

María Angustias Ortiz Molina
(Coord.)

**Investigación en Educación
y Derechos Humanos.
Aportaciones de Diferentes
Grupos de Investigación**

Fernando Ramos (Editor)

Investigación en Educación

y

Derechos Humanos

***Investigación en Educación
y
Derechos Humanos***

***María Angustias Ortiz Molina
(Coordinadora)***



Fernando Ramos (Editor)



**Consejería de Innovación,
Ciencia y Empresa
Junta de Andalucía**



**Universidad de
Granada**



**Center for Intercultural
Music & Arts**

Ficha técnica:

ISBN – 978-989-95257-8-8

Depósito Legal – 287194/09

Coordinadora – *María Angustias Ortiz Molina*

Autores – Alicia Roffé Gómez, Ángel Luis Pérez Garrido, Ángels Torras, António J. Mateu Filipe, Carlos dos Santos Luiz, C. Karen Villén Molina, Clemente Rodríguez Sabiote, Daniela Coimbra, Elaine Caroline Hewitt, Fernando Sadio Ramos, Fernando López Castellano, Isabel Calado Lopes, Jean Todd Stephenson Wilson, Jaume Barrera, Lucía Herrera Torres, Luis Miguel da Cruz Pato, María Angustias Ortiz Molina, M. Dimas Martín López, Maria do Amparo Carvas Monteiro, Manuel Lorenzo Delgado, Núria Batlle, Olga González Mediel, Oswaldo Lorenzo Quiles, Philippe Bernard Loff, Víctor Neuman Kovensky.

Título – Investigación en Educación y Derechos Humanos

Tirada – 100 ejemplares

Edición 1ª

Fernando Ramos (editor). Coimbra

Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. – Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza – Universidad de Granada

Center for Intercultural Music & Arts (C.I.M.A.)

Enero de 2009

Palabras Clave – Educación, Derechos Humanos, Investigación

CDU – 37

Foto de portada – Verde de Primavera (F. y M.)

Índice

Investigación en Educación y Derechos Humanos. Aportaciones desde el Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza)..... 11
María Angustias Ortiz Molina

Educação para a Cidadania e Direitos do Homem.....47
Fernando Sadio Ramos

Las Comunidades de Aprendizaje como modelo emergente de organización para la Educación en Derechos Humanos..... 61
Manuel Lorenzo Delgado

Creando capital humano como bien público: educación y cultura cívica en la tradición mediterránea de pensamiento económico..... 87
Fernando López Castellano

La música en la primera infancia: un derecho para los ciudadanos.....103
Víctor Neuman Kovensky

Das Artes nas Universidades Hispânicas (Séc. XIII-XVI) a Universidade de Salamanca e a Universidade Portuguesa.....113
Maria do Amparo Carvas Monteiro

O impacto do ensino especializado da Música no desempenho académico.....135

Carlos dos Santos Luiz e Daniela Coimbra

Diversidad Cultural y Educación: el Sistema Educativo Catalán.....139

Olga González Mediel

Educação para a Diversidade nos Manuais Escolares de Estudo do Meio (1.º CEB): As Representações do Género Sexual.....157

Philippe Bernard Loff

Educación, Derechos Humanos y Género: ¿somos iguales las mujeres y los hombres?.....197

C. Karen Villén Molina

Diferencias de género en las preferencias sobre estilos musicales en estudiantes de ESO.....207

Roberto Cremades Andreu, Lucía Herrera Torres y Oswaldo Lorenzo Quiles

Jogos de força, ou nem tanto, entre as palavras e as imagens.....239

Isabel Calado Lopes

El silencio: un derecho para todos. "Sentir, vivir y comprender a través de una experiencia artística".....269

Jaume Barrera, Núria Batlle y Àngels Torras

Tecnologias de criatividade colaborativa online na construção de um conhecimento partilhado.....283
António J. Mateu Filipe

Egocasting & tecnologias movies (from the Cellphone to the Silverscreen).....293
Luis Miguel da Cruz Pato

Relaciones interculturales en la Dirección y Gestión de un Centro Educativo.....309
M. Dimas Martín López

Proyectos de Innovación en Tutorías en la Universidad. Aportaciones de su implementación en el Título de Maestro.....315
Lucía Herrera Torres

Evaluación y Derechos Humanos.....357
Alicia Roffé Gómez

Preferencias musicales de alumnos de Grado Superior del Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada.....375
Oswaldo Lorenzo Quiles, Ángel Luis Pérez Garrido, Clemente Rodríguez Sabiote

Spanish students’ performance on an international proficiency test in english: demographic, academic, cognitive, and affective correlates and predictors.....419
Jean Todd Stephenson Wilson & Elaine Caroline Hewitt

**INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y DERECHOS
HUMANOS. APORTACIONES DESDE EL GRUPO DE
INVESTIGACIÓN HUM-742 D.E.Di.C.A. (*Desarrollo Educativo
de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*)**

María Angustias Ortiz Molina
Directora del Grupo de Investigación HUM-742
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y
Corporal
Universidad de Granada
maortiz@ugr.es

Mi idea desde que comencé da pensar en formar un Grupo de Investigación –dado de Alta en SICA el 15 de Mayo de 2002-, fue lograr cohesionar un grupo humano pluridisciplinar, interuniversitario, internivel e internacional con dos preocupaciones primordiales y comunes en todas las investigaciones a desenvolver en el futuro: el desarrollo de la educación y el respeto y el fomento de los derechos humanos.

Desde el nombre del Grupo *D.E.Di.C.A. (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza)* hasta los Proyectos de Investigación y de Innovación desarrollados, todos han hecho alusión a esta idea, incluso la mayor parte de las publicaciones llevadas adelante por los Miembros del Grupo.

Este trabajo estará dedicado a repasar los diferentes Proyectos llevados a cabo en el seno del Grupo, los Congresos organizados y las Publicaciones realizadas y sirva como introducción –por parte del Grupo anfitrión- del libro titulado *<Investigación en Educación y Derechos Humanos. Aportaciones de diferentes Grupos de Investigación>*.

En nuestro Grupo de Investigación hemos desarrollado dos Proyectos I+D ya cerrados; ambos fueron financiados por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Granada. El primero de ellos, *IMADTEO (Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de Tareas en Educación Obligatoria)*, lo comenzamos

en septiembre de 2001 y se finalizó en enero de 2004. En el mismo trabajaron, además de los miembros que éramos profesores/as de la Universidad de Granada (cuatro Profesores Miembros Activos), como integrantes del mismo un Profesor de Derecho Administrativo de la Universidad de La Rioja, un Catedrático Doctor de Lengua y Cultura Clásicas y una Catedrática de Filosofía, ambos del IES Montevives de Las Gabias (Granada), un Profesor de Expresión Artística del IESO nº 1 de Villafranca de los Caballeros (Toledo), una Maestra de Educación Musical del Colegio Juan Ramón Jiménez de Marbella (Málaga) y una colaboradora “externa” que realizaba las tareas administrativas que derivan del trabajo del Grupo. En este trabajo también colaboró con nosotros/as una Profesora de la Universidad de Granada que, aunque es Miembro Colaborador Activo de otro Grupo de Investigación, desde el principio se sintió atraída por la temática del presente trabajo, al estar ella realizando otros trabajos sobre temas afines. Se ha de resaltar también la meritoria labor de María Luisa Melgarejo Leyva, quien de manera incansable ha trabajado con el Grupo de Investigación HUM-742 desde su creación hasta mediados del año 2008, realizando tareas administrativas, informatizando datos, colaborando con todo lo que le hemos pedido y asistiendo siempre con inestimable puntualidad a las muchísimas reuniones que el Grupo *D.E.Di.C.A.* lleva ya realizadas.

En el mes de septiembre de 2001 -cuando empezamos a funcionar como Grupo de Investigación realmente constituido- fue cuando se diseñó este Proyecto I+D y comenzamos a trabajar y dar los primeros pasos en el campo de esta investigación. He de comentar que varios miembros del Grupo, con anterioridad, habíamos pertenecido y trabajado como Miembros Colaboradores Activos en otros Grupos de Investigación y al realizar la afirmación anterior, de “dar los primeros pasos en el campo de la investigación”, hago referencia en el Grupo HUM-742 y con el Proyecto *I.M.A.D.T.E.O.*, no quiero decir que todos los integrantes del Grupo fuéramos “profanos” en la investigación, ya que algunos/as proveníamos de otros Grupos donde fuimos con anterioridad Miembros Colabores Activos.

La primera tarea que como Grupo nos propusimos fue, una vez elegido el tema, realizar una reactualización bibliográfica y de asistencia a Congresos, Jornadas y Cursos de todos/as y cada uno de los miembros del Grupo sobre la temática sobre la cual íbamos a comenzar a trabajar. La reactualización también abarcó el ámbito metodológico por el que habríamos de movernos para el desarrollo del Proyecto.

La elección del tema no fue algo caprichoso o realizada al azar, sino que, tras varias reuniones donde fuimos exponiendo nuestra formación en los diferentes campos de conocimiento a los que pertenecemos los distintos miembros del Grupo, y analizando los problemas de mayor actualidad con los que nos enfrentamos hoy en día en el ámbito educativo (pues no olvidemos que nuestro Grupo de Investigación, *D.E.Di.C.A.*, [Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza] trabaja en el ámbito escolar), pensamos que uno de estos problemas actuales que “traen de cabeza” al profesorado es el hecho de la cada vez mayor multiculturalidad presente en las aulas de Educación Obligatoria. A partir de aquí comenzamos a desarrollar la idea de la adaptación de tareas para facilitar la inserción del alumnado extranjero en las aulas, y trabajando sobre el tema comenzamos con el diseño del Proyecto *I.M.A.D.T.E.O.* (*Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las Tareas en la Educación Obligatoria*).

El Proyecto *I.M.A.D.T.E.O.* ha sido articulado en diferentes bloques y éstos a su vez aparecen divididos en capítulos, de la siguiente forma:

- **Bloque I:** Introducción: en la que se describen los objetivos y finalidades del Proyecto.
- **Bloque II:** Fundamentación Teórica, vertebrada en seis capítulos:
 - Capítulo 1.- Modelos de Atención a la Diversidad, estudiados desde varios puntos de vista diferentes y complementarios: en la Legislación Española en general, en la Legislación Educativa, en la Legislación Educativa sobre Educación Musical, Educación Plástica y Lengua Extranjera. En este capítulo, en principio, Juan Ramón Liébana se propuso diferenciar conceptos tan poco claros como los

de multiculturalismo e interculturalidad. De un lado, el multiculturalismo supone una reacción de resistencia de los inmigrantes ante la amenaza de perder la identidad mediante el asimilacionismo por parte de la cultura española. De otra parte, la interculturalidad plantea una convivencia en la diversidad pues entiende que detrás de todas las diferencias culturales hay unos valores comunes que hemos de localizar y potenciar. La legislación debe promover unos valores comunes y a la vez proteger la diversidad cultural. Estos valores se reflejan en las diferentes Declaraciones Universales de derechos que se detallan en este epígrafe. El Estatuto de Autonomía de Andalucía trata la cuestión de la educación desde una perspectiva integradora, por lo que habrá de incluirse en ella sin ningún tipo de discriminación a todos los niños y niñas, sean éstos/as hijos de españoles, de extranjeros residentes legales o de irregulares.

José Liébana realiza un repaso a la legislación educativa española; María Angustias Ortiz se ocupa de la legislación educativa sobre Educación Musical; Francisco David Tirado lo hace sobre la referente a Expresión Artística (Plástica) y Paulina Ramos encara la de Idioma Extranjero.

- Capítulo 2.- Modelos de Educación Multi e Intercultural. En este capítulo, nuestros/as compañeros/as, entre otras muchas ideas, comienzan por retomar las expuestas por Arnáiz (2003) y Díaz Aguado (2003) en el sentido de que *los contextos heterogéneos, a los que asisten alumnos de diferentes grupos étnicos o culturales, conforman una excelente oportunidad para aprender y desarrollar la tolerancia, la convivencia democrática o el respeto mutuo. Por lo tanto, la diversidad se convierte en una ventaja para todos los alumnos y constituye una excelente oportunidad para aprender y asimilar valores relacionados con ella en una sociedad cada vez más heterogénea.* A partir de aquí, Lucía Herrera y Oswaldo Lorenzo, dan una amplia visión de múltiples modelos de Educación Multi e Intercultural.

- Capítulo 3.- Trabajos sobre Educación Multicultural contenidos en la Base de Datos *ISI*. En él Almudena Ocaña realiza un estudio que abarca todos los trabajos indexados bajo el tópico *Multicultural Education* (Educación Multicultural) en la base de datos *Social Sciences Citation Index (SSCI)* del *Institute for Scientific*

Information (ISI) de Filadelfia, desde 1969 hasta el año 2003, fecha de finalización de recuperación de los mismos. Tras realizar una breve introducción acerca de esta base de datos y definir el término Educación Multicultural llevamos a cabo una breve revisión de los estudios similares a éste desarrollados en el contexto español, para centrarnos después en el análisis de diversos indicadores bibliométricos que nos permitirán conocer cuál es la situación actual de la producción científica en torno a la Educación Multicultural en la base de datos SSCI.

- Capítulo 4.- Trabajos sobre Educación Multicultural contenidos en la Base de Datos *ERIC*. Carmen Ramírez Hurtado realiza un estudio similar al anterior, pero basado en esta otra base de datos, de carácter cuantitativo y educacional, para tratar de recoger la mayor cantidad posible de información sobre el tema de nuestro Proyecto, introduciendo tablas y gráficas para visualizar de manera más gráfica y rápida toda la información recogida y que pueda servirnos para los propósitos de nuestro proyecto.

- Capítulo 5.- Estereotipos de Roles del profesorado. En este caso es Margarita Bago la encargada de repasar los principales estereotipos sobre los roles del profesorado en esta época “postmoderna”, teniendo en cuenta que hasta ahora la posición de la escuela y del currículum escolar, en este contexto, es la de mantener un delicado equilibrio entre la educación para la cohesión y la asimilación por un lado y la educación para la diversidad por otro.

- Capítulo 6.- Convivencia y Actitudes en Educación Intercultural en los Centros Educativos. En este capítulo, Almudena Ocaña expone cómo la institución escolar se enfrenta actualmente al reto de recibir y ofrecer una respuesta educativa adecuada al alumnado perteneciente a minorías étnicas y culturales, ya que no sólo este colectivo necesita una respuesta educativa, sino que esta nueva realidad escolar hace necesaria la puesta en marcha de investigaciones educativas para conocer las relaciones entre los diferentes agentes educativos, así como las actitudes hacia la diversidad cultural, de manera que podamos intervenir educativamente desde el modelo de Educación Intercultural y formar actitudes interculturales.

- **Bloque III:** La Fundamentación Metodológica aparece igualmente estructurada en otros seis capítulos:

- Capítulo 7.- Planteamiento del Estudio: Objetivos. Entre los objetivos del estudio destacamos el siguiente: Facilitar la adaptación de las tareas de los/as niños/as en las diferentes áreas de la Educación Obligatoria a las que pertenecen los miembros del Grupo de Investigación D.E.Di.C.A. (“*Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*”).
- Capítulo 8.- Enfoque Metodológico. Dado que hoy día para la obtención de resultados y/o conclusiones en la mayoría de las investigaciones es posible la utilización del tratamiento informático de los datos, en nuestra investigación se ha usado el programa NUD-IST-5 para el análisis cualitativo de los datos y el SPSS para el tratamiento cuantitativo; al ser bastantes de los ítems de las entrevistas manejadas como herramientas en la investigación de respuesta *abierta*, nos han permitido obtener tanto información cualitativa (verbal-textual) como cuantitativa (numérica).
- Capítulo 9.- Instrumentos de Recogida de Datos. Como estrategia de recogida de datos se han utilizado entrevistas semiestructuradas dirigidas a los distintos sectores educativos que intervienen en el contexto escolar (equipo directivo, profesorado, alumnado, padres/madres y personal de administración y servicios). Después de realizar una primera recogida de información obtenida mediante un primer protocolo provisional para cada una de las entrevistas, reformulamos algunas preguntas y las completamos con algunos ítems más que tras una segunda revisión de la herramienta creímos conveniente añadir. La mayor parte de las entrevistas se han contestado por escrito por los informantes, pero al alumnado (al ser muchos menores de edad) se las realizó su tutor/a de manera oral e individualizada con el consentimiento de sus padres.
- Capítulo 10.- Criterios de Calidad en la Investigación. En este capítulo, Carmen Ramírez expone con claridad la necesidad de que todo proceso de investigación ha de someterse a una reflexión sobre la calidad del mismo, que según las diferentes corrientes, disciplinas y fases de la investigación se denomina “rigor científico”, “validez”, etc. Esta calidad del trabajo científico ha de ser una pauta que se persiga en todas las etapas del proceso: el pre-estudio, el momento del estudio y el post-estudio o reflexión sobre la investigación para poder validar y mejorar la misma en aras al servicio de la comunidad científica.

- Capítulo 11.- Criterios de Selección y Características de la Muestra. La *muestra* con la que hemos trabajado la constituyen un total de 314 entrevistas, realizadas en 13 centros, todos de titularidad pública, habiendo realizado entrevistas tanto en centros de Educación Primaria como de Educación Secundaria. De esas 310 entrevistas, 202 han sido realizadas en centros urbanos y 112 en centros rurales. Por lo que respecta a su distribución entre centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria, han colaborado: 8 Colegios de Educación Infantil y Primaria (C.E.I.P.), 1 Sección de Educación Secundaria Obligatoria (S.E.S.O.) y 3 Institutos de Educación Secundaria (I.E.S.).
- Capítulo 12.- Procedimiento de Análisis de Datos. Como hemos comentado para analizar los datos obtenidos se utilizaron los programas informáticos NUD- IST 5 y SPSS para Windows.
 - **Bloque IV:** Análisis de Datos tanto de tipo cuantitativo como cualitativo.
 - **Bloque V:** Conclusiones.
 - **Bloque VI:** Referencias Bibliográficas utilizadas para la elaboración del Informe de Investigación.

Este Proyecto de Investigación –al que nos venimos refiriendo-, ha tenido como uno de sus objetivos prioritarios el conocer y comprender cómo trabajar los valores interculturales en el curriculum escolar. Como primer paso para alcanzarlo, consideramos fundamental que en la Formación del Profesorado que trabaja en centros multiculturales se incluya un profundo asesoramiento sobre el cambiante *marco legal* que en nuestro país tenemos en materia de inmigración y, como derivado de ello, en el tema educativo, para que así los futuros maestros y maestras sepan cómo interactuar correctamente con este colectivo de niños y niñas de padres inmigrantes que, por lo demás, es cada vez más numeroso en nuestras aulas.

Una parte importante para que *I.M.A.D.T.E.O.* pudiera culminarse fue la generosa y desinteresada colaboración de diferentes centros educativos que tienen matriculados en sus aulas un número significativo de alumnado extranjero. Éstos nos abrieron las puertas de sus centros para poder realizar el trabajo de “pasación” de las

entrevistas semiestructuradas que el Grupo había diseñado y contrastado para los diferentes sectores educativos: alumnado, profesorado, equipo directivo, padres/madres y P.A.S. Desde aquí queremos dar las gracias a todos ellos por su inestimable ayuda. Los colaboradores fueron un total de trece centros educativos, tanto de Educación Infantil y Primaria como Secciones de Educación Secundaria Obligatoria e Institutos de Educación Secundaria de las provincias de Granada, Málaga, Almería y Toledo.

El segundo Proyecto de Investigación I+D, *DiCADE (Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: desarrollo de la Socialización mediante actividades de Expresión Artística)*, lo comenzamos en el mes de junio de 2005 y lo finalizamos en diciembre de 2007. Este Proyecto se comenzó a gestar cuando comenzamos a diseñarlo como –en cierta medida– una continuación de los resultados de los estudios que realizamos al abordar nuestro anterior Proyecto de Investigación *Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las Tareas en la Educación Obligatoria (IMADTEO)* y que pensamos que de alguna forma no habían quedado totalmente finalizados.

Quiero comentar que varios miembros del Grupo HUM-742 *D.E.Di.C.A.*, con anterioridad, habíamos pertenecido y trabajado como Miembros Colaboradores Activos en otros Grupos de Investigación, al igual que en la actualidad Miembros Colaboradores Activos de otros Grupos y/o otras Instituciones están trabajando con nosotros, lo que pensamos que enriquece el trabajo al aumentar las perspectivas de enfoque que sobre el mismo aportamos todos/as y cada uno/a de los/as implicados/as.

La composición del Grupo de Investigadores en este segundo Proyecto cambió, se amplió y como dato más característico de esta modificación de personal, comentar que el profesorado de primaria y secundaria que antes trabajaba con nosotros se redujo de forma considerable y se amplió el de profesores de educación superior.

La primera tarea que nos propusimos al abordar el tema objeto de esta investigación fue, una vez elegido el mismo, realizar una

reactualización bibliográfica y de asistencia a Congresos, Jornadas y Cursos de todos/as y cada una de las personas sobre la temática en la que íbamos a centrar el Proyecto. Esta reactualización también abarcó al ámbito metodológico por el que habríamos de movernos para el desarrollo del mismo.

La elección del tema tampoco fue algo improvisado, sino que, tras varias reuniones donde fuimos exponiendo nuestra formación en los diferentes campos de conocimiento a los que pertenecemos los distintos miembros del Grupo y Colaboradores que con nosotros han realizado el mismo, analizando los problemas de mayor actualidad con los que nos enfrentamos en nuestros diferentes ámbitos educativos de trabajo (pues no olvidemos que nuestro Grupo de Investigación, *D.E.Di.C.A.* [Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza] trabaja en el ámbito escolar), analizando los resultados obtenidos en nuestro anterior Proyecto de Investigación y las posibilidades de trabajo que esos mismos resultados aún nos ofrecían, pensamos que uno de estos problemas actuales que “traen de cabeza” al profesorado es el hecho de la existencia cada vez mayor de diferencias culturales en el alumnado y la consecuente atención a la diversidad que nuestro profesorado debe asumir en las aulas de Educación Obligatoria.

A partir de aquí comenzamos también a desarrollar la idea de la adaptación de tareas para facilitar la inserción del alumnado extranjero en las aulas y, trabajando sobre el tema comenzamos con el diseño del Proyecto *Di.C.A.D.E.* (*Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: Desarrollo de la Socialización mediante actividades de Expresión Artística*).

El Proyecto *Di.C.A.D.E.* ha sido articulado en cuatro grandes bloques y éstos a su vez aparecen divididos en capítulos, de la siguiente forma:

- Presentación del Proyecto (María Angustias Ortiz Molina, Universidad de Granada).
- **Bloque I: Introducción**; en él se realiza una descripción general del Proyecto y sus antecedentes (María Angustias Ortiz Molina, Universidad de Granada).

- Bloque II: Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela.

- Capítulo 1: Subsídios para uma Filosofia da Formação e da Educação de um ponto de vista Intersubjetivo (Fernando José Sadio Ramos, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra).
- Capítulo 2: Fundamentación Psicológica de la Didáctica de la Expresión Artística y Musical (María Angustias Ortiz Molina, Universidad de Granada).
- Capítulo 3: Estudio Empírico. Estudio sobre Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en el Contexto Escolar (Lucía Herrera Torres y Oswaldo Lorenzo Quiles, Universidad de Granada).
- Capítulo 4: Culturas en contacto en el ámbito escolar: Investigación Educativa sobre fomento de Habilidades Lingüísticas y de Socialización a través de la Expresión Musical (Oswaldo Lorenzo Quiles y Lucía Herrera Torres, Universidad de Granada).

- Bloque III: Desarrollo de la Socialización mediante Actividades de Educación Artística.

- Capítulo 5: Los habitantes de la Calle Pentagrama (M^a Rosa Salido Olivares, Universidad de Granada y Delegación de Educación de Navarra).
- Capítulo 6: La Agrupación Instrumental de Percusión en la Escuela, elemento de socialización del alumnado (Olga González Mediel, Universidad de Barcelona).
- Capítulo 7: Experiencias Educativas para la Socialización: Música y Pintura, una relación Interdisciplinar (Antonio Rodríguez Barbero, Universidad de Granada).

- Bloque IV: Referencias Bibliográficas.

La *muestra* con la que hemos trabajado la constituyen un total de 314 entrevistas, realizadas en 13 centros, todos de titularidad pública, habiendo realizado entrevistas tanto en centros de Educación Primaria como de Educación Secundaria. De esas 314 entrevistas, 4 no se adecúan totalmente a las respuestas esperadas, por lo que en el Estudio Empírico realizado para el presente Proyecto se alude al *universo* de 310; de ellas 202 han sido realizadas en centros urbanos y 112 en centros rurales. Por lo que respecta a su distribución entre

centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria, han colaborado: 8 Colegios de Educación Infantil y Primaria (C.E.I.P.), 1 Sección de Educación Secundaria Obligatoria (S.E.S.O.) y 3 Institutos de Educación Secundaria (I.E.S.).

Para la realización de los análisis de los datos que manejamos en el presente Proyecto, se utilizaron los programas informáticos NUD-IST 5 y SPSS para Windows.

Este segundo Proyecto de Investigación tuvo como uno de sus objetivos prioritarios el conocer y comprender cómo trabajar en las aulas de Educación Primaria y Secundaria las diferencias culturales y cómo es posible realizar la atención a la diversidad en ellas existente por parte de los diferentes colectivos implicados en la institución escolar, así como también el diseño de actividades de Expresión Artística que fomenten la socialización en este tipo de aulas.

Como primer paso para la realización de nuestro objetivo principal, consideramos fundamental que en la Formación del Profesorado que trabaja en centros de integración, se incluya un profundo asesoramiento sobre el cambiante *marco legal* que tenemos en materias de educación, integración e inmigración, para que así los futuros maestros y maestras sepan cómo interactuar correctamente con este colectivo de niños y niñas que es cada vez más numeroso en nuestras aulas.

Una parte importante para que el Proyecto *Di.C.A.D.E.* pudiera culminarse con éxito, fue la generosa y desinteresada colaboración de diferentes centros educativos que tienen matriculados en sus aulas un número significativo de alumnado hacia el que hay que prestar un especial interés con respecto a las Diferencias Culturales y/o a la Atención a la Diversidad. Éstos nos abrieron las puertas de sus centros para poder realizar el trabajo de “pasación” de las entrevistas semiestructuradas que el Grupo había diseñado, contrastado y validado ya para el Proyecto de Investigación anterior (*I.M.A.D.T.E.O.*) para los diferentes sectores educativos: alumnado, profesorado, equipo directivo, padres/madres y P.A.S. (Personal de

Administración y Servicios). Desde aquí queremos dar las gracias a todos ellos por su inestimable ayuda.

Actualmente tenemos en perspectiva un tercer Proyecto I+D+i – pendiente de financiación- titulado *EEDCA (Estamentos Educativos y diferencias culturales del alumnado: Diseño de Actividades para el fomento de la Socialización)*. A partir de protocolos de entrevistas semiestructuradas a los diferentes sectores educativos (ya validadas por nuestro Grupo de Investigación en anteriores investigaciones), pretendemos recoger para su estudio, las percepciones –sobre su propio posicionamiento- ante el reto de las cada día más evidentes diferencias culturales del alumnado en centros educativos de niveles no universitarios de España (sobre todo Barcelona y provincia y Navarra) y Portugal (principalmente Coimbra y alrededores).

La Metodología de la Investigación combinará la vertiente cualitativa y la cuantitativa. Para el tratamiento informático de los datos trabajaremos con los Programas Nud -*Ist (para el tratamiento cualitativo) y SPSS (para el tratamiento cuantitativo).

Una vez obtenidas las pertinentes Conclusiones de la Investigación, pasamos a realizar diferentes Diseños de Actividades para el fomento de la Socialización en los centros educativos de niveles no universitarios colaboradores.

Para ello, contamos con la ventaja de ser un Grupo de Investigación (HUM-742 *D.E.Di.C.A.*) Interdisciplinar, Interuniversitario e Internacional, ya que contamos entre nuestros Miembros Colaboradores Activos con destacados profesionales de otros centros de Educación Superior diferentes a la UGR.

De esta manera nos propusimos dar un enfoque distinto y más adecuado a las necesidades actuales al trabajo que desde hace años venimos desarrollando, y pretendemos con ello atender también a las indicaciones que se nos vienen dando sobre el Espacio Europeo de Educación Superior.

Como punto de partida para este fomento de la socialización en el contexto escolar partimos de:

- Utilización del conocimiento de forma más flexible.
- Desarrollo de la autoconciencia del conocimiento adquirido y la autoevaluación de las propias habilidades.
- Generación de posibles ideas y opciones de acción.

Los objetivos que desarrollamos han sido:

- Analizar las actuaciones educativas encaminadas al fomento de la socialización en diferentes Áreas Educativa.
- Valorar la efectividad de las mismas en relación al logro de los objetivos propuestos desde el punto de vista de la educación para la solidaridad, convivencia e igualdad de género.
- Proponer un modelo explicativo de los fenómenos educativos analizados.
- Realizar propuestas de mejora a través de estrategias socializadoras promoviendo el trabajo interdisciplinar y la capacidad de generar nuevas ideas.

La investigación tuvo siete fases: 1) Elaboración del marco teórico y antecedentes; 2) Elaboración del marco metodológico; 3) Confección de instrumentos de recogida de datos y formación de los investigadores; 4) Acceso al escenario y recogida de datos; 5) Análisis e interpretación de los datos; 6) Elaboración de conclusiones; 7) Referencias Bibliográficas.

Teníamos ya una muestra analizada y estudiada; la conformaban un total de 13 Centros de Educación Infantil, Primaria e IES de las provincias de Málaga, Almería, Granada y Toledo y la componen un total de 310 entrevistas semiestructuras realizadas a los diferentes estamentos educativos: Equipo Directivo, Profesorado, Alumnado, Padres y Madres y P.A.S.

En la actualidad estamos procediendo a realizar una ampliación de la muestra a centros educativos de titularidad pública, concertados y privados en las provincias de Málaga, Barcelona y Navarra y también en la ciudad de Coimbra y área metropolitana (Portugal).

