educativo nacional comprende tres grandes tipos de educación: la educación básica, la educación media superior y la educación superior.

Durante el ciclo escolar 2010/2011, se matricularon en total 38.384.528 alumnos y casi el 90% de la matrícula total fue atendida por el sistema educativo escolarizado y un 10% por el extraescolar.

El sistema educativo escolarizado mexicano cuenta con 34.384.992 alumnos, 1.808.911 docentes y 253.661 escuelas de educación básica, media-superior y superior. En básica (preescolar, primaria y secundaria) están matriculados 25.666.451 alumnos, es decir, un 74.6% de la matrícula del sistema educativo escolarizado; en educación media-superior se registraron 4.187.528 estudiantes, que representan el 12.2% de la matrícula total; y en educación superior están inscritos 2.981.313 estudiantes, el 8.7% del total de estudiantes. Del total de docentes, el 65% pertenece a educación básica, el 15.4% a media superior y el 17.4% a superior.

La tabla 1 recoge el número total de alumnos matriculados, docentes y escuelas en función de los distintos niveles educativos.

Porcentajes de alumnos matriculados en el periodo 2010-2011			
Escolarizado			Extraescolar
90%			10%
Ed. Básica	Ed. Media superior	Ed. Superior	
74.6%	12.2%	8.7%	

Tabla 1. Porcentajes de la educación mexicana para el periodo 2010-2011 en función de los distintos tipos (elaboración propia basada en SEP, 2013)

Como se puede observar en la tabla anterior, el número de matriculados es claramente superior en la educación básica que en la educación media-superior y superior, lo que indica que no todos

los egresados en educación básica continúan sus estudios superiores.

En cuanto a los porcentajes de matrícula de los diferentes niveles educativos del sistema de educación mexicano, quedaría distribuido de la siguiente manera (ver tabla 2):

TIPO EDUCATIVO	NIVEL EDUCATIVO	TIPOS DE EDUCACIÓN ESCOLARIZADA	TIPOS DE EDUCACIÓN ESCOLARIZADA
Educación básica	preescolar	Preescolar general	
		Preescolar comunitario	
		Preescolar indígena	
	primaria	Primaria general	Primaria para adultos
		Cursos comunitarios	
		Primaria indígena	
	secundaria	Secundaria general	Secundaria para adultos
		Para trabajadores	
		Secundaria Técnica	
	Telesecundaria		
Capacitación para el trabajo	Capacitación para el trabajo	Capacitación para el trabajo	Formación para el trabajo
Educación Media superior	profesional técnico	Profesional técnico	Educación abierta y a distancia
	bachillerato	Bachillerato general	
		Bachillerato técnico	
Educación Superior	Técnico superior	Técnico superior	Educación abierta y a distancia
	Licenciatura	Educación normal	
		Licenciatura universitaria	
		Licenciatura tecnológica	
	Postgrado	Especialidad	
		Maestría	
		Doctorado	

Tabla 2. Esquema general del sistema educativo nacional. Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos (Zorrilla & Barba, 2008)

2. Educación media mexicana

La educación media en México agrupa los diferentes niveles educativos que se abordan a continuación, en el marco del sistema educativo mexicano general.

Dentro de la educación media, la educación básica, o, como se denomina actualmente, la educación secundaria, es la comprendida entre los 12 y los 15 años de edad. Este nivel educativo es el que mayor número de población escolar tiene matriculada en México, con un 78% respecto a los otros tipos.

En lo que respecta al tipo de servicio, el 85% de la población de educación básica asiste a centros estatales, el 7% de las escuelas pertenece a organismos federales y el 8% a escuelas privadas, por lo que un total del 92% de la población en la escuela básica iría a las escuelas públicas (SEP, 2012).

Desde el año académico 2002-2003, el 52% de la población educativa ingresa en la educación secundaria general, el 20% a telesecundaria y el 28% a secundaria técnica. De estas tres opciones, la educación telesecundaria es la que muestra mayor incremento. Por otro lado, la secundaria técnica capacita a los alumnos en alguna actividad tecnológica industrial, comercial, agropecuaria, pesquera o forestal (SEP, 2013).

En la educación media, además de los servicios generales y comunitarios, existen secundarias técnicas, telesecundarias y secundarias para trabajadores. El plan de estudios de secundarias técnicas es muy parecido al de la secundaria general, pero da una mayor importancia a los conocimientos tecnológicos. Las telesecundarias, en cambio, surgieron en 1968 con el objetivo de luchar contra el atraso escolar y, sobre todo, en los ambientes rurales mediante un sistema de televisión educativa. En el sistema de la telesecundaria es un mismo profesor el que enseña todas las materias necesarias con la ayuda de materiales televisivos pedagógicos.

Por otra parte, la secundaria para trabajadores ofrece servicios a la población mayor de 15 años. Tras implantarse la obligatoriedad de la secundaria, será en este tipo de servicio donde el crecimiento es mayor. Así, de cada 100 alumnos que ingresan en educación secundaria, 47 lo harán en esta modalidad de secundaria para trabajadores (SEP, 2012).

El Gobierno Federal regula la asistencia de los alumnos a clase y la capacidad de gestión de las instituciones para que todos los egresados de educación primaria puedan alcanzar la educación secundaria.

Del total de población de alumnos que por edad deben y pueden estar escolarizados, son los alumnos indígenas los que menos asisten a clase.

3. Educación media superior (Bachillerato) en México

La educación media-superior, o bachillerato, complementa la enseñanza primaria superior, que capacitaría a los alumnos para vivir útilmente en la nación, y prepara a los alumnos para el ingreso

a la universidad.

El sistema educativo mexicano sufre en 1995 una profunda reforma, tanto en su organización administrativa como en la curricular. Aparece el currículum basado en competencias y se intenta que los estudios cursados en el bachillerato respondan directamente a las necesidades del mercado laboral.

De los egresados en educación secundaria durante el ciclo escolar anterior a 2002-2003, el 95.4% ingresa en el primer ciclo de educación media-superior. De los tres ciclos existentes en la educación media, el bachillerato general cubre el 60% de la población, cuya duración es de tres años, aunque puede haber casos excepcionales de dos o cuatro años.

El 29% corresponde a alumnos de bachillerato tecnológico, que tiene las especialidades de tecnología industrial, de servicios, agropecuario, forestal y pesquero, y el restante 11% corresponde al bachillerato profesional técnico, el cual tiene como finalidad la formación para el trabajo y como opción seguir estudios superiores completando algunas asignaturas o elegir la opción de la inserción laboral.

El porcentaje de presencia de escuelas privadas puede pasar del 8% aproximadamente en educación básica al 22% en educación media superior, y continúa creciendo en los estudios superiores (SEP, 2013).

La educación media superior (EMS) consta de un solo nivel y, aunque los planes de estudio pueden variar entre dos y cinco años de duración, la edad habitual de los estudiantes de este nivel está entre 15 y 17 años (INEE, 2006; SEP, 2011).

La educación media superior está compuesta por el bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico, mezclándose a veces alguno de ellos (SEP, 2011). A continuación se exponen los tres modelos comunes de bachillerato.

El bachillerato general o propedéutico ofrece una preparación general para que posteriormente los estudiantes puedan cursar educación superior. El alumno accede al estudio de las diferentes disciplinas humanísticas, científicas y tecnológicas con el objetivo de contar con experiencia que le pueda servir en sus estudios profesionales. El bachillerato general y propedéutico equivale al bachillerato general de otros países y cuenta con poco más del 60% del alumnado de la Educación Media Superior (SEP, 2013).

Existen también otros bachilleratos diferentes, como los

bachilleratos universitarios y los generales, que no se encuentran vinculados a instituciones de educación superior, como los colegios de bachilleres o las escuelas preparatorias estatales.

El bachillerato bivalente, según Alcántara & Zorrilla (2010), agrupa una parte de la Educación Media Superior Tecnológica junto con la Formación Profesional Técnica, y combina la formación técnica profesional para la incorporación al trabajo con la preparación para los estudios superiores. Es este un tipo de bachillerato por el cual los alumnos que completen su formación satisfactoriamente obtendrán dos títulos al terminar los estudios: uno que forma como profesional técnico capacitado para la incorporación laboral, reconocido por la Dirección General del Profesional, y otro que permite continuar con estudios superiores.

La educación profesional técnica atiende al 10% de la matrícula y ha sido tradicionalmente una formación sin pleno valor propedéutico. Desde 1997 hasta la actualidad, estos estudios permiten la equivalencia con el bachillerato superando seis cursos complementarios. Los títulos técnicos que ofrecen estas opciones tecnológicas son de calidad profesional y están registrados en la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública (SEP), siempre y cuando se haya realizado la correspondiente tesis de grado y el servicio social.

Desde la creación de este nivel educativo de media superior, la matrícula ha crecido ininterrumpidamente y en los últimos años el número de estudiantes superó a los otros niveles que componen la educación básica.

A partir de octubre de 2010, el Pleno de la Cámara de Diputados del Gobierno Federal aprobó la obligatoriedad de la educación media-superior (Centro de estudios sociales y de opinión pública, 2011). Finalmente, en febrero de 2012 se firmó el decreto por el que se declaran reformados los artículos constitucionales que disponen que la obligatoriedad de la educación media superior será gradual y comenzará en el ciclo escolar 2012/2013 (Centro de estudios sociales y de opinión pública, 2012).

También en este caso el Gobierno de la República debe garantizar el acceso a este nivel educativo de toda la población escolar. Además, hay que tener presente que aún no se ha logrado universalizar los niveles escolares previos. Según los datos del INEE en 2010, todavía el 5% de los egresados de primaria no continúa la educación secundaria, aun siendo ésta obligatoria, y

sólo el 80% de los que terminan, lo hacen en tres años.

Según Velasco (2011), se calcula que en 2010, del total de jóvenes de 15 a 17 años que había concluido la educación secundaria, el 76% asistió a la educación media superior. Estos datos implican que 1.200.000 jóvenes enmarcados el rango de edad 15-17 y con educación básica terminada no asistía al bachillerato.

Por otra parte, el porcentaje de matrícula de alumnos de edades habituales que asisten a la educación media superior es hoy mayor al de los últimos diez años. Además, cabe destacar que en el periodo 2010-2011 este porcentaje es relativamente inferior al del año anterior. Sin embargo, estos valores siguen sin abarcar la cobertura total de escolaridad que el Gobierno mexicano persigue en este momento.

4. Educación superior en México

La educación superior es el tercer ciclo del Sistema Educativo Nacional mexicano. Comprende dos niveles, licenciatura y posgrado, y no tiene carácter obligatorio. El nivel licenciatura ofrece tres formas de servicio: licenciatura universitaria, licenciatura tecnológica y formación de maestros o educación normal.

Como indica Bollag (Bollag, 2009), el crecimiento vertiginoso producido en la educación superior por continuos cambios y movimientos de los jóvenes a otros lugares, gracias a la globalización de los estudios y a la posibilidad de recibir becas para cursar educación superior, hace que la matrícula de este tipo de educación no haya parado de crecer hasta la actualidad, aumentando a gran velocidad las inscripciones a la universidad y llegando en 2007 a un incremento de un 50% de inscripciones respecto al año 2000.

La evolución de la matrícula y de la cobertura de educación superior en el ciclo 2006-2007 (sin considerar el posgrado) era ligeramente superior a 2.5 millones de alumnos. En el ciclo 2010-2011 la matrícula ya estaba por encima de los 3.000.000 y, de ese total, los alumnos que asisten a clase representan alrededor del 91% (Ruiz, 2011; Tuirán, 2011).

Tuirán (Tuirán, 2011) expone que la matrícula de educación superior ha crecido no sólo en los programas impartidos bajo la modalidad escolarizada, sino también en la no presencial, en el nivel de Licenciatura. A su vez, la matrícula del posgrado ha

aumentado igualmente de manera significativa.

La cobertura total de la educación superior (sin el posgrado) alcanzó en 2011 a más del 30% de los jóvenes de 19 a 23 años.

En la figura 1 puede verse el aumento en la cobertura total y en la cobertura escolarizada a lo largo de los años hasta 2011.

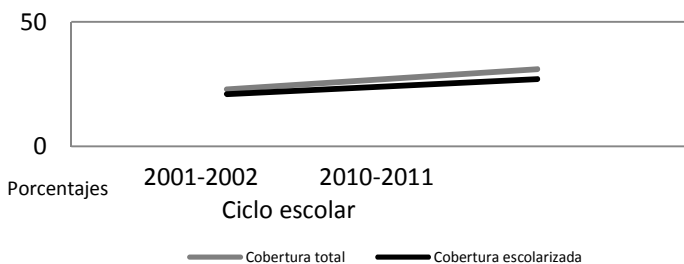


Figura 1. Evolución de la cobertura total y de la cobertura Escolarizada de la educación superior en México 2001-2010 (Subsecretaría de Educación Superior, 2010)

La ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México) ha declarado su intención de elevar la meta de la cobertura de la educación superior al 48% en 2020, lo que implicaría alcanzar una matrícula de alrededor de 4.700.000 estudiantes en ese año; es decir, aproximadamente 1.700.000 jóvenes adicionales a la matrícula actual (Secretaría de Educación Superior -SEP, 2012). Para conseguir este objetivo, el ritmo de crecimiento debería ser por lo menos el mismo de los últimos dos ciclos escolares.

La meta de alcanzar la cobertura total tiene como objeto no sólo elevar el compromiso del régimen educativo público, como en años anteriores, sino el de aumentar a su vez el sistema privado. Así, habría que aumentar en 1.200.000 estudiantes el subsistema público y en 500.000 el privado.

El aumento de la matrícula de las instituciones públicas de educación superior implicaría un esfuerzo presupuestario sostenido de entre seis y siete mil millones de pesos adicionales cada año, y los programas de becas dirigidos a los jóvenes provenientes de familias de escasos recursos son y van a ser un instrumento eficaz para aumentar las posibilidades de acceso a -y

permanencia en- la educación superior.

Tanto el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (creado en 2001) como otras iniciativas federales otorgaron en el ciclo 2006-2007 alrededor de 220.000 becas; éstas aumentaron a 387.000 en el ciclo 2009-2010, es decir, un incremento de alrededor de 75%. En el ciclo 2010-2011 se otorgaron más de 425.000 becas a jóvenes de escasos recursos.

Los tres tipos de becas más importantes son las becas Pronabes, la beca Probapis y la beca de Fortalecimiento. La beca Pronabes (Programa Nacional de Becas) tuvo su origen en 2001-2002 y desde entonces se están concediendo con la finalidad de ayudar a los estudiantes de escasos recursos para que puedan completar sus estudios superiores. Las becas Probapis hacen referencia al programa beca de apoyo a la práctica intensiva y al servicio social para estudiantes de séptimo y octavo semestres de escuelas normales públicas. En cuanto a la beca de Fortalecimiento, ofrecida por la UNAM, está dirigida a los alumnos de licenciatura.

Todos estos tipos de beca tienen una serie de requisitos que cumplir y que guardan relación con la renta media familiar, una puntuación académica mínima, haber aprobado todas las asignaturas del curso anterior, ser mexicano, etc. Además, las becas son excluyentes, es decir, si se obtiene una no se puede obtener ninguna otra (SEP, 2012).

La matrícula actual de la educación superior, como ya se ha reflejado, no ha parado de aumentar en los últimos años y además se espera que ese crecimiento sea aún más rápido en los años siguientes. No obstante, el número de matrículas no es el mismo en todas las carreras.

En la figura 2 se observa cómo en los años 2006-2007/2009-2010 el número de personas matriculadas en algunas carreras ha descendido, debido probablemente al aumento de oferta de estudios y la diversificación de éstos que se dio durante el periodo analizado (SEP, 2013).

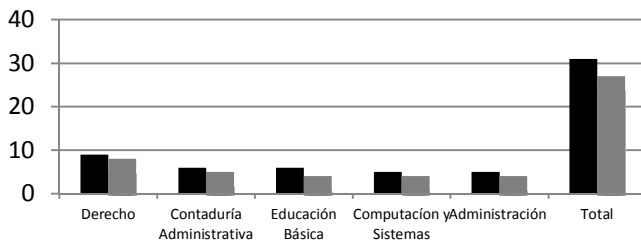


Figura 2. Porcentaje de la matrícula total de educación superior representada por las cinco carreras con mayor número de estudiantes, ciclos 2006-2007 a 2009-2010 (Secretaría de Educación Superior, 2011)

El aumento de las matrículas en educación superior y las becas otorgadas para favorecer el seguimiento de estos estudios por personas con escasos recursos económicos tiene, sin duda, efectos positivos en el país, lo que ha hecho que el nivel de inversión federal por estudiante en este nivel crezca notablemente en los últimos dos años.

La expansión cuantitativa de la educación superior durante las décadas de los sesenta y setenta no se acompañó de reformas de fondo adecuadas a este nivel educativo y su modelo académico (Rodríguez, 2002). Por el contrario, el crecimiento de este tipo de educación se llevó a cabo bajo una estructura tradicional que no produjo la calidad deseable. Así, entre 1980 y 1990 la población universitaria pasa de 838.000 a 2.241.000 alumnos. Si la población total del país en el año 1980 es de 87.000.000 de habitantes y de ésta el 10% corresponde a la franja de edad de 20-24 años, esto significa que sigue estudios superiores uno de cada cuatro jóvenes en el rango 20-24 años, es decir, el 25% de esta franja de edad (Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América -IESSA, 2012).

El número de instituciones de educación superior que presenta el país entre 1995-2000 es de 1.051, siendo mayor el número de estas de carácter público que privado. En cuanto al tipo de subsistema al que se puede optar en educación superior, el subsistema universitario general es el que predomina claramente por encima del resto.

La distribución de matrícula entre las diferentes instituciones y tipo de educación, para los ciclos 1999-2000 y 2000-2001, cuenta con el mismo resultado, teniendo la educación pública mayor número de alumnos que la universidad privada.

De acuerdo con el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, el sistema de educación superior mexicano se articulaba del siguiente modo (ver tabla 3):

Instituciones		Total de instituciones	Subsistemas				Otros
Públi-ca	Pri-va-da		Universitario	Tecnoló-gico	Universi-tario-tecnológi-co	Nor-mal	
834	217	1.051	68%	17.2%	0.3%	9%	5.5%

Tabla 3. Composición del sistema de educación mexicano en la educación superior (1995-2000) (SEP, 2013)

Los estudios de Técnico Superior se imparten principalmente en Universidades Tecnológicas, impulsadas por los servicios federales desde 1991, que se ocupan de la administración de este nivel en un 64.5%.

Dentro de las Licenciaturas se ubica la educación normal, que cubre el 8.2% de la matrícula y en ésta se imparten en las especialidades de preescolar, primaria, secundaria, educación especial, atención de niños con discapacidad o capacidades especiales y educación física (SEP, 2012).

Conclusiones

La revisión y el análisis teórico aquí hechos sobre el sistema educativo mexicano de educación media y superior permiten observar una densidad y complejidad importantes en el contexto político y social en el que éste tiene lugar. Parece necesario que la Secretaría de Educación Pública de la república de México acometa sin dilación medidas de dimensionamiento de un sistema educativo demasiado centralista en su gestión y poco diversificado, lo que conllevaría un mejor y mayor acceso a la educación media-superior y, especialmente, a la superior, a todos los estratos sociales.

La necesidad de una mayor proyección social de la educación mexicana viene dada por la evidencia de que un país en constante crecimiento, con una población de más de cien millones de habitantes, requiere de sistemas de gestión educativa flexibles

que faciliten e incentiven la continuidad y permanencia de los estudios en el tramo de educación media-superior, pronto un tramo educativo obligatorio, y ofrezcan estímulos a la continuidad de estos estudios en la educación superior, nivel al que sólo una pequeña parte de la población accede y que garantiza en los diferentes países del mundo una ciudadanía crítica, competente y comprometida con el desarrollo de toda la sociedad.

En el caso de la educación media-superior, el Gobierno de la República debe garantizar el acceso a este nivel educativo de toda la población escolar, y hay que tener presente que aún no se ha logrado universalizar los niveles escolares previos. Según el INEE (2010), todavía el 5% de los egresados de primaria no continúa la educación secundaria, aun siendo ésta obligatoria, y sólo el 80% de los que terminan lo hacen en tres años. Así, uno de los mayores retos actuales del sistema educativo mexicano es el de la implantación de la obligatoriedad en la educación media-superior, que desde el año 2012 pretende llevar este nivel educativo a todas las clases sociales, aunque su cobertura total no se prevé hasta el año escolar 2021-2022.

Lo anterior es un paso previo necesario para el aumento de la matrícula de las instituciones públicas de educación superior, que implicaría un esfuerzo presupuestario sostenido de millones de pesos cada año por la SEP, sosteniendo además programas de becas dirigidos a los jóvenes provenientes de familias de escasos recursos, un instrumento básico y eficaz para aumentar las posibilidades de acceso a -y permanencia en- la educación superior.

Referencias/ Bibliografía

Alcántara, A.; Zorrilla, J. F. (2010). Globalización y Educación media superior en México. En busca de la perspectiva curricular. *Perfiles educativos*, 32, 127 (2010) 38-57. Consultado en 7 de marzo de 2014. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n127a3.pdf>

Bollag, B. (2009). Grandes cambios sacuden la educación superior. El hombre y la naturaleza: vivir en armonía. *El correo de la UNESCO*, 6, 1 (2009) 17. Consultado en 7 de marzo de 2014. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186704s.pdf>

Centro de estudios sociales y de opinión pública (Cámara de diputados) (2011). *Informe sobre la educación superior en México*. Consultado en 7 de marzo de 2014. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/cesop/doctos/DDL040%20Informe%20sobre%20la%20educacion%20superior>

Centro de estudios sociales y de opinión pública (Cámara de

diputados, LIV Legislatura) (2012). *Informe sobre la educación superior en México*. Consultado en 7 de marzo de 2014. Disponible en: http://www3.diputados.gob.mx/camara/001_diputados/006_centros_de_estudio/05_centro_de_estudios_para_el_adelanto_de_las_mujeres_y_la_equidad_de_genero/001b_boletin_mensual

Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América -IESSA (2012). *Evolución del gasto en educación en México*. Consultado en 7 de marzo de 2014. Disponible en: http://www.ieesa.org.mx/Datos/Evolucion_del_gasto_en_educacion_en_Mexico.pdf

INEE -Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación- (2010). *El Derecho a la Educación en México. Informe 2009*. México DF: INEE.

Rodríguez, R. (2002). Continuidad y cambio de las políticas de Educación Superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 7, 14 (2002) 133-154. Consultado en 7 de marzo de 2014. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14001407.pdf>.

Ruiz, E. (2011). La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 2, 3 (2011) 35-52.

SEP (2012). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras*. Consultado en 7 de marzo de 2014. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales_cifras_2011_2012.pdf

SEP (2013). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras*. Consultado en 7 de marzo de 2014. Disponible en: http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html

[Resource/1899/2/images/principales_cifras_2011_2012.pdf](http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html)

Tuirán, R (2011). *La educación superior en México: avances, rezagos y retos*. Consultado en 7 de marzo de 2014. Disponible en: ftp://ece.buap.mx/pub/TRANSPARENCIA/PlanDesarrollo_FCE_11-15/Educacion/EducSupMex_AvancRezagosRetos-SEP.pdf

Velasco, J (2011). *La Educación Media Superior en México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)*. Consultado en 7 de marzo de 2014. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/images/panorama2011/version13092012.pdf>

Zorrilla, M.; Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. descentralización y nuevos actores. *Sinéctica – Revista electrónica de Educación*. Consultado en 7 de marzo de 2014. Disponible en: http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=441_reforma_educativa_en_mexico_descentralizacion_y_nuevos_actores

¹ **Secondary and Higher Education in Mexico: theoretical analysis of the current situation**

² Doctor.

Universidad de Granada (España).

E-mail: oswaldo@ugr.es

³ Doctor.

Universidad Autónoma de Tamaulipas (México).

E-mail: zaragoza@uat.edu.mx

IMPACTO DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL ESTADO DE SALUD FÍSICA Y PSICOEMOCIONAL DE LOS HIJOS¹

Laila Mohamed Mohand²
Sandra Carracedo Cortiñas³
Lucía Herrera Torres⁴

Abstract: Recently scientists have noted that domestic violence affects all members of the family, especially the children. The children can be in two situations of risk. First, the children can be the victims of the same violence as their mothers. Secondly, the children can become witnesses, direct or indirect, of aggression. There are many authors (Appel; Holden, 1998; Edleson, 1999; Fantuzzo; Mohr, 1999; Graham-Bermann; Levendosky, 1998; Howelss; Rosenbaum, 2010) who show the high incidence of child abuse in domestic violence situations. Furthermore, Casanueva, Martin y Runyan (Casanueva; Martin; Runyan, 2009) have seen that often mothers, who are victims of physical violence abuse their children. The main focus of this work is to study the physical and psychological effects on children exposed to parental conflict and reflect on the new needs which arise from this situation.

Keywords: family violence; health; cultural background; child abuse

Resumen: En los últimos años se ha observado que el ejercicio de la violencia de género en el seno familiar no deja indiferente a ninguno de sus miembros, especialmente, a los hijos. En estos términos, por lo general, los menores pueden encontrarse en dos situaciones: por un lado, el menor se convierte en objeto-receptor del ejercicio de la violencia (al igual que su madre), o en su defecto, atestigua de manera directa o indirecta los hechos. Con respecto a la primera, numerosos estudios (Appel; Holden, 1998; Edleson, 1999; Fantuzzo; Mohr, 1999; Graham-Bermann; Levendosky, 1998; Howelss; Rosenbaum, 2010) señalan una elevada prevalencia entre la violencia ejercida sobre la mujer y en igual medida sobre los hijos. Incluso, Casanueva, Martin y Runyan (Casanueva; Martin; Runyan, 2009) han observado que las madres que son víctimas de violencia física muestran una mayor predisposición al maltrato infantil.

El objetivo general de este trabajo es conocer la trayectoria científica vigente sobre las repercusiones físicas y psicoemocionales en menores que han sido, alguna vez, testigos de conflictos parentales y, en base a ella, reflexionar sobre las nuevas demandas que esta situación plantea.

Palabras clave: violencia familiar; estado de salud; origen cultural; maltrato infantil

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (2013) considera, en su último informe, que la violencia contra la mujer es un problema de salud pública universal. Para ello, compara sus proporciones en la población global, así como, su extensión geográfica con las de una epidemia. Tal y como demuestran los datos publicados, el 35 por ciento de las mujeres sufren violencia física, sexual o ambas formas y, en la mayoría de los casos, el abuso se produce en el marco de las relaciones íntimas de pareja. Aunque esta situación de riesgo es generalizada para la mujer en cualquier lugar del mundo donde se encuentre, se observa una incidencia mayor en regiones de África, Este del Mediterráneo, y en el Sur-Este de Asia. Así mismo, cuando la estadística se refiere a víctimas mortales, de nuevo, las regiones del Sur-Este asiático muestran una mayor casuística; seguida por África y América. En el año 2000, UNICEF señalaba y puso en evidencia la relación entre la desestabilización económica, aumento de las desigualdades y la violencia contra la mujer en estas zonas. Según el informe *Violencia Doméstica contra las Mujeres y Niñas* (UNICEF, 2000), la tolerancia cultural, política y legal del abuso en las relaciones familiares y de pareja supone un obstáculo para los derechos de la mujer; más aún, en aquellos estados en los que no existen diferencias entre la esfera pública y privada en el tratamiento de esta cuestión.

A pesar de estas diferencias, en el caso de los hijos menores que conviven con la violencia de género, emergen una serie de necesidades transversales con independencia de su origen sociocultural (Comité de los Derechos del Niño, 2011; Ministerio de Sanidad, Política social e Igualdad, 2011; Ayllón; Orjuela; Román, 2011; Unicef, 2006). Pues, existen tres posibles situaciones de riesgo que, a su vez, ponen en evidencia la especial vulnerabilidad de los niños ante la violencia familiar. Estas son: el maltrato infantil, la exposición a violencia en la pareja o, incluso, ambas. En el primer caso, el menor puede sufrir en sus propias carnes la violencia y el abuso establecido en la relación de pareja. En este sentido, son numerosos los estudios (Appel; Holden, 1998; Edleson, 1999; Fantuzzo; Mohr, 1999; Graham-Bermann; Levendosky, 1998; Howelss; Rosenbaum, 2010) que constatan una elevada prevalencia entre la violencia ejercida sobre la mujer y en igual medida sobre los hijos. Incluso, Casanueva, Martin y Runyan (Casanueva; Martin; Runyan, 2009) han observado que las madres que son víctimas de violencia física, muestran una mayor predisposición al maltrato

infantil. Por otro lado, se considera que un menor está expuesto a esta situación, siempre y cuando mantenga una relación con el hombre violento y la mujer-víctima o sirva como nexo de unión entre ellos sin que, a priori, la convivencia sea necesaria (Lizana, 2012). Según Holden (Holden, 2003), la exposición puede producirse de distintas maneras. Concretamente, esta autora incluye el abuso padecido durante la etapa prenatal; así como, la observación y escucha de gritos, ruidos, etc.; la observación de las consecuencias posteriores en la víctima y/o en el mobiliario, la intervención directa, experimentación de secuelas, etc. Precisamente, las consecuencias que puede acarrear cualquiera de estas situaciones son comparables a los efectos del abuso sexual de menores (Kitzmann; Gaylord; Holt; Kenny, 2003). Incluso, recientemente, se ha considerado la exposición de menores a violencia de género como una forma de maltrato psicológico y/o negligente (Comité de los Derechos del Niño, 2011). En el peor de los casos, los niños pueden llegar a sufrir mayores consecuencias bajo el denominado “*doble golpe*”; es decir, siendo víctimas directas e indirectas de la violencia familiar (Hughes; Parkinson; Vargo, 1989).

Con respecto a la exposición de los hijos a conductas violentas, cabe señalar la frecuencia con la que los niños tienen conocimiento (directo o indirecto) sobre este tipo de circunstancias familiares. A este respecto, Fantuzzo y Fusco (Fantuzzo; Fusco, 2007) señalan que el 81 por ciento de los menores han presenciado en alguna ocasión violencia sobre la mujer; especialmente, cuando se inflige sobre ella violencia física (Holt; Buckley; Whean, 2008). Recientemente, el Ministerio de Asuntos Sociales e Igualdad (2012) ha calculado que, en España, alrededor de 840.000 menores son, de alguna forma, testigos de los conflictos en la pareja. Curiosamente, Gewirt y Medhanie (Gewirt; Medhanie, 2010) sitúan la media de edad de estos menores entre los 6 y los 9 años. En cambio, otros autores (Fantuzzo *et al.*, 1999) centran su preocupación en los niños menores de 5 años; pues, su apego dependiente e inmadurez predicen su testimonio.

Dada la elevada incidencia de esta realidad, de ahora en adelante, centremos nuestro interés en la revisión teórico sobre el posible impacto que puede producir la violencia de género en el estado de salud físico y psicoemocional de los niños. Para este fin, se tendrán en cuenta todas aquellas variables personales, familiares y sociocomunitarias que, al igual que en el caso de sus madres, podrían aumentar o disminuir tales efectos. Finalmente, se abordará

la necesidad de seguir avanzando en el estudio y conocimiento sobre las repercusiones en aquellos hijos que han presenciado episodios violentos en el hogar; así como, futuras aplicaciones en el diseño de una intervención psicoeducativa.

Consecuencias en el estado de salud físico y psicoemocional de los hijos expuestos a violencia de género

Como hemos visto en el apartado anterior, la exposición de los hijos a violencia contra la mujer en las relaciones de pareja se considera, por sí misma, un factor de riesgo para su bienestar y desarrollo (Fariña; Arce; Novo; Seijo, 2012; Osofsky, 1995; Patró; Limiñana, 2005). No es de extrañar, entonces, que esta situación pueda tener una influencia directa sobre la vida normal y en el estado de salud general de los hijos. En este sentido, Fariña, Arce, Seijo y Novo (Fariña; Arce; Seijo; Novo, 2010) reconocen que esta experiencia traumática afecta a los niños a nivel físico y psicoemocional.

La Academia Americana de Psicología (2012), bajo el paradigma ecológico del desarrollo, afirma que los niños son capaces de sentir bajo la piel la influencia de entornos nocivos. Según este discurso, el estrés reiterado -producto de una exposición prolongada- podría explicar determinadas reacciones físicas y fisiológicas en los niños. A este nivel, la literatura científica (Fariña *et al.*, 2010; Osofsky, 1999; Sani, 2007; Seijo *et al.*, 2009) informa de trastornos somáticos (p. e., dolor de cabeza, estómago, asma, etc.), retraso en el crecimiento y en el peso, alteraciones en el sueño, en la alimentación y conductas regresivas. En algunos casos, incluso, se ha demostrado un incremento de la tasa cardiaca y de la presión sanguínea y/o alteraciones en la actividad eléctrica de la piel (El-Sheikh; Harger; Whitson, 2001; Kratz, 2001; Morh; Fantuzzo, 2000). Con todo esto, los hijos testigos de violencia familiar tienden a utilizar con mayor frecuencia los servicios sanitarios de urgencia; especialmente, en aquellos casos en los que la madre sufre depresión (Casanueva; Foshee; Barth, 2005). Asimismo, otras aportaciones (Academia Americana de Psicología, 2012) hacen hincapié en el riesgo que supone este tipo de experiencias durante los primeros años de la infancia, ya que puede llegar a comprometer muy seriamente el desarrollo del cerebro y del sistema nervioso central. Recientemente, un estudio de Shalev, Moffitt, Sugden, Williams, Houts, Danese, Mill, Arseneault, Caspi (Shalev *et al.*, 2012) ha logrado asociar alteraciones en el A.D.N. (responsables del

envejecimiento celular precoz) con la exposición temprana a distintas formas de violencia (como por ejemplo, violencia hacia la mujer y los hijos). Es más, existe una fuerte correspondencia entre experiencias relacionadas con la violencia familiar en la niñez y ciertas patologías en la edad adulta, como es el caso de ictus, cáncer y cardiopatías (Asociación Americana de Pediatría, 2008).

A menudo, este tipo de reacciones físicas son producto de alteraciones más complejas a nivel psicológico, emocional y cognitivo. Áreas que, sin duda, son fundamentales para el desarrollo durante la infancia y la adolescencia (Fariña *et al.*, 2010; Seijo *et al.*, 2009). Dado que la exposición a conductas violentas hacia la pareja se ha considerado una situación estresante, los niños pueden llegar manifestar síntomas relacionados con el Síndrome de Estrés Postraumático (Kitzmann *et al.*, 2003). A su vez, este tipo de los acontecimientos abruma a los niños y, es por ello, que producen una desregularización emocional (Margolin; Gordis, 2000). Esto incluye dificultades a la hora de expresar e interpretar emociones propias o ajenas (especialmente, cuando se trata de miembros de la familia); surgen así sentimientos de confusión, rabia, tristeza, miedo, así como también, vergüenza, culpa y frustración (Fariña *et al.*, 2010; Logan; Graham-Berman, 1999; Sani, 2007). Todo ello, además, puede generar una baja autoestima, angustia, ansiedad y sintomatología depresiva; principalmente, en el caso de niñas expuestas a conflictos de mayor intensidad (Gunnlaugsson; Kristjánsson; Einarsdóttir, 2011; Mullender; Hague; Iman; Kelly; Malos; Regan, 2002; Rusell; Springer; Greenfield, 2010). A nivel cognitivo, Oliveira (Oliveira, 2010) ha señalado que los menores en esta situación tienden a percibirla como una amenaza, aspecto que sin duda redundará en la presente labilidad emocional.

El desequilibrio físico y psíquico derivado de esta situación tiene importantes repercusiones en otras áreas afines al desarrollo como es el caso de la conducta social y el rendimiento académico /escolar. Así, como consecuencia del malestar psicoemocional previo, el menor muestra problemas de comportamiento y autocontrol (Lawson, 2001). Precisamente, Edlenson (Edlenson, 1999) plantea dos grandes tendencias conductuales en estos menores: agresiva y/o de inhibición. Este comportamiento limitado se debe, entre otras cosas, a una insuficiente empatía, habilidades sociales escasamente desarrolladas o adquiridas, dificultades para interpretar el lenguaje no verbal y, en definitiva, una actitud desconfiada que se extiende a todas sus relaciones sociales

(Carracedo; Vázquez; Seijo; Mohamed-Mohand, 2012; Kitzmann *et al.*, 2003; Margolin *et al.*, 2000, Seijo *et al.*, 2009). Naturalmente, esta situación también tiene un fuerte impacto sobre la vida escolar de los niños (Kitzmann *et al.*, 2003). A nivel curricular, por ejemplo, son frecuentes las dificultades asociadas a la capacidad de atención, concentración y memoria (Asociación Americana de Pediatría, 2012; Baker; Cunningham, 2004; Edleson, 1999; Fariña *et al.*, 2010; Sani, 2007).

Factores de riesgo o protección según las características personales, familiares y sociales

Si bien, la presencia del menor durante los episodios violentos aumenta las posibilidades de padecer algunas de las alteraciones descritas, existen una serie de factores que podrían potenciar la situación de riesgo o, por el contrario, minimizarla. En todo caso, estas variables ejercen una función mediadora entre la exposición a violencia doméstica y sus efectos en cada niño (Martínez-Torteya; Bogat; Eye; Levendosky, 2009).

Esta situación no se produce en el vacío, sino que, existen condicionantes internos y externos que pueden influir en el estilo de afrontamiento y, como consecuencia, en el nivel de sufrimiento del menor. Desde este punto de vista, cobra especial interés la teoría ecológica propuesta por Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1987); según la cual, el desarrollo humano depende de la relación que el sujeto mantenga con el ambiente que le rodea. Dicha relación es posible a través de cuatro estructuras interdependientes que interactúan mediante redes sociales (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema). Según este modelo, las características personales forman parte del microsistema; seguidas de entornos en los que existe una participación activa (empezando por la familia, la escuela, la comunidad...); por su parte, el exosistema amplía el foco de influencia hacia la familia extensa, los gobiernos y servicios locales, medios de comunicación; y el macrosistema se compone de la organización social, política, legal; así como, los valores socioculturales que la rigen.

Si aplicamos el enfoque ecológico, veremos que el nivel de ajuste en aquellos menores expuestos a violencia de género depende, en gran medida, de una serie de características personales, familiares y socioculturales. Actualmente, la literatura científica (Almeida; Sani; Gonçalves, 2011; Bogat; DeJonghe; Levendosky; Davidson; Eye , 2006; Fariña *et al.*, 2010; Graham-

Bermann; Gruber; Howell; Girz, 2009; Israel; Strover, 2009; Seijo *et al.*, 2009), haciéndose eco de esta hipótesis, ha puesto en el punto de mira variables como el género, la edad, el estado psicoemocional de ambos progenitores, las características de la violencia, el temperamento y carácter del niño, grado de participación y percepción del conflicto, la relación paterno-filial; estilos parentales y la disponibilidad de una red de apoyo social.

Conclusiones

Llegados a este punto resulta más que evidente que en la “*violencia de género no hay una sola víctima*” (Ayllón; Orjuela; Román, 2011). Como hemos visto a lo largo de este trabajo, la simple exposición predispone a los niños a sufrir una serie de alteraciones físicas y psicológicas que afectan, inevitablemente, a su desarrollo integral. Por esta razón, son muchas las voces (Fariña *et al.*, 2010; Fariña *et al.*, 2012; Novo; Seijo; Carracedo, 2010; Osofsky, 1995; Patro *et al.*, 2005) que coinciden en señalar la situación de riesgo en la que viven estos menores. A su vez, tal y como apuntan algunos autores, esta vulnerabilidad dependerá de una serie de variables personales, familiares y socio-contextuales (Almeida *et al.*, 2011; Bogat *et al.*, 2006; Graham-Bermann *et al.*, 2009; Fariña *et al.*, 2010; Israel *et al.*, 2009; Martínez-Torteya *et al.*, 2009; Seijo *et al.*, 2009). Teniendo en cuenta el foro en el que se presenta este trabajo, cobra especial relevancia el denominado “*macrosistema*” asociado, fundamentalmente, al origen social y cultural de las familias en las que existen dinámicas violentas, puesto que este factor puede llegar a determinar las características de la violencia contra la mujer, el estado psicológico de los adultos, el tiempo de exposición del menor y, por supuesto, la protección social y legal establecida. Sin duda, todas y cada una de estas circunstancias mantienen una relación directa con el impacto de la violencia de género sobre el estado de salud física y psicoemocional de los hijos testigos.

Por todas estas razones, Garcia-Moreno y Watts (Garcia-Moreno; Watts, 2011) advierte que la violencia de género es un problema de salud pública prioritario que exige el diseño de investigaciones sobre su impacto a corto y largo plazo en las víctimas. De igual modo, Deboard-Lucas y Grych (Deboard-Lucas; Grych, 2011) establecen la necesidad de ampliar el estudio sobre los efectos de la violencia doméstica en el estado de salud de los hijos testigos, así como también, el análisis de las variables que

pueden estar interfiriendo en cada caso. Estas líneas de investigación permitirán, en un futuro no muy lejano, la elaboración de protocolos de evaluación e intervención adaptados a las necesidades personales, familiares y sociales que se planteen.

Referencias/ Bibliografía

Almeida, T. C.; Sani, A. I.; Gonçalves, R. A. (2011). O risco da violência entre pais para a criança. *Livro de Atas do IV Encontro sobre Maus Tratos, Negligência e Risco na Infância e na Adolescência*. Maia: ASA.

Asociación Americana de Pediatría (2008). Comprensión de las consecuencias conductuales y emocionales de los malos tratos infantiles. *Pediatrics* (Ed. esp), 66, 3 (2008) 184-90.

Asociación Americana de Pediatría (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129 (2012) 232-246.

Appel, A. E.; Holden, G. W. (1998). The co-occurrence of spouse and physical child abuse. A review and appraisal. *Journal of Family Psychology*, 12 (1998) 578-599.

Ayllón, E.; Orjuela, L.; Román, Y. (2011). *En la violencia de género no hay una sola víctima. Atención a hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género*. Consultado en 17 de Febrero del 2011. Disponible en: http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/425/Informe-Violencia_de_genero.pdf

Baker, L.; Cunningham, A. (2004). *What about me! Seeking to understand a child's view of violence in the family*. London ON: Centre for Children & Families in the justice system.

Bogat, A.; DeJonghe, E.; Levendosky, A. A.; Davidson, W. S.; von Eye, A. (2006). Trauma symptoms among infants exposed to intimate partner violence. *Child and Neglect*, 30 (2006) 109-125.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.

Casanueva, C.; Martin, S. L.; Runyan, D. (2009). Repeated reports for child maltreatment among intimate partner violence victims: Finding from the National Survey of Child and Adolescent Well-Being. *Child abuse and Neglect*, 33 (2009) 84-83. Consultado en 15 de Noviembre 2010. Disponible en: www.sciencedirect.com

Carracedo, S.; Vázquez, M. J.; Seijo, D.; Mohamed-Mohand, L. (2012). Nivel de inadaptación en los hijos testigos de violencia familiar. En F. Expósito; I. Valor-Segura; M. Vilarinho; A. Palmer, *Psicología jurídica aplicada a los problemas sociales*. Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense.

Comité de los Derechos del Niño (2011). *Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia*. (Observación General, 13). Naciones Unidas. Consultado en 26 de Mayo de 2011. Disponible en: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm>

Deboard-Lucas, R. L.; Grych, J. H. (2011). The effects on intimate partner violence on school-age children. En S. A. Graham-Bermann; A. Lenvendosky (Eds.), *How intimate partner violence affects children. Development research, case studies and evidence-based intervention*, 155-177). Washintong: American Psychological Association.

Edleson, J. (1999). Childen witnessing of adult domestic violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 14 (1999) 839-870.

El-Sheikh, M.; Harger, J.; Whitson, S. M. (2001). Exposure to interparental conflict and child adjustment and physical health: the moderating role of vagal tone. En F. Fariña; R. Arce; D. Seijo; M. Novo, *Prevención e intervención en violencia de género y familiar*, 73. Nino: Santiago de Compostela.

Fantuzzo, J. W.; Morh, W. K. (1999). Prevalence and effects of child exposure to Domestic Violence. *The future of children: Domestic violence and child*, 9, 3 (1999) 21-32.

Fantuzzo, J.; Fusco, R. (2007). Children´s direct sensory exposure to substantiated domestic violence crimes. *Violence and Victims*, 22 (2007) 158-171.

Fariña, F.; Arce, R.; Seijo, D.; Novo, M. (2010). *Prevención e intervención en violencia de género*. Santiago de Compostela: Nino.

Fariña, F.; Arce, R.; Novo, M.; Seijo, D. (2012). De las necesidades de los menores a la intervención: un programa con menores en riesgo de desestructuración familiar. En M. Isorna; D. Saavedra (Coords.), *Prevención de drogodependencias y otras sustancias adictivas*, 305-318. Madrid: Pirámide.

Garcia-Moreno, C.; Watts, C. (2011). Violence againts women: an urgent public health priority. *Bull World Health Organ*, 89, 2 (2011) 2-3.

Gewirtz, A. H.; Medhanie, A. (2010). Proximity and risk in children´s witnessing of intimate partner violence incidents. En R. Geffner; D. Griffin; J. Lewis (Eds.), *Children exposed to violence. Current issues, interventions and research*, 71. London and New York: Routledge.

Graham-Bermann, S. A.; Levendosky, A. A. (1998). The social functioning of preschool-age children whose mothers are emotionally and physically abused. *Journal of Emotional Abuse*, 1 (1998) 59-84.

Graham-Bermann, S. A.; Gruber, G.; Howell, K. H.; Girz, L. (2009). Factors discriminating among profiles of resilience and psychopathology in children exposed to intimate partner violence (IPV). *Child Abuse & Neglect*, 33 (2009) 648-660.

Gunnlaugsson, G.; Kristjánsson, A. I.; Einarsdóttir J. (2011). Intrafamilial conflict and emotional well-being: A population based study among Iceland adolescents. *Child Abuse and Neglect*, 35 (2011) 372-381.

Holden, G. W. (2003). Children exposed to domestic violence and child abuse: Terminology and taxonomy. *Clinical Child and Family Psychological Review*, 6, 3 (2003) 151-160.

Holt, S.; Buckley, H.; Whelan, S. (2008). The impact of exposure to domestic violence on children and young people: A review of the literature.

Child Abuse and Neglect, 32 (2008) 797-810. Consultado en 7 de marzo de 2014. Disponible en: www.sciencedirect.com

Howless, N. L.; Rosenbaum, A. (2010). Examination of sex differences and type of violence exposure in a mediation model of family violence. En R. Geffner; D. Griffin; J. Lewis (Eds.), *Children exposed to violence. Current issues, interventions and research*, 127. London and New York: Routledge.

Israel, E.; Strover, C. (2009). Intimate partner violence: the role of the relationship between perpetrators and children who witness violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 24, 10 (2009) 1755-1764.

Kazt, L. F. (2001). Physiological processes as mediator of impact of marital conflict on children. En F. Fariña; R. Arce; D. Seijo; M. Novo, *Prevención e intervención en violencia de género y familiar*, 73. Santiago de Compostela: Nino.

Kitzmann, K. M.; Gaylord, N. K.; Holt, A. R.; Kenny, E. D. (2003). Child witness to Domestic Violence: A Meta-Analytic Review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 2 (2003) 339-352.

Lawson, D. M. (2001). The development of abusive personality: A trauma response. *Journal of counseling and development*, 79 (2001) 505-509.

Lizana, R. (2012). *A mí también me duele. Niños y niñas víctimas de la violencia de género en la pareja*. Barcelona: Gedisa.

Logan, D. E.; Graham-Bermann, S. A. (1999). Emotional expression in child exposed to family violence. *Journal of emotional Abuse*, 1, 3 (1999) 39-64.

Margolin, G.; Gordis, E. B. (2000). The effects of family and community violence on children, *Anual Review of Psychology*, 51 (2000) 445-479.

Martinez-Torteya, C. ; Bogat, A. ; von Eye, A. ; Levendosky, A. (2009). Resilience among children exposed to domestic violence: The role of risk and protective factors. *Child Development*, 80, 2 (2009) 562-577.

Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. (2011). *IV Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia Contra la Mujer. Informe Ejecutivo*. Consultado en 30 de noviembre de 2011. Disponible en: <http://www.migualdad.es/ss/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-disposition&blobheader>

Ministerio de Sanidad, Asuntos Sociales e Igualdad (2012). *Macroencuesta violencia de género 2011*. Consultado en 28 de Febrero de 2013. Disponible en:

http://www.observatorioviolencia.org/upload_images/File/DOC1329745747_macroencuesta2011_principales_resultados-1.pdf

Mohr, W. K.; Fantuzo, J. W. (2000). The neglect variable of physiology in domestic violence. En F. Fariña; R. Arce; D. Seijo; M. Novo, *Prevención e intervención en violencia de género y familiar*, 73. Santiago de Compostela: Nino.

Mullender, A.; Hague, G.; Iman, U.; Kelly, L.; Malos, E.; Regan, L. (2002). *Children's perspectives on domestic violence*. London: Sage.

Novo, M.; Seijo, D.; Carracedo, S. (2010): Evaluación del estado psicoemocional en menores testigos de violencia familiar. En R. González-Cabanach; A. Valle; R. Arce; F. Fariña (Eds.), *Calidad de vida, bienestar y salud*, 181-195. A Coruña: Psicoeduca.

Oliveira, A. R. (2010). *Percepção de crianças expostas à violência interparental* (Tesis Doctoral). Universidade Fernando Pessoa, Porto (Portugal).

Organización Mundial de la Salud (2013). *Global and Regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate violence partner and no-partner sexual violence*. Consultado en 4 de septiembre de 2013. Disponible en:

http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85239/1/9789241564625_eng.pdf

Osofsky, J. D. (1995). Children who witness domestic violence: The invisible victims. *Social Policy Report*, 9 (1995) 1-16.

Osofsky, J. D. (1999). The impact of violence on children. *Future of Children*, 9, 3 (1999) 33-49.

Patrón, R.; Limiñana, R. M. (2005). Víctimas de violencia familiar: Consecuencias psicológicas en los hijos de mujeres maltratadas. *Anales de psicología*, 21, 1, Junio (2005) 11-17.

Russell, D.; Springer, K. W.; Greenfield, E. A. (2010). Witnessing domestic abuse in childhood as an independent risk factor for depressive symptoms in young adulthood. *Child and Neglect*, 34 (2010) 448-453.

Sani, A. I. (2007). Las consecuencias de la violencia interparental en la infancia. En R. Arce; F. Fariña; E. Alfaro; C. Civera; F. Tolosa (Eds.), *Psicología Jurídica. Violencia y víctimas*, 13-21. Valencia: Diputación de Valencia.

Seijo, D.; Fariña, F.; Arce, R. (2009). La violencia doméstica. Repercusiones en los hijos. En F. Fariña; R. Arce; G. Buela-Casal, *Violencia de género*, 119-133. Madrid: Biblioteca Nueva.

Shalev, I.; Moffitt, T. E.; Sugden, K.; Williams, B.; Houts, R. M.; Danese, A.; Mill, J.; Arseneault, L.; Caspi, A. (2012). La violencia modifica el ADN. *Molecular Psychiatry*, April, 2012. Consultado en 2 de Abril de 2013. Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22525489>

UNICEF (2000). La violencia doméstica contra las mujeres y niñas. *Innocenti Digest*, 6. Consultado en 12 de Febrero de 2012. Disponible en: <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/digest6s.pdf>

UNICEF (2006). *Behind Closed Doors. The Impact of Domestic Violence on Children*. Consultado en 21 de Abril de 2013. Disponible en: <http://www.unicef.org/protection/files/BehindClosedDoors.pdf>

¹ **Impact of gender violence on children's mental and physical health**

² Doctora.

Universidad de Granada (España).

E-mail: lafu@ugr.es

³ Doctora.

Investigador del Grupo PS1 de la Universidad de Vigo (España).

E-mail: sandra.carracedo@usc.es

⁴ Doctora

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Campus Universitario de Melilla, Universidad de Granada (España)

E-mail: luciaht@ugr.es

EL SISTEMA DE PROTECCIÓN DE MENORES¹

Gema Borrego Muñoz²

Abstract: This article is a review of legal texts which regulate the protection of minors, analyzed from international, European and Spanish perspectives. The protection of infancy is a social issue that has begun to be regulated over the last 50 years, for which reason, it is continuously evolving. The welfare of infancy is a constant in current public policies, which attempt to put in place mechanisms necessary for real protection.

Keywords: legislation; protection; rights; children

Resumen: Este artículo es una revisión de los textos legales que regulan la protección de los menores, analizados desde una perspectiva internacional, europea y española. La protección de la infancia es una cuestión social que comenzó a regularse en los últimos 50 años, por lo que se encuentra en constante evolución. El tratamiento de la infancia es una constante en las políticas públicas actuales, que pretenden establecer los mecanismos necesarios para una protección real.

Palabras Clave: legislación; protección; derechos; menores

Introducción

Son muchas las voces que se alzan para mejorar las condiciones de vida de los niños en el mundo, pues es una cuestión que nos ocupa a todos.

Lo cierto es que son muchos los menores que forman parte del sistema público de protección que se encuentran viviendo en instituciones y sería deseable que todos ellos convivieran en un entorno familiar.

La sociedad internacional ha venido demostrando una especial preocupación, por la protección de los menores, consolidando un ámbito de cooperación desde dos perspectivas distintas: Por un lado la que corresponde al Derecho Internacional Privado, cuyo objeto es la coordinación de los ordenamientos jurídicos estatales frente a situaciones en las que se evidencia una conexión internacional, al objeto de determinar la autoridad competente o ley nacional aplicable o bien, articular mecanismos de reconocimiento multilateral o bilateral de decisiones administrativas o judiciales en materia de menores.

Por otro lado se intenta atender a las diferencias ideológicas, políticas, culturales y de desarrollo económico entre los Estados, que hacen que los menores ocupen una posición distinta

en el seno de las familias y las sociedades, siendo realidades muy diferentes y conjugando el respeto por el tratamiento desigual derivados de realidades diacrónicas. El proceso de globalización en el que se encuentra la Sociedad Internacional favorece la homogenización de los criterios, coadyuvando a mejorar los instrumentos de protección del menor.

Textos legales de aplicación que contemplan aspectos relativos a la protección de los menores

En cuanto a los textos legales de aplicación que contemplan aspectos relativos a la protección de los menores podemos citar:

1.- Desde el ámbito Internacional:

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, fue adoptada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948. Es un texto de naturaleza declarativa que enuncia derechos y libertades los cuales constituyen un ideal común para todos los pueblos y naciones, esforzándose por garantizar el respeto a los derechos humanos.

La Declaración fue un catálogo de base, a partir del cual se desarrollan normativamente a escala Universal los Derechos Humanos, incluyendo referencias muy concretas a los menores. Por ejemplo, se menciona el derecho a contraer matrimonio y fundar una familia a partir de la edad núbil, el derecho de toda persona a tener un nivel adecuado de vida para él y su familia, estableciéndose la necesidad de la protección social de la infancia (art. 25), y se reconoce el derecho a la educación, dentro del cual se entiende que la instrucción elemental debe ser gratuita y obligatoria (art. 26).

Sin perjuicio de su carácter inicialmente no vinculante, ya que las Declaraciones son meras recomendaciones intersubjetivas para los miembros de una Organización, es evidente que en la práctica internacional y nacional los derechos y libertades enunciados en la Declaración han sido generalmente aceptados por los Estados *adherentes*.

Entre los instrumentos del marco internacional de los derechos humanos se encuentra la **Declaración sobre los Derechos del Niño**.

En 1945 la Carta de las Naciones Unidas estableció las bases de la Convención sobre los Derechos del Niño, al exhortar a todos los países a promover y alentar el respeto por los derechos humanos y libertades fundamentales para todos. La Declaración

Universal de los Derechos Humanos hizo hincapié en que “la maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y especiales asistencias” y se definió a la familia como “elemento natural y fundamental en la sociedad”.

Durante el siglo XX se aprobaron varias Declaraciones de los Derechos del Niño, la última de ellas en 1959, en la que se reconocía que “la humanidad debe al niño lo mejor que puede darle”, pero las Declaraciones son manifestaciones de intenciones y no son instrumentos jurídicamente vinculantes –como ya comentamos anteriormente–.

La **Convención sobre los Derechos del Niño**, aprobada el 20 de noviembre de 1989, es el primer documento internacional jurídicamente vinculante para casi todos los Estados, (ratificado por 191), su finalidad es establecer las obligaciones jurídicas que deben asumir los Estados respecto a los problemas que puedan encontrar los menores en el ejercicio de los Derechos y Libertades considerados de especial protección; incorpora toda la gama de derechos humanos para los niños y niñas del mundo, siendo los más significativos los siguientes:

- Derecho a la Igualdad.
- Derecho a la Protección.
- Derecho a la Identidad y a la Nacionalidad.
- Derecho a tener una casa, alimentos y atención.
- Derecho a la educación y a la atención al disminuido.
- Derecho al amor de los padres y la sociedad.
- Derecho a la educación gratuita y a jugar.
- Derecho a ser el primero en recibir ayuda.
- Derecho a ser protegido contra el abandono y la explotación.
- Derecho a crecer en solidaridad, comprensión y justicia entre los pueblos.

2.- Desde la Unión Europea

El **Consejo de Europa**, desde el comienzo manifestó su preocupación por los derechos y libertades del menor, sobre todo por los fenómenos de explotación de los menores, dictando varias Recomendaciones al Comité de Ministros, como: R (91) 11, sobre la explotación sexual, la pornografía, la prostitución y el tráfico de niños y adolescentes, la R (2000) 33, sobre la lucha contra la trata de seres humanos para la explotación sexual.

Ha elaborado dos Tratados Internacionales en relación con la protección del menor en la sociedad europea: el *Convenio*

Europeo para la Salvaguardia de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, conocido como Convenio Europeo de Derechos Humanos, de 4 de noviembre de 1950 (CEDH³).

En cuanto al **Convenio Europeo de Derechos Humanos**, reconoce los derechos y libertades establecidos en la Declaración Universal, aportando como novedad la posibilidad de acudir de forma directa al Tribunal Europeo de Derechos Humanos para la garantía en el ejercicio de los mismos, imponiendo la obligación a los Estados de remover los obstáculos que puedan oponerse a dicha efectividad. Como consecuencia de ello, existe una amplia jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, cuya interpretación es en sí misma es una evolución de los derechos y libertades reconocidas.

Mencionar la importancia de esta jurisprudencia del TEDH⁴ en relación con el derecho a la vida familiar del menor (art. 8 de la CEDH), estableciendo la obligación de los Estados a no intervenir en ella y a adoptar las medidas que la hagan posibles. En este sentido destacan las decisiones del TEDH sobre la relación de la vida familiar y la inmigración, existiendo decisiones que consideran la expulsión o extradición de los extranjeros que poseen arraigo familiar en el Estado como una vulneración de los derechos reconocidos en la CEDH, estableciendo la obligación de facilitar la reagrupación familiar de los familiares del inmigrante en su territorio.

Por otro lado, la **Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea**, de 7 de diciembre de 2000, aunque es un texto esencialmente declarativo, implica un importante reconocimiento del valor e importancia del respeto a los Derechos y Libertades, siendo uno de sus objetivos establecer un marco de actuación conjunta basada en los principios de libertad, democracia, respeto por los derechos humanos y libertades fundamentales y por el Estado de Derecho. Este Texto hace una referencia genérica a la protección del menor, sin embargo podemos encontrar medidas específicas dirigidas a proteger a los menores desde la cooperación entre los Estados en materia de justicia e interior.

La **Carta Europea de los Derechos del Niño**, aprobada por el Parlamento Europeo, el 8 de julio de 1992. Destaca por configurar los principios mínimos necesarios para garantizar a los menores un ámbito jurídico de libertad y autonomía que contribuye a su formación como personas libres, participativas y comprometidas socialmente; ha de subrayarse la insuficiente regulación que en el texto se dedica a la tutela y protección de menores.

Una lectura de la **Carta Europea de los Derechos de Niño**, permite fundamentar la tutela jurídica del niño desde una triple perspectiva por la que al menor se le debería garantizar: a) a integración social; b) integración familiar y c) tutela reforzada por su especial debilidad.

Otro aspecto importante a destacar es el extenso catálogo de derechos que se reconocen y cuya configuración jurídica permite garantizar de forma efectiva la tutela y protección desde los tres ámbitos que anteriormente han sido señalados como elementos para la definición del menor en el ámbito jurídico internacional.

Por otra parte, dicha **Carta Europea** afirma que "todo niño tiene derecho a gozar de su propia cultura, a practicar su propia religión o creencias y a emplear su propia lengua", lo que en definitiva viene a significar el reconocimiento al disfrute de la propia cultura y de la integración del niño en un determinado ámbito cultural, como por otra parte otros textos internacionales ya habían anticipado.

3.- En España

Durante el siglo XIX, el Estado carecía de estructura administrativa, asistencial o financiera eficaz, dejando en manos de la Iglesia la cobertura de las necesidades más urgentes de la población, siendo esta la que se ocupará de los colectivos más desfavorecidos socialmente, entre ellos los menores. Esta situación se mantiene en el tiempo hasta la entrada en vigor de la Constitución de 1978.

3.1 La Constitución Española de 1978

La aprobación de la Constitución determinó un nuevo marco jurídico de protección de la infancia, delimitado por el derecho fundamental a la igualdad (art. 14), la obligación de los poderes públicos de asegurar la protección de la familia y, en particular, la protección integral de los hijos (art. 39.1 y 2) y el reconocimiento a los menores de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos (art. 39.4).

El texto constitucional acoge un sistema de protección de menores calificado de mixto, ya que se basa en la colaboración entre lo público y lo privado, las responsabilidades se comparten entre la familia y las administraciones públicas, siendo de ambos la responsabilidad de prestar asistencia y protección a los menores.

Los padres tienen la obligación legal de brindar asistencia de todo orden a sus hijos en el seno de la familia, concretándose en los deberes y facultades inherentes a la patria potestad: velar por ellos, tenerlos en su compañía, alimentarlos, educarlos y procurarles una formación integral y representarlos y administrar sus bienes.

Por su parte, las administraciones públicas deben garantizar a los menores el disfrute de sus derechos y, para ello, arbitrar la asistencia y protección necesaria, tanto de los aspectos personales como sociales, en los ámbitos de la familia, la salud, la educación, la justicia, la cultura, el consumo o el ocio. A tal efecto deberán actuar a través del sistema sanitario, educativo o de servicios sociales de responsabilidad pública.

La familia es directamente responsable de la guarda del menor, de su crianza y formación. Los menores deberían crecer siempre que sea posible al amparo y bajo la responsabilidad de los padres. Las administraciones públicas no son ajenas a esta tarea privada, la propia Constitución (en adelante CE) encomienda a los poderes públicos asegurar la protección social, económica y jurídica de la familia (art. 39.1). Además, las administraciones están, obligadas a velar porque los padres u otros responsables del menor cumplan debidamente sus funciones de guarda. Así, en el supuesto de que las administraciones detectaran que un menor, en el seno de la familia, padece una situación de desprotección, deberían intervenir y garantizar la necesaria atención al menor.

El art. 39.4 de la CE⁵ garantiza a los menores la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos. Por tanto, las administraciones públicas deberán actuar de forma subsidiaria, siempre que los padres no cumplan de forma adecuada sus obligaciones legales, y los menores no tengan debidamente garantizada su protección y el disfrute de sus derechos, en definitiva, su pleno desarrollo como personas.

La Constitución de 1978 estableció el marco de un nuevo modelo de organización territorial descentralizada, por lo que es esencial plantear la cuestión de las competencias del Estado y las Comunidades Autónomas en la atención y protección de los menores.

Tras la aprobación de la CE, el Estado inició el proceso de traspaso a las Comunidades Autónomas de los servicios de protección de menores que hasta entonces había prestado. Estos fueron realizados al amparo de las competencias que los respectivos Estatutos de Autonomía habían ido atribuyendo a las

Comunidades Autónomas en materia de *asistencia social, bienestar social, política infantil y juvenil, protección y tutela de menores o instituciones públicas de protección y tutela de menores.*

3.2 El Código Civil

El Código Civil tradicionalmente se había ocupado únicamente de regular las instituciones jurídico-privadas de protección de los menores. En la etapa preconstitucional, las instituciones jurídicas para protección pública no se encontraban reguladas en el Código Civil, sino en la Ley de 2 de julio de 1948 de Protección de Menores y la Ley de 11 de 1949 de 41 Tribunales Tutelares de Menores. Esta última Ley encomendaba a la Administración pública funciones denominadas tutelares. Estas funciones tutelares nada tenían que ver con la tutela civil u ordinaria regulada en el Código Civil.

Nuestro Código Civil define la patria potestad como el conjunto de derechos y obligaciones que corresponde a los padres sobre la persona y el patrimonio de cada uno de sus hijos no emancipados, siendo esta irrenunciable, intransmisible e imprescriptible. La patria potestad no se limita a los hijos habidos en el matrimonio, sino también a los nacidos fuera del matrimonio, ya sean por una relación natural o por adopción.

La figura jurídica de la tutela surge de la necesidad de crear una institución supletoria de la patria potestad, puede definirse como el conjunto de deberes que la Ley le impone a una o en algunos casos, a varias personas, físicas o jurídicas, en beneficio y para la guarda y protección de los bienes y de la persona del menor o incapacitado no sometidos a la patria potestad.

La expresión tutela se utilizaba por las citadas leyes como sinónimo de la acción protectora en materia de menores desarrollada por la Administración. Sin embargo, en 1987, el legislador estatal, en ejercicio de su competencia en materia de legislación civil, incorporó al Código Civil dos instituciones para la protección de los menores por las administraciones públicas: la tutela administrativa de los menores desamparados y la guarda administrativa. A partir de este momento se inicia un cierto proceso de “civilización” de la actuación pública en materia de protección de menores.

La Ley 21/1987, pretendía regular la adopción en nuestro país, intentando subsanar deficiencias normativas que se habían generado desde los años 70, en las que el legislador no tenía control

de las actuaciones necesarias para la adopción, sin que se garantizarán los derechos de los menores, ni existieran selección de los adoptantes.

Esta ley ha introducido cambios sustanciales en el ámbito de protección del menor; desde ese momento se sustituye el concepto de abandono por el de desamparo, cambio que ha supuesto una agilización de los procedimientos de protección de menores, al permitir la asunción automática por parte de la entidad pública competente para la tutela de los menores en situación de desprotección.

También es importante el reconocimiento del interés superior del menor en cualquier actuación, siendo necesaria su intervención y consentimiento para la adopción y acogimiento, a partir de los 12 años.

3.3 La Ley 1/1996, de 1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor (LOPJM)

Esta Ley constituye un paso decisivo en el proceso de renovación y construcción de un nuevo sistema jurídico público de protección de menores, iniciado tras la aprobación de la Constitución. Esta Ley vino a dar respuesta a ciertas lagunas y dudas interpretativas planteadas tras la reforma del Código Civil, operada por la Ley 21/1987, de 11 de noviembre, que incorporó a nuestro ordenamiento nuevos instrumentos para la protección pública de los menores.

El legislador estatal, mediante la LOPJM⁶, deseaba construir un amplio marco jurídico para la protección pública de los menores en nuestro ordenamiento, tal como se afirma expresamente en la propia Exposición de Motivos. Por ello, la Ley estableció unas bases generales del sistema de protección pública de menores en el conjunto del territorio, que finalmente tuvo la virtualidad deseada al servir de referencia a las comunidades autónomas al regular esta materia. Así, en realidad, solo algunos preceptos de la LOPJM tienen carácter orgánico, buena parte de los cuales constituyen legislación supletoria de la que dicten las comunidades autónomas con competencia en materia de asistencia social (disposición final 21^a). Lo cierto es que el conjunto de comunidades autónomas han regulado los respectivos sistemas de protección pública de menores, considerando el marco general establecido en la LOPJM.

Esta ley sólo contiene 24 artículos, pero su trascendencia es inmensa, además contiene 3 disposiciones adicionales, 1 disposición transitoria y 24 disposiciones finales.

El artículo 1 de la LOPJM, establece que la citada ley y sus disposiciones de desarrollo son de aplicación a los menores de 18 años que se encuentren en territorio español, lo que significa que la ley es de aplicación a todos los menores que se encuentren en España con independencia de la nacionalidad que posean, siendo obligación de la Administración ofrecer la protección necesaria.

Entre los derechos que reconoce la LOPJM se encuentran los siguientes:

- Derecho al honor, a la intimidad, y a la propia imagen (art. 4).
- Derecho a la información (art. 5).
- Derecho a la libertad ideológica (art. 6).
- Derecho a la participación, asociación y reunión (art. 7).
- Derecho a la libertad de expresión (art. 8).
- Derecho a ser oídos, tanto en el ámbito familiar como en cualquier procedimiento administrativo o judicial que conduzcan a una decisión que afecte a sus intereses (art. 9).

Asimismo, establece las medidas y principios rectores de la acción administrativa, regulando los principios generales de actuación frente a las situaciones de desprotección social, incluyendo la obligación de la entidad pública de investigar los hechos que conozca para corregir la situación mediante la intervención de los Servicios Sociales o, en su caso, asumiendo la tutela del menor por Ministerio de la Ley. De igual modo, establece una obligación general para cualquier ciudadano que tenga conocimiento de una situación de desamparo de un menor, debiendo prestarle el auxilio necesario e inmediato y su comunicación a las autoridades pertinentes, pudiendo incurrir en un delito de omisión de socorro.

Es a partir de este momento, cuando la desprotección social se clasifica en dos situaciones distintas que van a tener intervenciones diferentes por parte de la entidad pública, es aquí cuando se establece la diferencia entre las situaciones de riesgo y las situaciones de desamparo, definiendo ambas situaciones e intervenciones.

Recientemente, el Presidente del Senado, encargó a una Comisión Especial de Expertos para estudiar la problemática de la adopción nacional y los temas afines como acogimiento, desamparo e institucionalización, que darán origen a las modificaciones que

necesitaría a su criterio la Ley Orgánica 1/1996, de Protección jurídica del menor. Desde esa Comisión se han realizado más de setenta recomendaciones en relación con la normativa de aplicación y los modelos de gestión, el interés superior del menor y la mejora de las medidas de protección. Hasta el momento no se han aceptado las recomendaciones propuestas ni se han realizado modificaciones a la Ley Orgánica de Protección del menor.

Conclusiones

La sociedad internacional demanda mayor efectividad y transparencia en los procesos que se llevan a cabo, para proteger a los niños en cualquier parte del mundo. Hoy los menores de edad son considerados sujetos de derechos y obligaciones, y así lo confirman los textos expuestos, pero ¿es real?; son muchos los niños que viven en centros de menores desde que nacen hasta que cumplen la mayoría de edad, sin tener la oportunidad de convivir en familia y tener la posibilidad de hacer una vida normalizada. Si bien es cierto que los sistemas están evolucionando, aún queda mucho trabajo por hacer pero es necesaria mayor implicación de los poderes públicos, con medidas preventivas a través de la educación y eficaces respuestas a los problemas de la infancia, trabajando directamente con las familias para evitar que las situaciones de desamparo continúen existiendo.

Referencias

CARTA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES DE LA UNIÓN EUROPEA. DOCE C 364, de 18 de diciembre de 2000.

CARTA EUROPEA DE LOS DERECHOS DE NIÑO. Resolución A3- 0172/92, de 8 de julio de 1992. DOCE C241 de 21 de septiembre de 1992.

CÓDIGO CIVIL, 1889 (Real Decreto de 24 de julio de 1889).

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA de 1978. BOE nº 311, de 29 de diciembre de 1978.

CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO. Aprobada mediante Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas R 44/25, de 20 de noviembre de 1989.

CONVENIO EUROPEO DE DERECHOS HUMANOS. Aprobado por el Consejo de Europa el 4 de noviembre de 1950.

COMISIÓN EUROPEA. COM (2006): Hacia una estrategia de la Unión Europea sobre los derechos de la infancia. 367 - final, Bruselas.

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO. Adoptada y aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, mediante Resolución 1386 (XIV) de 20 de noviembre de 1959.

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS. Adoptada y aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, mediante Resolución 217 A (III) de 10 de diciembre de 1948.

LEY 1/2000, DE 7 DE ENERO, DE ENJUICIAMIENTO CIVIL. BOE de 8 de enero de 2000.

LEY 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción. BOE de 17 de noviembre de 1987.

LEY ORGÁNICA 1/1996, DE 15 DE ENERO, DE PROTECCIÓN JURÍDICA DEL MENOR, modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. BOE de 17 de enero de 1996.

LEY ORGÁNICA 5/2000, DE 12 DE ENERO, REGULADORA DE LA RESPONSABILIDAD PENAL DE LOS MENORES. BOE de 13 de enero de 2000.

¹ ***The protection system of the infancy***

² Doctoranda.

Fundación Ceuta Crisol de Culturas 2015, Ceuta (España).

E-mail: gborrego@fundacionceuta2015.org

³ Convenio Europeo de Derechos Humanos.

⁴ Tribunal Europeo de Derechos Humanos.

⁵ Constitución Española de 1978.

⁶ Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor.

EL CONSUMO CULTURAL COMO MEDIO DE DIFERENCIACIÓN Y DIVERSIDAD EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE¹

Martín Muñoz Mancilla²

Abstract: The purpose of this work is to know the importance that cultural consumption has in processes of educational training to account for the fact that in the neoliberal era institutions are assessed equally but students are assessed differently...

The concepts of cultural consumption are analysed, then the social, cultural and economic context of three *Normal Schools* in Mexico to which are evaluated in the same way despite being totally different. These dynamics favour those who possess better structural conditions and an urban life.

Keywords: Cultural consumption; external evaluation; cultural diversity; educational training

Resumen: El propósito de este trabajo es conocer la importancia que tiene el consumo cultural en los procesos de formación docente para dar cuenta que en la era neoliberal se evalúa de igual manera a instituciones y alumnos diferentes.

Se analizan los conceptos de consumo cultural, posteriormente el contexto social, cultural y económico donde se ubican tres *Escuelas Normales* en México a las que se les evalúa de igual manera pese a que sean totalmente diferentes. En esa dinámica se favorece a quienes poseen mejores condiciones estructurales y una vida urbana.

Palabras Clave: consumo cultural; evaluación externa; diversidad cultural; formación docente

Introducción

¿Cómo ha evolucionado la importancia del consumo cultural? ¿Por qué se dice que el consumo cultural es un medio de diferenciación social? ¿Por qué se evalúa de igual manera cuando los alumnos viven en contextos diferentes? O planteadas de otra manera, ¿los resultados de evaluación externa de las Escuelas Normales poseen estrecha relación con el consumo cultural y del medio donde se desarrollan los alumnos? Estas son las interrogantes que permean el presente trabajo.

Para poder desarrollar se planteó el siguiente propósito: analizar el consumo cultural como medio de diferenciación en los resultados de evaluación externa que se aplican a los estudiantes de las Escuelas Normales del Estado de México.

El supuesto del que se partió fue: *El consumo cultural posee estrecha relación con los resultados de evaluación externa que se aplica a los estudiantes que se preparan para ser docentes, por tanto, se evalúa de igual manera a alumnos diferentes.*

Para dar una explicación lógica y coherente se desarrollan las siguientes temáticas: el consumo cultural, una categoría en construcción; Del consumo biológico al consumo cultural; El consumo cultural como medio de formación e integración social; La globalización como polémica y como medio de desigualdad; La lógica de mercado: neoliberalismo y consumo cultural; Diferencias estructurales de las regiones donde se ubican las Escuelas Normales; La escolaridad: un indicador de desigualdad; El contexto social y las Escuelas Normales. Estas temáticas son desarrolladas en los epígrafes que siguen.

El consumo cultural, una categoría en construcción

El consumo es considerado un tema de vital importancia para comprender el desarrollo de la humanidad a lo largo de la historia. En los orígenes del hombre fue estimado como una necesidad básica de supervivencia, y después se fue transformando de manera gradual hasta llegar a los últimos tiempos, en que se asocia a necesidades secundarias o incluso terciarias, que en palabras de Maslow, se erigen como elementos sociales y de reconocimiento.

El tema del consumo ha sido reconocido por formar parte de la vida del hombre en sus diferentes manifestaciones, desde las biológicas y de supervivencia³, hasta las sociales y de distinción, de ahí que para poder comprender, argumentar, sustentar y explicar esta categoría, ha sido necesario apoyarse no sólo en diversas disciplinas —como la biología, la economía⁴, la sociología y la antropología—, sino además estudiarla de manera inter, multi y transdisciplinaria; al tiempo que se considera como un término polémico, polisémico y multifactorial, ello debido a los debates que se han generado en relación con la misma, por los diversos sentidos y significados que se le han atribuido, así como por la convergencia de los diferentes factores con los que se relaciona.

Han sido varios los teóricos que se han ocupado de su análisis y estudio, como Mullins (Mullins, 1999), quien lo reconoce como un proceso por medio del cual la gente adquiere y utiliza los bienes y servicios para su supervivencia y reproducción biológica y

social, es decir, no solo por necesidad, sino también con propósitos expresivos como la diversión y el disfrute.

Al igual que otros autores, Mullins parte de reconocer que el *consumo es una necesidad básica de supervivencia*, sin el cual es imposible sobrevivir, tal y como fue considerado en las primeras etapas de la humanidad, cuando estuvo vinculado con los aspectos biológicos, sin embargo, el autor reconoce que con el tiempo se fueron integrando o relacionando distintos conceptos que por sus significados se consideran “conceptos emparentados”, como: *educación, formación, socialización, integración*, así como con lo que en este trabajo he denominado como *formación académica*. Pero antes de argumentar tal relación, es necesario analizar cómo se fueron dando dichos procesos y con ello se fue construyendo esta categoría.

Del consumo biológico al consumo cultural

Como he venido señalando, la vida del hombre desde sus orígenes ha estado vinculada al consumo; es decir, desde siempre tuvo la necesidad de consumir lo que encontraba a su paso para poder sobrevivir, fue en ese instante cuando apareció el consumo como una necesidad biológica, como una necesidad básica de supervivencia (Bauman, 2007a). Los primeros hombres nómadas en la lucha por la vida consumían únicamente los productos que la naturaleza les ofrecía: animales, vegetales y agua; luego se convirtieron en cazadores, pescadores y recolectores, fue en esa época cuando se presentó de manera natural la relación entre hombre-consumo-naturaleza.

Posteriormente, ya que el hombre pasó de ser nómada a sedentario, se transformó esa manera de consumir⁵, cuando la recolección evolucionó al cultivo, y la caza a la domesticación de los animales, es decir, al desarrollo de la agricultura y de la ganadería, transformándose no solo la vida y organización del hombre, sino también la manera de satisfacer sus necesidades básicas y de consumo.

Derivadas de la sedentarización, surgieron otras necesidades que el hombre requería satisfacer, como la construcción de viviendas, herramientas, utensilios, armas, prendas de vestir, entre otras, convirtiéndolo en productor, estimulando su capacidad de crear los diversos productos para satisfacer sus necesidades básicas; a diferencia de sus antepasados, ya no fue

solo un consumidor de lo que la naturaleza le ofrecía, sino que empezaron a crearse las bases de la comercialización con los excedentes de la producción que eran intercambiables.

Mediante esa lógica evolutiva del consumo, de la producción y de la comercialización de los excedentes de la agricultura y de la ganadería, se crearon las condiciones para el surgimiento de un nuevo grupo social integrado por personas ingeniosas, con ciertos conocimientos, saberes y formas de comunicación, además de creatividad para producir de manera manual objetos utilizados para mejorar la satisfacción de sus necesidades básicas como: comer, beber, vestir, dormir y protegerse de la intemperie.

A estas personas se les llamó artesanos, quienes lograron alcanzar cierto prestigio social debido a que sus productos y servicios coadyuvaron a mejorar las condiciones de vida existentes; estas personas empezaron a *formarse en los talleres*, lugar donde se adquirirían los conocimientos y saberes propios de las profesiones.

De forma paradójica al tema del consumo en esta lógica evolutiva desde los orígenes de la humanidad hasta el siglo XIV, de acuerdo con Álvarez (2002), se le otorgó un sentido peyorativo y se le relacionó con términos como: destruir, devorar, despilfarrar, agotar, desgastar. Posteriormente, en el siglo XIX, se le conceptualiza como un concepto *neutro*, perdiendo la negatividad y empezándose a relacionar con el mercado y la producción; esta transformación se debe al advenimiento de la Revolución Industrial, donde se evolucionó a la relación producción-comercialización-consumo con el propósito de propiciar condiciones de dependencia.

Sin embargo, a pesar de los avances tecnológicos y científicos de ese tiempo, gran parte de la población continuó vinculada al “consumo como necesidad básica de sobrevivencia”, como satisfacción de necesidades primarias, y muy pocos accedieron a las satisfacción de necesidades sociales, culturales y de distinción (Bauman, 2007a).

Por las características de esta nueva época, los conocimientos, los saberes y la comunicación empezaron a adquirir cada vez mayor importancia, es decir, después de siglos de evolución, estos cobraron mayor trascendencia, lo que influyó de alguna manera en el desarrollo de procesos, como los asociados con el lenguaje, la escritura, la lectura, la escolarización, la cultura,

la formación, la socialización y la educación, entre otros (Kuper, 1999; Bauman, 2002).

En el nuevo marco que trajo consigo la Revolución Industrial, el consumo ya no se reducía a la satisfacción de necesidades básicas o de supervivencia, sino que empezó a determinarse por las características de las nuevas formas de vida, lo que requería otro tipo de hombre con nuevos conocimientos y saberes como la lectura, escritura y operaciones básicas; su adquisición le permitía tener la capacidad para acceder a diversos medios de información (periódicos, libros y revistas), es decir, al consumo de una nueva cultura acorde con los recientes inventos y la difusión del nuevo modelo económico⁶.

Esta nueva etapa también requería de una nueva organización económica, política, social y cultural, dado que, por un lado, los avances de la ciencia y de la tecnología demandaban mayores mercados y consumidores, y por el otro, la difusión de la nueva cultura requería también de la formación de un nuevo hombre, no sólo con cierto nivel de formación en el dominio de los conocimientos y saberes, sino además con nuevas actitudes y predisposiciones.

Este novedoso tipo de consumo, así como las condiciones para difundirlo y consolidarlo, se dieron principalmente en los países industrializados, donde se manifestaron ciertos cambios y transformaciones de la sociedad en general, al pasar de una relación entre productor y consumidor, a una relación mediada por la difusión de los medios de comunicación; de vivir en pequeñas sociedades a una sociedad de masas; de un trabajo individual a un trabajo en cadena; de una relación cara a cara a una relación distante; y del predominio de la heterogeneidad a la homogeneidad de acciones en la elección y consumo de productos.

Se reconoce a Inglaterra como el país donde se empezaron a crear las nuevas bases del consumo, con un grupo de personas que se caracterizaron por plantear un modelo puritanista en su forma calvinista en lo agrícola y fabril (Weber, 1984), quienes al emigrar a Estados Unidos poseían las características de ser ahorradores y poco "ostentosos" en ropa y comida, ser disciplinados en el estudio, organización, administración y trabajo; estas características contribuyeron a su conversión en la clase burguesa, intelectual, industrial y comercial del norte de Estados Unidos, la ganadora de la Guerra Civil; fue la primera sociedad dedicada al

consumo dentro del capitalismo moderno, y también la que sentó las bases para su consolidación y expansión.

Sin embargo, el acceso al llamado *consumo cultural* logró difundirse y propagarse hasta siglos después, gracias a la consolidación del “fordismo” y a la producción en serie, que redujo de manera importante los gastos de inversión en la producción tanto en dinero como en tiempo, por lo que los trabajadores obtuvieron cada vez mejores condiciones para adquirir aparatos más novedosos como teléfono, cámara fotográfica, radio, TV, por mencionar algunos, además de disponer de mayor cantidad de *tiempo libre*, que fue utilizado para disfrutarlos y acceder a espacios recreativos y de formación como bibliotecas, cines, teatros, museos, espectáculos y estadios, por ejemplo.

Gracias al fordismo surgieron también una serie de bienes de consumo, difundidos de diversas maneras, sin embargo, el propósito para el que fueron creados fue semejante para todos ellos: lograr que los excedentes económicos de los trabajadores fueran invertidos en su adquisición. Así, mediante estas nuevas condiciones, el consumo empezó a adquirir cada día mayor importancia en la vida de las personas, por lo que gracias a su difusión se empezó no solo a “consumir lo que se requería o necesitaba”, sino también lo que “deseaba y se ofertaba”.

Esta lógica de consumo fue promovida principalmente en Estados Unidos en la década de los cincuenta y, gracias a dicha difusión, cobró importancia el llamado *consumo cultural* a través de la difusión y programación de la radio, así como mediante un gran tiraje de revistas populares, folletos y boletines en los que se difundieron fotos y anuncios publicitarios. Gracias a dichos anuncios, y a sus imágenes plasmadas en los diferentes medios de información, la gente ya no solo se interesó en los bienes en sí mismos, sino por la novedad de dichas imágenes publicitarias y el consumo se empezó a convertir en una actividad imaginaria la cual empezó a adquirir cierta importancia. Con base en los principios del fordismo se transformó la producción, el consumo y la vida en general, por lo que se llegó a reconocer que:

El fordismo se basa en los conceptos de medida, uniformidad, previsibilidad. Para mantener altos niveles de demanda se requiere que los salarios aumenten y que, al mismo tiempo, la inversión del gobierno provea de los medios esenciales para garantizar trabajo y prosperidad para todos. Aplicando estos

principios el trabajador tendrá excedentes económicos suficientes para con ellos poder comprar bienes de consumo (Arce, 2009: 14).

Para la década de los sesenta, la difusión logra extenderse a la mayoría de la población no solo de Estados Unidos, sino también de otros países del mundo, entre ellos el nuestro (México), tal y como lo explicaré en los siguientes epígrafes; todo esto gracias al crecimiento de la producción de revistas y programas tanto en la radio como en la televisión, así como al mejoramiento del poder adquisitivo de la gente, con lo que la población accedió a un mayor consumo cultural.

Para las décadas de los setenta y ochenta, los programas de televisión lograron una mayor cantidad de espectadores sobre los demás medios de comunicación, al tiempo que otros medios como la radio, las revistas y los periódicos crecieron no solo en cantidades de ejemplares vendidos, sino también en tirajes, los mismos que serán drásticamente reducidos en las siguientes décadas con la aparición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

De manera que para las décadas finales del siglo pasado y las que inician el nuevo milenio, el consumo cultural se fue transformado debido en gran parte a la difusión y utilización de las tic, gracias a las cuales podemos acceder al conocimiento de lo que acontece en lugares remotos o a la información que se concentra en la red, siempre y cuando estemos conectados (García Canclini, 2004). En este nuevo marco estructural, por las condiciones imperantes, se puede acceder a una diversidad de consumo cultural como en ninguna otra época de la historia de la humanidad, al tiempo que se puede ser objeto de una nueva forma de exclusión de estas formas de consumo.

Después de haber presentado un panorama general de la evolución del consumo, así como de la aparición de las tic, resulta importante destacar que en los últimos años los procesos de consumo también han tenido gran influencia de la economía de mercado, incidiendo en una nueva organización en la producción y el consumo, por ejemplo, con el negocio de comida rápida de los llamados Macdonald's, los cuales fueron extendiéndose hasta lograr consolidarse como una de las organizaciones con mayores ganancias a nivel internacional, al tiempo que este tipo de organización ha invadido de forma gradual otros servicios, como la educación, la diversión y el trabajo.

Los principios de producción y consumo de la *macdonalización* son ampliamente reconocidos, puesto que han tenido altos resultados en sus ganancias económicas, gracias a que venden la idea de que priorizan rapidez, “calidad”, cantidad y “bajo precio”, mientras que se sustentan en la cadena de montaje, la organización científica del trabajo y a la burocratización, tal y como lo ha sustentado George Ritzer:

El macdonalismo comparte numerosas características con el fordismo, en particular los productos homogéneos, las rígidas técnicas y tecnologías, las rutinas laborales estandarizadas, la falta de cualificación, la homogeneización del trabajo (y del cliente), el trabajo en serie y la homogeneización del consumo (Ritzer, 2005: 51).

La tendencia a la homogeneización, tanto en la producción como en el consumo de productos, décadas antes ya había provocado cierto debate e incertidumbre, cuando se cuestionaba el consumo de productos similares tanto de comida como de entretenimiento, e incluso de vivienda; bajo este sentido, Herbert Marcuse (1964), en su libro, *El hombre unidimensional* reconocía que: los medios de transporte, de comunicación, la alimentación, el vestuario, las industrias de entretenimiento y la información, crean hábitos y reacciones emocionales que vinculan al consumidor y al productor. Son productos que adoctrinan y manipulan y en la medida en que son accesibles para más clases sociales, su efecto es más negativo, hasta desembocar en un modelo de pensamiento y conducta unidimensional en el que ideas, aspiraciones y objetivos que trascienden por su contenido al universo establecido del discurso y la acción, son rechazados o reducidos a los términos de este universo (Marcuse, 1964: 42).

El consumo homogéneo de productos y servicios resulta ser una idea muy importante a reflexionar para dar cuenta de la trascendencia que tiene el consumo en los procesos de formación del hombre, debido a que de alguna manera sus pensamientos, sus conocimientos, sus saberes y sus significados se ven influenciados por lo que consume; es decir, el hombre se forma de acuerdo con lo que vive, come, comunica, viste, visita y escucha, en su contexto y en su época.

El consumo cultural como medio de formación e integración social

Como punto de partida, es importante destacar la convergencia de significados que se desarrolla en los conceptos del consumo y la cultura, al aludir ambos de alguna manera a los procesos de adquisición, apropiación, asimilación y nutrición de valores, conocimientos, saberes, destrezas, normas, hábitos que conllevan al desarrollo de habilidades o competencias que posibilitan, a la vez, los procesos de socialización o la integración en una sociedad determinada.

En el mismo sentido, vale la pena recuperar los estudios de consumo cultural realizados en otros países, como Gran Bretaña, donde, de acuerdo con Sunkel (Sunkel, 2006), el estudio del consumo cultural permitió no solo comprender las sociedades modernas, sino también extender este tipo de trabajos a otras partes del mundo, como los países latinoamericanos; sin embargo, para lograr un mayor conocimiento y comprensión de esta categoría, partiré de su análisis a partir de la etimología de sus dos componentes, señalada en párrafos anteriores.

El consumo cultural es un concepto compuesto y emparentado por dos términos: consumo y cultura, que provienen de dos raíces latinas: *consumere* y *cultus*, la primera de ellas se relaciona principalmente con procesos de: “adquisición”, “apropiación” y “nutrición”, y la segunda alude al “cultivo” o “autocultivo” de la mente o el intelecto; de manera que a nivel etimológico, consumo cultural se podrá referir a la “apropiación, adquisición y/o nutrición del hombre, mediante el cultivo y cuidado que haga de la mente”, es decir, al “desarrollo y cultivo intelectual”.

En este sentido, como lo he venido sustentando en este trabajo, el consumo cultural se relaciona con diversos conceptos como formación, educación, socialización e integración, que convergen en sus procesos y fines, dado que en su desarrollo coinciden en los procesos de desarrollo intelectual o mental; es decir, el cultivo y cuidado del trabajo cognoscitivo y de todos los procesos que este conlleva, por lo que desde estos referentes, el consumo cultural posee una estrecha relación con diversas temáticas que tienen en común el desarrollo intelectual de las personas.

La globalización como polémica y como medio de desigualdad

Son varios los autores que han profundizado sobre las aportaciones que ha traído consigo la globalización. En este trabajo solamente destacaré dos, el primero es Alessandro Baricco, quien en su libro *Next: sobre la globalización y el mundo que viene* (Baricco, 2004), señala que no existe una definición de globalización válida para todo el mundo, dado que se tienen muchas ideas distintas sobre lo que es, pues hay quienes piensan que crece día con día, y quienes aseguran que no existe, que es un eslogan publicitario utilizado para vender un orden mundial. No son diferencias irrelevantes; sin embargo, todos utilizan la misma palabra para designar cosas distintas.

En esta obra se destaca también que “lo que más nos atrae de la globalización es: la circulación de las ideas, la multiplicación de experiencias posibles, la superación de los nacionalismos, la adopción de la paz como terreno obligado del crecimiento colectivo. Todas ellas perspectivas absolutamente deseables” (Baricco, 2004: 51).

Una de las preocupaciones de este autor es la tendencia de la globalización a un mundo monocultural, promovido mediante la difusión de programas estereotipados en todo el mundo. Por ello reconoce que dicha “homogeneización cultural es un peligro real, pero el mundo que tendría que sufrirlas no es tan monolítico, indefenso, rígido como se piensa. El mundo conoce esas amenazas, las conoce desde siempre” (Baricco, 2004: 68).

Sin embargo, el mundo está poblado de seres humanos con capacidad de pensamiento y elección, por lo que si bien se proyectan principalmente películas estadounidenses, bebidas como la *Coca-cola*, tenis *Nike*, cigarros *Marlboro*, la compra-venta *on line*, esto es tan solo un paisaje hipotético, porque a final de cuentas se ven los programas que se deseen o se pueden ver, se bebe lo que se desee o lo que se considere mejor, se usa el calzado que se pueda adquirir o aquel otro que se elija, se decide si fumar o no, y la gran mayoría no compra sus productos en línea, lo hace de manera directa.

Las personas poseen procesos de cognición que les permiten analizar las ofertas culturales de las cuales seleccionan aquellas que consideran más adecuadas para sus objetivos o aquellas a las que puede acceder, por tanto, pese a la gran cantidad

de anuncios publicitarios, al final se consume aquello que cada persona considera más significativo.

Con base en la tesis de Baricco, se puede argumentar que una característica de esta nueva época ha sido la utilización de las nuevas tecnologías mediante las cuales se puede acceder a información que se desee consultar, desde cualquier lugar en donde se establezca una conexión y a cualquier hora del día. Por ende, el consumo cultural que se desee encontrar está disponible para quien lo desee conocer, analizar y consumir.

El segundo autor que he analizado para dar cuenta del tema es Zygmunt Bauman (Bauman, 2006), quien en su libro *La globalización, consecuencias humanas*, de entrada señala que: La “globalización” está en boca de todos; la palabra de moda se transforma rápidamente en un fetiche, un conjuro mágico, una llave destinada a abrir la puerta de todos los misterios presentes y futuros. Algunos consideran que la “globalización” es indispensable para su felicidad; otros, que es la causa de su infelicidad. Todos entienden que es el destino ineluctible del mundo, un proceso irreversible que afecta de la misma manera y en idéntica medida a la totalidad de las personas. Nos están “globalizando” a todos; y ser “globalizado” significa más o menos lo mismo para todos los que están sometidos a este proceso (Bauman, 2006: 7).

Para dicho autor, la globalización divide de la misma manera que une: las causas de la división son las mismas que promueven la uniformidad del globo. En conjunto con las dimensiones planetarias emergentes de los negocios, las finanzas, el comercio y el flujo de información, se pone en marcha un proceso *localizador* de fijación de espacio. Lo que para unos es globalización para otros es localización, y para otros, la desigualdad se convierte en un factor de estratificación. Los globales imponen las reglas del juego, mientras que ser local en un mundo globalizado es señal de penuria, de degradación social.

La estratificación social históricamente presenta grandes diferencias; cuando las élites adineradas y poderosas demostraron inclinaciones más cosmopolitas, los que adolecían de recursos económicos sobrevivían con la satisfacción de las necesidades básicas más indispensables. Años después, en los nuevos procesos globalizadores se han dado ciertas transformaciones entre ricos y pobres, así también como globales y locales; sin embargo, las distancias entre unos y otros se han hecho más grandes.

La lógica de mercado: neoliberalismo y consumo cultural

Los orígenes del liberalismo se remontan hasta el Renacimiento y la Ilustración, donde surge un nuevo tipo de pensamiento que deja atrás al feudalismo y se encamina hacia la sociedad capitalista. De acuerdo con Abbagnano (Abbagnano, 1982), el liberalismo se convirtió en la concepción del mundo, la filosofía y la doctrina política y económica consustanciales con el capitalismo. El estado liberal surge sobre los residuos de los estados absolutistas que privilegiaron la monarquía y un clero resistente al cambio, por lo que la reforma protestante y el avance científico y tecnológico configuran las bases para la Revolución Industrial.

Años después, la función del Estado liberal se caracterizó principalmente por promover la libertad, la democracia y la igualdad, en este sentido, se promovió la protección de los derechos del hombre: a la educación, a la propiedad privada, a la salud y a salvaguardar su seguridad. Estas ideas liberales llegaron a nuestro país (México) y promovieron aspiraciones libertarias en los mexicanos, quienes se organizaron y aspiraron a lograr la libertad y el progreso (Meneses, 1998a).

En lo que se refiere al sistema educativo, desde finales del siglo XVIII, la filosofía europea y con ella el liberalismo político tuvieron una amplia difusión entre la élite intelectual de México, que ejerció una gradual influencia en la transformación de la etapa del México colonial al independiente. Esta idea se evidenció mediante la Constitución de 1857, donde se adoptó la república federal, popular y representativa como sistema de gobierno.

Después de casi un siglo de evolución y de haber pasado por una multiplicidad de conflictos, en la década de los cuarenta del siglo pasado, México se encaminó al proyecto de nación de la unidad nacional y del desarrollo industrial, por lo que se promovió y consolidó el Estado benefactor, de bienestar o asistencialista, que décadas más tarde, hacia los años ochenta, empezaría a transformarse en el Estado modernizador, como resultado de las nuevas políticas neoliberales que empezarían a sustituir el reconocimiento de la educación pública caracterizada hasta entonces como un derecho y como la palanca del desarrollo económico, para reconocerla ahora más bien como un servicio impartido por la iniciativa privada, y al que el Estado sólo le compete regular.

En este sentido, se empieza a reconocer a la lógica de mercado como el nuevo espíritu del proyecto neoliberal, cuyos orígenes se remiten a las ideas de Milton Friedman (2001), un reconocido economista de la Escuela de Chicago, quien sentó las bases del neoliberalismo con el propósito de que el Estado no interviniera en el control de la economía, a diferencia de la propuesta de Keynes, quien señalaba que esta debería estar normada, organizada y supervisada por el gobierno.

La propuesta de Friedman se nutrió con la recuperación de las viejas ideas liberales que promovían: la libertad personal, la política con libertad económica y un gobierno limitado en salvaguardar libertad, seguridad y justicia, las cuales empezaron a aplicarse poco a poco en diversos países después de la Segunda Guerra Mundial; en esta coyuntura, las leyes se empezaron a subordinar al libre mercado, oponiéndose a las políticas de intervención y protección del Estado, y con tendencia a favorecer la privatización de empresas; de manera que mientras, por un lado, el neoliberalismo promueve la libertad del individuo, por el otro, limita el papel del Estado y prioriza la lógica de mercado.

En este sentido, el neoliberalismo, como política económica, se caracteriza por mantener los principios fundamentales del liberalismo económico: libertad y razón, bajo estos principios, se puede elegir libremente todo aquello que sea considerado de utilidad, negocio, renta y ganancia, por lo que dentro de esta lógica *todo se puede vender y comprar*.

Entre los principios que fundamentan esta política destacan: el derecho a la propiedad privada, libertad y orden. El primero otorga seguridad a las personas y grupos que la ostentan, el segundo a los grandes economistas para poder competir; y mediante el tercero, permiten prevenir sublevaciones, y es en este principio donde se fortalece el papel del Estado para salvaguardar la seguridad.

De acuerdo con Pérez Gómez (Pérez Gómez, 2004) y con Laval (Laval, 2004), la consecuencia inevitable de la política de capitalismo mundial, de la liberación de intercambios mundiales y de la búsqueda del beneficio inmediato es el deterioro o debilitamiento acelerado del denominado Estado de bienestar. Dado que en esta nueva lógica que prioriza lo económico se encuentran amenazados los grandes logros alcanzados a través de las revoluciones (como la educación, salud, seguridad social, jubilación, regulación laboral, por

mencionar algunos) por influencia de la política mundial que prioriza la liberación de mercados y desregulación de los servicios sociales.

En el Estado de bienestar se dio una mayor inversión política y económica hacia los menos favorecidos de la población, con la finalidad de protegerlos, formarlos e integrarlos a nivel social; en cambio, las ideas neoliberales criticaron con severidad dicha inversión por no generar riqueza, y lo que no genera ganancia queda fuera de esta nueva lógica, por lo que propusieron que la administración de dichos servicios pasara a manos de particulares.

En la época neoliberal, los efectos han sido contrarios a lo que se esperaba, la brecha entre ricos y pobres ha crecido de forma considerable. Al respecto, Pérez Gómez (Pérez Gómez, 2004), sustenta que la extensión mundial de la economía del libre mercado en busca del beneficio del capital, puede considerarse la estrategia adecuada para establecer programas racionales del desarrollo gradual y sostenido, que a partir de las necesidades de cada estructura social permita la consolidación de formas económicas que satisfagan las necesidades de toda la población y el respeto ecológico a las posibilidades de la naturaleza. Sin embargo, los resultados han sido contrarios: la estrategia ha provocado el incremento de los desequilibrios humanos y ecológicos, y la emergencia de mayores dependencias de capital exterior.

Diferencias estructurales de las regiones donde se ubican las Escuelas Normales

El Estado de México está integrado por una serie de regiones que por sus características geográficas, económicas, sociales y culturales son distintas una de otra. Así, hay poblaciones urbanas y semiurbanas; por su ocupación y producción son industriales y rurales; por su ubicación se distinguen entre valle de México y valle de Toluca. Sin embargo, cada una de ellas posee los medios necesarios para sobrevivir en condiciones de "bienestar mínimo", es decir, en estas se pueden satisfacer las necesidades de alimentación, vivienda, salud y educación.

Según el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI), para alcanzar una buena alimentación se debe considerar la posibilidad de cubrir los nutrientes necesarios para el funcionamiento del organismo mediante la adquisición de la canasta básica, la cual debe lograrse con los ingresos que perciben los miembros de la familia; la vivienda debe ser un espacio digno que

permita cumplir su función de habitación y resguardo, por lo que se requiere contar con los recursos para el pago de servicios de agua potable, energía eléctrica y drenaje; la salud se entiende como un estado cualitativo de la población a través de la prevención y atención de diversas enfermedades que permitan alcanzar bajos índices de mortalidad.

En el Estado de México se presenta una gran desigualdad no solo en comparación con otros estados de la República mexicana, sino también por las diferencias entre las regiones del mismo estado, las cuales también se presentan al interior de cada uno de los municipios que las integran.

Dicha diferencia y desigualdad se registra en los municipios que integran el Estado de México, mientras que algunos se caracterizan por mostrar altos índices de desarrollo gracias al ingreso per cápita y expectativas en los servicios de alimentación, vivienda, salud y educación, algunos otros se distinguen por su bajo ingreso y los pocos servicios con que cuentan, estos son considerados municipios con bajos índices de desarrollo, pobres y otros en situación de extrema pobreza.

Tal desigualdad se ha llegado a comprender como un proceso estructural que tiene sus raíces históricas y que se agravó durante el proceso económico industrializador, mientras que en algunos municipios hubo una gran inversión económica, para otros la falta de inversión fue una de las causas que dificultaron su desarrollo económico y progreso técnico en los sectores productivos.

Esta situación ha llegado a ser clasificada como “una gran brecha de separación” (Lerner, 2009). Mientras que algunos municipios tienen altos indicadores de bienestar, similares a los de Estados Unidos y superiores en los casos de algunos otros miembros de la OCDE, otros municipios y regiones poseen indicadores inferiores a los de países del África Subsahariana, considerada la región con mayor pobreza extrema y miseria en el mundo.

Este escenario también se presenta entre las regiones y municipios donde se encuentran ubicadas las Escuelas Normales, así, en tanto que algunas de ellas encuentran los medios idóneos para acceder a un mayor consumo cultural y formación académica (librerías, bibliotecas, museos, teatros, así como los servicios de electricidad, agua potable, drenaje e internet), en otros difícilmente

se cuenta con lo indispensable para satisfacer las necesidades básicas y tristemente destaco que en ocasiones incluso carecen de agua debido a su escasez por periodos prolongados y los habitantes de su población, como diría Canclini, “se caracterizan por ser considerados diferentes, desiguales y desconectados” (García Canclini, 2008: 26).

En este trabajo pretendo destacar que existe una gran desigualdad entre algunos municipios donde se encuentran establecidas las Escuelas Normales. Así, por ejemplo, Coacalco es considerado como uno de los 20 municipios con mayor indicador de desarrollo según estudios de la ONU. El caso contrario es Sultepec, considerado como uno de los municipios con mayor pobreza en México, por tanto, la población que habita en ambos municipios tiene modos de vida muy diferentes uno del otro, diferencia que se manifiesta en las Escuelas Normales donde sus estudiantes tienen condiciones, procesos y resultados muy diferentes.

La escolaridad: un indicador de desigualdad

Por las condiciones estructurales, los 10 municipios donde se encuentran ubicadas las Escuelas Normales y poseen mayor escolaridad tienen en común el tipo de vida urbana, con acceso a todos los servicios básicos: agua, electricidad, drenaje, teléfono, con una gran desarrollo industrial, con grandes instituciones educativas como universidades, museos, teatros, cines, así como también registran una gran parte de su población que posee empleo fijo.

En cambio, los municipios que poseen menor escolaridad tienen en común el tipo de vida semi-urbana, y en el interior de estos sigue predominando la vida rural. Gran parte de su población no cuenta con los servicios básicos indispensables, no hay desarrollo industrial, agrícola o ganadero, por lo que registran un elevado índice de desempleo y gran parte de la población tiene que emigrar para encontrarlo. Las únicas instituciones educativas de Educación Superior para poder hacer una carrera siguen siendo las Escuelas Normales.

Los municipios con mayor diferencia en escolaridad son los de Coacalco y Sultepec, que como había expuesto anteriormente, el primero es considerado uno de los municipios con mayores indicadores de bienestar a nivel mundial y en cambio el segundo es considerado uno de los municipios con mayor pobreza extrema. Mientras que el primero tiene casi 11 grados de escolaridad

promedio entre sus habitantes, en el segundo no se llega ni al sexto grado.

El contexto social y las Escuelas Normales

Sin duda alguna, el consumo cultural es determinado en cierta medida por las condiciones prevalecientes en el contexto social, y por otra parte, por los intereses y expectativas de los sujetos. Ambas desempeñan un papel trascendental en los procesos de formación y en el consumo cultural que realizan, por lo que son determinantes en el modo de vida de la población.

En el caso de los estudiantes resulta determinante el contexto social en el que se desarrollan, no solo por la mayor carga horaria en relación con la escuela, sino también porque se encuentran mayores ofertas culturales, tales como cine, teatro, museos, internet, entre otros. Tal como sustenta García Canclini (1988), es posible que la ubicación geográfica de los planteles, así como el lugar donde tienen fijada su residencia los jóvenes, serán factores que expliquen las diferencias. Tal es el caso del Subsistema Educativo de las Escuelas Normales del Estado de México, el cual se encuentra comprendido por 36 Escuelas Normales ubicadas estratégicamente en cuatro regiones.

Así, las diferencias entre las Escuelas Normales no se limitan a su ubicación y distintos factores (clima, población, altitud sobre el nivel de mar, características geográficas), por lo que en este trabajo pretendo destacar aspectos sociales y culturales. Para ello me resulta necesario destacar que en dicho subsistema se realiza una gran diferenciación por su ubicación geográfica, principalmente en dos partes: Escuelas Normales del valle de México y Escuelas Normales del valle de Toluca.

Los alumnos de las primeras, por la cercanía con la ciudad de México, poseen la ventaja de poder acceder a mayores ofertas culturales, lo cual viene a destacar lo que sustentan García Canclini (García Canclini, 1988) y De Garay Sánchez (De Garay Sánchez, 2004) acerca de que la zona metropolitana de la ciudad de México posee una mayor oferta cultural que el resto del país.

En cambio, los alumnos de las Escuelas Normales del valle de Toluca, por sus características regionales, no solo se encuentran alejados de las ofertas culturales que se promueven en la ciudad de México, sino que además las escuelas se localizan muy distantes una de la otra, a excepción de las tres ubicadas en la ciudad de

Toluca (No. 1, No. 3 y Centenaria Normal de Profesores), lo que obstaculiza a sus alumnos acceder directamente y de manera cotidiana al consumo de lo que es considerado en su conceptualización clásica, como “alta cultura”.

Esta comparación permite dar cuenta de las múltiples diferencias que se dan en el contexto social donde se desarrollan los estudiantes normalistas, si bien es cierto que en la actualidad, por medio de la computadora y el internet, los alumnos pueden acceder en parte a los bienes considerados de “alta cultura”. Paradójicamente, García Canclini (García Canclini, 1988), sustenta que las prácticas de consumo cultural se caracterizan por una concentración presencial de jóvenes con un cierto nivel de estudios.

Ante este panorama, se da cuenta de las desigualdades que presentan no solo los alumnos de una a otra región, sino también de las condiciones estructurales de las mismas Escuelas Normales, lo que lleva a reconocer una gran diferenciación en los procesos de acceso al consumo cultural y de formación académica.

De manera contradictoria, ante dicha desigualdad de acceso al consumo cultural, las políticas de rendición de cuentas y de evaluación por parte del Centro Nacional de Evaluación (Geneval), que permean a estas instituciones, tienen carácter nacional; es decir, se evalúa igual a alumnos con características diferentes, tema que será destacado y profundizado más adelante.

Los resultados de dicho examen de evaluación ubicaron arriba de la media estatal en los dos primeros lugares a las Escuelas Normales ubicadas en el valle de México: 1. Coacalco y 2. Cuatitlán Izcall, las cuales, por su ubicación en la región nororiente del Estado de México y por su cercanía con el Distrito Federal, poseen elementos de relación con la dinámica de la vida urbana, donde predominan diversas instituciones que promueven la llamada “alta cultura”. Asimismo, predominan diversas IES, tanto públicas como privadas, lo que les permite a los aspirantes tener diversas opciones para poder elegir la carrera que pretendan cursar.

Por tanto, la mayoría de los alumnos que ingresa a cursar la carrera docente tiene cierta oportunidad de elegir aquella que sea más cercana a sus intereses y posibilidades, así pues, si eligen cursarla, se ven involucrados diversos elementos personales tanto de mística docente, de interés por la formación académica o económicos y laborales, debido a que la carrera ofrece plaza segura al egresar de la misma. Sin embargo, dichos elementos convergen

con el entorno y le ofertan la posibilidad de acceder a un consumo cultural, lo que se refleja en la formación académica que va logrando día a día.

Referencias/ Bibliografía

- Abbagnano, B. (1982). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arce, F. E. (2009). *Vida consumista*. México: Minos Tercer Milenio.
- Baricco, A. (2004). *Next. Sobre la globalización y el mundo que viene*. Barcelona (España): Anagrama.
- Baudrillard, J. (2008). *Cultura o simulacro*. Barcelona (España): Kairós.
- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona (España): Paidós Studio.
- Bauman, Z. (2006). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: FCE
- Bauman, Z. (2007a). *Vida de consumo*. México: FCE.
- Bauman, Z. (2008). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. México: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires (Argentina): Labor.
- Bourdieu, P. (2002). *La distinción. Cierre y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Campbell, C. (1995). The Sociology of Consumption. In D. Miller (Ed.), *Acknowledging Consumption. Review of New Studies*, 96-126. London: Routledge.
- Castells, M. (1995). *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid (España): Alianza.
- Castells, M. (1996). *La era de la información*. México: Siglo XXI.
- Castells, M. (1997). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la globalización*. Madrid (España): Taurus.
- Castells, M. (1999). *El poder de la identidad. La era de la información*. Madrid (España): Alianza.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2004). *Encuesta nacional de prácticas y consumos culturales*. México: Conaculta.
- De Garay, S. A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Barcelona (España): Pomares.
- Featherstone, M. (2002). *Cultura de consumo y posmodernismo*. Buenos Aires (Argentina): Amorrortu.
- Friedman, J. (2001). *Identidad cultural y proceso global*. Buenos Aires (Argentina): Amorrortu.

- García Canclini, N. (1988). "Que hay que ver: mapas de la oferta y prácticas culturales", en *Cultura y comunicación de la ciudad de México*. México: Grijalbo.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- García Canclini, N. (1993). *El consumo cultural en México*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- García Canclini, N. (1998). *Cultura y comunicación en la Ciudad de México*. México: Grijalbo.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados mapas de la interculturalidad*. Barcelona (España): Gedisa.
- Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio: nuevas formas de consumo cultural*. Buenos Aires (Argentina): La Crujía.
- Jitrik, N. (2000). Sobre la lectura. En Piccini, M. *Recepción artística y consumo cultural*. México: Conaculta.
- Kuper, A. (1999). *Cultura: la versión de los antropólogos*. Barcelona (España): Paidós.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona (España): Paidós.
- Lipsmeier, A. (1984). *Pedagogía de la formación profesional*. México: Roca.
- Marcuse, H. (1964), *El hombre unidimensional*. México: Joaquín Mortiz.
- Marx, K. (1978). *El capital. Crítica de la economía política*. México: FCE.
- Maslow, A. (1973). *El hombre autorrealizado*. Barcelona (España): Kairos.
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia: significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires (Argentina): Paidós.
- Morin, E. (1993). *Tierra-Patria*. Barcelona (España): Kairos.
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Buenos Aires (Argentina): Gedisa.
- Mullins, P. (1999). *Ciudades y espacio de consumo*. Madrid (España): Alianza.
- Ortega, V. L. M. (2011). *Cerca y lejos: aproximaciones al estudio del consumo de bienes culturales*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Pérez Gómez, A. (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid (España): Akal.
- Pérez Gómez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid (España): Morata.
- Piccini, M. (2000). *Recepción artística y consumo cultural*. México: Conaculta.

Pineau, P. (2008). Esos raros peinados nuevos: ¿qué traen los futuros docentes?". *Políticas educativas y trabajo docente*. Buenos Aires (Argentina): Noveduc.

Pujol, R. (1996). *Educación y consumo. La formación del consumidor en la escuela*. Barcelona (España): Horsari.

Ritzer, G. (2005). *La McDonaldisación de la sociedad. Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. Barcelona (España): Ariel.

Sunkel, G. (2006). *El consumo cultural en América latina*. Colombia. Convenio Andrés Bello.

Thompson, J. B. (1993). *Ideología y cultura moderna. Teoría y crítica social de la comunicación de masas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Zamora, G. (1995). *Implicaciones educativas del consumo cultural en adolescentes de Neza. ¿Más turbados que nunca?* México: DIE.

¹ ***Cultural consumption as a means of differentiation and diversity in the processes of educational training***

² Doctor.

Escuela Normal de Coatepec Harinas, Estado de México (México).

E-mail: martinmum_m@yahoo.com.mx

³ El consumo como necesidad básica de supervivencia está íntimamente relacionado con los aspectos biológicos y con la satisfacción de necesidades básicas como la alimentación (Bauman, 2007a).

⁴ Al revisar el estado del arte sobre los estudios del consumo, se encontró que en los primeros años un número significativo de trabajos lo relacionaron con la economía. Uno de los conceptos más citados se encuentra en la obra *El capital*, donde se dice que: la utilidad de la cosa hace de ella su valor de uso [...] Está condicionada por las propiedades del cuerpo de la mercancía, y no existe al margen de ellas. El cuerpo mismo de la mercancía, tal como el hierro, trigo, diamante, etc., es pues el valor de uso de un bien (Marx, 1978).

⁵ El *homo sapiens* comenzó a emanciparse del mundo animal no racional, con base algunos eventos primordiales que fueron: la creación de herramientas y utensilios, la aparición y desarrollo del lenguaje, el sedentarismo y la agricultura (Morin, 2000).

⁶ Desde la perspectiva antropológica, el consumidor es siempre al menos un individuo, y este se halla inmerso en una cultura, por lo que el consumo es una actividad cultural en la que se ponen en juego categorías sociales que son continuamente redefinidas (Douglas, 1979).

CIÊNCIA E IDEOLOGIA CIENTÍFICA: O REDUCIONISMO ONTOLÓGICO NAS NEUROCIÊNCIAS¹

Joaquim Braga²

Abstract: The issue of human freedom has been generating an enormous discussion between sciences of nature and sciences of culture. Neurosciences, supported by new technologies that allow the research of neural activities, claim the non-existence of a free will. These ideas are a new challenge for sciences of culture. The reflection presented here is based on the principle that human freedom is not just limited to the sphere of action, but also to the sphere of knowledge and so the processes involving the representation of reality.

Keywords: action; articulation; mechanism; freedom; knowledge

Resumo: A questão da liberdade humana tem gerado um imenso debate entre as ciências da natureza e as ciências da cultura. As neurociências, suportadas por novos recursos tecnológicos que permitem perscrutar certas atividades neurais, têm vindo a defender teses que põem em causa a existência de um livre-arbítrio. Para as ciências da cultura, estas teses apresentam-se como um novo desafio. A reflexão que aqui é apresentada assenta no princípio de que a questão da liberdade humana não está limitada apenas à esfera da ação, mas envolve já a esfera do conhecimento, isto é, os processos que envolvem a construção da realidade.

Palavras-chave: ação; articulação; conhecimento; mecanismo; liberdade

*O ewiges Geheimnis, was wir sind und suchen,
können wir nicht finden; was wir finden, sind wir nicht.*

Friedrich Hölderlin

Introdução

A questão “O que é o homem?” surge na história do pensamento filosófico como uma síntese ético-antropológica de uma outra questão tão antiga quanto a história da filosofia, a saber: a questão da liberdade. Para a filosofia, a liberdade humana não se inscreve apenas como *objeto de reflexão*, mas também como *fundamento normativo* da própria reflexão. É com essa intenção – e contra qualquer determinismo positivista – que se pode compreender a seguinte formulação de Kant: «a insondabilidade da ideia da liberdade inviabiliza completamente toda a apresentação positiva» (Kant, 2001: 148).

Através da redução dos processos cognitivos e volitivos às estruturas e atividades neurais do cérebro humano, intentam as neurociências (neurobiologia e neurofisiologia, por exemplo) ultrapassar a “insondabilidade” kantiana e, suportadas por novas técnicas experimentais e imagéticas, oferecer modelos de representação que pretendem reconstruir o início e o fim de uma pretensa ação livre. Mas, se no centro da ideia kantiana, existe um projeto de antropomorfização do conhecimento – embora Kant, em rigor, só o realize conceptualmente na razão prática³ –, já no centro das novas investigações neurocientíficas tende a predominar um projeto de des-antropomorfização da ideia de liberdade. A exclusão da liberdade como fundamento normativo desse projeto e a sua inclusão apenas como mero objeto de estudo acusam já uma rutura em relação ao ideário teórico que sustenta a lógica das ciências da cultura.

O paradigma reducionista que acompanha o projeto das neurociências começa, primeiramente, por submeter os registos sociais, culturais, históricos e psíquicos do ser humano ao ponto de partida naturalista seguido pelas ciências da natureza. Dessa submissão, nasce uma nova relação entre cultura e natureza, aqui expressa pelas palavras do neurobiólogo alemão Gerhard Roth: «a natureza social do homem provém da sua natureza (neuro)biológica, e não o contrário; e é, igualmente, por isso, que a natureza social do homem não é compreensível sem a sua natureza (neuro)biológica» (Roth, 2003: 555). Daí que, nos parágrafos finais do seu *Fühlen, Denken, Handeln*, defenda Roth a substituição do *homo sociologicus* pelo *homo neurobiologicus*⁴. O resultado imediato de tal substituição redundava numa negação daquilo que, vulgarmente e apesar da sua pregnância polissémica, se entende por liberdade. O que leva alguns neurocientistas, como é o caso de Wolf Singer, a defender a exclusão do uso do termo “liberdade” da linguagem quotidiana (Singer, 2004).

Mas quais são os argumentos que sustentam esta negação? Ou melhor: podem as neurociências ultrapassar as leis da física e as suas explicações causais a que estão estrutural e metodologicamente sujeitas e formular modelos empíricos e descritivos sobre os fenómenos sócio-culturais estudados pelas ciências da cultura?

1. As dimensões do paradigma reducionista

Uma resposta a estas perguntas envolve uma reflexão sobre a lógica que prevalece nas investigações e modelos teóricos das neurociências. Por isso, comecemos por analisar as dimensões basilares que suportam as teses reducionistas e as implicações que daí resultam. Duas dessas dimensões que sustentam o primado neural sobre a constituição sócio-cultural do ser humano têm um *perfil ontológico* (1), marcado por uma redução dos processos mentais aos processos neurofisiológicos, e um *perfil argumentativo* (2), assente numa explicação meramente causal dos processos mentais.

1. O reducionismo ontológico provém, sobretudo, dos limites experimentais que se colocam às neurociências, mais concretamente, a impossibilidade de os substratos semânticos das atividades mentais serem medidos e visualizados. Mas se os processos e estados mentais não são passíveis de medição e visualização, como é que se torna possível medir e visualizar os seus correlatos neurais? Como é que se torna possível sustentar a tese de que a certas atividades neurofisiológicas correspondem atividades mentais específicas – como pensar, planear, sentir? As neurociências tentam evitar esta questão. Em vez disso, contrapõem o primado neural dos processos cognitivos e volitivos às suas articulações mentais. Não havendo, por conseguinte, um ponto de partida positivo que abarque quer os processos neurofisiológicos quer os processos mentais, uma relação entre ambos deixa de ser cientificamente perscrutável. Daí nasce o reducionismo ontológico. Este caracteriza-se, essencialmente, pelo princípio da inclusão dos processos biológicos na explicação dos processos mentais e a posterior exclusão destes últimos dos processos cognitivos e volitivos. Tal princípio é aquilo que Francis Cricks nomeou de «*Astonishing Hypothesis*», e que define as nossas memórias, ambições, identidade e livre-arbítrio apenas como «o comportamento de um vasto aglomerado de células nervosas (*a pack of neurons*) e das suas moléculas associadas» (Cricks, 1995: 3). Em suma, os fenómenos mentais – como aqueles que são articulados pela consciência – são circunscritos a simples processos e atividades neurofisiológicas.

2. A explicação dos fenómenos mentais está reduzida à explicação causal de determinadas disposições neurais que estruturam os mecanismos e os processos (neuro)biológicos. A linha argumentativa que acompanha essa explicação tem um perfil

positivista, a saber: os processos neurofisiológicos formam representações, ou mapas internos, que podem ser decodificados visualmente. O esclarecimento causal destes processos neurofisiológicos assenta numa descrição funcional e referencial das suas implicações: *referencial* porque os fenómenos mentais têm sempre uma correspondência neural específica – isto é, os correlatos neurais e as suas ligações sinápticas; *funcional* porque da existência desses correlatos neurais depende a formação de atividades cognitivas e volitivas (*se Y tem P, então pode X; se Y não tem P, então não pode X*). Estas descrições, funcionais e referenciais, são suportadas pelos resultados experimentais obtidos na observação de casos patológicos ou, noutros casos, de certas disfunções irreversíveis do sistema nervoso central.

Contudo, assim se pode perguntar, como é que os dois perfis reducionistas – o ontológico e o argumentativo – são articulados nas teses sobre a volição e a perceção humanas? E que consequências daí resultam para a ideia de liberdade sugerida pelas neurociências?

Comecemos por responder a estas questões partindo da relação entre conhecimento e realidade proposta pelas neurociências, mais precisamente, pelas hipóteses avançadas pela neurobiologia da cognição.

2. Conhecimento e realidade

2.1. Conhecimento e mecanismos neurais

A neurobiologia da cognição tem pretendido ultrapassar os modelos epistemológicos propostos pelas teorias do conhecimento, sobretudo aqueles que se deixam orientar pelas teorias afetas ao realismo. Com a refutação de uma visão do conhecimento assente numa lógica primária entre “objeto” e “sujeito”, pretende-se reafirmar as questões estruturais que acompanham os mecanismos e os processos neurobiológicos durante os atos cognitivos. Tanto a esfera do objeto quanto a do sujeito deixam de ser um problema epistemológico. Em vez disso, o ponto de partida escolhido passa a ser a questão da organização neural dos dados sensoriais – ou seja, o problema epistemológico transforma-se num problema neurofisiológico.

Porém, o que é que pode significar esta transformação? A dupla supressão de objeto e sujeito?

Uma resposta a esta pergunta tende a passar pela análise dos conceitos nucleares propostos pela neurobiologia da cognição. E um dos mais importantes é, precisamente, o conceito de “mecanismo”. O conceito de mecanismo opõe-se aqui ao conceito de “articulação”, que envolve os processos de formação de “sentido”. A realidade como produto neural é baseada num modelo cognitivo que rejeita qualquer articulação consciente dos fenómenos percecionados, já que a percepção e a experiência são apresentadas como puras construções de micro-mecanismos neurais. A lógica deste modelo monista do conhecimento assenta única e exclusivamente na premissa de que «as nossas funções cognitivas dependem de mecanismos neurais» e que estes últimos, enquanto mecanismos sujeitos aos processos filogenéticos, «são um produto da evolução» (Singer, 2004: 30) e do «saber gravado nos genes» (a expressão genética) (Singer, 2002: 95).

Segundo a neurobiologia da cognição, as configurações criadas pelos mecanismos neurais, como aquelas que se formam durante a percepção de um objeto, resultam do desempenho de um número indeterminado de células nervosas ativas que, nas suas múltiplas relações simultâneas, não se encontram num centro localizável e invariável de convergência neural. O mesmo é dizer: cada célula nervosa pode desempenhar mais do que uma função e, por conseguinte, estar ativa em diferentes momentos do processo cognitivo.

Todas estas transformações ativas e variáveis das estruturas neurofisiológicas, ocorridas durante um processo cognitivo, contrastam com a passividade – e a conseqüente invariabilidade que daí resulta – dos desempenhos do sistema psíquico. O reducionismo internalista, como aquele que é defendido por Gerhard Roth, concebe as construções da percepção – sejam as baseadas nas simples observações, como identificar um objeto, sejam as mais complexas, como reconhecer uma melodia – como fundações inatas ou, de um ponto de vista ontogenético, adquiridas durante a infância (Roth, 2003: 406-410)⁵. As configurações neurais destas construções permitem-nos, segundo Roth, ter uma orientação no mundo segura, já que «não estão sujeitas à nossa vontade subjetiva» (Roth, 1997: 125)⁶.

No entanto, o argumento de que a percepção e a experiência dependem da existência de determinadas disposições neurofisiológicas, não implica necessariamente, como bem repara Dieter Sturma, «que estados mentais associados ao ouvir de uma

melodia ou ao contemplar de uma pintura sejam idênticos a processos micro-mecânicos» (Sturma, 2006: 191). O simples facto de, num determinado ato cognitivo, coexistirem mecanismos neurais ativos, tal não significa que esses mecanismos sejam os principais responsáveis pela articulação do fenómeno, pela formação de sentido que em torno dele se gera. As experiências laboratoriais não podem perscrutar as articulações, uma vez que os mecanismos e os processos que são visualizados e medidos durante determinados estímulos sensoriais não têm necessariamente de estar comprometidos com aquilo que é verdadeiramente articulado. (Daí a necessidade teórica de uma distinção entre articulação e mecanismo.) A ideia de que certas áreas neurais se encontram ativas durante esses estímulos não implica que sejam elas as verdadeiras responsáveis pela configuração mental do fenómeno. Em suma, as articulações conscientes deste último deixam de poder ser meramente deduzidas a partir das dos seus correlatos neurais.

Com efeito, a crítica da neurobiologia da cognição ao mentalismo cognitivo cai, nos seus princípios gerais, nos mesmos limites internalistas. A neurobiologia não consegue – nem pretende – pensar as estruturas e os processos cognitivos em direta relação com as estruturas e os processos psíquicos e sócio-culturais. E os limites não são apenas metodológicos. Os artefactos tecnológicos que acompanham as suas experiências laboratoriais são, por natureza, insuficientes para visualizar e medir atividades simbólicas⁷. «É verdade – como bem asseveram Benett e Hacker – que com a tomografia por emissão de positrões e a tomografia de ressonância magnética se podem perscrutar cérebros, mas não conceitos e suas articulações. As neurociências podem investigar as ligações sinápticas, mas nunca as abstratas» (Benett/Hacker, 2006: 35).

2. 2. Realidade e representação

A exclusão dos processos de formação de sentido das articulações psíquicas e sócio-culturais redundava num modelo cognitivo internalista que reduz a atividade da percepção a uma operacionalidade passiva e, por extensão, a um mero processo acrítico, porque desprovido de qualquer intencionalidade. Daí que a neurobiologia da cognição possa compreender a atividade da percepção «como uma mera questão de receção de sensações» (Benett/ Hacker, 2003: 128). Sem uma configuração intencional, a percepção perde o seu espectro significativo, as suas bases

semânticas, e fica reduzida apenas aos estímulos da sensação. É nesse sentido que surge a hipótese teórica reducionista de que «as nossas percepções não são apreensões diretas do ambiente que nos rodeia, mas sim construídas internamente de acordo com regras inatas e restrições impostas pelas capacidades do sistema nervoso» (Kandel/ Schwartz/ Jessell, 1995: 370). Da lógica implícita a esta redução da percepção à sensação surge a inevitável conceção de que «as cores, os sons, o cheiro e o tato são construções mentais criadas no cérebro por processos sensoriais»; o que redundaria, como se afere das conclusões de Kandel, Schwartz e Jessell, na sua negação enquanto fenómenos sensíveis providos de significação intencional (*Ibidem*).

Perante tal argumento, poder-se-á perguntar se a lógica que lhe é inerente é, também, adequada à lógica que sustenta a existência material do cérebro. Se aquilo que entendemos por realidade existe apenas no cérebro, se as qualidades sensíveis (forma, cor, movimento, etc.) dos fenómenos não têm um substrato material, qual é a realidade que garante a existência de um cérebro? E que evidências possuímos a favor da suposição de que o cérebro é a única realidade que existe?

A ideia de que a realidade construída pelo cérebro é a única realidade existente tem levado a várias explicações marcadas por contornos dualistas. Gerhard Roth tentou dar uma resposta a estas questões. Na sua opinião, e no seguimento do modelo mecanicista que defende, existem dois tipos de realidade: a realidade «fenoménica» (*Wirklichkeit*) e a realidade «transfenoménica» (*Realität*). Esta última é-nos totalmente vedada. A única realidade que conhecemos, pensamos e sentimos é a realidade fenoménica. E isto só é possível porque esta não engloba o nosso cérebro. A existência material do cérebro está localizada na realidade transfenoménica e, dessa maneira, apresenta-se para nós como uma existência absoluta e inabalável. Por outro lado, e estas são as conclusões de Roth, os eventos que acontecem na realidade fenoménica não tem qualquer correspondência na realidade transfenoménica, já que tudo o que acontece é sempre uma construção do cérebro «virtual» (Roth, 2003: 314-338)⁸. A necessidade deste dualismo é justificada por Roth da seguinte maneira: «se a realidade [fenoménica] é produzida pelo cérebro, então é lógico pensar que tenha de existir uma entidade [o cérebro] que não faça parte dessa mesma realidade» (Roth, 2003: 358).

O que entra em contradição na ordem tautológica deste dualismo não é propriamente a distinção entre duas realidades, mas sim o verdadeiro ponto de partida que leva a tal distinção. E o seu ponto de partida só pode ser um: a não distinção entre realidade simbolizada e processos de simbolização conduz a uma distinção ontológica entre realidade *do* cérebro e realidade *no* cérebro. O problema só tem uma resolução ontológica, porque não coloca em questão os seus fundamentos semióticos. As neurociências tendem a confundir os seus objetos de estudo com as explicações que para eles encontram. A razão que conduz a este argumento das duas “realidades” advém, precisamente, da não distinção entre realidade e representação. Se as construções do cérebro não são idênticas à realidade do cérebro, se as qualidades sensíveis dos objetos não existem, então não faz sentido apelar à existência de uma realidade que, não estando sujeita às leis da física, assegura a existência de um cérebro, visto que, como advogam reiteradamente as neurociências, nada pode ser pensado fora dos limites causais. Na verdade, este argumento vem contradizer a ideia de que as qualidades sensíveis dos objetos não existem. Tanto a existência material do cérebro quanto a existência material dos objetos fazem parte da mesma realidade. Existem sim, como nos diz Ernst Cassirer, em relação à configuração simbólica das ciências da natureza, várias articulações científicas de apreender e simbolizar a realidade (Cassirer, 1994: 329-560). E as formulações neurocientíficas não são exceção à regra.

3. A questão dos processos volitivos

Acabámos de ver que a exclusão dos processos de formação de sentido dos processos cognitivos conduz à negação daquilo que entendemos por realidade e à posterior substituição desta por uma realidade “virtual”, isto é, por uma realidade ficcionada única e exclusivamente pelos mecanismos neurais. Mas, se a realidade em que vivemos, como vimos anteriormente, é uma realidade meramente virtual construída pelo nosso cérebro e, por consequência, se nos é vedada a realidade real (*Realität*) de que nos fala Roth, então serão os processos volitivos meros processos virtuais, fruto de construções intransponíveis do nosso cérebro?

No que compete ao estudo dos mecanismos e estruturas biológicas que constituem os correlatos neurais dos processos volitivos, as teses reducionistas apoiam-se, principalmente, nos dados experimentais obtidos pela neurofisiologia. O estudo do

sistema límbico e as implicações deste na preparação e decisão das ações têm animado as reflexões e as experiências laboratoriais realizadas com seres humanos. Mas, se na justificação de muitas das suas teses sobre os processos cognitivos as neurociências procuram contrapor os seus modelos mecanicistas aos modelos realistas, já com os processos volitivos surgem os modelos behavioristas como objetos de comparação e refutação.

3. 1. A(s) experiência(s) de Benjamin Libet

Pode a medição de um processo neurofisiológico – isto é, as transmissões eletroquímicas operadas pelas células nervosas – representar uma ação e, mais concretamente, o seu substrato volitivo?

A resposta a esta pergunta tem levado a várias experiências laboratoriais. Entre elas, destacam-se as experiências do neurofisiologista Benjamin Libet (Libet, 1983; 2004). Uma dessas experiências de Libet, realizada em 1983, tinha como propósito principal apurar empiricamente a formação e execução de uma ação motora, tendo em linha de conta o grau de disponibilidade mental que decorreria entre o momento da decisão e o momento da sua execução. Para isso, os participantes na experiência tinham de executar um movimento breve – com a duração de cerca de três segundos –, como, por exemplo, dobrar um dedo da mão direita ou fechar totalmente a mesma mão. Durante a execução, os participantes tinham, além disso, de registar o momento em que decidiriam conscientemente executar o movimento. A experiência foi acompanhada pela observação da atividade neural de cada participante. Os resultados provenientes da atividade neural levaram Libet à seguinte conclusão: a “disponibilidade” de executar uma ação é uma indicação dada previamente pelo cérebro, sendo, por isso, a “vontade” de a executar (ou não) um momento posterior. Esta conclusão depressa levou Libet a uma outra, que, atualmente, ainda continua a ocupar em muitas das publicações e teses da neurobiologia um lugar empírico de fundamentação para formulações acerca da relação entre cérebro, mente e consciência: a questão da liberdade do ser humano é uma falsa questão. Na verdade, e como a experiência de Libet o queria provar, o homem não tem o poder de tomar decisões de uma forma livre, autónoma e consciente.

A experiência de Libet procurou transformar uma simples “articulação motora” numa “articulação volitiva”. Mas, perguntamos

nós, como é que um movimento ordenado pode corresponder a uma ação livre? Submeter indivíduos a uma experiência laboratorial não é, porventura, a mesma coisa do que ter esses indivíduos no seu *milieu* sócio-cultural. Podemos isolar um fenómeno da natureza e analisá-lo cientificamente, mas já isolar um ser humano das suas vivências comunicacionais – e tentar, precisamente, reconstruí-las como factos científicos – parece ser uma tarefa impossível.

Enunciemos, agora, quatro questões que podemos obstar à lógica sugerida pela experiência de Libet e que, por outro lado, advertem para a impossibilidade de uma ação ser reconstruída a partir de um movimento motor específico:

1. Os indivíduos que se submeteram à experiência de Libet tinham de realizar um movimento motor (mexer um dedo); não tinham de escolher e optar entre hipóteses de ação diferentes;

2. Mexer os dedos de uma mão é um movimento que fazemos quase sempre de uma forma espontânea e, como acontece em muitos casos, não requer qualquer deliberação;

3. Executar um movimento motor que, normalmente, não precisa de deliberação pode implicar uma certa inibição da nossa vontade;

4. Controlar e assinalar de forma consciente o momento em que se decidiu executar o movimento são atos deliberados que estão sujeitos à subjetividade de cada indivíduo que participou na experiência.

Estas questões trazem à expressão algumas das contradições inerentes aos argumentos utilizados para justificar a plausibilidade das experiências de Libet. Embora o pretendam, tais experiências não conseguem eliminar a esfera subjetiva dos seus participantes, já que estes têm um papel ativo na sua condução e resolução. Por outro lado, o movimento motor medido na experiência de Libet não tem aqui qualquer expressividade individual – é um movimento sem um fundamento expressivo. Consideremos o seguinte exemplo: o atleta que ergue os braços durante uma competição desportiva para executar deliberadamente um movimento e que, depois de ter sido bem-sucedido na sua execução, ergue os braços para comemorar a vitória nessa competição, pese embora a semelhança motora entre ambos os movimentos que executou, não realiza atos iguais; os dois movimentos podem ter uma semelhança visual, mas o substrato intencional (e expressivo) de ambos não é o mesmo.

Com efeito, se aceitarmos a redução de uma ação a um pretenso movimento motor, isso implica – e seguindo a lógica mecanicista inerente às hipóteses neurocientíficas – conceber uma identidade entre disposições motoras e processos volitivos (a argumentação de Libet baseia-se, precisamente, nesta lógica). Um movimento motor passaria a ser, segundo este pressuposto, uma mera tradução de uma vontade inconsciente, isto é, uma vontade não-intencional; e, por outro lado, o ato realizado passaria a revelar *a posteriori* o ato desejado. No entanto, o ato desejado, não estando sujeito a uma volição consciente, nunca pode ser um ato livre.

3. 2. Reação e resposta

Com a experiência de Libet, aquilo que na verdade foi medido tem que ver com um movimento motor (a medição da sua atividade muscular) e os mecanismos de atenção que o acompanham (a medição dos seus correlatos neurofisiológicos), visto que as pessoas que se submeteram à experiência já conheciam o que lhes era exigido. Os métodos de medição utilizados por Libet e, geralmente, pelas neurociências, aplicam-se a reações provocadas por determinados estímulos. Aquilo que é medido é o espaço temporal que decorre entre um estímulo e uma reação. Com os artefactos de medição, são apurados os processos neurofisiológicos e, com os artefactos imagéticos, são visualizadas as estruturas cerebrais que se ativam durante esses mesmos processos. Mas será que podemos reduzir a liberdade dos nossos atos a meras reações provocadas por estímulos? Não são os atos humanos, como adverte Ernst Cassirer, para ser entendidos como «respostas» e não como meras «reações»? (Cassirer, 1996: 52-71).

As neurociências partem do princípio de que uma ação se resume à imediaticidade de um ato – isto é, a ação começa e termina no ato da sua execução. Porém, há momentos volitivos que não são passíveis de ser articulados em ações. Por outro lado, nem todos os atos correspondem ou têm como referência ações específicas. Numa palavra, nem sempre um ato é revelador de uma ação. Atos diferentes – por vezes, inconciliáveis e inarticuláveis entre si – podem ser articulados numa mesma ação. A reconstrução de um crime pode levar à articulação de atos que nada têm em comum. Por isso, existem atos que, segundo a linguagem policial e judicial, são relevantes e outros, pelo contrário, que são irrelevantes.

Com efeito, a natureza volitiva dos atos articulados no decorrer de uma ação não tem de ser a mesma para todos os atos.

A identidade da articulação, dos atos entre si, resulta de um processo. Isolar um ato desse processo e medir o seu índice volitivo é uma redução inconsequente. Se partirmos do pressuposto de que uma ação tem um caráter processual e, conseqüentemente, está sujeita à contingência dos momentos que a envolvem, nada implica que esses momentos tenham de ser idênticos entre si⁹. Daí que, e no seguimento desta argumentação, a liberdade de uma ação não pode ser deduzida a partir da seleção de um momento determinado. A nossa experiência quotidiana diz-nos que há atos que se inscrevem numa ação livre cuja natureza é marcada pela dor e pelo sofrimento. Este facto humano não transforma, necessariamente, a ação em que tais atos se inscrevem numa ação não-livre.

3. 2. 1. Decisão e execução

As pessoas que se submeteram às experiências de Libet tiveram, forçosamente, de decidir se participariam nelas e se, no momento em que lhes foi comunicado a tarefa a desempenhar, executariam os movimentos propostos por Libet. Implica, apesar disso, cada ato uma decisão? Não é verdade que realizamos na nossa vida quotidiana atos que, sem termos a necessidade de decidir se os fazemos ou não, advêm de experiências passadas e para os quais nos achamos perfeitamente seguros para os executar?

Quando somos confrontados com um pedido para fazer algo impõe-se, antes de tudo, uma necessidade “exterior”, isto é, somos requeridos para fazer algo que advêm de uma vontade que não é gerida por nós. O facto de podermos *dizer sim ou não* a uma necessidade exterior (facultativa ou impositiva) tem já uma determinação implícita, ou seja, a necessidade não foi gerada pela nossa vontade – foi-nos proposta ou exigida.

A nível psíquico, uma ação é tanto mais livre quanto maior for a participação egológica, e não, como no caso das experiências com pessoas, quando nos é proposta ou imposta. Os momentos psíquicos e sócio-culturais que podem fundar uma ação, como aqueles que dizem respeito à sua finalidade, à disponibilidade mental e emocional que possuímos durante a sua elaboração e às expectativas que depositamos nela, não podem ser separados e isolados da nossa esfera individual. Nesse sentido, uma ação tende a ganhar um caráter impositivo quando deixa de poder ser articulada com a nossa vida psíquica, quando deixa de poder ser integrada e interiorizada no conjunto das nossas representações. Todos estes

momentos de articulação – isto é, aquilo que nos permite dizer que uma ação advém da nossa vontade livre – exigem processos de formação de sentido que não podem ser isolados das suas configurações espaço-temporais. O que Libet e os defensores das suas teorias não problematizam é, precisamente, a relevância dos contextos da experiência para a articulação da vontade.

Os *momentos volitivos* são, na sequência da lógica mecanicista das neurociências, para ser identificados nos *momentos da decisão*. Tais momentos são a chave para decifrar a liberdade de uma ação, uma vez que os mecanismos neurofisiológicos que participam nesses momentos podem ser medidos e configurados visualmente. É nesse sentido, e partindo de uma absolutização dos momentos da decisão, que muitos neurocientistas defendem a tese de que os atos criminosos não são voluntários e, por isso, não devem ser condenados judicialmente. Isto coloca-nos outra questão, sobretudo a de saber se podemos reduzir a liberdade de uma ação a um pretense momento da decisão. Por outras palavras, será que podemos ver no momento em que o criminoso executa o crime o momento em que ele decidiu praticar o crime? Se seguirmos a argumentação das neurociências, então a questão da responsabilidade não tem aqui qualquer fundamento, já que o momento da decisão – o momento em que o criminoso executa o crime – nunca é consciente.

Tentar descobrir qual é o momento da decisão não é a mesma coisa que saber qual é o momento decisivo. A escolha que prevalece numa decisão envolve não uma preferência que é previamente superior a todas as outras, mas sim, como bem refere John Dewey, «a formação de uma nova preferência a partir de um conflito de preferências» (Dewey, 2003: 270). Com efeito, a liberdade de uma ação não pode ser circunscrita à escolha de uma possibilidade de agir; ela começa já na criação de alternativas que suportam as preferências e que tornam possível a escolha entre hipóteses de ação diferentes. Trata-se, em rigor, de um processo de formação de sentido.

As neurociências partem, pois, do princípio de que o facto de existirem estados neurofisiológicos ativos num determinado ato motor, ou cognitivo, torna esses mesmos estados os verdadeiros responsáveis pela sua execução. E não é por mero acaso que, nas suas experiências laboratoriais com seres humanos, tentem simular atos que estimulem esses estados neurofisiológicos. O facto de coexistirem determinados estados neurofisiológicos ativos durante a

execução de um movimento – e serem passíveis de medição –, não significa, porém, que eles sejam os únicos que intervêm em certos atos motores e cognitivos. O sentimento de liberdade que pode resultar da concretização de uma ação não é, inevitavelmente, simultâneo ao momento da sua execução. *Sentirmo-nos livres* é, em muitos casos, o resultado de um processo reflexivo sobre alguns atos que praticamos para atingir algo, e não apenas o resultado de uma sugestão espontânea.

3. 2. 2. Causas e fundamentos

A sobrevalorização das funções neurais, em detrimento dos processos de sentido mediados pela consciência, conduz a um inevitável desencontro entre liberdade e responsabilidade. A razão que sustenta este desencontro resulta, principalmente, de uma espécie de *hiato neurológico* entre consciência e ação. Segundo Wolf Singer, muitos dos sinais neurofisiológicos não têm qualquer manifestação na formação da consciência. Nós não somos conscientes de toda a atividade neural que decorre no nosso cérebro – apenas de uma pequena parte. Daí que, como ele reitera, não seja possível fundar as nossas ações naquilo que, nos processos de formação da consciência, nos é vedado. É este “défice de consciência” que contribui para a sensação de liberdade que julgamos sentir quando agimos (Singer, 2004: 47). E é, também, dentro dessa lógica argumentativa que surge uma das fórmulas mais conhecidas atualmente, criada, neste caso, por Wolfgang Prinz: «Nós não fazemos aquilo que queremos, mas sim queremos aquilo que fazemos» (*Wir tun nicht, was wir wollen, sondern wir wollen, was wir tun*) (Prinz, 2004: 22).

Daqui resultam dois pressupostos que invertem – ou melhor, que anulam – a articulação ética entre consciência e responsabilidade: 1) se não fazemos aquilo que queremos, então nada pode incutir responsabilidade às nossas ações; 2) se queremos apenas aquilo que fazemos, então essa responsabilidade não pode ser deduzida da consciência dos nossos atos. A aplicação imediata desta lógica aos domínios da ética e do direito redundaria numa superação dos códigos judiciais: os atos criminosos, tal como advoga Prinz, não devem ser penalizados, já que, sendo inconscientes e involuntários, não são atos responsáveis – ou seja, aquele que cometeu um crime não poderia ter agido de outra forma.