Pensamos que al ser la muestra más amplia el estudio ha de resultar más representativo.

La finalidad del Proyecto es la de diseñar actividades de Expresión Artística que fomenten la socialización en el contexto escolar y ayuden a superar las diferencias culturales existentes, prestando una especial atención a la diversidad.

Los integrantes del Grupo de Investigación somos profesores/as de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada, de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, de la Facultat de Formació del Professorat de la Universidad de Barcelona y una Maestra de Educación Primaria especialista en Educación Musical. En nuestro caso somos un grupo estable de investigación, llevamos trabajando juntos seis años y hay entre nosotros/as varios jóvenes investigadores/as realizando su estudios de doctorado o su tesis doctoral.

Estamos trabajando con un enfoque interdisciplinar desde el primer momento. Trabajamos juntos/as profesores de diferentes Áreas curriculares. No trabajamos juntos de manera aleatoria, sino que lo hacemos porque somos miembros de diferentes Didácticas Específicas que cubren docencia no sólo en ámbitos universitarios, sino también en Educación Primaria; esto es necesario para diseñar actividades para contextos educativos que favorezcan la socialización y atiendan a diferencias culturales y otros tipos de atención a la diversidad y poder aplicarlas y contrastarlas en las diferentes Áreas por los/as especialistas en cada una de ellas. Todos/as llevamos a cabo la misma investigación, pero la aplicamos a nuestra Área de conocimiento, así obtenemos una visión de conjunto del comportamiento ante los mismos problemas. Pensamos que como equipo interdisciplinar favorecemos la consecución de algunas **competencias** generales, que son algunas **finalidades** que nos proponemos con nuestro proyecto: *capacidad para comunicarnos con expertos de otras áreas, apreciación de la diversidad y de las diferencias culturales*. La diversidad en un

equipo es un valor y un potencial; nosotros queremos conseguir con la misma:

- Fomentar la interdependencia cooperativa, o sea, que la consecución de las metas grupales no sea posible sin la contribución de todos los miembros.
- Que todos los miembros tengamos el mismo status.
- Que se consiga la ruptura de las percepciones entre diferentes grupos (ciencias-letras, hombres-mujeres...).
- Favorecer la empatía (aprender a colocarse en el lugar de los otros).

Los problemas que plantean los contextos educativos que prestan atención a la diversidad y a la diferencia cultural, cuyo estudio y análisis son los objetivos de nuestra investigación, nos parecen que son suficientemente relevantes para la sociedad como para llevar la investigación a cabo. Pretendemos además fomentar con nuestra investigación la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones mediante:

1. La utilización del conocimiento de forma más flexible y que se adapte al contexto en que el problema aparece.
2. El desarrollo de la autoconciencia del conocimiento adquirido y la autoevaluación de las propias habilidades.
3. La generación de posibles ideas y opciones de acción.

Otra de las finalidades del proyecto es estudiar la concepción que sobre las diferencias culturales y la atención a la diversidad tienen los diferentes sectores educativos: equipos directivos, profesorado, alumnado, padres-madres y P.A.S., y a partir del estudio de estas concepciones poder realizar las actividades de Expresión Artística que favorezcan la socialización. Para ello, diseñamos unas entrevistas semiestructuradas, que incluimos en el lugar adecuado de este Proyecto que ya están validadas y han sido aplicadas ya en 310 entrevistas. La finalidad principal que nos proponemos, es la de diseñar actividades de Expresión que fomenten el desarrollo de la socialización con el objetivo de suprimir las dificultades escolares producidas por las diferencias culturales, de manera que prestemos una mayor atención a la diversidad.

El grupo tiene como logros anteriores a este tercer Proyecto de Investigación I+D+i en esta materia, entre otros, los siguientes:

- Presidencia y Vicepresidencia del Center for Intercultural Music & Arts (CIMA).

- Proyecto de Investigación financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Granada, 2003-2005 *Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las Tareas en la Educación Obligatoria*.

- Proyecto de Innovación financiado por el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada, 2003-2004 *Educación sin fronteras: apertura a las <culturas> del alumnado*.

- Proyecto de Investigación financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Granada, 2003-2005 *Hacia una Sociedad del Conocimiento y de la Información. Divulgación Pública del conocimiento en la Ciudad Autónoma de Melilla*.

- Dirección del Programa de Doctorado de ámbito Internacional: *Educación Musical: una perspectiva Multidisciplinar*, 2004-2006, a desarrollar en la Facultad de Humanidades y Educación de Melilla.

- Coordinación del Título de Experto Universitario financiado por la Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía: *Formación de Postgrado en Promoción, Programación y Gestión Cultural: la cultura como elemento de desarrollo social*, 2004-2005 en la Universidad de El Salvador.

- Organización de las 1ª Jornadas de *Cultura Gitana*, celebradas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada del 22 al 24 de noviembre de 2004.

- Organización de la IX Biennial International Symposium & Festival del *Center for Intercultural Music & Arts (CIMA)*, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, del 18 al 21 de Abril 2006.

- Organización de la X Biennial International Symposium & Festival del *Center for Intercultural Music & Arts (CIMA)* y III Encuentro de Primavera, Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal), del 8 al 11 de Abril 2008.

- Organización del Congreso-Seminario Internacional *Socioeconomía de la Cultura*, organizado por la Sociedad Pública V Centenario de Melilla, 1997.

- Participación en el proyecto *Langages Artistiques por une Europe Plurielle* (87018-CP-1-2000-1-HU-COMENIUS-C2) desde el año 2000 hasta el 2003, Proyecto de Colaboración Transnacional.
- Obtención del 3º Premio Nacional de Investigación Educativa 2004 del Centro de Investigación y Documentación Educativa del MEC con el trabajo: *Atención a la diversidad cultural en educación primaria: Programa de Intervención en el desarrollo del lenguaje y la socialización a través de actividades didáctico-musicales*.
- Secretariado de la Facultad de Humanidades y Educación de Melilla, Universidad de Granada (05-05-2003 / 06-10-2003).
- Vicedecanato de Extensión Universitaria y de Estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación de Melilla, Universidad de Granada (06-10-2003 / 06-04-2004).
- Vicedecanato de Proyectos Internacionales de la Facultad de Humanidades y Educación de Melilla, Universidad de Granada (05/2008).
- Coordinación del Programa de Movilidad Estudiantil y Ayudas a la Movilidad SICUE / SÉNECA en la Facultad de Humanidades y Educación de Melilla, (10-06-2003 / 04-06-2004).
- Experto Evaluador técnico/científico del Programa Alþan de la Unión Europea (2003-2005).
- Premio Extraordinario de Doctorado en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, curso 2003-2004.
- Experiencia de Gestión de Centros Educativos desde los cargos de Responsable de Área Disciplinar (Filosofía, Sociología, Psicología), Tutor, Miembro del Consejo Directivo y Director de Secundaria del Instituto D. Joao V de Lourical (Portugal) y del Colegio de San Miguel de Fátima (Portugal).
- Participación en el Proyecto Comenius New Schooling through Citizenship Practice (SEJ-24003-EDUC) y miembro fundador de la Red ENERCE – European Network for Excellence in Research on Citizenship Education (desde 2005).
- Miembro de la Red CiCe – Children's Identity and Citizenship in Europe (desde 2005).
- Coordinador del Proyecto de Educación para los Derechos Humanos en curso en la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Coimbra (en cooperación con el Consejo de Europa – European Youth Centre Budapest) (desde 2002).

- Organización del I Encuentro de Primavera, desarrollado en Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal) (27-29 de Abril de 2006).
- Organización del II Encuentro de Primavera, desarrollado en la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal), (30 y 31 de Mayo y 1 de Junio de 2007).
- Organización del IV Encuentro de Primavera, a desarrollar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada del 15 al 17 de Abril de 2009.
- Organización de la XI Biennial International Symposium & Festival del *Center for Intercultural Music & Arts (CIMA)* y V Encuentro de Primavera, a desarrollar en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, Universidad de Granada, del 6 al 10 de Abril 2010.

Como Proyecto de Investigación, para el Grupo DEDiCA, la temática no es ajena, como se puede comprobar con las actividades que describimos, teniendo una amplia preparación en el campo de la investigación, docencia y gestión. En cierta medida puede considerarse a este tercer Proyecto I+D+i del Grupo HUM-742 continuación de los otros dos anteriores ya realizados y descritos con anterioridad, en el sentido de que somos el mismo Grupo de Investigación y Miembros Colaboradores de otros Grupos con la misma formación y las mismas inquietudes, pero diferente en cuanto a la concepción de la investigación, de las nuevas aportaciones a realizar, de los nuevos saberes incorporados y sobre todo diferente en cuanto a la muestra y al estudio que sobre ella podamos realizar y a los resultados que podamos obtener.

En cuanto a **Objetivos** ya alcanzados señalar dos fundamentalmente:

- 1.- Conocimiento profundo de las dificultades de ocasiona la diversidad cultural y la atención a la diversidad en las aulas.
- 2.- El diseño y aplicación de varias actividades de Expresión Artística, presentadas en las publicaciones realizadas de los mencionados Proyectos realizados anteriormente; esas publicaciones se encuentran tanto en bibliotecas como en los canales comerciales de distribución.

Los objetivos se han diseñado desde el convencimiento de que los centros educativos son el medio idóneo para enseñar a convivir desde

la práctica valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad, lo que sólo es posible si se establece un proceso donde todas y todos puedan aportar y donde estas aportaciones sean sujeto de intercambio y valoración crítica. Los objetivos que nos proponemos conseguir con esta investigación hacen referencia a la escolarización, a la puesta en marcha de modelos educativos que fomenten la socialización y la difusión de los valores democráticos en la comunidad educativa, ya que partimos de la hipótesis de que el diseño de estrategias que atiendan a las diferencias culturales y atención a la diversidad escolar es necesario para la integración de los alumnos de diferentes culturas y etnias promoviendo así la socialización y convivencia entre el alumnado de los centros educativos.

A través de la investigación pretendemos analizar y valorar las actuaciones educativas desarrolladas en los diversos contextos educativos (multiculturales, rurales, urbanos, etc.) en orden a establecer su grado de ajuste a un modelo educativo en el que se respeten las diferencias culturales, de género, socioeconómicas así como psíquicas y físicas atendiendo a los principios de solidaridad, convivencia e igualdad, valorando la efectividad de las mismas y formulando estrategias socializadoras que introduzcan mejoras en dichos contextos educativos en el Área de Expresión Artística.

Diversas investigaciones sobre esta temática ponen de manifiesto la insuficiente atención que se le da a las cuestiones referidas a tratar aspectos como la paz, la coeducación, la solidaridad, la educación intercultural en los Proyectos Educativos. En esta línea el profesorado se encuentra bastante lejos de tratar estas temáticas en sus clases pues carece en muchas ocasiones de las competencias necesarias para desarrollarlas con éxito. Del mismo modo los padres y madres están poco implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos y, en la mayoría de los casos otorgan más o igual importancia al aprendizaje de conceptos que de actitudes por parte de sus hijos. En cuanto al equipo directivo se pone de manifiesto la falta de atención que se presta a las minorías dentro del centro. Las estrategias utilizadas por los docentes no son muy diferentes a las que utilizaban hace unos años y se siguen

reproduciendo modelos anteriores que, en la mayoría de los casos no son eficaces. En este sentido nuestro trabajo de investigación pretende hacer un diagnóstico de la situación actual de los contextos educativos para después proponer estrategias educativas socializadoras que puedan mejorar la convivencia, fomentar la solidaridad y el respeto entre géneros dentro del aula.

Los principales **objetivos** que pretendemos conseguir con el desarrollo de este trabajo son:

1. Analizar las actuaciones desarrolladas en diferentes centros educativos para estudiar la atención que prestan a las diferencias culturales y a la atención a la diversidad.
2. Valorar la efectividad de las mismas en relación al logro de objetivos propuestos desde el punto de vista de la educación para fomentar la socialización, solidaridad, convivencia e igualdad de género.
3. Proponer un modelo explicativo de los fenómenos educativos analizados que permitan desarrollar en los agentes implicados en la investigación la capacidad de análisis y toma de decisiones respecto a la situación reflejada.
4. Realizar propuestas de mejora a través de estrategias socializadoras promoviendo el trabajo interdisciplinar y la capacidad de generar nuevas ideas.

La naturaleza de los fenómenos educativos que nos disponemos a estudiar en la presente investigación recomienda la utilización de un enfoque multiparadigmático desde el que aproximarnos y acumular información en relación con los objetivos propuestos y las características del contexto. Así, hemos optado por elaborar un diseño mixto en el que utilizamos diversos enfoques metodológicos, que se complementen y refuercen para proporcionar datos tanto cuantitativos como cualitativos. Nuestra intención es describir, comprender y explicar los fenómenos educativos para posteriormente emitir propuestas de mejora.

Las distintas técnicas y estrategias metodológicas a utilizar nos permitirán describir los ámbitos o contextos educativos, las actividades, las creencias y actitudes de los participantes en el proceso educativo,

realizaremos una descripción también de las diversas y complejas perspectivas y actividades de los profesores y alumnos con vistas a obtener explicaciones para descubrir patrones de comportamiento y proveer un análisis de la escuela como un sistema dinámico de relaciones sociales.

En una **primera fase** de la investigación se plantearán las cuestiones relativas a la investigación, marco teórico e investigaciones antecedentes así como la selección de la muestra para el estudio. En una **segunda fase** confeccionaremos los diferentes instrumentos de recogida de datos y realizaremos la formación de los investigadores en relación a las técnicas que se utilizarán en la investigación: observación participante, entrevistas, etc. En una **tercera fase** abordaremos el acceso al escenario, la elección de los informantes clave, el comienzo de las entrevistas y las técnicas de recogida de datos y registro. En la **cuarta fase** realizaremos el análisis e interpretación de los datos donde a partir de las conclusiones emitidas llevaremos a cabo la propuesta de estrategias de mejora.

Entre las técnicas de recogida de datos que utilizaremos destacamos en un primer intento de acercamiento a la realidad educativa la realización de diferentes cuestionarios dirigidos a alumnos/as, padres y madres, docentes, equipos directivos y personal de administración y servicios. De esta manera podremos recoger información de muestras más amplias que nos servirá como punto de partida para el uso de métodos más cualitativos.

Otra estrategia clave al comienzo de la investigación será el análisis de materiales escritos tales como documentos oficiales y personales. En general, por documentos oficiales se entiende toda clase de documentos, registros y materiales oficiales y públicos, disponibles como fuente de información. Los documentos oficiales suelen clasificarse como material interno y externo. El material interno hace referencia a los documentos generados y disponibles en cada escuela o institución. Ofrecen información sobre su organización, organigrama, normativa, funciones, fines y valores. El material externo se refiere a los documentos producidos por un organismo, centro educativo o Centro de Recursos para comunicarse con el exterior. En este caso se

tendrán en cuenta registros de organismos, artículos de periódicos, revistas, comunicaciones y divulgaciones, libros, etc.

La observación participante, combinando adecuadamente la dimensión participativa y observacional, pretende vivenciar las experiencias de las personas que intervienen en la realidad estudiada. Esto supone compartir sus intereses, problemas, preocupaciones, iniciativas y expectativas. Al finalizar la fase de observación los observadores elaborarán un informe que contrastarán con el profesor implicado. A partir de esta puesta en común aflorarán focos de interés que servirán de guía o puntos fuertes a la hora de realizar una posterior observación focalizada. Fundamentalmente se utilizarán notas de campo y registros narrativos.

Además, realizaremos entrevistas informales con los agentes implicados en la investigación que nos permitirán recoger información muy útil para completar la recogida a través de la observación.

Las entrevistas a informantes clave tales como personal de administración y servicios, directivos, profesorado, madres o padres interesados son diseñadas y planificadas por los miembros del Grupo de Investigación.

A partir de la descripción y análisis de diversos contextos educativos centraremos nuestro estudio y posterior propuesta de mejora en casos específicos para lo que llevaremos a cabo diferentes estudios de casos que nos permitirán tomar decisiones sobre diferentes aspectos educativos que intentaremos mejorar.

Como contribuciones y beneficios esperables de la realización del presente Proyecto para el avance del conocimiento esperamos conseguir:

- Estudiar la influencia de las diferencias culturales en la evolución de los diferentes grupo-clase estudiados.
- Describir las actuaciones educativas desarrolladas en atención a la diversidad.

- Valorar la efectividad de las mismas en relación al logro de objetivos propuestos desde el punto de vista de la educación para la solidaridad, convivencia e igualdad de género.
- Proponer un modelo explicativo de los fenómenos educativos analizados que permitan desarrollar en los agentes implicados en la investigación la capacidad de análisis y toma de decisiones respecto a la situación reflejada.
- Realizar propuestas de mejora a través de actividades de Expresión Artística que favorezcan la socialización.
- Promover el trabajo interdisciplinar y la capacidad de generar nuevas ideas.

También -dentro del Grupo- hemos desarrollado dos Proyectos de Innovación Educativa, financiados por el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente. El primero de ellos llevó por título <*Educación Artística sin fronteras: apertura a las “culturas” del alumnado*>.

El profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada participante en el mismo fueron: Entrena Jiménez, M^a Socorro; Galindo Calvo, Pablo; García Morales, Rosario; Ocaña Fernández, Almudena Ortiz Molina, María Angustias; Sánchez Sánchez, Antonio.

Otros Investigadores que participaron en el mismo: Ramos Herreros, Paulina y Sadio Ramos, Fernando José.

Personal de Administración y Servicios: Hernández Roda, Julia y Llorente Nogueras, Antonio.

Alumnos: Arantave Moreno, Esther; Cobo Gutiérrez, Raquel; Espín Sánchez, Mario; Díaz Hervás, Lidia Esther; Fernández Torregrosa, Julia M^a; Fuentes Abril, Juan Francisco; González Luzón, M^a del Mar; Márquez Martos, Amparo; Pérez Líndez, Raquel; Vargas Cañadas, Cristina.

Como Objetivos Generales de este Proyecto de innovación, nos propusimos:

- Resolución de problemas de la UGR.
- Habilidades para la resolución de problemas.
- Prácticas innovadoras.

Descripción de los Objetivos Específicos:

- 1.- Facilitar la adaptación de las tareas de Educación Obligatoria para promover la Educación Intercultural, la convivencia y el respeto entre géneros.
- 2.- Evitar cualquier actuación que discrimine o limite la participación del alumnado en clase.
- 3.- Elaborar y publicar materiales didácticos, de apoyo y asesoramiento acordes con la realidad del aula.
- 4.- Fomentar la participación del alumnado en situación desventajosa en las actividades extraescolares del centro.
- 5.- Favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro multiculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las diferentes culturas.
- 6.- Reconocer la riqueza que supone la diversidad cultural, impregnando con ella todos y cada uno de los elementos del Proyecto.
- 7.- Facilitar en las aulas la expresión espontánea de la propia identidad cultural, legitimando, valorando y analizándola críticamente.
- 8.- Educar en valores para crear una sociedad formada por ciudadanos con los mismos derechos humanos universales, de forma que la diversidad de orígenes, de capacidades y de características sociales y culturales sea reconocida como un elemento común de toda la población.
- 9.- Apoyar a los centros para que pongan en marcha procesos de reflexión y contraste sobre la perspectiva multicultural de manera que impliquen a todos los sectores del barrio, pueblo o zona educativa en la que se encuentre el centro.
- 10.- Mejorar permanentemente el conocimiento de la realidad y de las estrategias más adecuadas para el cambio mediante el mantenimiento sostenido de la actividad de investigación y la formación permanente del profesorado.

Las Titulaciones a las que dirigimos el Proyecto:

Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Musical.
Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Física.
Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Primaria.
Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Infantil.
Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Especial.
Diplomatura de Maestro Especialista en Audición y Lenguaje.
Diplomatura de Maestro Especialista en Lengua Extranjera.
Pedagogía.
Psicopedagogía

Asignaturas trabajadas en este Proyecto de Innovación:

Audición Musical y su Didáctica.
Canciones, Ritmo y Danzas Musicales de todo el mundo.
Comunidad educativa y marginación social.
Didáctica de los Sistemas Calcográficos.
Educación Artística y su didáctica
Educación Social especializada.
Expresión Plástica y Musical.
Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica.
Filosofía de la Educación.
Formación vocal y auditiva
Intervención social en el ámbito familiar.
La Expresión Musical como sistema de comunicación
La Música en la Educación Especial.
La Educación Musical y sus dificultades de Enseñanza-aprendizaje.
La Melodía y el Ritmo Musical y su didáctica.
Lenguaje Musical
Pedagogía Social.
Prácticum II Educación Musical.
Prácticum II Educación Infantil.
Sociología de la Educación.
Sociología de la Juventud.
Sociología de los Medios de Comunicación.

Metodología: Consideramos el aprendizaje como un proceso social y personal que cada individuo construye al relacionarse con compañeros de otras etnias, religiones y culturas diferentes, de ahí la gran importancia que otorgamos al diálogo, al debate y a la confrontación de experiencias, ideas y vivencias en actividades en grupo. A través de éstas posibilitaremos el enriquecimiento de los alumnos, así como la evaluación común de los procesos que se van realizando a lo largo de las sesiones. Esta visión comunicativa del proceso educativo provocará la creación de ambientes que favorezcan la interacción del maestro y los alumnos en un ambiente intercultural.

Intentamos crear relaciones comunicativas ricas y diversas entre los miembros del grupo y el maestro para lograr una relación que vaya más allá de los aspectos estrictamente informativos y formales para conseguir una relación socio-afectiva y de comunicación que integre a todos excluyendo las diferencias. La metodología puesta en práctica pretendió basarse en tres puntos muy importantes y necesarios para la consecución satisfactoria de un exitoso proceso de enseñanza-aprendizaje: la investigación, la motivación y la creatividad. La investigación del medio que nos rodea, de las culturas, de sus recursos y de sus posibilidades; la manipulación y experimentación sobre recursos, materiales y técnicas diversas son algunos de los elementos más importantes para el desarrollo del aprendizaje. Quisimos potenciar los procesos personales de relación entre iguales, de sensación, percepción e interpretación ya que en Educación juega un papel relevante la expresión comunicativa de experiencias.

La metodología a utilizar para poner en marcha estas propuestas prácticas (puesto que este Proyecto de Innovación iba dirigido a los créditos prácticos de las asignaturas), tuvo como ejes de organización y procedimiento la vivenciación de los diferentes conceptos a través de la observación, exploración, manipulación, creación... para pasar posteriormente a una conceptualización de los mismos.

La motivación es un punto muy importante si queremos conseguir los objetivos que nos hemos propuesto inicialmente. Algunas de las

estrategias a las que recurrimos a la hora de motivar al alumnado fueron:

- Utilización de actividades que tengan un hilo conductor que incite a la interculturalidad, a la convivencia y al respeto entre géneros. Procuramos que estas actividades tengan un fin en sí mismas evitando las desconexiones y la falta de relación.
- Organizar la adquisición de estilos metodológicos de manera progresiva adecuando los conocimientos a las capacidades del alumno.
- Los ejercicios prácticos diseñados para nuestras asignaturas no deben suponer una meta inalcanzable para el alumnado, pero sí deben constituir un reto al que puedan acceder con un poco de esfuerzo.
- Las actividades propuestas debieron responder a sus intereses y necesidades, además de tener en cuenta las diferentes propuestas que el alumnado sugirió, atendiendo al tema que nos ocupe.
- Realizar actividades que favorezcan el pensamiento divergente y faciliten la comunicación y aprovechar los imprevistos que puedan surgir en el desarrollo de las sesiones con los otros para potenciar la motivación.

Pasamos a comentar con algo más de detalle de tareas de cada miembro. Comenzamos resaltando el hecho de que en este Proyecto el objetivo último es común a todas las actividades que se desarrollan:

Procurar que el desarrollo curricular de las materias de las diferentes titulaciones implicadas en el proyecto, contemplen el aspecto intercultural, la convivencia y el respeto entre géneros. Las tareas a desarrollar por cada uno de los miembros integrantes del Proyecto de Innovación serán:

a) Profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación:

- Estudio, revisión y actualización de la bibliografía sobre el tema del Proyecto.
- Asistencia y participación en Congresos, Simposium e intercambios universitarios nacionales e internacionales.
- Estudio y revisión de los diferentes sistemas de enseñanza-aprendizaje desde diferentes perspectivas de forma que se eliminen las diferencias.
- Diseño, aplicación y evaluación del Proyecto de Innovación.
- Introducir cambios en los créditos prácticos de las asignaturas que imparten para promover la interculturalidad, la convivencia y el respeto entre géneros.
- Intercambio interdisciplinar de conocimientos entre áreas.
- Realización de colaboraciones entre profesores implicados en el proyecto a través de intervenciones en las asignaturas que no sean propias de su docencia pero que estén incluidas en el Proyecto para desarrollar aspectos relacionados con la Ed. Intercultural, la convivencia y el respeto entre género desde diferentes puntos de vista y áreas de conocimiento.

b) Otros investigadores:

- Reactualización bibliográfica.
- Asistencia a Jornadas y Cursos de perfeccionamiento.
- Puesta a punto para el desarrollo de estrategias metodológicas en Educación.
- Asistencia a reuniones con el profesorado de la Universidad para intercambiar puntos de vista sobre el tema.
- Observación, asesoramiento y evaluación del profesorado y alumnado de la participante en el Proyecto.

c) Personal de Administración y Servicios:

- Colaborar en la redacción de informes.
- Prestar ayuda para la colocación de los materiales necesarios en las sesiones prácticas.
- Ayudar en la realización y distribución de fotocopias.

- Participar en cualquier otra tarea del proyecto en la que estén interesados en implicarse.

d) Alumnado de las diferentes titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación implicado en el Proyecto:

- Asistencia a cursos de perfeccionamiento.
- Reactualización bibliográfica.
- Observación participativa en los diferentes centros educativos.
- Análisis de su contexto escolar.
- Asistencia a los seminarios en la facultad.
- Diseño de conciertos didácticos.
- Asistencia y participación en los ensayos y conciertos.
- Desarrollo del resto de actividades que se programen.
- Evaluación de los resultados.

La realización de este primer Proyecto de Innovación repercutió en el desarrollo de los créditos prácticos de las materias que imparten los profesores universitarios implicados, la formación del alumnado de las diferentes titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación que participan en él, el desarrollo de la actividad profesional de los docentes no universitarios de los centros educativos participantes, así como en la mejora de las relaciones entre iguales del alumnado de los diferentes niveles educativos.

El segundo Proyecto de Innovación finalizado lleva por título <Proyección y desarrollo de la Didáctica de la Expresión Musical en el Aula de Educación Primaria desde una perspectiva intercultural> y fue presentado públicamente el 6 de julio de 2007 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Por lo que respecta a la Descripción y Plan de Trabajo del mismo, nos propusimos como Objetivos del Proyecto los siguientes:

1. Dotar al alumnado de la especialidad de Educación Musical de los conocimientos básicos de la profesión que les permitan facilitar la adaptación de las tareas de Educación Obligatoria para promover la Educación intercultural, la convivencia y el respeto entre géneros.

2. Desarrollar la capacidad de análisis y síntesis para evitar cualquier actuación que discrimine o limite la participación del alumnado en clase.
3. Promover la capacidad de organizar y planificar el trabajo en equipos internivelares para elaborar y publicar materiales didácticos de apoyo y asesoramiento acordes con la realidad del aula.
4. Facilitar la capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones en el alumnado para fomentar su participación.
5. Facilitar en las aulas la expresión espontánea de la propia identidad cultural, legitimando, valorando y analizándola críticamente.
6. Desarrollar en los alumnos la capacidad de aprender y adaptarse a nuevas situaciones reconociendo la riqueza que supone la diversidad cultural, impregnando con ella todos y cada uno de los elementos del presente Proyecto de Innovación.
7. Fomentar la preocupación por la calidad de una educación en valores para crear una sociedad formada por ciudadanos con los mismos derechos universales.
8. Promover la capacidad para generar nuevas ideas apoyando a los centros para que pongan en marcha procesos de reflexión y contraste sobre la perspectiva multicultural de manera que impliquen a todos los sectores del barrio, pueblo o zona educativa en la que se encuentre el centro.

Con respecto a la Programación de tareas, destacar:

1. Análisis y diagnóstico de necesidades en los diferentes contextos escolares.
2. Diseño de propuestas didácticas musicales.
3. Aplicación de dichas propuestas.
4. Evaluación de la implementación de las propuestas en los diferentes centros educativos.
5. Publicación de los materiales diseñados y de la información obtenida a lo largo del proceso de intervención en el aula.
6. Celebración de la IX Bienal Internacional, Simposio y Festival del Centro para las Artes y Música Interculturales (CIMA).
7. Redacción de la memoria del proyecto y presentación pública del mismo.

La composición del grupo participante en el Proyecto, fue la siguiente:

Coordinadoras: María Angustias Ortiz Molina y Almudena Ocaña Fernández.

Profesores Universidad de Granada: M^a Luisa Reyes López, Rosario García Morales y Antonio Rodríguez Barbero.

Alumnos: M^a Dolores Raquel Pérez Lindez, M^a Rosa Salido Olivares, Gema Villegas Álvarez, Juan Ricardo Ruiz López, Antonio Rivas García, Jara Romero Luque, Dina Martín Molina, M^a Carmen Pastor Antequera.

Otros Investigadores: Lidia Esther Díaz Hervás; Raquel Cobo Gutiérrez; Cristina Vargas Cañadas; Juan Francisco Fuentes Abril; Mario Espín Sánchez; Guadalupe Hernández Portero; Guadalupe Portero; Amparo Márquez Martos; Juan Ramón Liébana Ortiz; Francisco David Tirado Arco.

Personal de Administración y Servicios: Antonio Llorente Nogueras.

Una parte importante de este Proyecto de Innovación –que venimos comentando-, consistió en la preparación, organización y desarrollo de la IX Bienal Internacional, Symposium & Festival del Center for Intercultural Music Arts (CIMA).