Esta questão está ancorada num equívoco conceptual – o da não distinção entre *causalidade* e *intencionalidade*. A

causalidade só pode dizer respeito a mecanismos e a processos biológicos (normais ou patológicos) cujas operações não estão sujeitas às nossas deliberações. A intencionalidade, pelo contrário, caracteriza processos cujas estruturas são penetradas pela deliberação¹⁰. Embora na linguagem corrente se introduza, muitas vezes, o verbo “causar” para justificar determinadas ações, o que, na verdade, se realiza é uma intenção, que, devido ao seu caráter reversível, pode ser substituída por outra que melhor sirva o objetivo a cumprir. É nesse sentido que podemos afirmar que a intenção tem um perfil teleológico aberto, já que *numa ação intencional não há identidade causal entre processo e resultado, mas antes uma identidade diferencial, isto é, advém da diferenciação de ambos*. Os momentos que precedem a execução de um ato – quer dizer, os momentos que constituem um processo intencional – não podem ser meramente deduzidos em função do seu resultado. O princípio de *pars pro toto* não se aplica aqui. Daí resulta a instância normativa da responsabilidade. Se houvesse uma identidade causal entre processo e resultado, então, como sugerem os argumentos reducionistas das neurociências, não seria necessário apelar a essa instância.

No entanto, a instância da responsabilidade deve ser pensada a partir da sua dimensão sócio-cultural. A polissemia dos modos de compreender e interpretar o mundo dada pelas formas simbólicas da cultura confere à responsabilidade um caráter comunicacional. A possibilidade que, através das suas formas culturais, o ser humano tem de se expressar e, do mesmo modo, de articular as suas experiências, os seus sentimentos, os seus pensamentos, a sua criatividade, é já marcada por uma objetivação da ideia da liberdade. Ernst Cassirer mostra-nos que é, justamente, a partir destas formas de articulação culturais que o homem começa a criar a liberdade das suas ações. Por isso, e como ele sublinha, a liberdade não é uma questão exclusiva da moral, mas já do modo como o ser se articula através das formas simbólicas da cultura (Cassirer, 1979: 88). Uma articulação baseada nas dimensões sócio-culturais das ações humanas deixa de poder ser compatível com um *liberum arbitrium indifferentiae*. E é, nesse sentido, que se pode compreender a seguinte formulação de Cassirer: «não é a ausência do motivo, mas sim o caráter do motivo, aquilo que faz com que uma ação possa ser livre» (Cassirer, 2002: 375).

Conclusão

Da reflexão sobre o paradigma reducionista das neurociências podemos, em forma de conclusão, extrair dois momentos que envolvem a questão da liberdade com a esfera da ação e a do conhecimento humanos: 1) a relação entre liberdade, ação e conhecimento não pode ser pensada fora do espectro sócio-cultural que caracteriza a vida do ser humano, nem tão-pouco pode ser reduzida aos mecanismos (neuro)biológicos que o constituem; 2) interpretar a ideia de liberdade de acordo com a funcionalidade dos mecanismos (neuro)biológicos, não pode servir de modelo teórico para as ciências da cultura, dado que, tanto sem o seu perfil ético como sem um fundamento normativo que norteie a sua reflexão, a ideia de liberdade perde toda a sua pregnância individual e social.

Por isso, a concepção de que é possível haver uma compatibilidade entre ideias deterministas e ideias não-deterministas – o que tem levado à proposta de uma *neurofilosofia* (Churchland, 1986) – não é, neste caso, plausível. Na verdade, e como repara o neurocientista Wolfgang Prinz, «a ideia de um livre-arbítrio humano não é conciliável com os pressupostos científicos. A ciência parte do princípio de que tudo aquilo que acontece tem as suas causas e que estas podem ser encontradas» (Prinz, 2004: 22). Mas, como já referimos, encontrar causas não é encontrar fundamentos. Aquilo que melhor fundamenta a ideia de liberdade é, precisamente, o facto da sua insondabilidade positiva. E é este facto que, no nosso entender, deve regular a articulação teórico-prática dos conceitos científicos. Sem esta observância, os conceitos científicos, em geral, deixam de poder ser inscritos nos horizontes da ciência e depressa dão corpo à ideologia científica.

Referências/Bibliografia

Bennett, M. R.; Hacker, P. M. S. (2003). *Philosophical Foundations of Neuroscience*. Oxford: Blackwell Publishing.

Benett, M. R.; Hacker, P. M. S. (2006). *Philosophie und Neurowissenschaft*. In D. Sturma (Hrsg.), *Philosophie und Neurowissenschaften*, 20-42. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Cassirer, E. (1979). *Critical Idealism as a Philosophy of Culture*. In D. Ph. Verene (Ed.), *Symbol, Myth and Culture. Essays and Lectures of Ernst Cassirer (1935-1945)*, 64-91. New Haven/ London: Yale Univ. Press.

Cassirer, E. (1994). *Philosophie der symbolischen Formen, Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Cassirer, E. (1996). *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.

- Cassirer, E. (2002). *Vom Mythos des Staates*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Changeux, J.-P. (1983). *L'Homme Neuronal*. Paris: Fayard.
- Churchland, P. (1986). *Neurophilosophy: Towards a unified science of the mind-brain*. Cambridge: MIT Press.
- Cricks, F. (1995). *The Astonishing Hypothesis. The Scientific Search for the Soul*. New York: Touchstone Books.
- Dahrendorf, R. (1958). *Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*. Köln und Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Dewey, J. (2003). Philosophien der Freiheit. In *Idem, Philosophie und Zivilisation*, 266-291. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Kandel, E. R.; Schwartz, J. M.; Jessell, T. M. (1995). *Essentials of Neural Science and Behaviour*. Stamford: Appleton and Lange.
- Kant, I. (2001). *Kritik der Urteilskraft*. Hamburg: Meiner Verlag.
- Langton, Ch. (1996). *Artificial Life*. In M. A. Boden (Ed.), *The Philosophy of Artificial Life*, 39-94. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Libet, B.; Gleason, C. A.; Wright, E. W.; Pearl, D. K. (1983). Time of conscious intention to act in relation to onset of cerebral activity (readiness-potential). *Brain*, 106 (1983) 623-642.
- Libet, B. (2004). *Mind Time. The Temporal factor in Consciousness*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Prinz, W. (2004). *Der Mensch ist nicht frei. Ein Gespräch*. In Ch. Geyer (Hrsg.), *Hirnforschung und Willensfreiheit. Zur Deutung der neuesten Experimente*, 20-26. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Roth, G. (1997). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Roth, G. (2003). *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Runggaldier, E. (1996). *Was sind Handlungen? Eine philosophische Auseinandersetzung mit dem Naturalismus*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwemmer, O. (1986). Die praktische Ohnmacht der reinen Vernunft. Bemerkungen zum kategorischen Imperativ Kants. In *Ethische Untersuchungen. Rückfragen zu einigen Grundbegriffen*, 153-181. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Singer, W. (2002). *Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung*. Suhrkamp Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Singer, W. (2004). Verschaltungen legen uns fest: Wir sollen aufhören, von Freiheit zu sprechen. In Ch. Geyer (Hrsg.), *Hirnforschung und Willensfreiheit. Zur Deutung der neuesten Experimente*, 30-65. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Sturma, D. (2006). Ausdruck von Freiheit. Über Neurowissenschaften und die menschliche Lebensform. In D. Sturma

(Hrsg.), *Philosophie und Neurowissenschaft*, 187-214. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Weigel, Sigrid (2005), *Phantombilder: Gesicht, Gefühl, Gehirn zwischen messen und deuten*, in: *Mediale Emotionen. Zur lenkung von Gefühlen durch Bild und Sound*, Hrsg. von Olivier Grau/Andreas Keil, Frankfurt am Main, Fischer Verlag, pp. 242-276.

Wittgenstein, L. (1989). *Vorlesungen 1930-1935*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

¹ **Science and scientific ideology: the ontological reductionism in Neuroscience**

² Doutor.

Bolseiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Universidade de Coimbra (Portugal), I&D LIF – Linguagem, Interpretação, Filosofia.

Email: joaquim.braga@yahoo.com

³ Sobre isto, vide Schwemmer (1986).

⁴ Estas designações remetem para os títulos dos livros de Ralf Dahrendorf (1958) e do neurobiólogo francês Jean-Pierre Changeux (1983).

⁵ Roth chega mesmo a defender que o cérebro humano fica praticamente moldado até aos três anos de idade (Roth, 2003: 406-410).

⁶ Por outro lado, Roth defende que processos perceptivos primários – aqueles que pertencem aos dados sensoriais – «não têm qualquer tipo de significado». No seu entender, tais processos decorrem apenas de processos «inconscientes» (Roth, 1997: 125).

⁷ Os artefactos desempenham aqui quer uma função passiva – perscrutar atividades neurofisiológicas – quer uma função ativa – estimular reações cognitivas. As novas tecnologias de medição e visualização permitem: 1. medir e visualizar atividades cerebrais (tomografia de ressonância magnética); 2. medir e interpretar através de registos videográficos e do chamado Facial Action Coding System (FACS) a expressão dos sentimentos; 3. provocar estímulos visuais com o objetivo de serem avaliadas as reações afetivas a determinados acontecimentos mundanos, como sugerem as técnicas do International Affective Picture System (IAPS). As técnicas de neuroimaging são o resultado de dados recolhidos por instrumentos de medição e não, como às vezes se argumenta, uma representação imediata das atividades neurais – ou seja, são configurações imagéticas feitas *a posteriori*. Exemplo disso são as medições dos estados neurais ligados a processos emocionais. Os sentimentos não são representados imgeticamente, mas sim medidos e relacionados com certas atividades cerebrais. Sobre a valência simbólica das imagens que acompanham estas experiências, vide Weigel (2005).

⁸ O paradigma “substitutivista” defendido pelas tecnociências (inteligência artificial, robótica, vida artificial) assenta no mesmo princípio. As estruturas operativas computacionais são interpretadas a partir de modelos funcionais que se assemelham aos das estruturas biológicas dos organismos. Princípio que possibilita, segundo os seus defensores, transferir estruturas nucleares de sistemas orgânicos para bases sintéticas de sistemas artificiais. Christopher Langton, um dos fundadores da Artificial Life, propõe uma lógica de correspondência entre ambas as estruturas. O argumento que utiliza para justificar tal correspondência baseia-se na relação (e separação) entre Hardware e Software. Ou seja: «Since we know that it is possible to abstract the logical form of a machine from its physical hardware, it is natural to ask whether it is possible to abstract the logical form of an organism from its biochemical wetware» (Langton, 1996: 54). Daqui se pode inferir o ideal pós-humanista que está na base da argumentação de Langton e que, em muitas das suas linhas-mestras, resulta de

análises interdisciplinares entre neurobiologia, neurofisiologia, física, informática, matemática, a saber: o ser humano e a natureza são interpretados como sistemas imutáveis e, conseqüentemente, substituíveis e reproduzíveis.

⁹ Sobre esta questão, vide Runggaldier (1996).

¹⁰ Esta distinção entre causa e intenção pode ser deduzida da distinção entre causa (Ursache) e fundamento (Grund) proposta por Ludwig Wittgenstein: «As causas deixam-se perscrutar através de experiências, mas os fundamentos não são perscrutáveis através de experiências». Daí que, como conclui Wittgenstein, «não faça sentido dizer que um fundamento foi descoberto com a ajuda de uma experiência» (Wittgenstein, 1989: 150).

“QUIZÁS, QUIZÁS, QUIZÁS”.
TRANSLATORS’ DILEMMAS AND SOLUTIONS
WHEN TRANSLATING SPANISH SONGS INTO ENGLISH¹

Jean Stephenson²

Abstract: Rendering songs into another language poses numerous difficulties for translators. Songs may be considered as poems set to music, and in translating them, these professionals confront not only routine translation problems such as expressing the meaning, ambience and style of the original work, but they also have to attend to other requisites such as creating a new version of the song within the restrictions of rhythm and rhyme. In this article, I examine songs from Spanish literature and from Spanish and South American popular music, and explore translators’ ways of converting the original texts into English. We shall see that sometimes they have captured meaning by translating virtually word for word, while on other occasions translated songs manage to encapsulate only the general sense and atmosphere of the original Spanish song. In some cases, sounds from the original have acted as a catalyst for the topic of a new song, while in others the song’s main topic has been discarded altogether. As a result of these perhaps inevitable adjustments and shifts in topic and atmosphere there will nearly always be some kind of ‘loss’ in the translation of songs, but on rare occasions their rendition into English almost seems to ‘improve’ on the Spanish version. I will outline Low’s (Low, 2005) “Pentathlon Principle” which offers five criteria for assessing song translation, and examine specific translations from this perspective. Song examined are María Josefa’s song “Ovejita, niño mío” from Federico García Lorca’s “La Casa de Barnada Alba”, Luis Aguilé’s “Cuando salí de Cuba”, Agustín Lara’s “Granada”, and Osvaldo Farrés’s “Quizás, quizás, quizás.”

Keywords: songs; Spanish-English translation

Resumen: La traducción de las canciones presenta numerosos problemas para los traductores. Se pueden considerar las canciones como poemas musicales, y al traducirlas, los traductores no solo abordan las dificultades rutinarias de su profesión tales como expresar el significado, el ambiente y el estilo de la obra original, sino también deben crear una nueva versión de la canción dentro de las restricciones del ritmo y de la rima. En este artículo examino algunas canciones de la literatura española y canciones populares de España y Sudamérica y comento los métodos utilizados por los traductores a la hora de convertir en cada caso la letra española en un texto nuevo y listo para ser cantado en inglés. En su búsqueda de expresar el significado de la canción, veremos que a veces el traductor ha optado por traducir palabra por palabra, mientras que otras veces ha logrado captar solo el sentido general de la obra original. En algunos casos el sonido de

una palabra española ha inspirado todo un tema nuevo, y en otros el tema de la canción española ha sido abandonado por completo en su versión inglesa. Como resultado de estos desvíos y ajustes en la traslación de una canción de una lengua a otra, es casi inevitable alguna que otra pérdida en la traducción, pero en muy contadas ocasiones la traducción quizás dé lugar a mejoras en la canción nuevamente creada. Describo el “*Pentathlon Principle*” de Low (Low, 2005), en el que este autor ofrece cinco principios para la evaluación de la traducción de las canciones, y examino algunas traducciones desde esta perspectiva, comentando las versiones en inglés de algunas canciones en lengua española, entre ellas, “*Ovejita, niño mío*” de María Josefa de “*La Casa de Bernarda Alba*” de Federico García Lorca, “*Cuando salí de Cuba*” de Luis Aguilé, “*Granada*” de Agustín Lara y “*Quizás, quizás, quizás*” de Osvaldo Farrés.

Palabras clave: canciones; traducción español-inglés

Introduction

Songs, considered as poems set to music, pose special challenges for translators. Not only must these professionals solve the more ‘usual’ translation problems of conveying meaning, atmosphere, and style of the original, but they also have to address other demands such as creating a translated text within the constraints of rhythm and rhyme. In some cases translators have adhered to meaning by translating virtually word for word, while others have managed to capture the general sense and ambience of the original Spanish song. In some translated songs, sounds from the original have acted as a springboard for the topic of the translated song, while in others the song’s major theme has been ignored altogether. In contrast to these alterations undertaken in most song translations, which result perhaps inevitably in some kind of ‘loss’, on rare occasions the rendition into English may seem to better some elements of the original Spanish song.

The song translator’s task

It goes without saying that a translator must bear in mind that his/her rendering of a song from one language into another must be sung. The writing of a new singable creation is an extremely complicated task, because, according to Peter Low (Low, 2005: 184) it “must fit the pre-existing music [...] while still retaining the essence of the source text.” This author proposed that a singable translation is an extremely difficult endeavour due to the many constraints imposed by elements of the music (e.g., pitch, melody and rhythm). Low considers song translation to be a “practical craft”, and building on other research (Dyer-Bennet, cited in Emmons; Sonntag, 1979),

“Quizás, quizás, quizás”. Translators’ dilemmas and solutions when translating Spanish songs into English

he outlines what he calls a “practical skopos-based approach to the devising of singable translations” (Low, 2005: 191).

The “Pentathlon Principle”

According to Low, the great issue in translating songs is “balancing several major criteria which often conflict” (Low, 2005: 191). For him, song translators are like Olympic pentathletes: s/he has five ‘events’ in which to compete, and five criteria with which to comply, and his/her objective is to achieve the best possible total overall score. The five ‘events’ are (1) singability; (2) sense; (3) naturalness; (4) rhythm; (5) rhyme. These ‘events’ are dissimilar and translators face the challenge of reaching a satisfactory equilibrium amongst them. Low points out that “[translators] may sometimes choose to come second or third in one event, keeping their eye on the whole day’s challenge. They do not often achieve [...] world class results in a single event. One quality they must develop to a high standard is flexibility” (Low, 2005: 192).

(1) Singability

Here the translator fulfils his/her duty to the singer. This is the “top ranking” (Low, 2005: 192) element in this kind of translating, and is a totally pragmatic issue, requiring song performability for the sake of the singer. Low points out, for example, that consonant clusters may be hard for the singer to pronounce with ease, so the translator may sacrifice such words at the expense of a precise translation of meaning. Also, the translator may want to avoid placing “under-sized vowels” (Low, 2005: 191) on long, slurred or emphatic notes (for example, s/he may decide to place “the” or “it” on a quaver but not on a minim). Gorrée (Gorrée, 2002: 167) has pointed out that some singers say that it is difficult to sing certain vowels on very high notes, while other vowel sounds are said to have poorer quality if sung on low notes. In addition, Low advises that words in the original song given “prominence by musical means”, for example, “high pitched or fortíssimo [...] should be highlighted at the same location” in the translation (Low, 2005: 193).

(2) Sense

In this regard, the translator does his/her duty to the author. With ordinary texts, meaning is of paramount importance, whereas in songs the translator may take liberties with the original sense. This is done in order to accommodate the positioning of words on syllables as suggested by the melody. As Low maintains: “In a genre where

“Quizás, quizás, quizás”. Translators’ dilemmas and solutions when translating Spanish songs into English

syllable-count is important, the need to stretch sense arises [...] naturally” (Low, 2005: 194). For example, a word may be translated by a “near-synonym”, or a “narrow term by a superordinate term” (Low, 2005: 194). In some instances, sense has been ignored altogether. In the latter case, Low considers that “this is not translating because none of the original verbal meaning is transmitted” (Low, 2005: 194).

(3) Naturalness

This component of the Pentathlon Principle has to do with the song translator’s “duty to the audience, the receivers of the musico-verbal message” (Low, 2005: 195). Naturalness spans issues such as “register and word order” (Low, 2005: 195), and Low advocates avoiding “translationese”, that is, paying too much attention to semantic accuracy. A song translation must convey its message adequately on the first hearing through naturalness of language, because unnaturalness demands of the listener extra and unnecessary processing effort (Low, 2005).

(4) Rhythm

This concerns the translator’s respect for the composer. Any song has its own rhythm as created by the composer, and this will naturally determine the rhythm in which the source text is developed. And translators of this original text must in turn also respect the composer in that their new lyrics must be placed on this pre-existing rhythm. In this regard Low thinks that using the exact syllable count is desirable but he advocates flexibility: the translator may elect to add or subtract syllables. Modifying the tune is “not of the question either” (Low, 2005: 197). He claims that even discreet “tweaking” may take place in order to prevent a “glaring verbal gaffe.” If there are too few syllables for ease of translation, any words aggregated to the target text must “give the appearance of coming from the subtext of the source” (Low, 2005: 197). Translators must attempt to replicate syllable stress where it fell in the original lyrics. S/he must also cater for the duration of notes, and take into account rests occurring in the source text: any gap in the translation must not be placed in such a way that might split a word in two (Low, 2005: 198).

(5) Rhyme

In Low's opinion, rhyme is a "special case" (Low, 2005: 198). As far as this component of the Pentathlon Principle is concerned, it "opposes rigidity of thinking" (Low, 2005: 198). In this regard, Low advocates flexibility, and recommends that rhymes need not occur in the same locations or with the same frequency as they do in the source song. Rhymes in translation do not have to be as pristine as in the original lyrics, and the song's whole rhyme scheme may be altered. The same phonemic combinations need not be located at the end of every line, and these slightly less-than-perfect rhymes may be a suitable remedy because in this way less meaning may be lost in translation. Low gives the example of 'above' which would be an optimal rhyme of 'love', but 'enough' or 'move' might be fitting (Low, 2005: 199). Also acceptable are rhyme's cousins (Apter, 1985: 309-310), such as off-rhymes (*line- time*); weak-rhyme (*mayor-squalor*); half-rhyme (*kitty-knitted*); consonant rhyme (*slit-slat*). In this way, the translator will not force a translation to sound too exaggerated, fanciful, or distant from the source text.

Some examples of Spanish songs translated into English in the light of Pentathlon Principles

Singability. An example of a very singable song translation from the Pentathlon viewpoint is "*Quizas, quizás, quizas*" (Osvaldo Farrés, 1947), translated into English by Joe Davis (1949) as "*Perhaps, perhaps, perhaps*".

*"Y así pasan los días
y yo,
desesperado
y tú, y tú, tú
contestando
quizás, quizás, quizás"* (Farrés, 1947).

"So if you really love me
Say yes
But if you don't, dear, confess,
And please don't tell me
Perhaps, perhaps, perhaps" (Davis, 1949).

"Quizás, quizás, quizás". Translators' dilemmas and solutions when translating Spanish songs into English

Stresses tend to mirror spoken speech in both the original and in the translation (“*y así pasan los días, y yo!*”/ And if you really love me, say yes”), facilitating performance for the singer. If “*desesperado*” were translated literally (“desperate”), not only would a syllable be missing in that line, but also the performer would be in the awkward position of having to sing two unstressed schwas on two long notes (/despəɾət/), so the translator has wisely avoided using this word. The low notes on the “a” of “*quizás*” are not too difficult to sing, and equally in the translation, these low notes fall on the helpfully open “a” of “perhaps”.

Sense. Some songs from Spanish literature have been rendered in English almost word for word, giving rise to a text that embraces virtually the whole of the original sense. For example, María Josefa’s song in “*La Casa de Bernarda Alba*”:

*“Ni tú ni yo queremos dormir.
La puerta sola se abrirá
y en la playa nos meteremos
en una choza de coral”* (Federico García Lorca, 1936: 122),

is translated by Michael Dewell and Carmen Zapata (1992: 163) as:

*“You and I don’t want to sleep;
The door will open on its own
And you and I will hide ourselves
In a hut made of coral on the beach.”*

As may be observed, by Pentathlon Principle standards, the translators of Josefa’s song have chosen to give first place to sense in this ‘event’. However, an illustration of a song translation in which sense has been disregarded completely is “*Cuando salí de Cuba*” by Luis Aguilé (1969). While the original lyrics go:

*“Cuando salí de Cuba
dejé mi vida,
dejé mi amor.
Cuando Salí de Cuba
dejé enterrado mi corazón”* (Aguilé, 1969),

the translation has been rendered thus:

“Quizás, quizás, quizás”. Translators’ dilemmas and solutions when translating Spanish songs into English

“Once on a Sunday morning
 Before the sunlight was in the air,
 Once on a Sunday morning
 Before my eyes she was standing there” (Tremeloes, 1970).

Here no flexibility has been used: the meaning of the original has simply been abandoned. The translator has written a text which goes nicely with the music but which bears no resemblance to the theme of the original. This song in Spanish is about the ‘singer’s’ heart being left behind and buried in Cuba, perhaps making an oblique political statement about a Cuban in exile. The English lyrics, beginning “Once on a Sunday morning”, were perhaps inspired by the slight resemblance of sound between the first Spanish word “*Cuando*” and the English “Once”. But here the similarity ends and the translator of the English lyrics has taken the song off on a completely different tangent. Low would consider that “this is not translating because none of the original verbal meaning is transmitted” (Low, 2005: 194).

Naturalness. A song translation which I consider would probably score highly in the naturalness 'event' is “Yesterday I heard the rain”, Gene Lees’s (1968) rendering of the original “*Esta tarde vi llover*” by Armando Manzanero (1968). Song lyrics should make an immediate impact on listeners when they first hear them and this is achieved by Lees. His translation keeps to the song’s theme, but his unfettered expression sounds smooth and effortless. The verb + particle (“walked on”) used in the lines I quote below sounds particularly natural:

*“Yo no sé cuánto me quieres,
 si me extrañas
 o me engañas.
 Sólo sé que vi llover,
 vi gente correr
 y no estabas tú”* (Manzanero, 1968).

“I walked on through the city
 Full of shadows, without pity
 And I heard the steady rain,
 Whispering your name,

“Quizás, quizás, quizás”. Translators’ dilemmas and solutions when translating Spanish songs into English

Whispering your name" (Lees, 1968).

Rhythm. The handling of syllable count in "*Quizás, quizás, quizás*" (Farrés, 1947) gives an example of how these can be added or taken away to accommodate the rhythm of a line. Notice that the seven syllables of "*y tú, tú contestando*" are reduced to five in "And please don't tell me":

Y así pasan los días y yo (9 syllables)
desesperando y tú, (7)
y tú, tú contestando (7)
quizás, quizás, quizás (7) (Farrés, 1947).

So if you really love me, say yes (9)
 But if you don't, dear, confess, (7)
 And please don't tell me (5)
 Perhaps, perhaps, perhaps (6) (Davis, 1949).

Rhyme. Observe how Gwynne Edwards and Henry Livings (1994) bestow on their English translation of the children's chant in Federico García Lorca's *Mariana Pineda* (1927) the same rhyme scheme as in the original (ABCB).

*"¡Oh, qué día triste en Granada,
 Que a las piedras hacía llorar,
 al ver que Marianita se muere
 en cadalso por no declarar!"* (García Lorca, 1927, in Arturo del Hoyo, 1957: 801).

"How sad it was in Granada!
 The stones began to cry;
 They could not make Mariana speak,
 And so she had to die" (Edwards; Livings, 1994: 54).

The Pentathlon Principle and "Granada" (Lara, 1932)

Let us now consider Dorothy Dodd's (1951) translation of the the song "*Granada*" by the Mexican composer Agustín Lara (1932) from the Pentathlon Principle (Low, 2005) viewpoint, assessing how it fares as regards sense, singability, naturalness, rhythm, and rhyme.

As far as sense is concerned, "*Granada*" is a song which praises the Spanish city of the same name: it is the land of my

"Quizás, quizás, quizás". Translators' dilemmas and solutions when translating Spanish songs into English

dreams and is personified by a dark, bewitching and beautiful woman, both gypsy and Moorish:

*"Tierra soñada por mí [...]
 Te sueño, rebelde, gitana [...]
 Mujer que conserva el embrujo de los ojos moros."*

The singer 'addresses' the city of Granada ("*Mi cantar se vuelve gitano cuando es para tí*") as if she were a woman, expressing passionate love, kissing her scarlet mouth which is like a juicy apple that speaks of other loves, and covering her body with flowers:

*"Y beso tu boca de grana,
 jugosa manzana que me habla de amores"*

while conveying at other points in the song an almost religious adoration for Granada, maintaining that the city would be a fitting backdrop for the "*Virgen Morena*" (Dark Virgin, or *Virgen de Guadalupe*) of Mexico:

*"De rosas de suave fragancia
 que le dieran marco a la Virgen Morena".*

This duality of emotion felt for the city is symbolised in the passionate blood of the bullfight, and in the restrained melancholy of a flower, found elsewhere in the song:

"Tierra ensangrentada en tardes de toros"

"Mi cantar, flor de melancolía que yo te vengo a dar".

As regards the sense of Dodd's (1951) translation of "*Granada*", there are some points of comparison, but in general, the lyrics give us a different perspective on the city. As in the original, the lyrics of "*Granada*" in English are 'addressed' to the city, it is a song of praise, and evokes the city's magic and allure:

"Granada, I'm falling under your spell
 And if you could speak
 What a fascinating tale you could tell",

"Quizás, quizás, quizás". Translators' dilemmas and solutions when translating Spanish songs into English

but it refers much more directly to its physical and perhaps historical attributes than the Spanish song, and gives no hint of the symbols of passion and religious adoration found in the original text. Dodd's lyrics take the listener through the past and up to the present:

“Of an age the world has long forgotten,
Of an age that weaves a silent magic in Granada today”

and through one whole day:

“The dawn in the sky greets the day with a sigh [...]

And when day is done and the sun starts to set...”

The English song also describes the physical beauty of the city and its surroundings, much more so than Lara's more abstract evocation:

“The hills all around as I wander along [...]

This land full of sunshine and flowers [...]

The blush on the snow-clad Sierra Nevada”.

From the singability viewpoint, both the Spanish original and the English translation of “*Granada*” are extremely singable. They both have dramatic words and melody, and they lend themselves to many styles (ballad, jazz, pop, easy listening, operatic styles). Both versions have been recorded and sung live by scores of artists over the decades since the Spanish and English versions were composed and translated, respectively. Low (Low, 2005) would be pleased to note that there are open vowels throughout the English version, and few consonant clusters. The word “Granada” (and the stressed second “a” of this word) is sung on the climax of the introduction (“in Granada today”). For the singer there is the excitement of singing Spanish words in an English song (*Sierra Nevada, Habanera*), and the repetitions of words are dramatic:

“of an age the world has long forgotten, of an age that weaves a silent magic”

“entranced by the beauty before me, entranced by this land full of sunshine and flowers and song.”

“*Quizás, quizás, quizás*”. *Translators' dilemmas and solutions when translating Spanish songs into English*

Low (Low, 2005: 193) advised that words given prominence by musical means (for example, sung on high notes or fortíssimo) should be stressed at same place in the translation. Dodd carried out this procedure throughout her translation. For instance, the line “Granada, tu tierra está llena” is accented on “llena”, and is highlighted at the same place in “Then moonlit Granada will live again” in the translation. In one place at least, Lara’s “Granada” is less “singable” than Dodd’s version. At the end of the introduction, the line “*que yo te vengo a dar*” (highlighted on “vengo”) is rendered as “In Granada today”. I would maintain that here it is easier to sing the “a” (English version) than the “e” (Spanish original) on such a high, long and transcendental note.

In the naturalness event of the Pentathlon, both the original song and the translation would probably score highly. Lara’s creation evokes drama, passion and vibrancy, a ‘typical’ conception, as it were, of Granada (Lara still had not visited Granada in 1932, when he composed this song). Dodd’s lyrics seem to reflect the memories of someone who has actually been to the city.

In considering rhythm when she translated “Granada”, Dodd used a flexible approach, again in line with Pentathlon criteria. She mostly respected the exact rhythm and number of syllables:

“Granada tierra soñada por mí” (10 syllables)/“Granada, I’m falling under your spell” (10)

“Mujer que conserva el embrujo de los ojos moros” (15)/ “I still can remember the splendour that once was Granada” (15)

She sometimes subtracts syllables:

“Mi cantar se vuelve gitano” (9) / “and if you could speak” (5)

and sometimes adds them:

“Cuando es para tí” (6) / “What a fascinating tale you would tell” (10).

Once more taking into account Pentathlon recommendations, Dodd has not necessarily set her rhymes in the same places or with the same frequency as in Lara’s song. For example, let us consider these two lines from the Spanish “Granada”:

“Quizás, quizás, quizás”. *Translators’ dilemmas and solutions when translating Spanish songs into English*

*“Granada, manola, cantada, en coplas preciosas.
No tengo otra cosa que darte que un ramo de rosas”.*

The internal rhyme scheme on the first line is abab. The rhyme scheme on the two lines is CC. At this point in her translation, Dodd reduces the internal rhyme on the first line with “done”/“sun” (aa), but maintains the end-of-line scheme with “-nada”/ “-vada” (BB):

“And when day is done and the sun starts to set in Granada
I envy the blush of the snow clad Sierra Nevada”.

Some of Dodd's rhymes are not perfect. Indeed, at some points she does not attempt to use rhyme at all where it existed in the original:

“Y beso tu boca de grana, jugosa manzana”

“Entranced by the beauty before me, entranced by this land full of...”

On occasion she inserts an 'off-rhyme' where none was present in the Spanish original:

“Mujer que conserva el embrujo de los ojos moros”.

“I still can remember the splendour that once was Granada”.

Conclusion

As a very tentative conclusion, after judging the elements of Dorothy Dodd's (1951) translation of Agustín Lara's (1932) “Granada” as if they were five events of a pentathlon in line with Low's (Low, 2005) principles, I would assess them as follows:

- Sense: moderate/moderate to low score
- Singability: high score
- Naturalness: high score
- Rhythm: very high score
- Rhyme: high score.

I invite readers to make their own evaluation of “Granada” and hope that they will be pleased to appraise other song translations in the same way.

“Quizás, quizás, quizás”. Translators' dilemmas and solutions when translating Spanish songs into English

References

- Emmons, S.; Sonntag, S (1979). *The Art of Song Recital*. New York: Schirmer.
- García Lorca, F. (1936). *La Casa de Bernarda Alba*. Barcelona: Edición Planeta deAgostini (2004).
- García Lorca, F. (1957). *Obras Completas. (Recopilación y Notas de A. del Hoyo)*. Madrid: Aguilar.
- García Lorca, F. (1992). *Three Plays* (Translated by M. Dewell; C. Zapata). London: Penguin Books.
- García Lorca, F. (1994). *Three Plays: Mariana Pineda · The Public · Play without a title* (Translated by G. Edwards; H. Livings). London: Methuen World Classics.
- Gorlée, D. L. (2002). Greig's swan songs. *Semiotica*, 142 (2002) 1/4, 153-210.
- Low, P. (2005). The Pentathlon approach to translating songs. In D. L. Gorlée (Ed.), *Song and Significance. Virtues and Vices of Vocal Translation*, 185-212. Amsterdam - New York: Editions Rodopi.

¹ “Quizás, quizás, quizás”. *Dilemas en la traducción de las canciones españolas al inglés*

² Doctora.

Universidad de Granada (España).

E-mail: jstephen@ugr.es

FOMENTO DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES DE VIENTO¹

Manuel Solier Ortega²
Lucía Herrera Torres³

Abstract: The aim of this study was to promote self-regulated learning through awareness of one's own musical performance. 30 students of wind musical instruments from a local Music School belonging to a Music Band of the province of Granada (Spain) took part in the study. A training program was designed and implemented which focused on self-regulated learning stimulation by recording and reviewing musical performances on three consecutive musical performances. The students, individually, and the teacher had to identify in the review of the recording, note, articulation and rhythm errors. The results show, on the one hand, a decrease over time in the number of errors made by students, due to participation in the training program and, on the other hand, a greater adjustment in the assessment of errors between the students and the teacher as they progress through the training program. Therefore, the effectiveness of using this methodology of teaching and learning, focusing on self-regulated learning, applied to the field of musical performance is demonstrated (Hewitt, 2001; Worthy, 2005).

Keywords: self-regulated learning; students of wind musical instruments; musical performance; identifying errors

Resumen: El objetivo de este estudio es fomentar el aprendizaje autorregulado mediante la toma de conciencia de la propia ejecución musical. Participaron 30 estudiantes de instrumento de viento de una Escuela de Música local perteneciente a una Banda de Música de la provincia de Granada (España). Se diseñó e implementó un programa de intervención centrado en la estimulación del aprendizaje autorregulado mediante la grabación y revisión de las ejecuciones musicales. Tanto los alumnos como el profesor debían identificar en dicha revisión de la grabación los errores de nota, articulación y ritmo. Los resultados ponen de manifiesto, por una parte, una disminución a lo largo del tiempo en el número de errores que cometen los alumnos, debido a la participación en el programa de intervención y, por otra, un mayor ajuste en la apreciación de los errores entre el alumnado y el profesor conforme se avanza en el programa de entrenamiento.

Palabras clave: aprendizaje autorregulado; estudiantes de viento; ejecución musical; identificación de errores

Introducción

En el nuevo entorno que nos brindan los tiempos actuales, donde las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han acaparado el protagonismo de la vida cotidiana, se hace más

necesaria que nunca la disposición de criterios sólidos y buenas herramientas para gestionar y seleccionar la ingente cantidad de información que nos llega a través de todos los medios. En el paradigma educativo actual, donde se sitúa al profesor como un mediador entre los alumnos y el conocimiento (Collazos; Guerrero; Vergara, 2001) más que como un transmisor de información, cobra una gran importancia la autorregulación del aprendizaje.

Zimmerman (Zimmerman, 2000) define este concepto como el grado de participación que un alumno tiene en su propio proceso de aprendizaje, incluyendo elementos como *cognición, metacognición, motivación, conducta y contexto*. Además, este autor aporta un modelo explicativo de dicho proceso, siendo el más destacado dentro de la literatura científica sobre el tema junto con el de Pintrich (Pintrich, 2003). Ambos coinciden en dividir el proceso de autorregulación en tres etapas: la primera tiene que ver con la planificación a todos los niveles, tanto cognitivo, material o motivacional; un segundo estadio estaría relacionado con la puesta en marcha del proceso y las actuaciones de control sobre él, donde se dan los procesos de auto-observación; y una última fase de evaluación, donde se reflexiona acerca del proceso realizado y se toman decisiones para el futuro.

Un elemento capital dentro del aprendizaje autorregulado es la motivación. La mejora de este aspecto, interviniendo en las estrategias de aprendizaje de los alumnos, favorece el aprendizaje e influye en el modo y calidad en que éstos adquieren y procesan la información (Pintrich, 2003). Se prefieren asimismo metas de aprendizaje, pues éstas influyen en la motivación intrínseca de las tareas, frente a metas de rendimiento.

Con respecto a la evaluación del aprendizaje autorregulado, aún no existen técnicas muy desarrolladas para ello, no obstante se pueden hallar tres tipos de instrumentos (Saldaña; Aguilera, 2003): por un lado, aquellas técnicas que están encaminadas a recoger información verbal de los alumnos; también aquellos métodos que permiten analizar la interacción social de alumnos que colaboran entre sí; y, por último, un conjunto de técnicas individuales no verbales encaminadas a la obtención de datos más objetivos.

De forma similar, la enseñanza de la autorregulación no cuenta con programas suficientemente consolidados para su aplicación. Existen, sin embargo, algunas estrategias didácticas de uso extendido como pueden ser la enseñanza directa, el modelado o la práctica autorreflexiva, entre otras. La evaluación inter pares y la

evaluación con portfolios también son otro tipo de estrategias didácticas que tienen una relación directa con el aprendizaje autorregulado.

En la educación musical, la autorregulación del aprendizaje cobra gran importancia, pues un músico profesional deberá mantener una formación continua durante toda su vida. En los estadios iniciales de su formación, la dependencia de sus profesores es casi total, pues la adquisición de una correcta técnica instrumental y un bagaje musical medianamente amplio requiere de mucho tiempo, además de constantes correcciones. Por ello, no se deben desaprovechar oportunidades donde los alumnos puedan tener experiencias de carácter metacognitivo, aún a nivel parcial, como anticipación a su vida adulta, momento en el que tendrán que desarrollar un aprendizaje más bien en solitario. El aprendizaje de normas para autoevaluarse hará a los alumnos de música más independientes y capaces de crearse metas para mejorar por sí mismos (Hale; Green, 2009). No obstante, a pesar de las bondades de la autorregulación en educación musical, este aspecto no está demasiado presente en los currículos educativos, ni tampoco en la investigación científica, por lo que resulta ser un buen campo donde centrar la atención investigadora.

La mayoría de los estudios sobre autorregulación en educación musical se centran en pruebas concretas de autoevaluación y, específicamente, en la detección de errores (Bergee, 1993; 1997; Hewitt, 2001; 2002; 2005; 2011; Killian, 1985; Killian; Dye, 2009; Lethco, 1999; Sheldon, 1998). Al respecto, es necesario poner de manifiesto que se pueden identificar dos aspectos que son susceptibles de plantear problemas: por un lado, la objetividad, ésta se ve afectada fundamentalmente por la inexperiencia de los alumnos a la hora de evaluar y por la alta o baja autoestima que puedan tener; por otro, la precisión, es decir, el grado de acierto del alumno a la hora de diagnosticar los errores, aunque ésta parece mejorar con la edad y con una mayor formación musical. La reducción de áreas musicales para la evaluación también ayuda a mejorar la precisión.

Atendiendo a las áreas que se suelen evaluar, y según las investigaciones actuales, la de ritmo es la que más fácilmente se detecta y la de melodía donde se suelen cometer más errores (Hewitt, 2002; 2005; Sheldon, 1998; Waggoner, 2011). A la de interpretación (se engloban aquí aspectos diversos como dinámica, agógica, articulación, fraseo, etc.), los estudiantes parecen no prestarle

demasiada atención (Hewitt, 2002; Kotska, 1997); y en cuanto a la técnica instrumental, varios estudios inciden en que es muy complicada de autoevaluar (Aitchison, 1995; Yarbrough, 1987), suele ser una área dejada a la evaluación de los expertos.

Entre las metodologías más comunes para el desarrollo de la autorregulación en educación musical se hallan el uso de grabaciones en audio y vídeo, ejercicios con lectura a primera vista, modelos a imitar o autoinformes, entre otros.

Las TIC ofrecen múltiples y novedosas herramientas que posibilitan acciones antes impensables, por costosas o complejas. Las posibilidades del ordenador, tabletas, teléfonos inteligentes y la web en la actualidad son prácticamente ilimitadas y su utilización en el aula cada vez es más extensa, aunque quizá los sistemas educativos y el profesorado, en general, se hallan un poco rezagados (García, 2005). Se pretende hacer hincapié, además, en el uso de *software* libre en contextos educativos, por razones económicas y ecológicas, posibilitando una educación más justa y universal (Vaquer; Vera, 2012). Se pueden hallar programas libres para diversas aplicaciones relacionadas con el aprendizaje musical autorregulado, como los que se muestran en los siguientes ejemplos recogidos por Sánchez & Cía (Sánchez; Cía, 2011): grabación de audio (*Audacity*), grabación de vídeo (*Kdenlive*, *Kino*), edición musical (*Muscore*, *Rosegarden*), lenguaje musical (*LenMus Phonascus*, *Solfège*), y generadores de acompañamientos (*Musical Midi Accompaniment*, *Impro-visor*).

El estudio que se detalla a continuación se llevó a cabo siguiendo la línea de investigaciones previas (Byo, 1997; Hewitt, 2001; Killian, 1985), y pretendió indagar en un aspecto muy concreto de la formación instrumental, como es la toma de conciencia de la propia ejecución musical, analizando y evaluando el desempeño de los alumnos a través de grabaciones de audio de sus propias interpretaciones, considerando que estas pueden conformarse en una herramienta interesante y útil para el desarrollo de la metacognición, tanto para el estudiante como para el profesor. Fundamentalmente, aportan objetividad (Worthy, 2005), son un buen instrumento de análisis para ambos, y es sobradamente asequible su utilización tanto en un contexto académico como doméstico.

Objetivos e Hipótesis del estudio

El presente estudio tuvo como objetivo principal valorar el grado en que una pequeña práctica de autoevaluación, en la que se implica a profesor y a alumnado, puede mejorar los resultados en la

detección de errores por parte de este último, en la interpretación musical de su propio instrumento (de viento en este caso). Para ello, se propuso una práctica en la que cada alumno tocaría una pequeña pieza musical estudiada durante unos escasos minutos y se le grabaría con ayuda de un equipo básico. Posteriormente, escuchando su propia interpretación grabada, señalaría cuáles son sus errores en una plantilla (la partitura misma), los cotejaría con su profesor y repetiría el proceso dos veces más con el fin de establecer cuál es la precisión del alumno a la hora de detectar sus errores, cuánto han mejorado las interpretaciones, y cuánto ha mejorado su acierto al detectar sus errores de una toma a otra (si es que mejoraban). Además se pretendía constatar qué tipo de errores se detectaban con más facilidad, si los de ritmo, melodía o articulación, siendo éstos los tres únicos elementos musicales que se evaluaron.

Los objetivos específicos para los que se diseñó el estudio fueron los siguientes:

1) Analizar la evolución en la detección de errores (de nota, ritmo, articulación y total de errores) por parte del Alumnado a lo largo de los tres momentos de evaluación planteados.

2) Identificar la misma evolución en la detección de los distintos tipos de errores momentos de evaluación por parte del Profesor.

3) Establecer un análisis comparativo en la identificación de errores por parte de ambos evaluadores (Alumnado y Profesor).

4) Determinar cuál o cuáles son los errores que ambos evaluadores identifican en la tercera evaluación y que mejor predicen el total de errores informado por el Alumnado en dicho momento de evaluación así como el total de errores detectado por el Profesor.

Las hipótesis que se trataron de verificar, en relación a investigaciones anteriores, se describen a continuación:

a) La grabación en audio de interpretaciones propias consecutivas, con su posterior escucha y señalización de errores con asesoramiento de un experto, mejorará progresivamente la precisión en la detección de dichos errores en alumnos de instrumentos de viento (banda) de Grado Elemental (Hewitt, 2001; Killian; Dye, 2009).

b) La precisión en la detección de errores rítmicos será mayor que la precisión en la detección de errores melódicos en alumnos de instrumentos de viento (banda) de Grado Elemental (Sheldon, 1998).

c) La precisión en la detección de errores rítmicos y melódicos será mayor que la precisión en la detección de errores de

articulación en alumnos de instrumentos de viento (banda) de Grado Elemental (Hewitt, 2002; 2005).

Método

Participantes

La muestra estuvo formada por 30 alumnos de instrumento de viento de una Escuela de Música local perteneciente a una Banda de Música de la provincia de Granada, los cuales se encontraban cursando el Grado Elemental ($n = 18$, 60%) o con éste terminado ($n = 12$, 40%). Los instrumentos musicales eran, por tanto, los habituales en bandas de música, 15 de viento madera (50%): oboe ($n = 1$), flauta ($n = 2$), clarinete ($n = 8$), saxofón ($n = 4$); y 15 de viento metal (50%): trompa ($n = 3$), trompeta ($n = 4$), trombón ($n = 4$), bombardino ($n = 2$) y tuba ($n = 2$). El rango de edad de los sujetos fue de 9-22 años, con una edad media de 14.73 años ($DT = 3.02$). La distribución por sexos era la siguiente: 14 varones (46.7%) y 16 mujeres (53.3%).

Instrumentos

Los instrumentos empleados en esta investigación fueron una partitura para cada alumno, por una parte, y un equipo de grabación-reproducción que recogería las muestras para su análisis, por otra.

La partitura se diseñó usando el programa libre *MuseScore*. En ella se mostraba una pieza corta, de 13 compases, escrita en compás de 3/4 con dificultades accesibles al nivel musical de los alumnos. Aparecía escrita tres veces para las tres correcciones consecutivas que se llevarían a cabo. Existía una adaptación para cada instrumento, por cuestiones de registro o facilidad en la ejecución, pero todas ellas eran equivalentes pues contenían el mismo número de dificultades y en el mismo lugar. Las cuatro versiones eran: madera (flauta, clarinete, saxofón y oboe); trompeta y trompa; trombón y bombardino; y, por último, tuba. Se añadían además unas instrucciones para el ejercicio y unos espacios para rellenar la edad, el sexo, el instrumento y el nivel de formación musical. La partitura sirvió además como plantilla de recogida de datos, indicando en ella los errores detectados y el tipo de los mismos como se muestra en la figura 1.

Edad:	Sexo: V / M	Instrumento:	Grado elemental: SI / NO
-------	-------------	--------------	--------------------------

*Trata de tocar la siguiente pieza lo más correctamente posible.
Atiende a la articulación, ritmo y notas.
Mantén un tempo constante.*

Recording
Madera

1 Moderato

Figura 1: Partitura empleada para el ejercicio, en su versión para instrumentos de viento madera

El equipo de grabación consistió en un micrófono de condensador (marca *T.Bone*, modelo *SC400*), para obtener grabaciones de calidad; una tarjeta externa de sonido (marca *Tascam*, modelo *Fireone*), con dos salidas para auriculares; y un ordenador portátil (marca *HP*, modelo *Pavilion*), donde registrar las grabaciones. Para escucharlas, se utilizaron unos auriculares cerrados (marca *Philips*, modelo *SHP 1900*) para el alumno, y otros para el profesor. El *software* para ordenador empleado fue el programa libre *Audacity* para la grabación de las muestras de sonido.

Procedimiento

El protocolo de actuación seguido fue el mismo para todos los participantes. Los pasos detallados del proceso para cada alumno se muestran a continuación:

1) Se preparó un aula, no excesivamente grande, con una climatización adecuada, el equipo de grabación operativo, un atril para la partitura del alumno, una silla por si deseaba estar sentado para la ejecución musical (que lo hiciese de pie o sentado, como más cómodo se encontrara), y una mesa donde poner el ordenador, con dos sillas y con espacio para poder corregir los errores a la vez que se escuchaban las grabaciones. Para hacer más acogedora la estancia, se dispuso de una botella de agua, por si el alumno tenía sed al tocar, y unos caramelos de regalo.

2) Se recibía a cada alumno de forma individual en el aula, con la cual ya estaban familiarizados, de este modo se evitaban

nerviosismos o incomodidades que pudiesen provocar una prueba de este tipo. Se le explicaba el proceso a seguir durante la sesión y se comprobaba que lo hubiese comprendido. Se realizaba una pequeña prueba de grabación para familiarizarse con el equipo (lo cual solía ser muy motivador para los alumnos), y poder determinar la posición y distancia adecuada del micrófono para la grabación, que para cada sujeto y para cada instrumento musical eran distintos.

3) Se le aportaba la partitura con la pieza musical en cuestión y se dejaba que el alumno la estudiase durante diez minutos. En este tiempo, el profesor salía fuera del aula y dejaba al alumno sólo, para que se sintiese más cómodo. Las instrucciones para la ejecución musical estaban incluidas en la partitura, de esta forma: “Trata de tocar la siguiente pieza lo más correctamente posible. Atiende a la articulación, ritmo y notas. Mantén un tempo constante”.

4) Pasado este tiempo, el profesor volvía a la clase y se disponía a grabar la ejecución musical. Cuando el alumno se encontrara dispuesto, le haría una señal al profesor, quien pondría en marcha el sistema, si lo deseaba lo podía hacer el propio alumno. Éste tocaba la pieza completa y de esta forma quedaba registrada. Durante este proceso es normal que los nervios jugaran una mala pasada y hubiese interrupciones o equivocaciones flagrantes que no sucederían si no se estuviese grabando. Cuando ocurría esto se grababan un par de tomas o más, hasta que el alumno ejecutase una que resultase aceptable, es decir, cuando el alumno llegase al final de la pieza sin tropezarse en exceso.

5) Una vez efectuada la grabación, el alumno cogía su partitura, la cual le servía de plantilla para anotar los errores que hubiese tenido. Para ello, se le hacía escuchar con unos auriculares su interpretación grabada y rodear con un círculo el lugar de cada error que detectase. Debía anotar encima de cada error detectado una (N), si el error fuese de nota; una (R), si fuese de ritmo; o una (A), si fuese de articulación, tal y como se muestra en la figura 2. Se permitía al alumno manejar los mandos del reproductor (*play, pause, rewind*) y escuchar la grabación tantas veces como deseara hasta que él creyese haber localizado sus errores, aunque el máximo de tiempo concedido fue de cinco minutos para este proceso.

Recording
Trompeta y Trompa

M. Solier

Figura 2: Forma de anotar los errores

6) Al mismo tiempo que el alumno detectaba sus posibles errores, el profesor, escuchando la grabación de la ejecución musical del alumno con otros auriculares, anotaba por su cuenta los errores, procurando que el alumno no viese estas anotaciones para no copiarlas. Al terminar, se llevaba a cabo un cotejo o comprobación de los errores, y el profesor señalaba dónde acertó el alumno y dónde no.

7) Con los errores anotados, el alumno volvía a estudiar la pieza pero, en esta segunda ocasión, durante cinco minutos. El profesor volvía igualmente a salir del aula y se repetía el proceso completo de grabación y corrección, utilizando ahora la segunda muestra de la pieza en la partitura como plantilla.

8) Por último, se realizaba el proceso completo una tercera vez, con la finalidad de identificar cuál era el número de errores en esta ocasión.

9) Para el análisis estadístico de los datos obtenidos, se creó una base de datos, empleando el paquete estadístico *SPSS* para *Windows*, en la que se trasladaban los datos de las plantillas (las partituras), comparando los errores detectados por el profesor y el alumno en cada momento de evaluación.

Resultados

Se exponen a continuación los resultados hallados empleando diversas pruebas para el análisis estadístico.

En primer lugar, con la finalidad de determinar el ajuste de los datos a la distribución normal, se empleó la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* en las diferentes mediciones de errores por parte tanto del Alumnado como del Profesor. Dado que los valores alcanzados en algunos casos fueron estadísticamente significativos ($p < .05$), se

decidió emplear pruebas no paramétricas para el análisis estadístico de los datos.

Por otra parte, para verificar si existían diferencias estadísticamente significativas en la detección de los distintos tipos de errores a lo largo de los tres momentos de evaluación, se usó la prueba no paramétrica para K muestras relacionadas de *Friedman*. Los resultados, respecto a las mediciones realizadas por el Alumnado, mostraron una disminución significativa a lo largo de los momentos de evaluación en los diferentes tipos de errores, excepto en los errores de Ritmo (ver tabla 1).

Tipo de error	Media			Prueba de Friedman	
	1ª Evaluación	2ª Evaluación	3ª Evaluación	Chi ²	p
Nota	.63	.33	.07	7.609*	.022
Ritmo	1.67	1.23	1.13	3.071	.215
Articulación	1.63	.97	.90	9.956**	.007
Total	3.93	2.53	2.10	27.981***	.000

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Tabla 1: Media de errores detectados por el Alumnado en los tres momentos de evaluación y resultados de la prueba de Friedman

Para las mediciones del Profesor se empleó la misma prueba estadística que para el Alumnado. En este caso, los resultados mostraron una disminución significativa en todas las áreas de error, tal y como se muestra en la tabla 2.

Tipo de error	Media			Prueba de Friedman	
	1ª Evaluación	2ª Evaluación	3ª Evaluación	Chi ²	p
Nota	1.43	.57	.20	18.250***	.000
Ritmo	4.07	2.27	2.13	41.029***	.000
Articulación	3.17	2.07	1.17	33.196***	.000
Total	8.67	4.90	3.37	55.197***	.000

*** $p < .001$

Tabla 2: Media de errores identificados por el Profesor en los tres momentos de evaluación y resultados de la prueba de Friedman

Para la comprobación de las diferencias entre las mediciones del Alumnado con respecto a las del Profesor, se aplicó la prueba no paramétrica para 2 muestras independientes, mediante el estadístico *U* de *Mann-Whitney*. Los resultados comenzaron siendo muy divergentes en la 1ª evaluación entre Alumnado y Profesor, pero tendían a converger en la 2ª y 3ª evaluaciones, en ésta última no había diferencias significativas salvo en los Errores Totales, como muestra la tabla 3.

Errores		1ª Evaluación	2ª Evaluación	3ª Evaluación
Nota	Rango Medio Alumnado	25.32	28.45	28.50
	Rango Medio Profesor	35.68	32.55	32.50
	U	294.500*	388.500	390.000
	p	.013	.280	.132
Ritmo	Rango Medio Alumnado	20.43	26.65	25.22
	Rango Medio Profesor	40.57	35.35	32.78
	U	148.000***	304.500*	291.500
	p	.000	.027	.317
Articulación	Rango Medio Alumnado	22.22	23.53	28.38
	Rango Medio Profesor	38.78	37.47	32.62
	U	201.500***	241.000**	386.500
	p	.000	.001	.317
Total	Rango Medio Alumnado	16.88	20.40	25.22
	Rango Medio Profesor	44.12	40.60	35.78
	U	41.500***	147.000***	291.500*
	p	.000	.000	.016

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Tabla 3: Resultados de la prueba *U* de *Mann-Whitney* para la comparación entre la detección de Errores del Alumnado y los Errores identificados por el Profesor

Además, se empleó la prueba de correlación de *Pearson* para determinar el nivel de relación entre todas las mediciones, es decir, 1ª, 2ª y 3ª evaluación tanto del Alumnado como del Profesor. El número Total de errores detectado por el Alumnado en la 1ª evaluación se relacionaba con los errores detectados en la 2ª evaluación ($r = .595$, $p = .001$). Asimismo, el número de errores detectado por el Alumnado tanto en la 2ª como 3ª evaluación se relacionaba positivamente con el número Total de errores detectados

por el Profesor en las tres evaluaciones. Además, las tres evaluaciones realizadas por el Profesor correlacionaron entre sí. En la figura 3 se pueden observar las correlaciones mencionadas.

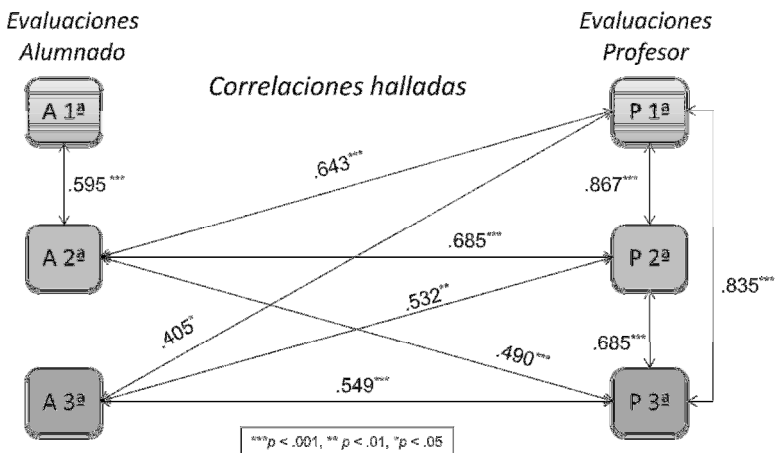


Figura 3: Correlaciones entre los diferentes momentos de evaluación del Alumnado y del Profesor

Por último, se llevó a cabo un Análisis de Regresión Lineal, siguiendo el método *paso a paso*, con el fin de predecir el Total de Errores en la 3ª evaluación, del Alumnado por una parte y del Profesor por otra. Como variables predictoras se incluyeron en ambos casos los Errores de Nota, Articulación y Ritmo detectados en dicha evaluación tanto por el Alumnado como por el Profesor.

Para el caso del Alumnado, los modelos resultantes que se muestran más ajustados indican una preeminencia de los errores de Articulación. En cambio, los modelos más ajustados para la tercera evaluación del Profesor indican que los errores de Ritmo son los que mejor predicen los resultados. En cualquier caso, los errores de Nota fueron los menos determinantes. En la tabla 4 se muestran los resultados descritos.

PREDICCIÓN PARA LA TERCERA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

Modelo 1		Modelo 2 (más ajustado)	
Errores Articulación Alumnado	$t = 6.365^{***}$ $p = .000$	Errores Articulación Alumnado	$t = 18.070^{***}$ $p = .000$
		Errores Ritmo Alumnado	$t = 13.092^{***}$ $p = .000$

PREDICCIÓN PARA LA TERCERA EVALUACIÓN DEL PROFESOR

Modelo 2		Modelo 4 (más ajustado)	
Errores Ritmo Alumnado	$t = 4.872^{***}$ $p = .000$	Errores Ritmo Alumnado	$t = 2.258^*$ $p = .034$
Errores Nota Alumnado	$t = 4.458^{***}$ $p = .000$	Errores Ritmo Profesor	$t = 7.790^{***}$ $p = .000$
		Errores Articulación Profesor	$t = 4.685^{***}$ $p = .000$
		Errores Nota Profesor	$t = 3.226^{**}$ $p = .004$

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Tabla 4: Nivel de predicción de las variables según los modelos más ajustados

Discusión y conclusiones

Tomando como guía los objetivos específicos citados con anterioridad, y tratando de verificar las tres hipótesis de partida planteadas, se realiza la siguiente discusión.

En cuanto al primer objetivo, referente a la evolución en la detección de errores, el análisis de los resultados arrojados por la prueba de *Friedman* para el Alumnado indicó una clara tendencia hacia la disminución de los errores conforme se avanzaba desde el primer momento de evaluación hacia los siguientes, siendo estadísticamente significativa la mejoría en las áreas de Nota, Articulación y Errores Totales. Únicamente en el área de Ritmo (aunque también se detectó cierta mejora), no se obtuvieron resultados estadísticamente significativos. Sin embargo, con respecto a las evaluaciones realizadas por el Profesor (segundo objetivo de esta investigación), se constató una mejoría en todas las áreas de error, siendo estadísticamente significativos los resultados hallados en los cuatro tipos de errores observados.

Se deduce de los resultados anteriormente descritos que el método usado para la mejora de la autoevaluación, empleando medios de grabación de audio, posibilitó unos logros claramente

positivos, tanto en la disminución objetiva de errores (medida del profesor) como en la propia apreciación realizada por los alumnos. Dichos resultados coinciden con los hallazgos de investigaciones previas (Hewitt, 2001; Killian; Dye, 2009) y, en este sentido, confirman la primera hipótesis planteada.

En lo que respecta a los resultados concernientes al tercer objetivo del trabajo (la comparativa de resultados Alumnado-Profesor), se establecieron diferencias significativas entre ambos fundamentalmente en la primera evaluación, donde en todas las áreas de medición de errores el Profesor halla más errores. Similares resultados se obtienen en la segunda evaluación, exceptuando los errores de Nota, los cuales ya no aportan diferencias estadísticamente significativas. En la tercera evaluación las diferencias entre las evaluaciones llevadas a cabo por el Alumnado y el Profesor ya no son significativas en las áreas de Nota, Ritmo y Articulación, manteniéndose únicamente en los Errores Totales. La consistencia de estos resultados estuvo avalada por la alta correlación existente en las evaluaciones entre sí, exceptuando la primera de los Alumnos. Ésta, al ser previa a la intervención (*feedback* del profesor), *a priori* podría ser susceptible de discordancia aunque, a pesar de ello, guardaba correlación con la segunda evaluación de los Alumnos.

Por consiguiente, se percibe una clara tendencia hacia la convergencia de resultados (detección de errores) conforme avanza el momento de evaluación, aproximándose en gran medida los del Alumnado a los del Profesor en la tercera evaluación, lo que indica que el programa de intervención desarrollado mejoró la precisión de las autoevaluaciones. Ha de notarse que en la primera evaluación (antes de producirse la intervención del profesor) la diferencia de apreciación de los errores era más grande, lo que pone de manifiesto la importancia del *feedback* a la hora de reforzar y corregir conductas dentro de experiencias metacognitivas en educación musical, lo cual estaría en consonancia con los resultados hallados por otros investigadores (Aitchison, 1995; Hewitt, 2001; Killian; Dye, 2009).

Por otra parte, si se observan las medias de los errores en las áreas de Nota, Ritmo y Articulación, se aprecia claramente que los de Nota son los menos recurrentes en todas las evaluaciones y los que más rápidamente convergen entre Profesor y Alumnado, parece que los alumnos estaban bastante más pendientes de no fallar notas que de otras cuestiones. Este hecho parece entrar en contradicción con lo hallado por Hewitt (Hewitt, 2011) y Waggoner (Waggoner, 2011),

quienes afirman que el elemento melódico es el más difícil de detectar. Sin embargo, dichas investigaciones usaban modelos a varias voces, a diferencia del presente trabajo que se centraba en un modelo monódico. De hecho, Hewitt (Hewitt, 2011) pronostica que los resultados deberían mejorar si se simplifican los modelos, como así parece ocurrir en este caso.

Por el contrario, los errores de Ritmo entre Profesor y Alumnado difieren más en todas las evaluaciones, convergiendo sólo en la tercera evaluación, en comparación con los de Nota, que convergían ya en la segunda. Estos resultados difieren de los informados por Hewitt (Hewitt, 2002; 2005) y Sheldon (Sheldon, 1998). Ambos autores hallaron que los errores de Ritmo eran mejor detectados que los de Nota. De este modo, la segunda hipótesis planteada no se cumple.

En el caso de los errores de Articulación, los resultados fueron similares a los de Ritmo, obteniéndose valores parecidos y correlacionándose las valoraciones de Profesor y Alumnado solamente en la última evaluación. Se desprende de este hecho que los errores de Articulación no resultaron más difíciles de hallar ni de mejorar que los de Ritmo, lo que no concuerda con lo que reportaron Kotska (Kotska, 1987) y Hewitt (Hewitt, 2002; 2005), quienes encontraron una falta de acierto por parte de sus sujetos de estudio en los errores de articulación. Por tanto, la tercera hipótesis tampoco se cumple. Una posible explicación podría radicar en que en el presente trabajo se acotaron severamente las áreas para el reconocimiento de errores, mientras que en las investigaciones anteriores la articulación se englobaba en el área de interpretación, la cual también incluía otros elementos como matices dinámicos, cuestiones de tempo y fraseo, de modo que se diversificaba la atención en múltiples campos a la hora de escuchar. En consecuencia, parece corroborarse, de nuevo, que reducir el número de variables mejora los resultados (Hewitt, 2011).

En el análisis predictivo de las distintas variables (cuarto objetivo del estudio), los resultados para la variable dependiente Errores Totales del Alumnado en la Tercera Evaluación aportaron dos modelos que se ajustaban a la predicción de la misma. El primero estableció los Errores de Articulación del Alumnado como mejor variable predictora, el segundo (más ajustado) determinó también los Errores de Articulación pero añadiendo los de Ritmo de los Alumnos.

Otros dos modelos resultaron para la variable dependiente Errores Totales en la Tercera Evaluación del Profesor. En esta

ocasión, el primero mostraba como mejor variable predictora a los Errores de Ritmo junto con los Errores de Nota del Alumnado; el segundo (más ajustado), a los Errores de Ritmo detectados por el Alumnado junto con los Errores de Ritmo, Articulación y de Nota hallados por el Profesor.

Como se aprecia, las variables más decisivas son los Errores de Articulación en el primer caso (detección del total de errores por parte del alumnado) y de Ritmo en el segundo (total de errores identificados por el profesor), influyendo los Errores de Ritmo también en el primero. En cualquier caso, la variable que parece menos decisiva es la de Errores de Nota. Se vuelve a insistir, por tanto, en la discrepancia con trabajos previos para los errores de Articulación (Hewitt, 2002; 2005; Kotska, 1987), los cuales sí parecen ser relevantes, al menos en este estudio.

En resumen, se podrían sintetizar las conclusiones en los siguientes puntos:

1) El programa de intervención diseñado e implementado para el fomento del aprendizaje autorregulado en este trabajo mejoró la precisión en las evaluaciones de los alumnos en todas las áreas que se evaluaron, corroborando la efectividad del uso de este tipo de metodología de enseñanza-aprendizaje en el aula (Hewitt, 2001; Worthy, 2005).

2) Parece constatarse que la simplificación en el número de variables para la detección de errores produce mejores resultados que si éstas son numerosas, como propone Hewitt (Hewitt, 2011).

3) Los errores de Nota fueron los menos realizados y los más fácilmente detectados por los alumnos, en contraposición con anteriores investigaciones (Hewitt, 2011; Waggoner, 2011).

4) Los Errores de Ritmo no fueron los mejor detectados, como sí sucedía en las investigaciones de Hewitt (Hewitt, 2002; 2005) y Sheldon (Sheldon, 1998).

5) La detección de los errores de Ritmo y Articulación de los alumnos mostró un patrón de comportamiento similar, resultando fundamentales como variables predictoras de los resultados globales.

6) Los errores de Articulación fueron detectados con mediana precisión y resultaron buenos predictores de los errores globales, lo que disiente de los estudios de Kotska (Kotska, 1987) y Hewitt (Hewitt, 2002, 2005).

Referencias

Aitchison, R. E. (1995). *The effects of self-evaluation techniques on the musical performance, self-evaluation accuracy, motivation, and self-*

esteem of middle school instrumental music students. (Doctoral dissertation, University of Iowa). *Dissertation Abstracts International*, 56 (10A), 3875.

Bergee, M. J. (1993). A comparison of faculty, peer, and self-evaluation of applied brass jury performances. *Journal of Research in Music Education*, 41, 1 (1993) 19-27. doi: 10.2307/3345476

Bergee, M. J. (1997). Relationships among faculty, peer, and self-evaluations of applied performances. *Journal of Research in Music Education*, 45, 4 (1997) 601-612. doi: 10.2307/3345425

Byo, J. L. (1997). The effects of texture and number of parts on the ability of music majors to detect performance errors. *Journal of Research in Music Education*, 45, 1 (1997) 51-66. doi: 10.2307/3345465

Collazos, C.; Guerrero, L.; Vergara, A. (2001). Aprendizaje colaborativo: Un cambio en el rol del profesor. *Proceedings of 3rd Workshop on Education on Computing*. Punta Arenas, Chile.

García, A. (2005). Máquinas en el aula. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 35 (2005) 15-22.

Hale, C. L.; Green, S. K. (2009). Six key principles for music assessment. *Music Educators Journal*, 95, 4 (2009) 27-31. doi: 10.1177/0027432109334772

Hewitt, M. P. (2001). The effects of modeling, self-evaluation, and self-listening on junior high instrumentalists' music performance and practice attitude. *Journal of Research in Music Education*, 49, 4 (2001) 307-322. doi: 10.2307/3345614

Hewitt, M. P. (2002). Self-evaluation tendencies of junior high instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, 50, 3 (2002) 215-226. doi: 10.2307/3345799

Hewitt, M. P. (2005). Self-evaluation accuracy among high school and middle school instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, 53, 2 (2005) 148-161. doi: 10.1177/002242940505300205

Hewitt, M. P. (2011). The impact of self-evaluation instruction on student self-evaluation, music performance, and self-evaluation accuracy. *Journal of Research in Music Education*, 59, 1 (2011) 6-20. doi: 10.1177/0022429410391541

Killian, J. N. (1985). Operant preference for vocal balance in four-voice chorales. *Journal of Research in Music Education*, 33, 1 (1985) 55-67. doi: 10.2307/3344758

Killian, J. N.; Dye, K. G. (2009). Effects of learned-centered activities in preparation of music educators: finding the teacher within. *Journal of Research in Music Education*, 19, 1 (2009) 9-24. doi: 10.1177/1057083709343904

Kostka, M. J. (1997). Effects of self-assessment and successive approximations on "Knowing" and "Valuing" selected keyboard skills. *Journal of Research in Music Education*, 45, 2 (1997) 273-281. doi: 10.2307/3345586

Lethco, L. M. (1999). Preparing Undergraduate Music Majors to Teach Beginning Instrumentalists: The Effects of Self-Evaluation, Teacher Observation, and Performance Oriented Instructional Approaches on Teacher

Behaviors and Pupil Responses. (Doctoral dissertation, Louisiana State University). *Dissertation Abstracts International*, 60 (04), 1058.

Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. In W. Reynolds; G. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology: Educational Psychology*, Vol. 7, 103-122. New York: John Wiley.

Saldaña, D.; Aguilera, A. (2003). La evaluación de los procesos metacognitivos: estrategias y problemática actuales. *Estudios de Psicología*, 24, 2 (2003) 189-204. doi: 10.1174/021093903765762901

Sánchez, M.; Cía, I. (2011). Nuevas tecnologías e innovación educativa en el campo de la educación musical: Propuesta para la formación de profesorado especialista. *IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 13 (2011) 3-13.

Sheldon, D. A. (1998). Effects of contextual sight-singing and aural skills training on error-detection abilities. *Journal of Research in Music Education*, 46, 3 (1998) 384-395. doi: 10.2307/3345550

Vaquero, A. J.; Vera, M. I. (2012). El profesorado de música y el uso del software libre. *Revista Estudios*, 25, 1 (2012) 1-14.

Waggoner, D. T. (2011). The effects of listening conditions, error types, and ensemble textures on error detection skills. *Journal of Research in Music Education*, 59, 1 (2011) 56-71. doi: 10.1177/0022429410396094

Worthy, M. D. (2005). The effects of self-evaluation on the timing of teacher and student behaviors in lab rehearsals. *Journal of Music Teacher Education*, 15, 1 (2005) 8-14. doi: 10.1177/10570837050150010103

Yarbrough, C. (1987). The relationship of behavioral self-assessment to the achievement of basic conducting skills. *Journal of Research in Music Education*, 35, 3 (1987) 183-189. doi: 10.2307/3344960

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts; P. R. Pintrich; M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, 13-39. San Diego: Academic Press.

¹ **Promoting self-regulated learning in students of wind musical instruments**

² Doctorando.

Asociación Musical "Amigos de Vélez" (Vélez de Benaudalla, Granada, España).

E-mail: manolosolier@gmail.com

³ Doctora

Universidad de Granada (España)

E-mail: luciaht@ugr.es

MUJER Y EDUCACIÓN MUSICAL (ESCUELA, CONSERVATORIO Y UNIVERSIDAD): DOS HISTORIAS DE VIDA EN LA ENCRUCIJADA DEL SIGLO XX ESPAÑOL¹

Desirée García Gil²
Consuelo Pérez Colodrero³

Abstract: Between 1936 and 1939, Spain lived through one of its worst historical and social periods: the Civil War. This was followed by forty years of a totalitarian regime that closed the doors to Europe and prevented the natural development of the country in many fields, including education. In this context, women suffered a great shock as their work was suddenly confined to the domestic sphere: they had to maintain the family economy but could not have a bank account. A woman could take her children to school, but could not receive training herself.

Nevertheless, music was an extraordinarily useful means of personal development for women and achievement of a social and professional position, defeating the clichés and expectations assigned to their sex.

This work aims to: (1) draw attention to the life and the careers of six women who started their musical training in the last decades of the XIX century or at the beginning of the XX century and who occupied important posts both in educational and artistic areas, such as university teachers or renowned concert performers; (2) emphasize the educational, social and professional difficulties that they had to face in order to make a space for themselves in a system created by and for men. Thus, in this paper we intend to underline the major work that they carried out in Spain's complex circumstances during the first half of the XX century.

Keywords: music; woman; 20th century; education; performance

Resumen: Desde 1936 a 1939 España vivió uno de sus peores momentos históricos y sociales, la Guerra Civil. Ésta fue continuada por cuarenta años de régimen totalitario que cerró las puertas a Europa impidiendo la normal evolución del país en muchos campos, entre ellos el educativo. Dentro de este contexto, la figura de la mujer sufrió uno de los mayores golpes ya que su labor se restringió al ámbito de lo privado: debía mantener una economía familiar pero no podía tener una cuenta en el banco, podía llevar a sus hijos al colegio, pero no podía tener una formación propia.

No obstante, la música fue, para la mujer, un medio y resquicio extraordinariamente útil para desarrollarse y situarse social y profesionalmente, venciendo los tópicos y las expectativas asignadas a su género.

Desirée García Gil; Consuelo Pérez Colodrero (2014). Mujer y Educación Musical (escuela, conservatorio y universidad): dos historias de vida en la encrucijada del siglo XX español. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 6 (2014) março, 171-186

La presente propuesta [1] llama la atención sobre la vida y la trayectoria de dos mujeres que, habiendo empezado su educación musical en las últimas décadas del siglo XIX o en las primeras del siglo XX, consiguieron ocupar puestos de relevancia en diferentes ámbitos educativos y artísticos, bien como profesoras universitarias, bien como concertistas de renombre, [2] acentúa las diversas problemáticas educativas, sociales y profesionales que debieron afrontar para hacerse un hueco en un sistema pensado por y para el Hombre. De este modo, se aspira a subrayar la importante labor que, dentro del complicado contexto musical de la España de la primera mitad del siglo XX, realizaron estas mujeres.

Palabras Clave: música; mujer; siglo XX; educación; interpretación

Introducción

En los cien años que discurrieron entre 1874 y 1974, España vivió algunos de los momentos históricos y sociales más importantes de su contemporaneidad, entre los que descuellan la Restauración de la Monarquía Borbónica, la crisis de 1898, la II República o las dictaduras de Primo de Rivera y de Francisco Franco.

Durante buena parte de dicho siglo, «los procesos de socialización de hombres y mujeres» estuvieron determinados por la «dominación masculina» ya que incluso «la manera y la eficacia de transmitir» los conocimientos se realizó privilegiando al primero y manteniendo por lo tanto, una relación de subordinación entre ambos (Sierra Pellón, 2002: 13-17). Esto conllevó a que se fortaleciese un «orden patriarcal» que dictaba «lo que [era] legítimo y lo que no lo [era] para cada uno de los dos grupos sexuales» contribuyendo «a la perpetuación de los géneros en las nuevas generaciones» (Subirats, 1999: 27). En definitiva, la figura de la mujer fue concebida de manera subyugada a la del hombre, quedando limitada por un discurso político-social que la circunscribía al ámbito de lo privado.

No obstante, la música fue para este «segundo sexo» (Beauvoir, 1949), un medio y resquicio extraordinariamente útil, ya que le permitió desarrollarse y situarse no solo dentro de la ciudadanía, sino también profesionalmente, venciendo los tópicos y las expectativas asignadas a su sexo.

Partiendo de lo expuesto, este trabajo pretende [1] averiguar de qué modo los cambios educativos, culturales y legislativos acaecidos en el país entre 1874 y 1974 afectaron directamente a la mujer, con lo cual se podrá [2] vislumbrar cuáles fueron las conquistas, las vicisitudes y los cambios que mejor reflejan la transformación de dicho colectivo. Para ello, se llama la atención

sobre la trayectoria vital y profesional de dos féminas que, recibiendo su educación musical bien en las últimas décadas del siglo XIX bien a finales de la primera mitad del siglo XX, consiguieron ocupar puestos de relevancia en diferentes centros de formación y cenáculos artísticos, ya fuese como concertistas de renombre o como profesoras universitarias.

Al efecto, se ha empleado una investigación biográfico-narrativa, en tanto que «no persigue generalizaciones, no consta de predicciones ni de explicaciones causales, sino que estudia una realidad concreta, busca lo particular y detallado y concede al sujeto individual todo el protagonismo» (Ocaña Fernández, 2006: 232). Así, para el registro del itinerario personal y laboral de la pianista nacida ciento cincuenta años atrás, se siguen y estudian interlocuciones realizadas en vida de ésta, además de relatos autobiográficos publicados en la prensa de la época mientras que, para la informante que vive en pleno siglo XX se han utilizado la entrevista abierta, llevada a cabo el 16 de octubre de 2012. Así, aplicándose una técnica híbrida en cuanto a las herramientas de recogida de datos, las historias de vida resultantes se han obtenido tanto de manos de terceros, como de forma directa: en el primer caso, el vaciado histórico y la consecuente revisión de las fuentes primarias anulan cualquier sombra de duda sobre la veracidad de los datos obtenidos. Este procedimiento ha permitido vehicular de manera coherente un arco de información que engloba el traspaso de un período histórico a otro, y que por consiguiente, admite el análisis cruzado de las concordancias y diferencias de cada uno de ellos.

El resultado es, entonces, la presentación de dos biografías articuladas a lo largo de un siglo, en las que se destacan los esfuerzos parciales de sendas especialistas musicales en diferentes contextos educativos y artísticos. Los logros de cada una de ellas quedaron reflejados de forma directa en el hallazgo de un lugar propio en dichos ámbitos, abriendo, además, barreras a la mujer y a esta enseñanza artística.

1. Mujer y educación musical en los siglos XIX y XX

Desde la Revolución Francesa, momento en el que se estrecharon los lazos entre masculinidad y ciudadanía, se alzaron voces reivindicando los derechos de la mujer y demandando que se la liberase de su situación de sometimiento (Caine; Sluga, 2000). Los esfuerzos estuvieron íntimamente relacionados con el despertar de la conciencia de ésta en tanto que individuo capacitado para la

mejora integral de todas sus capacidades y para el desarrollo de actividades de cualquier tipo, en igualdad de condiciones respecto a los hombres (Lacalzada de Mateo, 1996).

Algunos de los más importantes logros y avances conseguidos por estos movimientos sociales a lo largo del siglo XX estuvieron implicados, precisamente, con el acceso a la educación y el desarrollo social y profesional del género femenino, que ha facilitado la justa igualdad «de oportunidades» (Espín López; Marín Gracia; Rodríguez Lajo, 2006: 78). En semejante contexto, la educación musical habitualmente ha constituido un área privilegiada para el desarrollo de las capacidades de la mujer. Por ello, es importante revisar cuál ha sido la presencia de este arte en el contexto de la educación española y para la horquilla de tiempo señalada, pues resulta un aspecto clave a la hora de entender las trayectorias vitales y profesionales de las dos músicas y docentes que constituyen el nudo gordiano de la presente investigación.

A finales del siglo XIX, la formación musical se contemplaba como asignatura de Canto «en la Escuela Central de Maestras [...] no así en la de Maestros» durante los dos primeros cursos del Grado Elemental y con una carga de tres horas semanales (López Casanova, 2002: 31). Esta normativa era coherente con la manera en la que se concibió la disciplina dentro de la Educación Primaria, en la que quedaba implícitamente englobada entre las «enseñanzas artísticas» (Toro Egea, 2010: 177) y, en cualquier caso, «relegada al gusto estético y a la inquietud de los maestros» (López Casanova, 2002: 30).

Paralelamente, se fundaron en España algunos de los primeros conservatorios de música con el objetivo de «formar músicos competentes» en la ejecución del repertorio clásico, es decir, «centroeuropeo»: el «interprete se separ[ó] del compositor» y los especialistas «se dedica[ron] a [...] ejecutar las obras ya escritas según las indicaciones específicas de la partitura» (Ochoa Escobar, 2011: 39). Los datos ofrecidos por Hernández Romero muestran que estos centros se constituyeron como un entorno «en el que las mujeres [tuvieron] más opciones educativas y profesionales [...] y en el que llegaron a ser consideradas por muchos hombres de igual a igual» (Ochoa Escobar, 2011: 33).

A principios del siglo XX, la instrucción musical pareció generalizarse merced a la Ley de Romanones, que institucionalizó la asignatura de «Canto» en cada uno de los cursos del grado elemental (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, MIPBA,

1900), y al Instituto Escuela, en el que todos los futuros maestros y maestras estudiaban «Música y Canto» durante dos horas lectivas semanales en los tres grados de la 'Sección Preparatoria' (MIPBA, 1918). No obstante, durante la Dictadura de Primo de Rivera se produjo una involución, pues la música solo se consideró tácitamente, con el fin de «fortifica[r] las virtudes cristianas, el patriotismo y otras virtudes cívicas» a través de «cantos sencillos de carácter religioso, patriótico y popular» (Blanco y Sánchez, 1930: 89, cit. Longueira Matos, 2011: 70).

Con el advenimiento de la II República Española, su espíritu renovador conllevó una mejora ante todo desde el punto de vista metodológico. En efecto, todas los cambios introducidos en materia de educación musical tuvieron como fin proporcionar al docente, fuera hombre o mujer, los «conocimientos técnicos necesarios para que, de una forma amena y eficaz, [pudiera] despertar y desarrollar en el niño el sentimiento artístico y el amor a la buena tradición lírica de[ll] [...] país» (MIPBA, 1933: 108). Es en este sentido como deben entenderse las audiciones y la organización de coros de las Misiones Pedagógicas o bien la formación musical que contemplaba el *Proyecto de Bases de la Enseñanza Primaria y Segunda Enseñanza* de 1932 (Molero Pintado, 1991).

El levantamiento de 1936 y la posterior Dictadura de Francisco Franco hicieron cambiar la situación de la música en el ámbito educativo, pues ante todo se la entendió al servicio de la ideología del sistema y de sus pilares básicos —la educación religiosa, patriótica, física y cívica—, que en todo caso, la empleaban para tareas como el izado de la bandera o el fortalecimiento del sentimiento de grupo (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 1938). Esta tendencia permearía incluso en el Reglamento de Escuelas del Magisterio de 1950 (MEN, 1950), que comprendió la disciplina fundamentalmente como canto colectivo (ya fuese religioso, patriótico o escolar), concibiéndola entonces al servicio de las directrices del Estado y prestando «poca importancia [...] a los contenidos didácticos y a los procedimientos pedagógicos de [su] enseñanza» (Castañón Rodríguez, 2009: 100).

No obstante, a los fines que persigue este trabajo, el aspecto relevante del periodo es que la música volvió a vincularse mayoritariamente a la educación femenina, según se comprueba en los diversos ámbitos. De un lado, a partir de 1945, los conservatorios modificaron sus planes de estudios y recibieron una gran afluencia de estudiantes, de los que un aplastante número

fueron mujeres (Cabrera Pérez, 2005). En este caso, es un hecho fehaciente que si ellas cursaron mayoritariamente estas enseñanzas, su idea no fue obtener, a partir de las mismas, una salida profesional, sino que respondió a los planteamientos de una «formación de adorno»: así, incluso en la Exposición del Reglamento del Conservatorio de Madrid de 1831 se indicó que el centro «pretendía» instruir «tanto» a «profesores», es decir, a especialistas, «como» a «aficionados» que se deberían ocupar del «ornato y recreo de las tertulias, y de sus horas de descanso de otros estudios y obligaciones» (Hernández Romero, 2011: 5). De otro lado y en el contexto de la educación general, la instrucción musical se confinó dentro de las 'Enseñanzas del hogar', imprescindibles para la obtención del título de Bachiller (MEN, 1944) e impartidas por profesionales de la Sección Femenina (MEN, 1941).

Los cambios llegaron lentamente, a partir de la década de 1970, más a nivel de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que a nivel de cuestiones de género. En este sentido, conviene señalar que ya en el Plan de Magisterio de 1967 se advirtió un notable avance en cuanto a su concepción de la dinámica de las clases, al subrayar que éstas «fueran vivas y participativas, apoyándose en el lenguaje musical como una consecuencia racional de todas aquellas sensaciones experimentadas de forma rítmica y sonora» (Rodríguez Cruz; Alonso Medina, 1999: 102). De cualquier modo, estas directrices anticiparon el espíritu de la posterior ley de 1970, firmada por Villar Palasí (Jefatura del Estado, 1970) y la incorporación de la metodología Orff en los cuestionarios de los cursos de especialización publicados en 1972 (Ministerio de Educación y Ciencia, MEC, 1972).

Hasta aquí, el contexto legislativo e histórico en el que se formaron los sujetos objeto de estudio, en el cual, tal y como se ha podido apreciar, la educación musical estuvo especialmente vinculada al género femenino en cuanto que ambos, es decir, la educación musical y la mujer, fueron relegados a un segundo plano dentro de la sociedad y la política emergente. El siguiente apartado denotará cómo a pesar de las trabas que pudieron encontrar, las especialistas estudiadas consiguieron ser figuras cumbres dentro de sus respectivos contextos profesionales.

2. Dos historias de vida

A continuación se presentan las historias de vida de dos mujeres que desarrollaron sus carreras, en torno a la música, entre los siglos XIX y XX. La finalidad de su exposición es conocer cómo estas pianistas y docentes crearon y reflejaron el mundo que las rodeó, suscitando un marco interpretativo a través del cual se revele el sentido de sus respectivas existencias (Jones, 1983; Vallés, 1997; Pérez Serrano, 2002) y, más importantemente, se puedan transmitir conocimientos y experiencias a generaciones presentes y futuras.

2.1. Pilar Fernández de la Mora (Sevilla, 1867 - Madrid, 1929)

La sevillana Pilar Fernández de la Mora ha sido saludada unánimemente como una extraordinaria pianista, una inigualable profesora y un ser humano sin parangón. Según informa Villar (1927), fue su madre quien le enseñó las primeras reglas musicales y, poco después, sería Óscar de la Cinna quien continuara formando a la niña. Ésta prosiguió sus estudios bajo la tutela de José María Guelbenzu (Pamplona, 1819 - Madrid, 1886) en Madrid, de Louise-Aglaré Masson Massart (París, 1822-1887) y Louis Diemer (París, 1843-1919) en París, ciudad a la que encaminó sus pasos por consejo expreso de Antón Rubinstein (Vikhvatínets, 1829 - Peterhof, 1894), y de Teresa Carreño (Caracas, 1863 – Nueva York, 1917) en Alemania (N.R., 1929). Sus resultados en estos establecimientos fueron prácticamente inigualables: con catorce años se hizo con el Primer Premio del Conservatorio de París, que le reportó un piano de cola y una retribución en metálico apodada *Papelín*, siendo la primera alumna española que conseguía tal honor. Además, los conciertos que ofreció contemporáneamente en Centroeuropa fueron aclamados por la crítica experta (Villar, 1917).

A lo largo de sus más de veinticinco años de desempeño profesional como intérprete y como docente, sus méritos fueron extraordinarios, especialmente si se considera la situación de la mujer en la España del momento: desarrolló una amplia carrera concertística, tristemente desconocida por especialistas posteriores (Villar, 1917; Forns, 1929); ganó por unanimidad la oposición al Conservatorio de Madrid frente a ocho candidatos masculinos y un tribunal compuesto por los más selectos y reputados músicos y profesores del momento, siendo la primera mujer que accedió a dicha posición docente⁴; fundó y fue la pianista de la Sociedad de Cuartetos (S.N., 1897); fue condecorada por el Gobierno francés como *Officier d'Academie* y como *Officier d'Instruction Publique* por

solicitud de Planté, Bernard y Diemer; se desempeñó como directora y profesora de piano en la sección de Música de la Junta Protectora del Fomento de las Artes, cuya finalidad fue la docencia musical exclusivamente femenina y obrera (S.N., 1903; Villar, 1917)⁵; instauró un premio con su nombre en la Real Academia de Música de Santa Cecilia de Cádiz, en 1916; y fue galardonada con la Cruz de Alfonso XII, cuyas insignias fueron costeadas y entregadas por sus compañeros del Conservatorio, capitaneados por Jacinto Benavente (Villar, 1927).

Más concretamente, en el terreno de la formación instrumental legó un brillante plantel de alumnas y alumnos en el seno del Conservatorio de Madrid y en las salas de conciertos españolas y europeas. Esto fue posible gracias a que siendo Rodríguez Sampedro ministro de Instrucción Pública, la Reina en persona pidió una gracia especial para ella que le permitió dar clase también a hombres (Villar, 1927). Fue así posible que de su magisterio salieran no solo Dolores Benaiges, Ana de la Vega o Eloisa Távares, sino también los eximios Antonio Lucas Moreno y José Cubiles, entre otros muchos (Villar, 1917; Forns, 1929). De ellos escribía Julio Gómez que no era necesario nunca que dijeran quiénes eran, pues «lo dicen ellos mismos a voces en cuanto se sientan al piano... todos tienen algo de su espíritu» (Gómez, 1929: 1). A su vez, Villar la equiparaba con el mismo Tragó, calificándola como una «figura artísticopedagógica de extraordinario relieve, de indiscutible autoridad» (1927: 14).

Por si lo anterior no fuera suficiente, Fernández de la Mora también dio a la imprenta varias obras, de las que la mayor parte fueron de tipo didáctico, destacando una versión en notas dobles del *Estudio en fa menor [op.10, núm.9? op. 25 núm.2?]* de Fryderyk Chopin y, muy especialmente, su colección de ejercicios titulada *Una hora de mecanismo*, publicada por la Sociedad Didáctico-Musical—. También debe señalarse su puesta en música de textos poéticos, como por ejemplo, la excepcional y rara musicalización de tres poemas del libro *Caritat* (1885) de Jacinto Verdaguer, que el mosén dedicó a beneficio de los damnificados por un terremoto en Andalucía.

Pilar Fernández de la Mora falleció en 1929. A su muerte, la mayor parte de los diarios madrileños recogieron la luctuosa noticia y fueron algunas de las mejores plumas del momento, como las de José Forns (1929), Rogelio Villar (1929) o Julio Gómez (1929), las

que redactaron panegíricos a su vida y trayectoria, destacando siempre su calidad humana, profesional y artística.

2.2. María dels Angels Subirats Bayego (n. Barcelona, 1944)

El interés de María dels Angels Subirats Bayego hacia la música fue posiblemente heredado de la afición de su padre. La informante recuerda cómo en su niñez, éste se acompañaba el canto con una guitarra, realizando además improvisados conciertos caseros zarzuelísticos junto a su esposa.

En el colegio religioso *Jesús y María* cursó estudios desde 1947 a 1957, recibiendo durante una hora al día lecciones extraescolares de piano: debido a esto, la entrevistada debía participar, aunque a regañadientes, en el recital anual del colegio. A los diez años, los exámenes de ingreso a Bachillerato Elemental motivaron que, por un tiempo, dejase abandonado el estudio del instrumento. Durante este plan de estudios formó parte del restringido coro del centro: esto le obligó a aprender las canciones en latín que ejecutaba durante las obligadas celebraciones religiosas. Subirats recuerda muy especialmente, lo que ella misma denomina, la asignatura de *Ensayo de cantos* en la que la religiosa que estaba al cargo creó la *orquesta de cacharros*, merced a ésta, las alumnas acompañaban sus interpretaciones vocales con instrumentos de elaboración propia.

«[...] Y, las nueve bien avenidas, bueno... y nos montó una orquesta de cacharros, decía ella. Para mí, fue el primer contacto con una orquesta, con tocar en conjunto, ahí había una barra de cortina de esas de metal de esas de latón que le das brillo y parece no sé qué, no sonaba afinada eh? Sonaba... y lo tenía todo guardado en una cesta de mimbre, y el premio, porque claro, nos enseñaban a cantar en latín para cantar en la misa diaria, y todas las celebraciones. Eso era, otra época. Y entonces, a veces, de repente había un premio, ¿no?, cantábamos una canción cualquiera infantil normal y corriente y la acompañábamos con los cacharros.»

La Sección Femenina, que acudía al centro cada año, fue la encargada de examinar a las niñas del repertorio tradicional aprendido en clase.

«[...] entonces estaban las señoras de Sección Femenina que te venían a examinar para el bachillerato. Venían ellas porque como era el colegio de monjas tú no salías mucho por ahí... Te examinabas como libre en un instituto pero toda la cuestión música, labores, gimnasia, si se puede llamar gimnasia, y ¿qué más nos

enseñaban?... bueno el, el educación... [...] Y todas estas cosas pues venían ellas y entonces tenías que saber solfeo, pero no creo que supiéramos mucho porque nos aprendíamos de memoria, la tonadilla y el nombre de las notas y ya está. Quiero decir ... no sé.»

Paradójicamente, a través de los *libros verdes* que el régimen franquista implantó como texto obligatorio para Bachillerato, la especialista en educación musical aprendió, fuera de su ambiente familiar, la primera canción en catalán.

Gracias a que las monjas vieron en ella denotadas condiciones intelectuales y, contando también con el respaldo de su padre, ésta pudo seguir estudiando. Así, tras los exámenes de cuarto de Bachillerato se matriculó en Peritaje Mercantil, con lo que podría, aunque no fuera de su agrado, llevar las cuentas del negocio familiar.

«[...] había un plan nuevo, empalmé con peritaje mercantil que era lo que me iba a dar la habilidad de llevar las cuentas, en mi casa tenían tienda, las cuentas y ¡boh!, y ahí pues en la tienda, ¿no? Yo siempre pensé que yo en una tienda no, que no, que... esas señoras que van a comprarse un jersey, los desdoblán todos no compran nada que yo las hubiera mandado... así, a freír espárragos, y que, que no me iba, y que además estar de contable... que no, que no lo veía claro, ¿no?»

Posteriormente, en 1961, al terminar la primera de sus doce carreras académicas, entró a trabajar en la *Institución escolar Hispania* de Barcelona. En dicho centro, Subirats intentó, procurando no molestar al resto de clases, enseñar música a sus alumnas: en contra de la costumbre establecida éstas cantaban melodías no siempre religiosas. Y así, ahorrando todo el dinero que ganaba, pudo presentarse, a los veinte y un años, a las pruebas de acceso a Magisterio, compaginando esta formación con su mencionado trabajo de maestra y en el que volvió a entrar en contacto con el aprendizaje de la disciplina musical durante su segundo curso.

A los 23 años, se matriculó en el Conservatorio de Barcelona y por diversos motivos, acabó enlazando titulación tras titulación. El elenco de profesores de los que recibió lecciones estuvo conformando por un plantel de especialistas de primera talla, imprescindibles en el panorama musical de la Cataluña de principios de siglo XX como Enric Ribó (profesor de Canto Coral), Josep Poch (Solfeo), Joan Pich Santasusana (Armonía), Maria Cateura (Pedagogía Musical), y Alex Crivillé (etnomusicología).

A partir de 1972, una vez en posesión del título de maestra, compaginó su trabajo en la escuela con unas horas de docencia nocturna en la Escuela Normal de Magisterio: seis años más tarde, en 1978, le hicieron un contratado propio.

Las pruebas a titular y a catedrática de Universidad en las que participó debieron ser evaluadas por un tribunal compuesto por profesores del área de Musicología, debido a la inexistencia de un grupo especialista. Para las primeras, presentó una investigación sobre la canción y la voz, mientras que para las segundas, su trabajo versó sobre canciones populares catalanas recopiladas por una folclorista de la tierra.

En su carrera profesional, cabe destacar que Subirats estuvo implicada en la creación en 1995 del doctorado en Didáctica de la Música. En la actualidad participa como comité asesor y científico en revistas como Eufonía, es miembro de la ESER, y la EERA, además de evaluadora para, entre otros, proyectos europeos en el Ministerio de Educación.

Conclusiones

Para finalizar, se presentan las conclusiones obtenidas a partir de los datos expuestos, realizando un análisis cruzado entre las dos historias de vida que se han ofrecido, y respondiendo además a los dos objetivos propuestos al inicio del presente estudio.

Con respecto al primero de ellos, que pretendía averiguar de qué modo los cambios educativos y legislativos acaecidos entre 1874 y 1974 afectaron directamente a la mujer española, se debe subrayar, en primer lugar, el hecho de que poco a poco, la reglamentación académica fue abriendo vías, cada vez más amplias, para encauzar la activa participación de las féminas en todas las esferas y dimensiones de la sociedad. Acercando esta afirmación al ámbito de la enseñanza, es posible destacar que, si bien los estudios musicales se consideraron tradicionalmente integrados en la «educación de adorno» que recibió la mayor parte del «segundo sexo», parece que igualmente se constituyeron en un área muy propicia para que éste, alejándose de los cometidos que se le asignaban, irrumpiera en el mundo laboral y profesional: así, su destino pudo trascender las expectativas que se le asignaban *a priori* en función de su sexo.

En este sentido, conviene subrayar que la educación musical se vinculó especialmente al género femenino porque fue una de las disciplinas que éste debía recibir para su desempeño en

el ámbito de lo privado —en tanto que materia de ornamento—. Por extensión, durante buena parte del siglo XX, la instrucción en dicho arte fue concebida únicamente dentro de la formación de las maestras, debido a que éstas debían inculcar la música, en tanto que mujeres, a los discentes. Así debe entenderse no solo el diseño de los Planes de Magisterio ya del siglo XIX, sino también que ésta debiera estudiarse en las «Enseñanzas del Hogar» de la Sección Femenina. Fueron necesarias varias revisiones y, sobre todo, la modernización y adaptación de la educación musical a los estándares europeos para que las connotaciones descritas desaparecieran.

Se prueba entonces que la normativa fue abriéndose poco a poco para que, de un lado, el papel de la mujer fuera equiparándose progresivamente al del hombre, lo que significó reconocer una situación que en la práctica ya se daba. En consecuencia, tanto Fernández de la Mora como Subirats fueron percibidas, una vez en su madurez, como iguales por sus homólogos masculinos; de otro lado, para que la disciplina musical fuera reconocida como una materia esencial en la formación de todo individuo, liberándose de las connotaciones sexistas que el sistema y la sociedad le adjudicaron.

En lo que se refiere al segundo de los objetivos planteados, que aspiraba a vislumbrar cuáles fueron las conquistas, las vicisitudes y los cambios que mejor reflejaron la transformación del colectivo femenino, debe acentuarse que los dos casos propuestos han servido como claro ejemplo de ruptura con todas las convenciones culturales de la España de sus respectivas épocas.

En el caso de Fernández de la Mora el avance se produce en el tipo de práctica y desempeño musical: educada inicialmente como niña prodigio y en principio encaminada a entretener a un público aristocrático pero diletante, la pianista superó estos modestos límites, llegando a ocupar el más alto puesto en el mundo artístico y académico de su tiempo. Por lo que respecta a Subirats, el avance se produce en un sentido muy semejante, pues, como primogénita, la tradición social la obligaba a hacerse cargo del negocio familiar, formándose especialmente para este menester, pero, con la mirada siempre puesta en aquello a lo que la sociedad la encaminaba por su condición biológica, esta pedagoga musical consiguió asimismo despuntar sobre las expectativas creadas. En ambos casos puede decirse que, en desmedro de los logros alcanzados, estas dos mujeres a pesar de ser plenamente

conscientes de las obligaciones que les imponía la sociedad, obraron con libertad, encauzando su vida personal y profesional sin seguir más dictados que los de su voluntad, capacidad e inquietud.

Por supuesto, debe tenerse en cuenta que sus logros sirvieron como ejemplo a otros grupos de féminas. Fernández de la Mora las instruyó dentro de las enseñanzas instrumentales del Conservatorio de Madrid, volcando sus méritos y talentos a lo largo de sus más de treinta años de servicio docente, de manera que su ejemplo caló en sus contemporáneas, haciéndolas participes de aquello que el esfuerzo y la voluntad puede conquistar. La problemática que le tocó combatir estuvo relacionada, de un lado, con el acceso a un puesto superior en la docencia del centro madrileño, para el que compitió con colegas masculinos y fue evaluada por un tribunal asimismo masculino; de otro lado, con la posibilidad de impartir clases a hombres, aspecto sobre el que conviene poner de relieve la intervención de la Reina Isabel II en persona, un hecho sin precedentes hasta entonces y que abrió el camino a otras docentes del mismo centro, como Julia Parody (Málaga, 1887 – Madrid, 1977), que impartió clase a Esteban Sánchez o José Luis Gálvez, entre otros.

También la trayectoria profesional de Subirats ha estado dedicada a la enseñanza de la música, en este caso particular, muy especialmente en lo referido a la educación superior. Así, las posibilidades de docencia en pleno siglo XX y en Democracia, difieren con la de la pianista estudiada, pues en esta ocasión, su ámbito de actuación incluyó los dos géneros por igual. Por consiguiente, su labor ha consistido en la formación de maestros a quienes ha transmitido un amor por la disciplina que difiere marcadamente del modo en que ella la había recibido, esto es, como vehículo de un marcado adoctrinamiento patrio. De hecho, incluso cuando impartió clases en Primaria, sus pretensiones fueron superar las directrices que debía respetar como docente, aumentando el típico repertorio tradicional de sus alumnas. Cabe recordar también, las posibilidades que abrió a los investigadores en pedagogía musical al presentarse a pruebas de titularidad y cátedra, porque además de validar estos conocimientos dentro del mundo académico, puso énfasis en la necesidad de gestación de un grupo de especialistas adecuado que pudieran hacer frente, entre otras cuestiones, a dichas evaluaciones.

A la postre, el mayor logro de las dos mujeres objeto de estudio es que cada una de ellas, de forma individual y aislada,

rompió barreras para la siguiente generación, tomando como objeto de deseo y de lucha la misma disciplina que ayudaba a circunscribirla a un determinado contexto y ámbito de actuación, la música.

Referencias

- Bacarisse, S. (1933): Música. *Luz*, 320, 13 de enero (1933) 8.
- Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe*. 2 vols. París: Gallimard.
- Blanco y Sánchez, R. (1930). *Pedagogía Fundamental. Teoría de la Educación*. Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando.
- Cabrera Pérez, L. A. (2005). *Mujer, trabajo y sociedad (1839-1983)*. Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero.
- Caine, B.; Sluga, G. (2000). *Género e historia. Mujeres en el cambio sociocultural europeo, de 1780 a 1920*. Madrid: Narcea.
- Castañón Rodríguez, M. R. (2009). El profesorado de educación musical durante el franquismo. *REIFOP*, 12, 4 (2009) 97-107.
- Espín López, J. V.; Marín Gracia, M. A.; Rodríguez Lajo, M. (2006): Las imágenes de las mujeres en la publicidad: estereotipos y sesgos. *Redes.com*, 3 (2006) 77-90.
- Forns, J. (1929). La muerte de una gran artista. Pilar Fernández de la Mora y su labor en el Conservatorio. *El Herald de Madrid*, 13587, 15 de agosto (1929) 5.
- Frías, C. (1932). Mujeres de Hoy. Julia Parody. *Ellas*, 23, 30 de octubre (1932) 6.
- García Fraile, J. A. (1987). *Actividades educativas de la sociedad "El Fomento de las Artes" (1847-1912)*. Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo.
- Gómez, J. (1929). Pilar Fernández de la Mora. *Boletín Musical*, 19, septiembre (1929) 1-3.
- Gómez, J. (1959). La enseñanza de Composición en el Conservatorio Madrileño y su profesorado. *Academia: Boletín de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando*, 8 (1959) 29-58.
- Guereña, J. L.; Tiana, A. (Eds.) (1989). *Clases populares, cultura, educación, siglos XIX – XX*. Madrid: Casa Velázquez.
- Hernández Romero, N. (2011): Educación musical y proyección laboral de las mujeres en el siglo XIX: el Conservatorio de Música de Madrid. *Trans. Revista Transcultural de Música*, 15 (2011) 1-41.
- Jefatura del Estado (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970, 12525-12546.
- Jones, G. R. (1983): *Life history methodology*. En G. Morgan (Ed.), *Beyond Methods. Strategies for Social Research*, 147-160. California: Sage.
- Lacalzada de Mateo, M. J. (1996). La emancipación de los seres humanos. La toma de conciencia de la mujer como persona (S. XVIII-XIX). *Psychosocial Intervention*, 5/13 (1996) 67-78.

Mujer y Educación Musical (escuela, conservatorio y universidad): dos historias de vida en la encrucijada del siglo XX español

Longueira Matos, S. (2011). *Educación Musical: un problema emergente de intervención educativa. Indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.

López Casanova, M. B. (2002). La Música en el Magisterio de las Escuelas Normales y su proyección a la primera enseñanza desde 1837 hasta 1930. *Música y Educación*, 49 (marzo 2002) 29-44.

Ministerio de Educación Nacional (1950). Decreto de 7 de julio de 1950 por el que se aprueba el Reglamento para las Escuelas del Magisterio. *Boletín Oficial del Estado*, 219 (7 de agosto de 1950) 3468-3478.

Ministerio de Educación y Ciencia (1972). Resolución por la que se publican los cuestionarios que han de regir los cursos de especialización en las materias de Música y Dramatización. *Boletín Oficial del Estado*, 207 (29 de agosto de 1972) 15880.

Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1896). Anuncios Oficiales. Rectificación. *Gaceta de Instrucción Pública. Periódico Semanal*, 254 (15 de enero) 355-356.

Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1900). Real Decreto aprobatorio del reglamento orgánico de primera enseñanza. *Gaceta de Madrid*, 189, de 8 de julio de 1900, 116-118.

Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1918). Real orden aprobando las reglas que se insertan, propuestas por la Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas, en cumplimiento de lo prevenido en el Real decreto de 10 de Mayo último, y a las cuales habrá de atenerse el funcionamiento del Instituto Escuela de segunda enseñanza, creado por dicho Real decreto. *Gaceta de Madrid*, 199, de 18 de julio de 1918, 163-167.

Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1933). *Los estudios de Magisterio. Organización y Legislación*. Madrid: Publicaciones de la Inspección Central de Primera enseñanza.

Molero Pintado, A. (1991). *La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*. Madrid: Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia.

N. R. (1929). Noticias Varias. *Boletín Musical*, 17, julio (1929) 6-7.

Núñez Pérez, M. G. (1989). *Trabajadoras en la Segunda República: un estudio sobre la actividad económica extradoméstica (1931-1936)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Ocaña Fernández, A. (2006). *Identidad y ciclos de desarrollo profesional de los maestros y maestras de educación musical*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Ochoa Escobar, J. S. (2011). Formas de producción del deseo en la educación musical universitaria tipo conservatorio. *Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte*, 5, 7 (2011) 36-47.

Pérez Serrano, G. (2002). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Rodríguez Cruz, J. A.; Alonso Medina, M. P. (1999). Evolución histórica de la formación musical de los maestros (1900-1967). *Boletín Millares Carlo*, 18 (1999) 87-106.

S. N. (1897). Sociedad de Cuartetos. *El Día*, 6113, 14 de mayo (1897) 2.

S. N. (1931). Círculo de Bellas Artes. Las clases de Música. *El Imparcial*, 22271, 18 noviembre (1931) 3.

Sierra Pellón, C. (2002). "El aprendizaje de los roles de género: de la inferioridad intelectual a la igualdad curricular", *Género y educación. La escuela coeducativa*. Barcelona: Graó.

Subirats, M. (1999): Género y Escuela. En Lomas, C. (Coord.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, 19-32. Barcelona: Paidós.

Toro Egea, O. M. (2010). *La enseñanza de la música en España (1823-1932)*. Córdoba: Universidad de Córdoba.

Vallés, M. (1997). *Técnicas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Villar, R. (1917). Artistas Españolas. Pilar Fernández de la Mora. *La ilustración española y americana*, 38, 15 octubre (1917) 596-597.

Villar, R. (1927). *Músicos españoles. II: Compositores, directores, concertistas, críticos*. Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando, S.A.

Villar, R. (1929). In Memoriam. Pilar Fernández de la Mora. *Esfera*, 825, 26 de octubre (1929) 14.

¹ ***Woman and Musical Education (school, conservatoire, university): two life stories at the crossroads of the Spanish 20th century***

² Doctora.

Universidad Complutense de Madrid (España).

E-mail: desiree.garcia@edu.ucm.es

³ Doctora.

Universidad Internacional de la Rioja (España).

E-mail: consuelo.perez@unir.net

⁴ De acuerdo con la convocatoria del examen, los candidatos eran Jenaro Vallejos y Urricalqui, Mariano Barber y Sánchez, Javier Jiménez Delgado, Emilio Sabater y Domenech, Antonio Picó y Pujol, Antonio Puig y Ruiz-Funes, Ricardo Alzola y Balanda y Enrique Granados y Campiña, quedando el tribunal conformado con el compositor Emilio Serrano y Ruiz en el cargo de Presidente y, como vocales, el pianista José Tragó y Arana, el científico Manuel Mendizábal, el organista y compositor Ildefonso Jimeno da Lerma, el musicólogo y crítico musical José María Esperanza y Sola, y los armonistas y compositores Pedro Fontanilla y Joaquín Larregla (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1896).

⁵ Sobre esta particular entidad madrileña, debe consultarse García Fraile (García Fraile, 1987) y Guereña y Tiana (Guereña; Tiana, 1989).

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL EN LOS CONSERVATORIOS DE MÚSICA¹

Patricia M^a Sastre Morcillo²

Abstract: Despite the fact that we live in a welfare society, full of means and opportunities at hand, around us we can see a society besieged by stress and unsatisfied in achieving its aims.

Often, academic intelligence cannot solve the problems preventing us from being happy in our lives. There is an intelligence different from the rational one, which has a stronger influence in specific and constant situations of our lives: it is emotional intelligence, as named by Goleman.

This article reflects on emotional intelligence applied to musical training in special subjects in conservatories, based on different surveys showing the efficiency, need for and possibilities of improving pupils' performance by using their abilities for self-knowledge, self-control, empathy, sociability and self-motivation.

Keywords: emotional intelligence; education; music

Resumen: A pesar de la sociedad de bienestar en la que estamos insertos, y medios y oportunidades de las que disponemos, observamos una sociedad aislada por el estrés e insatisfecha en la consecución de sus objetivos.

La inteligencia académica no puede solucionar a menudo problemas que nos impiden ser felices en nuestra vida. Existe un tipo de inteligencia distinta a la racional, que influye más significativamente en determinadas y constantes situaciones de la vida, esta es la denominada por Goleman como inteligencia emocional.

En este artículo se realiza una reflexión sobre la inteligencia emocional en la educación musical de las enseñanzas de régimen especial en los conservatorios, basándonos en diferentes estudios que muestran la utilidad, necesidad y posibilidades de mejorar el rendimiento a través de las habilidades de autoconocimiento, autocontrol, empatía, sociabilidad y automotivación.

Palabras Clave: inteligencia emocional; educación; música

Introducción

Existen evidencias de que la inteligencia académica no puede solucionar a menudo los problemas de la vida emocional; hay personas dotadas de un gran coeficiente intelectual que, sin embargo, ante determinadas situaciones cotidianas, actos sociales,

sentimientos o impulsos, pueden no saber reaccionar, hundirse o bloquearse. Sin duda las emociones son importantes para el ejercicio de la razón, puesto que racionalmente tomamos decisiones en pro de nuestras emociones, es decir, pensando en qué decisión nos hará sentir felices, ya que entre el sentir y el pensar, la emoción guía nuestras decisiones. Un ejemplo de estas situaciones lo podemos observar en los centros de trabajo, donde vemos situaciones laborales problemáticas debido a las relaciones con los compañeros sin que influyan las tareas que se deben realizar que son realmente la esencia de una ocupación laboral.

Actualmente nos encontramos ante una sociedad que teniendo más de lo necesario para vivir, a menudo no es feliz, una sociedad asolada en gran parte por el estrés³, que se enfrenta a diario con problemas alejados del conocimiento académico y cercanos a la resolución de conflictos emocionales.

En los últimos años se ha indagado profusamente en el estudio de un tipo de inteligencia distinta a la racional, que influye más significativamente en determinadas y constantes situaciones de la vida de cualquier persona.

A este tipo de inteligencia relacionada con los sentimientos se le denomina Inteligencia Emocional (IE), término popularizado por Goleman (1995), quien entendía que tenemos dos cerebros y dos clases diferentes de inteligencia: la inteligencia racional y la inteligencia emocional y nuestro funcionamiento vital está determinado por ambos. Para este autor la inteligencia emocional es la capacidad para reconocer sentimientos en si mismo y en otros, siendo hábil para *gerenciarlos* al trabajar con otros.

Tras realizar una revisión de los trabajos más relevantes que se han llevado a cabo al respecto, a nivel nacional e internacional, el presente trabajo centra su atención en este constructo, más concretamente, en el papel que juega -su incidencia- en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, en general, y en el proceso de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos que estudian educación musical en los conservatorios, en particular, en base a diferentes estudios que muestran la utilidad, necesidad y posibilidades que tiene la inteligencia emocional para mejorar el rendimiento académico del alumnado.

Las habilidades de la inteligencia emocional

En cuanto a las habilidades de la inteligencia emocional, algunos autores establecen cinco grupos de destrezas que la

constituyen: el autoconocimiento, el autocontrol, la automotivación, la empatía y habilidades de relación también denominadas habilidades sociales (Conangla, 2004). A continuación voy a describir brevemente cada una de estas, para posteriormente en el siguiente apartado relacionarlas con las enseñanzas musicales.

a) Autoconciencia o autoconocimiento

Descartes en su sentencia “cogito ergo sum”, “pienso luego existo”, ya denota esta idea de autoconciencia (Jiménez, 2005). La autoconciencia o autoconocimiento es la capacidad de conocernos a nosotros mismos, reconocer, comprender y no juzgar los estados emocionales que suceden dentro de nosotros, qué estamos sintiendo ante algunos estímulos o circunstancias que se nos presentan, ser capaces de aceptar lo que sentimos conocer cómo reaccionamos, cómo respondemos ante estas emociones.

Por medio de esta capacidad tomamos la responsabilidad de lo que decidimos y cómo actuamos, sin involucrar o culpar a ninguna otra persona, mostrando la habilidad de reconocer y entender nuestros estados de ánimo, nuestras emociones y su efecto en las personas que nos rodean.

B) Autorregulación o autocontrol

Podemos encontrar esta cualidad para hacer referencia a la capacidad de regular la manifestación de una emoción para dar una respuesta controlada y dirigida hacia donde debe estar, proporcionando una respuesta medida de acuerdo al evento de manera responsable, sin exagerar, sin reprimir, sin evadir, sin negar (Rivera, 2010).

La consecuencia del autocontrol o autorregulación nos ayuda a adaptarnos a las situaciones y aumenta nuestra responsabilidad. Mediante esta habilidad podemos lograr dominar la impulsividad y conseguir independizarnos de lo que nos rodea para un mejor equilibrio emocional en distintas situaciones.

c) Automotivación

Es la capacidad de motivarnos a nosotros mismos. La automotivación establece que debemos confiar en que podemos hacer lo que estamos haciendo, y darnos ánimos a nosotros mismos. Debemos agradecer el ánimo y motivación que nos brinden, pero no debe ser necesario para la búsqueda de nuestros objetivos.

d) Empatía

La empatía es definida por Guilera (Guilera, 2008) como la acción y la capacidad de comprender, ser consciente, ser sensible o experimentar de manera variante los sentimientos, pensamientos y experiencias del otro, sin que esos sentimientos, pensamientos y experiencias hayan sido comunicados de manera objetiva o explícita.

La empatía ayuda a comprendernos mejor tanto a nosotros como a la otra persona, a adaptarnos, y es el primer paso para la socialización. Gracias a esta cualidad se produce una mejor comprensión social. Mediante ella, el individuo hace lo que comúnmente conocemos como “ponerse en sus zapatos”.

e) Habilidades sociales

Esta habilidad hace referencia a entenderse con los demás, orientarse hacia los otros, no ser un mero observador de los demás, sino hacer algo en común con ellos, sentir alegría de estar entre la gente, colaborar, ayudar, pertenecer a un grupo (Dueñas, 2002).

La comunicación es continuamente utilizada por el ser humano, en su trabajo, sus metas, y en general en su vida diaria, pero no basta cualquier comunicación. La mayoría de comunicación que utilizamos a lo largo del día es aquella que comparte, que valora lo que escuchamos, que nos ofrece una disponibilidad al diálogo, no sólo en cuanto a la comunicación verbal, sino también respecto a la no verbal.

La inteligencia emocional en los centros educativos

El profesor no sólo forma al alumno académicamente sino que le ayuda en su crecimiento como persona. La educación así se promulga como un instrumento cambiante para la adaptación de las diferentes demandas de la sociedad con el fin de aportar una educación no sólo de calidad sino útil, práctica y de la que se obtengan resultados.

Actualmente, se ha comprobado que el rendimiento académico ya no es suficiente; ahora se trata de desarrollar personas capaces de defenderse, integrarse y ser felices en esta sociedad, puesto que, como argumenta Delval, “*lo que preocupa a la gente son problemas que tienen que ver con su vida cotidiana [...] Son problemas muy alejados de la física, la biología o la historia*” (Delval, 1999: 97).

La sociedad va cambiando y por tanto la educación debe ir adaptándose a estos cambios. Autores como Sclavi (Sclavi, 1994) consideran que cuanto más compleja se hace la sociedad, más necesita, para mantenerse equilibrada, instruirse para reconocer y tratar bien las emociones.

Siguiendo a Balsera, "*la educación que exige la sociedad a comienzos del siglo XXI... es la aplicación de una metodología flexible en la que se tengan en cuenta las necesidades de los estudiantes, su inteligencia emocional y sus estilos de aprendizaje*" (Balsera, 2008: 186), algo que el informe Delors y las sucesivas reformas legislativas nos muestran el intento de proximidad hacia la consecución de estas aptitudes:

LOS CUATRO PILARES DE LA EDUCACIÓN (INFORME DELORS)	
Aprender a conocer	Obtener las herramientas adecuadas para gestionar el conocimiento.
Aprender a hacer	Desarrollar las habilidades personales y llevarlas a la práctica.
Aprender a ser	Potenciar las habilidades cognoscitivas y la inteligencia emocional a partir del autoconocimiento.
Aprender a vivir juntos	Desarrollar las habilidades de comunicación para cooperar y participar en cualquier tipo de actividad grupal.

Fuente: Delors (1996)

Actualmente, las tendencias pedagógicas han puesto su atención en la llamada educación afectiva, una estrategia al servicio del docente para mejorar el clima de aprendizaje en el aula mediante el autoconocimiento y el uso correcto de emociones y sentimientos. Por este motivo han surgido numerosos estudios sobre la relación entre la docencia y la inteligencia emocional, principalmente desde el punto de vista del alumnado, con resultados generalmente positivos para el rendimiento y la sociabilidad de éste (por ejemplo el de Extremera; Fernández-Berrocal; Durán, 2003), así como otros que han tratado de poner de manifiesto la necesidad de estudiar y de incluir a la inteligencia emocional dentro del ámbito académico y escolar (Bisquerra, 2005; Extremera; Fernández-Berrocal, 2004b; Galindo, 2005; Salmurri, 2004; Teruel, 2000).

La inteligencia emocional y la enseñanza musical

La importancia de la música en las civilizaciones es observada desde las primeras tribus en las celebraciones; podemos

La inteligencia emocional en el aprendizaje de los alumnos de Enseñanzas de Régimen Especial en los Conservatorios de Música

pensar en sociedades sin escritura pero, sin embargo, ninguna sin música. En la antigua Grecia ya se hacía referencia a las cualidades de la música, capaz de influir en el estado de las personas, nos referimos concretamente a la doctrina del *ethos*, que atribuía a la música cualidades morales pudiendo afectar ésta al carácter y comportamiento. Filósofos como Platón o Aristóteles eran entonces conscientes de que la música ejercía un gran poder sobre la mente y los sentimientos (Grout; Palisca, 2005). Posteriormente, en el Barroco musical, se habla de la teoría de los afectos, refiriéndose a ese intento por parte de los compositores de encontrar los medios que expresasen o promoviesen las emociones de esos sentimientos, ya no de forma individual sino genérica.

Autores como Martín-Loeches (2008) afirma que en la música se encuentran principalmente tres componentes: ritmo, organización tonal y afecto (emoción). La música tiene la facultad de expresar e influir en los sentimientos y generar emociones utilizando el uso de instrumentos o canto, algo de lo que el cine se aprovecha para dirigir las emociones de los espectadores, y de lo que hace uso la musicoterapia.

Los componentes musicales modifican el núcleo del cerebro en relación a las emociones, pueden detectarse las zonas o áreas cerebrales más activas, midiendo la variación de flujo sanguíneo o de consumo de oxígeno, e identificar las redes celulares conectadas, formadas por millones de neuronas. Mediante las técnicas de Tomografía por Emisión de Positrones (PET), a través de marcadores radioactivos, se observan fluctuaciones en el metabolismo cerebral (Jauset, 2013:72).

Es innegable, por tanto, la relación de la música con los sentimientos ya que está estrechamente ligada a éstos, su materia prima con los sonidos, sonidos que más elaborados (como una composición, banda sonora, marcha nupcial, militar o procesional) o menos elaborados (como el llanto de un bebé, el pitido de un coche, etc.) a diario mueven nuestras emociones, nos evocan recuerdos capaces de producir emociones muy concretas; de este modo la música nos permite ser más conscientes de nuestras emociones.

Científicamente, Thomas Fritz, del Instituto Max Planck (Alemania), encabezó un estudio donde se trabajó con miembros de la etnia *mafá*, perteneciente a Camerún, a los que hicieron escuchar canciones occidentales (siendo estilos totalmente desconocidos para ellos). Así fue como identificaron tres emociones comunes que la música consigue transmitir a cualquier individuo: felicidad, tristeza

y miedo, demostrando que el lenguaje de la música es universal, como lo es el reconocimiento de las expresiones faciales humanas. De este modo, independientemente de si se trata de una danza tribal africana, una sinfonía de Beethoven, una música popular de un pueblo con sus típicos instrumentos, un solo de saxo de jazz, etc. el lenguaje de la música transmite una serie de emociones comunes básicas que cualquier persona reconoce, incluso si es la primera vez que escucha determinado tipo de música.

Respecto a la inteligencia emocional, con la música se activan zonas del cerebro donde están las células espejo o la empatía, además despierta funciones sociales cuando esa música se toca e interpreta conjuntamente por los músicos, (recordemos la importancia de realizar tareas juntos, ya que somos seres sociales y es este comportamiento social el que ha mantenido la supervivencia).

Siendo tan estrecha la relación existente entre música-emoción, la educación musical se convierte en un medio adecuado para desarrollar las habilidades emocionales. Tal y como ha investigado el Doctor Stefan Koelsch (Koelsch, 2012), los músicos mientras producen sonidos, los escuchan y los coordinan con sus propios movimientos y con su propia producción de sonidos, recuerdan lo que han producido así como lo que producirán después, y generan actividad emocional. Desde el punto de vista del alumnado de educación musical, se ven ligados esta unión música-emoción, desde dos vertientes, la de estudiantes de la especialidad musical, de la que hablaremos en primer lugar, y la de intérpretes de obras musicales, es decir, como receptores de esas enseñanzas musicales, en su primera vertiente, y como transmisores de música -y por ende de emociones- en la segunda.

Los estudiantes de música en los conservatorios son alumnos que, debido a las peculiaridades de estas enseñanzas, saben que no es suficiente una desarrollada memoria o comprensión, por lo que un buen uso de las capacidades de la inteligencia emocional puede hacer que consigan o no los objetivos académicos de estas enseñanzas.

A continuación vamos a desglosar estas habilidades en cuanto a los estudiantes de música, independientemente del instrumento que cursen, respecto a algunos de los objetivos básicos y característicos de estas enseñanzas.

El Autoconcepto:

El alumno debe ser consciente de sus avances y la disciplina que sigue, por tanto para ello se requiere un conocimiento de sí mismo, de su conciencia emocional, de cuales son sus puntos fuertes y débiles y de la capacidad de sobreponerse a las dificultades. Además si el alumno no es consciente de sus propios sentimientos no puede llevar a cabo otras habilidades como la capacidad de controlarlos, es decir, el autoconcepto es el primer paso para llegar al autocontrol.

Por último para que interpretación musical sea exitosa es necesario un buen autoconcepto de sí mismo y los límites personales de cada uno.

La Automotivación:

Los alumnos tienen que intentar estar motivados en la consecución de los objetivos, trabajar la capacidad de superación de las dificultades que se encuentren en el estudio, aprender a gestionar los conflictos de forma que no se produzca el abandono de estas enseñanzas, el alumno debe confiar en sí mismo y enfrentarse a situaciones que puedan provocarle inseguridad como una prueba para pasar de grado, sobrellevar la carga de estudios obligatorios junto a estos estudios opcionales.

Habilidades Sociales:

Es común en estas enseñanzas la participación en agrupaciones musicales y las asignaturas conjuntas donde deben interpretar un repertorio colectivamente, produciéndose un contacto directo entre los miembros y el profesor y la necesidad de relaciones interpersonales. En estas se trata de ser capaces de transmitir junto a otros, tener una conciencia organizativa, compartir material, etc.

Actualmente un estudio realizado en Suecia revela que cuando los miembros de un coro cantan juntos, sus corazones se coordinan y comienzan a latir al unísono. Esto se debe, en primer lugar, en que al cantar se tiene muy en cuenta la respiración, el ritmo cardiaco aumenta durante la inhalación y se reduce al expirar, de este modo el ritmo cardiaco aumenta o disminuye simultáneamente siguiendo la música, además el cantar regula la actividad del nervio vago (situado del tronco del encéfalo al corazón), que está implicado en nuestra vida emocional y nuestra comunicación con otros, activándose con la canción rítmicamente. (Björn Vickhoff, 2013).

Autocontrol:

Es fundamental el control corporal que permita sacar el máximo sonido a su instrumento, además de aquel que se requiere para las interpretaciones en público y pruebas públicas, dominando las situaciones de estrés y/o ansiedad, así como el conocido miedo escénico. Al igual que un deportista, se trata de demostrar en una sola oportunidad los conocimientos adquiridos en una competición deportiva o exhibición.

Las actividades físicas de esa intensidad requieren una autorregulación para que se produzca la intensidad necesaria y la coordinación entre todos los miembros y órganos que necesitan activación para la interpretación musical.

La Empatía:

Esta se produce en las interpretaciones conjuntas entre los intérpretes, pero también entre el intérprete y el público; de ahí que sea innegable el estrecho vínculo entre la interpretación musical y los sentimientos, tal y como dice Meyer (2001: 261), *"la experiencia musical puede dar lugar a imágenes y series de pensamientos que, debido a su relación con la vida anterior de cada individuo pueden culminar en afecto"*.

Un reciente estudio muestra que nuestro cerebro es sensible a los matices de las interpretaciones, que sólo pueden ser aportados por sus intérpretes. Junto a esto reseñan además que la música activa el sistema de neuronas espejo, haciendo de este modo de la comunicación musical una forma de empatía (Chapin *et al.*, 2010).

Esta última habilidad nos muestra la vertiente de intérpretes y no solo de alumnos, a la vez que nos lleva a pensar que ya no se trata solo de esa empatía que se genera en el estudiante, y mueve sus emociones, sino que además su interpretación sirve como vínculo de conexión para activar la habilidad emocional de otra persona. Por tanto, la tarea de los educadores de las enseñanzas musicales en cuanto a la inteligencia emocional va más allá de la su propio alumnado.

Por último, mencionar la existencia de estudios actuales que demuestran, a través de diferentes análisis estadísticos, una relación fuerte entre los factores de Aptitud Musical y las escalas y facetas de Inteligencia emocional; tales resultados revelan una correlación significativa directa que nos permite afirmar que las personas cuantas más altas aptitudes musicales posean, mayores

puntuaciones en Inteligencia emocional, Pensamiento positivo y Eficacia presentarán (Ramos, 2009: 349).

Conclusión

Tal y como avalan los diferentes trabajos e investigaciones realizados al respecto, ponemos de manifiesto la relevancia de la música en cuanto a su poder sobre la inteligencia emocional en este ámbito educativo concreto, y enfatizamos la necesidad de la enseñanza y el aprendizaje de estas aptitudes para lograr una mayor eficacia y mejor resolución de problemas académicos y personales en los presentes estudios.

Referencias/ Bibliografía

Balsera Gómez F. J.; Bernal, S. (2008). Música, aprendizaje y emociones: concierto inaugural del III Congreso Mundial de estilos de Aprendizaje. *Revista de estilos de aprendizaje*, 2, 2 (2008) 37-64.

Balsera Gómez F. J. (2008). Inteligencia emocional y estilos de aprendizaje en la educación pianística. *Revista de estilos de aprendizaje*, 1, 1 (2008) 186-200.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54 (2005) 95-114.

Chapin H.; Jantzen K.; Scott Kelso, J. A.; Steinberg F.; Large E. (2010). Dynamic Emotional and Neural Responses to Music Depend on Performance Expression and Listener Experience. *PLoS ONE* 5, 12 (2010). Consultado en 21 de septiembre de 2013. Disponible en:

<http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0013812>

Conangla, M. (2004). Acompañar en un viaje emocional: la inteligencia emocional aplicada a la relación de ayuda. *Revista ROL de enfermería*, 27, 3 (2004) 42-50.

Conferencia de prensa celebrada en Madrid. Consultado en 29 de junio de 2013. Disponible en: <http://www.aeemt.com/>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.

Delval, J. (1999). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.

Dueñas M. L. (2002). *Diagnóstico pedagógico*. Madrid: UNED.

Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P.; Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (2003) 260-265.

Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P. (2004b). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6, 2 (2004). Consultado en 27 de noviembre de 2011. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>.

Fritz T.; Jentschke, S.; Gosselin, N.; Sammler, D.; Peretz, I.; Turner, A.; Friederici, D.; Stefan Koelsch D. (2009). Universal Recognition of Three Basic Emotions in Music. *Current Biology*, 19, 7 (2009) 573-576.

Galindo, A. (2005). *Cómo sobrevivir en el aula. Guía emocional para docentes*. Madrid: ICCE.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Guilera, T. (2008). Empatía. Conceptualización y bases neurobiológicas. *Anales de psiquiatría*, 24, 5 (2008) 216-222.

Grout D. J.; Palisca C. V. (2005). *Historia de la música occidental*. Madrid: Alianza.

Jauset Berrocal J. A. (2013). Música y neurociencia: Un paso más en el conocimiento del ser humano. *Artseduca*, 4 (2013) 70-73.

Jiménez, J. (2005). Autoconciencia. *Escritos de psicología*, 7 (2005) 44-58.

Koelsch, S. (2012). *Brain and Music*. UK: Wiley and Blackwell.

Martín-Loeches, M. (2008). *La mente del Homo Sapiens*. Madrid: Santillana.

Meyer, L. (2001). *Emoción y significado en la música*. Madrid: Alianza.

Ramos Díez, J. C. (2009). *Modelo de aptitud musical: análisis y evaluación del enfoque de aprendizaje, la personalidad y la inteligencia emocional en alumnos de 13 a 18 años*. Tesis doctoral. Universidad de León.

Rivera, L. (2010). Las habilidades que necesitamos para la vida. *Vive y sé Feliz*. Consultado en 4 de abril de 2011. Disponible en: <http://viveysefeliz.com/?p=918>

Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Sclavi M. (1994). *Una spanna da terra. Indagine su una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia e sui fundamenti di una metodologia umoristica*. Milán: Feltrinelli.

Teruel, M. P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 38 (2000) 141-152.

Vickhoff, B.; Malmgren, H.; Åström, R.; Nyberg, G.; Ekström, S. R.; Engwall, M.; Snygg, J.; Nilsson, M.; Jörnsten, R. (2013). Music structure determines heart rate variability of singers. *Front. Psychol.* 4 (2013). Consultado en 20 de septiembre de 2013. Disponible en: http://www.frontiersin.org/Auditory_Cognitive_Neuroscience/10.3389/fpsyg.2013.00334/abstract

¹ ***Emotional intelligence in the learning of pupils of Special Regime Teaching in Music Conservatoires***

² Doctoranda.

Conservatorio Profesional de Música de Ceuta (España).

E-mail: patrisastre@telefonica.net

³ A nivel europeo se encuentran afectados por este problema 40 millones de personas según los datos de la Asociación Española de Especialistas en Medicina del Trabajo (AEEMT) en el año 2012.

MÚSICA Y EMOCIONES EN NIÑOS DE 4 A 8 AÑOS¹

Yulaila Buzzian Benaisa²
Lucía Herrera Torres³

Abstract: This research aims to determine what emotions area evoked in children when listening to different musical styles. The study involved 74 students of the Music and Dance School in the autonomous city of Melilla (Spain), 22 boys (29.7%) and 52 girls (70.3%), aged 4-8 years, with a mean age of 5.54 years ($SD = 1.07$). Four types of emotional response were measured in students: *Happiness*, *Sadness*, *Fear*, and *Anger*. 12 melodies that could belong to one of the three following musical styles: *Classical Music*, *Popular Music*, and *Folkloric Music* were presented. The melodies selection was developed through the judgement of a panel of experts (15 professionals in the field of music education), and the instrument of data collection was validated and reliable. Results showed a clear identification of the emotional response of *Happiness* and a valuation of melodies that were listened to, based on the criteria "like" or "do not like". There was a high discrepancy between the emotional response indicated by students and the emotional response expected by experts.

Keywords: emotions; musical styles; children; music; dance school

Resumen: Esta investigación pretende determinar qué tipo de emociones despierta en los niños la escucha de determinados géneros musicales. Participaron 74 estudiantes de la Escuela Municipal de Música y Danza de la ciudad autónoma de Melilla (España) con edades de 4-8 años. Se midieron cuatro tipos de respuesta emocional en los estudiantes: *Alegría*, *Tristeza*, *Miedo* y *Enfado*. Para ello, se ofrecieron 12 melodías que podían pertenecer a uno de los tres estilos musicales siguientes: *Música Clásica*, *Música Popular* y *Música Folklorica*. Para la selección de las piezas musicales se contó con un juicio de expertos y se dotó al instrumento de recogida de información de fiabilidad y validez. Los resultados pusieron de manifiesto una clara identificación de la respuesta emocional de *Alegría* así como un criterio de valoración de las piezas musicales escuchadas en función del criterio "me gusta" o "no me gusta".

Palabras clave: emociones; estilos musicales; niños; escuela de música y danza

Introducción

La relevancia e implicación de las emociones en todos y cada uno de los momentos de la vida es algo en lo que todo el mundo está de acuerdo (Barrio, 2005; Herrera; Cremades, 2011; Västfjäll; Juslin; Hartig, 2012). Saarikallio (2011) indica que las experiencias emocionales relacionadas con la música son una parte

Buzzian Benaisa, Y; Herrera Torres, L. (2014). Música y emociones en niños de 4 a 8 años. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 6 (2014) março, 199-218

funcional y significativa de la conducta humana y del desarrollo psicosocial. La mayoría de los psicólogos y neurocientíficos de la conducta indican que las emociones influyen en el pensamiento, la toma de decisiones, las acciones, las relaciones sociales, el bienestar, y la salud física y mental (Gendron, 2010; Izard, 2010). Las personas valoran la música sobre todo por las emociones que transmite. Para Juslin y Västfjäll (Juslin; Västfjäll, 2008), interpretar música genera emociones satisfactorias y de felicidad. Por ello, muchos profesores y profesionales de la música afirman que interpretar una pieza musical con expresividad está relacionado con la forma de sentir la música y con las experiencias vividas, las cuales generan respuestas emotivas (Grabellsson; Juslin, 2003). En consecuencia, existen respuestas emotivas que están determinadas por el contenido de la música y otras determinadas por el contexto (Cremades; Herrera; Lorenzo, 2011; Cremades; Lorenzo; Herrera, 2010). De aquí la importancia que se le atribuye a las emociones a la hora de trabajar en una Escuela de Música y Danza. Uno de los objetivos de las Escuelas de Música y Danza es “fomentar desde la infancia el conocimiento y apreciación de la música, iniciando a los niños, desde edades tempranas, en su aprendizaje” (Real Decreto 938/2001, de 3 de agosto).

Las emociones constituyen uno de los elementos claves para la intelección de la conducta humana (Barrio, 2005, p. 11). Son muchos los logros que a través de investigaciones se han podido obtener en cuanto a emociones se refiere y, por lo tanto, se han ido llevando al mundo infantil (Ormrod, 2011; Scherer, 2000; Scherer; Wranik; Sangsue; Tran; Scherer, 2004; Slavin, 2009; Snowman; McCown; Biehler, 2009). Las emociones en los niños se hallan en estado puro, por lo que la observación del estado emocional del niño es más fácil ya que se manifiesta sin censura.

Se pueden identificar en la literatura científica diferentes trabajos, ya clásicos, que apuntan hacia una clara identificación de cuatro emociones básicas y comúnmente reconocidas: alegría, tristeza, miedo e ira (Ekman, 1992; Ekman; Friesen; Ellsworth, 1982; Tomkins, 1984). Estas emociones básicas han sido corroboradas por otros autores, como Izard (Izard, 2007). Son diversas las clasificaciones en cuanto a reconocimiento de emociones se refiere (Montepare, 2011; Montiroso; Peverelli; Frigerio; Crespi; Borgatti, 2009; Sauter; Panattoni; Happé, 2013; Stanley; Meyer, 2009; Widen; Russell, 2010), aunque después de indagar en la bibliografía sobre el tema las cuatro emociones básicas anteriormente mencionadas

serán las utilizadas para la realización de esta investigación puesto que son en las que se halla un mayor grado de acuerdo respecto a su identificación en edades tempranas.

Las emociones tienen un carácter universal, como un lenguaje de comunicación básica biológica (Barrio, 2005; Ekman, 1992) y, como se ha descrito en los epígrafes anteriores, la música también se puede considerar como un medio de comunicación y socialización (Hallam; Cross; Thaut, 2012; Herrera; Cremades; Lorenzo, 2010; Juslin; Sloboda, 2010). Por lo tanto, a continuación se relacionarán dichos términos, música y emoción.

Son diferentes los estudios que se pueden encontrar respecto a la respuesta emocional ante la escucha de diferentes obras o fragmentos musicales se refiere (Lin; Chang; Zemon; Midlarsky, 2008; Lundqvist; Carlsson; Hilmersson; Juslin, 2009; Mohn; Argstatter; Wilker, 2011; Panksepp; Bernatzky, 2002; Rickard, 2004; Sandstrom; Russo, 2013; Scherer; Zentner; Schacht, 2002; Zentner; Grandjean; Scherer, 2008). En este sentido, la mayor parte de los estudios realizados ha empleado música clásica, especialmente Beethoven y Mozart, con tonalidades tanto mayores como menores, asociando las tonalidades menores a la tristeza y las tonalidades mayores a la alegría (Daynes, 2011; Gómez; Danuser, 2007; van der Zwaag; Westerink; van der Broek, 2011).

Si se analizan algunos de los estudios anteriormente descritos, así como otros, se pueden extraer determinadas conclusiones que se expondrán seguidamente. Además, la literatura científica apunta en la dirección de que las emociones influyen en la música y viceversa (Juslin, 2011; Konečni, 2003; Lamont; Eerola, 2011; North; Hargreaves; Hargreaves, 2004; Sloboda; O'Neill; Ivaldi, 2001; Västfjäll *et al.*, 2012; Witvliet; Vrana, 2007), como por ejemplo cuando se tiene un estado de ánimo de enfado y este influye a la hora de interpretar una obra musical, o cuando se escucha una melodía determinada y se puede sentir nostalgia o tristeza. Así, por ejemplo, para Juslin y Västfjäll (Juslin; Västfjäll, 2008), la música provoca emociones a través de los mecanismos cerebrales, destacando que no solo afecta a un único mecanismo sino también a otros, como la imagen visual, la memoria y el funcionamiento del cerebro.

Muy interesante es analizar cómo influye la música en el cerebro, así como las emociones que se despiertan. Al respecto, Koelsch, Fritz, Cramon, Müller y Friederici (Koelsch; Fritz; Cramon; Müller; Friederici, 2006) realizaron un estudio en el que demostraron

que la música interviene en diferentes áreas cerebrales. Utilizando música agradable (consonante) y desagradable (permanentemente disonante) observaron cómo influyen en el procesamiento cerebral de la emoción, observando que las músicas desagradables activan una extensa red neural, interviniendo entre otros el hipocampo y los lóbulos temporales.

El estudio de las emociones puede beneficiar al campo de la emoción como un todo ofreciendo paradigmas para la inducción de la emoción. La música ejerce efectos positivos en la salud física y subjetiva, en el bienestar personal, estos efectos son evocados a través de las emociones que induce (Juslin; Västfjäll, 2008). Así, Duncan (Duncan, 2007) afirma que las artes ayudan al desarrollo personal y emocional, por lo que el uso de las artes facilita el proceso de reflexión y su desarrollo. Denomina como artes a movimiento, gestos, dramatización y, entre ellas, la música, las cuales son formas de creatividad y simbolización que facilitan la comunicación. Para este autor, facilitar un proceso emocional es siempre tocar, enganchar y provocar emociones escondidas.

Mohn *et al.* (Mohn *et al.*, 2011), por su parte, apuntan que son seis las emociones básicas que pueden ser percibidas en los sujetos al escuchar música previamente desconocidas para los oyentes. Estas emociones son: alegría, ira, desprecio, sorpresa, tristeza y miedo. A través de su estudio, centrado en las emociones musicales, indican que las seis emociones básicas universales indicadas previamente son detectables en los estímulos musicales y que la capacidad para hacerlo no parece estar influenciada por la experiencia musical o por determinados rasgos de personalidad.

Por otro lado, Daynes (Daynes, 2011) realiza un trabajo sobre música tonal y música atonal. Es interesante poner de manifiesto que este estudio se realizó con participantes tanto músicos como no músicos. Encuentra diferencias en relación entre el primer plano, plano medio y fondos de reducciones de la música atonal, en comparación con la música tonal. Dicho trabajo demuestra que para los músicos es más difícil, en cuanto a respuestas emocionales, responder ante estructuras musicales atonales, por lo que en la música tonal es más baja, teniendo efectos más grandes para los no músicos.

Para Saarikallio y Erkkilä (Saarikallio; Erkkilä, 2007), las emociones quizás sean el fundamento más importante de la música. Además, tal y como indican Van der Zwaag *et al.* (Van der Zwaag *et al.*, 2011) “Las personas a menudo escuchan música influenciados

por su estado de ánimo” (Van der Zwaag *et al.*, 2011: 251). Estos autores realizaron un estudio referente a cómo influyen las características de la música sobre las emociones. Para ello, trabajaron, entre otras, las características de tiempo y modo. Hallaron que un tiempo rápido aumenta la aceleración y tensión del oyente más que en la música con un tiempo lento.

En función de lo descrito, la presente investigación pretende determinar qué tipo de emociones despierta en los niños de 4 y 8 años la escucha de determinados géneros musicales, en la misma dirección que apuntan estudios previos (Daynes, 2011; Juslin, 2011; Panksepp; Bernatzky, 2002; Rickard, 2004; Sandstrom; Russo, 2013), con la finalidad última de conocer cuáles son sus preferencias musicales y, de este modo, poder ir perfilando qué es mejor trabajar con ellos para, en esta dirección, determinar la mejor forma de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la “música” en la Escuela Municipal de Música y Danza de Melilla a través de las emociones.

Dicho objetivo así como el reconocimiento de la importancia de las emociones (Izard, 2007; Juslin; Sloboda, 2010; Lamont; Eerola, 2011; Ormrod, 2011) se toman como punto de partida en este trabajo de investigación, del cual se esperan extraer implicaciones educativas aplicables a la enseñanza y fomento del aprendizaje de la música en nuestros pequeños.

Objetivos específicos

Los objetivos específicos para el presente trabajo son los descritos a continuación:

- Identificar la respuesta emocional del alumnado de 4 a 8 años de la Escuela Municipal de Música y Danza de Melilla, clasificada en cuatro emociones básicas (*Alegría, Tristeza, Miedo y Enfado*), evocada por la escucha de diferentes melodías pertenecientes a tres géneros musicales (*Música Clásica, Música Popular y Música Folklorica*).

- Determinar el nivel de coincidencia entre las emociones que las melodías planteadas generan en los estudiantes y las emociones que, según un grupo de expertos en educación musical, debería generar su escucha.

Método

Contexto

Es la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) la ley que redacta los Reales Decretos que fundamentan la educación musical en las Escuelas de Música y Danza. La legislación que, aún hoy en día, fundamenta la educación musical en las Escuelas de Música y Danza es la establecida en la Orden de 30 de julio de 1992, por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza (BOE de 22 de agosto de 1992). En diferentes comunidades autónomas se han desarrollado acuerdos reguladores de la reglamentación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza pero es destacable que todavía en 2013 esté vigente una Orden de 1992.