El Centro para las Artes y Músicas Interculturales es una Organización sin ánimo de lucro británica con base, hasta Mayo de 2004, en el Instituto de Educación de la University of London. Se inauguró en 1989 respondiendo a las demandas de compositores y artistas que querían explorar nuevas dimensiones en la música conciliando e integrando elementos de culturas diferentes. En Noviembre de 2004, tras la muerte de Robert Mawena Kwami (que era el Director del CIMA en ese momento), la Sede del CIMA pasa a la Universidad de Granada (España), haciéndose cargo de la misma el Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.*, radicado en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y

Corporal y personificándose la Presidencia del mismo en la Directora del mencionado Grupo de Investigación.

El CIMA 2006 en Granada, se propuso como reto aproximar los trabajos que sobre interculturalidad aportaran tanto músicos como artistas, acercando estas aportaciones a nuestro alumnado de Magisterio, fundamentalmente a la Especialidad de Educación Musical, verdadero destinatario tanto de la IX Bienal Internacional del CIMA, como de este Proyecto de Innovación.

Este evento se desarrolló entre los días 18 al 22 de abril de 2006 en el Aula Magna, Aula Andrés Manjón, Aula C-2 y Seminario de Música de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y consistió en la reunión y encuentro de 40 profesionales dedicados y preocupados por la Educación Musical y Artística Intercultural que contactaron e interaccionaron entre sí y con nuestro alumnado de Magisterio de la Especialidad de Educación Musical de la Facultad de Ciencias de la Educación; encuentros que se materializaron y concretaron en sesiones de composición, sesiones escolares (sobre didáctica y pedagogía), conciertos en directo, representaciones y exposiciones de artistas plásticos, trabajos todos desde la perspectiva Intercultural y de la Educación, bajo el lema elegido para esa IX Bienal: **<Cultura, Culturas>**.

Los principales objetivos que nos propusimos conseguir con esta IX Bienal Internacional, Symposim & Festival del Center for Intercultural Music Arts, en conexión con el Proyecto de Innovación Docente fueron:

1. Abrir las perspectivas de nuestro alumnado sobre Educación Musical y Artística, interesándolos por la Atención a la Diversidad y respeto y conocimiento de la Interculturalidad.
2. Promover información sobre actividades de compositores y artistas interculturales tanto desde la vertiente musical como desde la del resto de artistas.
3. Crear un foro para la discusión que acerque a compositores, artistas, educadores, críticos, publicistas, promotores, estudiantes y otras personas interesadas en los diferentes idiomas interculturales.
4. Facilitar el proceso de desarrollo, estudio e interconexión de

los nuevos idiomas interculturales de músicos, artistas y educadores (y/o futuros educadores).

5. Recopilar colecciones, documentos, archivos, cuadros, grabados y donaciones de otros materiales artísticos interculturales que sean de interés para los centros educativos, instituciones y organizaciones y para su uso para el futuro Centro de Recursos Musicales y Artísticos Interculturales.

Al margen de los Proyectos I+D+i y los de Innovación mencionados, para no extendernos más, el resto de la producción del Grupo HUM-742 *D.E.Di.C.A.* la expresaremos en cifras:

RESUMEN DE LA ACTIVIDAD INVESTIGADORA

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Publicaciones en revistas	7	1	3	5	1	5	6	1
Publicaciones en revistas ISI	0	0	0	0	1	0	0	0
Congresos Internacionales	4	2	6	3	1	0	1	1
Congresos Nacionales	11	5	4	2	0	0	2	0
Tesis Doctorales	1	1	1	0	1	2	0	2
Libros	2	4	1	2	7	7	4	9
Capítulos de Libros	5	3	8	6	18	13	24	13
Patentes	0	0	0	0	0	0	0	1
Proyectos con Financiación Pública	0	0	0	0	0	0	0	0
Otros Proyectos	2	1	2	1	2	1	1	0
Contratos artº 11/45 LRU 68/83 LOU	0	1	0	2	0	0	0	0

A los trabajos que venimos señalando, hay que añadir todos los producidos desde octubre de 2008 hasta el momento y los capítulos escritos en este libro por la casi totalidad de los Miembros del mismo.

No todos los capítulos del presente libro responden a la autoría de Miembros de este Grupo de Investigación, sino que además participan con sus trabajos Miembros de los Grupos PAIDI que relacionamos a continuación (aparecen por orden de creación de los grupos):

HUM – 205 Educación Infantil y Formación de Educadores

HUM – 470 *AREA*

HUM – 624 Modelización y medición del comportamiento humano

HUM – 641 Lenguas en Contextos Académicos

HUM – 665 Investigación y Evaluación en Educación Intercultural

HUM – 739 Educación Social y Cultural

HUM – 742 *D.E.Di.C.A.*

HUM – 820 Lectura y Escritura en Español

SEJ – 476 Desarrollo, Historia Económica e Instituciones

A estos trabajos de investigadores de Grupos PAIDI (Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación) hay que añadir los aportados por Miembros de:

<Centro Interuniversitario de Estudios Camonianos> de la Universidad de Coimbra (Portugal).

<Fundação para a Ciência e Tecnologia> de Portugal.

<Escola Superior de Educação> del Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal).

Sólo me resta agradecer la desinteresada colaboración de todos/as y cada uno/a de los investigadores participantes, y subrayar su valiosa

colaboración para el fomento del estudio y el conocimiento del tema desarrollado: <Investigación en Educación y Derechos Humanos. Aportaciones de diferentes Grupos de Investigación>.

María Angustias Ortiz Molina
Directora del Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.*

Granada, Enero de 2009

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E DIREITOS DO HOMEM

Fernando Sadio Ramos
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra
Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.
Universidade de Granada
CIMA – Center for Intercultural Music Arts
sadoramos@gmail.com

Introdução

Neste capítulo procedemos à apresentação de duas componentes do Projecto de *Educação para a Cidadania e Direitos do Homem* da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Este teve o seu início em 2002, permitindo o desenvolvimento de inúmeras iniciativas e trabalhos de que demos conta em trabalhos anteriores¹. Integram-no diversas componentes, das quais assumem um papel mais relevante – pela dimensão internacional, investigadores e instituições participantes, assim como pelos meios envolvidos – os Projectos *Encontro de Primavera*[®] e *Di.C.A.D.E. – Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: Desarrollo de la Socialización mediante actividades de expresión artística*. Este tem já na calha o seu seguimento, o Projecto *Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado: Diseño de Actividades para el Fomento de la Socialización (E.E.D.C.A.)*.

Ambos os Projectos decorrem desde 2006, associando na sua organização e realização docentes, investigadores e alunos da *Escola*

¹ Ramos, F., (2005). Educação para os Direitos Humanos. Notas de um Projecto. In Ortiz Molina, M^a A. & Ocaña Fernández, A. (Coords.) (2005), *La Música y los Derechos del Niño*, pp. 19-26. Granada: Joaquín Labayen y José Miguel Liébana.

Ramos, F., (2005). Human Rights and Citizenship Education. Foundations of a Project. In Calvo de Mora, J. (Coord.), *Towards inclusion of citizenship culture in teacher education programmes*, pp. 139-150. Praga: Charles University Press.

Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, do Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. – Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza, da Universidade de Granada (Espanha) e do CIMA – Center for Intercultural Music Arts. Dois professores e investigadores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra integram o Grupo D.E.Di.C.A..

Comportam estes projectos trabalhos de investigação, projectos de desenvolvimento curricular, congressos internacionais de partilha de resultados de investigação, experiências e trabalhos teóricos, assim como publicações.

Têm como núcleo essencial a *Educação Intercultural, para a Cidadania e Direitos do Homem*, tomando como pressuposto essencial o da Educação como *formação integral da Pessoa* (entendida esta como *intersubjectividade originária*) em todas as suas dimensões, assim como o do papel significativo que as Humanidades e a Artes desempenham nessa formação. A utilização da Filosofia, Música, Artes Plásticas, Literatura e Teatro tem lugar de destaque nas propostas educativas e pedagógicas, mas também se verifica a abertura a novas formas de expressão artística, de cariz tecnológico.

O *Encontro de Primavera*[®] assume-se como um momento de encontro e de partilha dos resultados da investigação e da docência por parte, tanto dos membros do grupo de trabalho mais restrito, como de convidados que se lhe juntam e permitem alargar o alcance do trabalho.

O suporte financeiro e logístico tem origem, predominantemente, na Universidad de Granada e na Junta de Andalucía, mas também em outras fontes, como o CIMA – Center for Intercultural Music Arts, o Instituto Politécnico de Coimbra e a sua Escola Superior de Educação, a Universidade de Coimbra e a Fundação para a Ciência e Tecnologia.

O Encontro de Primavera^{® 2}

O Projecto *Encontro de Primavera[®]* tem como linhas estratégicas fundamentais a promoção da Educação Intercultural, para a Cidadania e Direitos do Homem, numa perspectiva de Educação Integral, para a qual as Artes, as Humanidades e a Educação com as Artes assumem um papel de relevo. Subjaz ao mesmo uma Filosofia da Formação e da Educação que assume uma concepção de Pessoa como *intersubjectividade originária*³.

Música, Artes Plásticas, Teatro e Dança, no campo das Artes; Filosofia, Literatura (de línguas Modernas e Clássicas)⁴, no campo das Humanidades, constituem o eixo em redor do qual se articula um conjunto de vontades que vêem a defesa do humano no Homem como uma tarefa urgente do tempo presente, configuradora de uma praxis de resistência humanista ao neo-barbarismo de índole totalitária, tecnocrática e capitalista que campeia na nossa sociedade, a nível global e – particularmente relevante para nós – nacional e europeu.

² Retomamos aqui o conteúdo de “O Projecto Encontro de Primavera”, in Ramos, F. S., (Coord.) (2007). *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes*, pp. 13-15. Coimbra: Fernando Ramos (editor).

³ V., entre outros:

1) Ramos, F., (2007). Subsídios para uma Filosofia da Formação de um ponto de vista intersubjectivo. In Ortiz Molina, M.^a A., (Coord.). *Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: Desarrollo de la Socialización mediante Actividades de Expresión Artística*, pp. 47-69. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

2) Ramos, F., (2003). Intersubjectivity and Interculturality: A Philosophical Approach. In Lasonen, J. & Lestinen, L. (Ed.), *Unesco Conference on Intercultural Education. Teaching and Learning for Intercultural Understanding, Human Rights and a Culture of Peace. Conference Proceedings*. Jyväskylä: University of Jyväskylä/Institute for Educational Research - University of Jyväskylä/Unesco/Jyväskylä Congresses.

⁴ A sequência desta enumeração não implica que não tenhamos a Literatura e a Filosofia incluídas, igualmente e segundo a sua idiossincrasia, no campo das Artes.

Direitos do Homem e Democracia perfilam-se como conquistas árduas e frágeis, advindas no decurso da História em resultado da praxis humana, e que dependem estreitamente da Memória e do exercício atento da Liberdade e da Razão crítica para que aquilo por que existem – a realização polifónica da Dignidade do Homem – não seja um sonho apagado pelas forças que se lhe opõem. Esta ideia apresenta-se como uma injunção particularmente relevante no tempo presente, uma vez que assistimos, de forma global e universal, a um ataque feroz às realizações da Dignidade do Homem, repetindo – a uma escala maior e inédita – as fases de desenvolvimento do ovo da serpente que levou as sociedades europeias do século XX a defrontarem-se com totalitarismos que o revisionismo actual, de pendor economicista e de um cientismo serôdio e rançoso, tenta reabilitar.

Na medida em que a Formação e a Educação são um meio privilegiado de promover a humanização do Homem, a defesa do ponto de vista referido anteriormente assume-se como um modo de desenvolver a missão daquelas, conferindo-lhes o sentido de Libertação que deve presidir à acção formativa e educativa.

Como tal, estamos perante uma opção de praxis política, que assumimos claramente enquanto uma inevitabilidade necessária e inerente à condição de pertença essencial do Homem à Comunidade humana, desde a inaugural *pólis* grega à comunidade contemporânea que vamos construindo.

A ideia de *Primavera* surge enquanto símbolo e promessa de futuro, essencial para estruturar a praxis transformadora do ser no dever-ser por que a Liberdade do Homem anseia e do qual é condição de possibilidade.

A primeira edição do *Encontro de Primavera*[®] (2006) estruturou-se a partir da noção básica que articula os Direitos Humanos e a panóplia dos seus valores configuradores – a Dignidade Humana –, que

declinámos então de forma plural e harmónica na expressão com que o designámos: *Dignidade Humana em Polifonia*⁵.

Com ela, pretendemos dar conta do humano do Homem, articulando duas ideias essenciais. A primeira, a de "Dignidade Humana", enquanto valor essencial fundante e estruturador daquilo a que se chama "Direitos do Homem". A segunda, "(em) Polifonia", com a qual procurámos traduzir a diversidade e riqueza do Homem, das quais a Música se pode assumir como um *símbolo* maior, prenhe de significações e respectivas interpretações, consonantes ou conflitantes.

Correspondeu essa realização a um momento no desenvolvimento de um trabalho de Educação Ética, Axiológica e Cidadã, de substrato filosófico, mediante o qual se procura concretizar ao nível do Ensino Superior, em geral, e da Formação Inicial, Contínua e Especializada de Professores e Educadores, em particular, a formação pessoal e social dos alunos, dotando-os de meios com os quais a possam promover igualmente junto dos seus educandos⁶.

Correspondeu, igualmente, a uma etapa de um já relativamente longo caminho de cooperação internacional da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra com o *Grupo de Investigación HUM – 742 D.E.Di.C.A.*, da Universidade de Granada.

Correspondeu, ainda, a um encontro entre docentes e investigadores para quem as dimensões artística e humanística do Currículo são assumidas como essenciais para a promoção integral da Pessoa do

⁵ Reis, I.; Ramos, F., (Coords.) (2007). *Dignidade Humana em Polifonia*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

⁶ V. Ramos, F. S., (2008). *Intersubjectividade, Praxis e Sentido. Ensaios sobre Filosofia e Educação*. Coimbra: Fernando Ramos (Editor). 2.^a ed., revista e aumentada.

Ramos, F. S., (2008). Formação Ética e Deontológica de alunos do Ensino Superior. Um estudo de caso. In Ortiz Molina, M.^a A., (coord.). *Música, Arte, Diálogo, Civilización*, pp. 341-369. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

Educando e como potenciadoras do desenvolvimento de competências comunicativas interculturais.

Para a segunda edição, escolhemos a temática da *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes*⁷. Na linha defendida pelo Conselho da Europa em relação à interculturalidade⁸, a Arte – e em particular, a Música – constitui um fundamento e um meio a privilegiar na comunicação entre as culturas e os povos.

A escolha desse lema assentou no seguinte conjunto de pressupostos, que passamos a explicitar. Partimos do entendimento da *Cidadania Europeia* como um constructo prático, em que *unidade e diversidade, identidade e alteridade* se cruzam e articulam de modo plural e complexo, de acordo com as três dimensões temporais da História. A complexidade e a diversidade são uma constante historial do ser-europeu, presentes nos três vectores temporais que estruturam a historicidade do Homem. Do passado, destacamos a síntese histórica que se produziu desde a aurora inaugural na Grécia Clássica, passando pela Roma republicana e imperial, pela Medievalidade Cristã e o Iluminismo Moderno, inaugurador da Contemporaneidade⁹. *Razão* (Filosófica, Artística e Científica), *Cidadania*, *Direito*, *Formação e Educação*, *Pessoa e Direitos do Homem*, constituem aquisições maiores do percurso civilizacional Europeu.

O presente histórico surge como instância prática de construção de uma ideia de Europa, que apela a partir do futuro novo à herança histórica identitária que é permanentemente desafiada a reconstituir-se para que esse futuro inédito advenha. A construção da União Europeia, a presença da forma particular de Alteridade constituída pelas populações migrantes, seus descendentes europeus e

⁷ Ramos, F., (Coord.) (2007). *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes*. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

⁸ Perotti, A. (1994). *Plaidoyer pour l'interculturel*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

⁹ Deixamos de lado as questões frívolas dos *post-qualquer coisa* de que se esteja a tratar.

respectivas culturas e costumes, a mobilidade das pessoas, a influência dos *media*, etc., constituem-se como elementos com que a praxis se confronta em ordem a elaborar essa identidade. Nessa identidade essencialmente múltipla, assume-se como fundamental uma herança Humanista e geradora de uma cultura cujo núcleo essencial se pode consubstanciar na noção, perenemente *in fieri*, de *Direitos do Homem*.

Desvelar tal complexidade exige uma linguagem ela mesma geradora de significados sempre novos e não subsumíveis univocamente, de modo redutor e fechado. Ao mesmo tempo, fiel à matriz da racionalidade da realidade e do Ser legada na palavra *Lógos*¹⁰ pela civilização Grega Clássica, essa linguagem deve também prestar-se à análise e à reflexão, possibilitando a discussão e produção de novos sentidos e significados. Vemos estas características de modo eminente na Arte e suas diversas manifestações e respectivas linguagens, sobre o pano de fundo da ideia da Arte como um elemento decisivo na humanização do Homem, em simbiose com a Cultura Humanística.

O III *Encontro de Primavera*[®] apontou para a questão do *Diálogo* e da *Civilização*, possibilitados pela *Arte*, em geral, e a *Música*, em particular. Levou como lema *Música. Arte. Diálogo. Civilização*¹¹. Correspondeu a um notável passo em frente em termos da sua dimensão, pois passou a estar associado à realização da *Bienal*

¹⁰ Heidegger, M. (1984). *Essais et Conférences*, pp. 249-341. Paris: Gallimard.

Idem, (1988). *Qu'appelle-t-on penser?* 5.^a edição. Paris: Presses Universitaires de France.

Idem, (1980). Lettre sur l'Humanisme. In Idem, *Questions III*, pp. 71-157. Paris: Gallimard.

Idem, (1980). *Introduction à la Métaphysique*, pp. 124-199. Paris: Gallimard.

¹¹ Ortiz Molina, M.^a A., (Coord.) (2008). *Música. Arte. Diálogo. Civilización*. Coimbra: Fernando Ramos (Editor) e Ortiz Molina, M.^a A. ; Rúbio, F. ; Sadio Ramos, F., (Coords.) (2008). *Ensoñaciones Canarias y Andaluzas. A Viagem (maiden voyage)*. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

Internacional, Simpósio & Festival do CIMA – Center for Intercultural Music Arts (no caso vertente, a X edição da mesma)¹². Dando esta dimensão ao Projecto *Encontro de Primavera*[®], o lema apresentado aos participantes colocou a questão da Educação, da Educação com as Artes e da Educação Intercultural, para a Cidadania e Direitos Humanos em termos de *Civilização*, oposta à barbárie de uma sociedade da qual aquelas, e o respectivo objecto e fundamento – a Dignidade Humana –, estejam ausentes ou – pior ainda –, sejam aviltadas, espezinhadas e banidas.

¹² O CIMA – *Centro para as Artes e Músicas Interculturais* é uma Organização não-lucrativa Britânica que esteve sediada, até Maio de 2004, no Instituto de Educação da Universidade de Londres. Foi criado em 1989, respondendo aos anseios de compositores e artistas que queriam explorar novas dimensões na Música conciliando e integrando elementos de culturas diferentes.

Em Novembro de 2004, após a morte de Robert Mawena Kwami, e mediante solicitação do fundador e Presidente Honorário do CIMA, Akin Euba, deslocou-se a sede da organização para a Universidade de Granada. Encarregou-se da tarefa o Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A. – Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*, radicado no Departamento de Didáctica da Expressão Musical, Plástica e Corporal da Faculdade de Ciências da Educação daquela Universidade.

A finalidade estratégica essencial dessa mudança foi a de abrir este *movimento* aos estudiosos interessados nas Artes e Músicas Interculturais das comunidades de língua Espanhola e Portuguesa, além dos sócios do resto do Mundo que já integravam o CIMA.

A Bienal foi organizada até 2004 pelo Institute of Education da Universidade de Londres. Por sua vez, a de 2006 teve lugar em Granada, na Faculdade de Ciências da Educação da respectiva Universidade.

A cooperação entre a Escola Superior de Educação de Coimbra e o *D.E.Di.C.A.*, que se desenvolveu a partir de questões relacionadas com a Educação Intercultural, para a Cidadania e Direitos Humanos, levou à associação, em 2008, da Bienal do CIMA e do Encontro de Primavera. Procurou-se, desse modo, efectuar uma contribuição no sentido da promoção da identidade intercultural da Música e das Artes, dos valores da cooperação, solidariedade e interrelacionamento dos Povos e da Educação para os Direitos do Homem.

Como Projecto, o *Encontro de Primavera*[®] polariza-se pelo futuro. Assim, passamos a referir as realizações que se encontram em preparação.

Fruto das sinergias desenvolvidas aquando da III edição, revelou-se como pertinente a realização de um trabalho extra dedicado à temática do *Diálogo* e da *Comunicação Intercultural* e ao papel da *Educação com as Artes* nesses processos. Daqui, resultou a obra *Diálogo e Comunicação Intercultural. A Educação com as Artes*, que se encontra, nesta altura, no prelo. Nela, procuramos pôr em relevo as potencialidades residentes no discurso e na prática artísticos, assim como na Educação com as Artes, para se proceder ao desenvolvimento integral e à humanização da Pessoa e ao diálogo e comunicação entre culturas. O trabalho assente nesta perspectiva assume que a Educação deve permitir às Pessoas a descoberta da sua capacidade de ver e expressar o Mundo segundo o seu modo único e irrepetível de ser Pessoa e procura colocar em questão a estreiteza do Currículo vigente nas nossas escolas, na medida em que o mesmo nunca proporcionou o devido lugar à Educação com as Artes. Na situação presente do nosso País, essa mesma estreiteza passou a revestir um carácter incoerente, insólito e grotesco com medidas políticas que vão no sentido de tornar a Educação com as Artes numa mera ocupação de tempos livres e de guarda de alunos. A tal se reduziu e perverteu o currículo definido no âmbito da Gestão Flexível do Currículo e respectivo Decreto-Lei regulador (6/2001, de 18 de Janeiro)¹³. Como sempre ocorre com a Educação e a Política, no terreno surgem práticas subversivas das normas obtusas e alienadas provenientes do Ministério da Educação, que vão no sentido de dar à Educação o seu sentido pleno, constituindo alfobres nos quais se podem basear outros projectos e práticas educativos. Contribuir para sustentar esse processo, é um dos objectivos primeiros da obra referida.

¹³ V. Alonso, L.; Peralta, H.; Alaiz, V., (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Básico.

A IV edição do *Encontro de Primavera*[®] realizar-se-á na Facultad de Ciencias de la Educación da Universidad de Granada, em Abril de 2009. Trata-se de um desenvolvimento natural do Projecto, já que o mesmo esteve desde o seu início vinculado a uma estreita cooperação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra com aquela, através do Grupo de Investigación *D.E.Di.C.A.*, como se referiu anteriormente. A vertente relacionada com a *investigação* mereceu a tónica e daí o seu título: *Investigación en Educación y Derechos Humanos: Aportaciones de diferentes Grupos de Investigación Andaluces*. A Junta de Andalucía já reconheceu o mérito do evento atribuindo-lhe o respectivo financiamento.

O ano de 2010 verá a V edição do *Encontro*, simultaneamente com a XI Bienal do *CIMA*. Encontra-se igualmente em preparação, e terá lugar entre 6 e 9 de Abril, na Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada). Segue a mesma linha de realizar o evento nesta Universidad de modo a prosseguir a cooperação originária e fundante do mesmo. A temática, predefinida já no III *Encontro*¹⁴, será a seguinte: *Arte e Ciência: Criação e Responsabilidade*. Propusemos aos participantes o desafio de pensar a relação, articulação, vizinhança e diferenças entre aquelas formas de produzir Mundo e Homem, enquanto ambas se pautam – autonomamente – pelos conceitos de *Criação* e de *Responsabilidade*¹⁵.

Educação Intercultural

Neste âmbito do Projecto de Educação para a Cidadania e Direitos do Homem, referir-nos-emos a dois Projectos de I+D+I¹⁶ do Grupo *D.E.Di.C.A.*.

O primeiro, é o *Projecto Di.C.A.D.E. – Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: Desarrollo de la*

¹⁴ No sentido de prepararmos o terreno para esse desenvolvimento, tivemos como Conferência inaugural, em 2008, um contributo intitulado “Arte e Ciência como Criação”, por parte de Maria Luísa Veiga.

¹⁵ Trataremos esta temática, mais em detalhe, em próxima publicação.

¹⁶ Investigação+Desenvolvimento+Inovação.

Socialización mediante Actividades de Expresión Artística. Este começou como um Projecto de I+D+I do *Vice-Rectorado de Política Científica e Investigación* da Universidad de Granada. Decorreu ao longo dos anos de 2006 e 2007, gerando como produto final a obra homónima: *Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: Desarrollo de la Socialización mediante Actividades de Expresión Artística (Di.C.A.D.E.)*¹⁷.

Além dos contributos de ordem teórica e fundamental, empírica e pedagógica proporcionados pelos investigadores participantes, conta com um trabalho de Desenvolvimento Curricular realizado por alunas do curso de Teatro e Educação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra¹⁸, já que as linhas de investigação dos Projectos do Grupo *D.E.Di.C.A.* se desenvolvem igualmente a nível da docência efectuada pelos seus membros.

Assim, a nível da fundamentação teórica do Projecto, contamos com os seguintes trabalhos:

- a) Subsídios para uma Filosofia da Formação de um ponto de vista intersubjectivo ;
- b) Fundamentação Psicológica da Didáctica da Educação Artística e Musical.

Seguem-se dois estudos empíricos:

- i) Estudo Empírico do Projecto sobre as Diferenças Culturais e Atenção à Diversidade no Contexto Escolar;
- ii) Culturas em Contacto no Âmbito Escolar: Investigação Educativa sobre o Fomento de Habilidades Linguísticas e da Socialização através da Expressão Musical.

As consequentes propostas de actividades pedagógicas incluem:

¹⁷ Ortiz Molina, M. A., (Coord.) (2007). Maia: Fernando Ramos (Editor).

¹⁸ Vaz, A. M.; Cúrdia, M. I., (2007). Como se faz Cor-de-Laranja. Um Projecto de desenvolvimento curricular no âmbito da expressão dramática. In Ortiz Molina, M.^a A., (Coord.), *Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad en la Escuela: Desarrollo de la Socialización mediante Actividades de Expresión Artística*, pp. 241-257. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

- α) Os Habitantes da Rua Pentagrama;
- β) O Agrupamento Instrumental de Percussão na Escola, Elemento de Socialização dos Alunos.
- γ) Experiências Educativas para a Socialização: Música e Pintura, uma Relação Interdisciplinar.
- δ) Como se faz Cor-de-Laranja. Um Projecto de Desenvolvimento Curricular no Âmbito da Expressão Dramática.

Com base neste trabalho inicial, a temática do projecto continuou a assumir-se como ideia articuladora da docência da unidade curricular de Teoria e Desenvolvimento do Currículo das licenciaturas de Teatro e Educação e de Professores de Educação Musical do Ensino Básico, assim como de um projecto de investigação-intervenção da licenciatura em Animação Sócioeducativa daquela instituição, o qual foi igualmente publicado:

– Quando as luzes se apagam, acendem-se consciências? Animação Socioeducativa e Cinema – Perspectivas Conjuntas¹⁹.

O trabalho efectuado com o projecto *Di.C.A.D.E.* deu origem a novo projecto que se encontra já em realização. Tem este como título *Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado: Diseño de Actividades para el Fomento de la Socialización (E.E.D.C.A.)*.

A sua concretização comporta igualmente contributos de ordem teórica e fundamental (em curso desde o ano lectivo transacto), a investigação empírica e pedagógica, assim como os produtos pedagógicos elaborados no decurso do projecto e da docência.

Destes últimos, daremos especial destaque, em primeiro lugar, a um conjunto de trabalhos elaborados por alunos de licenciaturas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Consistem os mesmos em Projectos de Desenvolvimento Curricular,

¹⁹ Silva, C. M. N. G., (2007). Quando as luzes se apagam, acendem-se consciências? Animação Socioeducativa e Cinema – Perspectivas Conjuntas. In Ramos, F. S., (Coord.). *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes*, pp. 271-313. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

com propostas de actividades e/ou Projectos desenvolvidos/ a desenvolver no terreno – escolar e/ou comunitário – e que se encontram, quer em curso no terreno, quer em fase final de preparação da publicação e que tiveram a sua origem no desenvolvimento do projecto *Di.C.A.D.E.*

Outro destaque diz respeito à investigação realizada por meio de um inquérito por questionário sobre percepções da alteridade que conduzimos simultaneamente em Espanha e em Portugal. Utiliza-se um protocolo de entrevistas semi-estruturadas que são aplicadas aos diversos sectores da Comunidade Educativa. O protocolo já foi validado em anteriores projectos de I+D+I realizados pelo Grupo *D.E.Di.C.A.*²⁰. Dirige-se o inquérito aos níveis de educação básica e secundária, e tem como pressuposto de base a crescente necessidade de lidar com a diversidade e a diferença nas sociedades contemporâneas, em particular nos contextos educativos e sociais das escolas.

Terminada a fase da investigação e, uma vez as conclusões da investigação obtidas, passar-se-á à elaboração de actividades destinadas a promover a socialização nas escolas e agrupamentos dos níveis de educação estudados. Procuraremos envolver nesse processo membros das Comunidades Educativas participantes do estudo. Seguir-se-á a elaboração do relatório final, publicando-se o respectivo livro.

Conclusão

Este Projecto de Educação para a Cidadania e Direitos do Homem de que apresentámos aqui duas das suas diversas vertentes tem como fundamento filosófico a ideia de que a Educação não é uma realidade social neutra ou uma ferramenta social utilizável meramente de forma técnica.

²⁰ Ortiz Molina, M. A., (Coord.) (2005). *Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las Tareas en la Educación Obligatoria*. Granada: Joaquín Labayen y José Miguel Liébana.

Vemo-la, antes, como uma instância de transformação social e política, logo comportando um projecto de Homem, de Sociedade e de Mundo e os correspondentes valores. Nesse sentido, a Educação nunca é axiologicamente neutra e a tarefa do Educador deve começar pela explicitação do projecto de Homem, de Sociedade e de Mundo que a sua acção vai realizar. Deste modo, podemos confrontar os diferentes modelos educativos e respectivas possibilidades, evitando a maior tentação que se coloca aos Poderes que utilizam a Educação: a endoutrinação e a propaganda.

Esta perspectiva parece-nos particularmente pertinente no nosso tempo, em que o fechamento de possibilidades da praxis e o império do pensamento único são um ingrediente assinalável da realidade social e política.

O desenvolvimento de uma cidadania crítica, mobilizando nesse projecto os contributos inestimáveis e cada vez mais exigíveis das Humanidades e das Artes, aparece-nos assim como um imperativo ético e político susceptível de dar à Educação uma densidade ontológica assinalável e de potenciar o seu sentido crítico, transformador e construtor da Liberdade.

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO MODELO EMERGENTE DE ORGANIZACIÓN PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Manuel Lorenzo Delgado
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Director del Grupo de investigación HUM-470 *AREA*
Universidad de Granada
mlorenzo@ugr.es

El escritor Paulo Coelho cuenta la siguiente historia:

“Un intelectual árabe fue al encuentro de un maestro sufí. Pasaron toda la noche conversando sobre religión y, cuando el sol comenzó a mostrar sus primeros rayos, el intelectual comentó:

- ¡Qué noche bendita ha sido esta! Estuvimos aquí sentados, hablando de cosas importantes; mucho mejor que pasarla solo con mis libros.

El maestro sufí comentó:

- ¡Qué noche horrible! Ha sido una total pérdida de tiempo.

- ¿Por qué? –preguntó el árabe, sorprendido.

- Durante todas estas horas tú intentaste decir algo que me alegrase y yo intenté darte respuestas que te dejaran contento.

En vez de encarar nuestras diferencias y comprender que sólo así podemos evolucionar, intentamos agradarnos mutuamente”

¿Es tolerancia, cabe preguntarse, encarar las diferencias que tenemos unos con otros, los creyentes de un credo y los de otros, los de piel blanca y los de otros colores, los hombres y las mujeres, los ricos y los excluidos del banquete de la insaciable sociedad global del actual capitalismo como algo natural para evolucionar y mejorar el mundo? ¿Es, por el contrario, algo cosmético y postizo, sólo cuestión de seguir la corriente de los tópicos que se ponen de moda según el momento? ¿Es el respeto, la participación, la no violencia, la no

exclusión, y todos los valores que giran en torno a los derechos humanos, - esto es, la dignidad de toda persona y el derecho a la justicia y la diferencia-, simplemente una actitud pasajera, lúdica y festiva que sirve como eslogan progresista de las Semanas Culturales de nuestros centros de Primaria e Institutos y permiten dar sentido pedagógico a los teatros, concursos, murales o juegos que organizamos en torno a ellas?

Construir una escuela basada en los Derechos Humanos no es, pues, cuestión de agradar sino de encarar, hacer frente e integrar las diferencias y de respetar al otro.

En este trabajo trataremos de hacer algunas reflexiones sobre la escuela como ese escenario idóneo, junto a otros como la familia, la televisión, los amigos o los videojuegos por poner ejemplos, donde se educa para la tolerancia porque se vive la tolerancia, donde se construye un proyecto educativo en colaboración y donde se vive como en una auténtica comunidad de aprendizaje, donde se construyen los derechos humanos porque se encarnan en nuestras prácticas profesionales.

1. Una escuela tolerante es la que se construye a sí misma como una comunidad de aprendizaje

La escuela es una realidad que, como todas, ha ido cambiando a lo largo de los tiempos, que ha ido adaptándose a las necesidades de la sociedad de cada momento. Y en cada momento, ha sido vista y analizada con una visión o imagen también distinta:

- La primera imagen o metáfora que nace de la escuela como organización tiene lugar, allá por 1854, cuando Mariano Carderera publica el primer diccionario de Pedagogía de nuestro país. Es la imagen de la escuela como un **organismo vivo**, en el que cada miembro tiene sentido y cumple con su misión si trabaja con el resto de los miembros, al unísono. Esta metáfora del organismo nos refleja la imagen que una **sociedad rural**, como la de aquellos tiempos, tenía de su escuela.

- A la sociedad rural le sucede, de acuerdo con la ley del progreso, una **sociedad industrializada**. Empieza entonces a compararse la escuela con una fábrica que debe obtener unos resultados tangibles. Es la metáfora utilitaria, eficientista y positivista de la escuela como **empresa**, que en nuestro contexto vino a predominar desde la Ley General de Educación de 1970 hasta entrada la Reforma de la LOGSE.
- Encabalgada en el tiempo con la anterior, se propone una nueva imagen: La escuela es una **comunidad**. En su primera versión, la Administración nos propuso una imagen de **comunidad** de corte **personalista** caracterizada porque sus miembros y sus órganos de gobierno tenían poder de consulta simplemente.

La segunda versión, la de la LOGSE, transforma el poder de consulta en poder de decisión de los representantes de todos los estamentos de la comunidad. Estamos hablando de una **comunidad** plenamente **democrática**.

Esta, y no otra, es la que nos ha tocado vivir, en la que debemos trabajar y la que estamos, entre todos, llamados a construir: profesores, padres, alumnos, miembros de localidad y personal no docente, dentro de una sociedad que hemos llamado compleja, globalizada y de organizaciones reticulares muy flexibles por imperativo de las nuevas tecnologías de la información.

Ahora bien, la oferta de modelos de comunidad no se agota con estos modelos oficiales que hemos referido. Otras propuestas han nacido desde la base, desde los propios protagonistas y actores de la educación. Hoy tienen fama y un gran predicamento entre los estudiosos. Se habla como una novedad a tener en cuenta de los **Programas de Desarrollo Escolar**, surgidos en la Universidad de Yale (Comer, 1980), de las **Escuelas Aceleradas**, cuyo mentor es Levin (1988), profesor de la Universidad de Stanford o de las **Escuelas de Éxito para Todos**, de la John Hopkins University (Slavin, 1988). Todas ellas, precisamente, van a confluir en nuestro país en las que vienen denominándose **Comunidades de Aprendizaje**. Las Escuelas como Comunidades de Aprendizaje son

una propuesta del grupo catalán CREA (Centro de Investigación Social y Educativa), que inician su andadura, en 1978 en la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martín incorporándose posteriormente otros centros de Aragón, País Vasco y Cataluña hasta componer una extensa red de escuelas.

En efecto, hablar de escuelas en red, de comunidades de aprendizaje, de escuelas o profesores conectados entre sí por su trabajo es hacer una invitación a aprender y a mejorar juntos ya sea en escuelas físicamente reales, simbólicas o en el espacio virtual.

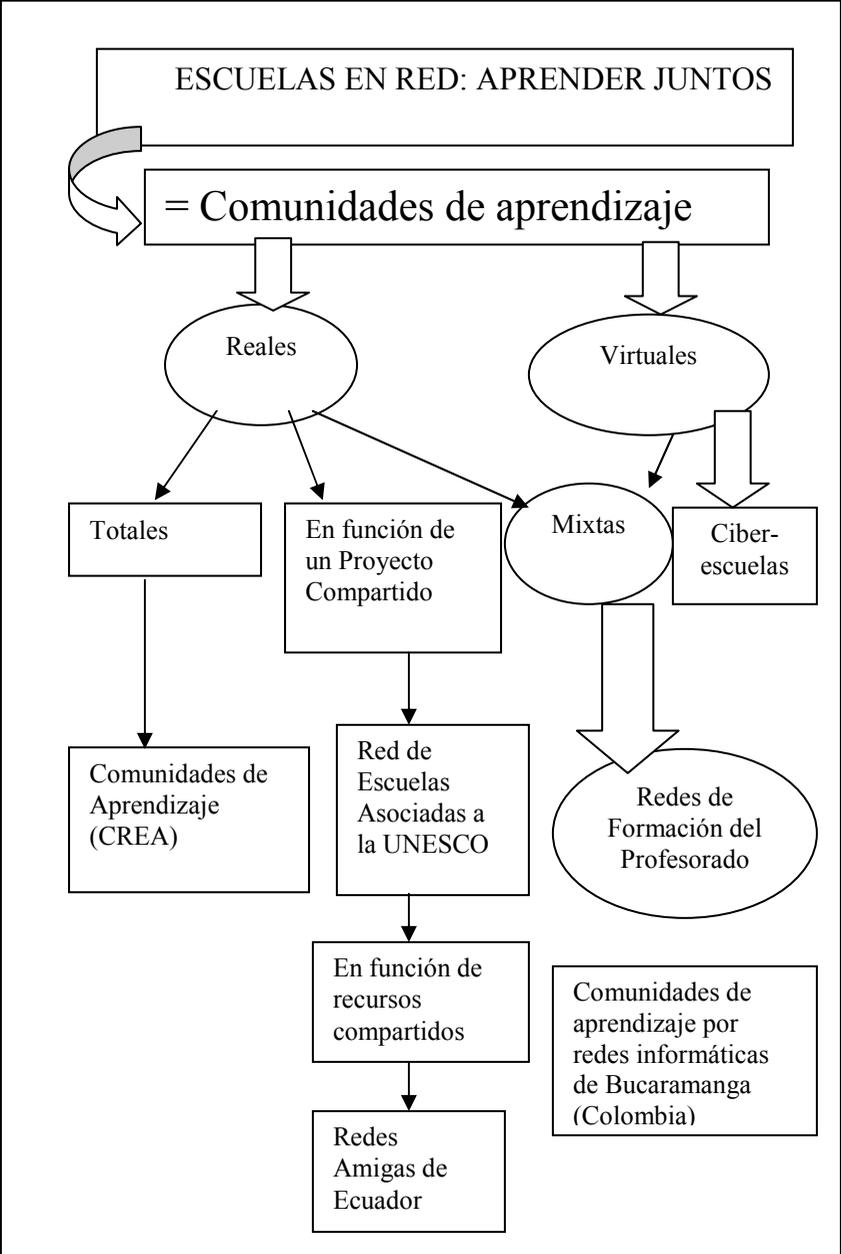
Tal vez, ningún modelo como éste pueda en estos momentos considerarse mejor camino para construir una escuela de los valores plasmados en los Derechos Humanos. Sin vida en común jamás hay tolerancia. Profundizaremos, por tanto, en la propuesta.

2.- Comunidades y redes de aprendizaje

Hay dos equívocos que conviene matizar:

- Se da una coincidencia, cada vez más extendida, entre redes y comunidades de aprendizaje. En verdad, la una no se entiende sin la otra, dado que un grupo de personas que se comunican entre sí y comparten su actividad y sus objetivos constituyen una comunidad. Cada vez más, por tanto, se utilizan en el lenguaje organizacional como sinónimos.
- Ambas, redes o comunidades, no sólo son las que tienen existencia virtual, las que funcionan en el ciberespacio, sino que hay redes y comunidades de aprendizaje asentados en el espacio real y físico.

Por tanto, una primera aproximación, tratando de delimitar este campo, podría ser la expuesta en el siguiente mapa conceptual: (figura 1).



El mapa deja clara la idea de base: si nos constituimos en **red**, desde una perspectiva educativa, es que somos una **comunidad** que comparte algún objetivo de formación y mejora, es decir, que aprendemos juntos, complementándonos y apoyándonos mutuamente.

Los espacios o escenarios en los que se puede plasmar esta aspiración son fundamentalmente tres: el espacio virtual, el espacio real o ambos integrados:

1.- Las **redes o comunidades virtuales** constituyen un modelo de escuela basado en el uso de las NTIC que, al introducirse en las instituciones educativas, rompen radicalmente las variables de espacio y tiempo de los modelos tradicionales. En ellos ya no hace falta estar en un local específico ni estarlo durante un tiempo oficial y prefijado para aprender. Internet, el correo electrónico o la videoconferencia han descuartizado los moldes físicos tradicionales de la escuela y los aprendices se comunican entre sí y con el profesor, formando una comunidad virtual, en cualquier momento y desde cualquier espacio. Estas son, pues, las **redes o comunidades virtuales** (Duart, J. y Sangrá, A., 2000), que otros como Harasim, L. (2000) llaman **redes de aprendizaje** simplemente y que se definen como *“entornos de aprendizaje en los que educadores y alumnos con residencia en lugares distintos trabajan juntos en la producción de conocimiento y habilidades relacionadas con un tema en particular”* (Harasim, L. y Otros, 2000: 23).

Para estos autores es tal el impacto de las redes de aprendizaje en torno a la que llaman CEI (Comunicación en Entornos Informáticos) que la consideran “un paradigma para el siglo XXI”, señalando como sus principales características las siguientes:

- Acceso ampliado a la educación.
- Aprendizaje en colaboración.
- Trabajo en equipo de profesores y alumnos.
- Aprendizaje activo.

- Protagonismo de los alumnos.
- Formación de auténticas comunidades de aprendizaje.

Según Forrester, una comunidad virtual es un conjunto de personas u organizaciones, formado por un proceso de autoidentificación dentro de una base social más amplia, e interrelacionado a través de Internet. Tiene, pues, dos grandes elementos constitutivos una comunidad virtual: uno por el que se aglutinan los componentes entre sí, conocido como criterio de afinidad, y el otro un canal interactivo como soporte relacional.

Salvador Aragón (2004) caracteriza este tipo de comunidades con cuatro notas básicas:

- **información**, en cuanto son escenarios ideales para obtener información casi exhaustiva sobre cualquier tema;
- **relación** con cualquier persona afín;
- **transacción** ya que cada usuario puede adoptar una identidad “a la carta,”es decir, la identidad que a él le interese;
- **virtualidad**, ya que la relación se modula a través de canales virtuales.

Por su parte, Tirado, Marín y Loto (2008) tras revisar los trabajos de varios autores, identifican los siguientes rasgos:

- sentimiento de comunidad,
- condiciones de apoyo y confianza,
- colaboración e interacción,
- distancia transaccional,
- presencia social y
- facilitación del grupo.

Evidentemente, todas estas notas constituyen un reto para el futuro de los educadores y pedagogos y una fuente de interrogantes a los que deberán responder con sus investigaciones y sus prácticas. Y es, además, un reto acuciante.

2.- Las **escuelas en red de localización física real** y en las que el uso de las Tecnologías es secundario, son un conjunto de centros educativos que, conservando su autonomía, se unen y colaboran con otros, del entorno próximo o con un ideario compartido, para complementarse entre sí mejorando su proyecto educativo o para diseminar con ellos un proyecto al que se han adscrito.

El enrevesado párrafo anterior significa que hay dos tipos de redes de centros reales (no virtuales):

- Unas que sirven a la expansión de un proyecto educativo que ellas han aceptado y tratan de expandir. Un ejemplo típico puede ser el de la **Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO**. Constituyen un conjunto de centros de localidades y países muy diferentes, de niveles educativos distintos, con su autonomía propia y que se unen sólo a través de los ideales y valores constitutivos de la UNESCO: Difusión de los Derechos Humanos, Cultura de la Paz y la Tolerancia, Educación Medioambiental, Cultura Popular Participativa, Defensa del Patrimonio y Cooperación entre los países.
- Otras son escuelas que no están atadas por un proyecto ideológico común y normalmente son públicas y próximas en el espacio que tratan de complementarse entre ellas para ofrecer una mejora de la calidad de la educación que imparten. Tratan, pues, de compensar carencias y suplir las deficiencias y falta de medios con la solidaridad de unas con otras y con el apoyo mutuo entre profesores, quienes trabajan en común su proyecto educativo respectivo para así ser más eficaces en la tarea.

A este tipo de redes de escuelas y en un contexto, además, de auténtica pobreza y riesgo de exclusión social pertenece, por ejemplo, el **Proyecto Redes Amigas, Calidad en la educación rural** del Ministerio de Educación y Cultura de la República del Ecuador, también llamado *Programa de Redes Escolares Autónomas Rurales* (Lorenzo Delgado, 2003).

- La **síntesis** más perfecta de las dos anteriores versiones son precisamente las **Comunidades de Aprendizaje**, nacidas al amparo del grupo CREA bajo la dirección de Ramón Flecha y que como hemos dicho integra centros de Cataluña, País Vasco y Aragón. Ellos apuestan por una reconstrucción radical de la escuela en una comunidad donde impere la participación en un proyecto común de toda la comunidad educativa y sobre la base de un aprendizaje dialógico (Lorenzo Delgado, 2004).

A esta propuesta de modelo de escuela la hemos llamado en el mapa conceptual **Comunidad Total** porque la idea de comunidad es la única filosofía que impregna el quehacer escolar.

3.- Finalmente, se dan comunidades y redes en las que se encabalgan las dos dimensiones: existencia real junto a la virtual. Las numerosas redes de formación del profesorado son un ejemplo en la mayoría de los casos. Las hemos recogido bajo el epígrafe de **Redes Mixtas**.

Como un caso de esta opción puede considerarse la red de centros de los Países Bajos coordinada por Veugelers, W. y Zijlstra, H. (2002) con el objetivo de mejorar la enseñanza secundaria del país mediante las siguientes acciones comunes:

- Reinterpretar y reconstruir las normas de la Administración Educativa.
- Tratar de influir sobre esa normativa una vez analizada.
- Aprendizaje mediante las experiencias de otros.
- Aprovechamiento del dominio de ciertas materias que tienen otros miembros de la red.
- Desarrollo de los nuevos enfoques metodológicos y de materiales didácticos.
- Creación de nuevas iniciativas.

El fundamento de la red reside, por tanto, en que el profesorado asociado aprende de las experiencias de los otros compartiéndolas y utiliza cada uno lo que dominan los demás y no, en el soporte de la red.

Nosotros focalizamos el resto del trabajo en las Comunidades de Aprendizaje, una red de escuelas con existencia física en varias Comunidades Autónomas, porque a la luz de toda la fundamentación teórica desarrollada, ningún modelo como éste puede en estos momentos considerarse el mejor camino, el mejor modelo de escuela para que crezcan en su seno los valores que encierran los Derechos Humanos. Sin una vida en común, sin un trabajo compartido, sin una educación basada en la participación y el diálogo, jamás habrá libertad, tolerancia, solidaridad, respeto a la persona, educación de calidad o integración y acogida. ¡Sólo habrá su apariencia y su cosmética como en la anécdota inicial!

3.- Las Comunidades de Aprendizaje, espacios institucionales para la Educación en Derechos Humanos.

La sociedad de nuestros días está exigiendo el desarrollo de nuevas competencias y habilidades del sistema educativo. Las Comunidades de Aprendizaje (CC.AA.), en opinión de Jaussi y Luna (2002: 40), son “un proyecto de transformación de los centros escolares que da respuesta a los nuevos retos educativos que plantea la sociedad actual”. Por eso, siempre se inicia el proceso de reconstrucción de un centro tradicional en una CC. de AA. con una experiencia de reflexión del profesorado, padres, asociaciones vecinales, etc., sobre las características de la sociedad de la información.

Rosa Valls (2002: 8) presenta una caracterización de las más completas:

“Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula”.

A este matiz, Ramón Flecha, su principal impulsor, añade otras dimensiones. Para él es:

“Una alternativa en el camino de la igualdad de las diferencias. Se basan en el diálogo de toda la comunidad para construir y aplicar un proyecto que incluye las dimensiones comunicativas e instrumentales del aprendizaje y la promoción de las expectativas positivas. La relevancia del respeto a la diferencia y a la solidaridad no se opone, sino que incluye el objetivo de aprender todas las habilidades de selección y procesamiento de la información requeridas para no estar excluido socialmente”.

Si nos detenemos en una lectura reflexiva de ambas definiciones no es difícil caracterizar una escuela Comunidad de Aprendizaje mediante las siguientes notas:

1. Abierta a las exigencias de la sociedad postindustrial de nuestros días.
2. Se entiende como una propuesta de renovación profunda de la escuela.
3. Respeta las diferencias sin dejar de lado la solidaridad.
4. Su fundamento principal es el aprendizaje dialógico. De ahí, su potencial para construir un clima de tolerancia en los centros y de desarrollo de los Derechos Humanos.
5. Implica efectivamente a todos: profesores, pero también entran –y hasta sustituyen para actividades de formación a los profesores- los padres, los adultos significativos de la localidad o barrio, los alumnos/as, monitores, estudiantes de Magisterio, etc. Crea cultura de colaboración, “comunidad”.
6. Se centra en los aprendizajes comunicativos –lectura, escritura, cálculo numérico, lenguajes actuales...- que considera **básicos**.
7. Genera altas expectativas, sobre todo, con los estudiantes.
8. Integra las Nuevas Tecnologías en las aulas para no generar analfabetos tecnológicos y nuevos excluidos sociales.
9. Junto al aprendizaje de lo básico, se impulsa el aprendizaje acelerado.
10. Una escuela-comunidad de aprendizaje sólo tiene cabida en una sociedad dialógica y democrática.

Gloria Rey y María Vega (2002: 43), describiendo la llamada “fase de sensibilización” del proceso de construcción de la CC. AA. del Colegio San Antonio, de Etxebarri, Bizkaia, enumeran con belleza todos estos rasgos cuando escriben:

“Algunas ideas básicas que se repetían eran: compartir metas, tener altas expectativas, todos tenemos cabida, desarrollar al máximo las capacidades, responsabilidad compartida, solidaridad, participación de padres y madres y otros agentes sociales”.

De acuerdo con lo señalado hasta aquí, se puede decir que los objetivos que persigue las CC. AA. se resumen, en expresión de M^a Luisa Jaussi (2002: 57), en alcanzar la igualdad educativa proporcionando una educación de calidad para todos, aprendiendo a vivir juntos.

Como puede verse, es el mismo espíritu defendido por los Derechos Humanos. Ese objetivo último se puede concretizar en otros más cercanos. Martín Rojo (2002:51), por ejemplo, enumera los siguientes en contraposición con la escuela tradicional:

1. Ampliar la intervención en la comunidad cuando existen disfunciones entre ésta y los propósitos de la escuela.
2. Diseñar un “proyecto cultural-educativo” que no se ciña ni sólo a la escuela ni sólo a la vida; sino que, siendo construido por toda la Comunidad Educativa, sea un proyecto socioeducativo, porque se dirija a la mejora de la escuela y de la sociedad.
3. Cambiar el Currículo escolar, la organización y las estrategias pedagógicas, siempre que la realidad del centro lo requiera.
4. Es decir, cambiar radicalmente la cultura de la escuela: cambiar los valores que se viven en ella.
5. Elaborar proyectos curriculares integrados, no paquetes fragmentados de “*reformitas o parches escolares*”.

6. Poner especial empeño en eliminar el fracaso escolar de los alumnos, prestando todos los medios necesarios para que los estudiantes socialmente desfavorecidos y por cualquier circunstancia diferentes, lleguen a la más altas metas del aprendizaje educativo.

Las Comunidades de Aprendizaje utilizan para el logro de sus metas ciertos **recursos** y **estrategias** específicas. No es posible detenerse en ellas, pero sí es necesaria su enumeración para comprender cabalmente la naturaleza de este movimiento de organización de los centros educativos. Estos son algunos (Gómez Alonso, 2002):

- **Biblioteca tutorizada:** La lleva una comisión (siempre las comisiones son mixtas). Los adultos atienden directamente a cada niño/a o a cada grupo. Se fomenta que en casa le pregunten al niño/a sobre lo que ha leído.
- **Centros Educativos de Profesorado (CEP) y de familiares:** Tratan de formar, de acuerdo con los retos actuales, a padres, madres y adultos de la comunidad, en general, que se relacionan con los alumnos.
- En realidad, cada centro moviliza sus recursos en función de las prioridades que él mismo se traza. Así, el C. P. Ruperto Medina, de Portugalete (González y otros, 2002) ha puesto en marcha los “**contratos de aprendizaje**”, que forman los estudiantes comprometiéndose en los trabajos que van a realizar, las actitudes, hábitos y valores que han de cultivar y los aspectos específicos que cada estudiante necesita mejorar.

Un fragmento de contrato del citado grupo de profesores es el siguiente, tomado de Cuadernos de Pedagogía (nº 316, pág. 56):

Aprendizaje personalizado

Éste es un ejemplo del segundo apartado del contrato de aprendizaje, individual y diferenciado para cada alumno y alumna.

El alumno/La alumna.....de tercer ciclo, curso 5º.

Tiene como referencia de aprendizajes el currículo del ciclo correspondiente, según consta en el PCC del centro, concretando en las

programaciones mensuales realizadas por el profesorado.

Dadas las características de este alumno personalizamos los siguientes aprendizajes:

Objetivo general:

Mantener actitudes de responsabilidad en las tareas y en el comportamiento.

Lengua:

Escribir con precisión y orden aplicando las reglas ortográficas.

Utilizar la lectura y la escritura como fuentes de aprendizaje.

Reconocer la información relevante de los textos.

Memorizar definiciones de gramática.

Euskera:

Habituarse a utilizar frases cotidianas en clase entre el alumnado y con la profesora.

Fomentar la lectura de cuentos sencillos para ampliar vocabulario y mejorar la comprensión.

Inglés:

Habituarse a utilizar frases cotidianas en clase entre el alumnado y con la profesora.

Fomentar la lectura de cuentos sencillos para ampliar vocabulario y mejorar la comprensión.

Matemáticas:

Mecanizar las operaciones básicas.

Leer comprensivamente el ejercicio y razonar y reflexionar antes de realizarlo.

Rentabilizar su trabajo en grupo escuchando y aprendiendo de los demás.

Ser metódico y perseverante en su trabajo.

- Otra estrategia utilizada frecuentemente son los llamados **Talleres Interactivos** (Jaussi, 2002: 60), compuestos por grupos heterogéneos de cuatro o cinco alumnos que van rotando por los distintos talleres. Un ejemplo es el siguiente texto tomado de Argiñe Sagastune (2002: 58) del centro Virgen del Carmen, de Pasaia:

En este ciclo hay sesenta alumnos y alumnas agrupados en tres talleres: de teatro, de plástica y de cocina. Son talleres rotativos de duración trimestral.

En el taller de teatro se elige la obra, se lee y se hace una asamblea para repartir los personajes. Éstos suelen ser compartidos por dos o más alumnos con el fin de crear una interdependencia positiva entre ellos en la preparación del papel. Al final se llevan a cabo diferentes ensayos y representaciones de la obra.

Los alumnos y alumnas de este taller suelen hacer un pedido de elaboración de escenario a los alumnos y alumnas del taller de plástica. En dicho taller se analizan los elementos que podrían configurar el escenario y se planifica su construcción. Se hace un listado de los mismos y se reparten por parejas. Cada pareja los elabora utilizando distintas técnicas y materiales.

En el taller de cocina, además de los objetivos señalados, se intenta reforzar el aprendizaje de la lectoescritura utilizando como referencia básica un texto instructivo, la receta. En una sesión se elabora un plato sencillo que luego se degusta en una merienda. En la siguiente sesión, en el aula de informática, las niñas y niños, por parejas, escriben la receta y el proceso de preparación. Al final del trimestre cada alumno o alumna tiene su libro de recetas.

- Es el **trabajo en grupos pequeños** para fomentar la interacción entre los escolares de una clase pero con objetivos orientados al desarrollo de técnicas de trabajo intelectual que compensen la desigualdad de ritmos en el aprendizaje tales como (Ferrer, 2005) desarrollar operaciones cognitivas básicas (atención, memoria, aprender reglas prácticas para el dominio de tareas, emplear mecanismos de resolución de problemas, etc.

En la dinámica formativa de las Comunidades de Aprendizaje, un componente esencial es la **evaluación**, entendida lógicamente como formativa y democrática. Ella constituye un ámbito de reflexión permanente para la mejora de todo el modelo. Por ejemplo, la comunidad “Ramón Bajo” emplea este tipo de Cuestionario para la evaluación de un Taller (Tomado de Rojo, M., 2002: 54-55), que resulta muy ilustrativo:

<u>Tabla: Evaluación de un taller. Cuestionario.</u>				
Items	Alta	Media	Baja	Observaciones
1. Las sesiones de trabajo han respondido a mis intereses y expectativas.				
2. El trabajo por grupos ha facilitado el desarrollo eficaz de los objetivos propuestos.				
3. Mi implicación en el taller la considero.				
4. La coordinación de las sesiones la considero.				
5. El nivel de desarrollo ha sido práctico.				
6. Los materiales utilizados dan suficiente base teórica y ayudan a resolver los problemas.				
7. El tiempo y su distribución ha sido suficiente para el desarrollo de las actividades.				
8. La dificultad que he encontrado ha sido.				
9. Las ventajas encontradas han sido.				

Los **fundamentos** o **fuentes** que nutren el movimiento de las Comunidades de Aprendizaje son tres:

- Castells y sus agudos y extensos análisis de la sociedad de la información y comunicación, plasmados, sobre todo, en sus tres volúmenes publicados en Alianza Editorial. Todos los encuentros de formación integran, como punto de partida, estos análisis.
- Habermas, y
- Paulo Freire y su pedagogía liberadora y dialógica.

El profesor Rojo (2002) estructura en dos los tipos de fuentes de movimiento:

- **Fundamentos sociológicos**, de modo que una Comunidad de Aprendizaje debe convertirse en un antídoto frente a las distorsiones del modelo de sociedad imperante, competitiva, elitista, seleccionadora, eficientista, etc.