La investigación se ha desarrollado en la Escuela Municipal de Música y Danza de Melilla. La Escuela de Música y Danza pertenece a la ciudad autónoma de Melilla, dentro de la Consejería de Educación y Colectivos Sociales, dirigida por el Consejero de Educación, D. Antonio Miranda. Es un centro público de enseñanzas artísticas creado en el marco de la Orden Ministerial 30 de julio de 1992, publicada en el BOE de 22 de agosto de 1992. Tiene carácter de centro oficial de enseñanza no reglada, no ofreciendo estudios con validez académica o profesional. Las materias que se imparten en el centro son: danza española, danza clásica, música y movimiento, lenguaje musical, piano y flauta travesera. En todas las materias la edad de comienzo son los 6 años, excepto música y movimiento que comienzan a los 4 años. En el curso 2012-2013 cuenta con unos 1300 alumnos aproximadamente matriculados en el centro, de los cuales unos 250 se dedican al estudio de la música. El profesorado está compuesto por un total de 6 profesores: 3 profesores de danza española, 1 de danza clásica y 2 en las materias de música. En lo referente a la música, ambas profesoras imparten las asignaturas de música y movimiento, lenguaje musical y ya cada una en su especialidad flauta travesera y piano. La distribución de las asignaturas, es de 2 horas a la semana y la de instrumento es de 1 hora a la semana, bien en grupos reducidos o en clases individuales, dependiendo del nivel y edad del alumnado. El presente estudio se ha realizado dentro de las materias relacionadas directamente con la enseñanza de música: Música y

movimiento y Lenguaje musical, en edades comprendidas de los 4 a los 8 años.

Participantes

En el estudio se empleó un método de muestreo no probabilístico y participaron 74 estudiantes de la Escuela Municipal de Música y Danza de la ciudad autónoma de Melilla (EMMD), siendo 22 niños (29.7%) y 52 niñas (70.3%) con una edad mínima de 4 y máxima de 8 años, siendo la edad media de 5.54 años ($DT = 1.07$). Los alumnos cursaban una de las siguientes asignaturas: Música y Movimiento, clase 1 ($n = 23$, 31.1%); Música y Movimiento, clase 2 ($n = 15$, 20.3%); Iniciación al Lenguaje Musical, clase 3 ($n = 23$, 31.1%); Iniciación al Lenguaje Musical, clase 4 ($n = 13$, 17.6%).

Los participantes se podían clasificar atendiendo a tres variables: según el sexo, un 70.3% fueron niñas y un 29.7% niños; en función de su origen cultural, un 75.7% era de origen europeo y un 24.3% de origen *amazight*; por edad, el 52.7% pertenecía al grupo de edad 4-5 años y un 47.3% al de 6-8 años.

Instrumento

Para el diseño del instrumento a emplear así como la selección de las emociones que se pretendía identificar ante la escucha de diferentes melodías se tuvieron en cuenta diferentes estudios recogidos en la literatura científica sobre música y emociones (Daynes, 2011; Lin *et al.*, 2008; Lundqvist *et al.*, 2009; Mohn *et al.*, 2011; Sandstrom; Russo, 2013; Scherer *et al.*, 2002; van der Zwaag *et al.*, 2011).

En la presente investigación se determinó analizar cuatro tipos de respuesta emocional: *Alegría*, *Tristeza*, *Miedo* y *Enfado*. Para ello, se ofrecieron 12 melodías que podían pertenecer a uno de los tres estilos musicales siguientes: *Música Clásica*, *Música Popular* y *Música Folklorica* (ver tabla 1). Las melodías se presentaron al estudiante de forma aleatoria con una duración de 1 minuto por audición, el fragmento seleccionado fue el más significativo de cada melodía. Al oír las, el estudiante debía señalar con una equis, en una hoja de registro facilitada para ello, la casilla de la emoción (representada por un emoticono) que era provocada al escuchar la melodía en cuestión.

EMOCIONES	ESTILOS MUSICALES		
	Música Clásica	Música Popular	Música Folklorica
Alegría	Melodía 7. <i>Las cuatro estaciones</i> (Vivaldi)	Melodía 8. <i>I wanna dance with somebody</i> (Whitney Houston)	Melodía 5. <i>Paquito el chocolatero</i> (Gustavo Pascual Falcó)
Tristeza	Melodía 9. <i>Pavana para una infanta difunta</i> (Ravel)	Melodía 6. <i>Some like you</i> (Adele)	Melodía 4. <i>El paño</i> .
Miedo	Melodía 1. <i>1º Movimiento de la 5ª sinfonía de Beethoven</i>	Melodía 10. <i>Psicosis</i> (B.S.O.)	Melodía 11. <i>Balada triste de trompetas</i> (Raphael)
Enfado	Melodía 12. <i>El rito de la primavera. Consagración</i> (Igor Stravinsky)	Melodía 3. <i>Misunderstood</i> (Dream Theater)	Melodía 2. <i>María de la O</i> (Marifé de Triana)

Tabla 1: Melodías seleccionadas para realizar el estudio

Se dotó al instrumento de recogida de información de los parámetros psicométricos necesarios de calidad, esto es, validez y fiabilidad. En este sentido, para la elección de las melodías que finalmente formaron parte del estudio, las cuales son las incluidas en la tabla 1, se llevó a cabo una validación de contenido de las mismas. Para ello, se solicitó la colaboración de 15 profesionales del ámbito de la educación musical. Fueron múltiples las melodías y audiciones que se obtuvieron a través del grupo de expertos. Se seleccionó la melodía con mayor frecuencia de repetición entre los profesionales o jueces, dentro de cada uno de los estilos musicales, que más representaba a la emoción correspondiente.

Por otra parte, se halló la validez de constructo, a través de un análisis factorial, con el método de extracción de análisis de componentes principales y método de rotación *Varimax*. Se obtuvieron cuatro factores que explicaban el 62.685% de la varianza total.

Igualmente, se calculó la fiabilidad o consistencia interna de respuesta, mediante el estadístico *Alfa* de *Cronbach*, arrojando un valor de $\alpha = .796$.

Procedimiento

El primer paso fue dirigirse a la oficina de la Escuela Municipal de Música y Danza de Melilla (EMMD), donde tanto la secretaria técnica como la directa estuvieron a favor de que se realizara esta investigación. A continuación, se solicitó permiso a la Consejería de Educación de la Ciudad Autónoma de Melilla, cuyo

consejero no objetó ningún tipo de impedimento para poder trabajar con el alumnado en este proyecto.

Previamente a la obtención de los permisos necesarios y el consentimiento informado de la EMMD, se había trabajado en el diseño del instrumento de recogida de información. Para ello, se había diseñado una hoja de registro donde se recogían las emociones a tratar y las doce melodías pertenecientes a los diferentes estilos musicales. Se tomó la decisión de que las emociones a trabajar en este proyecto serían Alegría, Tristeza, Miedo y Enfado, debido a que son emociones que el alumnado, debido a su corta edad, puede conocer e identificar.

Como se ha descrito previamente, para la selección de las melodías se contó con la colaboración de un grupo de profesionales de la música (15 profesionales del ámbito de la educación musical). A este grupo de expertos se les presentó una plantilla donde debían de indicar melodías o audiciones pertenecientes a los diferentes estilos musicales que, a su juicio, transmitieran alegría, tristeza, miedo y enfado.

Cuando se recogieron todos los datos ofrecidos por el grupo de expertos, se seleccionaron las audiciones más representativas y señaladas que formaron parte finalmente del estudio, y se obtuvieron los permisos pertinentes, se comenzó a trabajar directamente en el aula de música de la EMMD.

El estudio se realizó dentro de las siguientes asignaturas: dos clases de Música y Movimiento (niños de 4-5 años) y dos clases de iniciación al Lenguaje Musical (niños de 6-8 años), contando con un total de 74 alumnos participantes. Las audiciones se presentaron en todas las clases por igual, en una sesión de 60 minutos. Para ello se empleó un reproductor de USB. Al alumnado se le presentó este trabajo como una actividad más de la asignatura, donde se les pidió la máxima concentración y colaboración.

Antes de comenzar con las audiciones, se les pidió a los estudiantes que rellenaran los datos que aparecían en la hoja de registro (siglas, edad, sexo, curso y origen cultural). Los alumnos de Música y movimiento fueron ayudados por la profesora para rellenar los datos que se les pedía, por ejemplo al rellenar el origen cultural, debido a su corta edad, y se les explicó en qué consistía la actividad. Se les pidió que escucharan atentamente la melodía y que tenían que marcar con una x si sentían *Alegría*, *Tristeza*, *Miedo* o *Enfado* al escucharla, así sucesivamente hasta escuchar cada una

de las doce melodías. Al alumnado en ningún momento se le mencionó el nombre de los diferentes estilos musicales.

Para el análisis estadístico de los datos se emplearon, en función de los objetivos planteados, estadísticos descriptivos (frecuencias y porcentajes); y análisis de frecuencias, mediante la prueba χ^2 .

Resultados

Este apartado se dividirá en dos grandes bloques. En primer lugar, se determinará la respuesta emocional del alumnado ante cada una de las melodías. En segundo lugar, se establecerá el nivel de coincidencia entre las emociones que las doce melodías planteadas generan en los estudiantes y las emociones que, a juicio del grupo de expertos, debería generar su escucha.

Respuesta emocional de los estudiantes

Las respuestas emocionales de los niños señaladas por los mismos ante la escucha de las diferentes melodías se presentan en la tabla 2.

MELODÍAS	EMOCIONES				χ^2	p
	Alegría	Tristeza	Miedo	Enfado		
Melodía 1. Música Clásica. MIEDO: 1ª Mov. 5ª sinfonía. Beethoven.	36 (48.6%)	3 (4.1%)	30 (40.5%)	5 (6.8%)	45.541* **	.000
Melodía 2. Música Folklórica. ENFADO: María de la O. Marifé de Triana	42 (56.8%)	21 (28.4%)	3 (4.1%)	8 (10.8%)	49.135* **	.000
Melodía 3. Música Popular. ENFADO: Misunderstood. Dream Theater	42 (56.8%)	8 (10.8%)	7 (9.5%)	17 (23.0%)	43.081* **	.000
Melodía 4. Música Folklórica. TRISTEZA: El paño.	31 (41.9%)	25 (33.8%)	5 (6.8%)	13 (17.6%)	22.216* **	.000
Melodía 5. Música Folklórica. ALEGRÍA: Paquito el chocolatero	64 (86.5%)	5 (6.8%)	1 (1.4%)	3 (4.1%)	153.35 6***	.000
Melodía 6. Música Popular. TRISTEZA: Someone like you. Adele	44 (59.5%)	24 (32.4%)	1 (1.4%)	5 (6.8%)	63.189* **	.000
Melodía 7. Música Clásica ALEGRÍA: Las cuatro estaciones. Vivaldi	42 (56.8%)	21 (28.4%)	4 (5.4%)	7 (9.5%)	48.703* **	.000
Melodía 8. Música	60	3	3	7	124.59	.000

Popular. ALEGRÍA: I wanna dance with somebody. Whitney Houston	(81.1%)	(4.1%)	(5.4%)	(9.5%)	5***	
Melodía 9. Música Clásica. TRISTEZA: Pavana para una infanta difunta. Ravel.	25 (33.8%)	38 (51.4%)	6 (8.1%)	3 (4.1%)	45.444* **	.000
Melodía 10. Música Popular. MIEDO: Psicosis (B.SO)	18 (24.3%)	5 (6.8%)	31 (41.95%)	20 (27.05%)	18.432* **	.000
Melodía 11. Música Folklórica. MIEDO: Balada triste de trompetas. Raphael	31 (41.9%)	22 (29.75%)	6 (8.1%)	15 (20.3%)	18.216* **	.000
Melodía 12. Música Clásica. ENFADO: El rito de la primavera. Consagración primavera. Igor Stravinsky.	22 (29.7%)	7 (9.5%)	24 (32.4%)	21 (28.4%)	9.784*	.020

*** $p < .001$, * $p < .05$

Tabla 2: Respuestas emocionales del alumnado ante la escucha de las melodías

El análisis de frecuencias resultó en las 12 melodías significativo. Además, destaca que las tres melodías que, *a priori*, se seleccionaron puesto que se pensaba que despertarían la emoción de *Alegría* (Melodías 5, 7 y 8), así lo hacen mayoritariamente (86.5%, 56.8% y 81.1%, respectivamente), aunque son las Melodías 5 (Música Folklórica) y 8 (Música Popular) las que alcanzan los valores más altos.

Para el caso de las tres melodías relacionadas con la *Tristeza*, tanto la Melodías 4 (Música Folklórica) como la 6 (Música Popular) puntúan en mayor medida en la evocación de respuestas emocionales de *Alegría* (41.9% y 59.5%), seguido por la respuesta emocional de *Tristeza* (33.8% y 32.4%), mientras que en la Melodía 9 (Música Clásica) la respuesta emocional evocada mayoritariamente es la de *Tristeza* (51.4%), seguida por la de *Alegría* (33.8%), por lo que en este caso sí se evoca la emoción establecida.

En cuanto a las melodías relacionadas con emoción de *Miedo*, la Melodía 1 (Música Clásica) provoca respuestas emocionales tanto de *Alegría* (48.6%) como de *Miedo* (40.5%); la Melodía 10 (Música Popular), *Miedo* (41.95%) en primer lugar y *Enfado* en segundo (27.05%); y la Melodía 11 (Música Folklórica), por su parte, *Alegría* (41.9%) y *Tristeza* (29.75%).

Por último, dentro de las melodías asociadas a la emoción de *Enfado*, la Melodía 2 (Música Folklórica) evoca respuestas emocionales distintas a las esperadas, esto es, Alegría (56.8%) y Tristeza (28.4%). La Melodía 3 (Música Popular) desencadena respuestas emocionales de Alegría (56.8%) pero también de *Enfado* (23.0%), aunque en menor medida esta última. La Melodía 12 (Música Clásica) provoca Miedo (32.4%) y Alegría (29.7%), seguidas por *Enfado* (28.4%).

Análisis de las respuestas emocionales de los niños frente al juicio de los expertos

Los datos respecto a coincidencia o no entre las emociones que el grupo de expertos indicó que se desencadenarían ante su escucha y las emociones que los niños informaron experimentar, así como los resultados del análisis de frecuencias, se pueden observar en la tabla 3.

MELODÍAS	COINCIDENCIA CON JUICIO DE EXPERTOS		<i>Chi</i> ²	<i>P</i>
	No	Sí		
Melodía 1. Música Clásica. MIEDO: 1º Mov. 5º sinfonía. Beethoven	44 (59.5%)	30 (40.5%)	2.649	.104
Melodía 2. Música Folklórica. ENFADO: María de la O. Marifé de Triana	66 (89.2%)	8 (10.8%)	45.459***	.000
Melodía 3. Música Popular. ENFADO: Misunderstood. Dream Theater	57 (77.0%)	17 (23.0%)	21.622***	.000
Melodía 4. Música Folklórica. TRISTEZA: El paño.	49 (66.2%)	25 (33.8%)	7.784**	.005
Melodía 5. Música Folklórica. ALEGRÍA: Paquito chocolatero	10 (13.5%)	64 (86.5%)	39.405***	.000
Melodía 6. Música Popular. TRISTEZA: Someone like you. Adele	50 (67.6%)	24 (32.4%)	9.135**	.003
Melodía 7. Música Clásica ALEGRÍA: Las cuatro estaciones. Vivaldi	32 (43.2%)	42 (56.8%)	1.351	.245
Melodía 8. Música Popular. ALEGRÍA: I wanna dance with somebody. Whitney Houston	14 (18.9%)	60 (81.1%)	28.595***	.000
Melodía 9. Música Clásica. TRISTEZA: Pavana para una infanta difunta. Ravel	36 (48.6%)	38 (51.4%)	.054	.816
Melodía 10. Música Popular. MIEDO: B.S.O Psicosis	43 (58.1%)	31 (41.9%)	1.946	.163
Melodía 11. Música Folklórica. MIEDO: Balada triste de trompeta	68 (91.9%)	6 (8.1%)	51.946***	.000

Melodía 12. Música Clásica. ENFADO: El rito de la primavera Consagración primavera. Igor Stravinsky	53 (71.6%)	21 (28.4%)	13.838***	.000
--	---------------	---------------	-----------	------

*** $p < .001$, ** $p < .01$

Tabla 3: Respuestas emocionales de los alumnos frente al grupo de expertos

Después de realizar el análisis de las respuestas emocionales de los niños frente al juicio de los expertos, se comprueba que hay diferencias estadísticas en ocho de las doce melodías presentadas. Así, por ejemplo, en la melodía 11 un 91.9% del alumnado no coincide con la respuesta del grupo de expertos dado que este indicó que se experimentaría *Miedo* y, sin embargo, no fue así.

Conclusiones

En primer lugar, se ha de resaltar la importancia de las emociones en el aprendizaje así como tener en cuenta las preferencias musicales de los niños, ya que esto les motiva a la hora de estudiar música (Cremades *et al.*, 2011; Gabrielsson; Julin, 2003; Gómez; Danuser, 2007; Herrera *et al.*, 2010; van der Zwaag *et al.*, 2011). Este hecho para el profesorado es importante, le ayudará a que el alumno muestre un mayor interés por la asignatura y desee continuar con sus estudios de música, para lo cual ha de desarrollar clases que resulten más amenas y divertidas para los niños (Adam *et al.*, 2007; Averill, 2012).

En el presente estudio se pone de relieve que los niños con edades comprendidas entre los 4 y 8 años experimentan fácilmente la emoción de *Alegría* ante la escucha de diferentes obras musicales, independientemente del estilo musical al que pertenezcan. Las demás emociones objeto de análisis parece que resultan más complicadas de reconocer o experimentar ante la escucha musical. Tal vez sería una cuestión que se debería trabajar en las aulas con los niños o que se deba simplemente a la etapa evolutiva en la que se encuentran los niños (Berk, 2009; Izard, 2007; Juslin; Sloboda, 2010; Ormrod, 2011; Slavin, 2009), por lo que aún no son capaces de experimentar y/o reconocer claramente otras emociones más complejas y menos puras que la de *Alegría*.

Tal y como afirman Juslin y Västfjäll (Juslin; Västfjäll, 2008), la música provoca emociones, aunque cabe destacar que una determinada melodía no provoca la misma emoción en todos, independientemente del estilo musical, lo cual se ratifica también en

el presente estudio en función de los resultados obtenidos. Dichos autores hacen referencia a que la música ejerce efectos positivos en el bienestar personal, en general. Es de resaltar que los niños participantes en esta investigación abordaron la actividad que tenían que realizar (escuchar diferentes melodías e indicar, para cada una de ellas, la emoción que despertaba en ellos) como una actividad placentera y divertida, preguntando cuándo iban a volver a realizar actividades como la llevada a cabo. Además, en la misma dirección que apuntan Hallam *et al.* (Hallam *et al.*, 2012), la música es un medio de comunicación y socialización.

Por otra parte, cuando en el estudio se realizaron las actividades de escucha musical propuestas y se les pidió a los niños que señalaran qué emoción les despertaba su audición, todos los participantes dieron una respuesta, aunque no todos coincidieron en las mismas respuestas emocionales. Por ello, como señalan Mohn *et al.* (Mohn *et al.*, 2011), los estímulos musicales evocan emociones que son detectables. Además, siguiendo a estos autores, no es necesaria una experiencia musical previa para la evocación de emociones asociadas a su escucha.

Sumado a lo anterior, las características musicales, como el tiempo y el modo, influyen sobre las emociones (Van der Zwaag *et al.*, 2011), lo cual se confirma en este trabajo. De este modo, dependiendo de si las melodías escuchadas presentaban un tiempo rápido o lento se provocaban una determinada emoción y no otra en el oyente.

Igualmente, durante las audiciones musicales se les estuvo explicando a los niños participantes en todo momento que su tarea no consistía en indicar si les gustaba o no la melodía, sino qué emoción despertaba en ellos, explicándoles que una melodía les podía gustar y, a la vez, ponerles tristes. Sin embargo, sería difícil afirmar de forma taxativa, según los resultados hallados, que el juicio emocional de los participantes estaba guiado más por las emociones que se suponían que debían despertar en ellos que por lo que les gustaba. Sería conveniente realizar un estudio en mayor profundidad respecto a este tema puesto que aunque de la estructura factorial del instrumento de recogida de información realizado se podría desprender que las respuestas emocionales se agrupan en función de las emociones que se supone que han de generar las diferentes melodías (por ejemplo, el primer factor agrupaba cinco melodías que los expertos habían previamente predicho que estimulaban emociones desagradables, *Enfado* y

Tristeza fundamentalmente, y el segundo factor integraba las tres melodías vinculadas a *Alegría*), lo que finalmente parece que se refleja al analizar los resultados obtenidos es que los niños asocian “me gusta” con la respuesta emocional *Alegría*.

En definitiva, tanto música como emociones están intrínsecamente relacionadas, es importante trabajar la música a través de las emociones y las emociones a través de la música ya no sólo en el ámbito de las Escuelas de Música sino en todos los ámbitos. Ambos, música y emociones, se hallan presentes en todos los momentos de nuestra vida, a lo que se ha de sumar que influyen de forma positiva en el bienestar psicológico (Juslin; Västfjäll, 2008; Lamont; Eerola, 2011; North *et al.*, 2004; Rikard, 2004; Saarikallio, 2011; Västfjäll *et al.*, 2012).

En esta dirección, es necesario poner de manifiesto la importancia de trabajar con todo tipo de música, es decir, con obras musicales pertenecientes a diferentes estilos musicales (no sólo Música Clásica como es habitual) con el alumnado (Castro, 2003; Cremades *et al.*, 2010; Herrera; Cremades, 2011), y que a través de ellas se facilitará la evocación de diferentes emociones así como la motivación por la realización de diferentes actividades musicales, tal y como se ha encontrado en el presente trabajo. Además, otro aspecto a tener en cuenta, y que se desprende de esta investigación, es que la apreciación de las preferencias musicales y emociones provocadas ante la escucha de diferentes obras musicales no es la misma para adultos profesionales de la música que para niños de corta edad. Puede que los profesionales que participaron como expertos en este trabajo se guiasen, a la hora de determinar qué obras musicales despertarían determinadas emociones, por criterios centrados más en la intencionalidad del compositor de la obra, por ejemplo. Sin embargo, la apreciación de los niños, excepto para las obras musicales que generaron alegría (donde sí existía un alto acuerdo), parece basarse más en un criterio de “me gusta” o “no me gusta”.

En futuras investigaciones se podrían emplear más melodías, con el objetivo de poder determinar concretamente qué parámetros son los más adecuados para seleccionar una melodía y no otra respecto a la respuesta emocional de los niños en estas edades. Después de la realización de esta investigación, se ha observado que los niños de 4-8 años perciben la música como algo bello y divertido, tomándose las diferentes melodías como algo que les gusta o no les gusta, más que centrarse en las emociones que

les despierta. Por ello, es importante seguir trabajando con los niños y niñas la relación existente entre emociones y música porque puede ser positivo en un futuro tanto para los que se van a dedicar a la música de forma profesional como para los que no.

Por otra parte, los resultados hallados en el presente trabajo, realizado en la Escuela Municipal de Música y Danza de Melilla, muestran que los niños de 4-8 años no coinciden con las respuestas esperadas según el criterio de un grupo de expertos dedicados a la Música. Por ello, una línea de trabajo futuro para otros trabajos sería, además de centrarse en la relación música-emociones, la identificación de las preferencias musicales de los niños.

Para finalizar, es conveniente seguir trabajando más las emociones, no solamente en el ámbito extraescolar desde las Escuelas de Música y Danza sino desde la enseñanza obligatoria, debido a que es altamente satisfactorio y beneficioso para el alumnado y puede ser una forma atractiva y divertida de aprender música. No se ha de olvidar que la emoción es uno de los fundamentos de la música (Saarikallio; Erkkilä, 2007).

Referencias

- Adam, E.; Cela, J.; Codina, M. T.; Darder, P.; Díez de Ulzurrun, A.; Fuentes, M.; Traveset, M. (2007). *Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela* (2ª edición). Barcelona: Graó.
- Averill, J. R. (2012). The Future of Social Constructionism: Introduction to a Special Section of *Emotion Review*. *Emotion Review*, 4, 3 (2012) 215-220. doi: 10.1177/1754073912439811
- Barrio, M. V. (2005). *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Anaya.
- Berk, L. E. (2009). *Desarrollo del niño y del adolescente* (4ª Edición). Madrid: Prentice Hall.
- Castro, M. (2003). *Música para todos: una introducción al estudio de la música*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Cremades, R.; Herrera, L.; Lorenzo, O. (2011). Las motivaciones de los niños para aprender música en la Escuela de Música y Danza de Melilla. *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 1 (2011) 293-318. Consultado en 7 de marzo de 2014. Disponible en: http://issuu.com/dedica/docs/dedica_issuu_2
- Cremades, R.; Lorenzo, O.; Herrera, L. (2010). Musical Tastes of Secondary School Student's with different cultural backgrounds: A study in the Spanish North African City of Melilla. *Musicae Scientiae. The Journal of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*, 14, 1 (2010) 121-141. doi: 10.1177/102986491001400105

Daynes, H. (2011). Listeners' perceptual and emotional responses to tonal and atonal music. *Psychology of Music*, 39, 4 (2011) 468-502. doi: 10.1177/0305735610378182

Duncan, N. (2007). Trabajar con las emociones en arteterapia. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2 (2007) 39-49.

Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion*, 6 (1992) 169-200. doi: 10.1080/02699939208411068

Ekman, P.; Friesen, W. V.; Ellsworth, P. (1982). What emotion categories or dimensions can observers judge from facial behavior? In P. Ekman (Ed.), *Emotion in the human face*, 39-55. New York, NY: Cambridge University Press.

Gabrielsson, A.; Juslin, P. N. (2003). Emotional expression in music. In R. J. Davidson; H. H. Goldsmith; K. R. Scherer (Eds.), *Handbook of affective sciences*, 503-534. New York, NY: Oxford University Press.

Gendron, M. (2010). Defining Emotion: a Brief History. *Emotion Review*, 2, 4 (2010) 371-372 doi: 10.1177/1754073910374669

Gómez, P.; Danuser, B. (2007). Relationships between musical structure and psychophysiological measures of emotion. *Emotion*, 7, 2 (2007) 377-387. doi: 10.1037/1528-3542.7.2.377

Hallam, S.; Cross, I.; Thaut, M. (2012). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Herrera, L.; Cremades, R. (2011). Gustos musicales de los estudiantes de Conservatorio. *Música y Educación. Revista Internacional de Pedagogía Musical*, 85 (2011) 64-76.

Herrera, L.; Cremades, R.; Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación*, 22, 1 (2010) 37-51. doi: 10.1174/113564010790935222

Izard, C. E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2, 3 (2007) 260-280. doi: 10.1111/j.1745-6916.2007.00044.x

Izard, C. E. (2010). The Many Meanings/Aspects of Emotion: Definitions, Functions, Activation and Regulation. *Emotion Review*, 2, 4 (2010) 363-370. doi: 10.1177/1754073910374661

Juslin, P. N. (2011). Music and emotion: Seven questions, seven answers. In I. Deliège; J. Davidson (Eds.), *Music and the mind: Essays in honour of John Sloboda*, 113-135. New York, NY: Oxford University Press.

Juslin, P. N.; Sloboda, J. A. (Eds.) (2010). *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Juslin, P. N.; Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: the need to consider underlying mechanisms. *The Behavioral and Brain Sciences*, 31, 5 (2008) 559-621. doi: 10.1017/S0140525X08005293

- Koelsch, S.; Fritz, T.; Cramon, D. I.; Müller, K.; Friederici, A. D. (2006). Investigating Emotion with Music: An fMRI Study. *Human Brain Mapping*, 27 (2006) 239-250. doi: 10.1002/hbm.20180
- Konečni, V. J. (2003). Review of Music and emotion: Theory and research. *Music Perception*, 20, 3 (2003) 332-341.
- Lamont, A.; Eerola, T. (2011). Music and emotion: Themes and development. *Musicae Scientiae*, 15, 2 (2011) 139-145. doi: 10.1177/1029864911403366
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 octubre de 1990).
- Lin, P.; Chang, J.; Zemon, V.; Midlarsky, E. (2008). Silent illumination: a study on Chan (Zen) meditation, anxiety, and musical performance quality. *Psychology of Music*, 36, 2 (2008) 139-155. doi: 10.1177/0305735607080840
- Lundqvist, L.-O.; Carlsson, F.; Hilmersson, P.; Juslin, P. N. (2009). Emotional responses to music: Experience, expression, and physiology. *Psychology of Music*, 37, 1 (2009) 61-90. doi: 10.1177/0305735607086048
- Mohn, C.; Argstatter, H.; Wilker, F.W. (2011). Perception of six basic emotions in music. *Psychology of Music*, 39, 4 (2011) 503-517. doi: 10.1177/0305735610378183
- Montepare, J. M. (2011). The Impact of Cognitive Demands on Attention to Facial versus Situational Cues When Judging Emotions. *Psychology*, 2, 7 (2011) 727-731. doi: 10.4236/psych.2011.27111
- Montrosso, R.; Peverelli, M.; Frigerio, E.; Crespi, M.; Borgatti, R. (2009). The Development of Dynamic Facial Expression Recognition at Different Intensities in 4- to 18-Year-Olds. *Social Development*, 19, 1 (2009) 71-92. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00527.x
- North, A. C.; Hargreaves, D. J.; Hargreaves, J. J. (2004). Uses of music in everyday life. *Music Perception*, 22, 1 (2004) 41-47. doi:10.1525/mp.2004.22.1.41
- Orden, de 30 de julio de 1992, por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza (BOE de 22 de agosto de 1992).
- Ormrod, J. E. (2011). *Educational Psychology. Developing Learners* (7th Edition). Boston: Pearson.
- Panksepp, J.; Bernatzky, G. (2002). Emotional sounds and the brain: The neuroaffective foundations of musical appreciation. *Behavioural Processes*, 60, 2 (2002) 133-155. doi: 10.1016/S0376-6357(02)00080-3
- Real Decreto 938/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo del Bachillerato (BOE de 7 de septiembre de 2001).
- Rickard, N. S. (2004). Intense emotional responses to music: a test of the physiological arousal hypothesis. *Psychology of Music*, 32, 4 (2004) 371-388. doi: 10.1177/0305735604046096

Saarikallio, S. (2011). Music as emotional-self regulation throughout adulthood. *Psychology of Music*, 39, 3 (2011) 307-327. doi: 10.1177/03057356110374894

Saarikallio, S.; Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35, 1 (2007) 88-109. doi: 10.1177/0305735607068889

Sandstrom, G.M.; Russo, F.A. (2013). Absorption in music: Development of a scale to identify individuals with strong emotional responses to music. *Psychology of Music*, 41, 2 (2013) 216-228. doi: 10.1177/0305735611422508

Sauter, D. A.; Panattoni, C.; Happé, F. (2013). Children's recognition of emotions from vocal cues. *British Journal of Developmental Psychology*, 31, 1 (2013) 97-113. doi: 10.1111/j.2044-835X.2012.02081.x

Scherer, K. R. (2000). Psychological models of emotion. In J. Borod (Ed.), *The neuropsychology of emotion*, 137-162. Oxford, UK: Oxford University Press.

Scherer, K. R.; Wranik, T.; Sangsue, J.; Tran, V.; Scherer, U. (2004). Emotions in everyday life: probability of occurrence, risk factors, appraisal and reaction patterns. *Social Science Information*, 43, 4 (2004) 499-570. doi: 10.1177/0539018404047701

Scherer, K. R.; Zentner, M. R.; Schacht, A. (2002). Emotional states generated by music: an exploratory study of music experts. *Musicae Scientiae*, Special Issue (2002) 149-171.

Slavin, R. E. (2009). *Educational Psychology. Theory and Practice* (9th Edition). New Jersey: Pearson.

Sloboda, J. A.; O'Neill, S. A.; Ivaldi, A. (2001). Functions of music in everyday life: an exploratory study using the Experience Sampling Method. *Musicae Scientiae*, 5, 1 (2001) 9-32.

Snowman, J.; McCown, R.; Biehler, R. (2009). *Psychology Applied to Teaching* (12th Edition). Belmont: Wadsworth.

Stanley, D. J.; Meyer, J. P. (2009). Two-dimensional affective space: A new approach to orienting the axes. *Emotion*, 9, 2 (2009) 214-237. doi: 10.1037/a0014612

Tomkins, S. S. (1984). Affect theory. In K. R. Scherer; P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion*, 163-195. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

van der Zwaag, M. D.; Westerink, J. H. D. M.; van der Broek, E. L. (2011). Emotional and psychophysiological responses to tempo, mode, and percussiveness. *Musicae Scientiae. The Journal of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*, 15, 2 (2011) 250-269. doi: 10.1177/1029864911403364

Västfjäll, D.; Juslin, P. N.; Hartig, T. (2012). Music, subjective well-being, and health: The role of everyday emotions. In R. MacDonald; G. Kreutz; L. Mitchell (Eds.), *Music, health, and well-being*, 405-423. Oxford, UK: Oxford University Press.

Widen, S. C.; Russell, J. A. (2010). Children's scripts for social emotions: Causes and consequences are more central than are facial

expressions. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 3 (2010) 565-581. doi: 10.1348/026151009X457550d

Witvliet, C. V. O.; Vrana, S. R. (2007). Play it again Sam: Repeated exposure to emotionally evocative music polarises liking and smiling responses, and influences other affective reports, facial EMG, and heart rate. *Cognition & Emotion*, 21, 1 (2007) 3-25. doi: 10.1080/02699930601000672

Zentner, M. R.; Grandjean, D.; Scherer, K. R. (2008). Emotions evoked by the sound of music: Characterization, classification, and measurement. *Emotion*, 8, 4 (2008) 494-521. doi: 10.1037/1528-3542.8.4.494

¹ ***Music and emotions in children aged 4-8 years***

² Doctoranda

Escuela Municipal de Música y Danza de Melilla (España)

E-mail: noka_1@hotmail.com

³ Doctora

Universidad de Granada (España)

E-mail: luciaht@ugr.es

LA ENSEÑANZA MUSICAL DE ADULTOS EN EL CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA DE CEUTA¹

Gema P. Alemany Serrano²
Cristina Querol Gutiérrez³
Laura E. Riveiro Villodres⁴
Patricia M^a Sastre Morcillo⁵

Abstract: Musical Accredited studies are generally not aimed at adult learners in conservatories. The limited number of vacant posts and the regulations that prioritise available places for children from 8 years old are the reasons that cause a lack of opportunities for adults.

In the conservatory of Ceuta, due to a decrease in children's enrolment during a certain period, the vacant posts remained available and so the conservatory offered a new prospect for adults with an interest in music.

This fact has enabled the teaching of musical accredited studies to adults for five years, obtaining a successful and very satisfactory response from both learners and teachers.

With this text we intend to show the remarkable/exceptional case that takes place in the Professional Conservatory of Music of Ceuta, analysing the reasons and effects that this type of education produces/causes in the whole educational community, and to demonstrate the benefits of cultural expansion and give continuity to an education as specific as music as it happens at other educational levels.

Keywords: adult education; music education; vocation late in life

Resumen: La enseñanza musical reglada no se contempla generalmente para adultos en los Conservatorios; el límite de plazas y la normativa que establece la prioridad a los niños a partir de 8 años, son los motivos que provocan la imposibilidad de cursarlas a los adultos.

En el Conservatorio de Ceuta, debido a la baja demanda infantil durante algunos años, las plazas ofertadas quedaron vacantes y el conservatorio abrió la matrícula a adultos con inquietudes musicales.

Esto ha posibilitado la transmisión de estas enseñanzas durante cinco años a adultos, obteniendo una respuesta exitosa y muy satisfactoria tanto para alumnos como profesores.

En este trabajo pretendemos mostrar este caso excepcional que tiene lugar en el Conservatorio Profesional de Música de Ceuta, analizando las causas y los efectos que este tipo de enseñanza produce en toda la comunidad educativa y de esta manera demostrar los beneficios de expansión cultural y dar continuidad a una enseñanza tan específica como la música al igual que ocurre en otros niveles educativos.

Palabras Clave: educación de adultos; enseñanza musical; vocación tardía

1. MARCO TEÓRICO

1.1. La Educación de adultos en España

La educación de personas adultas tiene la finalidad de ofrecer a todos los mayores de dieciocho años la posibilidad de estudiar para adquirir, continuar o ampliar sus conocimientos, algo cada vez más acusado en un entorno cambiante, competitivo, complejo, exigente y con una rápida evolución de las tecnologías, todo esto sin mencionar que las posibilidades de encontrar trabajo se han reducido.

Las nuevas formas de entender la educación conciben al ser humano en un continuo «hacerse». La implantación de la educación durante toda la vida en el seno de la sociedad es una de las propuestas esenciales que Delors (Delors, 1996) formula, para afrontar las novedades que surgen y que afectan tanto a la vida privada, como a la vida profesional.

Esta idea se ha visto expuesta a lo largo de los siglos por autores y documentos. Precursor de la educación en personas adultas fue Platón, quien ya sostuvo que la educación debía prolongarse hasta los cincuenta años. Siglos más tarde, Comenio asoció a la noción de educación las ideas de continuidad, integralidad y universalidad. Posteriormente en el siglo XVIII con las ideas ilustradas son consideradas para algunos autores como instrumentos esenciales para el progreso para la Formación de Personas Adultas (Rumbo, 2006).

En cuanto a los documentos, son destacables dos informes que mencionan Sarrate y Pérez (Sarrate; Pérez, 2005), en primer lugar, el presentado en 1792 a la Asamblea Nacional Francesa por Condorcet, considerado como el primer documento legal en el que el poder político se expresa sobre la enseñanza de adultos, documento en el que se afirma que la instrucción debería abarcar todas las edades, pues no hay ninguna en la que no sea útil y posible aprender, en segundo lugar el Informe final del Comité para la Educación de Adultos del Ministerio de Reconstrucción Inglés (Londres, 1919), donde se hace constar que la educación de adultos no es un lujo reservado a un grupo privilegiado de individuos, sino parte integrante de la vida social.

Sin embargo los primeros libros en lengua inglesa que mencionan directamente un campo especial denominado Educación de Personas Adultas datan del siglo XIX, siendo *The History of Adult Education* de J. H. Hudson, publicado en Londres en 1851, y *A*

History of the Origin and Progress of Adult Schools, publicado por Thomas Pole ya en 1816.

1.1.1 .La educación en personas adultas

En el Estado Español habrá que esperar hasta la Ley Moyano de 1857, que hace referencia en su art. 106 y 107 a la educación para aquellos adultos cuya instrucción haya sido descuidada, estableciendo por parte del gobierno lecciones en pueblos de más de 10.000 habitantes, éstas tenían que ser nocturnas o en domingo y, desde luego, aprovechando los espacios de otros locales o las propias escuelas de niños/as y sin un profesorado especializado ni una metodología específica para la formación de las personas adultas (algo que sigue apareciendo a menudo en los/as actuales Formadores/as de Personas Adultas).

Posteriormente, en 1983 se creó el Programa de Educación Permanente de Adultos, cuyas finalidades eran la elaboración de los estudios precisos para desarrollar y llevar a efecto los objetivos previstos en la LGE⁶ para la educación permanente de adultos y la iniciación de experiencias en este campo. Igualmente, se suprimían las escuelas especiales para la alfabetización de adultos, sustituidas por las Aulas de Educación Permanente de Adultos y por Círculos de Promoción Cultural. Pocos años después en el prólogo del Libro Blanco de la Educación de Adultos se dice que esta: *"Está llamada a tener un floreciente futuro en los tiempos venideros y que puede representar una contribución importante al desarrollo cualitativo del conjunto de la sociedad"* (Libro Blanco de la Educación de Adultos, 1986: 5).

Tras este, las leyes generales del sistema educativo español fueron comprometiéndose más, siendo destacables la Ley General de Educación de 1970, que se refiere a esta instrucción en los artículos 43, 44 y 45 y la LOGSE⁷ de 1990 en su Título III. Durante la década entre 1970 y 1980 se establece la modalidad a distancia, en los niveles básico y medio, creándose el Centro Nacional de Educación Básica a Distancia (CENEBAD) y el Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia (INBAD sustituidos en 1992, por el Centro para la Innovación y el Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD).

Autores como Ricoy (Ricoy, 1999) destacan que un avance al respecto ha sido la legislación por parte de las comunidades autónomas, disponiendo además las Comunidades de Andalucía,

Aragón, Canarias, Castilla y León, Castilla La Mancha, Cataluña, Galicia, Navarra y Valencia de leyes propias.

Resumiendo, y tal como considera Korsgaard (Korsgaard, 1997) podemos decir que se constata que la evolución producida en nuestra nación refleja, en gran medida, los cambios fundamentales acontecidos en el plano internacional, del que hablaremos a continuación.

1.1.2. *Ámbito europeo e internacional*

En la Unión Europea, la edad mínima para poder comenzar estas enseñanzas varían entre los 15 y los 20 años, según la edad que cada uno tiene asignada como fin de la enseñanza obligatoria, del mismo modo unos países entienden esta enseñanza desde una vertiente de la educación básica y otros la entienden como una formación de carácter más profesional. Lo que coincide en la mayoría es que tal y como menciona Martí (Martí, 2007), no fueron las administraciones de los Estados las que pusieron en marcha la educación de adultos, sino que fueron organizaciones, movimientos sociales, o incluso la iniciativa privada.

En el ámbito internacional, el organismo que ha contribuido en mayor medida a impulsar y desarrollar este ámbito de la educación ha sido la UNESCO. Entre sus conferencias internacionales más significativas organizadas sobre este tema, destacan las celebradas en: Elsinor (Dinamarca, 1949), Montreal (Canadá, 1960), Tokio (1972), París (1985), Hamburgo (1997), Sofía (2002) y Bangkok (Thailandia, 2003), siendo destacables también la Conferencia General que tuvo lugar en Nairobi (1976), cuya aportación singular es el hecho de considerar la educación de adultos como un subconjunto del proyecto global de educación permanente, y la Conferencia de Dakar (Senegal, 2000) la cual plantea como objetivo principal, que se atiendan las necesidades de aprendizaje de todos los adultos.

Un considerable avance fue el Tratado de Maastrich (1992), ya que sentó, en los artículos 126 y 127, las bases jurídicas de la política educativa en lo que respecta al desarrollo de una educación de calidad y a la política de formación profesional, respectivamente.

Actualmente en un plano práctico, la Unión Europea se ocupa de manera específica de aumentar la cooperación europea en el campo de la educación de adultos a través de la acción *Sócrates-Grundtvig*, que pretende promover la innovación, la accesibilidad y la calidad de las actividades destinadas a este sector de la población.

No obstante, no se reduce a esta organización, sino que existen otras organizaciones destinadas a la educación de las personas adultas como la Asociación Europea para Educación de Adultos, esta es una ONG Europea que cuenta con 116 miembros, organizaciones de 43 países trabajando en el ámbito del aprendizaje de adultos, cuya actividad se centra en apoyar las políticas favorables al aprendizaje permanente a escala europea, desarrollar buenas prácticas mediante proyectos, publicaciones y formación, proporcionar información y servicios a sus miembros y Cooperación internacional.

1.2. La Educación Musical en España

Existen muchas opciones para estudiar música en España, quizá no todas las que nos gustarían, pero sí las suficientes como para encontrar algunas más o menos cercanas a las necesidades de cada persona.

Esta enseñanza se encuentra dividida en tres grados:

- Enseñanza Elemental (con la entrada en vigor de la LOE⁸ depende actualmente de cada Comunidad Autónoma): y consta de cuatro cursos.
- Enseñanza Profesional: y consta de seis cursos.
- Enseñanza Superior: y consta de cuatro o cinco cursos dependiendo de la especialidad.

Con la superación de cada grado se obtiene una titulación oficial, que en el Grado Superior equivale a una licenciatura o grado.

La formación completa está diseñada para hacerla en 14 o 15 años, pero puede acortarse haciendo dos cursos en uno y promocionando el primero. Es una opción a la que recurre sobre todo mucha gente adulta en la enseñanza Profesional.

Realmente los dos primeros grados no han sido diseñados para comenzar a estudiarlos en una edad relativamente adulta, sino más bien para realizarlos mientras el alumno compatibiliza sus estudios en primaria/secundaria y bachiller. En todo caso, la enseñanza profesional es accesible compitiendo por la plaza mediante un examen de acceso desde cualquier edad. El acceso a la enseñanza elemental, por el contrario, sólo es accesible en los centros públicos hasta una determinada edad.

Para la realización del Grado Superior además es necesario poseer la titulación de Bachiller. En caso contrario, el conservatorio te ofrece la posibilidad de realizar una prueba humanística

equivalente durante las mismas fechas en que realizas las pruebas de acceso. No existe edad máxima para acceder a él.

Los diez primeros cursos (Enseñanza Elemental y Profesional) están sobre todo centrados en la preparación instrumental del alumno. En primer lugar individual, pero también colectiva, con diferentes asignaturas de conjunto instrumental, vocal, orquesta, etc. Durante ese tiempo la especialidad del alumno es el instrumento. Será a partir del Grado Superior cuando el alumno pueda especializarse en materias como la composición, dirección, pedagogía o continuar con el instrumento entre otras opciones. Junto al instrumento se reciben otras asignaturas complementarias, que permiten formarse como músico de una manera sólida, aunque siempre desde la perspectiva clásica. Cabe destacar las asignaturas de Lenguaje Musical (Solfeo), Armonía, Análisis e Historia de la Música, así como otras asignaturas complementarias. La organización, duración y disposición de las materias puede variar de unas comunidades a otras. También es diferente la oferta de especialidades dependiendo de donde uno resida.

Para formarse en cualquier faceta como músico, lo importante es encontrar a alguien que enseñe lo mejor posible aquello que se necesita aprender para las expectativas que cada uno tenga. Al margen de la titulación esto se puede encontrar dentro y fuera de un conservatorio. El conservatorio ofrece la garantía de ser una enseñanza oficial Si uno quiere dominar un instrumento de los que se ofertan en el conservatorio de su ciudad (sobre todo desde el enfoque “clásico”) este tipo de centro, por la disciplina y exigencia que le van a requerir, es la mejor opción. Si uno además busca una titulación oficial no le queda más remedio que realizar sus estudios en un conservatorio (sin contar las escuelas que tienen convenios con otros centros europeos). Si uno tiene claro lo que necesita aprender y lo que no puede optar por un Conservatorio o por una escuela de Música.

1. 3. La enseñanza musical para adultos en el Conservatorio de Ceuta

En el curso 2007-2008 se abren las puertas del Conservatorio Profesional de Música de Ceuta para un número determinado de alumnos adultos, siendo factible la creación de un grupo de adultos para la clase colectiva de la asignatura de Lenguaje Musical. Esta circunstancia fue posible debido a que no todas las plazas ofertadas fueron cubiertas por alumnos infantiles.

Previamente a este momento, los alumnos adultos que accedían a las enseñanzas del Conservatorio eran incluidos en los grupos infantiles al no darse el mínimo exigido para poder establecer un grupo específico para la enseñanza de adultos.

Las características geográficas de la ciudad de Ceuta influyen en el porcentaje de alumnado que se matricula en el Conservatorio, si lo comparamos con cualquier otro centro de enseñanzas regladas de la península este porcentaje siempre es mucho menor. Por otro lado desde el curso 2001-2002 el cambio de ubicación de las instalaciones del Conservatorio mermó la demanda de alumnado durante estos años, hasta el nuevo traslado que se produjo en 2010. A partir de entonces se invirtió la tendencia y las inscripciones comenzaron a multiplicarse, pero lo más llamativo fue el importante aumento de solicitudes de personas adultas que querían iniciar sus estudios musicales.

Llevamos seis cursos en los que se ha ofertado la posibilidad de estas enseñanzas a varios grupos de adultos con características muy heterogéneas pero con un punto en común, su pasión por la música. A estos grupos de adultos se les ha aplicado la misma programación que a los alumnos infantiles, con ciertas modificaciones en la metodología. Hasta la actualidad la mayoría continúa sus estudios en el Conservatorio y es por eso que queríamos conocer más profundamente algunos aspectos de este tipo de alumnado.

2. ESTUDIO DE CASO

Según Stake (Stake, 1995), el estudio de caso se basa en llegar a comprender la actividad y las circunstancias de un caso singular por su particularidad y complejidad. Nosotros contamos con un caso excepcional, que nos motiva a conocer las razones por las que una persona adulta decide iniciar sus estudios musicales y también si es posible, conocer más datos relacionados, por ejemplo, con las nuevas aportaciones que la música brinda en sus vidas.

Consideramos nuestra investigación como un estudio de caso porque es un hecho particular que no suele ocurrir en otros conservatorios. Esto es debido a que la actual ley no contempla la posibilidad de admisión de adultos en los cursos de iniciación de la enseñanza elemental, a no ser que se diese la posibilidad de quedar alguna o algunas plazas desiertas, circunstancia que en el resto de Conservatorios de España no es habitual.

Por otra parte nos gustaría utilizar este estudio como medio reivindicativo, para que se abriese en todos los Conservatorios un cupo para alumnos adultos que tuviesen la oportunidad de poder recibir estudios musicales reglados. A la vista está que la respuesta en el Conservatorio Profesional Municipal de Música de Ceuta ha sido muy positiva, y que la demanda de plazas por parte de este tipo de alumnado va en aumento.

2.1. Contexto

Las enseñanzas artísticas son el conjunto de enseñanzas del sistema educativo que tienen como finalidad proporcionar una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, de la danza y de las artes plásticas, el diseño y la conservación de bienes culturales. Las enseñanzas de música tienen además la consideración de régimen especial (Ley Orgánica 2/2006).

Debemos diferenciar entre las enseñanzas regladas y las enseñanzas no regladas. Los conservatorios y centros especializados son de enseñanza reglada. Mientras que las escuelas de música no lo son.

Para elegir entre ellas debemos tener en cuenta la finalidad y la titulación que queremos conseguir, además de tener en cuenta el tiempo del que disponemos y nuestra motivación. Si queremos dedicarnos profesionalmente, obtener una titulación oficial y disponemos del tiempo necesario debemos elegir el conservatorio o los centros especializados. Si por el contrario es solo por afición, no disponemos de mucho tiempo y no necesitamos una titulación oficial, podríamos decantarnos por las escuelas de músicas.

La realización de estos estudios no es de carácter obligatorio. Los alumnos que elijan estudiar en el conservatorio deben presentar un interés y mantener unas expectativas de futuro en el mundo musical. Esta formación requiere de sacrificio y dedicación desde sus inicios.

Podemos diferenciar tres niveles de enseñanzas: Enseñanza Elemental, Enseñanza Profesional y Enseñanza Superior

En el Conservatorio Profesional Municipal de Música de Ceuta podemos cursar las enseñanzas elementales y las enseñanzas profesionales, donde podremos elegir entre varios instrumentos: piano, violín, viola, violonchelo, trompeta, saxofón, clarinete, guitarra, flauta travesera y oboe.

2.2. Metodología

Debido a las características de nuestro estudio, la metodología de investigación elegida es la cualitativa, dado que nuestra intención es la recogida de datos de una pequeña muestra, donde no pretendemos un análisis estadístico, sino más bien conocer -en la medida de lo posible- los motivos personales y las aportaciones que la música da al alumnado. La interpretación de los datos requiere de cierta intuición y por supuesto debemos dejar aparcadas nuestras creencias y prejuicios para realizar una interpretación de los datos lo más objetiva posible.

2.2.1. Problema de investigación

Existe una discriminación por edad en los conservatorios. La edad mínima para acceder es de 8 años. Los alumnos de esa edad tienen una prioridad sobre otros alumnos que sean mayores. Esto significa que para un alumno adulto es prácticamente imposible acceder a una plaza en cualquier conservatorio.

Hace cinco años el Conservatorio de Ceuta tenía plazas vacantes y las pusieron a disposición para que pudieran matricularse los adultos. La respuesta fue inmediata y muy positiva. Cada año ha ido aumentando el número de adultos.

Nuestra muestra está compuesta por alumnos que han comenzado recientemente su andadura musical. Por este motivo, iniciamos esta investigación. Todos han tenido a lo largo de su vida el sueño de aprender música, pero por unos u otros motivos nunca lo realizaron. Y ahora que por fin están alcanzando su sueño, queremos conocer cuáles son sus motivaciones, sus retos, sus problemas... etc.

2.2.2. Objetivos del estudio

Los objetivos específicos de la presente investigación son:

- Conocer las motivaciones del alumno, qué les hizo decidir a iniciar sus estudios musicales.
- Descubrir si sus expectativas sobre el aprendizaje musical se están cumpliendo.
- Conocer los diversos problemas a los que se enfrentan en su aprendizaje.
- Aportaciones de la música en sus vidas.

2.2.3. Planteamiento metodológico

Partiendo de la exitosa respuesta del alumnado adulto, surgieron una serie de curiosas cuestiones. Para poder resolverlas pensamos que la mejor forma era realizar una pequeña entrevista estructurada.

Del total de los alumnos del Conservatorio Profesional Municipal de Música de Ceuta, alrededor de unos 50 son adultos. En esta ocasión contamos con la colaboración de un tercio del alumnado adulto.

2.2.4. Muestra

Contamos con la participación de 17 alumnos de Grado Elemental del Conservatorio Profesional Municipal de Música de Ceuta, concretamente 6 mujeres y 11 hombres, con edades comprendidas entre 36 y 69 años. La gran mayoría (12) tiene estudios universitarios, mientras que los demás tienen estudios secundarios. La profesión que predomina es la de funcionario.

2.2.5. Instrumento

El instrumento que hemos decidido utilizar para ayudarnos en nuestra investigación es la entrevista. Considerada una de las técnicas de recogida de datos más extendida, se basa en la comunicación entre el entrevistador y el entrevistado consiguiendo información precisa y de primera mano.

El tipo de entrevista elegido es la estructurada, donde hemos conseguido respuestas concretas y precisas y donde rogamos que respondieran con la mayor la sinceridad. Una extensa entrevista requiere de mucho tiempo y puede desmotivar al entrevistado, por lo que optamos por realizar una entrevista más reducida y concisa. En ella, siempre de forma anónima, debían responder a preguntas básicas, como los datos personales y a otras preguntas relacionadas con la investigación. Gracias a ella podemos llegar a una serie de conclusiones.

3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

La edad de nuestros participantes oscila entre los 36 y 69 años. Predominan los alumnos con edades comprendidas de 40 a 55 años, de los cuales 6 son mujeres y 11 son hombres. En cuanto a su nivel de estudios, 5 tienen estudios secundarios y 12 tienen estudios universitarios. La profesión que predomina es la de funcionario (3, 4,

5, 6, 8, 9, 10, 12, 15, 16) donde la mayoría son maestros o profesores. Dos de ellos están jubilados (1 y 10).

¿Por qué decidiste estudiar música?

La gran mayoría ha contestado que la música siempre les había llamado la atención pero que no tuvieron la ocasión de poder realizar ningún estudio musical (2, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 14, 15). Otros la consideran su asignatura pendiente (1 y 13) y algunos comentan que iniciaron sus estudios musicales por placer y formación (4, 8, 9, 16) otros por inquietud (12) o por considerar los momentos de estudio como un respiro a su vida diaria (17).

¿Tenías conocimientos previos?

Seis de los entrevistados no tenía conocimientos musicales previos (1, 11, 12, 13, 15 y 17). Los que sí los tenían, obtuvieron sus conocimientos musicales en el colegio (14, 16), en el conservatorio (5, 8, y 9), en magisterio (5, 8) o en la banda municipal (6). Los restantes tienen un nivel básico pero no indican de donde partieron. Y hay que comentar el caso del entrevistado número 7 que era autodidacta.

Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿por qué abandonaste los estudios?

El caso 5 fue al ser padre. El caso 8 por traslado de ciudad, y el caso 9 porque se decantó por el estudio de idiomas que serían su futura profesión.

¿Tus expectativas sobre el aprendizaje musical en el conservatorio se están cumpliendo?

Todos dicen que sí.

¿Qué instrumento estás estudiando?

Predomina el piano con 6 alumnos (2, 3, 7, 8, 10 y 15) seguido de la viola con 3 (1, 14 y 16). Luego hay dos alumnos de violonchelo (9 y 11) y en los demás alumnos se reparten entre los siguientes instrumentos: violín (17), trompeta (13), guitarra (4), saxo (5), oboe (6) y flauta (12).

¿Elegiste la especialidad instrumental o te la adjudicó el centro?

Solo dos de los entrevistados no pudieron elegir instrumento (1 y 12).

¿Qué cambiarías o mejorarías en este tipo de enseñanzas?

La gran mayoría pide más tiempo para las asignaturas del instrumento y del lenguaje musical (1, 2, 3, 10, 13, 14 y 17). También les gustaría que hubiese más plazas para adultos (5 y 15), un mayor apoyo institucional para el profesorado (11), estudiar historia de la música (14), música moderna (4) y más audiciones con otros instrumentos (7).

Por otro lado otros (6, 8, 9, 12, 16) creen que no debe haber ningún cambio.

¿Qué te aporta en tu vida personal los estudios musicales en el conservatorio?

Cuando responden a esta cuestión la palabra más repetida es "satisfacción", seguida de gratificación, disciplina, conocimiento (1, 2, 5, 6, 9, 11, 12, 15, 16). También hablan de plenitud (4), nuevas relaciones sociales (3, 6, 10, 14 y 17), enriquecimiento personal (7) y desconexión de la rutina (8, 13).

¿Recomendarías a personas adultas que iniciaran estudios musicales en el conservatorio?

Todos los entrevistados responden afirmativamente a esta pregunta.

Observaciones:

Muchos de los entrevistados comentan que es una terapia para olvidarse de la edad y que además su memoria, agilidad y concentración van en aumento desde que iniciaron sus estudios musicales. También hablan de salud y de gimnasia mental (2, 3, 7, 9, 13) y otros califican su experiencia como un reto bonito y motivador (5), que se olvidan del tiempo en el conservatorio por el buen ambiente entre compañeros (14) o que no dejan de aprender y además mejora su sensibilidad (9).

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Uno de los fundamentos de la enseñanza debería ser la inclusión y no discriminación de cualquier tipo de alumnado. Si seguimos esta premisa las enseñanzas musicales de régimen especial deberían replantearse la posibilidad de ampliar su margen de edad para el acceso a estos estudios o establecer un porcentaje de admisión para alumnos adultos.

La experiencia que estamos viviendo en el Conservatorio Municipal de Música Ceuta es muy positiva, tal y como hemos comprobado en este estudio. Si uno de los objetivos de cualquier institución musical es la difusión de su cultura, habría que reafirmarse en que a mayor conocimiento de la materia, mayor interés provocaría en ella. La motivación y la ilusión de los alumnos adultos es tan importante que es otra manera de divulgar y mantener el interés popular por la cultura musical.

Bibliografía

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.

Hudson, J. W. (1969). *The history of adult education*. London: Woburn Press.

Korsgaard, O. (1997). Internalización y globalización. *Revista de Educación de Adultos y desarrollo*, 49 (1997) 9-30.

Martí Puig, M. (2007). *La educación de adultos en Europa*. Tesis Doctoral. Universitat de València.

MEC (1986). *Libro Blanco para la educación de adultos*.

Ricoy Lorenzo, M. C. y Murias, T. (1999). Educación Secundaria para personas adultas. Un reto para el siglo XXI. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 2 (1999) 97-124.

Pole, T. (1816). *History of the Origin and Progress of Adult Schools*. London: C. McDowell.

Rumbo Arcas, B. (2006). La educación de las personas adultas: un ámbito de estudio e investigación. *Revista de Educación*, 339 (2006) 625-635.

Sarrate Capdevila, M. L.; Pérez de Guzmán Puya, M^a. V. (2005). Educación en personas adultas, situación actual y propuestas de Futuro. *Revista de Educación*, 336 (2005) 41-57.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study*. London: Sage.

Legislación consultada

Ley de Bases de 17 de agosto de 1967.

Decreto 195/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria (BOE de 13 de febrero de 1967).

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto de 1970).

Ley Orgánica 1/1990, de 1 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE de 4 de octubre de 1990).

Tratado de la Unión Europea, Maastrich, 7 de Febrero de 1992.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE número 106 de 4 de mayo de 2006).

¹ ***Musical Education for adult learners in the Professional Conservatory of Music in Ceuta***

² Licenciada.

Conservatorio Profesional de Música de Ceuta (España).

E-mail: yendior_84@hotmail.com

³ Doctoranda.

Conservatorio Profesional de Música de Ceuta (España).

E-mail: criquegu@hotmail.com

⁴ Doctoranda.

Conservatorio Profesional de Música de Ceuta (España).

E-mail: lauraerv@gmail.com

⁵ Doctoranda.

Conservatorio Profesional de Música de Ceuta (España).

E-mail: patriciasastre@telefonica.net

⁶ Ley General de Educación.

⁷ Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

⁸ Ley Orgánica de Educación.

LAS DIRECTORAS DE ORQUESTA COMO EJEMPLO DE LIDERAZGO FEMENINO¹

Cristina Querol Gutiérrez²

Abstract: History is deeply marked by patriarchy. This implies that since the beginning of mankind a social and cultural structure established by the prevalence of part of the population over another because of gender has been generated. As social beings we organize ourselves, and in all social organization it is necessary to coordinate the various components that participate in it. This coordination role is assumed by the leader.

The presence of women holding leadership positions remains limited and exceptional. The reasons for this discrimination are many. One of them is imposed by women themselves, the "glass ceiling".

The orchestra is an organization formed by a hundred musicians who are highly specialized. It can be considered as a company, which, like all organizations, needs a coordinator, the director. The world of classical music was dominated by males, although many women studied classical music, men professionally were more prominent. It was unthinkable a few years to find female conductors, but as women have begun to assert their rights and obtain their place in all fields, in the field of music they have been gaining ground too and of course in orchestra management.

Keywords: leadership; women's leadership; music; orchestra directors

Resumen: La historia está marcada profundamente por el patriarcado. Esto implica que desde el inicio de la humanidad se ha generado una estructura social y cultural asentada en el predominio de una parte de la población sobre otra por razón de sexo. Como seres sociales que somos nos organizamos, y en toda organización social es necesaria una coordinación de los diversos componentes que en ella participan. Ese papel de coordinación lo asume el líder.

La presencia de mujeres ocupando posiciones de dirección sigue siendo escasa y excepcional. Los motivos de esta discriminación son muchos, uno de ellos se lo impone la misma mujer, el "techo de cristal".

La orquesta es una organización formada por unos cien músicos, altamente especializados. Puede considerarse como una empresa, que como todas las organizaciones necesitan de un coordinador, el director. El mundo de la música clásica estaba dominado por el sexo masculino, aunque estudiaban muchas mujeres, profesionalmente destacaban los hombres. Era impensable hace unos años encontrar a directoras de orquesta, pero a medida que la mujer ha empezado hacer valer sus derechos y adquirir su espacio en todos los campos, en la música ha ido ganando terreno también y por supuesto en la dirección orquestal.

Palabras Clave: liderazgo; liderazgo femenino; música; directoras de orquesta

1. Introducción

El liderazgo es un fenómeno cercano y familiar para todos. Se produce en todos los grupos humanos y ha interesado a lo largo del tiempo a filósofos, pensadores y escritores. Donde quiera que un grupo de personas realicen una actividad conjunta surge una estructura de liderazgo. Todos hemos sido en alguna ocasión líderes y subordinados. Es un fenómeno que suscita el interés de los medios de comunicación y existen numerosas publicaciones, estudios e investigaciones, todas ellas encaminadas a seleccionar líderes, qué tipo de liderazgo es el más adecuado, comprender mejor el comportamiento humano como individuos y en grupo, el efecto de la influencia social, la forma más adecuada de formar líderes, etc.

La música no ha sido ajena a este fenómeno, un claro ejemplo son las orquestas. La orquesta es una organización singular que emplea simultáneamente a unos cien músicos, altamente especializados, quienes más allá de su capacidad técnica deben contribuir con creatividad y emoción para lograr los resultados esperados. Básicamente puede considerarse como una empresa o institución, que como todas las organizaciones necesitan de un coordinador o líder, el director. Hasta hace poco tiempo el mundo de la música clásica estaba dominado por el sexo masculino, aunque un gran porcentaje de las personas matriculadas en los conservatorios eran mujeres, realmente los que destacaban en la música eran hombres. Compositores, intérpretes y directores eran reconocidos públicamente. Impensable era hace unos años encontrar a directoras de orquesta, pero a medida que la mujer ha empezado hacer valer sus derechos y adquirir su espacio en todos los campos, educativo, político, empresarial y educativo, en la música ha ido ganando terreno también y por supuesto en la dirección orquestal.

2. Marco Teórico

2.1. Liderazgo

La palabra "*líder*" viene del inglés "to lead" que significa guiar. El liderazgo pues, se puede definir como una cualidad de las personas para hacer de guía de otras, bien por sus características personales, por su capacitación intelectual o por el poder que se le otorga (Cuevas, 2007). Cualquier persona puede llegar a ser un líder. Hay líderes en el ámbito político, en el empresarial, en el

social, en el musical, en el deportivo y por supuesto en el educativo.

Para Cuevas (Cuevas, 2007). El liderazgo se concibe como un proceso personal y profesional de un directivo, o equipo para coordinar los esfuerzos de los miembros de una organización o grupo para resolver las dificultades y lograr los objetivos institucionales.

A lo largo del s. XX. y especialmente después de la Segunda Guerra Mundial aparecieron las primeras teorías sobre liderazgo, donde se establecían cuatro tipos fundamentales de líderes (Iniesta, 2011): autocrático, liberal (denominado *laissez-faire*), democrático y transformacional.

Los tres primeros tipos de liderazgo enunciados se consideran como transaccionales o de mercadeo. El modelo de liderazgo transaccional propone que los seguidores son motivados mediante recompensas y castigos. Es un sistema de pago por esfuerzo, que cede toda la autoridad al mando.

El cuarto tipo, el transformacional, surge en los años 80 en oposición al liderazgo transaccional, este tipo de líderes aparece como una nueva concepción: la mejora de la organización (Iniesta, 2011). El transformacional es un estilo de liderazgo que se define como el que crea un cambio valioso y positivo en los seguidores. Un líder transformacional se centra en "transformar" a otros a ayudarse mutuamente, a mirar por los demás, a estar alentando y armonioso, y para mirar hacia fuera para la organización como un todo. En este mandato, el líder aumenta la motivación, la moral y el rendimiento de su grupo de seguidores. Son líderes carismáticos, con capacidad de entusiasmar, de transmitir confianza y respeto. Presta atención personal a cada miembro, trata individualmente a cada subordinado, da formación, aconseja. Tiene estimulación intelectual. Fomenta la cultura de participación, es un liderazgo compartido.

Además de estos estilos de liderazgo también existen el instructivo, el ético, el distributivo y en los últimos años el e-liderazgo (Cuevas, 2007).

Como comenté anteriormente, y siguiendo a Iniesta (Iniesta, 2011) estos tipos y estilos de liderazgo se basaron en las Teorías de liderazgo que aparecieron tras la Segunda Guerra Mundial: teoría de los rasgos, teoría conductual o del comportamiento, teoría de la contingencia o situacional.

2.2. Liderazgo femenino

El Liderazgo Femenino no es otra cosa que la utilización de

las características propias de las mujeres para ejercer el liderazgo en el interior de las organizaciones. No es un secreto que hoy en día las mujeres están dejando atrás su rol secundario y el mundo privado que las mantenía recluidas y alejadas del mundo público, se están incorporando a la población económicamente activa, a la educación; están mejorando su calidad de vida, han aprendido a regular sus tiempos y momentos de maternidad; están disfrutando de su sexualidad, en definitiva están logrando un lugar de relevancia en la sociedad.

En el ejercicio del liderazgo es en el ámbito laboral donde las habilidades personales y sociales de la inteligencia emocional proporcionan herramientas tanto para hombres como para mujeres a la hora de liderar. Estas herramientas tienen mucho que ver con capacidades emocionales, como son el autoconocimiento, la autorregulación, la motivación, la empatía, una buena comunicación, capacitación para resolución de conflictos, que permiten un buen ambiente laboral para lograr las metas que se plantea cada organización. El acceso de la mujer a la función directiva ha sido, y continúa siéndolo, objeto de interés por parte de numerosos investigadores desde distintas disciplinas. En los últimos años, el análisis de las relaciones de género en el mundo laboral se ha interesado por describir las prácticas de discriminación laboral entre hombres y mujeres, desarrollar teorías sobre barreras de acceso y promoción de la mujer al mundo laboral y por desarrollar propuestas de cambio y líneas de intervención afines a todas las cuestiones planteadas anteriormente (Selva; Sahagún; Pallarés, 2011).

Los temas que son objeto de análisis en estos trabajos se refieren fundamentalmente a las aptitudes y actitudes de las mujeres para ocupar un cargo directivo. Estos factores podrían dificultar el progreso profesional de las mujeres en general, y el acceso a los puestos de liderazgo, en particular. Se puede constatar en diversas investigaciones que las mujeres tienden a ejercer el liderazgo de una forma diferente a la mayoría de los hombres. Y así lo afirman Díez, Valle, Terrón y Centeno (Díez; Valle; Terrón; Centeno, 2002) cuando dicen que la manera de pensar, sentir y actuar de las mujeres permite formular la tesis de que las mujeres tienen un estilo de dirección diferente al de los hombres.

Según Díez, Valle, Terrón y Centeno (Díez; Valle; Terrón; Centeno, 2002), los trabajos llevados a cabo desde una perspectiva de género reconocen que las mujeres posiblemente cuenten con habilidades comunicativas y sociales más adecuadas para las

exigencias de unas organizaciones participativas y democráticas.

Coronel Llamas, Moreno Sánchez y Padilla Carmona (Coronel Llamas; Moreno Sánchez; Padilla Carmona, 2002) en las investigaciones que revisaron llegaron a la conclusión de que el trabajo relacionado con la gestión y el liderazgo desarrollado por las mujeres se caracterizaba por: el énfasis en las personas y los procesos.

El liderazgo femenino se puede identificar más con el modelo transformacional de liderazgo, que según palabras de Goleman (Goleman, 1999) promueve un cambio orgánico dentro de la organización alentando directamente las emociones y apelando a la sensación de valor y de sentido de cada persona.

Si consideramos que las mujeres tienden a un tipo de liderazgo más consensuador, más de colaboración, en el que se prioriza crear un clima de entendimiento y participación, donde se fomenta la comunicación, el debate, el diálogo y el trabajo en equipo, ¿cómo es posible que haya tan pocas mujeres en puestos directivos? Las mujeres se enfrentan a estereotipos masculinos y femeninos, la falta de reconocimiento, el intenso esfuerzo de superar una serie de barreras sociales y culturales que son las que nosotras creamos, llamado "techo de cristal", que es la barrera transparente que no permite a la mujer a acceder a cargos directivos o de coordinación por el hecho de pertenecer al género femenino, y en muchas ocasiones este techo se lo imponen las mismas mujeres (Díez; Valle; Terrón; Centeno, 2002).

2.3. Liderazgo y discriminación de género

Una de las desigualdades más llamativas presente en la mayoría de las sociedades occidentales es la inferior ocupación, por parte de mujeres, de puestos de dirección en distintos ámbitos y organizaciones (Cuadrado, 2004), ya lo hemos visto. Barberá y Ramos (Barberá; Ramos 2004) afirman que la discriminación laboral de género se incrementa a medida que se asciende en la jerarquía de la pirámide organizacional y que además la padecen de una forma más feroz si cabe. La diferencia a favor de los hombres en dicho acceso comúnmente se la ha explicado a través de la ya mencionada metáfora del Techo de Cristal (Lupano; Castro, 2011). Esta situación ha empezado a cambiar y las mujeres presentan mayor acceso, incluso en ámbitos que anteriormente eran exclusivos de los hombres.

Para Ramos (Ramos, 2005) a la hora de estudiar el

liderazgo y la dirección hay que tener muy en cuenta el uso del poder y de la influencia. Se ha pensado durante mucho tiempo que las mujeres no utilizan eficazmente su capacidad de poder, considerándolas poco firmes y atribuyéndoles ausencia de capacidad para dar órdenes, lo que lleva a pensar que no saben mandar y no ejercen la influencia y el poder de forma adecuada. Para Lodern (Lodern, 1987) lo que ocurre es que las directivas prefieren utilizar el poder personal para influir y motivar a su equipo y así conseguir los objetivos de la organización; esto hace que las directivas sean más cooperativas, fomentan la participación, comparten la responsabilidad en la toma de decisiones, estimulan e inspiran al personal y prefieren el consenso a la imposición. La mujer como líder traduce una realidad relativamente reciente y ha hecho frente a los valores y las tradiciones heredadas del pasado. La visión que se ha venido construyendo con el tiempo acerca de la mujer como amistosa, expresiva, cooperativa, intuitiva y emocional ha traído dificultades en el acceso y la promoción a los puestos de liderazgo, debido a los estereotipos en relación con su rol en la sociedad (Moreira, 2010).

En palabras de Lupano y Castro (Lupano; Castro, 2011) las mujeres líderes pueden llegar a ser evaluadas negativamente por dos razones: ya sea porque no despliegan las características que comúnmente las personas relacionan con el liderazgo efectivo o porque, en el caso de que las desplieguen, son consideradas poco femeninas.