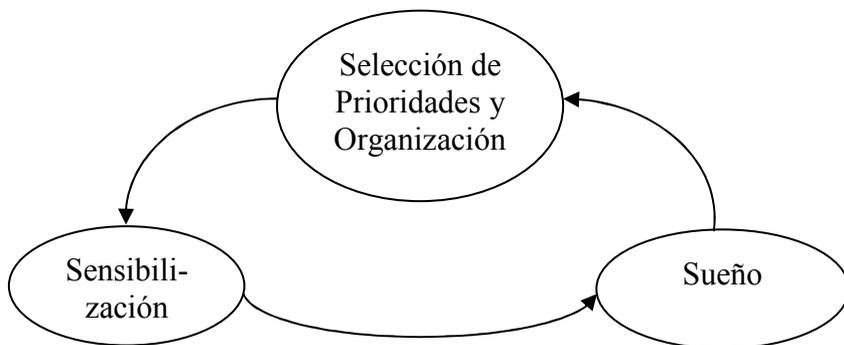
- **Fundamentos psicológicos**. Las Comunidades de Aprendizaje se sustentan en las teorías del

- **Aprendizaje acelerado** (Levin) que busca incrementar todo lo posible la cantidad y calidad de conocimientos en el menor tiempo posible. Ello implica utilizar técnicas de estudio eficaces, motivación, tiempo de dedicación, esfuerzo, etc.
- **Aprendizaje dialógico**. Ramón Flecha (1997) lo presenta como un aprendizaje comunicativo, comunitario al estilo de P. Freire. Tiene estas notas distintivas:
 - Es construcción participativa del conocimiento.
 - Es horizontal.
 - Abierto y flexible.
 - Contextual.
 - Dinámico.
 - Intersubjetivo.
 - Democrático.
 - Conservador y transformador.
 - Transparente.
 - Claro y accesible.
 - Metarreflexivo.
 - Constructivista.
 - Interdisciplinar.
- **Aprendizaje Cultural**. Cada estudiante aporta su cultura en el proceso de E-A y la pone en comunicación con las de otros y con las del contexto.

4. Cómo se construye una Comunidad de Aprendizaje

Transformar un centro escolar en una Comunidad de Aprendizaje requiere un **proceso** según la experiencia acumulada por los colegios que han dado ya el salto a esta innovación tan comprometida con la sociedad y con el cambio radical de la cultura organizativa.

Las fases son tres. Están recogidas en el siguiente gráfico de estructura circular para plasmar la idea de un proceso continuo, que se autoalimenta con nuevas prioridades en circuitos cíclicos de mejora:



Así pues:

- La primera fase es la **sensibilización**.
- La segunda, del **sueño**.
- La tercera, de **selección de prioridades y de organización**.

¿En qué consiste cada una? Trataremos de describirlas en unas breves pinceladas.

La **fase de sensibilización** busca la implicación afectiva y racional con el proyecto de toda la comunidad hasta encariñarse con la idea y comprometerse en su puesta en práctica. Suele seguir tres momentos:

1°. **Conocer y difundir el proyecto**. Mediante charlas, reuniones de reflexión, acudiendo a expertos, vivenciando experiencias ya en marcha, el claustro entero, los padres y madres, los alumnos y otros miembros del barrio o localidad son informados de la propuesta.

2°. Este conocimiento se profundiza, cuando ya la idea ha calado suficientemente, mediante una **semana de formación**

del Claustro de Profesores, aunque paralelamente se haga extensiva a padres y otros agentes.

Esta formación se desarrolla en horario escolar, lo que implica que los profesores sean sustituidos por padres y madres, por alumnos en Prácticas de Magisterio o por voluntarios quienes deben coordinar horarios para que los niños/as sean atendidos adecuadamente en todos los momentos (aulas, comedor, recreos, ...).

3°. Después de la semana de formación, todos hacen una **valoración** colegiada de la experiencia para asentar el compromiso.

He aquí un texto real que concretiza esta fase en el colegio San Antonio, ya citado:

Madres convertidas en maestras

“Durante esta semana de sensibilización, un grupo de madres, junto con una profesora del centro recientemente jubilada, llevó a cabo labores de ayuda a la dirección: sacar fotocopias, facilitar materiales, atender el teléfono y preparar el café. Tres madres se responsabilizaron de acompañar al alumnado de tercero a las piscinas municipales para asistir a clases de natación. Otro grupo organizó un taller de Plástica donde los niños y niñas pintaron unas camisetas. Dos madres y un padre se pusieron el chándal e impartieron clases de Educación Física, mientras que otras se hacían cargo de las clases de Música y daban clases de inglés. Hubo una madre que se disfrazó y pasó por las clases haciendo disfrutar a los niños y niñas con sus cuentos, adivinanzas, leyendas y trabalenguas, mientras que otra, que trabaja en un supermercado, dio unas charlas sobre el respeto y las formas del comportamiento en lugares públicos.

Todo esto no se podía perder y durante la semana dos madres hicieron de reporteras y grabaron en vídeo las distintas actividades que se estaban desarrollando en el colegio. El alumnado vivió toda

esta experiencia con cierto nerviosismo, sobre todo al principio. Eran muchos cambios, pero estaban muy contentos, especialmente los que veían asistir al colegio diariamente a sus madres convertidas en *andereños* (“maestras”).

La segunda fase, la del **sueño**, consiste en eso, en soñar el colegio deseado por todos/as. Para ello, lo importante es aportar las sugerencias y deseos de los cientos de alumnos, padres, voluntarios, profesores, etc. Como dicen Xavier Iturbe y Karmele Totorikaguena (2002: 46), esta fase es “el motor de arranque de la utopía, de la ilusión y del encantamiento”.

El procedimiento que suele seguirse es la técnica de la **nota adhesiva**, con la cual cualquiera de los muchos miembros de la comunidad aporta, pegándolos en murales, paneles, paredes,... sus aportaciones escribiendo, cada una, en un adhesivo.

Una comisión paritaria las agrupará posteriormente por tipos, campos o temas. Así, los sueños del profesorado del Centro de Lekeitio quedaron agrupados en estos ámbitos:

- Relaciones internas.
- Metodología.
- Infraestructura.
- Participación.
- Relaciones con el exterior.
- Áreas curriculares.
- Organización.
- Dirección.
- Tutoría.
- Otros.

Realizada la tarea anterior, un Documento de la Comisión elabora los sueños comunes a todos los estamentos. Son los “sueños del centro”. Solamente algunos de los integrantes “Relaciones con el exterior” del caso anterior, se transcriben a continuación para ilustrar mejor el proceso:

- ⇒ Solucionar los problemas que tienen entre sí la escuela pública y privada del municipio. (El centro privado referido es una ikastola. En la actualidad sólo existen en el municipio dos centros de Educación Infantil y Primaria, el CEP Lekeitio y la mencionada Ikastola).
 - ⇒ No restringir la escuela a las cuatro paredes, abrirla al pueblo y a otros ámbitos.
 - ⇒ Posibilitar la integración de grupos sociales del entorno.
 - ⇒ Tener la suficiente autonomía en el centro para poder decidir su propio currículo.
 - ⇒ Intercambio de niños y niñas con otras comunidades, con el extranjero...
 - ⇒ Participación de otras asociaciones: deportivas, culturales,...
 - ⇒ Fomentar actividades culturales, inculcando a los niños y niñas la importancia de asistir a ellas.
 - ⇒ Llevar a cabo actividades conjuntas entre familiares e hijos.
 - ⇒ Invitar a distintas personalidades a la escuela.
 - ⇒ Potenciar el firme compromiso de los representantes municipales a favor de la escuela pública.
 - ⇒ Relaciones con otros servicios del municipio: servicios sociales, Ambulatorio, pediatras, agentes municipales...
- Una vez recogidos, clasificados y ordenados los sueños, las delegadas y los delegados se encargan de formalizar por escrito el sueño común de las familias, que queda perfilado de esta manera:
- ✓ Afianzar y ampliar las relaciones con las escuelas y el alumnado de otras comunidades.
 - ✓ Mejorar las relaciones con los distintos grupos y servicios del municipio.
 - ✓ Etc.

Finalmente, la fase de **selección de prioridades** y de **organización** para lograrlas implica dos pasos:

- 1°. **Análisis del contexto**, buscando fortalezas y debilidades.
- 2°. **Selección de prioridades**, que según la metodología usual en el movimiento deben ser propuestas:
 - Reales, claras y prácticas.
 - Poco numerosas (de dos a cuatro).

- Urgentes y esenciales.
- Vinculadas al sueño de la escuela.

(Zudaire y Lavado, 2002: 50)

El profesorado puede hacer su selección a través de debates y técnicas de grupo; las familias la elaboran por su cuenta, asesorados por el Equipo Directivo y agrupados por ciclos o cursos; los alumnos, desde cada tutoría.

Una comisión, a continuación, une los tres sectores.

El colegio Virgen del Carmen de Pasaia, por ejemplo, ha hecho esta selección de prioridades y la correspondiente organización de la misma. El texto bien puede servir como resumen final de toda esta tercera fase.

Hacia nuevas prioridades

“Resumidos de forma esquemática el proceso seguido en la selección de prioridades y organización del centro:

- Selección consensuada (profesorado, familias y alumnado) de las prioridades a partir del sueño de escuela.
- Organización de una comisión para cada prioridad con carácter de proposición y otra gestora con carácter decisorio, refrendada por el consejo escolar y con participación paritaria de profesorado y agentes externos al claustro.
- Elaboración de las funciones o tareas de las mismas, con indicación de los componentes y periodicidad de las reuniones.
- Vinculación paulatina de las nuevas estructuras con las habituales del Claustro, propiciando la participación de todos y todas.
- Refuerzo de la comisión pedagógica del centro y de las reuniones de Ciclo o del profesorado, para analizar cada propuesta, ya sea en el aula o en el centro.
- Refuerzo del papel de la comisión gestora como garante de la coherencia de las propuestas, con dependencia directa del consejo escolar y de la que forma parte, junto con los coordinadores y coordinadoras, el equipo directivo del centro.
- Conversión de las comisiones de prioridad en departamentos.
- Creación de nuevas prioridades acordes con el sueño una vez que algunas se han normalizado dentro de la comunidad de aprendizaje”.

5. Una valoración final

Toda la filosofía del movimiento de la escuela como Comunidad de Aprendizaje gira en torno a una participación de todos sus miembros basada en los principios del diálogo, la igualdad o la solidaridad. Justamente son los valores que constituyen una cultura escolar impregnada del espíritu de los Derechos Humanos. Por eso, es un buen camino éste para el cultivo experiencial de la solución del conflicto y para la construcción activa de la paz, cada uno en sus contextos concretos.

Y digo “activa” porque se da con demasiada frecuencia lo que podemos llamar la “intolerancia pasiva”. Un modelo peligroso, como el del monje de ésta otra historia, también de Paulo Coelho, con la que finalizo:

“En las proximidades del templo de Shiva vivía un monje. En la casa de enfrente moraba una prostituta. Observando la cantidad de hombres que la visitaban, el monje resolvió llamarla.

-Tú eres una gran pecadora –le reprochó-. Todos los días y todas las noches faltas al respeto a Dios. ¿Es posible que no puedas detenerte a reflexionar sobre tu vida después de la muerte?

La pobre mujer se quedó muy deprimida con las palabras del monje y con sincero arrepentimiento oró a Dios implorando su perdón. Pidió también al Todopoderoso que le hiciera encontrar otra manera de ganar el sustento. Pero no encontró ningún trabajo diferente, por lo que, después de estar pasando hambre una semana, volvió a prostituirse.

Sólo que ahora, cada vez que entregaba su cuerpo a un extraño, rezaba al Señor y pedía perdón.

El monje, irritado porque su consejo no había producido ningún efecto, pensó para sí: “A partir de ahora, voy a contar cuántos hombres entran en aquella casa hasta el día de la muerte de esta pecadora”.

Y, desde ese día, él no hizo otra cosa que vigilar la rutina de la prostituta: por cada hombre que entraba, añadía una piedra a un montón que se iba formando. Pasado algún tiempo, el monje volvió a llamar a la prostituta y le dijo:

-¿Ves este montículo? Cada piedra de éstas representa uno de los pecados mortales que has cometido, a pesar de mis advertencias. Ahora te vuelvo a avisar: ¡cuidado con las malas acciones!

La mujer comenzó a temblar al percibir cómo aumentaban sus pecados. De regreso a su casa, derramó lágrimas de arrepentimiento, rezando:

-¡Oh, Señor, cuándo me libraré vuestra misericordia de esta miserable vida que llevo!

Su ruego fue escuchado y aquel mismo día el ángel de la muerte pasó por su casa y se la llevó. Por voluntad de Dios, el ángel atravesó la calle y también cargó al monje consigo. El Alma de la prostituta subió inmediatamente al cielo mientras que los demonios se llevaron al monje al infierno. Al cruzarse en la mitad del camino, el monje vio lo que estaba sucediendo y clamó:

-¡Oh, Señor! ¿es ésta tu justicia? Yo, que pasé mi vida en la devoción y la pobreza, ahora soy llevado al infierno, mientras que esa prostituta, que vivió en constante pecado, está subiendo al cielo!

Al oír esto, uno de los ángeles respondió:

-Los designios de Dios son siempre justos. Tú creías que el amor de Dios se resumía en juzgar el comportamiento del prójimo. Mientras tú llenabas tu corazón con la impureza del pecado ajeno, esta mujer oraba fervorosamente día y noche. Su alma quedó tan leve después de llorar y rezar, que podemos llevarla hasta el paraíso. La tuya quedó tan cargada de piedras, que no conseguimos hacerla subir hacia las alturas”.

El monje fue un “intolerante pasivo”, “un tolerante cosmético”. No lo olvidemos. El mensaje de las Comunidades de Aprendizaje es de construcción activa y comprometida con una escuela tolerante, de una escuela de los Derechos Humanos.

Referencias Bibliográficas

- Elborj Saso, C. y otros (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó, Barcelona.
- Ferrer Esteban, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las Comunidades de Aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje, *Educación*, 35.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Gómez Alonso, J. (2002). *Comunidades de Aprendizaje*. <http://www.Nodo50.org/movicaliedu/comunaprendizaje.htm>.
- Iturbe, X. y Totorikagnena, K. (2002). “Fase del sueño. ¿Cuál es tu centro ideal?”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 316, septiembre.
- Jaussi, M^a. L. y Luna, F. (2002). “Comunidades de Aprendizaje. Transformar en lugar de adaptar”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 316, septiembre.
- Lorenzo, M. (2004a). *Liderazgo educativo y cultura de la paz: La escuela como ecosistema social tolerante*. Granada: Grupo Editorial Universitario y Centro UNESCO de Andalucía.
- Lorenzo, M. (2004b). “Variables organizacionales de las redes de aprendizaje: El liderazgo reticular en la sociedad del conocimiento”. En Lorenzo, M. y otros: *La organización y dirección de Redes Educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Luna, F. y Janssi, M^a. L. (1998). “C. P. Ramón Bajo, de Vitoria – Gasteiz: una comunidad de aprendizaje”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 270.
- Maldonado-Granados, L. y otros (2008). “Comunidades de aprendizaje mediadas por redes informáticas. Educación y Educadores”, 11 (1), Universidad de la Sabana (Bogotá).
- Racionero, S. y Serradell, O. (2005). “Antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje”, *Educación*, nº 35.
- Rey, S. C. y Vega, M^a. C. (2002). “Fase de sensibilización. Aprender entre todos y todas”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 316, septiembre.

- Rojo, M. (2002). “Una experiencia de encuentro y participación educativa: Las comunidades de Aprendizaje”. En Consejo Escolar de Castilla y León: *Participar, y cómo, en la educación. Esa es la cuestión*. Junta de Castilla y León.
- Tirado, R.; Marín, I. y Lojo, B. (2008). “Creando comunidades virtuales de aprendizaje en las prácticas curriculares. Factores para su desarrollo”. *Pixek-Bit. Revista de Medios y Educación*, nº 33.
- VV. AA. (1998). “Comunidades de Aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información”. *Aula de Innovación Educativa*, nº 72.
- VV.AA. (2002). “Contratos de Aprendizaje”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 316, septiembre.
- Zudaire, B. y Lavado, J. (2002). “Fase de selección de prioridades y organización”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 316, septiembre.

CREANDO CAPITAL HUMANO COMO BIEN PÚBLICO: EDUCACIÓN Y CULTURA CÍVICA EN LA TRADICIÓN MEDITERRÁNEA DE PENSAMIENTO ECONÓMICO

Fernando López Castellano
Departamento de Economía Aplicada
Universidad de Granada
flopezc@ugr.es

1.- Introducción

Los estudios más recientes sobre el desarrollo enfatizan en la importancia del capital social y la cultura, variables tradicionalmente olvidadas en los análisis convencionales. En su estudio sobre las fuentes del crecimiento, Olson (1996), completó la tesis weberiana de la ética protestante, profundizando en los rasgos “culturales” como factor determinante de las diferencias en el desempeño económico de los países. A tal fin, dividió la cultura en dos tipos diferentes de “capital humano”. De un lado, el “Capital humano comercializable”, o “cultura personal”, consistente en el stock de conocimientos, las destrezas, o rasgos culturales, que afectan a la calidad o cantidad de inputs productivos que un individuo puede ofrecer en un mercado. Es un “bien privado”, que influye directamente en sus ingresos, y equivale al concepto propuesto por Weber (1991). De otro, el “capital humano no comercializable”, o de “Cultura Cívica”, consistente en el conocimiento de lo que debería ser la política pública. Es un bien público, que no incide en el ingreso individual, pero sí en los ingresos de la sociedad, al mejorar las políticas públicas y las Instituciones.

Esta acepción de capital humano, entendido como “cultura cívica”, y concebido como bien público, entronca con la noción de “capital social” propuesta por Putnam et altri (1994) en su investigación del desempeño institucional desde la “comunidad cívica”. Pero, más allá de éstos, remite a Tocqueville y a Maquiavelo, que veía en el “vivere civile” el elemento clave del buen funcionamiento de las instituciones, y, en última instancia, a la “Economía Civil” que surge en la Italia de mediados del siglo XVIII. La Economía civil destacaba el papel de las virtudes cívicas, reciprocidad, confianza

mutua y fe pública, en la búsqueda del desarrollo económico. Pero subrayaba que tales virtudes no eran el subproducto del comportamiento tendente a perseguir intereses individuales, sino que debían ser cultivadas y objetivo intencional de la acción pública.

El propósito de este trabajo es mostrar el esfuerzo de esta corriente mediterránea de pensamiento económico por formar una ciudadanía con mentalidad cívica y capaz de actuar políticamente. El “capital humano no comercializable”, o de “cultura cívica” era, para esta tradición económica y política, un bien público de vital importancia. Autores como Antonio Genovesi, Gaetano Filangieri y Giuseppe Palmieri se proponían racionalizar el Estado para sacar a Nápoles de su profundo letargo, y en sus espíritus reformadores la mejora del sistema de enseñanza era precondition del cambio económico. La educación, se argumentaba, mejoraba la eficiencia porque multiplicaba los ciudadanos útiles, pero, también, enriquecía los debates públicos, porque formaba una sociedad virtuosa y participativa. Había, por tanto, que difundir métodos educativos adaptados al presente y valores morales, como la honestidad o el respeto recíproco, que promovieran la cohesión social, inculcando en el pueblo un comportamiento inspirado en la ética del “vivere civile”.

2.- Capital humano, capital social y cultura cívica

Para explicar el desarrollo de la cultura cívica se han propuesto dos teorías, la del capital social, entendido como normas y redes sociales que facilitan la acción colectiva (Putnam et alii, 1994), y la de la economía civil, centrada en la virtud cívica (Bruni, 2002; Moreno, 2007; Prats, 2005). El primero hace hincapié en la participación social; la segunda en las virtudes públicas de los ciudadanos, expresadas en un “vivere civile”, o ciudadanía políticamente activa.

Entendido en su acepción amplia (conjunto de redes sociales y normas de reciprocidad asociadas a ellas), el capital social, como el capital físico y el capital humano, crea valor, tanto individual como colectivo (Putnam y Goss, 2003). Veamos brevemente qué atributos comunes presenta respecto a la perspectiva olsoniana de capital

humano, entendido como “cultura cívica” y, por tanto, bien que beneficia a la colectividad en su conjunto.

En las modernas teorías del crecimiento económico se enfatiza en la inversión en capital humano como elemento clave del crecimiento a largo plazo. En éstas, la educación y la formación se consideran inversiones que realizan individuos racionales, con el objetivo de incrementar su eficiencia productiva y sus ingresos. Tal visión alcanza a neoinstitucionalistas como North, quién, en un estudio reciente sobre el cambio económico, atribuye al capital humano un importante papel, junto a la demografía y a la matriz institucional que define la estructura de incentivos que motiva a la sociedad (North, 2007). Pero, la idea de que la mejora de la calidad de la población y los avances del conocimiento eran decisivos para el bienestar la había sugerido Schultz en la década de los sesenta. En su estudio pionero trató la educación como una inversión, y a sus resultados como una forma de capital, para destacar el papel de la educación sobre la productividad del trabajo (Schultz (1960, 1961). Posteriormente, Becker (1964, 1983) formalizó la decisión individual de invertir en capital humano y definió dicha inversión como una acción que incrementaba los recursos de los individuos e incidía positivamente en su renta monetaria futura.

Este tratamiento en exceso economicista del capital humano ha sido revisado por Sen (1998, 2000), desde su teoría de las capacidades. La idea básica es que el desarrollo es un proceso que implica aumentar la calidad de vida de las personas. Para ello hay que dotarlas de las capacidades necesarias para realizarse, lo que obliga a priorizar el acceso a la salud y al conocimiento y a una renta que permita satisfacer sus necesidades básicas. En este sentido, la educación aumenta la eficiencia en la producción de bienes, agregando valor a la producción de la economía y aumentando el ingreso de la persona. Pero, los beneficios de la educación van más allá de su función de capital humano en la producción de bienes. Como subraya Sen, la educación se convierte en un factor clave del desarrollo, en tanto contribuye a formar capital humano y mejorar la eficiencia productiva, y a la acumulación de capital social con sus positivos efectos sobre la calidad del debate político. Se admite que el

conocimiento es un bien de capital que presenta externalidades positivas, esto es, que beneficia a agentes distintos de quien lo posee o de la institución que lo genera.

La acción colectiva implicaba encontrar una forma exitosa de producir el bien público y el Estado era la organización que debía proveerlo a los ciudadanos (Olson, 1965). En su calidad de “bien público”, se exige de la acción colectiva medidas dirigidas a la acumulación de capital humano (en forma de stock de salud y de educación para la población) como elemento clave de una política de desarrollo. El capital humano que hasta la fecha había pertenecido al orden de las propiedades individuales, adquiere así una dimensión nueva. Por tanto, si se potencia su dimensión cívica conecta con la acepción de capital social de Putnam. Para este autor, Tocqueville acertó al sugerir que la clave del “buen gobierno” se encontraba en las fuentes tradicionales de compromiso cívico. Asumir este aserto implicaría aceptar que el capital social resolvería el dilema de la acción colectiva, sin necesidad de recurrir a la solución más radical del Leviatán (Putnam, 2001).

El compromiso cívico está ligado a los componentes del capital social, pero también al ámbito de la cultura y las instituciones, al desempeño institucional. Así lo interpreta Zamagni (2003): el subdesarrollo se produce gracias a una doble ausencia, a la falta de capital institucional (funcionamiento no eficiente de las instituciones políticas y económicas) y de capital social (confianza recíproca entre los miembros de la comunidad). Si se entiende el capital social como las normas y valores que promueven la cooperación, éste tiene su origen en la religión, en la historia compartida y en la cultura. En concreto, las normas de conducta transmitidas culturalmente, las instituciones informales, tienen un gran papel en el desigual desempeño económico de los países, porque son la argamasa de la estabilidad social que hace viable al sistema económico. Además, su relación con las instituciones formales es clave. La aplicación de una ley (restricción formal) puede ser más fácil si las normas sociales, la ideología y la cultura prevalecientes favorecen el respeto de la ley. Por tanto, el impacto económico de una institución dada depende

tanto de su calidad cuanto del marco en el que se inscribe, incluidas las instituciones informales (North, 2003).

El uso del término capital social se ha cuestionado tanto desde la propia noción de capital, cuanto desde la posibilidad de considerarlo un bien público. Para Solow (2000) y Arrow (2000) no es aceptable denominarlo capital, porque con este término se identifica con objetos tangibles y valorables y el capital humano es más identificable a bienes intangibles. De otra parte, al tratarse de un recurso conjuntamente poseído, el capital social es susceptible de ser analizado desde la faceta de bien público o de bien privado. El debate sobre los bienes públicos tiene su origen en un conocido artículo de Paul Samuelson, publicado en 1954. En éste diferenció a los bienes de consumo privado de los bienes de consumo público según el grado de divisibilidad que presentara su consumo. Si su consumo no podía dividirse, el bien se consideraba público y si, además, el consumo de un individuo no reducía el consumo de otro individuo, el bien alcanzaba el grado de “bien público puro”. Un lustro más tarde, Richard Musgrave introducía en el debate el criterio de exclusión. Un bien era público si no se podía excluir a nadie de su consumo. Finalmente, en su estudio de la Acción colectiva, Mancur Olson aportaba una definición de bien público sujeta a la existencia de rivalidad en el consumo (el consumo de un bien reducía su disponibilidad); y a la imposibilidad de exclusión (no se podía impedir el consumo de quien no contribuyera a su provisión). Holzinger (2003), ha cerrado, en parte, la polémica suscitada en la literatura sobre la teoría de la acción colectiva, proponiendo una definición de bien público menos restrictiva que la utilizada hasta la fecha, y considera bienes públicos a todos los que se caracterizan por la presencia de externalidades significativas (Jordana, 2007).

En resumen, desde una perspectiva individualista, el capital social es un conjunto de recursos sociales que ayudan a acumular capital humano (Coleman, 2001). Desde la óptica de los bienes públicos, es un atributo colectivo más que un agregado de conexiones sociales de los individuos y, como tal, constituye un elemento sustancial para la acción colectiva. El capital social es un bien público relacionado con las virtudes cívicas y tiende a ser infrasuministrado por los agentes

privados (Putnam, 2001). En última instancia, Partha Dasgupta subrayó que si bien el capital social no era un bien público, se trataba de un bien privado cargado de externalidades positivas y negativas (Dasgupta, 2000, 2005).

Otro aspecto controvertido es el referente a las dudas que suscita el “Leviatán”, en términos de eficiencia en la provisión de bienes públicos, y acerca del papel del Estado y las Instituciones formales como fuentes de capital social. Hay autores que sostienen que el tiempo que un individuo dedica a estudiar la elección del candidato más idóneo al interés general, beneficia a los demás, y que el propio proceso político de elección constituye una provisión privada de un bien público (Friedman, 1996). Otros, como Levi (2001), califican el énfasis de Putnam en la ciudadanía y el escaso papel atribuido al gobierno en la creación de capital social como “visión romántica”. A su juicio, el “buen gobierno” exige que tanto la ciudadanía como los actores gubernamentales tengan mentalidad cívica.

Para esta autora, un análisis correcto del tema obliga a trazar una línea imaginaria que comienza en el Maquiavelo de los “Discursos” y culmina en el Tocqueville de la “Democracia en América”. En este sentido, se puede afirmar que Olson remite a la comunidad cívica de Maquiavelo y se acerca más a la idea de capital social entendido como bien público, con beneficios colectivos, defendida por Putnam (2001), que a su concepción de bien público, pero con beneficios individuales, en la línea argumental propuesta por Coleman (2001).

3.- Economía Civil y cultura cívica

Como se ha escrito más arriba, la cultura cívica es uno de los valores fundamentales del capital social. En este trabajo se va a proponer la idea de que la nueva reflexión racional sobre la vida civil, que enlaza con el humanismo cívico, surge en el Nápoles dieciochesco. Un humanismo que se sustenta en un pilar básico: en la esfera pública se debaten los asuntos comunes y de esta dinámica se obtienen las virtudes civiles. El tema fundamental de la reflexión política era cómo articular de forma armónica el interés individual y el bien común. En el discurso utópico sobre el hombre virtuoso, éste se identifica con el buen ciudadano, porque ambos participan en la

evolución económico social de las sociedades. En este sentido, escribía Helvetius que los hombres con la guía del amor a sí y actuando virtuosamente comprendían que sólo en el marco del bien común era posible alcanzar la felicidad privada. El hombre llega a virtuoso y persiguiendo su propia utilidad, persigue el interés general. Lo que vale decir, la utilidad, la virtud, la economía y la moral en estrecha colaboración para lograr el fin último de la pública felicidad.

A mediados del Siglo XVIII, Nápoles era uno de los mayores centros culturales de la época, y atravesaba una fase de grandes cambios sociales. Coincidiendo con el fin de la dominación española y con la etapa de paz y estabilidad que se inicia, se produce un gran debate intelectual. El debate alcanza a todos los temas, al problema económico, al papel del Estado, a la riqueza y a la economía como ciencia. La visión de una política favorecedora de la riqueza no se hace desde la perspectiva estricta e individualista de ciudadano, sino de la más política de súbdito que había que enriquecer para procurar la riqueza del Estado. El problema económico se enfoca desde la óptica de un gobierno que asume responsabilidades por las condiciones de vida morales y económicas de la población. El Estado tiene como función esencial lograr la felicidad, alcanzable por la riqueza adquirida mediante el trabajo (Faucci, 2000; Campanetto, 1980).

La nueva ciencia, la economía, nacía en el Mediterráneo como ciencia de la “felicidad pública”, epíteto que expresa la naturaleza social de la felicidad, porque tiene que ver con el bien común, fin de la actividad del Gobierno, de la “ciencia de la administración” (Bruni, 2002; Bruni and Porta, 2003). Y, en esta línea, la obra de los napolitanos presenta rasgos que la convierten en un movimiento científico original, diferenciado de otras derivaciones de la economía política, singularmente de la concepción inglesa. Para la economía civil era fundamental el papel de la sociedad civil, porque se fundaba en la virtud cívica y la naturaleza social del ser humano y no podía concebirse sin leyes, instituciones y virtudes civiles. Según esta tradición, no existe una alquimia que transforma mágicamente la búsqueda del interés personal en bien común, la búsqueda de

objetivos privados se transforma en bienestar social sólo en la cívitas. La búsqueda del interés personal era una pasión compatible con los intereses de los demás; porque interés personal e interés colectivo eran las dos caras de la misma moneda. Como sentencia de forma gráfica Zamagni (2003), en una sociedad como la de Hobbes y Mandeville no hay lugar para la economía civil.

Como ha expuesto Hirschman (1999), había dos formas posibles de aprovechar las pasiones y transformarlas en virtudes sociales en pos del bienestar y de la felicidad: convocar al Estado o la “sociedad”, como medio civilizador; invocar al interés personal, para domarlas. Para la tradición anglosajona, el interés como guía del comportamiento humano y el mercado como lugar de intercambio eran la base de un orden social viable. Para la Economía civil, el “tejido visible” de las virtudes cívicas. Se enfatiza en la importancia de la reciprocidad, la confianza mutua y la fe pública para el desarrollo económico. Pero, estas virtudes no surgen de forma espontánea, ni son el subproducto del comportamiento tendente a perseguir intereses individuales, sino que han de ser cultivadas y objetivo intencional de la acción política (Bruni, 2002; Bruni & Porta, 2003: 380; Bruni e Zamagni, 2004; Bruni y Sugden, 2005).

Todo el sistema teórico de estos “economistas” tiene como objetivo entender las causas del subdesarrollo del reino de Nápoles. Y en toda su obra se atribuye a la confianza y la reciprocidad generalizada el origen de la riqueza, el poder y la felicidad de las personas; y su ausencia se percibe como un freno de la actividad económica. Sin confianza no hay confiabilidad recíproca, ni sociedad, ni industria, ni comercio entre la gente. El ejemplo más visible de esta corriente y creador de la “economía civil”, Antonio Genovesi, estructura su teoría en torno al compromiso en las relaciones económicas, al ejercicio de la virtud y a la Fe pública. De ahí su propuesta de cultivar la confianza, mediante el instrumento de la educación civil y religiosa del pueblo, porque la mejor forma de lograr que la gente sea virtuosa es ofrecerle una educación racional (Bruni y Sugden, 2005). Ludovico Muratori (1790) concebía la felicidad pública como uno de los objetivos de la política pública, consistente en lograr los mejores medios para llevarla a cabo. Por su parte Giuseppe Palmieri (1788)

defendía la naturaleza social de la felicidad: “L’Utile quello gran molle delle azione umane, ed il ben essere a cui ognuno aspira, faran sempre correre gli omini la’ ove l’utile ed il ben essere vienmeglio e piú fácilmente s’incontrano dirigendo l’amore proprio in guisa che ciascuno resti persuaso, que per rinvenire il proprio bene bisogna cercarlo nel procurare quello de’ suoi simili”.

4.- Educación y cultura cívica

El ideario ilustrado estaba dominado por la fe en el progreso a través de la educación y el cultivo de las ciencias útiles. Mediante el proceso educativo se llegaría a la autonomía moral, porque hasta la virtud era susceptible de ser enseñada, al progreso de las luces y al cambio social pacífico (Mauzi, 1960). La reforma educativa era clave para una sociedad que reclamaba nuevos instrumentos de investigación más acordes con la cambiante realidad, de ahí que la batalla entre lo nuevo y lo antiguo se libre en el terreno pedagógico. Había que formar a los futuros gobernantes en materias como la economía y la agricultura, fuente primaria de felicidad, para lograr la pública felicidad, entendida como condición de la mejora de vida de la sociedad. Si la educación se pretendía reformadora, no podía prescindir de la realidad existente, y debía ser general y organizada por el Estado. Tales consideraciones implicaban profundas transformaciones del orden establecido: había que separar al clero de su monopolio educativo, y formar a las personas para el cambio económico y social. En definitiva, la educación abarcaba una triple dimensión, económica, política y social.

La educación se liga al progreso y con éste a la felicidad. La educación pública era el instrumento que hacía posible la perfección del hombre, como defendía Condorcet (1791), y de su proceso a lo más alto, para evitar retroceder “por el choque continuo e inevitable de las pasiones, de los errores y de los acontecimientos». Para Jovellanos (1809), la Instrucción Pública era “la primera y más abundante fuente de la pública felicidad”, el instrumento que podía “habilitar a los individuos del Estado, de cualesquiera clase y profesión que sean, para adquirir su felicidad personal y concurrir al bien y prosperidad de la nación en el mayor grado posible”. Jovellanos relaciona educación con felicidad y con prosperidad

económica. A tal fin considera a las “buenas luces” como una de las funciones básicas de la agenda del Estado. Éste debía acometer una política educativa ilustrada, como eje de una estrategia de desarrollo económico y social y como fuente de bienestar individual (Fuentes, 2000).

Esta relación entre reforma educativa y cambio económico es palpable en Filangieri, para quién la finalidad de la educación pública es la de formar “individuos útiles al Estado y verdaderos ciudadanos”. Se trata de una auténtica “inversión de capital”, porque un buen nivel de educación neutraliza, en parte, los riesgos del sistema social. Gorani, en su Ensayo sobre la Educación Pública, editado en Londres, en 1773, proponía que el Estado proveyera “la enseñanza de las verdaderas ciencias económicas, para que la ignorancia no sea obstáculo a las óptimas disposiciones que una ciencia tan sublime prepara para la reforma y felicidad de los pueblos” (Stiffoni, 1988, Vitali-Volant, 2004).

Por su parte, Antonio Genovesi, en su Cattedra di Commercio, pone de manifiesto que sin educación no era posible realizar ningún proyecto económico y político, empresa para la que se requerían súbditos ilustrados, ciudadanos morales y cultivados. Para el reformador salentino Giuseppe Palmieri, mejorar el sistema de enseñanza es una precondition del cambio económico (López Castellano, 2007, 2008). Como Genovesi, entiende que la educación es el principal instrumento del monarca para extender la felicidad a todo el cuerpo político y la reforma educativa la base del progreso moral y económico del país. La educación forma una sociedad virtuosa, porque dirige y orienta las pasiones en beneficio de la propia felicidad; prepara a los ciudadanos en la observanza de la ley, porque afecta a las costumbres; y multiplica los ciudadanos útiles, porque genera en el hombre el hábito al trabajo. La necesidad de educación, sentencia, es mayor cuanto mayor es el odio al trabajo.

El individuo se configura a partir de los procesos sociales de formación, de ahí que sostenga, con Bacon, que, “Gli uomini saranno quali si formano” (Palmieri, 1788), y esa formación dependía de la difusión de métodos educativos adaptados a las costumbres y

opiniones de la sociedad y valores morales, que fomentaran un comportamiento inspirado en la “cultura cívica” y promovieran la cohesión social. En su opinión, el medio más eficiente para la actuación del programa educativo consistía en desarrollar el “amor sociale” entre los estudiantes, para que tomaran conciencia de que no era posible alcanzar la felicidad, sin la ayuda de sus semejantes.

De Helvetius y Locke recoge el discurso utópico sobre el hombre virtuoso y del primero la idea de que sólo en el marco del bien común es posible realizar la felicidad privada. La virtud es el resultado del recto uso de la razón y sin ella el instinto se convierte en el resorte de la acción humana. La fuerza y el temor a la pena, argumenta, frenan sólo los malos instintos y los contienen en los términos que prescribe la ley, pero la Educación es un medio más eficaz, aunque de fruto más tardío. Las sanciones, prosigue, perfeccionan la ley, pero no bastan para asegurarla. Lo más seguro es el amor por la virtud y el respeto por la opinión pública. La costumbre y la opinión son los soportes necesarios para el desarrollo real de la acción educativa. El amor al prójimo es la ley natural, y la religión el instrumento de control de las conciencias, aunque para evitar un uso inadecuado de la religión, Palmieri vuelve a recurrir al amor al prójimo, mandamiento que condena la guerra, la superstición y el fanatismo. En definitiva, el hombre debe combinar la satisfacción de sus deseos con el deber hacia los demás, en el ámbito de la sociedad civil. (Palmieri, 1788). La educación es el único instrumento de formación de la conciencia, el elemento interno de organización de la sociedad misma y del que los gobiernos deben servirse para extender la felicidad a todo el cuerpo político. Palmieri establece una positiva secuencia entre educación, virtud y felicidad.

5.- Reflexiones finales

En este trabajo se considera al capital humano como un bien público, en la línea trazada por Olson. En su acepción de “cultura cívica” se conecta con los estudios de Putnam sobre el desigual desempeño de las regiones a partir de la acumulación de capital social. También se exponen, siquiera someramente, las dos grandes corrientes de explicación del desarrollo de la cultura cívica, la del capital social y la de la economía civil. Seguir la primera supondría admitir que el

capital social resolvería el dilema de la acción colectiva, sin necesidad de recurrir al Leviatán. La segunda exigiría a la acción colectiva medidas dirigidas a fomentar en los ciudadanos compromiso cívico.

La piedra angular de la tradición mediterránea de economía política se asienta en el concepto de “pubblica felicità” y se propone la educación como método para inspirar en los hombres dicho comportamiento cívico. La educación se tornaba en el principal instrumento del poder político para extender la felicidad a toda la sociedad y la reforma educativa en la base del progreso moral y económico del país. La educación forma una sociedad virtuosa, porque dirige y orienta las pasiones en beneficio de la propia felicidad.

Tanto el capital humano como el capital social, en su vertiente de “cultura cívica” son bienes públicos y, en este sentido, tienden a ser infrasuministrados por los agentes privados. Se puede afirmar, por tanto, que el análisis de Olson remite a la comunidad cívica de Maquiavelo y se acerca más a la idea de capital social entendido como bien público, con beneficios colectivos, defendida por Putnam, que a su concepción de bien público, pero con beneficios individuales, en la de línea argumental propuesta por Coleman.

Referencias Bibliográficas

- Arrow, K. J. (2000). “Observations on Social Capital”, in Dasgupta, P. And Serageldin, I. (eds), *Social Capital. A multifaceted Perspective*. Washington: The World Bank, pp. 3-5.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital. A Theoretical and empirical Analysis with Special Reference to Education*. N. York.
- Becker, G. S. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza.
- Bruni, L. (2002). “Felicità e Scienza Economica. Storia, Problema aperti e spunti teorici”, en P. Sacco e S. Zamagni, *Complexità relazionale e comportamento economico, verso un nuovo paradigma di razionalità*. Bologna: Il Mulino.

- Bruni, L. (2004a). "The "Technology of Happiness" and the Tradition of Economic Science", *Journal of the History of Economic Thought*, Vol. 26, 1, pp. 19 – 43.
- Bruni, L. (2004b). "The 'Happiness transformation problem' in the Cambridge tradition", *Euro Journal History of Economic Thought*, 11:3, pp. 433–451.
- Bruni, L., e Porta, P. L. (2003). "<Economia civile> and <pubblica felicità> in the Italian Enlightenment", *History of Political Economy*, nº. 35, pp. 361-386.
- Bruni, L. e Zamagni, S. (2004). *Economia Civile Efficienza, equità, felicità pubblica*. Bologna: Il Mulino.
- Bruni, L. y Sugden, R. (2005). "Los canales morales: la confianza y el capital social en la obra de Hume, Smith y Genovesi", *Revista Valores en la sociedad Industrial*, año XXIII, nº 62, pp.51-70.
- Campanetto, D. (1980). *L'Italia del Settecento. Illuminismo e movimento riformatore*. Torino: Loescher Editore.
- Coleman, J. S. (2001). "Capital social y creación de capital humano", *Zona Abierta*, nº 94-95, pp. 47-81.
- Condorcet, J.-A.-N. de C. (1791). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, presentation, notes, bibliographie, de Charles Coutel et Catherine Kintzler. París: Flammarion, 1996 (existe traducción en castellano, Madrid: Morata, 2001).
- Dasgupta, P. (2000). "Economic Progress and the Idea of Social Capital", in Dasgupta, P. And Serageldin, I. (eds), *Social Capital. A multifaceted Perspective*, The World Bank, Washington, pp. 325-424.
- Dasgupta, P. (2005). "The economics of Social Capital", in *I Teaching Workshop on Environnement Economics for the Middle East and North Africa*, Trieste, Italy, december, pp. 5-6.
- Faucci, R. (2000). *L'économia politica in Italia*. Torino: Utet.
- Friedman, D. (1996). *Hidden Order: The Economics of Everyday Life*. N. York: Harper Business.
- Fuentes Quintana, E. (2000). "Una aproximación al pensamiento económico de Jovellanos a través de las funciones del Estado", en Enrique Fuentes Quintana (dr), *Economía y Economistas españoles. 3 La Ilustración*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, pp. 331-420.

- Hirschman, A. O. (1999). *Las pasiones y los intereses. Argumentos políticos a favor del capitalismo previos a su triunfo*. Barcelona: Península.
- Holzinger, K. (2003). "Common goods, Matrix games and institutional response", *European Journal of International Relations*, vol. 9, nº 2, pp. 173-212.
- Jordana, J. (2007). "Producción y percepción de bienes públicos en la Lógica de la Acción Colectiva", *Revista Internacional de Sociología*, Vol. LXV, nº 46, pp. 37-61.
- Jovellanos, G. M. De (1809). "Bases para la formación de un plan general de instrucción pública", en *Obras*, B. A. E. Madrid: Atlas, 1956, tomo I.
- Levi, M. (2001). «Capital social y asocial: ensayo crítico sobre 'Making Democracy Work', de Robert Putnam», *Zona Abierta*, nº 94-95, pp. 105-119.
- López Castellano, F. (2008). "Educación, economía y felicidad pública en un "gestor de utopías": el salentino G. Palmieri", en *The Critique to Classical Political Economy: Utopian Thought and Political Economy (Part I: From Condorcet to Pierre Leroux)*. Zaragoza: Workshop, septiembre, 2008.
- López Castellano, F. (2007). <<"Pública felicidad" y "Ciencia del Gobierno" en dos reformadores del siglo XVIII: el "napolitano" Palmieri y el catalán Romá i Rosell>>, *Miscel·lània Ernest Lluch i Martín*, Barcelona, Vol II, pp. 371-382.
- Mauzi, R. (1960). *L'idée du bonheur au XVIII siècle*. Paris : Colin.
- Moreno, G. (2007). "La ciudadanía como meta de la tríada republicana", *Argumentos*, vol. 20, nº 53, pp. 35-54.
- Muratori, L. A. (1749). *La pública felicidad, objeto de los buenos príncipes*. Madrid: Imprenta Real, 1790.
- North, D. C. (2003). "The role of Institutions in Economic Development", *UNECE Discussion Papers Series* nº. 2003.2, October, Geneva (Switzerland): United Nations Economic Commission for Europe.
- North, D. C. (2007). *Para entender el proceso de cambio económico*. Bogotá: Norma.

- Olson, M. (1965). *The Logic of Collective Action*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Olson, M. (1996). “Billetes grandes tirados en la acera: de cómo algunas naciones son ricas y otras pobres”, en Fernando López Castellano (comp.), *Desarrollo: crónica de un desafío permanente*, Granada: Periferias/Universidad de Granada, 2007, pp. 75-109.
- Palmieri, G. (1788). Riflessioni sulla pubblica felicità relativamente al regno di Napoli, en *Dalla pubblica felicità alla Ricchezza nazionale. Scritti di Economia Politica*, a cura da Mario Proto, Manduria-Roma, Lacaíta, 1997.
- Prats, J. (2005). “Virtudes privadas y vicios públicos: explorando las crisis de legitimidad de las democracias”, *Gobernanza*, abril de 2005.
- Putnam, R. D., Leonardi, R., Nanetti, R. Y. (1994). *Para hacer que la democracia funcione*. Caracas: Galac.
- Putnam, R. D. (2001). «La comunidad próspera. El capital social y la vida pública», *Zona Abierta*, nº 94-95, pp. 89-104.
- Putnam, R. D. Y Goss, C. A. (2003). “Introducción”, en Putnam, R. D. (ed), *El declive del capital social*, Barcelona: Galaxia Gutenberg, pp. 7-34.
- Schultz, Th. (1960). Capital formation by education. *Journal of Political Economy*, Vol. 68.
- Schultz, Th. (1961). “Inversión en capital humano”, en Blaug, M. (comp.), *Economía de la Educación. Textos escogidos*. Madrid: Tecnos, 1968.
- Sen, A. (1998). “Capital humano y capacidad humana”, *Cuadernos de Economía*, Vol. XVII, nº 29.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Solow, R. M. (2000). “Notes on social Capital and Economic performance”, in Dasgupta, P. And Serageldin, I. (eds), *Social Capital. A multifaceted Perspective*, The World Bank, Washington, pp. 6-10.
- Stiffoni, G. (1988). “Educación e ilustración en Italia”, *Revista de Educación*, nº 281, pp. 99-117.
- Vitali-Volant, M. (2004). «Giuseppe Gorani (1740-1819) et les reformes. La Physiocratie a L’italienne», Université du Littoral Côte d’Opale, *Documents de travail*, novembre.

- Weber, M. (1991). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, México: Premiá.
- Zamagni, S. (2003). “Economia civile nonostante Hobbes e Mandeville”, *Oconomia*, anno 2, n° 3, pp. 11-23.

LA MÚSICA EN LA PRIMERA INFANCIA: UN DERECHO PARA LOS CIUDADANOS

Víctor Neuman Kovensky
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y
Corporal
Universidad de Granada
vneuman@ugr.es

*“... El niño debe estar
plenamente preparado para
una vida independiente en
sociedad y ser educado en el
espíritu de los ideales
proclamados en la Carta de
las Naciones Unidas y, en
particular, en un espíritu de
paz, dignidad, tolerancia,
libertad, igualdad y
solidaridad” (Preámbulo de la
Declaración Universal de los
Derechos del Niño de las
Naciones Unidas).*

Educación y derechos humanos. Derechos fundamentales del hombre, dignidad, progreso social, nivel de vida, libertad... ¿Por qué recordar estos conceptos citados en la Declaración Universal de los Derechos del Niño, si centraré esta conferencia en la música en la primera infancia? ¿La música contribuye al progreso social y a la libertad? ¿Tiene la música un papel destacado en el desarrollo integral del niño? ¿Cuáles son los recursos más idóneos para desarrollar la educación musical en la primera infancia? Intentando contestar estas preguntas iré desarrollando el tema de esta conferencia.

En el Preámbulo de la Declaración de los Derechos del Niño, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en

1959, se afirma que *“la humanidad debe al niño lo mejor que puede darle”*. Así mismo, refiriéndose a la Declaración Universal de Derechos Humanos, recuerda que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado la *“... fe en los derechos fundamentales del hombre y en la dignidad y el valor de la persona humana, y que han decidido promover el progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad...”*.

El artículo 31 de la Declaración de los Derechos del Niño establece que *“Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad, y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento”*. En consonancia con estos principios, considero que es necesario trabajar por la cultura de la infancia hoy, es decir, asumir que los niños y las niñas pequeñas son ciudadanos de pleno derecho, entre los que se incluye el de acceder a las propuestas culturales de máxima calidad, y por lo tanto a conocer, experimentar y escuchar la mejor música posible.

El desarrollo integral de los niños, en el que la música tiene un papel muy importante, está condicionado en gran medida por el desarrollo cultural del medio que lo rodea. *“El buen nivel de la educación musical es un indicador del nivel de desarrollo cultural alcanzado por la comunidad”* señala Hemsy de Gainza (2002:11). Swanwick, a su vez, afirma que *“la música no es un simple espejo que refleja sistemas culturales y entramados de creencia y tradición, sino que puede ser una ventana abierta a nuevas posibilidades”* (1991:8).

Relacionemos la música con algunos de los principios que se establecen en la Declaración de los Derechos del Niño: se proclama que el niño *“... pueda tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian...”*, por lo que entiendo que el goce y la felicidad que puede sentir un niño escuchando, creando e interpretando música

redunda en su propio bien y en el de la sociedad. Ofrecer a los niños, desde la primera infancia, un desarrollo musical satisfactorio significa asegurar su derecho a la musicalización en todos sus aspectos, y ayudarlos a elegir con libertad y autonomía las músicas y los recursos musicales que necesiten y les interesen como medio de expresión y comunicación.

Un ser humano que desarrolla su capacidad de reconocimiento, discriminación, asociación, comparación y expresión puede operar de manera más autónoma y, por lo tanto, es más libre y puede lograr una vida más saludable. El desarrollo de la percepción y la expresión musical favorecen estas capacidades, y cuanto antes se inicie el proceso de musicalización más se beneficiarán los niños y toda la sociedad. Hemsy de Gainza (2002:31) asegura que *“la capacidad de codificar y decodificar estructuras, detectando los diferentes grados de coherencia interna, se observa ya en germen en los niños pequeños”*. Y es precisamente la sociedad la que debe garantizar el desarrollo de las capacidades de los niños y la igualdad de oportunidades, entre las que se cuenta el acceso a la música, tanto en su vertiente perceptiva como expresiva.

El desarrollo de la percepción y expresión musical fomentan, a su vez, la capacidad creativa del niño. Cuanto mayor, más variada y rica sea su experiencia, su imaginación dispondrá de más material tomado del mundo real para desarrollar la actividad creadora. Existe, además, una relación de reciprocidad entre la imaginación y el mundo afectivo, lo que significa que la fantasía influye en los sentimientos, así como los sentimientos influyen en la imaginación (Vigotski, 1986). Es decir, que cuando posibilitamos a los niños desde la edad temprana el contacto con experiencias sonoras y musicales ricas y variadas, contribuimos a hacer más productiva la actividad de su imaginación y su potencial creativo, y más rico su mundo emocional.

Un niño creativo, seguro de sí mismo y de sus capacidades, con un mundo afectivo rico y con un sentido crítico “afinado” puede hacer frente con mejores herramientas a la avalancha de ofertas a la que la sociedad lo somete a diario, puede defender mejor sus propios

critérios ante la constante presión de los medios para modelar y masificar sus gustos, y para crearle necesidades artificiales. Este niño, más libre y más digno, puede potenciar sus capacidades si crece en una sociedad que apuesta por *“promover el progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad”* (Preámbulo de la Declaración de los Derechos del Niño). Esta determinación de Naciones Unidas debe basarse, entre otros aspectos, en una clara apuesta por la educación y la cultura de la infancia, un campo en el que la música es esencial, ya que la musicalización temprana de los niños promueve el descubrimiento de sus propias aptitudes, fomenta el juicio crítico y potencia la capacidad creadora, basada en el desarrollo de su mundo intelectual y emocional.

Pero es la propia sociedad, sus instituciones y los ciudadanos quienes retrasan este proceso por considerar a los niños como “futuros adultos”, sin reconocerles todos sus derechos. Tonucci explica que al estar excluidos de sus derechos, los niños seguirán siendo considerados como “futuros ciudadanos” o “menores” y que sus necesidades no serán verdaderamente atendidas (2002). Denuncia que los adultos no favorecemos la expresión de los niños pues no sabemos escucharlos: *“Dar la palabra a los niños significa, en cambio, crear una situación propicia para que se expresen”* (2002:21), precisa este pedagogo y reconocido defensor de los derechos de la infancia.

El proceso de musicalización activa al que aludía anteriormente es uno de los objetivos de la educación musical (Hemsey de Gainza, 2002), y no puede realizarse sin un grado de esfuerzo, como cualquier aspecto del crecimiento y de la evolución. El problema es que el esfuerzo no es un bien apreciado actualmente. En nuestra sociedad prima la velocidad, lo fácil, *light*, previamente digerido. ¿Podemos hacer algo para revalorizar el esfuerzo, para disfrutar del proceso necesario para comprender y asimilar los estímulos y las experiencias que vivimos cotidianamente? El trabajo implica una dosis de esfuerzo, y no siempre se acepta esta idea entre los responsables de la educación infantil.

En el transcurso de mi larga vida profesional he debatido con bastante frecuencia con colegas y compañeros de trabajo el tema de la exigencia y el esfuerzo en el ámbito de la educación infantil. Debo reconocer que en muchas ocasiones mi opinión era minoritaria, e incluso se me criticaba por usar deliberadamente el término *trabajo* con los niños pequeños (“vamos a trabajar con los sonidos” o “haremos un trabajo escuchando...”). Las actividades musicales que llevamos a cabo habitualmente con niños pequeños tienen un carácter lúdico, pero a la vez constituyen *trabajos*, siempre ajustados a las edades correspondientes. Escuchar con atención, así como explorar y seleccionar el material sonoro con el que nos apetece trabajar, aprender normas y actitudes para hacer música grupalmente, cantar una canción o realizar una serie de movimientos coordinados son actividades que implican un cierto esfuerzo. Me refiero, insisto, a esfuerzos que correspondan a las posibilidades de los niños pequeños, que deben estar contemplados como tales a la hora de reflexionar acerca de los esquemas teóricos de la educación musical y hacer uso de las metodologías más adecuadas.

Swanwick (1991) destaca que es necesario tener en cuenta el contexto social y la comunidad para poder establecer esquemas teóricos acerca de la educación musical. En el Preámbulo de la Declaración de los Derechos del Niño se menciona la “*importancia de las tradiciones y los valores culturales de cada pueblo para la protección y el desarrollo armonioso del niño*”. Siguiendo estas ideas, podemos afirmar que la educación musical ayuda a que el entorno social valore y promueva el cuidado de las tradiciones y la multiculturalidad, así como que las políticas que promueven la multiculturalidad y preservan los valores culturales de cada pueblo contribuyen al desarrollo de una educación musical más amplia e integradora. Se establece una interrelación entre ambos aspectos que enriquece el tejido social y, por lo tanto, favorece el desarrollo integral en la primera infancia.

Diversos pedagogos defienden el pluralismo cultural musical (Swanwick, 1991; Hemsy de Gainza, 1995, 1996) en la educación musical. “*La música suele estar implicada en el proceso de demarcación de territorios culturales*” señala Swanwick (1991:20).

Los educadores y los padres elegimos en cada momento, muchas veces de manera inconsciente, ofrecer a los niños un panorama musical plural o un horizonte limitado. En el segundo de los casos, generalmente se perpetúan creencias que desvalorizan ciertas músicas y las excluyen del entorno educativo reglado. En la selección de músicas que escuchamos con los niños, en las canciones que cantamos y en las actividades musicales que proponemos está implícito el territorio cultural que valoramos. Cuando manifestamos que consideramos “buena música” solamente a la producción de cierto género musical o de una determinada época, menospreciando al resto de las músicas, estamos demarcando un territorio cultural.

El uso cotidiano de ciertas expresiones como música *seria* o *culta* plantea a la vez dos cuestiones. Por un lado, esta denominación sugiere que las otras músicas –que no son la *clásica*- serían poco serias o válidas socialmente. Por otro lado, llamar *seria* a este tipo de música favorece una actitud sacralizada que no hace sino alejar al oyente y hacerlo sentir inferior culturalmente si no la valora y no la escucha habitualmente. En este sentido, Elliot (1994) advierte acerca de los equívocos que provoca la filosofía de la educación musical basada en la homogeneización de las diferentes músicas del mundo, como si todas tuvieran el mismo significado, igual intención y motivación. Los adultos en general, y los padres, educadores y gestores culturales en particular podemos ayudar a promover la multiculturalidad y el pluralismo cultural musical si tenemos en cuenta estas reflexiones y asumimos estos planteamientos a la hora de programar y seleccionar las músicas que ofrecemos a los niños en todos los ámbitos posibles.

Me gustaría mencionar otro aspecto relacionado con la educación musical y los derechos de la infancia: el estímulo musical –siempre atendiendo a sus facetas de percepción y expresión- es más efectivo si está presente permanentemente, de manera que la música llegue a ser una necesidad, un “alimento” cotidiano (Neuman, 1998). En palabras de Hemsy de Gainza (2002:19) “*Es tarea de la educación hacer de la música una necesidad consciente...*”. La educación musical continuada y entendida con un sentido plural y multicultural es fundamental para lograr este objetivo.

La musicalización en la primera infancia debe formar parte de un plan cultural de calidad, multidisciplinar y amplio, que se pueda desarrollar de forma complementaria en los diferentes ámbitos en los que crecen los niños, y con el imprescindible compromiso y participación de las familias, con un profundo sentido cooperativo (Neuman, 2004). Un plan de este tipo implica contar de manera permanente con espacios de encuentro de la infancia y de la cultura, en los que trabajen conjuntamente e intercambien experiencias y conocimientos las familias con los educadores y futuros docentes, artistas, gestores y políticos.

Las actuaciones musicales que se pueden llevar a cabo serán más ricas y útiles en tanto cumplan con algunas características, entre las que destaco:

- La adecuación a las edades y los niveles madurativos de los niños a los que se dirijan.
- La diversidad del material musical en cuanto a origen, enfoque estético, género y estilo.
- La preparación previa de los niños y el seguimiento posterior de las vivencias estético musicales.
- El tipo y el grado de participación de los niños y de los adultos que puedan acompañarlos, siempre con un sentido artístico y vivencial dentro del contexto de la propuesta.
- La accesibilidad, en cuanto a su precio, difusión y a las características físicas del espacio utilizado.
- La evaluación sistemática a cargo de quienes hayan participado en la creación, gestión e interpretación de la propuesta y, si es posible, de especialistas que no hayan participado en ella, a modo de evaluadores externos.

Para llevar a cabo un plan de musicalización de los niños, es fundamental la implicación social e institucional –oficial y privada-, que redundará en la calidad de la propuesta cultural, en su continuidad y accesibilidad: la responsabilidad de la formación y sensibilización cultural de la infancia es de la sociedad toda, actuando solidariamente y de manera complementaria y cooperativa. En este sentido, vale recordar que el artículo 4 de la Declaración Universal de los Derechos del Niño señala expresamente la

responsabilidad del Estado: “... *En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional*”. Lamentablemente, estamos aún muy lejos de este grado de compromiso por parte del Estado en lo referente a la cultura para la infancia, y la cooperación internacional en este campo es escasa, por no decir nula.

El proceso de musicalización que puedan llevar a cabo específicamente la familia y los educadores es fundamental para el desarrollo integral de los niños. Pero las respuestas a este desafío también se pueden concretar en propuestas que, si bien no son novedosas, aún son minoritarias y aisladas en nuestra sociedad. Algunas de ellas se están realizando en el ámbito privado o en el público, y otras gracias a iniciativas con financiación mixta:

- 1- Conciertos para la primera infancia, creados especialmente para estas edades. (Entre otras actividades llevadas a cabo en nuestro país se encuentran las organizadas por el Auditori de Barcelona en esa ciudad o la Fundación Barenboim-Said en Sevilla, y los conciertos de los Encuentros Mímarte 0.3 de la Asociación Cultura 0.18 en Granada).
- 2- Instalaciones y espacios especialmente creados para el desarrollo de la percepción y expresión musicales.
- 3- Actividades realizadas conjuntamente por las familias, los artistas y los educadores, entre las que destaco la creación y realización de cuentos musicales con participación activa de los asistentes.
- 4- Talleres, espacios y actividades de formación conjunta para la familia, los músicos y educadores, que favorezcan la sensibilización musical de los niños.
- 5- Talleres de musicalización de los niños pequeños, en diferentes ámbitos sociales (como el organizado por el Patronato de Educación Infantil de Granada en la Escuela Infantil Luna).