Todo esto ha supuesto un coste personal, social y laboral muy alto. Las mujeres en los cargos de poder o en los más altos puestos de las organizaciones suelen estar solas porque carecen de redes de contacto. Se establece una tensión entre trabajo y familia, se hace muy difícil mantener el equilibrio sin que el trabajo o la familia resienta su normal desarrollo. No solo han de demostrar su profesionalidad, sino que además han de defenderse de los intentos de otras personas de excluirlas y dejarlas aisladas (Díez; Valle; Terrón; Centeno, 2002). Hace mucho también que las mujeres lograron altos niveles de educación, igualando y superando a los varones en su rendimiento y logros académicos, y por estas razones las mujeres no están dispuestas a "sacrificar" lo obtenido por el bien de la familia. La incomprensión de esta situación de parte del varón, pero también de la mujer, ha llevado a que las actuales generaciones cuestionen la validez del compromiso de pareja y de la preservación del matrimonio.

Otra singularidad que ha aparecido en actuación de las mujeres en la sociedad occidental actual es la postergación o negación de la maternidad: en la actualidad no es posible pensar que las mujeres deban postergar la decisión de tener un hijo a costa de perder el empleo. No es posible pensar que la maternidad siga siendo un problema solo de mujeres. Si la familia es la base de la sociedad, que sea entonces la sociedad toda quien la proteja.

Se suele caracterizar a los cargos directivos con propiedades generalmente atribuidas a los hombres, como competitividad, control, autoridad u orientación hacia la tarea. Estas consideraciones hacen que características propiamente femeninas como la orientación y preocupación por los otros no sean consideradas esperables para los puestos de liderazgo, fomentando sesgos contra las mujeres en selección, promoción, entrenamiento y ocupación de puestos directivos (Cuadrado, 2004). Y según los autores Díez, Valle, Terrón y Centeno (Díez; Valle; Terrón; Centeno, 2004) por eso no es deseable para las mujeres acceder a un cargo que habitualmente lo que supone es asumir un rol de autoridad jerárquica (más en sintonía con el estilo masculino), que tiende a deteriorar el clima de entendimiento con sus compañeros y compañeras profesionales, y que muchas veces llega a crear distancia y enfrentamiento afectivo.

También existe la convicción que en la actualidad ya no hay discriminación de género en nuestra sociedad y esto nos puede llevar a pensar el que ya todos y todas somos iguales, y por lo tanto hay una tendencia a explicar que la dificultad de acceso de las mujeres a puestos de dirección es debida a problemas de personalidad o de preparación de la mismas.

2.5. Dirección de empresa, Dirección de orquesta

La orquesta sinfónica es una organización donde trabajan de forma simultánea aproximadamente unos cien músicos muy especializados, quienes más allá de su capacidad técnica deben contribuir con creatividad y emoción para lograr una metas esperadas

La música tiene mucho que ver con la innovación y el liderazgo creativo. Cualquier acto de interpretación, como es el caso de la ejecución de una pieza musical, supone la incorporación de la visión personal que el intérprete tiene sobre la partitura, de su propia manera de entender la obra y de transmitirla a través de su instrumento. Una obra musical no está terminada hasta que no es

interpretada por una formación musical determinada. Son posibles tantas versiones como músicos y orquestas que la ejecuten, tantas como directores de orquesta al frente de una formación instrumental (Cuadrado, 2011).

Con respecto al liderazgo creativo, debemos tener en cuenta que una orquesta está formada por un elevado número de músicos que ensayan juntos una media de 6 horas diarias, durante cinco o seis días a la semana. Una actividad que puede extenderse durante varias décadas. Es necesario un elevado aporte de creatividad y de experimentación por parte del director no sólo para mantener la motivación de los intérpretes, sino para saber cómo afrontar los momentos de crisis dentro de una orquesta. La música nos proporciona numerosos ejemplos sobre el liderazgo y el trabajo cooperativo: cómo escucharse unos a otros, cómo comunicarse y colaborar con los demás, cómo usar la imaginación y la creatividad para resolver problemas.

Viendo todo esto, dirigir una orquesta es muy similar a dirigir una empresa. Una única persona al frente de un gran número de profesionales, juntos para conseguir obtener el mejor resultado posible de su trabajo: la mejor interpretación.

Según Ramos (Ramos, 2011) podemos encontrar varias semejanzas entre directores de música y líderes de empresa:

- a) el director de orquesta no es necesariamente el mejor ejecutante de cada instrumento, pero es quien mejor conoce la melodía en su conjunto, su papel es liderar. En la empresa que la melodía suene bien depende de la calidad de director de orquesta que tenga el empresario que conduce el proceso.
- b) El director de orquesta sabe cómo y cuando debe sonar cada instrumento para que el conjunto “armonice” y la música suene como el director quiere que sea interpretada. El empresario debe saber armonizar las distintas capacidades de la gente para que el conjunto se desenvuelva de un modo coordinado.
- c) El director de orquesta no sigue la música, mas bien se adelanta y señala al instrumento o familia de instrumentos que deben entrar un segundo después, y no al que está tocando en ese momento. Del empresario depende que el desempeño colectivo sea armónico y que cada uno ocupe su lugar en el momento preciso.
- d) El director de orquesta ejecuta a “la orquesta” o sea, es el responsable de la mejor interpretación que ese conjunto de músicos pueda lograr. El empresario debe conformarse con los recursos con que cuenta y no añorar “lo que podría ser” si fueran otros diferentes.

e) El director de orquesta también se apoya en la confianza. La confianza es parte vital de su capacidad de liderazgo. Los músicos confían en que el director de orquesta les lleve a una ejecución excelente de la pieza. Sin líder no hay confianza, y sin confianza la interpretación resulta defectuosa. La confianza es un requisito tácito del líder de una empresa.

Hay tantas formas diferentes de llevar una empresa como de dirigir una orquesta. Y el resultado será completamente diferente en cada caso. No hay dos orquestas que suenen igual, e incluso el sonido de una misma orquesta varía enormemente dependiendo de quién esté al frente de la misma.

Itay Talgam, famoso director de orquesta israelí, en la conferencia que dió en Londres para TED (Tecnología, Entretenimiento, Diseño) en 2009, hace una analogía entre los estilos de dirección de reconocidos directores de orquesta y el liderazgo en un ambiente de trabajo, puesto que para él, un director de orquesta enfrenta un desafío mayúsculo: "crear una armonía perfecta sin decir una palabra". Toma cinco casos de análisis entre varios directores de orquesta famosos internacionalmente, todos tienen en común que dirigen, tienen el control de la orquesta y a través de cada pieza que dirigen narran historias. La diferencia entre ellos está en cómo dirigen, en el tipo de control que tienen y en las historias que narran:

- Ricardo Muti: dirige con un estilo autoritario, con un control rígido. Sus instrucciones son excesivamente claras: los músicos no sólo saben lo que deben hacer sino que también tienen muy claro la sanción que tendrán si se equivocan.

- Richard Strauss: su estilo es mucho más relajado, su idea general es dejar realmente que todo suceda por sí mismo. No interferir. Controla, pero de una manera diferente. Intenta ceñirse a la partitura, ser lo más fiel posible.

- Herbert von Karajan : en su estilo de dirección no da ningún tipo de instrucciones. El control que ejerce es espiritual, pero aun así firme.

- Charles Kleiber: para este director dirigir es crear un proceso y crear las condiciones del mundo en el que ocurre ese proceso. ¿Qué pasa con los músicos? Disfrutan de la música, porque todo fluye y ellos pueden crear. Pero se necesita tener un proceso y un contenido para crear el significado. El director está ahí al cien por cien, pero no mandando, no diciendo lo que hay que hacer. No da intrucciones, pero la propia fuerza del proceso les mantiene en su

sitio. Es la mejor forma de crear música. Todo está en la mente de los músicos y todos son compañeros en este proceso de construir con sonidos.

- Leonard Bernstein: se necesita un proceso y contenido para crear un significado, la expresión y la emoción. Bernstein comienza por el significado, todas sus interpretaciones se reflejan en su rostro, la tristeza, la alegría, el dolor; es un narrador de historias.

Los dos últimos casos son los favoritos de Itay Galman y sin duda todo un ejemplo de magníficos liderazgos.

2.6. Directoras de orquesta como forma de liderazgo femenino

La aportación de las mujeres a la historia de la música culta es poco conocida o divulgada (Aller *et al.*, citados en Setuain; Noya, 2010).

El fenómeno de las mujeres en la dirección de orquesta es relativamente nuevo. Comenzó en la segunda mitad del siglo XX, aunque hay antecedentes aislados en el siglo XIX, como el de la violinista vienesa Marie Grunier, que fué designada directora de la orquesta Ludwig Morelli de Viena. En la primera mitad del siglo XX, cuando los directores solían ser líderes autoritarios y todo poderosos, no se concebía la presencia de una mujer en el podio. Esto se debe a que el peso de la tradición en la música clásica europea es muy fuerte y no se concebía la idea de una mujer directora de orquesta. Se ve claramente cuando en las dos orquestas más importantes en Europa, las filarmónicas de Berlín y Viena, hasta hace relativamente poco tiempo no aceptaban integrantes instrumentistas femeninas. La revolución feminista en los años 60 ha favorecido la integración de la mujer en el mundo de la música clásica; ya nadie se escandaliza de ver a una mujer dirigiendo incluso estando embarazada (Gisele Buka Ben Dor o Simone Young). Sin embargo les queda a las mujeres un largo camino que recorrer.

Apenas hay mujeres directoras de orquesta en el mundo, y España lamentablemente no es una excepción. Y en las orquestas, aunque haya mujeres, pocas alcanzan las posiciones de mando, como las de concertino o primer violín. Sólo las audiciones a ciegas, es decir, ocultando el sexo del aspirante a entrar en la orquesta, hacen que aumente la elección de intérpretes femeninas (Setuain y Noya, 2010). Las mujeres están infra-representadas en el mundo sinfónico español. Una de cada tres intérpretes, el 32%, de las orquestas sinfónicas españolas son mujeres. Esto quiere decir que

se aleja bastante de lograr la igualdad de género, como sucede en otros ámbitos culturales o círculos empresariales. Este mundo es aún más sexista que la media del mercado laboral ya que en el conjunto de la población activa, según los datos del INE del 2010, la tasa de ocupación femenina es del 41,5%.

Entre los diez o quince directores más reconocidos del mundo no se encuentra a ninguna mujer y si bien ha habido alguna al frente de orquestas de primer nivel, como las filarmónicas de Nueva York, Londres o Viena, ninguna ha llegado a tener una posición permanente en estas orquestas. A pesar de esto son muchas las que han afianzado su posición en orquestas de segundo nivel sobre todo en Estados Unidos e Inglaterra (Friedler y Egon, 2003).

La actividad actual de las Directoras de Orquesta españolas, según Iniesta (Iniesta, 2011), nos ofrece un abanico de mujeres que poseen las cualidades y que han desarrollado las capacidades que enuncian las anteriores teorías y prácticas del liderazgo. Vamos a ver seis ejemplos de mujeres directoras.

- Gloria Isabel Ramos Triano, nacida en Tenerife en 1964, finalizó sus estudios oficiales en 1995 y quince días después recibió el Premio Internacional para Jóvenes Directores de Orquesta de Besaçon (Francia) y a la pocas semanas el Premio de la Orquesta de Brasov (Rumanía).

Ha sido de las pocas mujeres que ha ostentado la titularidad de una gran orquesta española como es la Orquesta de Córdoba desde 2001 hasta 2004. También destaca en el campo de la composición.

- Margarita Lorenzo de Reizábal nació en 1967 en Bilbao, donde realizó los estudios Superiores de Piano. Es licenciada en Medicina y Cirugía por la Universidad del País Vasco.

Es coautora del libro "Análisis Musical: claves para entender e interpretar la música". En 2009 se ha publicado su nuevo libro y DVD "EN EL PODIO: Manual de Dirección de Orquesta, Bandas, Coros".

Es profesora de Composición del Centro Superior de Música del País Vasco (MUSIKENE). Actualmente es Directora del Departamento de Análisis, Composición y Dirección en Musikene.

- Isabel López Calzada nació en Madrid en 1968 es titulada Superior en Dirección de Orquesta, Lenguaje musical, Teoría de la música, Transposición y Acompañamiento, Profesora de Armonía, Contrapunto, Composición e instrumentación y Profesora de Piano.

Máster de Dirección de Orquesta y Coro. Máster de Gestión y Promoción Musical en la Universidad Autónoma de Madrid. Fundadora y Directora titular de la Orquesta Sinfónica de Mujeres de Madrid. Además es intérprete solista de Viola, Piano y Soprano.

Es la promotora de la Orquesta Sinfónica de Mujeres de Madrid, OSMUN y es la Directora Titular. Mantiene una constante labor de recopilación, investigación y divulgación de la obra de compositoras y ofrece actuaciones de forma periódica. Como promotora, intenta favorecer la incorporación de la mujer al ámbito de la dirección de orquesta (Iniesta ,2011). Como empresaria conoce el mercado cultural y las ventajas que puede aportar la OSMUN, puesto que el repertorio con el que trabaja esta Orquesta es desconocido y abundante.

- Pilar Jurado nació en 1968 en Madrid. Inicia sus estudios de música en 1974 en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid; cursa piano, canto, composición, musicología, pedagogía musical y dirección de orquesta. Es profesora de contrapunto y fuga del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Como compositora ha recibido numerosos encargos de distintas instituciones como la Fundación Juan March o el Centro para la Difusión de la Música Contemporánea.

En 2011 estrenó una ópera de encargo para el Teatro Real de Madrid, siendo la primera mujer en hacerlo.

- Silvia Sanz Torre nació en Madrid en 1969. Realizó sus estudios de dirección en Conservatorio Superior en Madrid con el profesor Enrique García Asensio, completando su formación en diversos cursos internacionales con maestros como Pierre Cao, Miguel Ángel Gómez Martínez, Helmuth Rilling, etc. En 1989 obtiene el Primer Premio en la IX Edición del Concurso Internacional de Guitarra Martín Codax, y en 1998 fue finalista del I Concurso de Jóvenes Directores de la Orquesta Ciudad de Granada.

Fundadora y directora de la Orquesta de Cámara Madrid hasta 1999. Actualmente es directora titular de la Orquesta Metropolitana de Madrid. Como directora de dicho grupo, mantiene un convenio de colaboración y hermanamiento con la Asociación Cultural Pro-Arte de El Salvador, para promover el intercambio de jóvenes músicos y profesores y su participación recíproca en sus respectivas temporadas de conciertos.

Durante su trayectoria profesional se ha interesado activamente en la formación de jóvenes músicos. En 2011 recibe el reconocimiento de la Asamblea legislativa de El Salvador por su

ejemplo de participación de la mujer en espacios que contribuyen a erradicar desigualdades en todo el mundo e inaugura el ciclo Música por la Igualdad.

- Inma Shara (Inmaculada Lucía Sarachaga), nacida en Amurrio, Álava, España, (1972) es una de las mujeres destacadas en la Dirección de Orquesta. Estudió en el conservatorio de música de Bilbao, en el de Vitoria y el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Especializada en dirección de orquesta, se formó en Alemania, Holanda y Estados Unidos. Interesada por la música de cine colaboró durante una época en Broadway con directores como Coppola.

En 2003, dirigió la Filarmónica de Israel. Colaboró en la campaña solidaria "12 meses, 12 causas", de la cadena privada de televisión Tele 5.

Su compromiso con la sociedad a través de la música le ha llevado a dirigir infinidad de conciertos para muchas organizaciones sin ánimo de lucro.

Todas ellas, además de la dirección de orquesta, desarrollan su carrera en los ámbitos de la composición, en el caso de Gloria Ramos Triano, de la gestión orquestal Isabel López Calzada, de la enseñanza Silvia Sanz de la Torre, como soprano y compositora Pilar Jurado, como solista de piano Margarita Lorenzo de Reizábal y como embajadora cultural internacional Inma Shara.

Resumiendo y siguiendo a Iniesta (2011), el perfil de los nuevos liderazgos para nuestro siglo presenta los siguientes rasgos, conductas y habilidades: global, multicultural, con movilidad geográfica, capaz de afrontar riesgos y desafíos, mantener la atención de la gente, tener la facultad de asumir responsabilidades ante los cambios, inquietud y entusiasmo.

3. Conclusión

Las mujeres están infra-representadas en el mundo sinfónico español. Se da una desigualdad mayor que la que existe en el sistema educativo formal, o incluso en la formación de élite no formal. El desequilibrio también es mayor que el que existe en el empleo público, aunque las orquestas en muchos aspectos se asemejen a este sector. Así como se habla de un techo de cristal, el que impide que se avance en la igualdad de género en los niveles ocupacionales y salariales altos, puede hablarse de un *muro de sonido*, igualmente invisible y discriminador para la mujer en el también exclusivo mundo sinfónico (Setuain y Moya, 2010).

El Liderazgo Femenino significa de algún modo humanizar las organizaciones con esta experiencia del "mundo privado" en el "mundo público" del que habían sido excluidas y por ello comprender que esta realidad no es excluyente, sino, que debiera ser compatible (Antunez de Mayolo, 2011).

La mujer en el ámbito de la dirección puede participar activa y críticamente pero siempre con el intenso esfuerzo de superar una serie de barreras sociales y culturales. Suprimiendo este tipo de barreras lograremos que las organizaciones educativas del futuro tengan como eje principal a la persona y estén formadas por seres humanos integrales (Díez; Valle; Terrón; Centeno, 2004).

Desde todas las sociedades debemos impulsar un tiempo de renovación para desechar viejos estereotipos, para evitar la hostilidad generada hacia las mujeres y permitir desarrollar nuestros derechos y nuestras capacidades y así poder optar a cargos de liderazgo.

En el campo musical, para paliar las desigualdades habría que seguir algunas recomendaciones:

- La música clásica tiene un efecto multiplicador por el prestigio que tiene frente a otras actividades del sector público o privado, por lo tanto debe ser una prioridad avanzar hacia la igualdad en el mundo de la música.
- La necesidad de implantar las audiciones a ciegas.
- Como en el mundo laboral en el artístico deben implementarse las medidas de conciliación laboral que permitan a la mujer compatibilizar la actividad familiar y la musical.
- Hay que pensar el plantear alternativas que permitan a las mujeres desarrollar una carrera profesional y tener familia; ser madres y mujeres exitosas, todo al mismo tiempo y paliar las desigualdades entre ellas y los hombres que se puedan producir en el terreno sinfónico.
- Es necesario visibilizar mucho más la aportación de las mujeres a la historia de la música occidental, que es prácticamente desconocida. Seguramente esto producirá un efecto arrastre, dado el prestigio de la creación, que hará que también aumente la participación femenina en la interpretación.

Referencias/ Bibliografía

Antunez de Mayolo, A. (2009). Liderazgo femenino. ¿Mito o realidad? *Seminario Perú. Revista digital de Administración y Marketing de IMUR*, 4, 25 (2009) 6-9. Consultado en 15 de junio de 2013. Disponible en: <http://www.imur.com.uy/imur/wp-content/uploads/2013/03/RAM-25.pdf>.

Barberá Heredia, E.; Ramos López, A. (2004). Liderazgo y discriminación de género. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57, 2 (2004) 147-160.

Batista, J.; Bermúdez Gil, M. C. (2009). Inteligencia emocional y liderazgo femenino en cargos de dirección de organismos públicos. *Revista Electrónica de humanidades, educación y comunicación social*, 7 (2009) 45-49. Consultado en 10 de mayo de 2013. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=230966>

Coronel Llamas, J. M.; Moreno Sánchez, E.; Padilla Carmona, M^a. T. (2002). La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género. *Revista de Educación*, 327 (2002) 157-168. Consultado en 12 de marzo de 2014. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3271010520.pdf?documentId=0901e72b812598b1>

Cuadrado, F. (2011). *Música y Liderazgo*. Consultado en 3 de marzo de 2012. Disponible en: <http://www.franciscocuadrado.com/2011/música-y-liderazgo/>

Cuadrado Guirado, M. I.; Navas, M. S.; Molero Alonso, F. (2004). El acceso de las mujeres a puestos directivos: Género, contexto organizacional y estilos de liderazgo. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 57, 2 (2004) 181-192.

Cuevas López, M. (2007). El liderazgo femenino en la sociedad del conocimiento. En M. Lorenzo Delgado (Coord), *Gestionando los nuevos actores y escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento*, 181-190. Las Gabias (Granada): Adhara.

Díez, E. J.; Valle, E.; Terrón, E.; Centeno, B. (2002). El liderazgo femenino y su ejercicio en la organizaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-19 (2002). Consultado en 15 de junio de 2013. Disponible en: http://www.contaconelas.org/curso/temarios/curso_6/liderazgo.pdf

Friedler, E. (2003). Mujeres como directoras de orquesta. *Revista Relaciones* (2003). Consultado en 10 de julio de 2013. Disponible en: http://www.puntoclasico.com/Archivo/mujeres_como_directoras_de_orquesta.html

Goleman, D. (1999). *La inteligencia Emocional en la Empresa*. Argentina: Vergara.

Iniesta Masmano, R. (2011). Directoras de Orquesta: práctica y desarrollo del Liderazgo. *Trans. Revista transcultural amerindia*, 15 (2011) 1-31. Consultado en 12 de marzo de 2014. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82222646012>

Lassaga, G. (2004). *El poder femenino en el liderazgo*. Documento en línea. Consultado en 4 de mayo de 2013. Disponible en: <http://www.mujeresdeempresa.com>

Loden, M. (1987). *Dirección femenina: como triunfar en los negocios sin actuar como un hombre*. Barcelona: Hispano Europea.

Lupano Perugini, M. L.; Castro Solano, A. (2011). Actitudes desfavorables hacia mujeres líderes. Un instrumento para su evaluación. *SUMMA PSICOLÓGICA UST*, 8, 2 (2011) 19-29.

Miller, P. (2005). Llevar la batuta en la dirección de empresas. *Revista de antiguos alumnos de IEEM* (2005) 130-133. Consultado en 2 de julio de 2013. Disponible en: http://socrates.ieem.edu.uy/wp-content/uploads/2012/05/n_llevar_la_batuta.pdf

Moreira, C. M. (2010). *Liderazgo transformacional y género en organizaciones militares*. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.

Ramos López, M. A. (2005). *Mujeres y liderazgo. Una nueva forma de dirigir*. Valencia: Universidad de Valencia.

Ramos Mejía, M. (2011). *Sobre directores de orquesta y líderes de empresa*. Consultado en 7 de noviembre de 2012. Disponible en: <http://blog.orientaronline.com.ar/?tag=liderazgo>

Selva, C.; Sahagún, M. A.; Pallarès, S. (2011). Estudios sobre Trayectoria Profesional y Acceso de la Mujer a Cargos Directivos: un Análisis Bibliométrico. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 27, 3 (2011) 227-242. Consultado en 12 de marzo de 2014. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231322132007>

Setuaín, M.; Moya, J. (2010). Género sinfónico. La participación de la mujeres en la Orquestas Profesionales Españolas. *Informe Grupo MUSYCA 02-2010*, 1-28. Madrid: Departamento de Sociología V. Facultad CC. Políticas y Sociología.

Talgam, I. (2009). Liderar como una gran Director de Orquesta. Conferencia *TED (Tecnología, Entretenimiento, Diseño)*. Consultado en 20/03/2013. Disponible en: http://www.ted.com/talks/lang/es/itay_talgam_lead_like_the_great_conductor_s.html

VALDEMÚSICA (2011). *Mujeres directoras de orquesta*. Consultado en 2 de abril de 2012. Disponible en: <http://valdemusica.blogspot.com.es/2011/03/mujeres-directoras-de-orquesta.html>

¹ ***Orchestra Conductors as an example of female leadership***

² Doctoranda.

Conservatorio Profesional de Música de Ceuta (España).

E-mail: criquegu@hotmail.com

LIDERAZGO ÉTICO EN LA EMPRESA: OPCIÓN O NECESIDAD¹

Gema Isabel Ruiz Chaves²

Abstract: Present-day crises both in the economy and in values have had an effect on companies especially, since speculation and unfair enrichment have decreased society's confidence in them. This decline strongly intensifies the term *ethical leadership* and its practice in business. This study aims to analyze the reasons which lead to its establishment in the company, and asks if it is necessary or optional, through the reviews of the work of some authors specialized in this area, beginning with a brief introduction to the evolution of the term "leader" and its relation to ethics, and concluding by showing its role in the business world.

Keywords: ethical leadership; company; values; trust

Resumen: Hoy en día, la crisis económica y de valores que la sociedad atraviesa, ha afectado especialmente a las empresas, puesto que la especulación y el enriquecimiento injusto han mermado la confianza depositada en ellas. Este declive hace resurgir con fuerza el término *liderazgo ético* y su ejercicio en el ámbito empresarial. Con este trabajo se pretende profundizar en los motivos que llevan a su implantación en la empresa, para concluir si ello es necesario u opcional, a través de la revisión de la obra de algunos autores especializados en el tema, comenzando con una breve introducción sobre la evolución del término líder y su relación con la ética, para terminar exponiendo su papel en el mundo de los negocios.

Palabras Clave: liderazgo ético; empresa; valores; confianza

1. Introducción

Nuestra sociedad necesita un impulso para salir de la crisis económica y de valores en la que se encuentra sumida. En estos años han desaparecido un gran número empresas y en muchos casos ha fallado la supervisión por parte de las personas encargadas de la misma, lo que no es sólo un error técnico sino en la toma de decisiones y, por consiguiente, con una dimensión ética (Argandoña, 2010: 1). Hoy en día, son innumerables las voces que se alzan manifestando la necesidad de apostar por líderes que sepan afrontar estos retos con optimismo y compromiso, afianzando profundos principios dentro de las organizaciones que dirigen para que así aumente la confianza y vuelvan su mirada a un futuro cierto desde la más absoluta integridad al proyecto que representan.

Esta reflexión da lugar al planteamiento de una serie interrogantes en torno al liderazgo ético empresarial: ¿qué es ser un

líder ético?, ¿qué cualidades prevalecen en este tipo de liderazgo?, ¿qué implica la dimensión ética dentro de la empresa actual?, ¿es algo opcional o una necesidad?

Responder a dichas preguntas es el propósito de este trabajo, dada la actualidad del tema y la inquietud que la corrupción ha provocado en la sociedad dando lugar a una extrema desconfianza. Por ello en este estudio se plantea si el ejercicio del liderazgo ético es un factor a tener en cuenta para salvar algunas de las dificultades que la crisis ha traído consigo a las empresas y si su implantación es algo necesario u opcional. Se realizará desde la revisión de los planteamientos propuestos al respecto por algunos autores especializados en el tema, comenzando por una aproximación al concepto de liderazgo y su evolución para ahondar después en el estudio de los lazos de unión con la ética, señalando las características que debe tener el auténtico líder ético y, finalmente, analizar lo que implica ejercer este tipo de liderazgo en el ámbito de los negocios.

2. Aproximación al concepto de liderazgo

El término liderazgo tiene un carácter ambiguo y del cual no existe una definición global. Partiendo del significado de líder que la Real Academia de la Lengua Española define en su primera acepción como la persona a la que un grupo sigue, reconociéndola como jefe u orientador, lo distinguimos de la figura del gestor que, aunque pueden coincidir, está asociado al poder y que administra los recursos pero no aplica cambios o toma iniciativas como aquél, por lo que Bennis (Bennis, 1995) señaló el hecho de que muchas organizaciones están bien administradas y poco lideradas.

No hay acuerdo entre los autores para fijar las cualidades que definen al líder y distinguirlo del mero gestor, ello se debe (Sprott, 1967: 29-30) a que estos atributos no pueden ser seleccionados en abstracto sino en función de las relaciones con sus seguidores. Aunque es imposible elaborar una lista cerrada con las características universales que hacen de alguien un líder, (Gutiérrez; Romero, 2010: 6) sí es posible deducir una serie de cualidades que caracterizan a la mayoría de los líderes de nuestro tiempo preguntando al grupo sobre el que ejerce su influencia, (Echaniz; 2010: 7). Diversos estudios en este sentido (Kouzes; Posner, 1987; 1993) concluyeron que las cualidades más destacadas y solicitadas del líder son: Honradez que genera confianza. Previsión de futuro, tener claros los objetivos a medio y

largo plazo. Inspiración, entusiasmo, positivismo y competencia. A lo cual se puede añadir ejemplaridad (Echaniz, 2010: 3).

A lo largo de estos años, los autores han pasado de hablar del líder a cómo se ejerce el liderazgo (Gayán, 2005:136), acción que abarca sentimientos, actitudes, intereses y valores e implica relaciones humanas y que es considerado por Chiavenato (Chiavenato, 1989) como una influencia interpersonal a través del proceso de comunicación humana dirigida a obtener objetivos específicos. Pero se trata de una influencia diferencial con un algo que va más allá y que sólo tienen los verdaderos líderes (Pascual, 1987: 22).

Estas características evolucionan con los tiempos, son, pues, flexibles y dinámicas en función de las circunstancias sociales, culturales, económicas y políticas que el entorno presente (Galindo, 2003: 2).

2.1. Evolución del liderazgo

Es, por tanto, un concepto en constante evolución del que según los autores existen dos perspectivas históricas o paradigmas.

El paradigma clásico o tradicional (Zalle, 2011: 2; 3) se basa en aspectos de la propia personalidad del líder, entendido como aquél que define metas, organiza actividades, desarrolla e impone normas destinadas a otros, a cambio éstos le otorgan un estatus superior. Concepción de la que emanan muchas teorías como la de los Grandes Hombres o la de los Rasgos y que más tarde atendieron a otros matices entre ellos, la conducta y el contexto social o político del momento.

Por otro lado, se sitúa la nueva visión del liderazgo que (Ruiz Palomino *et al.*, 2007: 4) se centra en aspectos más dinámicos como las relaciones de influencia con el grupo, (Labourdette; Scaricabarozzi, 2010: 4). Para Zalles (Zalles, 2011: 27) su principal exponente es Heifetz (Heifetz, 1994) que entiende el liderazgo como la acción de un ciudadano cualquiera que moviliza a personas para que hagan algo socialmente útil y pone el acento en liderar sin autoridad. Otros autores (Marcos, 2000: 8), (Ruiz Palomino *et al.*, 2007: 4) ya ubican la teoría del liderazgo transformacional, dentro de esta nueva visión pues conforme a ella, el líder no sólo debe cumplir con los objetivos esperados (liderazgo transaccional) sino que debe tener una especial responsabilidad moral hacia el grupo, tratando de mejorarlo con su ejemplo. Entre los que propugnan esta teoría destacan Burns (Burns, 1978) con su

teoría social y Bass (Bass, 1985) con su teoría individual para cambiar personas sociales en agentes de cambio transformacional. Se observa por tanto, cómo el aspecto ético va tomando forma en muchas de estas concepciones.

Actualmente, existen otras visiones más modernas que se acercan a disciplinas que estudian la psicología y la sociología para dar una explicación distinta a este fenómeno en cada momento.

3. La ética y su relación con el liderazgo

Tras indagar en la progresión del término liderazgo se examina el lugar que puede ocupar la ética en este concepto para responder a las cuestiones que se plantearon al inicio.

3.1. Significado de ética

La palabra *ética*, que proviene del latín *ethīcus* y, a su vez, del griego *êthicos*, es definida por los diccionarios como parte de la filosofía que trata de la moral y de las obligaciones del hombre o conjunto de normas morales que rigen la conducta humana. Para Cortina *et al.* (Cortina *et al.*, 1996: 17), es un tipo de saber de los que pretenden orientar la acción humana en un sentido racional. La ética en sus términos más simples es saber lo que es correcto, pero ¿qué es lo correcto? Ello puede depender como mantienen distintos autores (Guillén, 2006) del contexto, del conjunto de valores de cada uno, del código deontológico profesional o atender a unos principios generalizados entre los ciudadanos como la justicia, equidad, libertad. Es pues un término con amplias acepciones, por lo que en este trabajo se parte de aquélla que tiene que ver con los valores aceptados de forma unánime por la sociedad y que ayudan a las personas a desarrollarse como tal (Gutiérrez; Romero, 2010: 8).

3.2. Lazos de unión entre ética y liderazgo

La relación del liderazgo con la ética viene de muy atrás, desprendiéndose su importancia de algunas teorías ya mencionadas.

El primero que introdujo este vínculo fue Barnard (Barnard, 1968 en Marco, 2000: 1), según el cual el liderazgo está compuesto por dos dimensiones, una técnica o racionalidad interna en la toma de decisiones y otra ética o de responsabilidad.

Sin embargo, ha sido en la actualidad cuando ha recibido mayor atención, así Marcos (Marcos, 2000: 3) sostiene que lo importante es saber en qué consiste un buen liderazgo y entiende el

término bueno en dos sentidos, como moralmente bueno (ético) y como técnicamente bueno (eficaz) y uno debe ser buen líder en ambos sentidos.

Existen otros muchos autores que han defendido la inclusión de este aspecto ético en el concepto de liderazgo (Del Prado, 2009:1), entre ellos destacan:

Burns (Burns, 1978), según el cual el rol esencial del líder consiste en ayudar a los seguidores a ser mejores.

Heifetz (Heifetz, 1994), propuso como rol de los líderes ayudar al grupo a afrontar el conflicto y solucionarlo productivamente.

Greenleaf (Greenleaf, 1991), identificó el concepto de líder como servidor que cuida, comprende y confía en sus seguidores.

Pérez López (Pérez López, 1993), mantiene que líder es la persona que actúa movida por el valor que su acción tendrá para otras personas, es el llamado liderazgo antropológico.

Zaleznik (Zaleznik, 1991: 3), pone de relieve la dimensión moral del líder para evitar la manipulación.

Históricamente el liderazgo ha ido unido a acontecimientos importantes, salpicados de actuaciones correctas y otras criticables pero cuáles son los factores que dan relevancia a la ética dentro del liderazgo actual para evitar muchos de aquellos errores es lo que hay que plantear. Estos factores se pueden sintetizar (Marcos, 2000: 11-13), en el hecho de que hoy los líderes tienen que ganarse la voluntad de los seguidores para que les sigan en sus objetivos, pues su fuerza se basa en el respeto y no en el poder.

Este matiz no siempre fue así (Arredondo, 2011: 1), (Kanungo *et al.*, 2001: 241), pues a principios del siglo pasado, el liderazgo se ejercía de forma autoritaria y el colaborador solo obedecía. Más tarde, el líder definía objetivos y adoptaba decisiones mientras el colaborador se dejaba influir para alcanzar la meta fijada. En cambio, en los últimos años el colaborador se deja influir positivamente por un líder que respeta su libertad y comparte con él sus intereses, dejándolo actuar para la formación de una cultura empresarial con éxito basada en el ejemplo que proporcione el líder a sus seguidores (Gutiérrez; Moreno, 2010: 7).

Todas estas teorías incluyen la ética como algo intrínseco al liderazgo e inciden en la necesidad de que el líder influya en el grupo de forma positiva, transmitiéndoles valores y aunando esfuerzos, haciendo que crezcan como personas y profesionales. Son necesidades básicas que hoy se estudian en las clases teóricas

que se imparten en las facultades pero son difíciles de aplicar en la práctica diaria, por ello hay que desentrañar cuál es la forma de actuar y de pensar del líder para que sea ético.

3.3. Indicadores del liderazgo ético

Saber qué características específicas debe tener el ejercicio de un auténtico liderazgo ético ha sido objeto de muchos trabajos, entre ellos destaca el realizado por Moreno (Moreno, 2004: 85-88), que sintetiza perfectamente la opinión mayoritaria; según este autor se debe ejercer con:

1. Carácter, para enfrentarse a situaciones difíciles basándose en lo que se ha dado en llamar (Ramos: 2010) virtudes o pilares y que son: prudencia, el actuar de forma justa y cautelosa; templanza, el no perder la calma en momentos difíciles; fortaleza, para no desfallecer; y justicia en la manera de actuar.

2. Coraje, decir no ante situaciones incorrectas y no callar por conveniencia.

3. Credibilidad, para no perder la confianza.

4. Comunicación clara y concisa, basada en argumentos y no en el mando para identificarse con sus colaboradores.

5. Conocimiento, ser una persona preparada, lo que aporta competencia para que no se cuestione su capacidad, pero también ser humilde y saber sumar opiniones que permitan conseguir logros.

6. Compromiso con su trabajo y su empresa.

7. Comprensión de las circunstancias de las personas que forman la organización y que le permite conocer sus inquietudes.

Por tanto, al líder ético le define su forma de comportarse y de trabajar (Peralta, 2002), y busca resultados pero no por encima de todo, sino que prioriza el bien de los demás, lo que le da prestigio y respeto (Yarce, 2006: 58). El líder se integra en el grupo y hace que todos se unan en pro del bien común.

4. Liderazgo ético empresarial

Una vez identificado cómo se ejerce un liderazgo ético, se debe analizar el papel que éste puede jugar en las empresas como algo necesario o simplemente opcional. Estas son un bien crucial para el crecimiento de la sociedad y por ello deben ser lideradas por personas capaces de impulsar su desarrollo en tiempos de crisis, pero la aplicación de la ética en los negocios ha sido un tema muy discutido en la literatura, planteándose diversas opiniones al

respecto (Guillén, 2000: 21), unos autores separan la ética de la empresa al considerar que su fin es buscar beneficios con el límite de las leyes y las “reglas del juego” (Friedman, 1970), otros, sin embargo, han defendido la compatibilidad entre la adopción de iniciativas éticas y sociales con buenos resultados en los negocios (Melé, 2000: 2), teoría que cobra mayor auge en los últimos tiempos.

4.1. Concepto de liderazgo ético empresarial

Para estudiar la unión entre ética y negocios es necesario partir del concepto de ética empresarial que según la definición propuesta por la European Business Ethic Network es una reflexión sobre las prácticas de negocios en las que se implican, las normas y valores de los individuos, de las empresas y de la sociedad.

Así, desde el punto de vista empresarial, el liderazgo ético puede ser definido (Ramos, 2010: 1), como un recurso humano renovable, es decir, un conjunto de buenas prácticas de gestión que, aplicadas a la consecución de objetivos empresariales, posee capacidad para crear valor añadido en procesos, productos, servicios y, sobre todo, en el propio capital humano, y, por ello, según este autor representa uno de los activos más eficientes, prácticos y operativos que una organización puede esgrimir e implementar en su acción cotidiana. Y aunque a corto plazo no parezca dar frutos, con el tiempo genera beneficios, (Gutiérrez; Moreno, 2010: 9). Teniendo en cuenta estas definiciones la aplicación práctica de la ética nos resulta cada vez más razonable.

4.2. Causas que llevan a incorporar la ética a la empresa

Los motivos que han empujado a muchas empresas a incluir la ética dentro de sus negocios han sido muy estudiados, destacan los señalados por Méle (Méle, 2000), que realiza una revisión bibliográfica sobre los mismos. Según el cual, estos son: Los relativos a proteger a la dirección de los riesgos por falta de ética. Reforzar el cumplimiento de normas prohibitivas dentro de las empresas. Implantar un conjunto de valores en la cultura empresarial. Contribuir al desarrollo de la excelencia humana entre los empleados. Y responder a presiones de grupos de interés.

Dichos motivos se engloban en tres tipos de necesidades, (Guillén, 2006):

1. Necesidad socioeconómica, pues la sociedad requiere determinados comportamientos éticos en las organizaciones y estas deben cumplirlos para evitar una mala imagen pública como los

casos de explotación en el tercer mundo o la contaminación que son responsabilidades ineludibles hoy en día.

2. Lo anterior trae consigo otra necesidad importante la empresarial, ya que el ignorar la ética puede ser una fuente de pérdidas a largo plazo por falta de confianza.

3. Por último la necesidad personal, ya que la empresa es un conjunto de personas a las que se debe cuidar y para ello la ética es un valor esencial que trae consigo un mejor desempeño y rendimiento en la actividad laboral (Mortensen *et al.*, 1989, citado por Ruiz Palomino, 2007).

Todas estas motivaciones, tienen consistencia en la realidad actual, en la que predomina la desconfianza por los múltiples casos de enriquecimiento injusto y lo prioritario es que se vuelva a confiar. Pero la ética no es tan solo un fenómeno novedoso que se introduce en las empresas por seguir la moda, sino que tanto la crisis como las mayores exigencias sociales la hacen imprescindible para la mayoría de los autores.

4.3. Objetivos de las empresas éticas

Incorporar la ética a los negocios debe reflejarse en todos los aspectos, está claro que también en los objetivos de la empresa, que como señala Montiel (Montiel, 2004) deben ser económicos y sociales, los primeros consisten en producir bienes y servicios que satisfagan las necesidades sociales y a su vez distribuir los beneficios entre sus integrantes. Los segundos contribuyen al aumento del bienestar de la sociedad y los trabajadores, ambos están inseparablemente unidos, por lo que la empresa debe buscar integrarlos para asegurar su existencia y aumentar su productividad.

En ese punto se incluye la Responsabilidad Social Empresarial, que Socorro (Socorro, 2009) señala como el nivel de conciencia en la empresa de que las actividades que realiza estén orientadas a generar utilidad económica y social a través del bienestar de sus trabajadores y los aportes que ofrezca a la comunidad.

Todo ello, como se ha mencionado, no debe ser una mera fachada sino que tiene que transmitirse sin imposiciones, ya que el cliente es cada día más exigente y difícil de engañar (Galindo, 2003). Al respecto, en los últimos tiempos se han visto claros ejemplos de empresas que desde lo más alto han caído, precisamente por esta falta de ética y transparencia en sus negocios, como el caso de Marsans o Parmalat, o que no atienden

a las necesidades sociales como condiciones laborales dignas o ambientales, lo que les ha provocado grandes pérdidas. En cambio, otras están en una situación distinta, como Mercadona, que incluso ha creado puestos de trabajo en los últimos años a pesar de la crisis y ello -según un estudio en este sentido- gracias a ser una compañía con una fuerte orientación ética y social (Gutiérrez y Blanco, 2006), pues entre sus exponentes destacan una sólida apuesta por los valores, habiéndose sometido a una auditoría ética externa en el año 2003 encargada a la fundación para la Ética de los Negocios y Administraciones (ETNOR) con resultado muy positivo.

Las empresas deben apostar por unos objetivos económicos y humanos a largo plazo para mantenerse a flote y nos preguntamos cuál es el papel de los líderes en todo ello.

4.4. El líder ético en la empresa

Para que el comportamiento ético pueda extenderse por toda la empresa, los autores que teorizan sobre estos temas han señalado varios instrumentos con distintos resultados (Melé, 2000: 2-11), como el establecimiento de los códigos de conducta ética, criticados por la variedad de exigencias prescritas y el hecho de que no pueden resolver todas las situaciones.

Por otro lado, se habla de la implantación de normas de conducta y seguimiento de comportamientos éticos entre los trabajadores, como instrumentos de apoyo a los códigos. Pero el más resaltado ha sido el papel de los líderes éticos, formales o informales, como ejemplo a seguir por el grupo que hace suyos todos esos valores. Pues para consolidarlos es necesario que se hayan construido colectivamente como parte de la cultura corporativa, teniendo en cuenta la productividad y el talento humano, los llamados bienes tangibles e intangibles de la empresa, que junto con la preocupación por clientes, proveedores y competidores (Carreto, 2007), y la asunción de la responsabilidad social por las acciones y la transparencia (Puentes, 2007), permiten el crecimiento empresarial. Todo lo cual da al ejercicio de este tipo de liderazgo un papel crucial en las organizaciones.

Conclusiones

Ante lo expuesto se extraen las siguientes conclusiones:

- El liderazgo es un concepto en evolución que ha superado los rasgos del propio líder para centrarse en las relaciones con el grupo, sumándose a este término con fuerza la ética.

- El líder ético debe tener unos valores sólidos en los que apoyar sus decisiones y su trato con las personas, valores que precisamente se han ido perdiendo con la crisis: confianza, credibilidad, optimismo, visión de futuro, ya que ganaron terreno la especulación, el desánimo y el afán de riqueza.
- En el ámbito empresarial aunque el objetivo es obtener beneficios, hay que plantearse que para subsistir a largo plazo se requiere cohesión y confianza que deben ser proporcionadas por el líder a los trabajadores, cuyas necesidades deben atenderse. Introducir estos valores es difícil, pero la fórmula más segura está en el ejemplo, por encima de códigos éticos y de conducta, pues de este modo se asimilan como propios.
- La ética es pues necesaria en las empresas para que resurjan con fuerza.

Opinión personal

Es cierto que en nuestros días son necesarios más que nunca los líderes éticos, pues la clave está en que la ciudadanía vuelva a ser optimista y con ello se activen los países económica y culturalmente. El factor ético es fundamental para poner en práctica dentro y fuera de las empresas todos esos principios que se perdieron con la crisis e incluso, como algunos autores mantienen, la motivaron y que ahora deben resurgir, no como una panacea pero sí como algo de luz al final de un profundo túnel. Ello nos hace reflexionar sobre la necesidad de formar líderes éticos que eviten los errores del pasado, muy presentes aún como demuestran las sucesivas encuestas sociales, para que en un futuro, la sociedad sea algo más justa, equilibrada y honesta y, ello comienza con la enseñanza de esos valores; analizar cómo deben transmitirse debe ser objeto de más estudios así como profundizar en aplicación en el campo educativo desde un aspecto práctico y no simplemente teórico.

Referencias

Argandoña, A. (2010). La dimensión ética de la crisis financiera. Consultado en 5 de abril de 2013. Disponible en: <http://www.iese.edu/research/pdfs/DI-0872.pdf>

Bennis, W. (1994). *On Becoming a Leader*. Nueva York: Addison Wesley.

Blanco, M., Gutiérrez, S. (2008). *Un modelo de gobierno corporativo que permite un comportamiento ético: El caso Mercadona*.

Consultado en 6 de abril de 2013. Disponible en: <http://www.management-aims.com/PapersMgmt/112Blanco.pdf>

Carreto, J. (2009). *Ética y valores empresariales*. Consultado en 20 de marzo de 2013. Disponible en: <http://dirigiendopymes.blogspot.com.es/2009/01/etica-y-valores-empresariales.html>

De Benito, C. (2008). Responsabilidad social empresarial y virtudes humanas. *Capital humano*, 127 (2008) 62.

Del Prado, L. (2009). *Liderazgo ético*. Consultado en 31 de marzo de 2013. Disponible en: <http://ceballosserra.blogspot.com.es/2009/03/liderazgo-etico.html>

Echaniz, A. (2001). ¿Debe ser ético el líder? *Papeles de Ética, Economía y Dirección*, 6 (2001) 69-78.

Figuerola, N. (2011). *Ética Personal, Profesional y Corporativa*. Consultado en 4 de abril de 2013. Disponible en: <http://pensardnuevo.org/etica-personal-profesional-y-corporativa-2/>

Galindo, P. (2003). *El liderazgo basado en valores*. Consultado en 5 de marzo de 2003. Disponible en: http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero1/Articulos/El_liderazgo.pdf

Garrigues Walker, A. (2010). *Soluciones para la crisis en España. Ética, diálogo y liderazgo*. Consultado en 31 de marzo de 2013. Disponible en: <http://www.ellibrepensador.com/2010/04/25/soluciones-para-la-crisis-en-espana-etica-dialogo-y-liderazgo/>

Gayán, T. (2005). Liderazgo en la teoría, en la ética y en la mujer. *Compras y existencias*, 136 (2005) 31-35.

Greenleaf, R. (1998). *Adentrándose en el liderazgo: Servicio, administración, espíritu y liderazgo servidor*. Nueva York: Paulist Press.

Gutiérrez, M.; Romero, M. (2010). *La importancia del liderazgo ético en organizaciones*. Consultado en 28 de marzo de 2013. Disponible en: <http://arethuse.webs.ull.es/mesasdetrabajo/ponenciagutierrezyromero.pdf>

Guillén, M. (2004). La ética empresarial: Una aproximación al fenómeno. *Cuadernos empresa y humanismo*, 58 (2004) 3-39.

Labourdette, S.; Scaricabarozzi, R. (2010). *Hacia un nuevo concepto de liderazgo*. Consultado en 28 de marzo de 2012. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v10/v10a01.pdf>

Marco, G. (2000). Ética y liderazgo empresarial: una complementariedad necesaria. *Papeles de Ética, Economía y Dirección*, 5 (2000) 1-14.

Melé, D. (2000). Políticas de ética empresarial. *Papeles de Ética, Economía y Dirección*, 5 (2000) 1-17.

Montiel, O. (2004). Ética en las empresas. Consultado en 5 de abril de 2013. Disponible en: <http://www.creamas.com/udocumentos/hace%20suempresaresponsabilidasocial.pdf>

Moreno, C. M. (2004). Claves para el liderazgo ético. *Capital humano*, 183 (2004) 84-89.

Peralta, G. (2002). *De la filosofía de la calidad al sistema de mejora continua: 37 actividades para realizarlas en su negocio*. México, D. F.: Panorama.

Pérez, J. A. (1993). *Fundamentos de dirección de empresas*. Madrid. Rialp.

Puentes, P. (2007). Transparencia en la gestión ética del sector empresarial. *Revista Futuros*, 19, 5 (2007) 1-6.

Ramos, M. (2010). *El liderazgo ético como recurso humano renovable*. Consultado en 28 de marzo de 2013. Disponible en: <http://www.innovadirectivos.es/recursoshumanos/liderazgo/manuel-ramos/el-liderazgo-etico-como-recurso-humano-renovable>.

Ruiz Palomino, P.; Ruiz Amaya, C.; Martínez Cañas, R. (2007). La ética y su papel en la comprensión del liderazgo. En *Comportamiento de la empresa ante entornos dinámicos: XIX Congreso anual y XV Congreso Hispano Francés de AEDEM*, 1, 83. Asociación Europea de Dirección y Economía de Empresa. Congreso Nacional (19. 2005. Vitoria)

Socorro, F. (2009). *Ética, Ética empresarial y Responsabilidad social: Un punto de vista*. Consultado en 27 de marzo de 2013. Disponible en:

<http://www.degerencia.com/articulo/etica-etica-empresarial-y-responsabilidad-social>

Zalles, J. H. (2011). *Liderazgo: Un concepto en evolución*. Consultado en 25 de marzo de 2013. Disponible en: http://www.kas.de/wf/doc/kas_22069-1522-1-30.pdf

Zaleznik, A. (1999). *Directivos y líderes*. Deusto, Bilbao: Harvard Business Review.

¹ ***Ethical leadership in the company: choice or need***

² Doctoranda.

Universidad de Granada (España).

E-mail: ldagemma@hotmail.com

UN LIDER RESONANTE¹

Susana López Tocón²

Abstract: Many authors have referred to the leadership of the resonant leader as his/her commitment towards the group of which s/he is in charge, with the aim of promoting responsibility, a spirit of endeavour and the personal development of each of the members of the team. The leader is the person who must create a positive emotional environment, which will have repercussions on the team's labour efficiency.

S/he will possess both positive and negative aspects, although the leader's empathy and good practice will always predominate, and s/he will be valued and taken into account by his/her workers while they struggle and attempt not to disappoint the leader who placed his/her trust in them.

Keywords: leader-resonant; aims; motivation; values

Resumen: Son muchos los autores que se han referido al liderazgo del líder resonante, como el compromiso de este con el grupo que está a su cargo, con el fin de fomentar la responsabilidad, el espíritu emprendedor y el desarrollo personal de cada uno de los miembros de su equipo. El líder es el que debe crear un entorno emocional positivo, el cual, repercutirá en la eficacia laboral de su equipo. Contará tanto con aspectos positivos como negativos, aunque predominará siempre la empatía y el buen hacer del líder, que será valorado y tenido en cuenta por sus trabajadores a la hora de esforzarse y no defraudar en el trabajo encomendado.

Palabras Clave: líder resonante; objetivo; motivación; valores

Introducción

El liderazgo según Maslow (Maslow, 2005) nace de las necesidades humanas, siendo estas su motor. Las relaciones humanas siempre consisten en un complejo entramado de poder, jerarquía y dominación y es por eso que hoy día una de las formas más importantes y efectivas para hacer que un vínculo entre individuos funcione, es la del liderazgo. El "liderazgo es la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana para la consecución de uno o de diversos objetivos específicos" (Chiavenato, 1993: 34), es un proceso en el cual una persona (líder) tiene la habilidad de influir y conducir a un grupo de personas, motivándolas a trabajar con entusiasmo hacia el cumplimiento de los objetivos de la organización o empresa. El liderazgo es el compromiso del líder con el grupo que está a su cargo para fomentar la responsabilidad, el espíritu de equipo y el desarrollo personal, entre otras cualidades. La persona que ejerce el

liderazgo adopta la posición de conductor, ya que se coloca al frente del grupo para facilitar el progreso y brindar confianza en sus seguidores. Entonces podemos decir que el liderazgo no es más que el proceso de influenciar a la gente para que se trabaje voluntariamente en el logro de los objetivos de la organización.

En definitiva, para el líder la motivación es fundamental y constituye la fuerza del mismo. Para profundizar en este tema debemos partir de, a qué nos referimos cuando hablamos de liderazgo; hablamos de personas que de forma permanente o temporal tienen el rol de líder, el cual, tiene un objetivo y la forma de conseguir el mismo es dirigiendo de forma certera el destino de las personas que trabajan para él, con la idea de conseguir la consecución de su propósito. Por lo que el liderazgo, es considerado como “un arte” del profesional para llevar a cabo sus metas, consiguiendo que el grupo o el equipo funcione. Pero no puede ser considerado como una cualidad reservada a unos pocos hombres o mujeres carismáticos, Herzberg (Herzberg, 1959); los factores motivacionales o factores intrínsecos están bajo control del individuo ya que se relaciona con lo que él hace y desempeña y entiende que sobre el comportamiento de las personas es mucho más profundo y estable cuando son óptimos, denominándolos factores de satisfacción.

Pero son muchos más los autores que han estudiado el liderazgo como Drucker (Drucker, 1954), quien es considerado como el teórico del management por excelencia. Las poderosas ideas que se encuentran en su obra abren puertas, encienden luces de advertencia y satisfacen el hambre de conocimiento de quienes ya son líderes o aspiran a serlo. Sus propias reflexiones, construyen un mosaico teórico coherente del pensamiento actual; en sus propias palabras el liderazgo es “hacer efectivas las fortalezas de la gente irrelevantes sus debilidades”. El reto para los líderes del siglo XXI será diferente al que se enfrentaron los del siglo XX (Bennis, 1989: 119); para estos se trataba de un mundo más lineal, en el cual las organizaciones eran jerárquicas y burocráticas. El reto de los líderes del siglo XXI consistirá en saber cómo liberar la fuerza intelectual de sus organizaciones para hacer frente a los cambios y transformaciones que deberán adaptar las empresas para adaptarse al nuevo entorno de trabajo. En su libro *On Becoming a Leader* (convertirse en un líder), resume su visión sobre el liderazgo y como se ha de recorrer el camino para llegar a conseguirlo con maestría.

El líder debe crear un entorno emocional positivo sacando lo mejor de sus emociones revirtiéndolas en los demás, y recibiendo de estos las mociones positivas tales como la alegría, la cordialidad, el buen estado de ánimo se transmiten rápidamente y repercute en la eficacia laboral. Un líder produce resonancia, es decir, el clima emocional positivo indispensable para movilizar lo mejor del ser humano. “El líder expresa sinceramente sus propios valores y sintoniza con las emociones de las personas que le rodean” (Boyatzis; Goleman; Mckee, 2002: 128). Los líderes resonantes son personas capaces de contagiar a los miembros de organización, estimularlos y movilizarlos, canalizando las emociones de cada una de las personas, provocando un clima favorable a la organización. El líder resonante, tiene la habilidad de conciliar las características de todos los estilos de liderazgo (visionario, coaching, afiliativo, democrático); cada uno de los estilos se basa en un conjunto de competencias emocionales diferentes según sea el caso, manteniendo siempre una conexión con sus seguidores prolongando el tono emocional positivo. “Un líder produce resonancia, es decir, el clima emocional positivo indispensable para movilizar lo mejor de las personas que le rodean” (Goleman, 2002: 14), no basta tener una capacidad intelectual alta, presenta una teoría revolucionaria que ha hecho tambalear los conceptos clásicos de la psicología que daban prioridad al intelecto, sino que depende en gran medida de la capacidad que se tenga para contrar nuestras reacciones emocionales.

El líder debe crear un entorno emocional positivo sacando lo mejor de sus emociones revirtiéndolas en los demás y recibiendo de estos. Los líderes resonantes son personas capaces de contagiar a las personas que trabajan para él, estimularlos y movilizarlos, canalizando las emociones de cada una de esas personas, provocando un clima favorable a la hora de trabajar. “La inteligencia emocional nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones que soportamos en el trabajo, acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social, que nos brindará mayores posibilidades de desarrollo personal” (Goleman, 2002: 72), en este mismo sentido McClelland (McClelland, 1965) se refiere a la persona con necesidad de logro que se encuentra motivada por llevar a cabo algo difícil, alcanzar algo realmente difícil mediante el reto y desafío de sus propias metas y con ello avanzar en el trabajo. Hay una fuerte necesidad de

retroalimentarse de su logro y progreso y una necesidad de sentirse dotado, realizado, gratificado y con talento. McClelland (citado por Kreitner; Knicki, 1997: 105), afirmó que la gran mayoría de la gente posee y exhibe una combinación de esas características. Algunas personas exhiben fuertes sesgos hacia una particular necesidad motivacional o mezcla de necesidades que afectan su comportamiento y su estilo gerencial de trabajo.

Dirigir consiste en servir a los demás, Hunter (Hunter, 2001), un buen líder está pendiente de sus subordinados: atiende sus legítimas necesidades, les ayuda a lograr sus metas y aprovecha sus capacidades al máximo. El fundamento del liderazgo no es poder, sino la autoridad, que se construya sobre la base de buenas relaciones, amor, servicios y sacrificio.



Justificación del tema

Este trabajo se ve justificado por la necesidad de conocer un poco más al hombre que ha conseguido con su trabajo y tesón, liderar uno de los mayores holdings en la industria textil en España. Profundizar en cual ha sido la motivación, el objetivo, la trayectoria y el reto de Amancio Ortega, un visionario de la industria textil, autodidacta, que ha sabido adaptar su visión de la moda a los cambios que se estaban produciendo en la sociedad.

Personaje hermético, nunca se supo quién era hasta que Inditex entra en la bolsa y se publica su fotografía. Se niega a conceder una entrevista, no quiere ni desea que se le conozca públicamente y prefiere el anonimato a salir en los periódicos y en el papel cuché. Solo ha hablado de su vida y su trabajo a Covadonga O'Shea, quien en su libro titulado *Así es Amancio Ortega, el hombre que creó ZARA, lo que me contó de su vida y de su empresa*, nos muestra a un hombre cercano, interesado en el bienestar de sus

trabajadores, a quien no le gusta hablar de sí mismo e involucrado en todos y cada uno de los aspectos de Inditex, que aglutina más de noventa empresas y cuyas tiendas son conocidas en todo el mundo, siendo su buque insignia ZARA.

Amancio Ortega Gaona, empresario dedicado al sector textil, comenzó su andadura en el mundo de la moda con un préstamo de 2.500 pesetas junto a su esposa, Rosalía Mera y sus dos hermanos Antonio y Josefa. Fundador y Ex presidente del grupo empresarial textil Inditex. Nacido el 28 de marzo de 1936 en un pequeño pueblo de León, Busdongo de Arbás. Su padre era de Valladolid, de profesión ferroviario y su madre nacida en Valoria la Buena (Valladolid). Actualmente está casado con Flora Pérez Marcote.

Rasgos positivos que gustan de Amancio Ortega:

Los rasgos positivos de Amancio Ortega según las personas que lo conocen y los que trabajan con él son: su transparencia, ausencia de sofisticación, pasión por su trabajo, perfeccionista, cercano, asequible, autodidacta, humano, su inteligencia visionaria, intuición, su llaneza, su apuesta por la excelencia, lo primero es su empresa y luego todo lo demás, está abierto a sugerencias, de comprensión infinita. Su capacidad para saberse rodear de gente capaz de llevar a cabo sus ideas. Conoce muy bien sus limitaciones y sus carencias, tanto lo que domina como lo que no.

Rasgos negativos que no gustan o gustan menos:

Según las personas que lo conocen y trabajan con él: su ambición desmedida que se traduce en el delirio de situar a su empresa, cueste lo que cueste, en el peldaño más alto del podium. Su cabezonería y su costumbre de fomentar la competitividad entre el equipo, el hermetismo existente sobre su vida.

Conclusión

De Amancio Ortega podrían decirse muchas cosas, pero las más importantes son las que expresan libremente las personas que lo conocen y trabajan para él. Todas ellas, sin excepción aprecian, admiran y respetan a este hombre que se ha hecho a sí mismo.

Este líder autodidacta, sin estudios universitarios, pero con una gran fuerza de voluntad, trabajo y visión de futuro, entre otras cualidades, ocupa actualmente el tercer puesto en el ranking anual de multimillonarios según Forbes. Comenzó trabajando a la edad de

14 años en la camisería Gala en la Coruña, y en 1972 a la edad de treinta y seis años pone en marcha GOA Confecciones en la misma ciudad, con un préstamo de 2.500 pesetas. Amasó su fortuna en unión de su esposa, Rosalía Mera y sus hermanos, Antonio y Josefa, comenzando a confeccionar las famosas batas boatiné, las cuales, tuvieron muy buena acogida entre la clientela femenina. En ese momento no podían imaginar que habían dado el primer paso en la construcción del imperio empresarial en el mundo de la moda llamado Inditex, imperio donde no se pone el sol, habida cuenta que, cada día se abren nuevos mercados en lejanos rincones del planeta.

En 1975 abre su primera tienda con el nombre de Zara en La Coruña y sin descanso, con un objetivo claro, tesón y pasión por su trabajo, se rodea de aquellos en los que puede confiar y delegar para conseguir sus metas. En 1985 reúne todas sus empresas bajo el sello de Inditex, llegando a administrar un *holding* de noventa y nueve empresas, cubriendo no solo las secciones textil y de la confección, sino también logística, comercialización, construcción, inmobiliaria, finanzas, comercialización y generación energética.

Han transcurrido muchos años desde sus comienzos, sus primeros empleados lo consideran como un padre, y para él son como de la familia. Sus trabajadores cuentan como Ortega en el momento que tiene conocimiento de que algo les preocupa o están pasando un mal momento los llama para interesarse por ellos, es más un padre que un jefe, “en cierto modo todos somos un poco hijos suyos” comentan.

Así mismo, si algo sale mal, Ortega puede dejar los puntos claros al equipo, al departamento que sea, y actuar con fortaleza para ponerles las pilas. No levanta la voz, pero se impone y ordena con autoridad. Al principio los conocía a todos personalmente, hoy esto es imposible debido al número de tiendas que tiene abiertas en todo el mundo.

Amancio Ortega es considerado por sus empleados como el líder de Inditex, girando todo a su alrededor, estando implicado en todas las facetas de sus empresas, al que se quiere y odia al mismo tiempo, comprensible pero muy exigente, sin miedo a tomar decisiones y arriesgándose constantemente.

¿Qué le da Zara a Amancio Ortega además de dinero?, según sus propias palabras “*Zara para mí es serenidad, no espectáculo*” (O’Shea, 2008: 167). Es una marca que ha nacido en una compañía que quiere ver a la mujer de todo el mundo bien vestida, elegante, la mujer es su principal cliente, tanto en el ámbito

profesional y social como en el familiar. Este fue el principal objetivo del protagonista y las razones del éxito de sus tiendas: ofrecer un buen producto, asequible en el precio, adelantándose a las tendencias, donde se cambian dos veces por semana la ropa de los escaparates de las tiendas y esta rotación evita que todo el que compra ropa en Zara parezca que va de uniforme. Amancio Ortega ha apostado siempre por la juventud y la experiencia para llevar la Compañía.

Zara se ha ido diversificando en cosmética y productos para “vestir” la casa, naciendo Zara Home, pues el fundador de Inditex considera que el cuidado del hogar es tan importante como el cuidado de la persona, comprendiendo que es otra de las grandes tendencias a las que hay que atender. La obsesión desde los inicios de GOA Confecciones ha sido para Ortega, dar al cliente aquello que quería con la suficiente rapidez para satisfacer su demanda y a un precio lo bastante atractivo como para ver aumentadas las frecuencias de sus compras. Enganchando al consumidor con ropa cada vez mejor y a buen precio. Algunas tiendas que pertenecen al grupo Inditex son: Stradivarius, Breska, Pull & Bear, Oshio, Zara Home, Zara Woman, entre otras. Una de las aún menos conocidas y que nació en 2008 son las tiendas Urtequë, que ofrece accesorios a buen precio y de calidad.

Esta ha sido su trayectoria, en la actualidad a la edad de setenta y siete años ha sabido delegar en alguien de su confianza Pablo Isla Álvarez de Tejera, Vicepresidente primero del Consejo de Administración y Consejero delegado de Inditex, quien dio tranquilidad a los accionistas con su elección y en cuyas manos se encuentra el futuro no solo de las noventa y nueve empresas que conforman Inditex, sino de todas las personas que trabajan en las mismas. La filosofía de la compañía es que siempre hay que mejorar y superarse, sus rasgos más característicos son la exigencia y nada de conformismo. Para el Vicepresidente de Inditex, “un aspecto básico es no perder las señas de identidad que definen esta empresa: frescura, el espíritu emprendedor, la flexibilidad y la autocrítica” (O’Shea, 2008: 225).

A día de hoy el buque insignia de Inditex son las tiendas Zara, las cuales, se encuentran repartidas por todo el mundo, consolidándose en Europa y en Asia del Pacífico, con un desarrollo creciente en China, Corea y Japón, así como en los países del sur asiático.

Opinión personal



Lo que está claro es que, Amancio Ortega es un hombre adelantado a su tiempo, un empresario que se ha hecho a sí mismo, un líder nato, con una gran capacidad de trabajo y visión de futuro en el mundo de la moda, que ha convertido su empresa Inditex en una de las más importantes a nivel nacional e internacional, cotizando en Bolsa, con un valor por acción a fecha de hoy de 114,19 € la acción (con fecha 18-10-2013).

Inditex solo se entiende si se estudia sobre el eje de Amancio Ortega, quien con gran fuerza mueve toda la compañía con autoridad y poder, con conocimiento y pasión. La frase que más me ha hecho reflexionar y con la que estoy totalmente de acuerdo es ésta de Amancio Ortega: “Lo importante es marcarse metas en la vida y poner toda tu alma en cumplirlas” (O’Shea, 2008: 44). Tiene pasión por la sus trabajadores le admiran y piensan de él que es muy humano, que arrima el hombro y logra que la gente le siga, sabe delegar y dar responsabilidad a sus trabajadores, los cuales, mediante la promoción interna pueden acceder a puestos importantes de responsabilidad en la empresa. Es una persona que está presente en todo lo que se hace, dando confianza a las personas que trabajan para él.

Pero en este mundo de ensueño, moda, dinero, éxito, todo no es color de rosa, algunos modistos de la Alta Costura acusan a Amancio Ortega de copiar sus diseños. Ante las críticas que acusan al dueño de Zara de copiar los modelos que se exhiben en las pasarelas internacionales del mundo de la moda, este manifiesta que “ellos se inspiran en lo que ven” (O’Shea, 2008: 196). Lo que persiguen y que ha revolucionado el mercado, es lograr que personas de todos los niveles sociales tengan la posibilidad de vestir bien y sin gastarse ingentes cantidades de dinero. Ortega manifiesta

que "las ideas surgen en cualquier sitio" (O'Shea, 2008: 209), que entre las grandes marcas y las no tan grandes hay algunas coincidencias. Lo que hace Zara según palabras de su dueño es "adaptar" la ropa que ve en la calle, en las revistas, en el cine y que cree que le puede gustar a la clientela de sus tiendas. Pero ¿eso no es copiar?, para unos sí lo es, otros piensan que al ser la calidad de la tela diferente y no ser igual que el modelo original, no se está copiando.

Personalmente creo que sí, que Zara copia los modelos de alta costura y no tan alta, se "inspira" en el original y tal es la inspiración que los modelos, salvo en la calidad de las telas, son casi iguales hasta tal punto que en la temporada primavera verano 2009, Zara tuvo que retirar del mercado unas sandalia que eran una copia casi exacta de otras de la marca francesa Balmain.

Pero personalmente lo que más me preocupa son las noticias que circulan sobre la mano de obra que Zara y otras marcas (Cortefiel, el Corte Inglés, H&M, entre otras) utilizan en la confección de las prendas que luego venden en sus tiendas. Un informe de la ONG Reporter Brasil, revela que la Regional de Trabajo y Empleo de São Paulo ha encontrado dos talleres vinculados a Zara con trabajadores/as en condiciones de esclavitud.

El Ministerio de Trabajo de Brasil asegura que al menos en otros 33 talleres subcontratados por la empresa Inditex, propietaria de Zara, se habrían detectado las mismas irregularidades: hacinamiento, condiciones insalubres de trabajo y salarios de miseria. Pero la firma gallega insiste en que se trata de una "situación excepcional".

La multinacional Inditex y el Ministerio Público del Trabajo de Brasil firmaron el Término de Ajuste de Conducta (TAC), que prevé una millonaria inversión social por parte del grupo español para subsanar denuncias sobre trabajo en condiciones análogas a la esclavitud en subcontratas. "El acuerdo demuestra el compromiso y el interés del Grupo Inditex y de Zara Brasil para reforzar el control de la cadena productiva a través del cumplimiento de la legislación brasileña y del Código de Conducta de la compañía tal y como se redactó para el artículo de la Revista *Desarrollo Humano*, publicado el 17 de noviembre de 2011. Pero no es ésta la única noticia sobre este tema y otros del mismo calado, en 2006 se publicó en el suplemento de *El Mundo.es* y en el semanario *Expresso* de Portugal, la imagen que mostraba las manos de un niño protegidas por dedos de cuero y un zapato con la marca Zara, denunciando a

una empresa portuguesa subcontratada por la multinacional gallega Inditex, que utilizaba a menores para coser sus zapatos. Situaciones como estas plantearon la necesidad de crear un órgano consultivo integrado por instituciones del tercer sector. No fue fácil ponerlo en marcha, pero se consigue crear un Consejo como modelo de referencia para regular las relaciones entre el tercer sector (empresas subcontratadas) y la implantación del Código de Conducta de Talleres y Fabricantes Externos de Inditex. Se ha firmado un acuerdo internacional con la Federación Internacional de Sindicatos para velar conjuntamente por el adecuado proceso de implantación del Código de Conducta y se ha invitado a los sindicatos en los procesos de implantación y supervisión según los principios contemplados por las principales convenciones de la Organización Internacional del Trabajo. Desde Inditex se inicia por lo tanto un proceso de cambio en el aspecto más humano de respeto a los derechos laborales de las personas que trabajan en sus talleres en el extranjero.

Referencias bibliográficas

- Bennis, W. (1989). *Líderes*. Consultado en 5 de abril de 2013. Disponible en: <http://books.google.es/books/about/L%C3%ADderes.html?hl=es&id=V3bwSuxShgMC>
- Boyatzis, R.; Goleman, D.; Mckee, A. (2002). *Liderazgo primario*. Consultado en 29 de marzo de 2013. Disponible en: <http://www.eumed.net/ce/2010a/zacf.htm>
- Campaña Ropa Limpia (17 de noviembre de 2011). El gobierno brasileño denuncia a Zara por utilizar mano de obra esclava. *Revista digital para el Desarrollo Humano*. Consultado en 2 de abril de 2013. Disponible en: http://www.economiasolidaria.org/noticias/el_gobierno_brasileno_denuncia_a_zara_por_utilizar_mano_de_obra_esclava
- Chiavenato, I. (1993). *Iniciación a la Administración*. Consultado en 5 de abril de 2013. Disponible en: <http://www.oocities.org/favm4/gc/liderfzo.htm>
- Domínguez, S. (12 de Mayo de 2006). Denuncian que Zara usa mano de obra infantil. Suplemento de *El Mundo.es*, 326 (2006). Consultado en 4 de abril de 2013. Disponible en: <http://www.elmundo.es/suplementos/nuevaeconomia/2006/326/1148767208.html>
- Drucker, P. F. (1954). *La práctica del Management*. Consultado en 4 de abril de 2013. Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Peter_F._Drucker#Obra_fundamental

Goleman, D. (2002). *Inteligencia Emocional*. Consultado en 10 de abril de 2013. Disponible en: http://webs.uvigo.es/pmayobre/master/textos/evangelina_garcia/practica_int_e_emocional.pdf

Herzberg, F. (1959). *Teoría de los dos factores*. Consultado en 5 de abril de 2013. Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa_de_los_dos_factores

Hunter, J. (2001). *The Servant: A Simple Story about the True Essence of Leadership*. Consultado en 10 de abril de 2013. Disponible en: http://www.bligoo.com/media/users/1/95634/files/12145/La_paradoja_James_Hunter_libro.pdf

Kipusa (26 de marzo de 2009). *Zara ¿Copia a Balmain?* Consultado en 31 de marzo de 2013. Disponible en: <http://www.glamourymoda.com/zara-%C2%BFcopia-a-balmain/>

Maslow, A. H. (2005). *El management según Maslow: una visión humanista para la empresa da hoy*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.