En síntesis, quiero destacar que todas estas propuestas para la primera infancia comparten objetivos complementarios: potenciar el disfrute con el entorno sonoro y con la música, y desarrollar la

sensorialidad, el sentido estético y la capacidad de reflexión acerca de las múltiples experiencias musicales que viven los niños cotidianamente. Estos no son los únicos caminos posibles, pero ya se están recorriendo con ilusión y compromiso, y merecen ser tenidos en cuenta por los interesados en la formación integral de nuestros niños y niñas, con la convicción de que son ciudadanos de pleno derecho y que merecen lo mejor que podamos darles.

Referencias Bibliográficas

- Elliot, D. (1994). "Rethinking Music: First Steps to a New Philosophy of Music Education". En *International Journal of Music Education (ISME)*, n° 24.
- Hemsy de Gaínza, V. (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.
- Neuman, V. (1998). "El maestro especialista en Educación Musical: un nuevo rol para una nueva práctica educativa". En Gómez Castro y Fernández Cruz (Coords.). *La función docente en educación infantil y primaria desde las nuevas especialidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Neuman, V. (2004). "Los conciertos didácticos para escolares". En *Eufonía* n° 32. Barcelona: Graó.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Tonucci, F. (2002). *Cuando los niños dicen: ¡Basta!* Buenos Aires: Losada.
- Vigotski, L. (1986). *La imaginación y el arte de la infancia (ensayo psicológico)*. Madrid: Akal.

**DAS ARTES NAS UNIVERSIDADES HISPÂNICAS (SÉC.
XIII-XVI)
A UNIVERSIDADE DE SALAMANCA E A UNIVERSIDADE
PORTUGUESA**

Maria do Amparo Carvas Monteiro
Área de Música
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra
(Portugal)
amparo.carvas@gmail.com

Introdução

As universidades constituem uma das grandes criações urbanas medievais, centros de renovação e difusão científica e cultural. Reconhecido desde a Antiguidade, o valor universal da busca do saber e da sua transmissão, alcançou pela universidade um enquadramento institucional.

Com a sua criação, os monarcas e a Igreja procuraram obter ajuda intelectual no estabelecimento e na consolidação das instituições governamentais e administrativas que enfrentavam a oposição das aristocracias urbana e rural, através da formação de quadros habilitados ao mais alto nível do saber de então.

Formar uma elite cultural constituía um dos objectivos mais notáveis da universidade medieval mediante a aquisição de conhecimentos necessários para servir a sociedade, quer seguindo uma carreira eclesiástica, quer desempenhando uma actividade secular. O saber era então considerado uma herança que devia ser ciosamente guardada de qualquer acréscimo estranho ou de más interpretações e, depois, comentada e passada às gerações seguintes.

Assim, o papel social da universidade foi, antes de mais, formativo, procurando tornar mais racional e eficiente o exercício da autoridade no seio da Igreja, do governo e da sociedade.

Reveste especial importância a função que as artes tinham para ascender ao conhecimento do universo cultural de então. A Música

vai ocupar o segundo lugar na estrutura do ensino quadrivial, depois da Aritmética e antes da Geometria e da Astronomia¹.

Neste contexto lectivo, e ainda a propósito da integração da música no *quadrivium*, podem colher-se indícios do seu ensino oral nos mosteiros, ao qual estão associados métodos pedagógicos que se sabe terem sido utilizados na Europa medieval, nomeadamente o monocorde (como forma de estabelecer e fixar os intervalos musicais), a mão (como substituto do monocorde para comprovar matematicamente as proporções musicais, utilizada de diversas formas)² e a ritmomaquia³.

As artes são objecto de estudos aprofundados nos mosteiros hispânicos dos séculos XIII-XV, cujo ensino era reconhecido e prestigiado. Importa também referir que a comunicabilidade dos mundos monástico e catedralício era um facto alicerçado na

¹ Christian Mayer, “Mathématique et musique au Moyen Age”, *Quadrivium Musiques et Sciences* 33 (Paris, Éditions IPMC, 1992) 107.

² Cf. Juan Gil de Zamora, *Ars Musica*, 9, 10-13: «Qui vero monochordum non habent, uice ipsius instrumenti ad artem dispositi, utuntur manu. Et sicut diuersa sunt monochorda, ita diuersi mode in amnu fit usus. Quia quorumdam inceptio ab articulis manus fit, quorumdam fit a superficie. Huiusmodi uero monstratione instrumenti errantes in arte musicae, ueritati constradicere non sunt ausi».

Seguidamente damos a tradução do excerto: «Porém os que não têm monocorde, em vez do instrumento próprio para a arte, servem-se da mão. E tal como são diferentes os monocordes, assim também é diverso o uso da mão. Na verdade uns começam pelas articulações, outros pela palma. Através de uma demonstração de um instrumento deste tipo os que estavam enganados na arte musical não ousaram contradizer a verdade».

O breve texto *Ars musica* de Zamora (que estudara em Paris) foi escrito a pedido do Ministro Geral da Ordem Franciscana, como está exarado no próprio Prólogo. É elucidativo assinalar que a orientação didáctica que presidiu à elaboração do texto se orientou assim para um contexto monacal franciscano.

³ Sobre a utilização destes instrumentos pedagógicos *vd.* Guy Beaujouan, “L’enseignement du quadrivium”, *La scuola nell’occidente latino dell’alto medioevo*, Settimane, XIX, 2 (Spoleto, 1972) 640-653.

mobilidade recíproca dos seus membros, e que as primeiras universidades hispânicas brotaram de escolas catedralícias.

O ensino das Artes nas universidades hispânicas na segunda metade do século XIII foi marcadamente influenciado pela orientação geral que lhe foi conferida nas *Siete Partidas*⁴ de Afonso X, o Sábio (1221-1284), rei de Leão e Castela, avô de D. Dinis, o fundador do Estudo Geral Português.

Ao fazer, na Segunda Partida, título 21, lei 1, a distinção entre «estudio general e estudio particular», Afonso X abrange no primeiro *estudio* o conjunto das sete artes liberais a que acrescenta os direitos: estudio general en que ha maestros de las artes, asi como de gramática, et de lógica, et de retórica, et de arismética, et de geometria et de música, et de astronomia, et otrosi en que ha maestros de decretos et señores de leyes.

Na sua concepção das artes liberais na tradição clássica, aquele monarca distinguia as artes do *trivium* e do *quadrivium*, exigindo o conhecimento do primeiro, antes de iniciar o estudo das artes quadriviais, a que atribuía maior importância.

A Universidade de Salamanca

Impõe-se aqui uma referência especial à Universidade de Salamanca dada a influência exercida na universidade portuguesa, fruto da

⁴ Vd. *Las Siete Partidas del rey Dom Alfonso el Sabio, cotejada con varios codices antiguos por la Real Academia de la Historia*, Madrid, 1807. Diz-nos Joaquim Veríssimo Serrão, *História das Universidades*, Porto, Lello & Irmão, 1983, p. 53: «A publicação do livro das *Siete Partidas* de Afonso X, o Sábio (1256-1263) fez surgir a primeira legislação oficial para o governo universitário. Isso permitiu consolidar a estrutura interna, assim como a base legalista dos Estudos, do que vieram também a beneficiar [...] Valladolid e Lisboa. Começou então o surto das Faculdades de Direito (*Studia Juridica*) nas Universidades hispânicas».

interligação e do intercâmbio de docentes e discentes que se prolongou para além de D. João IV⁵.

Poucas universidades tiveram no final da Idade Média a fama da salmantina, considerada um centro do saber ao mesmo nível de Paris, Bolonha e Oxford⁶. Salamanca foi então, bem como no Renascimento, um constante viveiro de mestres e escolares oriundos de Portugal⁷. Na Idade Média, Salamanca chegou a ter tantos alunos portugueses que «quase podia ser considerada uma universidade portuguesa»⁸.

Jacques Verger afirma que no Inverno de 1218-1219, Afonso IX de Leão tinha fundado uma universidade em Salamanca e que os privilégios reais de 1254, ratificados por uma bula de 1255 do papa Alexandre IV e reiterados na famosa compilação jurídica conhecida por *Siete Partidas* (cerca de 1260), culminaram no reconhecimento definitivo de um genuíno *studium generale* em Salamanca, o qual estava sob o controlo apertado dos dignitários eclesiásticos locais, mas estava claramente dotado de todos os privilégios tradicionais⁹.

⁵ *Vd.* sobre este assunto, Manuel Gonçalves Cerejeira, *O renascimento em Portugal. II. Clenardo. O humanismo. A reforma*, Nova edição, Coimbra, Coimbra Editora, 1975, p. 84.

⁶ Joaquim Veríssimo Serrão, *História das Universidades*, Porto, Lello & Irmão, 1983, p. 53. Segundo este autor, alguns escolares portugueses, quase todos das ordens mendicantes, desde o século XIII escolheram Oxford como centro de estudo. Para desenvolvimento desta matéria, *vd.* Peter E. Russell, “Medieval Portuguese Students of Oxford University”, *Aufsätze zur Portugiesischen Kulturgeschichte*, I Band, Munster, 1960, p. 183-191.

⁷ Joaquim Veríssimo Serrão, *História das Universidades*, Porto, Lello & Irmão, 1983, p. 54 e nota 72.

⁸ Hilde de Ridder-Symoens, “A mobilidade”, *Uma História da Universidade na Europa*, (coord. de Hilde de Ridder-Symoens), Lisboa, CRUP/Fund. Eng. António de Almeida/INCM, 1996, vol. I, p. 296.

⁹ Jacques Verger, “Modelos”, *Uma História da Universidade na Europa* (coord. de Hilde de Ridder-Symoens), Maia, CRUP/Fund. Eng. António de Almeida/INCM, 1996, vol. I, p. 51-52.

Paolo Nardi refere uma das características mais significativas da política papal em relação às universidades, a confirmação solene da atribuição pelo papa Alexandre IV e a concessão de prerrogativas de um *studium generale* a Salamanca, em 1255, incluindo o reconhecimento da *licentia ubique docendi*, que só não era válida para Paris e Bolonha.¹⁰ Estas “licenças” eram atribuídas pelas universidades e autorizavam o seu detentor a ensinar em qualquer ponto da Cristandade e não apenas numa diocese em particular, como no caso das licenças atribuídas por bispos ou seus representantes. Porém, nem todas as universidades foram contempladas por este privilégio concedido a Salamanca pelo papa Alexandre IV.

Na Península Ibérica, foram fundados outros estudos semelhantes ao de Salamanca, no que respeita à dupla tutela política e eclesiástica, como o de Valladolid e o de Lisboa. Relativamente ao português, Verger considera que a Universidade de Lisboa era de um tipo muito semelhante, pois

foi fundada e dotada de renda pelo rei D. Dinis, de Portugal, e por um certo número de dignitários eclesiásticos do reino (especialmente o abade cisterciense de Alcobaça), por volta de 1288, e recebeu confirmação do Papa em 1290¹¹.

Em Salamanca, a Ordem Dominicana instituiu, em 1229, no mosteiro de San Esteban, um “studium generali provinciale”, a não confundir com o Estudo Geral Universitário; e na mesma urbe funcionou um outro estudo, o “do mosteiro de San Francisco”, referido pela primeira vez em 1345, tendo estas instituições, pelo seu florescimento e nível cultural servido para reorganizar e robustecer a universidade de Salamanca, sobretudo após os estatutos de 1411,

¹⁰ *Bulario de la Universidad de Salamanca (1219-1549)*, ed. Vicente Beltrán Heredia, vol. I, Salamanca, 1966, p. 322-323, nº 15; *vd.* também p. 320 e ss., nº 11-14 e 16. *Vd.* ainda Paolo Nardi, “Relações com as autoridades”, *Uma História da Universidade na Europa*, Lisboa, CRUP/Fund. Eng. António de Almeida/INCM, 1996, vol. I, p. 90.

¹¹ Jacques Verger, *op. cit.*, p. 51-52.

com a absorção pela universidade dos mestres, alunos e livros destas duas escolas¹².

O conhecimento que se tem das matérias estudadas na universidade salmantense, advém de um privilégio outorgado em 1254 por Afonso X, segundo o qual «havia nessa data três mestres de direito canónico, um mestre e bacharel de direito civil, dois de medicina, dois de lógica, dois de gramática e um de órgão», cátedras que vêm mencionadas no documento 24 constante do *Bulario de la Universidad de Salamanca* (1219-1549)¹³.

Ao organizar o quadro de professores da referida universidade em 1254, o rei D. Afonso X teve o cuidado de introduzir no *quadrivium* «el estudio de la música científica, en el sentido de canto figurado o polifonia», determinando que houvesse «un maestro en órgano», com o vencimento anual de cinquenta maravedis¹⁴.

Dámaso García Fraile¹⁵ apresenta-nos um excerto da “Carta Magna de Alfonso el Sabio a la Universidad de Salamanca” escrita em Toledo em 8 de Maio de 1254, que diz expressamente: «Otro sí mando y tengo por bien que haya un maestro en órgano y yo que le dé 50 maravedís cada año»¹⁶.

¹² Sobre a criação destas escolas, sua importância e integração na Universidade de Salamanca, *vd.* Vicente Beltrán de Herédia, *Cartulario de la Universidad de Salamanca (1218-1600)*, Salamanca, 1970-1972, p. 222-227.

¹³ *Ibidem*, p. 283.

¹⁴ Higinio Anglés, *La música en la corte de los Reyes Católicos*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas/Instituto Diego Velázquez, 1941, vol. I, p. 41.

¹⁵ Ángel Medina, “García Fraile, Dámaso”, *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*, director y coordinator Emílio Casares Rodicio, Madrid, SGAE, 1999, vol. V, p. 450-451.

¹⁶ Dámaso García Fraile, “La cátedra de música de la Universidad de Salamanca durante diecisiete años del siglo XV (1464-1481)”, *Anuario Musical*, 46 (Barcelona, 1991) 2.

A existência e continuidade desta cátedra está amplamente documentada desde os seus primórdios até ao final do séc. XV, assumindo a partir de então uma importância e uma continuidade, atestadas pelas obras e pelos autores que nela estudaram, e terá um papel decisivo na evolução da disciplina.

Tal como veremos no Estudo Geral português, também no Estudo salmanticense a cadeira de Música era a menos remunerada, nos anos de 1406 a 1408, de acordo com a lista de salários publicada por García Fraile:

Esto es lo que rindieron las tercias del Estudio este año que se cumplió para Pascua de Resurrección postrimera que pasó, de este año de 1406 años. [...]

La Cátedra de Teología, 3.750 maravedís viejos.

La de Decreto, 6.300 maravedís.

Las cuatro Cátedras de prima de Cánones y Leyes, 30.000 maravedís.

Cuatro Cátedras de Vísperas que tienen cuatro doctores, 12.400 maravedís.

La cátedra de Joan Ruis (Vísperas de Medicina), 1.400 maravedís.

Las dos Cátedras de Gramática, 3.600 maravedís.

La de la Lógica, 1.700 maravedís.

Filosofía natural, que es de Fray Pedro Alvarez, tiene 1.200 maravedís.

Música, 600 maravedís.

Hebraico y caldeo, 800 maravedís¹⁷.

Conclui este musicólogo que, durante o século XV, a cátedra de Música foi, entre as vinte e quatro existentes naquela universidade, «una de las peor pagadas en la Universidad de Salamanca»¹⁸.

Nos finais do século XV, verifica-se na Península um movimento de mudança de grande importância em sentido inverso ao operado na Idade Média, a que pode chamar-se a *laicização* da música.

¹⁷ Dámaso García Fraile, *op. cit.*, 1991, p. 3.

¹⁸ *Ibidem*, p. 4

Com efeito, a música especulativa começa a ser confrontada com exigências de natureza prática a que o ensino universitário podia dar resposta. Desde a segunda metade do século XV mantinha-se na Universidade de Salamanca a divisão do ensino da música em teórica e prática, denominando-se a primeira especulativa (que consistia numa reflexão sobre o fenómeno musical) e tendo a segunda uma vertente prática que se polarizou no canto (cantochoão e canto de órgão) e no contraponto, orientação consagrada pelos Estatutos de 1529 daquela Universidade:

El catedrático de música leerá una parte de su hora en la especulación de la música, y otra parte ejercite los oyentes en cantar, que hasta el mes de marzo muestre canto llano y de allí a la fiesta de San Juan canto de órgano, y de ella a vacaciones, él a su sustituto contrapunto les muestre¹⁹.

A obra de Ramos de Pareja²⁰, *Musica practica*, publicada em 1482 em Bolonha, mas escrita possivelmente em Salamanca, constituiu o ponto de viragem ou o início da transição para a música prática e o conseqüente começo do declínio da música especulativa na Península.

Conseqüentemente, no final do século XV e começo da centúria seguinte, a unidade da música enquanto arte liberal tende a fragmentar-se no meio universitário, com destaque para Salamanca, devido à ruptura entre a música especulativa e a crescente importância da teorização da música prática. Este fenómeno é potenciado por um lado, pelo surgir da polifonia, e por outro lado pela autonomização dos aspectos matemático-acústicos e a sua incursão no âmbito das ciências exactas, preparou o advento da acústica como ciência.

¹⁹ *Estatutos de 1529*, ed. de Fuertes Herreros, Salamanca, 1984, p. 244. *Vd.* também Dámaso García Fraile, *op. cit.*, p. 5; Álvaro Torrente, “Salamanca”, *Diccionario de la Música española e hispanoamericana*, director y coordinator Emilio Casares Rodicio, Madrid, SGAE, 1999, vol. IX, p. 555-556.

²⁰ *Vd.* sobre Bartolomeo Ramos de Pareja, *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 2ª ed., Stanley Sadie, 2001, vol. 20, p. 809-810.

Esta orientação vai frutificar nas obras mais importantes do século XVI, entre elas, os *De Musica libri septem, in quibus eius doctrinae veritas tam quae ad Harmoniam quam quae ad Rytum pertinet*, de Francisco Salinas, publicados em Salamanca em 1577, obra que deixa transparecer um forte sentido prático da música, tal como Pareja tinha proposto um século antes. Francisco de Salinas (1513-1590), organista e um dos teóricos musicais de maior valor do renascimento espanhol, regeu a cátedra de Música da Universidade de Salamanca, desde 1567 até 1587²¹.

À Universidade de Salamanca coube o mérito de «haber sido la primera universidad europea que incluye dentro de sus cátedras de propiedad a la de música», também designada por “Cátedra de Canto”, «[...] ocupada, de forma ininterrumpida desde el siglo XIII hasta finales del siglo XVIII, [...]».²² Através da documentação estudada, pode-se afirmar ter tido a cadeira de Música um tratamento académico igual ao das restantes cátedras.

A Universidade Portuguesa

Em carta datada de 12 de Novembro de 1288, alguns prelados de Alcobaça, Santa Cruz de Coimbra e de igrejas seculares dirigiram-se ao Papa, alegando que «instantemente suplicaram do rei se dignasse construir e ordenar um Estudo Geral na muito nobre cidade de Lisboa, dotando-o eles com as rendas das igrejas a eles confiadas, de que o rei era o padroeiro», para o que pediam a necessária aprovação e confirmação apostólicas²³.

²¹ Claude V. Palisca, “Salinas, Francisco de”, *Diccionario de la Música española e hispanoamericana*, director y coordinator Emilio Casares Rodicio, Madrid, SGAE, 1999, vol. IX, p. 598-599. *Vd.* também Dámaso García Fraile, “Salinas, catedrático de la universidad de Salamanca”, *Livro de Homenagem a Macario Santiago Kastner*, Lisboa, FCG, 1999, p. 431-462; Robert Stevenson, “Salinas, Francisco de”, *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 2ª ed., Stanley Sadie, 2001, vol. 22, p. 156-157.

²² Dámaso García Fraile, “La cátedra de música de la Universidad de Salamanca durante diecisiete años del siglo XV (1464-1481)”, *Anuario Musical*, 46 (Barcelona, 1991), p. 29.

²³ O traslado desta carta encontra-se numa colectânea documental da Universidade, transcrita com o maior cuidado no ano de 1471 pelo

Neste contexto, fundou D. Dinis o Estudo Geral português sediado em Lisboa, por sua autoridade régia, através de carta escrita em Leiria, no dia primeiro de Março de 1290, embora fosse necessário que o Papa confirmasse a fundação e permitisse a atribuição de rendas eclesiásticas, para que o acordo surtisse legitimamente os seus efeitos a favor do Estudo²⁴.

Porém, cedo surgiram “graves dissensões e escandalos” entre os moradores da cidade e os escolares. As diversões da corte constituíam um ambiente pouco adequado à meditação e estudo, sem esquecer a insuficiência de meios para pagar os salários dos lentes, pelo que o rei trovador transferiu a Universidade para Coimbra, facto que «parece ter-se consumado no final de 1307, ano durante o qual D. Dinis residiu, quase sempre, na cidade»²⁵.

estudante canonista Vasco do Avelar e conhecida pelo nome de *Livro Verde*. Ele próprio testemunha ser da sua autoria o traslado, em nota apensa no final do códice. Existem duas edições: 1940 e 1992. *Vd. Livro Verde da Universidade de Coimbra. Transcrição*, Apresentação de Manuel Augusto Rodrigues, nota prévia, transcrição e índices de Maria Teresa Nobre Veloso, Coimbra, Arquivo da Universidade de Coimbra, 1992, p. XII. *Vd.* também Manuel Augusto Rodrigues, “7º Centenário da Universidade de Coimbra. A Universidade de Coimbra — Sete Séculos de História (1288-1988)”, *Boletim do Arquivo da Universidade de Coimbra* 10 (Coimbra, 1988) 421-422.

²⁴ Para mais esclarecimentos e pormenores sobre este assunto, consulte-se, entre outras obras, a de António de Vasconcelos, *Escritos Vários relativos à Universidade Dionisiana*, reedição preparada por Manuel Augusto Rodrigues, Coimbra, Publicação do Arquivo da Universidade de Coimbra, 1987, vol. I, p. 11-63; António Domingues de Sousa Costa, “Considerações à volta da fundação da Universidade portuguesa no dia 1 de Março de 1290”, *Actas do Congresso “História da Universidade (Universidade(s). História. Memória. Perspectivas)”*, Coimbra, 1991, vol. 1, p.71-82; *Livro Verde*, 1992 e José Mattoso, “A Universidade Portuguesa e as Universidades Europeias”, *Uma História da Universidade em Portugal*, vol. I, tomo I, Lisboa, UC/FCG, 1997, p. 3-29.

²⁵ Pedro Dias, “Espaços escolares”, *História da Universidade em Portugal*, Lisboa, UC/FCG, 1997, vol. I, tomo I, p. 34. Veja-se também *Chartularium Universitatis Portuagalensis*, vol. I, tomo I, p. 41; Sobre a data desta transferência houve divergência de opiniões. Para melhor esclarecer o

Em 1338, a Universidade foi novamente transferida para Lisboa por D. Afonso IV, o qual, como seu pai havia feito em 1308, recorreu ao Papa, agora Clemente VI, pedindo-lhe a concessão de outras rendas eclesiásticas, que vieram a ser concedidas por Bula datada de Avinhão, em 10 de Janeiro de 1345, dirigida aos bispos de Lisboa e Évora²⁶.

Em 1354, D. Afonso IV recolocou a Universidade novamente na cidade de Coimbra²⁷.

Em 1377, o rei D. Fernando, fez regressar a Universidade a Lisboa,²⁸ onde iria permanecer durante 160 anos.

Por alvará régio de D. João I, foi determinado, de harmonia com um alvará de D. Fernando, que ficasse

[...] o studo que per longo tempo avia stado em a çidade de Coimbra que se veesse e stevesse e fose tornado aa dita cidade de Lixboa como de primeiro soiya de star teemos por bem e confirmamos e aprovamos os mandados dos sobreditos e cada huum

quadro genérico da situação, veja-se *Estatutos da Universidade de Coimbra (1653)*, publicada em edição fac-similada por Aníbal Pinto de Castro, Coimbra, 1987, p. 3. Esta obra é também conhecida por *Estatutos Velhos (1653)*; Mário Brandão e Manuel Lopes de Almeida, *A Universidade de Coimbra. Esboço da sua história*, Coimbra, 1937, p. 45-52; António Vasconcelos, “D. Dinis, decorridos 18 anos sobre a fundação da Universidade, fixa em Coimbra a sede da mesma”, *Escritos Vários relativos à Universidade Dionisiana*, vol. I, Coimbra, 1987, p. 65-106.

²⁶ *Livro Verde*, 1992, p. 99 a 104.

²⁷ Alvará de D. Afonso IV datado de Coimbra, 6 de Dezembro de 1354, confirmando à Universidade de Coimbra todos os privilégios que anteriormente lhe haviam sido concedidos, mesmo quando estava em Lisboa. (*Livro Verde*, 1992, p. 42-43).

²⁸ Alvará de D. Fernando transferindo a Universidade de Coimbra para Lisboa, regulamentando a sua instalação e funcionamento, e confirmando-lhe os privilégios que em Coimbra tinha”. Coimbra, 3 de Julho de 1377. (*Livro Verde*, 1992, p. 67 a 71).

e queremos e outorgamos seer perpetuado e que stee perpetuamente o dito studo em a dita çidade de Lixboa e nõ se mude della pera a dita çidade de Coimbra nem pera outro nenhum lugar dos ditos regnos deste dia pera todo sempre e em testemunho desto lhes mandamos dar esta carta de confirmaçõ [...]²⁹.

Porém, não foi respeitada a manutenção definitiva da Universidade em Lisboa determinada por D. João I, pois D. João III fê-la regressar de novo, em 1537³⁰, desta vez *ad aeternum*, para a cidade de Coimbra.

Desta resenha histórica sobre a implantação geográfica da universidade portuguesa medievo-quinhentista, resulta clara a conclusão de que quase desde o seu início (e mesmo no pensamento do seu instituidor) houve a convicção de que Coimbra seria a sua localização preferencial.

O interesse institucional pela música especulativa baseada no ensino da cadeira de Música existiu na universidade portuguesa desde a fundação.

²⁹ Alvará de D. João I, de Lisboa, 3 de Outubro de 1384, ordenando de harmonia com a determinação de D. Fernando, que a Universidade ficasse perpetuamente em Lisboa e não se mudasse para Coimbra ou para qualquer outro lugar do reino. (*Livro Verde*, 1992, p. 87-88).

³⁰ Foi a 5ª e última transferência. *Vd.* Maria do Amparo Carvas Monteiro, “Aspectos da Vida Musical Académica na Coimbra Quinhentista”, *Actas do Congresso Internacional “Anchieta em Coimbra — Colégio das Artes da Universidade (1548-1998)”*, tomo II, Porto, Fundação Eng. António de Almeida, 2000, p. 886; *idem*, “A cadeira de Música da Universidade de Coimbra”, *Rua Larga*, 13 (Coimbra, Julho 2006) 6 e 7.

A carta *Scientiae thesaurus mirabilis* de 1 de Março de 1290³¹, diploma original expedido por D. Dinis na cidade de Leiria, pelo qual fundou em Lisboa o Estudo Geral, organizando-o «com cópia de doutores em todas as artes ou faculdades, e roborando-o com muitos privilégios», diz expressamente que el-rei, resolvera «ordenar hum geral Estudo na sua nobilissima cidade de Lisboa, para serviço de Deos [...]», guarnecendo-o com abundância de doutores, como

³¹ O documento teve uma multiplicidade de publicações. *Vd.* António de Vasconcelos, “Um documento precioso. Notícia e descrição do diploma original da fundação da Universidade portuguesa em 1290, recentemente descoberto”, *Revista da Universidade de Coimbra*, vol. I (Coimbra, 1912) 263-392; *idem*, *O diploma dionisiano da fundação da Universidade Portuguesa (1 de Março de 1290)*, 2ª ed., Alcobaça, Tipographia de José de Oliveira, 1937; *idem*, “O diploma dionisiano da fundação da Universidade Portuguesa (1 de Março de 1290)”, in *Escritos vários relativos à Universidade dionisiana*, 3ª ed. retocada, Coimbra, Coimbra Editora, 1938, p. 11-64; *idem*, “Um Documento Precioso: — O Diploma Dionisiano de Fundação da Universidade Portuguesa (1 de Março de 1290)”, in *Escritos Vários relativos à Universidade Dionisiana*, reedição preparada por Manuel Augusto Rodrigues, Coimbra, Publicações do Arquivo da Universidade de Coimbra, 1987, vol. I, p. 11-63; *idem*, *O Diploma Dionisiano da Fundação Primitiva da Universidade Portuguesa (1 de Março de 1290)*, reed., Coimbra, Arquivo da Universidade de Coimbra/Livraria Minerva, 1990, p. 8 e 10-11. *Vd.* também Francisco Leitão Ferreira, *Notícias Chronologicas da Universidade de Coimbra*, 2ª edição organizada por Joaquim de Carvalho, vol. I, Coimbra, Universidade de Coimbra, 1937, p. 551-552; D. José, Bispo de Viseu, “Um que muito mereceu a Universidade”, *Jornal da Beira*, de 16 de Setembro de 1944; Alfredo Pimenta, *Fontes Medievais da História de Portugal*, Lisboa, 1948, p. 196-197; Maximino Correia, “História Breve de «Um Documento Precioso»”, *Boletim da Academia das Ciências de Lisboa* 34, (Lisboa, 1962) 37-53; Marcelo Caetano, *Lições de História do Direito Português*, Coimbra, Coimbra Editora, 1962, p. 143-144; A. Moreira de Sá, “Dúvidas e problemas sobre a Universidade Medieval Portuguesa (I)”, *Separata da Revista da Faculdade de Letras de Lisboa* 3ª série, nº 8 (Lisboa, 1965) 31-32; *Chartularium Universitatis Portugalensis*, vol I (1288-1377), Lisboa, Instituto de Alta Cultura, 1966, p. 10-12; Mário Alberto Nunes Costa, *Reflexão acerca dos locais ducentistas atribuídos ao Estudo Geral*, Nota breve de apresentação de Aníbal Pinto de Castro, Coimbra, Por Ordem da Universidade de Coimbra, 1991, p. 7-9.

dissemos, «in omni Arte», onde então se inseria certamente a Música enquanto arte liberal, sendo este o primeiro documento onde se alude ao ensino das Artes juntamente com o das outras Faculdades, excepto o de Teologia.