McClelland, D. (1965). *El modelo de las tres necesidades*. Consultado en 29 de marzo de 2013. Disponible en: <http://sigma.poligran.edu.co/politecnico/apoyo/administracion/admon1/pags/juego%20carrera%20de%20observacion/MACLELLAND.html>

O'Shea, C. (2008). *Así es Amancio Ortega, el hombre que creó ZARA* (7ª Ed). Madrid: La Esfera de los Libros.

Blanco, X.; Salgado J. (2004). *Amancio Ortega, de Cero a Zara*. Madrid: La Esfera de los Libros.

¹ **A resonant leader**

² Doctoranda.

Universidad de Granada (España).

E-mail: susanatocón@gmail.com

LIDERAZGO Y MUJER¹

M. A. Susana Pulido Rivera²

Abstract: This paper examines the relationship between leadership and women. It asserts that women have their own defining characteristics which match the profile required today for leaders of the XXI century. Female leadership is closely linked to the idea that women need to meet two needs: to be fulfilled in the family and in the workplace, without having to give up either.

Moreover it talks about the problems that women face regarding leadership: when they pursue positions of power, the so-called "glass ceiling", horizontal woman-to-woman violence, and unfair criticism when women reach positions of leadership.

Subsequently, we quote objectives that must be incorporated into the agendas of organizations in order to achieve equality between men and women. And we propose strategies needed to mitigate the fact that real equality is still far from legal equality.

Keywords: woman; leadership; family; career; problems

Resumen: Este trabajo trata el tema de la relación entre el liderazgo y la mujer. Se expone que la mujer tiene unas características propias que la definen y que coinciden con el perfil que se requiere hoy en día para los líderes del siglo XXI. El liderazgo femenino va íntimamente unido a la idea de que la mujer necesita satisfacer una doble necesidad: poder realizarse en el campo familiar y en el laboral, sin tener que renunciar a ninguno de los dos.

Por otra parte también se habla de los problemas con los que se encuentra la mujer en relación con el liderazgo: el que se da cuando la mujer pretende acceder a cargos de dirección, llamado "techo de cristal", el de la violencia horizontal mujer-mujer y el de las críticas injustas que recibe la mujer cuando detenta puestos de líder.

Con posterioridad, se citan objetivos que se deben incorporar a las agendas de las organizaciones para conseguir la igualdad entre hombres y mujeres. Y se proponen estrategias necesarias para paliar el hecho de que la igualdad efectiva aún se encuentra lejos de la igualdad legal.

Palabras Clave: mujer; liderazgo; familia; profesión; problemas

Liderazgo femenino

A lo largo de la historia, las mujeres siempre han intervenido mucho menos en el mundo de lo público que los hombres. Sin embargo, la sociedad ha ido evolucionando, la familia se ha transformado, y la mujer se ha ido introduciendo poco a poco en

dicho campo, comenzando un cambio en los esquemas sociales que trae consigo un estilo de liderazgo más femenino.

Se observan diferencias entre hombres y mujeres a la hora de realizar tareas de dirección. Karina Doña (Doña, 2004) plantea, por una parte, si, ciertamente, las mujeres tenemos una serie de características propias que nos distinguen de los varones, y por otra, si esas características nos harían especialmente válidas para dirigir una organización. En cuanto a la primera cuestión, para saber cuáles son las características de la mujer, acude a las ideas de Helen Fisher (Fisher, 2000: 15), que afirma que hombres y mujeres son distintos, porque ambos tienen sus propias dotes naturales, que ella llama "capacidades innatas".

Para Fisher (Fisher, 2000) las capacidades innatas de la mujer se resumen en las siguientes: habilidad verbal; capacidad para interpretar posturas, gestos, expresiones faciales y otros signos no verbales; sensibilidad emocional; empatía; excelente sentido del tacto, del olfato y del oído; paciencia; capacidad para pensar y hacer varias cosas simultáneamente; una amplia visión contextual de las cosas; afición a hacer planes a largo plazo; talento para crear redes de contacto y para negociar; impulso maternal; preferencia por cooperar, llegar a consensos y liderar sirviéndose de equipos igualitarios.

Doña (Doña, 2004) habla de dos momentos en la historia: el Matriarcado y el Patriarcado. El Matriarcado es el período en el que la mujer detenta reconocimiento e importancia sociales, políticos y económicos en la organización. Y el Patriarcado es el período en el que los varones dirigen el orden social, político y económico en detrimento de las mujeres, que tenían un rol secundario. Lo curioso es que, en ambos momentos, en el Matriarcado y en el Patriarcado, la identidad de la mujer se construyó alrededor de su rol procreador de vida, de organizadora y de proveedora. En ambos períodos, la identidad de la mujer se construyó a partir de las capacidades innatas que menciona Fisher (Fisher, 2000), solo que variaron las funciones que se derivaron de ellas: porque en un momento estas fueron principales y en el otro, secundarias.

Y hoy en día, las mujeres están dejando atrás su rol secundario y el mundo privado y, están logrando un lugar importante en la sociedad, tal como ocurrió miles de años atrás.

Esta autora (Doña, 2004) entiende que las mujeres en el siglo XXI, van a intervenir decisivamente en los diferentes espacios de la vida, en los vínculos afectivos y sexuales, y en la vida familiar.

Y la dinámica del nuevo siglo viene demandando un nuevo estilo de liderazgo. Se está viviendo una situación donde las comunicaciones y el manejo de la información son un tema importante, donde las relaciones entre las personas son fundamentales, donde la gestión del tiempo es prioritaria, donde el trabajo en equipos es necesario... donde, en definitiva, las capacidades innatas de las mujeres serían adecuadas a estas nuevas circunstancias.

Doña (Doña, 2004) cita a Nuria Chinchilla y M^a Consuelo León y su propuesta sobre la ambición femenina, que consiste en desarrollar una carrera profesional y tener familia, todo al mismo tiempo.

La concepción de Liderazgo Femenino que se plantea está ligada a esa idea de que las mujeres no deban elegir necesariamente o el trabajo o la familia, a modo de exclusión. Compatibilizar la vida familiar con el trabajo sería la solución. Para conseguirlo, nos dice esta autora, la mujer necesita de la complicidad y la comprensión del varón.

El Liderazgo Femenino tiene que trabajar en la conversión de una organización comprometida con la Familia y, por ello, más humana.

Problemas con los que se encuentra la mujer en relación al liderazgo

Podemos distinguir tres temas, a saber: uno es el de los obstáculos que se encuentra la mujer cuando quiere acceder a la situación de líder, otro es el de los problemas de crítica y soledad que padece la mujer que ya es líder, y por último, está el problema que supone para las demás mujeres, el hecho de que la mujer que llega a la situación de liderazgo se olvide de llevar a cabo políticas y estrategias de igualdad de género.

Obstáculos

Respecto a los obstáculos, hemos de decir que, a pesar de la gran incorporación de las mujeres al mundo laboral, lo cierto es que se da una gran ausencia de ellas en los niveles superiores en las empresas. Así vemos la poca participación de las mujeres en los consejos de administración de las principales empresas y más aún si hablamos de la presidencia de esos consejos.

Díez y otros dicen -opinión que comparto-, que *"el acceso de la mujer a puestos de dirección es una de las condiciones*

esenciales de la práctica de la igualdad en el seno de las organizaciones" (Díez y otros, 2002: 1).

En este sentido, Quintina Martín Moreno (Martín Moreno, 2008: 194-196) expone cómo las mujeres que aspiran a puestos de dirección en instituciones educativas deben identificar los obstáculos que dan lugar a prácticas de discriminación de género, y que son el hecho de que se ejerce el liderazgo femenino dentro de una cultura todavía bastante androcéntrica. Otro obstáculo se refiere a la mayor penalización que reciben sus errores en comparación con los de sus colegas varones. En tercer lugar, tenemos el obstáculo que supone la magnificación por las mujeres del riesgo de fracaso que conlleva el desempeño de un puesto directivo. Otro es la fuerte tendencia a apoyar a los demás aún a costa de sus propios intereses profesionales. En quinto lugar, tenemos el uso del humor en las organizaciones como instrumento para preservar las estructuras patriarcales. En sexto lugar, el hecho de que todavía no suele esperarse que la mujer desempeñe determinados puestos directivos. Y, por último, los problemas derivados de la creciente falta de respeto a la autoridad, lo cual a veces deriva en violencia verbal y en algunos casos, física.

Esta autora (Martín Moreno, 2008: 197-199) nos propone estrategias que facilitan el liderazgo femenino en los centros educativos y que combaten los obstáculos que hemos expuesto y entre ellas destacan: en primer lugar aprender a considerar el riesgo como una oportunidad para el éxito, en lugar de percibir solo el potencial de fracaso que conlleva. Otra consiste en conseguir apoyo profesional para luchar contra la cultura predominantemente androcéntrica. Nos propone también observar el surgimiento de directoras atípicas, las que no han accedido a los puestos directivos de la forma tradicional, y demuestran que son capaces de dar la talla como directoras, y sirven como referencia. También sugiere promover la igualdad en la utilización del humor, que las bromas hagan gracia tanto a hombres como a mujeres. Aconseja mostrar al alumnado un modelo de liderazgo que combata la discriminación de género, estimulando intelectualmente tanto a chicas como a chicos. Recomienda establecer prioridades familiares y profesionales que no conlleven necesariamente a la marginación de estas.

Por su parte, Olga Bustos Romero (Bustos Romero, 2001: 2) señala, en su artículo "Rompiendo el techo de cristal: El caso de las universidades", que, si bien es cierto que cada vez hay más intervención de las mujeres en el campo de lo público, detentando

incluso puestos de responsabilidad, sin embargo, señala que, aun así, en el siglo XXI sigue existiendo el llamado "sexismo moderno" y discriminación contra las mujeres. Bustos expone que el techo de cristal es una superficie superior invisible en la carrera laboral de las mujeres que resulta difícil de traspasar impidiéndoles avanzar hacia puestos superiores. Se dan casos de mujeres con excelente formación y alto nivel de promoción y calificación profesional, sin embargo, su experiencia laboral indica que, en determinado momento de sus carreras, se encuentran con esa superficie superior que les supone una detención en sus trabajos. Y viene como resultado de una cultura patriarcal androcéntrica que deriva en una discriminación de género por la que atraviesan muchas mujeres en el ámbito laboral y que les obstaculiza el acceder a cargos de alta dirección. En la actualidad, a pesar de que su participación es cada vez mayor, la mujer sigue encontrándose excluida a la hora de ocupar los más altos cargos de empresas, instituciones u organizaciones. Bustos indica tres supuestos al hablar del techo de cristal: uno es que las barreras son invisibles más que una discriminación abierta. Otro, que esas barreras ocultas no desaparecen por sí solas, sino que permanecen. Y el último es que, siendo el trabajo de las mujeres al menos igual que el de los hombres, y no habiendo diferencias entre ellos y ellas en su realización, no hay forma de explicar las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a salario, status, posición laboral, y en porcentajes de promociones.

Bustos Romero dice (Bustos Romero, 2001: 3) que hay que romper con el techo de cristal y que ya se van viendo pruebas de que empieza a romperse como podemos ver ante los casos de mujeres que han sido presidentas o primeras ministras, casos de mujeres Secretarías de Estado, presidentas de partidos políticos, mujeres presidentas de tribunales de justicia, presidentas de compañías transnacionales ¿Cómo se han conseguido romper esos techos de cristal? Ella destaca la lucha del movimiento feminista en los diferentes países, el enfoque de género que empieza a calar poco a poco en la sociedad. Eso ha llevado al empoderamiento de las mujeres para conocer y reclamar sus derechos, para que los países se sensibilicen más y pongan en práctica convenciones suscritas contra la discriminación de la mujer y los Acuerdos derivado de las Conferencias Mundiales sobre la mujer convocadas por la ONU.

Cuando hablamos de romper ese techo de cristal, Bustos Romero nos dice ((Bustos Romero, 2001: 3) que también hay que revisar experiencias y opciones asertivas que han ido desarrollando las propias mujeres. Cita en relación a ello a Meyerson y Fletcher (2000) que formulan una propuesta para romper el techo de cristal, que se basa en la estrategia de "ganancias pequeñas". Ellas proponen trabajar dentro de la organización por cambios sostenidos y que estos vayan en aumento, de tal modo que generen el poder de transformar positivamente las organizaciones para el bien tanto de mujeres como de hombres.

Cita Bustos Romero (Bustos Romero, 2001) también el libro de Sian Griffiths "Mas Allá del techo de cristal" (1996), que narra las experiencias de un grupo de 40 mujeres pertenecientes a distintos campos del conocimiento y que han ocupado cargos de liderazgo que, con anterioridad, habían estado reservados solo a los hombres. Y eso es muy interesante porque sirven de ejemplo a las demás mujeres, ya que la falta de referentes también es un obstáculo para el acceso de la mujer al liderazgo.

Barberá y otros (Barberá y otros, 2002: 2) también se refieren al concepto de "techo de cristal", diciendo que es un muro invisible pero infranqueable de procedimientos, estructuras, relaciones de poder, creencias, etc., que dificulta el acceso de las mujeres a puestos de decisión y el despliegue de sus potencialidades. Dicen que las últimas investigaciones (Sarrió, 2002) destacan los principales factores que mantienen el "techo de cristal" que son los relativos a aspectos externos e interactivos como la cultura organizacional y las cargas familiares.

También se manifiesta en este sentido Inés Arribillaga (Arribillaga, 2002: 1-2) cuando expone que la mujer se encuentra con problemas como, por un lado, la escasa confianza en sus propios recursos, inteligencia y conocimiento, en lo que hace fuera del mundo privado, y por otro, el problema del temor que tiene a ser considerada egoísta, que abandona su misión principal, que es su familia, y sobre todo sus hijos. O que su marido se pueda sentir desplazado por su triunfo. Todo ello le hace posponer o retrasar su compromiso con el proyecto que tiene o con el negocio o actividad que desarrolla.

Violencia horizontal mujer-mujer

Consiste este problema en que la mujer que llega a los puestos del liderazgo no aplica, desde ellos, estrategias que

persigan igualdad de género. Martín-Moreno (Martín-Moreno, 2008: 190-191) habla del concepto de violencia horizontal mujer-mujer, explicando que se trata del daño, generalmente inconsciente, que algunas mujeres hacen a otras al no combatir la discriminación de género. Esta autora entiende que las directoras deben cambiar sus programas y sobre todo, resistirse a la socialización de las viejas prácticas, cambiar esas normas invisibles que perpetúan la discriminación de género. Y dice que debe hacerse explícito este concepto de violencia horizontal mujer-mujer en los programas de formación de líderes escolares y enseñar estrategias para conseguirlo. Es necesario formar a los directores -mujeres y hombres- en estrategias para combatir la desigualdad de género en los centros educativos, y estimular particularmente a las directoras para que analicen en un contexto más amplio las experiencias de discriminación de que hayan podido ser objeto en su vida profesional, en lugar de considerarlas simples anécdotas.

Críticas injustas

Y en cuanto al tercer problema referido, Díez y otros (Díez y otros, 2002: 5) explica que se plantea cuando una mujer detenta un cargo de poder y consiste en las críticas que sufre, que no suelen ser argumentadas, sino que son utilizadas para descalificarla dirigiéndose más al yo emocional que a lo racional. Son críticas dirigidas más a lo personal que a su labor de gestión.

Estrategias

Escapa y Martínez (Escapa; Martínez, 2010: 16) señalan una serie de objetivos que se deben incorporar a la agenda de las organizaciones y empresas, entre los que destacan:

1. Asegurarse de que se elimine cualquier forma de discriminación en la selección de personal.
2. Intentar conseguir un clima laboral que resulte integrador para hombres y mujeres.
3. Contribuir a rebajar la presión y los conflictos derivados de desigualdades entre sexos para así mejorar la motivación y la productividad del personal.
4. Tener en cuenta, de forma activa, las barreras de género y los enfoques tradicionales que pueden aparecer en el diseño de los puestos de trabajo y en las políticas institucionales.
5. Incorporar cambios en la movilidad horizontal y vertical tanto de los hombres como de las mujeres.

6. La creación de escaleras de ascenso para aquellos puestos de trabajo que topan con límites para su desarrollo.
7. Desarrollar modelos de tiempos flexibles aprovechando la libertad de las nuevas tecnologías, que garanticen la conciliación de la vida familiar, personal y laboral.
8. Aprovechar la negociación colectiva para desarrollar planes de igualdad u otros instrumentos que mejoren la gestión de los recursos humanos de la empresa.
9. Utilizar un lenguaje y unas imágenes no sexistas...

Como estas autoras afirman (Escapa; Martínez, 2010: 18), la igualdad de oportunidades es un derecho que, en nuestro país, nace con la democracia y la aprobación de la Constitución.

En la actualidad, el artículo 14 de nuestra Carta Magna establece que mujeres y hombres son iguales ante la Ley, y la Ley Orgánica para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres aprobada el año 2007 penaliza cualquier forma de discriminación contra las mujeres. Por este motivo, algunas veces, se suele considerar innecesaria la implantación de medidas específicas para defender los derechos de las mujeres en el trabajo. Pero, como dicen estas autoras (Escapa; Martínez, 2010: 18) -con cuya opinión coincido-, estas medidas están plenamente justificadas, dado que existe una enorme distancia entre la igualdad legal y la igualdad efectiva. Así, en el mundo de la empresa esta diferencia es más que evidente, las mujeres siguen teniendo más obstáculos para acceder a determinados puestos de trabajo y, en general, obtienen salarios más bajos, así como condiciones de trabajo menos ventajosas que las de sus compañeros. Pero entiendo, junto con estas autoras, que, en la lucha por la igualdad, se ha conseguido ya mucho con el cambio de mentalidad que se ha producido en las nuevas generaciones porque supone una fuerza suficiente para vencer las situaciones de discriminación contra las mujeres.

Escapa y Martínez (Escapa; Martínez, 2010: 18-19) ponen de manifiesto que los estudios realizados por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y las evidencias que llegan de los países nórdicos, pioneros en incorporar acciones positivas en favor de la igualdad, muestran que todavía existen grandes diferencias en los cargos directivos. Por eso ellas proponen para terminar con dicha situación, incorporar medidas que garanticen la igualdad de oportunidades en las empresas y procurar que sean asumidas por el conjunto del sector empresarial. De entre las medidas necesarias que reivindican destacamos:

- a. Garantizar que la empresa contrate personas, teniendo siempre en cuenta que el talento no tiene sexo.
- b. Prevenir los riesgos laborales desde la igualdad en la gestión de los horarios, en las condiciones de trabajo, las relaciones, en las interacciones sociales, etc...
- c. Contribuir al desarrollo de nuevas capacidades para el liderazgo, fundamentadas en la comunicación, el trabajo en equipo, la capacidad para gestionar las emociones y la innovación creativa.
- d. Mejorar el funcionamiento de los equipos de trabajo. Muchos estudios demuestran que las empresas con una presencia similar de mujeres y hombres resultan más competitivas. Muchas empresas crean, con una buena estrategia, equipos mixtos para fomentar la creatividad y encontrar nuevas soluciones a viejos problemas.
- e. Interesarse por la realidad del personal trabajador, no tan sólo en la parte estrictamente laboral, sino también tener en cuenta su entorno personal, ya que este hecho motiva y refuerza la creatividad, competencia y efectividad.
- f. Fomentar un clima laboral positivo y conciliador que mejore el ambiente de trabajo.
- g. Mejorar la imagen pública de la empresa, socialmente responsable con la igualdad, comprometida en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.
- h. Cambiar la cultura. Las conductas excluyentes de las empresas hacia las mujeres, no solo se eliminan con leyes, incentivos y sanciones. Hace falta, además, un cambio de cultura en la organización del trabajo.

Y además afirman (Escapa; Martínez, 2010: 19) que es importante tener como referente la Ley de igualdad efectiva entre mujeres y hombres, diseñar un plan de igualdad de oportunidades en la empresa, conocer la situación de partida y determinar unos objetivos y las estrategias correspondientes para alcanzarlos.

Conclusiones

Con respecto al tema de "liderazgo femenino", pienso que las mujeres por nuestra propia naturaleza, como creadoras de vida, organizadoras y proveedoras, tenemos una serie de rasgos innatos que nos caracterizan frente a los hombres. Cuando la mujer, en el siglo XX, empieza a acceder de forma generalizada al ámbito laboral requiere satisfacer su doble necesidad: la de ser madre y la de tener éxito profesional. Para ello requiere compatibilizar el ámbito familiar

con el laboral, y necesita de la colaboración del varón para conseguirlo.

El perfil del directivo que se requiere en el siglo XXI en que son tan importantes las comunicaciones, el manejo de información, la gestión del tiempo, el trabajo en equipo, las relaciones entre las personas, casa perfectamente con las cualidades innatas de la mujer.

Opino que las mujeres todavía carecemos del suficiente poder en todo tipo de organizaciones. Entiendo que hay que combatir los problemas ya comentados que encontramos las mujeres cuando queremos acceder al liderazgo, que son básicamente de tres tipos. Uno es el de los obstáculos o "techo de cristal", que es la barrera que encuentra la mujer para poder promocionar en su trabajo a puestos de liderazgo, cuyas causas están en la cultura organizacional y en sus deberes familiares. Otro es el de la violencia horizontal mujer-mujer, que consisten en el daño, generalmente inconsciente, que produce la mujer que ostenta un puesto de dirección, a las demás mujeres, por no poner en práctica políticas de igualdad. Y el tercero es la crítica a la que se somete a las mujeres que detentan cargos de poder, y que no son relativas a su gestión, sino a su yo emocional, son ataques a lo personal y no racionales.

Pienso que, en nuestro país, a pesar de contar con importantes instrumentos legales, como ya hemos visto (artículo 14 de la Constitución Española y Ley Orgánica para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres aprobada en el año 2007), es necesaria la implantación de medidas específicas para defender los derechos de las mujeres en el trabajo porque aún hay una gran distancia entre la igualdad legal y la igualdad efectiva. Para ello las mujeres deben desarrollar sus capacidades y habilidades, y aplicar estrategias que les ayuden a alcanzar sus objetivos. Tenemos que seguir adelante luchando por la igualdad.

Referencias/ Bibliografía

Arribillaga, I. (2002). Liderazgo femenino: un modelo para armar. Ponencia presentada en el Fórum Líderes 2003 en San Luis, setiembre de 2002.

Barberá, E. (2002). Rompiendo el techo de cristal: Los beneficios de la diversidad de género en los equipos de dirección. Consultado en 10 de diciembre de 2013. Disponible en:

www.uv.es/iued/investigacion/proyectos/resumen-teccho-cristal.pdf

Bustos Romero, O. (2001). Mujeres rompiendo el techo de cristal: el caso de las universidades. Consultado en 4 de diciembre de 2013. Disponible en: www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/41/07.pdf

Cunill, N.; León, M^a C. (2004). *La Ambición Femenina. Cómo re conciliar trabajo y familia*. Santiago de Chile: Aguilar.

Díez, E. J.; Valle, E.; Terrón, E.; Centeno, B. (2002). El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado en 4 de diciembre de 2013. Disponible en: www.rieoei.org/deloslectores/483Diez.pdf

Doña, K. (2004). Liderazgo femenino: ¿mito o realidad? Consultado en 10 de diciembre de 2013. Disponible en: www.agendapublica.uchile.cl/n5/2_dona.html

Escapa Garrachón, R.; Martínez Ten, L. (2010). Estrategias de liderazgo para mujeres. Consultado en 10 de diciembre de 2013. Disponible en: www20.gencat.cat/docs/.../03%20.../Estrategias_liderazgo.pdf

Fisher, H. (2000). *El Primer Sexo. Las capacidades innatas de las Mujeres y cómo están cambiando el mundo*. Madrid: Taurus.

Griffiths, S. (1996). *Beyond the glass ceiling*. New York: Manchester University Press.

Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2008). El liderazgo femenino en los centros de los distintos niveles educativos. En J. Gairín Sallán; S. Antúnez Marcos (Coords.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*, Vol. 1. Barcelona: Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas.

Meyerson, D. E.; Fletcher, J. K. (2000). A modest manifesto for shattering the glass ceiling. *Harvard Business Review*, Jan.-Feb. (2000) 125-136.

Sarrió, M. (2002). *La Psicología de Género a través del 'Techo de Cristal'*. Tesis Doctoral. Universitat de València.

¹ **Leadership and women**

² Licenciada.

Universidad de Granada (España).

E-mail: spulido@telefonica.net

Projetos/ Propostas educativas/ Relatos de experiências
Proyectos/ Propuestas educativas/ Relatos de experiencias
Projects/ Educational proposals / Reports of experiences

CUENTOS MUSICALES ILUSTRADOS Y CON SOPORTE AUDIO-VISUAL: UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR EN LOS ESTUDIOS DE GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA¹

Noemy Berbel Gómez²
Pere Capellà Simó³

Abstract: Over the years, the *Research Group in Arts and Education* (GRAE) at the University of the Balearic Islands has been implementing different interdisciplinary projects in undergraduate studies in both Preschool and Primary Education relating to subjects such as literature, music, visual arts and new technologies. We present the project carried out during the year 2012-2013, which focused on the world of narrative. Based on a representative sample of stories and universal narratives, each student wrote his/her own narrative. These texts were then illustrated by arts students and finally set to by music students. New technologies students filmed the entire creative process, intertwining the different parts of the work done. Finally, a selection of the stories was dramatized by literature students, with musical arrangements by music students. The assessment of the work highlights the intense motivation felt by students in carrying out interdisciplinary projects, in executing creative teamwork and in being able to transfer work done to their future educational jobs in elementary and primary schools.

Keywords: creativity; interdisciplinary; illustrated musical story; new technologies; dramatization

Resumen: El *Grup de Recerca en Arts i Educació* (GRAE) de la Universitat de les Illes Balears lleva años poniendo en marcha proyectos interdisciplinarios en los estudios de Educación Infantil y Educación Primaria entre las materias de literatura, música, artes plásticas y nuevas tecnologías. Presentamos el proyecto llevado a cabo durante el curso 2012-2013 que se centró en el mundo de la narrativa. A partir de una muestra representativa de cuentos y narraciones universales cada estudiante de literatura escribió su propia narración. Estos textos fueron posteriormente ilustrados por los alumnos de artes plásticas y musicalizados por los de música. Los alumnos de nuevas tecnologías recogieron todo el proceso creativo en videos, entrelazando las diversas facetas del trabajo realizado. Finalmente, una selección de las narraciones se representaron en público, previamente dramatizadas por los alumnos de literatura y ambientadas por los alumnos de música. La evaluación del trabajo resalta la elevada motivación por parte del alumnado para llevar a cabo proyectos interdisciplinarios, para ejecutar trabajos creativos en equipo y por la posibilidad de trasladar el trabajo que han realizado en su futura labor educativa en los centros de Infantil y Primaria.

Berbel Gómez, N.; Capellà Simó, P. (2014). Cuentos musicales ilustrados y con soporte audio-visual: una experiencia interdisciplinaria en los estudios de Grado de Educación Infantil y Primaria. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 6 (2014) março, 287-294

Palabras clave: creatividad; interdisciplinariedad; cuento musical ilustrado; nuevas tecnologías; dramatización

Introducción

Teniendo en cuenta que los futuros maestros no solo adquieren conocimientos de sus profesores, sino también hábitos y maneras de trabajar, consideramos que les puede ser un buen modelo haber participado durante sus estudios en un trabajo creativo interdisciplinar. Por ello el *Grup de Recerca en Arts i Educació* (GRAE) de la Universitat de les Illes Balears lleva años poniendo en marcha proyectos creativos e interdisciplinares en los estudios de Educación Infantil y Educación Primaria entre las materias de literatura, música, artes plásticas y nuevas tecnologías. El proyecto que presentamos y que se llevó a cabo durante el curso 2012-2013 se centró en el mundo de la narrativa, del cuento.

Los cuentos tienen un gran valor educativo y contribuyen a transmitir una herencia cultural de generación en generación. Según Moreno (Moreno, 1993), su valor educativo es enorme por diversas razones: ayudan a desarrollar el gusto por la belleza a través del lenguaje literario de las imágenes; hacen posible el desarrollo del lenguaje en cuanto al aumento del vocabulario, proporcionando modelos expresivos nuevos; favorecen la concentración, la atención y la memoria; ayudan al desarrollo afectivo-social y a la solución de conflictos; permiten que los niños desarrollen la empatía y empiecen a comprender a los otros; como medio de conocer al niño, ya que cada uno escoge un cuento según su personalidad e intereses; desarrollan la imaginación, la fantasía, la creatividad...

El cuento es un recurso excelente para trabajar la educación emocional con los niños. El teatro, la dramatización, la expresión, no son más que caminos para el descubrimiento, para la búsqueda personal y colectiva, un espacio que plantea nuevos retos. Ofrece un espacio donde los niños se pueden expresar libremente y la posibilidad de enriquecer los diferentes lenguajes (corporal, verbal, plástico, musical...) desde una perspectiva lúdica (Silvente, 2011).

El cuento se convierte en una fuente inagotable de estimulación creativa y de experiencias que enriquecen nuestras vidas (Ibarrola, 2003). En los cuentos podemos encontrar diferentes elementos: lingüísticos, ambientales, dramáticos, plásticos, musicales, simbólicos, lo que posibilita un trabajo creativo e interdisciplinar desde diversas vertientes o enfoques. Por las múltiples posibilidades que ofrece, hemos escogido el cuento como elemento generador de nuestro proyecto, en el que los alumnos de

Educación Infantil y Primaria, de forma cooperativa y colaborativa, crearán cuentos, los musicalizarán, los ilustrarán, los pondrán en soporte audiovisual y los representarán en público.

Objetivos del proyecto

Los objetivos marcados en la ejecución de este proyecto interdisciplinar y creativo se concretan en:

- Participar en un proyecto creativo e interdisciplinar.
- Asimilar los conocimientos teóricos y las técnicas y destrezas propias de cada una de las materias implicadas en el proyecto.
- Aprender a trabajar en equipo, de forma colaborativa y cooperativa.
- Llevar a cabo una autoevaluación continua del proceso creativo.
- Participar en un proyecto real externo, como es una representación en público.

Metodología y fases del proyecto

En la elaboración y ejecución del proyecto podemos distinguir dos fases diferenciadas: la creación de cuentos musicales ilustrados con soporte audio-visual y la representación en público de los cuentos musicales. La metodología seguida en cada una de las fases es la siguiente:

Primera fase: Creación de cuentos musicales ilustrados con soporte audio-visual

En primer lugar, en la asignatura *Literatura Universal y Catalana para la Educación Infantil* (asignatura de 4º curso de Grado de Educación Infantil) se trabajó la narración desde todos los puntos de vista. Se partió de un dossier con narraciones muy diversas, desde cuentos populares catalanes y cuentos de Grimm y Andersen, a narraciones de autores catalanes (Àngel Igelmo, Puig i Ferrer, Santiago Rossinyol, Gabriel Galmés, Martí i Pol, Marià Villangómez, Pere Calders, Enric Casasses, Raimon Casellas, Andrés Estellés, Mercè Rodoreda, Ramon Llull, Prudenci Bertrana, Salvador Dalí), así como narraciones de autores de otras literaturas (Stefano Benni, Italo Calvino, Truman Capote, Kafka, Thomas Mann, Saint-Exupéry, Voltaire, Thomas Bernhard, Bukowski, Txékhov, Michael Ende, Woody Allen, Frank McCourt, Pavese, Rilke, Kleist, Anaïs Vaugelade, Nietzsche).

Cada alumno escogió una narración, la leyó y, con el propósito de ver su construcción, la analizó haciendo incidencia en diversos puntos a tener en cuenta. Los aspectos de la trama: el

argumento, la acción, los hechos (qué pasa y cómo pasa), a menudo siguiendo el esquema planteamiento, nudo o conflicto y desenlace; los personajes y su caracterización física, social, moral, ideológica (quién y por qué motivos actúa); escenario o ambientación, espacio, tiempo, atmósfera (dónde y cuándo se habla y se actúa). Y los aspectos del sentido: tema, alegoría o parábola de la narración (es el pensamiento, sentimiento que transmite la narración), punto de vista (la intención del narrador, la voz y el tono), estilo (elección del léxico, sintaxis, imágenes literarias, tempo o ritmo narrativo), autor y contexto.

Una vez leída y analizada la narración cada alumno la expuso en la clase y la comentó y se le asignó un tema: celos, vejez, soledad, solidaridad, confianza en uno mismo, ansia de aventura, amistad, sexo fortuito, servilismo, muerte, maltrato, superación, misterio, rebelión, abuso de poder, traición, astucia, etc. La tarea de asignar un tema a cada narración fue un trabajo complejo, que implicó un trabajo de reflexión y debate entre los alumnos.

Para la siguiente sesión cada uno escribió un cuento a partir del tema de la narración que había escogido y contado. En la narración que hicieron tenían que incluir diálogos (que posteriormente ayudaron a convertir la narración en sketch) y algún fragmento versificado (con el fin que los estudiantes de la asignatura de música compusieran una melodía adecuada). Posteriormente en clase cada alumno leyó su cuento, se comentó en grupo y se mejoraron algunos puntos, en el caso que fuera necesario. En esta fase se trabajaron en profundidad los fragmentos versificados. Al cabo de seis semanas se pasaron los cuentos a los profesores y alumnos de música, artes plásticas y nuevas tecnologías implicados en el proyecto.

En la asignatura de *Educación artística: Música. Didáctica en la escuela primaria* (3^{er} curso de Grado de Educación Primaria), los estudiantes musicalizaron los fragmentos versificados y compusieron las músicas y sonidos de ambiente para el cuento. El trabajo se llevó a cabo en grupos de 3-4 alumnos y se realizaron varias representaciones en la clase con el fin que el resto de grupos participaran en el trabajo realizado por sus compañeros e hicieran una valoración y puesta en común del proceso creativo. Al mismo tiempo, los alumnos de artes plásticas, en la asignatura de *Educación Artística y Estética* (2^º curso de Grado de Educación Primaria) realizaron las ilustraciones de los cuentos.

Una vez trabajada la musicalización e ilustración de los textos, los alumnos de *Medios y recursos tecnológicos* (3r curso de Grado de Educación Primaria) trabajaron la creación del cuento audiovisual. En pequeños grupos y a partir de los elementos trabajados (textos, ilustraciones y musicalizaciones) se desarrolló el proceso de creación audiovisual: el guión, la digitalización de las ilustraciones, la grabación videográfica y de locuciones y el montaje audiovisual.

Segunda fase: Representación teatral de los cuentos

Paralelamente al trabajo llevado a cabo por los alumnos de música, artes plásticas y nuevas tecnologías, los alumnos de literatura prepararon la representación teatral de los cuentos.

Se hicieron seis grupos en la clase y cada grupo escogió una de las narraciones hechas. Las seis narraciones escogidas fueron convertidas en sketch. Como actividad preparatoria se analizaron algunos sketches con el fin de comprobar que no hay narratividad: todo es diálogo y acotaciones de movimiento, de actuación, de ruidos, de escenografía, de iluminación. La conversión de la narración en sketch fue un trabajo en equipo de cada uno de los seis grupos, que también fueron los encargados de representar cada sketch. Una vez hecho el sketch se hizo una lectura escenificada. También se pasaron estos sketches a la clase de música para la representación final con público.

Los sketches que se representaron fueron: *En Martí i la princesa Mariona* (Un joven campesino tiene que superar diversas pruebas para obtener el amor de la princesa), *Viure la vida* (Una cena de un grupo de amigos, mientras cenar cuentan un viaje que hicieron, bastante desastroso, pero con un punto de aventura divertida), *L'acampada* (Tres amigas acampan en un hostel de montaña y por la noche empiezan a suceder una serie de sucesos inquietantes), *El vol* (Un padre franquista mató al amor de su hija porque era republicano y ella se suicida), *El secret* (La abuela ha dejado en herencia a su nieta preferida una carta con unas consignas para resolver un enigma) y *Vida senzilla* (Dos chicas con estilos de vida totalmente diferentes se conocen en el bosque, las dos aprenden mucho la una de la otra y establecen un vínculo de amistad muy fuerte).

Se llevaron a cabo ensayos conjuntos con la clase de música para incorporar los fragmentos musicalizados y los sonidos y músicas de ambiente, los cuales fueron interpretados en directo.

Finalmente se realizó la representación de los sketches con público invitado.

Extensión del proyecto a los centros de Educación Primaria e Infantil

Como reflejo directo de la extensión y alcance de estos proyectos llevados a cabo en el ámbito universitario en los centros educativos de Primaria e Infantil cabe destacar diversos Trabajos de Final de Grado realizados por los propios alumnos participantes en los proyectos.

Encontramos dos trabajos en Educación Infantil donde se indaga, desde diversos enfoques, cómo el cuento es un recurso excelente para trabajar la educación emocional en el aula de infantil. Martínez-Vidal (Martínez-Vidal, 2013), trasladó el trabajo vivenciado en sus estudios universitarios a las aulas de Educación Infantil durante el período de prácticas. Con niños de cuatro años hicieron entre todos, escogiendo uno de los múltiples temas que surgieron, un cuento: *Les bruixes i l'amistat*. El cuento fue convertido en sketch y fue representado en el teatro del pueblo en dos sesiones: una con los niños del colegio y la otra con familiares. Los niños participaron en la selección y elaboración del decorado y vestuario, así como en las músicas y sonidos de ambiente.

Del mismo modo, Lladó (Lladó, 2013), puso en marcha durante el período de prácticas su Trabajo de Final de Grado, el cual consistió en hacer una representación del cuento popular "L'amor de les tres taronges" en el aula de 5 años. Entre todos los niños hicieron una adaptación del guión para su representación con público. A partir de la trama del cuento y de la caracterización de los personajes, los niños trabajaron las emociones trasladándolas de forma plástica en dibujos.

También encontramos ejemplos en el aula de Educación Primaria:

Cabrer (Cabrer, 2013), presentó una propuesta didáctica sobre los cuentos populares mallorquines dirigida a los alumnos de cuarto curso de Educación Primaria. Con este proyecto puso en práctica y evaluó cómo los cuentos populares, como recurso en el aula de música, sirven de elemento de difusión y de acercamiento a la cultura tradicional desde el ámbito escolar. Elaboró una unidad didáctica en la que de forma interdisciplinar, los alumnos interpretaron y crearon producciones literarias y musicales (vocales e instrumentales) propias o ya existentes de forma colaborativa.

Posteriormente las representaron, las grabaron y recogieron todo este proceso creativo en soporte audiovisual.

González (González, 2013) diseñó un proyecto interdisciplinar y puso en práctica un plan piloto. El proyecto pretende dar a conocer a los alumnos de todos los niveles, desde la etapa de Infantil hasta sexto de Educación Primaria, la historia y evolución de la música a lo largo de los siglos. De cada época de la historia se destacan las características principales de la música, los instrumentos más característicos, las danzas más populares y también los compositores más destacados de cada época. Todo esto se llevará a cabo a partir de actividades dinámicas e innovadoras para los alumnos. Como proyecto global, a cada curso se le asigna una época de la historia de la música, la cual trabajará durante todo el curso y al final del mismo todos los cursos tendrán que realizar una actividad final: una representación teatral de la época que han trabajado, donde los alumnos serán los creadores de todos los elementos que intervienen en ella (texto, música, ambientación, vestuarios, decorados...).

La evaluación que se ha llevado a cabo en cada uno de estos trabajos pone de relieve la elevada motivación y predisposición de los alumnos en los centros de Educación Infantil y Primaria por llevar a cabo proyectos interdisciplinares y creativos basados en el trabajo colaborativo y cooperativo. Destacan la elevada satisfacción de docentes y alumnos y la consecución de los objetivos marcados en cada uno de los proyectos.

Evaluación del proyecto

En la evaluación del proyecto se ha tenido en cuenta la valoración del aprendizaje por parte de los alumnos y la planificación didáctica. Concretamente se han evaluado elementos organizativos y de coordinación, calidad percibida por los docentes y alumnos de los productos elaborados (textos, ilustraciones, musicalizaciones y cuento audiovisual) y valoración de necesidades y satisfacción de los alumnos.

La evaluación se ha llevado a cabo en un proceso formativo y sumativo. La evaluación formativa ha recogido evidencias durante el proceso y ha permitido introducir las mejoras necesarias, y la evaluación sumativa ha permitido valorar el resultado final. Todo ello nos ha posibilitado valorar las mejoras introducidas y detectar necesidades.

Entre las técnicas de evaluación se ha considerado: el cuestionario, la carpeta de aprendizaje, autocrítica del trabajo, evaluaciones conjuntas y libreta de trabajo.

Conclusiones

La evaluación del proyecto nos ha permitido constatar la consecución de los objetivos marcados. El alumnado implicado en el proyecto universitario ha aprendido la interconexión entre teoría y práctica, la importancia del trabajo autónomo entre sesiones presenciales, la interrelación grupal, una implicación no solo conceptual sino más práctica y vital y la participación en una tarea real externa.

Podemos resaltar la elevada motivación por parte del alumnado para llevar a cabo proyectos interdisciplinares, para ejecutar trabajos creativos en equipo y por la posibilidad de trasladar el trabajo que han realizado en su futura labor educativa en los centros de Educación Infantil y Primaria.

Referencias

Cabrer, J. (2013). *Les Rondalles Mallorquines dins l'àrea d'educació artística: Proposta didàctica*. (Trabajo de Final de Grado inédito). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

González-Pons, E. (2013). *L'evolució de la història de la música a través del teatre: una proposta interdisciplinària a l'escola infantil i primària*. (Trabajo de Final de Grado inédito). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

Ibarrola, B. (2003). *Cuentos para sentir: educar las emociones*. Madrid: Ediciones SM.

Lladó, B. (2013). *L'amor de les tres taronges*. (Trabajo de Final de Grado inédito). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

Martínez-Vidal, S. (2013). *Contes per... sentir*. (Trabajo de Final de Grado inédito). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

Moreno, V. (1993). *El deseo de leer. Propuestas creativas para despertar el gusto por la lectura*. Pamplona: Pamiela Pedagogía.

Silvente, J. (2011). Parlem de teatre. *Revista infància*, 179 (2011) 30-34.

¹ ***Illustrated musical stories with audiovisual support: an interdisciplinary experience in undergraduate studies of Preschool Education and Primary Education***

² Doctora.

Universitat de les Illes Balears (España).

E-mail: noemy.berbel@uib.es

³ Doctor.

Universitat de les Illes Balears (España).

E-mail: pere.capella@uib.cat

EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO DEL PROFESORADO DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS MUSICALES¹

Laura E. Riveiro Villodres²

Abstract: There is no doubt that the work of teachers is a vital link for the teaching effectiveness, hence the initial training of teachers, in general, and of teachers of special regime music teaching, in particular, constitute an important study and research focus. The original purpose of these teachings was to train future music professionals (artists, composers,...), but over time graduates of these studies ended up, more and more, working as music teachers in conservatories or in Secondary Schools. These "teachers" faced teaching with little or no specific pedagogical training, which was detrimental to students.

Until the appearance of the LOGSE and the subsequent laws, pedagogical and didactic knowledge of Musical Arts Education Teachers has been the 'pending subject' on the above-mentioned teachings. In this study a chronological analysis of pedagogical and didactic aspects in different curricula of these teachings is presented.

Keywords: pedagogical knowledge; didactic knowledge; musical arts education; teachers

Resumen: No hay duda de que la labor del docente es un eslabón fundamental para la eficacia de la enseñanza, de ahí que la formación inicial del profesorado, en general, y del profesorado de las enseñanzas musicales de régimen especial, en particular, constituya un importante foco de estudio e investigación. El objetivo original de estas enseñanzas era el de formar futuros profesionales de la música (intérpretes, compositores,...), pero con el transcurso del tiempo los egresados de estos estudios terminaban, cada vez más, ejerciendo como profesores de música, bien en Conservatorios o bien en Institutos de Enseñanza Secundaria. Estos "profesores" se enfrentaban a la docencia con una escasa o inexistente formación pedagógica y didáctica con el perjuicio que esta circunstancia ocasionaba a los alumnos.

El conocimiento pedagógico y didáctico del profesorado de las Enseñanzas Artísticas Musicales hasta la aparición de la LOGSE y las posteriores leyes ha sido la "asignatura" pendiente en las mencionadas enseñanzas. En la presente comunicación se realiza un análisis cronológico sobre los aspectos pedagógicos y didácticos en los diferentes planes de estudio de estas enseñanzas.

Palabras Clave: conocimiento pedagógico; conocimiento didáctico; profesorado; enseñanzas artísticas musicales

1. Introducción

No hay duda de que la labor del docente es un eslabón fundamental para la eficacia de la enseñanza, de ahí que la formación inicial del profesorado, en general, y del profesorado de las enseñanzas musicales de régimen especial, en particular, constituya un importante foco de estudio e investigación. El objetivo original de estas enseñanzas era el de formar futuros profesionales de la música (intérpretes, compositores,...), pero con el transcurso del tiempo los egresados de estos estudios terminaban, cada vez más, ejerciendo como profesores de música, bien en Conservatorios o bien en Institutos de Enseñanza Secundaria. Estos “profesores” se enfrentaban a la docencia con una escasa o inexistente formación pedagógica y didáctica con el perjuicio que esta circunstancia ocasionaba a los alumnos.

El conocimiento pedagógico y didáctico del profesorado de las Enseñanzas Artísticas Musicales hasta la aparición de la LOGSE y las posteriores leyes ha sido la “asignatura” pendiente en las mencionadas enseñanzas. En el presente trabajo se realiza un análisis cronológico sobre los aspectos pedagógicos y didácticos en los diferentes planes de estudio de estas enseñanzas.

2. Contextualización del problema de investigación

Partiendo de que el presente estudio se centra en las enseñanzas de régimen especial, concretamente en las enseñanzas musicales, cabe decir que a pesar del cambio que produjo la LOGSE en todos los ámbitos educativos, la formación pedagógica en las enseñanzas de régimen especial es un aspecto que hay que seguir investigando. De acuerdo con Gutiérrez (Gutiérrez, 2005), las ideas que claramente justifican por qué se debe mejorar y ampliar el conocimiento pedagógico de los docentes de las enseñanzas musicales son las siguientes:

- Los conservatorios son instituciones que tienen una doble finalidad, formar a futuros profesionales proporcionándoles una amplia y selecta educación musical y, a la vez, convertirse en paradigmas culturales.

- Con los nuevos planes educativos este marco de enseñanza se abre internacionalmente. En la actualidad son muchos los instrumentistas de origen extranjero que forman parte de las orquestas españolas frente al escaso número de españoles que consiguen trabajar en orquestas internacionales. Igualmente los

bajos resultados en concursos internacionales evidencian la necesidad de realizar cambios en estas enseñanzas.

- Los estudiantes de los conservatorios españoles que se marchan a otros países para perfeccionar sus estudios suelen aprender fácilmente, pero carecen de las destrezas para la competitividad. El problema está en que es en los primeros años del aprendizaje del instrumento cuando se pueden adquirir estas habilidades.

- La heterogeneidad de las edades de los alumnos en un mismo nivel de estudios en los conservatorios es otro aspecto que dificulta la enseñanza y, por ello, es necesario facilitar a los profesores las herramientas necesarias para que puedan afrontar este hándicap.

- La variedad de especialidades en estas enseñanzas requiere que cada profesor, además de los conocimientos académicos y pedagógicos necesarios para impartir su especialidad, posea también unos conocimientos mínimos de aquellas especialidades afines a la suya. Es imprescindible ante la gran diversidad de asignaturas.

- Aproximadamente menos de un 10% de los alumnos que terminan las Enseñanzas Profesionales consiguen acceder a las Enseñanzas Superiores. Estas Enseñanzas equivalen a los nuevos Grados, siendo la titulación necesaria para poder ejercer como profesional. Se obtiene tras cuatro años de la Enseñanza Elemental, seis de la Enseñanza Profesional y cuatro de la Enseñanza Superior.

- El currículo de los conservatorios españoles sigue siendo, pese a ciertas innovaciones, excesivamente tradicional. Basado fundamentalmente en aspectos técnicos y musicales, y manteniéndose independiente del marco universitario.

- Por las características propias de las enseñanzas musicales, todavía es más importante la influencia que ejercen los profesores en los primeros años de estudio. Los docentes que logran mejores resultados no tienen por qué ser los mejores instrumentistas, sino que suelen ser aquellos que consiguen transmitir a los alumnos su pasión por la música.

- Otro de los factores que repercute decisivamente en el óptimo aprendizaje de estos alumnos es que el profesor sepa enseñarles técnicas efectivas de estudio. El futuro instrumentista necesita recurrir a estas técnicas, ya que la mayor parte de las horas

dedicadas al estudio y práctica del instrumento las tiene que realizar de forma autónoma sin la supervisión del profesor.

- Como se ha mencionado con anterioridad, las enseñanzas en los conservatorios siguen siendo muy tradicionales y todavía una parte de esta enseñanza continúa basándose en la imitación e incluso en la intuición del propio alumno.

- Además de la parte técnica, el profesor debe saber también cómo superar las dificultades fisiológicas (postura, ergonomía, respiración...) y psíquicas (realizar pausas cada cierto tiempo, control del miedo escénico...) que suelen aparecer cuando se estudia cualquier instrumento.

- Los años en los que transcurren estas enseñanzas son tantos que, tal y como se ha mencionado ya, no es suficiente solo con la enseñanza técnica y académica; hay otros muchos aspectos que no deben ser obviados, siendo necesario que se tengan en cuenta en el currículo del futuro profesor.

3. El conocimiento pedagógico en los planes de estudio de las Enseñanzas Musicales

Para conocer el porqué del mencionado vacío pedagógico en este tipo de enseñanzas realizaremos un repaso cronológico desde sus inicios a principios del siglo XVII hasta la actualidad. De esta manera se podrá constatar cómo se ha ido abordando el conocimiento pedagógico en los diferentes planes de estudio.

Las enseñanzas musicales de régimen especial se imparten en las instituciones conocidas con el nombre de Conservatorios. La definición que nos aporta el Diccionario Akal/Grove de la Música sobre el término conservatorio es:

Institución dedicada a la enseñanza musical, generalmente en un nivel profesional. La idea de conservatorio se remonta a las escuelas de coros eclesiásticos de la Edad Media y corresponde al sentir humanista para el que la enseñanza de la música debe estar en pie de igualdad con el resto de las materias. A finales del siglo XVI y comienzos del XVII la música llegó a ser la actividad principal de ciertos orfanatos de Venecia y Nápoles. A principios del siglo XVIII los conservatorios venecianos (como el Ospeda della Pietà, donde enseñó Vivaldi) poseían un coro y una orquesta muy capaces compuestos de jóvenes huérfanas que atraían considerables audiencias (Sadie, 2000: 228).

En España, en 1830 se funda el primer conservatorio en Madrid gracias al gran interés por la música que tenía la Reina

María Cristina de Nápoles, esposa de Fernando VII. Aunque poco después aparecen otros conservatorios en el territorio español, el de Madrid será el único que durante todo el siglo XIX imparta estudios oficiales y, por tanto, se convertirá en paradigma de la educación musical nacional. El currículo de las enseñanzas que se imparten durante este siglo se basa totalmente en la formación instrumental y la formación pedagógica no existe. Los requisitos para acceder a la docencia en esta enseñanza no exigían ninguna titulación, sólo se valoraban los méritos artísticos y compositivos. Según el estudio de Sarget (Sarget, 2004), los contenidos que debían impartirse en cada una de las asignaturas tenían que ser establecidos por el profesor de la misma, siempre bajo la supervisión del director de la institución. Curiosamente todos los títulos que se expedían llevaban la denominación de Maestro Compositor o Profesor del Real Conservatorio. En 1857, con la Ley Moyano, se establece la ordenación de estas enseñanzas musicales en provincias y a estas se les añade también las enseñanzas de Arte Dramático. A partir de entonces se conocerán como Conservatorios de Música y Declamación.

El siguiente Decreto relevante tardó en aparecer, haciéndolo el 15 de Junio de 1942, y conociéndose posteriormente como 'Plan del 42', según el cual los conservatorios se dividían en tres clases: Superiores, Profesionales y Elementales. Los Títulos que se expedían en los profesionales eran: Enseñanzas Musicales, Compositor, Instrumentistas (en diversos instrumentos), Cantante, Enseñanzas de Declamación y Actor teatral. Únicamente en el Real Conservatorio de Madrid, como Centro Superior, se podía expedir el título de Profesor en las distintas especialidades, que se consideraba mérito preferente (pero no imprescindible) para el desempeño de Cátedras numerarias, especiales y auxiliares. En cuanto al currículo de las diferentes especialidades, se basaban rotundamente en el conocimiento de la materia y carecían de cualquier tipo de conocimiento pedagógico. Se establecieron las siguientes categorías docentes: Profesores especiales y Auxiliares numerarios en el cuadro general de enseñanzas y Encargados de curso, que determinaban las materias complementarias con el fin de hacer compatible el ejercicio docente con el servicio en organismos artísticos u otros Centros de cultura dependientes del Estado. En el Conservatorio de Madrid las enseñanzas superiores (virtuosismo en piano y violín, dirección de orquesta, los estudios especiales de musicología, de canto gregoriano y de rítmica y paleografía, de

declamación, la dirección, realización y presentación teatrales) sólo podían ser impartidas por Catedráticos numerarios. El ingreso en el Cuerpo de Catedráticos numerarios, Profesores especiales y Profesores auxiliares se hacía mediante concurso-oposición y se debía presentar, además de los documentos reglamentarios, los certificados y títulos de la carrera correspondiente, los testimonios de los años de servicio y de la reconocida aptitud como profesorado de los Conservatorios dependientes del Estado y los documentos que acreditasen los estudios de especialización en la materia objeto de la oposición.

Hasta el Decreto del 10 de septiembre de 1966 no se produjo ningún cambio importante en estas enseñanzas. Se siguió manteniendo la misma clasificación en cuanto a las tres categorías de los Conservatorios: Superiores, Profesionales y Elementales. Un aspecto llamativo era que junto con la enseñanza profesional, destinada a la formación de músicos profesionales, también se implantó una enseñanza no profesional para aquellos alumnos cuyo interés era la formación complementaria de menor rigor, pero sin el valor académico de las primeras. Los Conservatorios con validez académica oficial podían ser estatales o no estatales; estos últimos podían expedir títulos si se reunía una serie de requisitos indispensables, entre los que se encontraban que toda la plantilla de profesorado del Centro debía tener la titulación exigida para la docencia en los Conservatorios del Estado y que la plantilla fuera análoga a la de estos. En cuanto al currículo de las especialidades, solo en las superiores apareció por vez primera un curso completo de Pedagogía Musical y Prácticas de Profesorado, pero estas materias no eran imprescindibles en todas las especialidades. El ingreso en los Cuerpos de Catedráticos, Profesores Especiales y Auxiliares de los Conservatorios del Estado se hacía siempre mediante concurso-oposición. El tribunal de la oposición, aparte de los ejercicios de que contaba la misma, valoraba debidamente los servicios prestados a la enseñanza y la labor artística de los aspirantes, a cuyo efecto podrían presentar con la instancia los títulos académicos y certificaciones de méritos artísticos y pedagógicos que estimasen convenientes. El artículo treinta de este decreto especificaba que excepcionalmente se podría nombrar Catedráticos o Profesores Especiales a aquellas personalidades que tuviesen méritos relevantes en las respectivas disciplinas.

En 1982, bajo el amparo del Real Decreto 1194/1982 de 28 de mayo, se dispone en el artículo único que:

A los efectos de impartir la docencia de las enseñanzas musicales en Centros públicos y privados, para la que se exija la titulación académica prevista en los artículos ciento dos, ciento doce y concordantes de la Ley General de Educación, así como para el acceso a los Cuerpos docentes correspondientes, se declaran equiparados al título de Licenciado Universitario los títulos de Profesor Superior a que se refiere el artículo diez del Decreto 2618/1966 de 10 de septiembre, sobre Reglamentación General de los conservatorios expedidos por estos mismos Centros según Decreto de 15 de junio de 1942 (BOE de 4 de julio) y los Diplomas de Capacidad correspondientes a Planes de Estudios anteriores.

Con este Decreto todos los titulados del plan del 42 pasaban a tener categoría de licenciados y con ello podían ejercer como docentes en cualquier Conservatorio elemental, medio o superior, sin haber recibido ningún tipo de conocimiento pedagógico. Por lo tanto, solo los docentes con titulación superior pertenecientes al plan del 66 habían recibido una escasa preparación pedagógica, mientras que el resto de titulados del plan del 42 y los titulados medios del 66, que también podían impartir clases en conservatorios elementales y medios, habían carecido de cualquier tipo de formación pedagógica oficial. Esta carencia no se suple hasta la aparición de la LOGSE.

En 1991, en el Real Decreto 574/1991 de 22 de abril se establece que los requisitos que han de reunir los profesores de Música y Artes Escénicas son:

a) Estar en posesión del título de Doctor, Ingeniero, Arquitecto, Licenciado o equivalente a efectos de docencia. En defecto de las titulaciones anteriores, conforme a lo previsto en el párrafo segundo de la disposición transitoria quinta, 3, de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, durante el plazo de vigencia de este Real Decreto podrán presentarse a las convocatorias para ingreso en este Cuerpo quienes habiendo prestado servicios como funcionarios interinos en los Cuerpos integrados en este durante un tiempo mínimo de tres cursos académicos, continuasen prestándolos a la entrada en vigor de la citada Ley.

b) Haber cursado las materias pedagógicas a que se refiere, según corresponda, los artículos 36.3 ó 43.1 de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Este requisito no será exigible hasta tanto no se desarrolle lo previsto en los mismos.

En conclusión, se comprueba de nuevo que hasta la salida de los primeros egresados superiores de la LOGSE el conocimiento pedagógico en la formación inicial de los docentes de las enseñanzas musicales de régimen especial había sido prácticamente nula. Por lo tanto, fue a partir del Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, cuando se establecieron los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música, incluyendo por primera vez las especialidades pedagógicas. Las especialidades que configuraron el grado superior de estas enseñanzas fueron un total de 35: Acordeón, Arpa, Canto, Clarinete, Clave, Composición, Contrabajo, Dirección de Coro, Dirección de Orquesta, Etnomusicología, Fagot, Flamenco, Flauta travesera, Flauta de pico, Guitarra, Instrumentos de cuerda pulsada del Renacimiento y el Barroco, Instrumentos de la música antigua, Instrumentos de la música tradicional y popular, Instrumentos de púa, Jazz, Musicología, Oboe, Órgano, Pedagogía, Percusión, Piano, Saxofón, Trompa, Trompeta, Trombón, Tuba, Viola, Viola da Gamba, Violín, Violonchelo.

La especialidad de Pedagogía se dividía en dos posibles opciones: Pedagogía del Lenguaje y Educación Musical o Pedagogía del Canto o instrumentos, que podían ser acordeón, arpa, clarinete, clave, contrabajo, fagot, flauta travesera, flauta de pico, guitarra, instrumentos de púa, oboe, órgano, percusión, piano, saxofón, trompa, trompeta, trombón, tuba, viola, viola da gamba, violín y violonchelo.

La carga lectiva de los contenidos didácticos y pedagógicos abarcaba aproximadamente el 40% en la opción de Lenguaje Musical y un 30% en la opción de Canto o instrumentos; el resto de contenidos eran de carácter académico. Las materias pedagógicas eran:

- *Composición aplicada*. Utilización con fines didácticos de los elementos de la música y sus formas básicas, con un mínimo de 120 horas.

- *Didáctica de la música*. Principios de la educación musical. Métodos y sistemas actuales de pedagogía musical. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza de la música. Nuevas tecnologías. Programación. 120 horas.

- *Didáctica del conjunto instrumental*. Conocimiento práctico de los instrumentos de láminas, membranas y pequeña percusión. Práctica de este repertorio instrumental. Desarrollo de la capacidad de improvisación. 90 horas.

- *Educación vocal* (sólo en la opción de Lenguaje Musical). Adquisición de una técnica vocal básica. La voz hablada y cantada como instrumento expresivo en la improvisación y la interpretación. Técnicas de articulación y emisión. 120 horas.

- *Prácticas de profesorado*. Observación y participación semanal con un grupo de alumnos. Seminarios sobre la observación en el desarrollo de los alumnos, los procedimientos metodológicos, etc. Preparación, ejecución y evaluación de las clases. 90 horas.

- *Psicopedagogía*. Fundamentos de la psicología evolutiva. El problema del desarrollo del conocimiento. El aprendizaje como forma de conocimiento: teoría, fases, variables, etc. La creatividad y su desarrollo. Creatividad y docencia. La personalidad: interacción profesor-alumno. El papel del profesor y la influencia de sus actitudes. 90 horas.

En 1999, con la Orden del 25 de junio se vuelve a establecer el currículo del Grado Superior de las Enseñanzas de Música, realizándose pocas modificaciones. Las especialidades son las mismas y el porcentaje de las materias pedagógicas y didácticas sigue siendo prácticamente el mismo; la única variación es que se sustituyen las horas por su equivalencia en créditos.

Uno de los cambios más importantes que se produjo con respecto a estas enseñanzas tuvo lugar con la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. En su artículo 58 (Formación Inicial) determinó que para impartir las enseñanzas de la Educación Secundaria, de la Formación Profesional de grado superior y las enseñanzas de régimen especial, además de las titulaciones académicas correspondientes, era necesario estar en posesión de un título profesional de Especialización Didáctica, que se obtendría tras la superación de un período académico y otro de prácticas docentes. Hasta entonces no era requisito indispensable para acceder a la docencia de estas enseñanzas el poseer el título de Especialización Didáctica.

4. Currículo actual de las Enseñanzas Superiores de Música

La última modificación del Currículo del Grado Superior de Música ha tenido lugar con el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores del Grado en Música, que ya fueron establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Con este Decreto se establece un plan de estudios con

un mínimo de 240 créditos de conformidad con los siguientes criterios:

- Este real decreto mantiene la especialidad de Composición y unifica las antiguas especialidades instrumentales recogidas en el Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de música en una única denominación de Interpretación. Asimismo, se unifican en la especialidad de Pedagogía las opciones de Pedagogía del lenguaje y la Educación Musical y Canto e instrumentos de la antigua especialidad de Pedagogía. La especialidad de Dirección integra las antiguas especialidades de Dirección de coro y Dirección de orquesta; la especialidad de Musicología integra las antiguas especialidades de Musicología, Etnomusicología y la opción de Flamencología de la especialidad de Flamenco. La opción de Guitarra flamenca de la especialidad de Flamenco se integrará en la especialidad de Interpretación. Por otra parte, se crean dos especialidades nuevas: la especialidad de Producción y gestión y la especialidad de Sonología.

- En estos planes de estudio aparecen dos términos nuevos: las competencias y los ECTS (European Credit Transfer System). Para la integración en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior los alumnos deben adquirir las competencias que les sirvan para la mencionada integración; para ello se crea una unidad de medida que refleje los resultados del aprendizaje y el volumen de trabajo realizado por el estudiante, los denominados créditos europeos (ECTS), y que garanticen la movilidad del alumnado, posibilitando la obtención del Suplemento Europeo al Título.

En este sentido, cabe decir que al finalizar sus estudios los Graduados en Música en la especialidad de Pedagogía deben poseer las siguientes competencias específicas:

- Comprender y explicar los fundamentos en pedagogía musical contemporánea, tanto en el área de conocimientos sistemáticos como en su aplicación, y saber fundamentar en ellos la reflexión crítica de la actuación educativa musical propia y ajena.

- Elaborar, seleccionar, aplicar y evaluar actividades, materiales y recursos de enseñanza/aprendizaje musicales en función de las demandas de cada contexto educativo, siendo versátil en el dominio de los instrumentos y otros recursos musicales y aplicando de forma funcional las nuevas tecnologías.

- Conocer los elementos constitutivos de la música, mostrando un alto dominio en percepción auditiva, lectura, análisis,

escritura, improvisación y creación musical, y ser capaz de interrelacionar todo ello para aplicarlo y utilizarlo adecuadamente en el desarrollo de la propia actividad.

- Adquirir dominio técnico y capacidad expresiva en la interpretación y en la conducción de agrupaciones vocales e instrumentales como base para la improvisación, la creación y la experimentación con el propio instrumento, la voz y el cuerpo en situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje musical.

- Ser capaz de desarrollar una práctica educativa-musical, como artista y formador musical, orientada a la comunidad.

- Contextualizar la pedagogía musical en el tiempo actual y en los diferentes ámbitos culturales, reflexionando de forma crítica sobre la función y resultados que la práctica de la educación musical puede aportar a la mejora de la persona y de la sociedad.

- Saber aprovechar las oportunidades de formación y especialización que cada puesto de trabajo ofrece, incorporándolas al desarrollo del propio perfil profesional.

- Implicarse activamente en proyectos educativo-musicales a través del trabajo cooperativo y asumir la responsabilidad de desarrollar la profesión educativa musical como tarea colectiva.

- Diseñar y llevar a cabo procesos sistemáticos de evaluación educativa sobre alumnos, profesores, programas e instituciones y basar en sus resultados la planificación de la mejora educativa.

- Diseñar, realizar y evaluar una investigación en educación musical, tanto de forma individual como formando parte activa de equipos de investigación.

- Conocer los fundamentos de acústica musical, organología y sus aplicaciones en la práctica musical.

Según se recoge en el Real Decreto por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores del Grado en Música, todas las materias incluidas en la especialidad de Pedagogía sólo tres son específicas de didáctica y pedagogía, teniendo un mínimo de 42 ECTS, frente a los 84 ECTS que completan el resto de materias académicas. La proporción entre materias pedagógicas y académicas es muy similar a la de los planes de 1995 y 1999.

Conclusión

Estos hechos nos justifican la necesidad de una revisión y mejora de la formación pedagógica inicial del profesorado de las

enseñanzas artísticas de régimen especial, y cabe considerar las siguientes circunstancias:

- Hasta 1995 las materias pedagógicas eran prácticamente inexistentes en la formación de estos docentes.

- A pesar de la aparición de la especialidad de pedagogía a partir de 1995, cualquier otro egresado de las restantes especialidades sin ninguna materia pedagógica en su currículo podía optar a la función docente.

- No se establece como requisito indispensable el poseer el título de Especialización Didáctica para poder acceder a la docencia de estas enseñanzas hasta el año 2002, por lo que la mayoría de los profesores carecían de una mínima formación pedagógica.

- En la actualidad sólo la mitad de los Conservatorios Superiores de España poseen la especialidad de Pedagogía, lo que implica que sigan siendo muchos los instrumentistas que después de sus estudios decidan dedicarse a la docencia y, aunque estén obligados a realizar el actual Máster de Profesorado de Secundaria, el currículo de este Máster es muy general.

Otras circunstancias a tener en cuenta son las que se detallan a continuación:

- Para todas las especialidades que se imparten en un Conservatorio Profesional solo existe una rama dentro del Máster en Secundaria que, aunque pertenece a la Música, engloba titulaciones muy diferentes: Grado en Historia y Ciencias de la Música, Grado Superior de Danza, Grado Superior de Arte Dramático y Grado Superior de Música. Los contenidos de cada una son muy diferentes y, por lo tanto, la formación pedagógica no debería ser común para todas.

- El alumnado de las enseñanzas musicales elementales y profesionales de régimen especial comienza sus estudios con 8 años de edad y el Máster de Profesorado de Secundaria está pensado para la enseñanza de alumnos a partir de 12 años.

- El mismo título del Máster no contiene siquiera la denominación de enseñanzas de régimen especial, sino tan sólo *Máster Universitario de Formación de Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*.

Referencias

Gutiérrez, M. M. (2005). *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa: Madrid como*

paradigma. Madrid: Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Sadie, S. (Ed.). (2000). *Diccionario Akal/Grove de la Música*. Madrid: Ediciones Akal.

Sarget, M. A. (2004). La enseñanza musical profesional en el siglo XIX: los Conservatorios de Música. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 3, 59 (2004) 59-113.

Legislación consultada

Decreto de 15 de junio de 1942 sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación (BOE de 04/07/1942).

Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre reglamentación general de los conservatorios de música (BOE de 24/10/1966).

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano) (Gaceta de 10/09/1857).

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 06/08/1970).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 04/10/1990).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE de 24/12/2002).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 04/05/2006).

Orden de 8 de julio de 1971 sobre actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación en relación con la formación pedagógica de los universitarios (BOE de 12/08/1971).

Orden de 25 de junio de 1999 por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música (BOE de 03/07/1999).

Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE de 29/12/2007).

Real Decreto 1194/1982, de 28 de mayo, por el que se equiparan determinados títulos expedidos por los conservatorios de música (BOE de 14/06/1982).

Real Decreto 574/1991, de 22 de abril, por el que se regula transitoriamente el ingreso en los cuerpos de funcionarios docentes a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 23/04/1991).

Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios (BOE de 06/06/1995).

Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en

Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 05/06/2010).

¹ ***Pedagogical and Didactic knowledge of Musical Arts Education Teachers***

² Doctoranda.

Conservatorio Profesional de Música de Ceuta (España).

E-mail: lauraerv@gmail.com

***Formação/ Formación
Education & Training***

FORMACIÓN ARTÍSTICA EN EL GRADO DE MAESTRO DE PRIMARIA DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA. ENFOQUES Y PROPUESTAS¹

Silvia Martínez Gallego²
Ana María Botella Nicolás³
Rafael Fernández Maximiano⁴

Abstract: This paper presents a proposal which focuses on improving the teaching contents in the present Primary Teacher Degree as regards Artistic Education, in accordance with the current curriculum of the *Facultat de Magisteri* at the University of Valencia. This degree has been implemented quite recently, so we are able to propose improvements which will provide future teachers with tools which will optimize their knowledge in Artistic Education.

To this end, horizontal collaboration will be carried out based on cooperation among teachers of different artistic areas of Visual Arts and Music. Thus we are proposing the implementation of an innovative cooperative learning methodology, reviewing and renovating the current Teaching Guides and incorporating new education methodologies in Artistic areas. This will help improve students' perceptions and use of these subjects.

The methodology will consist of analysing the contents and curricular materials in order to design necessary improvements to be used in the classroom in the future. In addition, we plan to enable *Facultat de Magisteri* students to deepen their artistic knowledge, in such a way that they will be able to integrate it while organising and coordinating their future colleagues at Primary School.

Keywords: artistic training; primary teacher degree; music; visual arts

Resumen: Este trabajo presenta una propuesta enfocada a mejorar la docencia en el actual grado de maestro de Primaria en lo que a Educación Artística se refiere, según el plan de estudios de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. La implantación del grado es relativamente reciente con lo cual permite plantearse mejoras que conlleven dotar a los futuros maestros de herramientas que optimicen sus conocimientos del área artística.

Así, se llevará a cabo una colaboración horizontal basada en la cooperación entre profesores de las diferentes áreas artísticas: Educación Plástica y Música. Por ello, se plantea la puesta en práctica de una metodología innovadora de índole cooperativa, revisando y renovando las guías existentes e incorporando nuevas metodologías educativas. Esto ayudará a la mejora de la percepción y aplicación de las materias por parte del alumnado.

Martínez Gallego, S.; Botella Nicolás, A. M^a; Fernández Maximiano, R. (2014). Formación artística en el Grado de Maestro de Primaria de la Universitat de València. Enfoques y propuestas. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 6 (2014) março, 311-323

Metodológicamente se realizará un análisis de contenidos y de materiales para llegar a diseñar las mejoras necesarias aplicables en un futuro en el aula. También se planteará la posibilidad de que el alumnado profundice en sus conocimientos artísticos y aprenda a integrarlos de forma que sea capaz de organizar y coordinar, en la etapa de Educación Primaria, a sus futuros colegas en aquellos asuntos propios de las áreas curriculares en las que se ha especializado.

Palabras clave: formación artística, grado de maestro de primaria, música, plástica

1. Introducción

La construcción del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es un proceso que está en marcha desde la declaración de La Sorbona (1998), y ha continuado después con la declaración de Bolonia (1999) y los comunicados de Praga (2001) y Berlín (2003). Su implantación ha supuesto cambios transcendentales, que abarcan desde la reordenación de la actual organización en ciclos de nuestras titulaciones, hasta el modelo educativo que soporta nuestros métodos de enseñanza (Botella, 2013).

La implantación de los actuales planes de estudio de grado en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València es relativamente reciente como para plantear mejoras que conlleven dotar a los futuros maestros de herramientas que optimicen sus conocimientos del área artística. Es por ello que se plantea en este trabajo una metodología innovadora de tipo cooperativo, basada en el trabajo por proyectos, revisando y renovando las guías existentes e incorporando nuevas metodologías educativas. Esto ayudará a la mejora de la percepción y aplicación de las materias por parte del alumnado.

2. Integración de la Música y la Plástica en el Modelo Europeo

El Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre y el Real Decreto 55/2005 de 21 de enero, conducen a una reformulación de los títulos universitarios, los programas de las asignaturas, la metodología –focalizada en el alumno como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje– y el procedimiento de la evaluación y la estimación del trabajo del estudiante (Esteve *et al.*, 2007). Todos estos cambios suponen nuevos modelos pedagógicos tanto para el docente como para el alumno a la vez que buscan una mejora en la calidad de la enseñanza.

En la Facultat de Magisteri de Valencia, la Música y la Plástica aparecen contempladas en los grados de Maestro en Educación Primaria e Infantil dentro de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas con 240 créditos ECTS. Desarrollaremos básicamente el grado de Maestro en Educación Primaria por ser esta nuestra propuesta.