A bula de Nicolau IV *De Statutu Regni Portugaliae* de 9 de Agosto de 1290³², que ratifica a fundação da Universidade portuguesa, é outro documento que refere o ensino das Artes no Estudo, semelhante ao praticado nas Faculdades de Artes das outras universidades europeias. Mas registre-se que esta bula é «um diploma de confirmação e de concessão de graças, mas não de fundação»³³.

No entanto, poderão existir dúvidas quanto à efectiva leccionação da cadeira de Música, pois a carta de 1309 através da qual D. Dinis determinou a primeira transferência do Estudo para Coimbra, apenas refere o direito canónico e o direito civil, a medicina, a dialéctica e a gramática³⁴, cadeiras que então protagonizavam o ensino

³² A Bula aparece transcrita em: Visconde de Vila Maior, *Exposição succinta da organização actual da Universidade de Coimbra, precedida de uma breve noticia historica deste Estabelecimento*, p. 14; José Maria Rodrigues, *A Universidade de Lisboa-Coimbra. Capítulo de uma obra alemã*, Coimbra, 1892, p. 7; Santos Abrances, *Summa do Bullario Portuguez*, Coimbra, 1895, p. 30, nº 208. A tradução da Bula de Nicolau IV encontra-se em: Francisco Brandão, *Monarchia Lusitana*, Quinta parte, Lisboa, 1650, fls. 164 vº-165; Luís Soriano, *Revelações da minha vida e memórias*, Lisboa, 1860, p. 149-150; José Silvestre Ribeiro, *História dos estabelecimentos scientificos, literários e artisticos de Portugal nos sucessivos reinados da Monarchia*, tomo I, Lisboa, 1871-1893, p. 417 e ss; *Livro Verde da Universidade de Coimbra*, Leitura revisão e prefácio de António Gomes da Rocha Madahil, Coimbra, 1940, p. 3-5; Alfredo Pimenta, *Fontes Medievais da História de Portugal*, vol. I, Lisboa, 1948, p. 199-201; *Livro Verde*, 1992, p. 3-5.

³³ António Vasconcelos, *O Diploma Dionisiano da Fundação Primitiva da Universidade Portuguesa (1 de Março de 1290)*, reed., Coimbra, AUC/Livraria Minerva, 1990, p. 19.

³⁴ Artur Moreira de Sá, “Dúvidas e problemas sobre a Universidade Medieval Portuguesa”, *Revista da Faculdade de Letras*, 3ª série, 8 (Lisboa, 1964) 242. *Vd. também* Manuel Augusto Rodrigues, *Chronologia Historiae Vniuersitatis Conimbrigensis*, Coimbra, AUC, 1998, p. 27.

universitário em toda a Península, secundarizando as restantes. Neste sentido, J. M. de Abreu afirma que dos estatutos, ou melhor dos privilégios que em 1309 D. Dinis deu à Universidade, apenas constam «cinco cadeiras, em que se liam as decretaes, leis, physica, grammatica e logica; e outros tantos mestres com salario», sendo muito provável que fossem estas as que existiam desde a fundação, «posto que d'isto não haja lembrança alguma»³⁵. Também Francisco Leitão Ferreira afirma que o referido documento «não faz menção da Musica, sinal de que a instituhio depois desta Provisão»³⁶.

Faltam-nos infelizmente dados concretos e irrefutáveis sobre a presença de todas as artes na Universidade desde a sua fundação, particularmente no que diz respeito à Música, conferindo assim solidez àquelas afirmações.

Todavia, o seu ensino no conjunto das artes pode comprovar-se efectiva e documentalmente desde 1323, através da carta de D. Dinis de 18 de Janeiro desse ano, na qual o fundador determinou os salários que deviam ser pagos aos lentes; entre eles figura também o da cadeira de Música com setenta e cinco libras:

DOM DENIS pella graça de Deus rej de Purtugall e do Alguarue a quamtos esta carta virem fazemos saber como o papa Clemente quinto a nos fez graça que nos podessemos auer no nosso senhorio os fructos e rendas de seis igrejas pera mantimento dos mestres do nosso studo de Cojnbra [...] e agora Dom Johã Lourenço mestre da cavallaria da Hordem de Ihu Christo e o cõuento dessa Hordem nos diserom que estas igrejas eram muj proueitossas a elles e a dita ssua Hordem e pidiromnos por merçee que lhes leixassemos auer os fructos e remdas das ditas igrejas que manteriam ende os ditos mestres e sairiam aos outros encargos assi como o nos ateequi fezeramos e nós sobredito rej quemdolhes fazer graça e

³⁵ J. M de Abreu, “Memorias Historicas da Universidade de Coimbra”, *O Instituto*, vol I, nº 19 (Coimbra, Janeiro de 1853) 203.

³⁶ Francisco Leitão Ferreira, *Noticias Chronologicas da Universidade de Coimbra*, 2ª edição, vol. I, Coimbra, Universidade de Coimbra, 1937, p. 87.

merçee heemos por bem [...] que o dito mestre dee em cada huum año ao mestre das Lex seisçentas libras e ao mestre das Degretaaees quinhentas libras e ao mestre da Phisica dozentas libras e ao mestre da Gramatica dozentas libras e ao mestre da Logica çem libras e ao mestre da Musica satenta cimquo libras e de a dous conseruadores quorenta libras a cada huum e estes dinheiros deuem ser pagos a estes sobreditos em esta guisa, a primeira metade por Sam Lucas e a outra metade por Sam Joam Bautista e asy em cada huum año [...] e nós sobredito rej em testemunho desto mandamos fazer ende duas cartas de huum thee [fl. Vv^o] or e que sejam selladas do nosso seello e dos seellos dos ditos mestre e conuento das quaes nós deuemos de teer huua e o dito mestre outra. Data em Santarem dez e oito dias de Janeiro³⁷.

Deste documento, pelo qual o rei entregou à Ordem de Cristo as rendas de algumas igrejas (Soure e Pombal), com a condição de os mestres daquela Ordem proverem ao sustento da Universidade, podemos conhecer o quadro geral das cadeiras do Estudo de então e concluir da existência da cadeira de Música na Universidade portuguesa naquela data e o salário anual do seu mestre.

Na carta de D. Fernando, outorgada no dia 1 de Janeiro de 1378, isentando os professores do pagamento de portagens, de dízimas das mercadorias introduzidas em Lisboa pela foz do Tejo e de outras obrigações, além de privilegiar outros servidores da Universidade,

³⁷ *Livro Verde*, 1992, p. 5-7; *Chartularium Universitatis Portugalensis*, vol I, p. 84-85. Este documento foi publicado por Manuel Gonçalves Cerejeira, “Notas históricas sobre os ordenados dos lentes da Universidade”, *Biblos* 2 (Coimbra, 1926) 643-644; *Livro Verde*, 1940, p. 5-6; Cunha Rivara, *Catálogo dos manuscritos da Biblioteca eborense*, tomo III, Lisboa, 1850-1871, p. 451; Visconde de Vila Maior, *Exposição succinta ...*, p. 24; Francisco Leitão Ferreira, *Noticias Chronologicas da Universidade de Coimbra*, 2ª edição organizada por Joaquim de Carvalho, vol. I, Coimbra, Universidade de Coimbra, 1937, p. 100, nº 282 e nº 284 (este autor refere o salário de sessenta e cinco libras que se crê indicado por lapso). *Vd.* também Manuel Augusto Rodrigues, *Chronologia Historiae Vniuersitatis Conimbrigenis*, Coimbra, AUC, 1998, p. 28-29.

ficaram igualmente especificados os nomes de lentes de Leis, Decretais, Gramática, Lógica, Física, Teologia e Música³⁸.

Num documento de D. João I, datado de Braga em 25 de Outubro de 1400, dirigido ao contador dos “pedidos” de contribuição, para que este respeite o privilégio da isenção daquele pagamento, concedida aos lentes, bedel e conservador da Universidade (isenção renovada em 23 de Agosto de 1418³⁹), figura um lente de Música no conjunto dos lentes contemplados:

[...] que os nō constringuades nem mandades constringer que paguem nos ditos pedidos per esta guisa: de leemtes de Lex atee tres e de leemtes de Degrataees ataa tres e de leemtes de Gramatica ataa quatro e de leemtes de Logica ataa dous e de Fisica huu e de leemtes de Theologia huu e de leemtes de Musica huu [...] ⁴⁰.

Em 1416, o corpo docente da universidade portuguesa era constituído por quatro lentes de Gramática, três para as Leis e Cânones, dois para a Lógica e um para os vários ensinamentos da Filosofia, Teologia e Música⁴¹.

A existência da cadeira está igualmente patente em documento exarado, em Lisboa no dia 12 de Outubro de 1431, pelo Infante D. Henrique, através do qual doou à Universidade um conjunto de casas existentes no bairro dos escolares em Lisboa, determinando que se instalassem nelas as escolas pela maneira que na mesma carta estabelece:

³⁸ *Chartularium Universitatis Portugalensis*, cap. II, p. 269; vol. III, p. 161.

³⁹ *Livro Verde*, 1940, p. 180-181; *Livro Verde*, 1992, p. 165-166.

⁴⁰ A carta de D. João I, de 25 de Outubro de 1400, está publicada no *CUP*, vol. II, p. 269. *Vd.* também A. Moreira de Sá, *O Infante D. Henrique e a Universidade*, Lisboa, Comissão Executiva das Comemorações do Quinto Centenário da Morte do Infante D. Henrique, 1960, p. 39, 41, 166-168; *Livro Verde*, 1940, p. 179-180; *Livro Verde*, 1992, p. 164-165.

⁴¹ Joaquim Veríssimo Serrão, *História das Universidades*, Porto, Lello & Irmão, 1983, p. 60.

[...] Eu faço pura livre e irrevogavell doaçõ [...] pera todo sempre [...] das minhas casa que eu hei em esta cidade em o bairro dos scollares [...] pera se em ellas aver de leer de todas as scientias aprovadas pela Santa Madre Egreja, scilicet: as sete Artes Liberâaes, scilicet: Gramatica, Logica, Rectorica, Aresmetica, Musica, Geometria, Astrellogia⁴².

O mesmo documento, para além de nos confirmar a leccionação autónoma da cadeira de Música inserida no conjunto das Artes, não sendo integrada no ensino da filosofia natural, o que nos permite concluir do seu estatuto individual, integrada no âmbito das artes, cujo espaço compartilha. Outro elemento importante que se pode retirar, respeita ao carácter teórico da cadeira. Na verdade, o documento manda que as artes se «leam em a casa pequena que sta a par da gramde terrea cujas portas saaem a clasta e hi stem pintadas as sete Artes Liberaaes», com excepção da gramática, pois esta «he de gramde aroido a qual mamdo que sse llea na casa de fora [...]»⁴³.

Se o ensino da música tivesse carácter prático, vocal ou instrumental, certamente seria excepcionada tal como a Gramática, pois as manifestações musicais iriam perturbar o funcionamento das outras disciplinas e por certo bem mais que esta, cuja perturbação se presume dever-se ao elevado número de alunos.

A cadeira de Música não vem referida no elenco das cadeiras do Estudo de Lisboa, nos estatutos de D. Manuel (1503). Porém, este facto não deve levar à conclusão da supressão da sua leccionação na Universidade. Na verdade, aquele documento também não a revoga, permitindo-nos concluir que se trata apenas de omissão (a exemplo do que viria a acontecer com os estatutos de 1772). No entanto, os estatutos disciplinam a missa diária pelo «capellam do studo» (cujo final marcava o início do dia escolar), missas cantadas em certas festividades, procissões, a confraria da Universidade e outros

⁴² *Chartularium Universitatis Portugaliensis*, doc. 956.

⁴³ *Chartularium Universitatis Portugaliensis*, vol. IV, p. 28-30; *Livro Verde*, 1940, p. 199-201; *Livro Verde*, 1992, p. 184-185.

aspectos da vida litúrgica universitária.⁴⁴ Tudo isto e o crescente relevo conferido à música na vida diária do rei e da corte, a partir de D. João II, justifica que se pense que o seu ensino universitário se manteve.

Por força dos relatos coevos e dos aspectos estatutários pode, com efeito, concluir-se que embora os estatutos manuelinos não refiram expressamente a cadeira de Música, a mesma não tenha deixado de ser leccionada. Concretizada a transferência definitiva da Universidade para Coimbra em 1537, a cadeira viria a ser leccionada comprovadamente desde 1544 até 1918, dando lugar no ano lectivo de 1919-1920 à cadeira de História da Música e, mais tarde, ao alargamento das Ciências Musicais na mesma Universidade⁴⁵.

No que respeita aos conteúdos da cadeira, ela assumia nas universidades hispânicas medievais dois aspectos fundamentais: a importância dos textos de Boécio e a crescente interligação entre a música prática e a música teórica que, progressivamente, se sobrepõe ao primeiro.

Transposta a Idade Média, a interacção da esfera especulativa, da teoria da música prática e da execução musical iria continuar, porém com a crescente diminuição da importância da primeira. Para isto contribuiu a obra *Musica practica* (1482) de Ramos de Pareja na segunda metade do século XV, como vimos anteriormente ao falar da universidade de Salamanca. Bartolomeu Ramos de Pareja é considerado um dos principais tratadistas da Europa do seu tempo no dizer de Higinio Anglés, representando o culminar da música especulativa na Península, e o início da sua decadência. A versão original deste compêndio parece ter sido escrita em castelhano,

⁴⁴ Francisco Leitão Ferreira, *Noticias Chronologicas da Universidade de Coimbra*, 2ª edição, vol. I, Coimbra, Universidade de Coimbra, 1937, p. 777-779.

⁴⁵ Maria do Amparo Carvas Monteiro, *Da Música na Universidade de Coimbra (1537-2002)*, vol. I, Coimbra, FLUC, 2002, p. 318-533; *vd.* da mesma autora, “A Universidade de Coimbra e as Ciências Musicais”, *Biblos*, vol. V (Coimbra, 2007) 137-152.

segundo testemunha Carlos Romero de Lecea na *Introducción a los Viejos Libros de Musica*, apoiado no conteúdo do fôlio 18 verso do volume IV do *Lucidario* de Pietro Aron.

Esta orientação foi continuada no século XVI pelo percurso profissional de alguns mestres de cantochão, que transitam das catedrais para as universidades, como por exemplo Mateus de Aranda, em Portugal, e Francisco Salinas⁴⁶, em Espanha, sendo portanto os mestres do canto agentes concretos desta continuidade transformadora de uma herança antiga.

Com efeito, Aranda adquiriu a sua preparação teórica em centros universitários e junto de teóricos reputados. Formado nos ensinamentos de Pedro Ciruelo⁴⁷ (1470-1548), seu mestre na Universidade de Alcalá de Henares, foi mestre de capela nas Sés de Évora, Lisboa e Coimbra e lente de Música na Universidade de Coimbra (1544-1548), onde reduzirá a música a uma arte cujo objectivo é o prazer auditivo, aspecto prático que se torna notório no *Tractado de Canto Mensurable e Contrapuncto* (1535)⁴⁸ da sua autoria, na medida em que a obra se debruça sobre a prática da sua época, deixando de lado os aspectos especulativos, apesar de se situar num meio universitário. Esta obra foi impressa na mesma oficina lisboeta de German Gallard, dois anos depois da edição do seu *Tractado de Canto Llano* (1533) e igualmente com reedição no século XX (1962). É importante sublinhar o valor histórico e cultural destes dois tratados, concebidos para o ensino e prática da música ministrados na Sé de Évora, pelo facto de terem sido os primeiros

⁴⁶ Claude V. Palisca, “Salinas, Francisco”, *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, Stanley Sadie, 2001, vol. 22, p. 156-157.

⁴⁷ Pedro Ciruelo estudou em Salamanca e posteriormente em Paris, onde esteve dez anos, dando lições de matemática para se sustentar. Ocupou a cátedra de Prima de S. Tomás em Alcalá de Henares (universidade fundada em 1436) e depois a de Matemáticas. Sobre a vida e obra de Ciruelo, vd. José López-Calo, “Ciruelo, Pedro”, *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, Stanley Sadie, 2001, vol. 5, p. 868.

⁴⁸ Existe uma edição facsimilada (conforme a de 1535), com introdução e notas de José Augusto Alegria, publicado em Lisboa, pelo Serviço de Música da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), no ano de 1978.

que se conhecem imprimidos em Portugal com caracteres musicais. À semelhança do que aconteceu no tratado de 1533, também o de 1535 ostenta no frontispício um *Prólogo* dirigido ao Bispo de Évora, o Cardeal D. Afonso, mecenas de Mateus de Aranda.

Considerações finais

Para terminar estas considerações, pode afirmar-se que o ensino das artes liberais e da música em particular tem uma existência documentada desde os primórdios das universidades hispânicas. A revalorização das artes, nomeadamente as quadriviais, receberam novo alento com o renascimento do século XII, as formulações de Hugo de S. Vítor e da Escola de Chartres, revalorização em que a Península tem também papel de destaque, pois é em Toledo que o *quadrivium* é recuperado através de textos científicos traduzidos do árabe. Com o surto universitário europeu entram na Península novas influências nesta área. Salientamos a universidade de Salamanca pela autonomia da cátedra de música, pelos testemunhos continuados da sua presença e pela importância na evolução da disciplina. No caso português podemos afirmar a presença e autonomia da música na Universidade desde os seus primeiros tempos.

Do conteúdo da cadeira de música podemos, por um lado, afirmar a recepção e assimilação de textos especulativos oriundos dos meios universitários da Europa Central, com Boécio em lugar de destaque e, por outro lado, a presença simultânea da práxis musical da época, que se intensificam com o surgimento da polifonia.

O IMPACTO DO ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA NO DESEMPENHO ACADÉMICO

Carlos dos Santos Luiz
Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal)
cluis@esec.pt

Daniela Coimbra
Escola das Artes
Universidade Católica de Porto (Portugal)
dcoimbra@porto.ucp.pt

Resumo

O objectivo do presente trabalho foi o de contribuir para a compreensão sobre o impacto da aprendizagem musical no desempenho académico. De acordo com a literatura, existe, aparentemente, um resultado moderadamente consensual: os estudantes submetidos a aprendizagem musical obtêm resultados mais elevados em várias medidas do desempenho académico.

Desta forma, a Escala de Avaliação dos Métodos de Estudo (Escala AME) (Vasconcelos; Almeida, 2003), aferida para a população portuguesa, bem como as classificações académicas que dois grupos de estudantes obtiveram no final do ano lectivo 2007/2008, providenciaram a base da análise quantitativa deste estudo. Um grupo frequentou o 7º ano de escolaridade do Curso Básico do Ensino Especializado da Música ($n=83$) e o outro frequentou o 7º ano de escolaridade do Curso Básico do Ensino Regular ($n=125$). Cada grupo continha alunos provenientes de Escolas do norte, centro e sul de Portugal.

Os resultados indicaram diferenças significativas de desempenho académico entre os alunos do Curso Básico do Ensino Especializado da Música e os do Curso Básico do Ensino Regular. Estes resultados foram observados em cinco de sete disciplinas constantes no plano de estudos do 7º ano de escolaridade. Adicionalmente, foram notadas diferenças significativas entre os dois grupos nas subescalas de Motivação e Atribuições Causais, da Escala AME (Vasconcelos;

Almeida, 2003). Também da mesma Escala, os resultados mostraram não existir diferenças significativas entre os dois grupos ao nível da subescala de Expectativas de Auto-eficácia.

Foi possível inferir que os estudantes submetidos a aprendizagem musical obtiveram resultados mais elevados no seu desempenho académico. Tentou criar-se um modelo que estabeleça associações entre os requisitos da actividade musical e o desempenho académico dos Estudantes do Ensino Especializado da Música.

THE EFFECT OF LEARNING MUSIC ON ACADEMIC ACHIEVEMENT

Abstract

The aim of the present work was to contribute to the understanding of the effect of learning music on academic achievement. According to the literature, there is at least, one general agreement: students who are submitted to musical training obtain higher scores in several measures of academic achievement.

A standardized Scale of Evaluation of the Methods of Study (Escala de Avaliação dos Métodos de Estudo - Escala AME; Vasconcelos; Almeida, 2003) as well as the marks achieved by two groups of students at the end of the school year of 2007/2008, provided the basis of the quantitative analysis. One group was on the 7th grade of the specialized music learning system ($n=83$) whereas the other enrolled on the 7th grade of the regular learning system ($n=125$). Each group had students from schools of the north, centre and south of Portugal.

Results indicated significant differences in academic achievement between the students of specialized music learning system and of the regular learning system. These results were observed in five out of the seven courses of the 7th grade national curriculum. Additionally, significant differences between the two groups were observed on the subscales of Motivation and Causal Attribution of the Escala AME (Vasconcelos; Almeida, 2003). Results also showed that there were not significant differences between the two groups on the Self-efficacy subscale of the same Scale.

It was possible to infer that the students submitted to specialized music teaching obtained higher academic achievement. Then, it was attempted to create a model that establishes associations between the requirements of the musical activity and the academic achievement of the students who enroll on the specialized music learning system.

DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN: EL SISTEMA EDUCATIVO CATALÁN

Olga González Mediel
Universidad de Barcelona
ogonzalez@ub.edu

La declaración general de los derechos humanos afirma, en su artículo 26, punto 2 que:

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

Con este enunciado se justifica la necesidad de adoptar medidas para que todo el alumnado se sienta reconocido y apreciado en las aulas, independientemente de su origen y nivel socioeconómico.

El sistema educativo catalán es consciente de la necesidad creciente de adoptar medidas legales que favorezcan la inclusión y el pleno desarrollo del alumnado recién llegado a los centros (20% del total de alumnos y alumnas matriculados en 2008), y en este sentido ha evolucionado en cuanto a las soluciones a aplicar, adoptando modelos de atención a la diversidad cultural cada vez más inclusivos.

Para intentar conocer las políticas educativas que Cataluña ha llevado a término en los últimos años para dar respuesta a la diversidad cultural en las aulas, de acuerdo con Llevot (2005), realizaremos un recorrido desde el *programa de educación compensatoria* al nuevo *plan para la lengua y la cohesión social*.

La etapa de educación compensatoria

En el Estado español la educación compensatoria se inicia el año 1983 (Real decreto de 27 de abril de 1983, BOE del 11 de mayo),

con la creación de un programa específico que tiene el objetivo prioritario de prestar una atención pedagógica preferente en aquellas zonas geográficas o grupos de población que, por sus características peculiares, lo requieran. Las actuaciones que principalmente debía realizar el nuevo programa eran, entre otros (CIDE, 1992): la creación de servicios de refuerzo con sede en los centros de recursos ubicados en zonas de acción educativa preferentes para ayuda escolar; la incentivación de la continuidad del profesorado destinado a vacantes de provisión difícil; la organización de cursos de formación ocupacional para jóvenes no escolarizados entre los catorce y los quince años; la erradicación del analfabetismo y la creación de modalidades específicas para el estudio.

En un sentido amplio, Muñoz Sedano (1989), se refiere a la política educativa compensatoria citándolas como, por ejemplo, las actuaciones políticas, económicas, sociales y escolares de discriminación positiva aplicadas a una población afectada por la pobreza económica, social y cultural, de forma que se favorece la reducción y la anulación de las desventajas en el sistema educativo.

Durante el curso 1987-1988, se desarrollaron en el Estado español un total de cinco programas dentro del marco del programa global anteriormente mencionado, en el que se encuentra el Programa de Minorías Culturales por la consideración de su diferente sistema sociocultural y el desarraigo en que frecuentemente se encuentran inmersos, (CIDE, 1992). En Cataluña, la circular del 15 de septiembre de 1988, dirigida a los centros que acogían alumnos en riesgo de marginación social, concretaba la existencia del Programa de Marginados Sociales de Educación Compensatoria del Departamento de Educación (Departamento de Educación, 1988), que atendería los alumnos con *escolarización deficiente* motivada por: matriculación tardía, absentismo elevado y condiciones de vida y de vivienda muy degradadas. El objetivo que se pretendía lograr era asegurar una escolarización tan normalizada como fuera posible, con una integración adecuada. Para ayudar a conseguirlo, el programa proporcionaba apoyo educativo con profesorado de enseñanza general básica, recursos materiales para las aulas y, si era posible, apoyo social a las familias mediante la actuación del

trabajador social y algunas ayudas que favorecían la escolarización. Cuando se creó el curso 1983-1984 (Jordán, 1992) —con carácter de provisionalidad y con tres maestros en comisión de servicios—, atendía a los niños gitanos del barrio barcelonés de <La Perona> y poco a poco se fue ampliando.

Unos cuantos años más tarde, el 19 de diciembre de 1990, el Departamento asumía la ejecución de las actuaciones respecto a la educación compensatoria en Cataluña, y el objetivo principal del Programa de Marginados Sociales de Educación Compensatoria (Montano, Castilla y Pérez, 1992), era dar ayuda para la plena integración escolar del alumnado con problemas de marginación social, ya fuera por razones económicas, culturales y /o étnicas.

Todas estas necesidades se concretaron en una serie de orientaciones y de actuaciones (Departamento de Educación, 1996b) que se elaboraron para el conjunto de maestros y trabajadores sociales del Programa de Educación Compensatoria (PEC) de la Generalitat de Catalunya: respecto a las orientaciones para los centros ante la escolarización de niños en riesgo (destacando el respeto y comprensión hacia su cultura), y en lo referente a las actuaciones o líneas de trabajo de los profesionales.

El proceso de evolución hacia una educación intercultural

A medida que va pasando el tiempo, según nos explica Llevot (2005), los responsables del PEC han ido modificando su orientación. Su aplicación de este programa respondía a diferentes niveles (Palaudàrias, 1998): escuela, tutores, claustro, actuaciones por zonas, adaptación de contenidos y de materiales y formación permanente del profesorado.

El programa también participó en un proyecto de la Comisión Europea del Programa Sòcrates, denominado Comènius II¹, acción

¹ El Programa Sòcrates de la Unión Europea fue establecido el año 1995 por un periodo de cuatro años para la cooperación en el ámbito de la educación e incluye el capítulo II, acción 2: Comènius, que constituye la

que se basaba en proyectos transnacionales de educación intercultural. Las actuaciones llevadas a cabo se realizaron dentro de la atención de alumnos inmigrantes procedentes de países árabes y la promoción de la educación intercultural (Departamento de Educación, 1996a).

Analizando con más profundidad las orientaciones de este programa, el curso 1999-2000, en cuanto a intervenciones y actuaciones a los centros vemos que: El PEC no intervenía en todas las instituciones escolares que reciben alumnado de origen inmigrante, sino en los centros que han cursado una demanda oficial, generalmente, vía Inspección, que decidía los centros en que trabajaría aquel curso. Se establecían atenciones puntuales y, atendido el gran volumen de centros que optan por este servicio, se consideraban preferentes los que recibían por primera vez alumnos inmigrantes. Por esto, es habitual que los maestros del PEC no vayan cada curso a los mismos centros.

El número de escuelas que atendía el PEC variaba de acuerdo con las orientaciones generales que llegaban del Departamento. Al inicio de su creación, se intentaba responder a todas las demandas, pero desde el curso 1998-1999, se limitaba a un determinado número de centros, y cada vez tomaba más peso el asesoramiento y la orientación con el fin de que fueran los mismos centros los que asumieran la nueva situación.

Las actuaciones a los centros del PEC se centraban en colaborar con

primera innovación de programa con la introducción de la cooperación europea en la enseñanza escolar. Concretamente, el Comenius II busca la promoción de una relación tan completa como sea posible en las actividades y en la igualdad de oportunidades de los niños de trabajadores inmigrantes, así como de hijos de personas que ejercen una profesión itinerante, viajeros y de etnia gitana; básicamente se apoya a las asociaciones entre centros, los intercambios de profesores y la formación continua (Gomis, 1996).

el profesorado en la integración escolar de alumnos con riesgo de marginación social y o/alumnos extranjeros que presentasen necesidades educativas especiales asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorables, con acciones como la acogida de los recién llegados, el apoyo temporal directo a aquellos que lo necesitaban, la ayuda en las diferentes formas de organización de aula para atender la diversidad, la adaptación de materiales, la propuesta de estrategias y de actividades para fomentar la diversidad cultural en el centro y otros temas de naturaleza parecida.

Todas estas acciones se llevaban a cabo en coordinación con los profesionales de los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógicos (EAP) y los del Servicio de Enseñanza del Catalán (SEDEC) que intervienen en los mismos centros, con intervenciones transitorias (3 cursos).

El PEC fue recibiendo, según nos hace saber Llevot, (2005), progresivamente, más concreción con respecto a sus primeras orientaciones y prioridades, que, últimamente, se habían concretado en tres ámbitos:

1. Líneas prioritarias de actuación de los maestros: Colaborar en las actuaciones relacionadas con la acogida de alumnos, atender directamente los alumnos, facilitar orientaciones a los maestros y profesores sobre el aprendizaje del catalán por parte de los alumnos de incorporación tardía, facilitar los materiales didácticos adaptados a las necesidades, colaborar en la realización y puesta en práctica de créditos variables de refuerzo, ayudar en la gestión de ayudas económicas y fomentar la educación intercultural en el centro

2. Líneas de actuación de los trabajadores sociales. Atender las familias de los alumnos con riesgo de marginación, cooperar con los centros y con los servicios sociales en la atención a los alumnos, en situación de alto absentismo o abandono escolar, colaborar y velar por la aplicación de programas de salud escolar, coordinarse con