Plan de estudios	Créditos
Materias de formación básica	60
Materias obligatorias (formación didáctica y disciplinar)	99
Prácticas escolares obligatorias	45
Materias optativas	30 (Mención Música)
Trabajo Fin de Grado	6

Tabla 1. Plan de estudios Grado Maestro en Educación Primaria

En el grado de Maestro en Educación Primaria se estudia la música con el nombre de *Didáctica de la música de la educación primaria*, dentro del módulo de *Formación didáctica y disciplinar* con 6 créditos ECTS en el curso de 1^º. En este grado y en 2^º curso se estudia la plástica con el nombre de *Didáctica de la educación plástica y visual* tal y como se aprecia en la siguiente tabla:

Grado de Maestro de Primaria (Créditos)							
PRIMER CURSO							
Didáctica general	6	Estructura social y educación	6	Organización y dirección de Centros	6	Psicología del desarrollo	6
Lengua española	6	Lengua catalana	6	Psicología de la Educación	6	Didáctica de la música	6
Lengua extranjera – ingles	6	Lengua extranjera francés	6	Prácticas escolares	6		
SEGUNDO CURSO							
Hª de la Escuela	6	Necesidades educativas especiales	6	Sociología de la educación	6	Didáctica Educación Física	6
Ciencias Naturales	9	Formación literaria	6	Lingüística	6	Didáctica Educación Plástica y Visual	6
Matemáticas	9						
TERCER CURSO							
Didáctica de la aritmética y resolución de	6	Aprendizaje de la lectura y escritura	4,5	Didáctica de la ciencia, materia, energía y maquinas	4,5		

problemas					
Didáctica de las ciencias sociales	4,5	Desarrollo de habilidades comunicativas en contextos multilingües	6	Practicas escolares II	16,5
CUARTO CURSO					
Didáctica de la geometría, la medida y la probabilidad y estadística	6	Didáctica de las Ciencias, medio ambiente, biodiversidad y salud	4,5	Didáctica de las Ciencias sociales. Aplicación	4,5
Planificación de la lengua y la literatura	4,5	Practicas escolares III	22,5	Trabajo Fin de Grado	6

Tabla 2. Plan de estudios Grado Maestro en Educación Primaria

Además, dentro del grado de Primaria se puede cursar en los dos últimos años (3^o y 4^o) el modulo de *Itinerario de especialización en Educación Musical* de 30 créditos ECTS:

Itinerario de especialización en Educación Musical						
TERCER CURSO						
Música y Movimiento	4,5	Audición Musical	4,5	Educación Instrumental	4,5	Música y Tecnologías de la Información y la Comunicación
						4,5
CUARTO CURSO						
Educación Vocal	6	Didáctica Musical	6			

Tabla 3. Itinerario de especialización en Educación Musical

Asimismo, en los estudios del grado de Primaria se puede cursar también en los dos últimos años (3^o y 4^o) el modulo de *Itinerario de especialización en Artes y Humanidades*, de 30 créditos ECTS, donde están presentes dos asignaturas de índole artística:

Itinerario de especialización en Artes y Humanidades				
TERCER CURSO				
Propuestas didácticas en educación artística	6	Propuestas didácticas en historia y pensamiento	6	Propuestas didácticas en lengua y literatura
CUARTO CURSO				
TIC como recurso didáctico en artes y humanidades	6	Historia de las ideas y del currículum de artes y humanidades	6	

Tabla 4. Itinerario de especialización en Artes y Humanidades

2.1. Didáctica de la música de la educación primaria

La asignatura *Didáctica de la música de la educación primaria* es una asignatura troncal del grado de Maestro de Educación Primaria como hemos comentado anteriormente. Su carga lectiva es de 6 créditos. Esta asignatura teórico-práctica persigue que el alumno se familiarice con el mundo de la educación mediante actividades musicales, trabajando los conceptos de manera que haga servir sus elementos mediadores, la audición activa, el movimiento, la voz y los instrumentos musicales mediante la aplicación de las metodologías novedosas así como procedimientos didácticos de la educación musical.

La metodología docente a utilizar a lo largo de las sesiones se fundamenta en una combinación de métodos activos. Los conceptos de cada bloque temático se introducen mediante el profesor aunque de manera participativa, combinados con la exposición de ejemplos y casos prácticos que sean relevantes. Desde el punto de vista de la temporalización los bloques de contenidos se mezclan, siendo la canción el eje vertebrador de la actividad, de la cual se van extrayendo las actividades y desarrollando los contenidos de los diferentes bloques al mismo tiempo. Las sesiones serán teóricas y prácticas.

La participación del estudiante en las discusiones que se generen en el aula resultará indispensable para la asimilación y aplicación de los conceptos con ayuda del profesor, que guiará al estudiante a lo largo del proceso.

Las sesiones prácticas, cuyo enfoque es mayoritariamente cooperativo, se basan en la realización de ejercicios con los elementos mediadores, audición, interpretación vocal y/o instrumental, danzas, discusión de lecturas, visionado de audiovisuales, etc., bajo la dirección del profesor. Las actividades prácticas se realizarán –de manera preferente– en grupo, y

requerirán por parte del estudiante el trabajo dentro y fuera del aula. Por tratarse de una asignatura que trabaja un gran número de actividades prácticas se hará servir una metodología activa y participativa en el desarrollo de competencias de interpretación vocal e instrumental principalmente, así como de carácter auditivo, donde la capacidad de análisis se hace más patente.

Atendiendo a su vertiente educativa, se trabajan también capacidades actitudinales, tales como el respeto al momento interpretativo o auditivo, trabajo cooperativo, actitudes y valores implícitos en el desarrollo de ejercicios prácticos, etc. Los contenidos teóricos se desprenden después de una reflexión en torno a la práctica establecida, contestando a preguntas como: ¿Qué hemos hecho?, ¿Para qué?, ¿Cómo?...

Los contenidos se distribuyen en los siguientes bloques:

- a) Elementos constitutivos de la música: ritmo y tempo
- b) Elementos constitutivos de la música: melodía
- c) Elementos constitutivos de la música: armonía
- d) Agógica y dinámica
- e) Forma musical
- f) Elementos mediadores de la música: la voz
- g) Elementos mediadores: Música y movimiento
- h) Elementos mediadores: instrumentos musicales
- i) Elementos mediadores: Audición musical
- j) Sistemas simbólicos de representación musical

Respecto al sistema de evaluación de la asignatura será obligatoria la asistencia al menos al 70% de las sesiones presenciales y la realización de una prueba práctica para los que no superen este porcentaje. La evaluación será continua y final, teniendo en cuenta las prácticas realizadas en todas las sesiones del curso y los trabajos demandados.

El proceso de baremación tendrá en cuenta los siguientes factores:

- Trabajos teóricos y prácticos del curso.
- Exposiciones de trabajos.
- Participación en la clase.
- Pruebas finales sobre los contenidos trabajados en las clases.
- Correcta expresión oral y escrita del estudiante y respeto a los Derechos Humanos, razas, creencias, igualdad de género, etc.

Esta es la metodología que proponemos, planteando la posibilidad de que el alumnado profundice en sus conocimientos artísticos y aprenda a integrarlos para que sea capaz de organizar y

coordinar, en la etapa de Educación Primaria, a sus futuros colegas en aquellos asuntos propios de las áreas curriculares en las que se ha especializado.

2.2. Didáctica de la educación plástica y visual

La asignatura *Didáctica de la educación plástica y visual de la educación primaria* es también una asignatura troncal del grado de Maestro de Educación Primaria. Su carga lectiva es de 6 créditos y se imparte en el 2º curso de la titulación. Esta asignatura teórico-práctica tiene como objetivo desarrollar las capacidades expresivas y creativas de los estudiantes a través del estudio de los conceptos básicos del lenguaje plástico. También pretende desarrollar aspectos didácticos, metodológicos y pautas para el análisis del dibujo de niños/as en el nivel escolar de Educación Primaria.

Los futuros maestros/as han de ser sensibles y conscientes de la importancia cultural y social del arte, de sus aportaciones didácticas y de su proyección educativa. También es necesario que sepan comprender el significado y valor de las experiencias artísticas, por su contribución a la formación integral del ser humano.

La metodología se desarrolla, principalmente, en clases presenciales, de carácter teórico-práctico. Se utilizarán diversas formas de abordar los contenidos atendiendo a su particularidad: trabajos prácticos individuales o grupales, debates de opinión sobre materiales audiovisuales y bibliográficos, exposiciones orales, y análisis de propuestas metodológicas para su aplicación didáctica en el aula de Educación Primaria. Se complementará con actividades de trabajo de campo fuera del aula así como visitas a museos y salas de exposiciones. Se incide principalmente en saber integrar los conocimientos de otras disciplinas, en relación con la educación plástica, y asimilar los conocimientos relativos a la enseñanza-aprendizaje de manera más globalizada.

Los contenidos se distribuyen en los siguientes bloques:

- a) ¿Qué es la Educación Artística?
- b) Percepción, expresión y comunicación
- c) El lenguaje plástico y visual
- d) Procesos experimentales: la expresión bi y tridimensional
- e) Análisis del desarrollo del dibujo en los niños/as en la etapa de Educación Primaria
- f) Aspectos metodológicos: presencia de la Expresión Plástica y Visual en el currículo de Educación Primaria
- g) Apreciación y análisis evolutivo de los estilos artísticos

Respecto al sistema de evaluación de la asignatura será obligatoria la asistencia al menos al 80% de las sesiones presenciales y la realización de una prueba para los que no superen este porcentaje.

El sistema empleado será la evaluación continua (que incluye la inicial, la formativa y la sumativa) basándose en el seguimiento del proceso llevado a cabo por los estudiantes en la realización de las actividades, tanto en el aula como fuera de ella en los tiempos dedicados a la enseñanza, además de la actitud y predisposición para el aprendizaje y la resolución correcta de las pruebas programadas.

3. La asignatura Propuestas Didácticas en Educación Artística

Actualmente esta asignatura corresponde íntegramente al área de educación plástica y visual. Ello no debe extrañar pues si bien la expresión musical tiene una mención propia, con 30 créditos adjudicados, el área plástica y visual solo conserva esta asignatura de 6 créditos para permitir ampliar los escasos conocimientos del alumnado en este aspecto. El hecho se agrava considerablemente al no impartirse más que a un único grupo de alumnos.

Nuestra idea es proponer que esta materia amplíe su presencia en la titulación dentro del Grado de Maestro en Educación Primaria al plantearnos la necesidad de presentar propuestas para el desarrollo de actividades que promuevan la expresión artística, englobando la plástica y la música.

Se quiere adoptar una nueva perspectiva educativa centrada en el desarrollo de las capacidades y conocimiento de los alumnos desde un planteamiento integral que atienda al objetivo de formar en competencias, es decir, enseñar a aprender y aprender aprendiendo (Martínez, 2012). Así, el conocimiento se construye conjuntamente entre profesores y equipos de alumnos, en un contexto que facilite la responsabilidad compartida y las habilidades interpersonales, como comunicar, organizar y tomar decisiones.

La forma en que se imparte actualmente la asignatura favorece un marco en el que trabajar las competencias curriculares de Educación Primaria de manera cooperativa intentando renovar el repertorio de recursos expresivos tradicionales. La nueva asignatura, con su carácter multidisciplinar, propone ahondar más en esta propuesta dotando al alumnado de recursos artísticos concebidos de forma integral. Igualmente, las tecnologías de la información y de las comunicaciones se podrían utilizar

transversalmente en los proyectos de la asignatura como fuente de información, pero sobre todo como herramientas para integrar ideas, recursos y propuestas didácticas.

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. Según Johnson, et al., (1994: 5) “en una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”.

Para Johnson, et al., (1994), la dinámica grupal presenta las siguientes características:

- El objetivo grupal de maximizar el aprendizaje de todos motiva a los miembros a esforzarse y a obtener resultados que superen la capacidad individual de cada uno de ellos. Si uno fracasa, todos fracasan.
- Cada miembro del grupo asume responsabilidad y hace responsable al resto del grupo para conseguir objetivos comunes.
- Se trabaja conjuntamente con la finalidad de producir resultados de conjunto. Se da un apoyo recíproco, se ofrecen ayudas, explicaciones, etc.
- Se utilizan ciertas formas de relación interpersonal, como el reparto de tareas y responsabilidades, para coordinar el trabajo y conseguir los objetivos.

Respecto a la metodología se pretende una intervención activa y cooperativa para abordar propuestas conjuntas que puedan funcionar en el aula de Educación Primaria focalizando en la integración de saberes más que en la yuxtaposición. El hecho de que la asignatura fuera conjunta para las dos materias (música y plástica) ayudaría a combinar metodologías diferentes en función de los resultados de aprendizaje que se intenten conseguir.

El trabajo por proyectos aparece como el aspecto metodológico fundamental para articular de manera coherente el trabajo docente. Así pues, se diseñan las sesiones monográficas intentando facilitar al alumnado la interacción entre experiencias de expresión artística específicas. El trabajo por proyectos sirvió también para crear contextos de aprendizaje colaborativo con el alumnado y para abordar conjuntamente tareas educativas como, por ejemplo, el trabajo autónomo y la evaluación. Es una metodología de gran utilidad para la planificación de la docencia por

parte del profesorado y ha servido también para crear contextos de aprendizaje colaborativo.

El aspecto inicial que contemplamos como fundamental es que el alumnado conozca en profundidad el funcionamiento correcto del Trabajo por Proyectos. Es un aspecto poco desarrollado en la Educación Primaria. Con esta metodología de trabajo ahondaremos en la educación en competencias transversales y en la adquisición de habilidades multidisciplinares. Ello permitirá al alumnado mayor autonomía e independencia en la toma de decisiones y hallazgo de soluciones.

El alumnado profundizará en los conocimientos del Currículum oficial de Primaria para, a partir de los contenidos del área artística, que en la Comunidad Valenciana engloban plástica y música, desarrollar un proyecto personal en el que abordará los contenidos de ambas materias. Se trabajarán los contenidos técnicos y teóricos necesarios para llevar a buen puerto el proyecto. El resultado final englobará las diferentes propuestas didácticas que hayan elaborado los grupos del alumnado y se presentará en el aula como documentos audiovisuales integrados donde se recogerá el conjunto de las experiencias desarrolladas.

Para ello será necesaria la utilización de actividades donde se pueda trabajar de forma multidisciplinar. De este modo expresiones como la ópera o el cine pueden ayudarnos a tener una visión global tanto sobre el hecho artístico como el de su educación. Teniendo en cuenta que no existen metodologías que permitan este trabajo competencial de un modo integral esta propuesta se muestra adecuada desde este punto de vista. Al mismo tiempo combate la paradoja de que las artes se trabajen de manera aislada y en campos aparentemente sin conexión. Para Botella *et al.*:

This artificial disconnection started some centuries ago in order to be included in the academia. This has supposed, on the one hand, the study of the different arts in isolated academic spaces without any relation between them, and, on the other hand, depriving the students of seeing art as a whole. As a consequence, showing the different disciplines as a unique way of human creativity has been forgotten (Botella *et al.*, 2012: 3959).

Tal y como afirma Montoya refiriéndose a los medios audiovisuales y a la educación musical:

La educación musical es un ámbito propicio para la aplicación de contenidos orientados a la didáctica de los medios audiovisuales. Los beneficios que se pueden obtener al insertar la

música de cine en las aulas son innumerables, y su asimilación no ha de presentar excesivos problemas debido a que se trata de contenidos significativos para los alumnos (Montoya, 2007: 99).

Esta idoneidad convierte las expresiones artísticas como la ópera o el cine en claras candidatas para el trabajo de forma globalizada e integradora. De cualquier modo parece necesario el trabajo monográfico tanto en el área de plástica como en la de música que permita profundizar en los elementos técnicos y específicos relacionados con ambas. Desde el punto de vista musical, el trabajo con la iconicidad del sonido, la representación del mismo y su capacidad semántica se muestran como una buena estrategia de inicio que establezca las bases para trabajar estas expresiones artísticas.

Por otra parte, la utilización de la tecnología móvil como las aplicaciones para crear raps a partir de frases recitadas o las sencillas aplicaciones móviles para registrar y manipular el sonido abre nuevas puertas a la creación. Al mismo tiempo se posibilita así la inclusión de las músicas populares urbanas en el estudio y la experimentación artística.

Según Murillo (Murillo, 2007), la tecnología en la producción musical como los dispositivos sonoros o como los teléfonos inteligentes o reproductores de MP3 con capacidad de grabación digital está cada día más presente en nuestras vidas y en la de nuestros alumnos. Este desarrollo tecnológico deberíamos considerarlo uno de los puntos fuertes ya que prácticamente el 100% de nuestro alumnado dispone de alguno de estos medios digitales y un ordenador con el que experimentar con sonido. Todo ello puede ser utilizado en la creación o composición de materiales sonoros.

Este trabajo es aparentemente complejo para estudiantes que no han tenido una intensificación curricular en ninguna de las dos áreas anteriormente mencionadas. Aún así, hemos de tener en cuenta que “uno de los principales objetivos de la educación, es enseñar a los estudiantes a resolver problemas complejos y a acometer tareas difíciles” (Moursund, 2004: 2). Es más, y según el mismo Moursund (Moursund, 2004: 2), “los estudiantes necesitan recibir instrucciones y realizar prácticas muy completas, para trabajar adecuadamente en el entorno de E/P/T (sic)⁵”.

No solo esto sino que al trabajar por proyectos se establece una interdependencia necesaria donde solo se consiguen los resultados individuales si cada uno del grupo consigue los suyos.

Parece apropiado pensar que esta interdependencia positiva produce una mejora en el rendimiento medio del grupo así como el desarrollo de actitudes colaborativas más solidarias.

Conclusiones

Hemos querido acercarnos a la idea de trabajar la educación en su doble vertiente artístico-musical. Existe un vacío curricular que debe ser abordado seriamente desde los actuales planes de estudio de los nuevos grados.

La forma de trabajo integral que se da en la Educación Infantil, tiene una presencia anecdótica en la Educación Primaria. Consideramos que el área artística reúne todas las condiciones que hacen posible una forma de aprender más integral y creativa, que contemple mejoras en el aprendizaje del ser humano y que reportara beneficios ampliables al resto de aprendizajes de otras materias. Por qué no aprovechar la oportunidad de reunir las manifestaciones artísticas en su conjunto sin necesidad de segregar el aprendizaje para generar un conocimiento más integrador y holístico.

Con la propuesta presentada además de profundizar en el desarrollo de las habilidades expresivas y comunicativas utilizando los lenguajes artísticos, se promueve la necesidad de desarrollar en el alumnado determinadas destrezas relacionadas tanto con el aprendizaje autónomo y cooperativo como con el desarrollo de proyectos desde una perspectiva multidisciplinar. Esta necesidad está dirigida a fomentar en el alumnado el interés por la innovación docente y por la calidad de la enseñanza. Así, la experimentación con estas técnicas de aprendizaje colaborativo y trabajo por proyectos proporcionará a los futuros maestros una visión más solidaria del trabajo en el aula alejada del aprendizaje competitivo y más de acuerdo con el aprendizaje por competencias.

Además utilizaremos el ámbito de la creación artística para el análisis y la experimentación de expresiones tan globalizantes como el cine, la ópera o el teatro musical utilizando para ello el soporte de las nuevas tecnologías.

Despertaremos nuestra creatividad inherente diluida debido a una educación y un entorno carente, en muchas ocasiones, de estímulos adecuados, aprovechando los beneficios que brinda la creatividad y sus posibilidades para generar riqueza y desarrollo personal.

Referencias

Botella, A. M. (2012). La asignatura de música en la Universidad de Valencia: de la Escuela Universitaria a la Facultad de Magisterio. *Docencia e Investigación*, 22 (2013) 139-157.

Botella, A.; Fernández, R.; Mínguez, X. (2012). Interdisciplinarity in arts education: a work proposal. *ICERI 2012 Proceedings. 5th International Conference of Education, Research and Innovation. Madrid, Spain. 19-21 November, 2012*, 3959-3963. Madrid: IATED (The International Academy of Technology, Education and Development).

Esteve, J. M^a.; Molina, M. A.; López de Rego, C. (2007). El futuro de los estudios de maestro especialista en Música. *Música y Educación*, 72 (2007) 21-34.

Johnson, D.; Johnson, R.; Holubec, E. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Martínez, S. (2012). *La Educación Artística en los estudios de Magisterio*. Trabajo fin de máster no publicado. Universitat de València.

Montoya, J. C. (2007). La música de cine como estrategia educativa. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 22 (2007) 99-126.

Moursund, D. (2004). El Aprendizaje por Proyectos Utilizando las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *EDUTEKA*. Consultado en 3 de septiembre de 2013. Disponible en: http://www.eduteka.org/tema_mes.php3

Murillo, A. (2007). La clase de composición colectiva: las TIC como recurso para la composición. *Eufonía: Didáctica de la música*, 39 (2007) 46-58.

¹ **Artistic Training in the Primary Teacher Degree at the University of Valencia. Approaches and proposals**

² Máster.

Universitat de València (España).

E-mail: silvia.martinez-gallego@uv.es

³ Doctora.

Universitat de València (España).

E-mail: ana.maria.botella@uv.es

⁴ Licenciado.

Universitat de València (España).

E-mail: maximian@uv.es

⁵ Equipo Problema/Tarea según su propia nomenclatura.

ANÁLISIS DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS Y ADQUIRIDOS EN INVESTIGACIÓN MUSICAL DE LOS ESTUDIANTES DEL MAES¹ DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA²

Rosario Gutiérrez Cordero³
Mar Galera-Núñez⁴

Abstract: The main goal of this study was to analyse: a) previous knowledge in music research and b) favourite musical issues to research. The subjects were students who enrolled in music education Master's degree at the University of Seville. Two questionnaires were administered to collect information about these two issues. The results showed that students had a lack of or very little knowledge of techniques and methods in music research. Issues related to music education (contents, resources and methods), psychology in music education (motivation, relaxation) and sociology (value of music, possible approaches to the general public) were the favourites themes to do research in.

Keywords: research; music education; teacher education; master's degree

Resumen: En este trabajo se realiza un pequeño estudio cuyo objetivo es el de analizar la formación previa en métodos y técnicas de investigación de los alumnos del máster de formación del profesorado de la Universidad de Sevilla, así como sus centros de interés en relación a futuras investigaciones. Para ello se administraron cuestionarios en los que se trataba de recoger información sobre ambos aspectos. Los resultados mostraron que los alumnos antes de comenzar el módulo específico, tenían nulos o muy escasos conocimientos en investigación. Los temas sobre los que versaban sus intereses de cara a una futura investigación estaban relacionados en la mayoría con la didáctica de la música (currículo, recursos, métodos), con aspectos psicológicos de la enseñanza de la música (motivación, relajación), así como aspectos sociológicos relacionados con el hecho musical (valoración de la música, acercamiento de la música al gran público).

Palabras clave: investigación; educación musical; formación del profesorado; estudios de tercer ciclo

Introducción

En España la tradición en investigación musical es muy corta. El hecho de que hasta 1994 las titulaciones superiores de música no fueran equiparadas a la licenciatura imposibilitó que los profesionales musicales tuvieran acceso a los estudios de tercer ciclo durante todos esos años. Este hecho probablemente fue

Rosario Gutiérrez Cordero; Mar Galera-Núñez (2014). Análisis de los conocimientos previos y adquiridos en investigación musical de los estudiantes del MAES de la Universidad de Sevilla. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 6 (2014) março, 325-331

determinante a la hora de que España no cuente hoy en día con unas líneas de investigación arraigadas y con cierto bagaje, además del hecho de que en los planes de estudios de las enseñanzas musicales la investigación, por lo general, ha estado ausente (Subirats, 2011). Es decir, la investigación en música estaba vetada para los especialistas.

En la actualidad esto ha cambiado. Hoy nos encontramos con una proliferación de doctorados en la disciplina musical en toda Europa (Pérez, 2006). Al parecer, la hiperespecialización técnica e instrumental de los planes de estudios musicales ha puesto de manifiesto la falta de formación en otros ámbitos necesarios para el desarrollo de la carrera profesional. En este sentido, la formación en técnicas y métodos de investigación es clave para abrir el abanico profesional a los egresados de enseñanzas musicales que no pueden o quieren consagrar sus vidas al mundo del virtuosismo musical. La investigación en la disciplina musical nos permite avanzar e innovar en campo musical. Nos aporta las herramientas necesarias para que la música y los estudios de música puedan avanzar de una manera paralela y coherente con la actual sociedad.

En relación a la investigación en educación musical, el desarrollo de esta ha tenido grandes repercusiones en la manera de enfocar, organizar y llevar a la práctica la enseñanza y aprendizaje de la música (Díaz, 2012). La necesidad y deber moral del profesorado de música de investigar y conocer las técnicas necesarias para hacerlo es clave si queremos tener una enseñanza musical de calidad.

La Universidad se ha establecido, según la declaración de Bolonia, como el marco idóneo para la formación en investigación (Palacios, 2005). La presencia de profesores altamente cualificados en esta disciplina así lo pone de manifiesto.

En este marco nos encontramos con que los alumnos egresados de Conservatorio que deseen cursar estudios de tercer ciclo han de pasar por la universidad. Siguiendo con las directrices del EEES⁵, estos estudios pueden tener carácter profesionalizante o investigador.

Los estudios del máster de profesorado de la especialidad de música ofertados por la Universidad de Sevilla tienen un carácter profesionalizante, ya que están enfocados a la formación de futuros profesores de la etapa de secundaria y bachillerato. Sin embargo y tal como se ha argumentado anteriormente, la formación en investigación es crucial a la hora de desarrollar una labor docente.

Para poder dar una formación adecuada a los alumnos de este máster es necesario tener una idea clara sobre sus conocimientos previos y sobre sus intereses en relación a la investigación musical.

El objetivo del presente trabajo fue analizar la formación previa y las preferencias en relación a la investigación musical de los alumnos que cursaron los estudios del máster de profesorado en la Universidad de Sevilla durante los cursos 2011/2012 y 2012/2013 en la especialidad de música. Estos alumnos, en su mayoría, tenían estudios superiores o medios de Conservatorio. El objetivo de cursar el máster era que este les posibilitara para impartir clases de música en los niveles de secundaria y bachillerato.

Metodología

El estudio se aplicó en estudiantes que cursaban el módulo específico de música del máster de Profesorado ofertado por la Universidad de Sevilla. La muestra estaba compuesta por 17 alumnos que cursaban la asignatura de Investigación e Innovación Educativa dentro de dicho módulo específico.

Para obtener los datos sobre las preguntas de investigación propuestas, se diseñaron dos cuestionarios. El primer cuestionario se administró al comienzo de curso y a través de él se trataba de recoger información sobre: a) el nivel de estudios musicales que tenían; b) los conocimientos en técnicas y métodos de investigación educativa y musical y c) los posibles campos de interés sobre innovación e investigación musical.

El primer cuestionario se componía de los siguientes ítems:

- ¿Qué tipo de estudios musicales has cursado?
- ¿Qué conocimientos tienes sobre métodos de investigación?
- ¿Cuáles son los campos de investigación e innovación que te interesan?

Una semana antes de concluir las clases, cuando ya se había abordado la casi totalidad del temario, se aplicó un cuestionario que trataba de recoger información sobre la formación adquirida durante el módulo en relación a la innovación e investigación musical, así como los campos de investigación que les interesaban de cara a una futura investigación.

Dicho cuestionario se componía de los siguientes ítems:

- ¿Le ha ayudado la asignatura para su iniciación a la investigación e innovación musical?
- ¿Qué conocimientos ha adquirido en métodos de investigación?

- ¿Cuáles son los campos de investigación que le interesan al hilo de los contenidos abordados en el curso con vistas a una práctica docente?
- ¿Qué temas le interesan como músico profesional?

Mediante estos dos cuestionarios se trataba de obtener información sobre el perfil específico de los alumnos en relación a su formación musical e investigadora, así como explorar las consecuencias directas de la asignatura en la formación en investigación de los estudiantes y en sus intereses en cuanto al campo de la investigación musical.

Durante el proceso de tratamiento de los datos obtenidos a raíz de las preguntas abiertas, se utilizó la técnica de codificación para su reducción. Los códigos utilizados fueron de tipo descriptivo (denominación adoptada por Miles; Huberman, 1994) que atribuyen de forma directa un nombre a un fragmento determinado del texto. Así mismo, se utilizó el método de comparación constante y de casos discrepantes para validar el proceso de codificación.

Resultados

Formación musical

De los 17 alumnos encuestados, 16 eran titulados superiores de música en distintas especialidades:

- Cuatro de cuerda
- Tres de piano
- Tres de viento madera
- Cuatro de viento metal
- Uno de canto
- Uno de danza

Siete de ellos poseían estudios de postgrados musicales.

El único estudiante sin titulación superior en música tenía conocimientos básicos en la materia.

Conocimientos previos sobre métodos de investigación

Del total de encuestados, diez de ellos afirmaban no tener ningún conocimiento y siete tener solo unas pequeñas nociones.

Campos de interés en investigación antes de comenzar el curso

Los datos obtenidos a partir del análisis del cuestionario revelaron que los estudiantes tenían intereses diversos en relación a aspectos musicológicos (historia, evolución técnica instrumental,

estilos musicales, ópera, etc...); aspectos pedagógicos (pedagogía del instrumento, música y TIC⁶, motivación, danza en la escuela...); psicológicos (relajación, musicoterapia) y sociológicos (ocio y música, valores de la música en los adolescentes y los jóvenes).

Importancia de la asignatura en la formación investigadora

A la pregunta de si la asignatura les había proporcionado una formación científica válida de cara a una posible actividad investigadora futura en el campo musical, todos los encuestados contestaron positivamente a esta pregunta.

Conocimientos adquiridos después del curso

Los conocimientos que los alumnos manifestaron haber adquirido durante el curso fueron los siguientes:

- Conocimientos sobre los distintos enfoques o métodos de investigación.
- Aproximación a las técnicas de búsqueda documental.
- Discriminación entre fuentes primarias y secundarias.
- Ubicación de centros y bases de datos documentales.

Campos de interés después de cursar la asignatura

En relación al campo de **Didáctica de la Música** los intereses se concretaron en los siguientes:

- La danza y su relación con el currículo de la enseñanza secundaria.
- Atención a la diversidad utilizando la música como recurso.
- Educación musical y TIC.

En relación a aspectos **psicológicos** de la música se resaltaron los siguientes campos:

- Motivación e intereses de los alumnos hacia la música.
- Valores de la música y su influencia en la adolescencia.
- El poder de la música en la relajación.

En lo referente a aspectos **sociológicos** relacionados con el hecho musical los intereses giraban en torno a los siguientes temas:

- Implicación de la familia en la educación.
- Prácticas culturales y de ocio.

Y en cuanto al campo **musicológico** los intereses giraban en torno a estos aspectos:

- Teatro cantado, la ópera en el s. XVIII.
- Relación de la música con otras manifestaciones artísticas.
- Los estilos de la música actual de consumo.

- La música popular.
- Organología: técnica y práctica instrumental e historia.

Intereses como músicos profesionales

Casi todos los encuestados manifestaron su interés por un conocimiento más profundo de su especialidad musical. Los temas eran variados y giraban en torno a aspectos históricos, técnicos, interpretativos y de repertorio.

Conclusiones

De los resultados obtenidos podemos confirmar que los estudiantes que cursan el módulo específico de música tienen un perfil musical profesional. No obstante, a pesar de su gran formación instrumental musical poseen unos conocimientos muy básicos o nulos sobre investigación.

En cuanto a los campos de interés en investigación que los estudiantes tenían antes de cursar la asignatura, hemos podido comprobar que eran muy generales y poco concretos posiblemente debido a la poca formación en relación a lo que supone una investigación científica.

Después de concluir las clases y tras haber tomado contacto directo con las técnicas y procedimientos de investigación musical valoraron la importancia de la asignatura de cara a una posible futura investigación musical. Esto no es algo baladí si se tiene en cuenta que mediante esta formación se hace posible que músicos profesionales tengan acceso al campo de la investigación musical y puedan contribuir con sus estudios y aportaciones al desarrollo, difusión y mejora de los distintos campos musicales.

Si en un principio los intereses en cuanto a investigación musical eran muy generales y poco concretos, los resultados muestran que tras adquirir unos conocimientos científicos y haber tomado contacto con el campo de la investigación, los centros de interés se muestran más concretos y realistas. Esto incluso ha llegado a materializarse en distintos proyectos de tesis que fueron aportados por cuatro de los 17 estudiantes encuestados.

Las propuestas han sido:

- La puesta en escena operística en la España del s. XVIII.
- José Luis Delás: una personalidad universal.
- El uso del oboe en la obra sevillana de Domingo de Arquinbau: repertorio básico aplicado al currículo de los grados medio y superior de los Conservatorios.

- Método pedagógico innovador para la enseñanza de la guitarra a niños de corta edad en el s. XXI.

Como hemos podido observar, más del 20% de los alumnos que cursaron la asignatura se sintieron motivados para comenzar su proyecto de tesis doctoral. Esto es algo a resaltar debido a que la finalidad de cursar el MAES era obtener un título de postgrado con el fin de ejercer su profesión en la etapa de secundaria. Gracias a esta formación se contribuye de una forma directa al conocimiento de la música y de los aspectos relacionados con ella.

Referencias

Díaz, M. (2012). Educación Musical: investigamos, luego avanzamos. *IN. Investigación i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3, 2 (2012) 67-76.

Miles, M. B.; Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Palacios, J. I. (2005). La universidad y la investigación musical: de la teoría a la praxis. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 1 (2005) 123-156.

Pérez, H. J. (2006). Investigación y práctica musical: el horizonte del doctorado de música en Europa. *Nasarre*, 22 (2006) 51-72.

Subirats, M. A. (2011). La investigación en didáctica de la expresión musical. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 29 (2011) 175-193.

¹ Máster de Formación del Profesorado de la Universidad de Sevilla.

² ***Analysis of previous and acquired knowledge about Music Research in students who enrolled in post-graduate degree in secondary education***

³ Doctora.

Universidad de Sevilla (España).

E-mail: rosagu@us.es

⁴ Doctora.

Universidad de Sevilla (España).

E-mail: mmgalera@us.es

⁵ Espacio Europeo de Educación Superior.

⁶ Tecnologías de la Información y la Comunicación.

FORMACIÓN DE DOCENTES, SU CONCOMITANCIA CON EL PARADIGMA DEL PENSAMIENTO COMPLEJO Y LA MANIFESTACIÓN DE REPRODUCCIONES SOCIALES Y AXIOLÓGICAS EN EL AULA¹

Diana Karina González López²

Abstract: The educational system, in our country, is going through moments that require from its professionals an attitude of commitment towards social transformation. Currently the paradigms that guide teaching must attend to the preparation of people provided with a critical sense and attitude. In this task, the classroom is to be configured as a space allowing the exchange of ideas that are able to renovate and restructure the pedagogical thought, as well as the review of those patterns of conduct lacking positive attitudes concerning daily interactions.

Working with future teachers involved in this kind of work demands also the development of critical thought, simultaneously as something possible and a necessary educational requirement. As a matter of fact, if we train teachers who are indifferent to the cultural and intellectual reproduction, it will be difficult to give rise to a pattern of conduct which provokes the necessary rupture with society's present conditions. In addition, they would tend to become loyal players of educational games that probably do not mean much to them. Besides, they may not be able to consider those educational games from a complex perspective that may allow the assumption of an epistemological and pedagogical position from which restructuring their pedagogical thought in a critical sense may be possible.

Keywords: education; critical sense; social reproduction; pedagogy; culture; thought

Resumen: El sistema educativo en México, atraviesa por momentos álgidos que exigen de los profesionales de la educación actitudes de compromiso para la transformación social. En la actualidad los paradigmas que guían la enseñanza deben atender a la formación de sujetos con sentido y actitud crítica, en donde el aula se configure como el espacio que permita el intercambio de ideas para renovar y reestructurar el pensamiento, además de hacer una revisión de aquellas pautas de comportamiento que han dejado observar la falta de actitudes positivas en las interacciones cotidianas.

El trabajo con alumnos que se están formando para desempeñar la labor docente implica al mismo tiempo pensar en el desarrollo del pensamiento crítico, no como una posibilidad sino como una condición necesaria para la práctica educativa, dado que si formamos docentes que son indiferentes ante la reproducción cultural e intelectual, será una pauta en la que con dificultad existirá ruptura, además de que en poco tiempo se convertirían en

Diana Karina González López (2014). Formación de docentes, su concomitancia con el paradigma del pensamiento complejo y la manifestación de reproducciones sociales y axiológicas en el aula. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 6 (2014) março, 333-340

leales reproductores de modelos educativos que probablemente no les signifiquen mucho, pero ante los cuales no se encuentran en condiciones de considerarlos desde una perspectiva compleja en la que asuman una postura epistemológica y pedagógica desde la cual reestructuren su pensamiento encaminado al sentido crítico.

Palabras clave: educación; sentido crítico; reproducciones sociales; pedagogía; cultura; pensamiento

Una mirada desde dentro

La educación en México forma parte de uno de los grandes abanicos que actualmente discuten intelectuales como parte de la sociedad del conocimiento, se habla sobre masificación de la misma pero al mismo tiempo de filtros selectivos (en el caso de las Escuelas Normales e Instituciones de Educación Superior) que limitan cada vez más la cantidad de ciudadanos que tiene derecho a continuar estudiando; al mismo tiempo la estructura social y política del país describen las limitantes con que son formados alumnos desde la educación básica hasta la educación superior, que si bien es cierto son víctimas del ir y venir de Reformas educativas, también es cierto que son Sujetos que cuentan con características diversas que progresivamente hacen más difícil la enseñanza en las aulas.

No es objeto de este análisis establecer un diálogo sobre Reformas y política educativa, sin embargo se contempla como parte introductoria dado que la realidad explica que las instituciones educativas son cautivas de los pautas hegemónicas dictadas desde el estado y las cuales parecen acortar la libertad de pensamiento de los sujetos que son formados en estas instituciones.

De la articulación con la política educativa

La reciente eclosión de Planes y Programas de Estudio coloca a alumnos y profesores en una situación intelectual sumamente cómoda, en la que no se exige nada más que la reproducción de los programas, si bien es cierto que para muchos es una estrategia bastante buena para aligerar la carga de trabajo, también es cierto que para algunos profesores es una herramienta importante de reproducción social, que limita el pensamiento de los estudiantes y profesores de rebasar las fronteras en el aula para construir un nivel de pensamiento reflexivo que permita construir los hechos culturales y sociales desde una perspectiva holística y crítica, en la que el enjuiciamiento y la pregunta sean una variable constante del proceso diario del pensamiento.

Formación de docentes, su concomitancia con el paradigma del pensamiento complejo y la manifestación de reproducciones sociales y axiológicas en el aula

Es entristecedor observar que actualmente poco se atiende la necesidad de criticar y reflexionar sobre la realidad para transformarla, uno de los planteamientos en educación que tienen que ver con el enfoque de trabajo por competencias se preocupa más por el saber hacer, que por el saber pensar, y es que, nadie ha dicho que el hacer sea una condición necesaria para demostrar el conocimiento explicado como una habilidad, sin embargo es claro que en las escuelas se ofrece una educación altamente instrumental, que pareciera estar dotando a los estudiantes de las estrategias necesarias para ingresar al mundo del trabajo (característica esencial y necesaria dentro del fenómeno de la globalización que hoy es de alcance para todas las naciones), lo que explica que hoy poco se atiendan las necesidades del pensamiento.

Habermas (Habermas, 2001: 25) define a la Racionalidad instrumental como aquella solución racional de tareas, técnicas como construcción de medios eficaces que dependen del saber empírico.

A medida que se fortalece esta intención reproducionista del preparar para el hacer, se diluye la posibilidad del desarrollo del pensamiento crítico, que permita la formación de ciudadanos que cuestionan los fenómenos que ocurren a su alrededor, quienes no estén dispuestos a aceptar esa concepción ya fuera de contexto en la que el alumno es un recipiente en el que habrán de verterse los conocimientos, y quienes cuenten con la posibilidad de mirar la estrecha ventana que muestra actualmente los noticieros acerca de la realidad en el país; es tiempo de pensar en una pedagogía de frontera que permita superar los límites que puedan establecerse dentro de las aulas.

El empoderamiento de la función docente

La formación de docentes es todavía una tarea mucho más compleja, dado que está en manos de quienes les forman el despertar todos estos sentidos de reflexión sobre la realidad social y cultural, dado que ese tratamiento de la información impactará no solo en el Docente en formación, sino en los alumnos que en algún momento estarán bajo su cargo.

Es importante hacer un alto en el camino para preguntar en qué medida los profesores de las Escuelas Normales, advierten el gran reto y compromiso que se encuentra en sus manos cuando reciben a un grupo de alumnos ávidos de aprender sobre pedagogía, didáctica o contenidos de aprendizaje, pues es claro,

Formación de docentes, su concomitancia con el paradigma del pensamiento complejo y la manifestación de reproducciones sociales y axiológicas en el aula

que no todo está dicho en los Planes y Programas de estudio, es el profesor quien da vida a esos contenidos y quien decide como ha de desarrollarlos en el aula; los paradigmas que guían la práctica docente determinan de forma importante el estilo de clase que se imparte, dado que estos cumplen la función de ser esquemas que delimitan el curso que habrá de seguir la relación docente – alumno, de ahí que como acertadamente se afirma, no es necesario homogeneizar los paradigmas de los profesores, lo verdaderamente importante será que se persiga alguno.

La diluida vinculación que hasta ahora se establece con los referentes teóricos y el desarrollo de la práctica docente, aleja a los profesionales de la educación de la posibilidad de conocer y conducirse bajo determinada metodología de ahí que sea pertinente cuestionar en qué medida pueden desarrollarse clases que fomenten el pensamiento crítico cuando en un número importante de las Escuelas de educación Básica hasta las de Educación Superior no se conocen los planteamientos de este paradigma que se encuentra estrechamente vinculado a las propuestas de Edgar Morín, cuando habla sobre el desarrollo del pensamiento complejo; en otras palabras, cómo hablar de un nivel de pensamiento crítico cuando el profesor no ha sido formado, no conoce pero además no se interesa en fomentar este sentido en beneficio de la formación del propio pensamiento aunado al de sus alumnos.

En la práctica, la diferencia que rodea a la pedagogía crítica, las diferencias que rearticulan y modelan la identidad de forma que los estudiantes pueden rechazar activamente el rol de esclavo cultural y de centinela del statu quo, para reclamar, remodelar y transformar su propio destino histórico (McLaren, 1997: 54).

Nuevamente regresemos a los cuestionamientos ¿qué tan capaces son actualmente los estudiantes de configurarse fuera de la esclavitud cultural? Además ¿qué tan capaces son los docentes formadores de generar herramientas que permitan la libertad intelectual?, pues cuando se habla del aula como un espacio para el desarrollo del pensamiento crítico se piensa en un profesor capaz de generar estrategias que lleven a sus alumnos a reflexionar sobre la información para generar su propio juicio al respecto. Las tendencias que caracterizan la educación y la formación de maestros para el presente milenio indudablemente están definidas desde el aprendizaje, la autonomía institucional y el impulso a la investigación (Rentería, 2004: 69). Desde esta perspectiva, el lector podría

preguntarse en qué parte de los objetivos de la educación se contempla la formación de ciudadanos críticos, la situación es tan trascendente que volteando la mirada analítica a los Planes y Programas de estudio puede observarse que la educación necesita algo más que solo pretender el desarrollo del pensamiento crítico desde el discurso, requiere algo más que tener la fina intención de formar docentes investigadores, ir más allá del lenguaje escrito para verdaderamente tomar acciones que permitan llegar a estos objetivos.

Es clara la relevancia del aprendizaje dentro de los procesos que se siguen en el aula; sin embargo, no es una condición única para formar integralmente a los Sujetos, la construcción del conocimiento se fundamenta y debe considerar la presencia de los retos intelectuales como desafío a los conocimientos que ya se tienen para la reestructuración del pensamiento, cambio de paradigmas y renovación de la cosmovisión; visto desde este acercamiento el aprendizaje tendría una tarea mucho más totalizante que lo simple de formar para el hacer. La construcción del conocimiento es un proceso complejo que no puede generarse sin una postura crítica de la realidad que permita en consecuencia transformar lo que se ha hecho hasta el momento.

Claro está que si todos los ciudadanos observáramos la información que ofrecen los medios de comunicación desde una perspectiva crítica, en la que se cuestione la información que se expresa, un número importante de la población saldría de esa esclavitud intelectual y cultural, lo que al mismo tiempo permitiría que en nuestro país se vivieran condiciones distintas de convivencia y progreso, esto en consecuencia del enriquecimiento de la mente, el consumo cultural que realizan los sujetos define los paradigmas que guían su pensamiento y en consecuencia estos paradigmas se expresan en las actitudes manifiestas en la interacción cotidiana.

De la transmisión a la reproducción

Se habla como uno de los planteamientos del presente documento, de las reproducciones sociales en razón del empoderamiento que otorga estar frente a un grupo de alumnos que esperan del docente nuevos aprendizajes, y quienes además como consecuencia de la confianza que se ha dado a la figura del docente en pocas ocasiones cuestionan lo que estos comparten dentro del salón de clases; entonces puede el lector observar el efecto cascada que se produce en la formación de docentes: el maestro formador

Formación de docentes, su concomitancia con el paradigma del pensamiento complejo y la manifestación de reproducciones sociales y axiológicas en el aula

de formadores cuenta con una serie de paradigmas que ha construido a lo largo de su experiencia cognitiva, praxiológica y axiológica, quien tiene a su cargo un grupo de 32 alumnos los mismos que a su vez cuentan con esquemas que se modifican a partir de lo expresado por el maestro; al mismo tiempo estos alumnos asisten a las escuelas primarias, se les asigna un grupo de 32 alumnos con quienes comparten y reproducen sus propios paradigmas.

Visto así, la cuestión de la reproducción social es un hecho inherente a la práctica docente, de ahí que resulte tan importante el hecho de que los docentes revisen qué es lo que están compartiendo y reforzando con sus alumnos, ya que en lo subsecuente ese planteamiento será apropiado e implementado por aquellos que participaron de la clase.

En la visión bancaria de la educación, el saber, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes (Freire, 2005: 45). Los alumnos no pueden continuar siendo reproductores y fieles creyentes de lo que se habla en el aula, esa es la concepción de la educación que debe modificarse para transformar al país, son necesarios aquellos sujetos que reflexionen sobre lo que escuchan.

Como parte del desarrollo del texto, resulta relevante compartir lo que se ha hecho desde la experiencia en la práctica docente hablando desde un escenario de la Educación Normal, enunciando que trabajar con docentes en formación es un reto importante que implica una preparación de lo que se habla dentro de los salones de clases. La estrategia que puede compartirse es que para lograr el desarrollo del pensamiento crítico se necesita sensibilizar a los alumnos para comprender la relevancia de la construcción autónoma del conocimiento, pues un alumno que espere obtener toda la información del profesor como ese Depósito Bancario que atinadamente explica Freire en su tesis de la Pedagogía del oprimido, seguramente permanecerá sujeto a una formación instrumental que le mantenga dependiente de la escasa y parcializada información que obtienen del contexto en que se desenvuelve.

Una vez que el alumno comprende que para aprender a pensar necesita desarrollar un análisis directo de los referentes teóricos que sustentan la práctica educativa, logra crear su propia perspectiva y juicio de lo que lee, luego entonces, llega al aula

dotado de conocimientos que le permiten formar su propia visión y discutir con elementos temas relacionados a la educación, paralelamente es necesario que el docente que guía la clase lleve preparados una serie de planteamientos que cuestionen lo que plantean los autores en los documentos, pues una postura crítica permite al lector no estar siempre de acuerdo con las tesis que plantea. La actitud de sentido crítico se fomenta a partir de la necesidad de indagación sobre lo estudiado.

Consumo ideológico

La intelección humana en el sentido específico de razonamiento en una dirección, depende de la manipulación de ciertas clases de recursos culturales (Geertz, 2006: 31); entonces lo que tendremos que cuestionar es qué clase de recursos culturales estamos ofreciendo en las aulas, pues como se ha mencionado con anterioridad quien da vida al contenido de los Planes y Programas de estudio es el profesor, además es parte de su compromiso profesional el ser capaz de rebasar fronteras como propone Giroux como parte de la pedagogía crítica, si el profesor se compromete en profundidad comprenderá que no todos los materiales sugeridos para al trabajo en el aula son igualmente pertinentes, además de advertir que la flexibilidad y libertad de cátedra no se relaciona con la justificación de no desempeñarse adecuadamente o entregar extemporáneamente lo requerido desde la administración de las instituciones, sino que va más allá de la posibilidad de transformar la enseñanza a partir de sugerencias, precisiones y adecuaciones que puedan realizarse al currículum para mejorar el fortalecimiento del pensamiento reflexivo y crítico en los alumnos. Es importante reconocer que si progresivamente formamos sujetos críticos la transformación social no será exclusiva de un contexto, sino que logrará permear a lo largo del país.

La claridad ideológica hace referencia al proceso por el cual los individuos batallan para identificar y comparar sus propias explicaciones de las jerarquías existentes con la explicación que da la sociedad dominante (McLaren, 2008: 14); y es evidente que esa claridad ideológica la ofrece el conocimiento y el juicio que hacemos de la información que está a nuestro alrededor, pues de no adoptar una postura ante la información se vuelven solamente datos que circundan sin sentido, de ahí que el pensamiento crítico abrazado del paradigma de la complejidad, tendrían que ser la filosofía que guíe el trabajo en las aulas.

Formación de docentes, su concomitancia con el paradigma del pensamiento complejo y la manifestación de reproducciones sociales y axiológicas en el aula

Conclusiones

- El desarrollo del sentido crítico, no puede evidenciarse en tanto la formación sea instrumental preparando al alumno exclusivamente para el saber empírico.
- El modelo educativo vigente, ofrece a los estudiantes la posibilidad de una formación para el hacer, descuidando de manera importante el saber, como fuente primaria para el desarrollo del pensamiento.
- El capital cultural de los sujetos, define de manera importante la forma en que construyen el conocimiento y cómo actúan a partir de estas construcciones.
- Es importante revisar en qué medida se hace de los alumnos en el salón de clases esclavos culturales.
- La educación desde hace tiempo se ha vislumbrado como una interacción entre el alumno y el docente, alejada de los depósitos bancarios sugeridos por Freire.
- El desarrollo del pensamiento determina el tipo de recursos culturales de los que se apoyan los sujetos para la transformación de sus saberes.
- La adquisición progresiva del pensamiento crítico en el aula, se relaciona estrechamente con el consumo ideológico y cultural, así como con la capacidad de los sujetos de cuestionarse sobre sus experiencias académicas y de la vida cotidiana.

Referencias

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona (España): Gedisa.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid (España): Cátedra.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora, políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona (España): Paidós.
- McLaren, P. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona (España): Graó.
- Rentería, R. P. (2004). *Formación de docentes. Un reto para las escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación*. México: Magisterio.

¹ ***Teacher training, its conjunction with the paradigm of complex thought and the manifestation of social and axiological reproduction in the classroom***

² Maestra (Máster).

Escuela Normal de Coatepec, Harinas (México).

E-mail: diana_karina0202@hotmail.com

Varia

MÁSTER OFICIAL EDUCACIÓN MUSICAL: UNA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR

Titulación oficial inscrita en el Registro de Universidades, Centros y Títulos del Ministerio de Educación: BOE de 26 de febrero de 2010

Máster de investigación de la Universidad de Granada con participación de la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Barcelona

Comienzo: noviembre de 2014

Información de contacto

Coordinador: Oswaldo Lorenzo Quiles
Teléfono: 607997996
e-mail: oswaldo@ugr.es

Web del máster:
<http://masteres.ugr.es/educacionmusical/>

YouTube
<http://www.youtube.com/watch?v=e19okRjNt-s>
<http://www.youtube.com/watch?v=6wQvgQyNnWE>

Facebook
<https://es-es.facebook.com/pages/M%C3%A1ster-Educaci%C3%B3n-Musical-una-Perspectiva-Multidisciplinar/394826343910355>

ENCUENTRO EN LA GUIDHALL SCHOOL DE LONDRES DE CONSERVATORIOS SUPERIORES, PROMOVIDO POR EL PROFESOR E INVESTIGADOR JOHN SLOBODA

En **Febrero de 2015** tendrá lugar en Londres, en la Guidhall School un Encuentro de Conservatorios Superiores en torno a temas de actualidad en cuanto a la música, la enseñanza, el público a que se dirige y la bajada notable de audiencias en los conciertos en vivo de lo que podemos denominar música clásica. Se pretende analizar las causas y buscar soluciones.

Uno de sus principales organizadores es el Profesor e Investigador John Sloboda, psicólogo que junto a otros especialistas en el campo de la psicología y de la sociología y la música práctica estudiarán la función que estos centros deben desempeñar en la sociedad actual e invitan a participar a cuantos están interesados en este campo.

La dirección para obtener más información es:

http://www.gsmd.ac.uk/about_the_school/research/whats_on/reflective_conservatoire_2015

EUTOPIA SEATED IN THE BRAIN – COMMEMORATIVE CONFERENCE OF BERNARD DE MANDEVILLE’S 300TH ANNIVERSARY OF THE “FABLE OF THE BEES”

Realizado nos dias 27, 28 e 29 de Novembro de 2013, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, organizado pelo grupo de investigação “Indivduação da Sociedade Moderna” (Coordenador: Prof. Dr. Edmundo Balsemão Pires), da Unidade I&D LIF – Linguagem, Interpretação, Filosofia –, Departamento de Filosofia, Comunicação e Informação.

Breviário

Embora pouco estudado pela reflexão filosófica contemporânea e remetida a sua obra para a inquirição dos estudos literários, Bernard de Mandeville é um dos autores nucleares para se poder compreender as dinâmicas constitutivas da sociedade moderna. Um dos traços teóricos que trespasam essas dinâmicas reside, precisamente, no questionamento da relação entre valores morais e valores comerciais. Na linguagem de Mandeville, tal relação deixa-se representar pelo binómio “virtude-vício”, pois as paixões são, para o autor, o grande motor da vida e sociedade humanas. Conhecer o homem é, nesse sentido, anatomizar as suas paixões. Estas últimas também se encontram bem expressas nas dimensões estilísticas concebidas pelo autor. É conhecido o cunho metafórico presente nos textos de Mandeville, ao ponto de podermos dizer que as formas de exposição do autor e os conteúdos por elas transmitidos tecem uma unidade estética inabalável, cuja interpretação não se deixa reduzir a uma mera análise conceptual; e, desde logo, porque a expressão mandevilleana é marcada pela

sátira inglesa oitocentista – período este, aliás, em que se verificou uma enérgica revitalização da sátira enquanto género literário. Perante o florescimento da sociedade comercial do seu tempo, bem como o incremento das “good manners” na vida social dos homens, ao ponto de, como nos diz o autor, o mundo ficar tendencialmente “mais polido”, Mandeville apercebe-se da crescente incongruência moral entre acção e discurso, entre práticas e valores. É, também, nesse sentido que Mandeville se insurge, de forma satírica, contra o reino da “aparência” da sociedade comercial, contra o moralismo hipócrita do indivíduo que defende socialmente aquilo que, na verdade, não faz. Com efeito, o estudo da moral moderna, como se depreendeu de todas as comunicações apresentadas, não pode ignorar esta vida paradoxal introduzida pela simulação, nem tão-pouco pode fazer *tabula rasa* do primado dos valores comerciais face aos valores morais. O painel de oradores do congresso exibiu, de forma exemplar, a interdisciplinaridade teórica que a obra de Mandeville continua a promover. A política, as paixões humanas, o luxo, a economia, a intenção satírica e o cunho humorístico da *Fable of the Bees*, bem como a relação entre a obra de Mandeville e as do iluminismo escocês, foram temáticas amplamente tratadas e vivamente debatidas por todos os participantes. Dada a importância que o evento científico despertou, os textos apresentados no congresso vão ser brevemente publicados por uma editora internacional.

Joaquim Braga

XIV SIEMAI® y IX ENCONTRO DE PRIMAVERA: *Educación, Arte y Humanidades en una encrucijada de Culturas*

TERUEL (ESPAÑA) 13 (miércoles) – 16 (sábado) de Abril de 2016

Solicitar más INFORMACIÓN: encontroprimavera@gmail.com
<http://hum742.ugr.es>
<http://issuu.com/DEDiCA>

Organizan

- Vicerrectoría del Campus de Teruel de la Universidad de Zaragoza (España)

- Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel de la Universidad de Zaragoza (España)
- Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Zaragoza (España)
- Grupo de Investigación H-70 – *(los) Usos del arte* de la Universidad de Zaragoza (España)
- Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada (España)
- Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada (España)
- Grupo de Investigación PAIDI HUM-742 *D.E.Di.C.A.* de la Universidad de Granada (España)
- SIEMAI[®] (Simpósio Internacional Educação Música Artes Interculturais) [Portugal]
- Encontro de Primavera[®] (Portugal)
- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal)
- Unidade de Investigação *LIF* (Linguagem, Interpretação e Filosofia) da Universidade de Coimbra (Portugal)

Comité de Honor

- Sra. Presidente de la Diputación Provincial de Teruel (España) (por confirmar).
- Sr. Alcalde del Ayuntamiento de Teruel (España), D. Manuel Blasco Marqués.
- Sr. Director del Servicio Provincial de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de Teruel (España).
- Sra. Vicerrectora para el Campus de Teruel, de la Universidad de Zaragoza (España), Dra. D^a Alexia Sanz Hernández.
- Sr. Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, de la Universidad de Zaragoza (España), Dr. D. Rafael Lorenzo Alquézar.
- Sr. Director de la Fundación Universitaria “Antonio Gargallo” de la Universidad de Zaragoza, Teruel-España, Dr. D. José Manuel Latorre Ciria.
- Sr. Director del Instituto de Estudios Turolenses, Teruel-España, Dr. D. Juan Félix Royo.
- Sr. Director del Conservatorio Profesional de Música de Teruel (España), D. Ignacio R. Navarrete.

- Sr. Presidente del Centro de Estudios de la Comunidad de Albarracín, Teruel-España, Dr. D. Juan Manuel Berges Sánchez.

Comité Organizador

- Fernando José Sadio Ramos (Encontro de Primavera[®], Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.* de la Universidad de Granada [España], Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra [Portugal], Unidade de Investigação *LIF* (Linguagem, Interpretação e Filosofia da Universidade de Coimbra [Portugal]).
- María Angustias Ortiz Molina (SIEMAI[®], Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.* de la Universidad de Granada [España], DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO HUMANIDADES[®])
- Holga Méndez Fernández (Grupo de Investigación H-70 – *(los Usos del Arte* de la Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, de la Universidad de Zaragoza [España]).
- Carmen Martínez Samper (Grupo de Investigación H-70 – *(los Usos del Arte* de la Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, de la Universidad de Zaragoza [España]).
- Juan Senís Fernández (Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, de la Universidad de Zaragoza [España]).
- Neus Lozano Sanfélix (Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, de la Universidad de Zaragoza [España]).
- Juan García Collazos (Conservatorio Profesional de Música de Teruel [España]).
- Maria Cláudia Perdigoão Silva Mendes Andrade (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra [Portugal]).
- Anabela Panão Ramalho (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra [Portugal]).
- Laila Mohamed Mohand (Facultad de Educación y Humanidades de Melilla de la Universidad de Granada [España], Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.* de la Universidad de Granada [España]).

Comité Científico

- María Angustias Ortiz Molina (SIEMAI[®], Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.* de la Universidad de Granada [España], DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES[®]).
- Fernando José Sadio Ramos (Encontro de Primavera[®], Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.* de la Universidad de Granada [España], Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra [Portugal], Unidade de Investigação *LIF* (Linguagem, Interpretação e Filosofia da Universidade de Coimbra [Portugal]).
- Silvia Martí Marí (Investigadora Principal del Grupo de Investigación H-70 *(los) Usos del arte* de la Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, [España]).
- Holga Méndez Fernández (Grupo de Investigación H-70 – *(los) Usos del Arte* de la Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, de la Universidad de Zaragoza [España]).
- Carmen Martínez Samper (Grupo de Investigación H-70 – *(los) Usos del Arte* de la Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, de la Universidad de Zaragoza [España]).
- Neus Lozano Sanfélix (Grupo de Investigación H-70 – *(los) Usos del Arte* de la Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, de la Universidad de Zaragoza [España]).
- Juan Senís Fernández (Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, de la Universidad de Zaragoza [España]).
- Juan Bernardo Pineda Pérez (Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, de la Universidad de Zaragoza [España]).
- Lucía Herrera Torres (Facultad de Educación y Humanidades de Melilla de la Universidad de Granada [España], Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.* de la Universidad de Granada [España]).
- Amparo Porta Navarro (Facultat de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universitat Jaume I de Castellón [España])

- Oswaldo Lorenzo Quiles (Facultad de Educación y Humanidades de Melilla de la Universidad de Granada [España], Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.* de la Universidad de Granada [España])
- Encarnación López de Arenosa Díaz (Real Conservatorio Superior de Música de Madrid [España])
- Edmundo Manuel Balsemão Pires (Universidade de Coimbra [Portugal], Unidade de Investigação *LIF* (Linguagem, Interpretação e Filosofia da Universidade de Coimbra [Portugal])
- Joaquim Braga Unidade de Investigação *LIF* (Linguagem, Interpretação e Filosofia da Universidade de Coimbra [Portugal])
- João Luís Pimentel Vaz (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra [Portugal]).
- Anabela Panão Ramalho (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra [Portugal]).
- João Manuel de Carvalho Góis Ramalho (Instituto Superior Bissaya Barreto de Coimbra e Instituto Superior da Educação e do Trabalho do Porto [Portugal])
- Jean Todd Stephenson Wilson (Universidad de Granada [España], Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.* de la Universidad de Granada [España])
- Roberto Cremades Andreu (Universidad Complutense de Madrid [España], Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.* de la Universidad de Granada [España])

Mesa Inaugural

- Sra. Vicerrectora para el Campus de Teruel de la Universidad de Zaragoza (España), Dra. D^a Alexia Sanz Hernández.
- Sr. Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, de la Universidad de Zaragoza (España), Dr. D. Rafael Lorenzo Alquézar.
- Sra. Vicedecana de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, de la Universidad de Zaragoza (España), Dra. D^a Luisa Esteban Salvador.
- Sr. Director del Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Zaragoza (España), Dr. D. Fernando Alvira Banzo.
- Sra. Responsable del Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.* de la Universidad de Granada (España), Dra. D^a Lucía Herrera Torres.

- Sra. Responsable del SIEMAI® (Portugal), Dra. D^a María Angustias Ortiz Molina.

Mesa de Clausura

- Sra. Vicerrectora para el Campus de Teruel de la Universidad de Zaragoza (España), Dra. D^a Alexia Sanz Hernández.
- Sr. Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel de la Universidad de Zaragoza (España), Dr. D. Rafael Lorenzo Alquézar.
- Sra. Responsable del Gabinete de Relaciones Internacionales de la Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal), Dra. D^a Maria Cláudia Perdigão Silva Mendes Andrade.
- Sr. Director del Servicio Provincial de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de Teruel (España).
- Sr. Director del Conservatorio Profesional de Música de Teruel (España), D. Ignacio R. Navarrete.
- Sr. Responsable del Encuentro de Primavera® (Portugal), D. Fernando Sadio Ramos.

PRESENTACIÓN

Tenemos el placer de Invitarle a participar en el **XIV Simposio Internacional Educação Música Artes Interculturais (SIEMAI®)** y **IX Encuentro de Primavera®**, que se celebrarán en la Ciudad de Teruel (España), de 13 a 16 de Abril de 2016 con el lema ***Educación, Arte y Humanidades en una encrucijada de Culturas.***

Asociados desde el año 2008, cuando tuvieron lugar en la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra, en Coimbra (Portugal), estos proyectos de Educación, Educación con las Artes y Humanidades, Educación Intercultural, para la Ciudadanía y Derechos del Hombre, contemplan la promoción de la Educación, las Artes y las Humanidades, desde su papel en la educación de la sociedad en general y en la construcción de una ciudadanía democrática que respete los Derechos del Hombre. En su transcurso, proponemos a los participantes el tratamiento de un tema a partir de su área de especialidad y de interés académico y laboral, el cual será publicado y presentado en un simposio y encuentro internacional.

Con la edición que ahora se presenta pretendemos:

- Profundizar en la dimensión internacional de los programas del SIEMAI® y del Encuentro de Primavera®.
- Promover el conocimiento mutuo y contactos entre los participantes para realizar intercambios entre investigadores y profesores de diversas áreas preocupados con la Identidad y Diversidad cultural, educativa, artística y humanística, y preocupados también con la Ciudadanía democrática y los Derechos del Hombre.
- Intercambiar puntos de vista, conocimientos, experiencias y prácticas positivas hacia la Diversidad atendiendo fundamentalmente a la Educación, las Artes y las Humanidades, así como a la Educación para la Ciudadanía y Derechos del Hombre.
- Fomentar el diálogo, discusión, desarrollo y exposición de proyectos educativos, artísticos y humanísticos, de Educación Intercultural, para la Ciudadanía y Derechos del Hombre.
- Contribuir para el desarrollo de proyectos de intervención educativa, sociocultural y artística en Teruel (España).

Pensamos que la participación en el XIV SIEMAI® y IX Encuentro de Primavera® será una contribución válida para promover las identidades culturales en las áreas de Educación, Artes y Humanidades, así como los valores de cooperación, solidaridad e interrelación entre sociedades y pueblos.

Por todo esto, la Comisión Organizadora le dirige la Invitación para participar en este Simposio Internacional, al mismo tiempo que podrá disfrutar de las bellezas culturales y naturales de la Ciudad de Teruel.

LENGUAS OFICIALES DEL XIV SIEMAI® y IX ENCONTRO DE PRIMAVERA®

Español y portugués.

NOTA IMPORTANTE: Se presupone de la parte de los participantes el conocimiento suficiente de las lenguas oficiales para acompañar los trabajos que se presenten en el evento en cada una de ellas.

Los responsables

María Angustias Ortiz Molina

Fernando Sadio Ramos

SIEMAI®

Encontro de Primavera®

**PRE-PROGRAMA XIV SIEMAI® Y IX ENCUENTRO DE
PRIMAVERA® Educación, Arte y Humanidades en una
encrucijada de Culturas**

<i>Horas</i>	<i>13/04 Miér- coles</i>	<i>14/04 Jueves</i>	<i>15/04 Viernes</i>	<i>16/04 Sábado</i>	<i>17/ 04</i>
9:30– 11	L L E G A D A	9:30– 11 <i>Sesión Inaugural del Simposio</i>	<i>Conferencia 8</i>	<i>Conferencia 19</i>	S A L I D A
			<i>Conferencia 9</i>	<i>Conferencia 20</i>	
			<i>Conferencia 10</i>	<i>Conferencia 21</i>	
11– 11:30		<i>Pausa para Café</i>	<i>Pausa para Café</i>	<i>Pausa para Café</i>	
11:30– 12:30		<i>Con. Inaugural</i>	<i>Conferencia 11</i>	<i>Conferencia 22</i>	
		<i>Conferencia 1</i>	<i>Conferencia 12</i>	<i>Conferencia 23</i>	
12:30– 13:30		<i>Conferencia 2</i>	<i>Conferencia 13</i>	<i>Conf. Clausura</i>	
		<i>Conferencia 3</i>	<i>Conferencia 14</i>	<i>Sesión de Clausura del Simposio</i>	
13:30– 14		<i>Conferencia 4</i>	<i>Conferencia 15</i>	14 h. Salida para la excursión a Albarracín (Teruel) con cena	
14–16	<i>Comida</i>	<i>Comida</i>			
	<i>Conferencia 5</i>	<i>Conferencia 16</i>			
16– 17:30	<i>Recep- ción y recogida de materia- les</i>	<i>Conferencia 6</i>	<i>Conferencia 17</i>		
		<i>Conferencia 7</i>	<i>Conferencia 18</i>		
17:30– 18		<i>Pausa para Café</i>	<i>Pausa para Café</i>		
18– 19:30		<i>Paseo a pie por la ciudad de Teruel</i>	<i>Comunicaciones Simultáneas de 15' (Mesa 1: 1 - 6) (Mesa 2: 7 - 12)</i>	<i>Comunicaciones Simultáneas de 15' (Mesa 1: 13-18) (Mesa 2: 19-24)</i>	
	<i>Espectáculo</i>		<i>Espectáculo</i>		
20:30– 21:30	<i>Copa de Bien- venida</i>				

ALOJAMIENTO / RESERVA DE HOTELES

Existen diversos establecimientos hoteleros en Teruel que se presentan en la Sección de Informaciones Útiles.

Los participantes harán sus reservas directamente con los hoteles.

INSCRIPCIÓN Y PAGO

Por favor, use la Hoja de Inscripción para registrarse en el XIV SIEMAI® y IX Encuentro de Primavera® (<http://hum742.ugr.es>).

La inscripción para los eventos incluidos en el programa debe ser efectuada, por razones de planificación, en la Hoja de Inscripción facilitada.

El pago de la **Tasa de Inscripción en el Simposio** debe efectuarse en EURO (€), a través de transferencia bancaria:

- **Tasa de Inscripción en el Simposio para Profesionales y resto de personas inscritas que presenten algún trabajo (150€)¹.**
- **Tasa de Inscripción en el Simposio para Alumnos de Grado, Conservatorio y/o Mayores Inscritos que NO presenten ningún trabajo (50€)².**

Los datos necesarios para el pago de la Tasa de Inscripción serán comunicados por la organización a los interesados después de recibirse la Hoja de Inscripción.

El pago de los restantes conceptos se hará a la llegada.

CONFIRMACIÓN de la INSCRIPCIÓN

Hasta cerca de un mes antes del comienzo del XIV SIEMAI® y IX Encuentro de Primavera®, todas las inscripciones realizadas anteriormente serán confirmadas por la organización. Junto con esa confirmación de la Inscripción y del programa cultural, los participantes serán igualmente informados del horario de sus intervenciones.

CARTA de INVITACIÓN

Los participantes que necesiten de una Carta de Invitación para poder asistir al XIV SIEMAI® y IX Encuentro de Primavera®, deberán especificar los pormenores necesarios en su Hoja de Inscripción. Esto se aplica particularmente a los participantes que necesiten de

¹ Con derecho a Certificado de Asistencia reconociendo 30 h. y Certificado de Participación (caso que presenten algún trabajo), CD con las Actas del Simposio y demás Publicaciones.

² Con derecho a Certificado de Asistencia reconociendo 30 h.

Visados de Entrada o de Permiso para poder desplazarse al XIV SIEMAI® y IX Encuentro de Primavera®. **Tal Carta de Invitación nunca podrá ser considerada como una Invitación Oficial que cubra cualquier tipo de gastos (alojamiento, comida o programa cultural).**

La Carta de Invitación deberá ser solicitada hasta el 30 de Septiembre de 2015.

Algunas fotografías de Teruel

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel (Universidad de Zaragoza)



Arco del acueducto de Teruel



Ayuntamiento y Catedral



Catedral de Teruel



Escalinatas mudéjares de Teruel



Interior Iglesia de San Pedro de Teruel



Plaza del Torico de Teruel



Vista del acueducto con edificios



Vista de Teruel desde la Torre de la Iglesia del Salvador



Torre de la Iglesia de San Martín de Teruel



Torre de la Iglesia del Salvador de Teruel



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, Educación, Diversidad y Cultura: análisis interdisciplinar¹)*, 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 2014

A Diretora

A handwritten signature in blue ink, enclosed in a large, loopy oval. The signature appears to read "M. A. Ortiz".

¹ Nova designação do Grupo a partir de 2012. Inicialmente, era *Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*.

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, Educación, Diversidad y Cultura: análisis interdisciplinar*²), 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 la 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 2014

La Directora



¹ *REVISTA DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES*

² Nueva designación del Grupo a partir de 2012. Inicialmente, se llamaba *Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*.

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, Educación, Diversidad y Cultura: análisis interdisciplinar*²), 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/

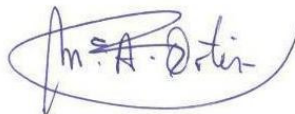
www.issuu.com/dedica

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, 2014

The Director



¹ *JOURNAL OF EDUCATION AND THE HUMANITIES*

² New name of the Group since 2012. The initial name was *Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*.

FICHA TÉCNICA

N.º de Registo na ERC – Entidade Reguladora para a Comunicação Social: 126027

ISSN: 2182-018X

Diretora: María Angustias Ortiz Molina

Coordenadores do n.º 6: Fernando José Sadio Ramos e María Angustias Ortiz Molina

Tradução/ revisão das traduções de/para Inglês: Jean Todd Stephenson Wilson, 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)
 Ewald Felber (Pädagogischen Hochschule Wien – Áustria)
 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)
 Amparo Porta Navarro (Universidade Jaume I – Espanha)
 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/ Catálogos:

Dialnet

Latindex

Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura

a360grados

*NSD – Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste/
Norwegian Social Science Data Services*

PORBASE – Base Nacional de Datos Bibliográficos

REBIUN

DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES pode ser consultada em:

http://hum742.ugr.es/seccion_libre/dedica-revista-de-educacao-e-humanidades/

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=15495>

Apoio:



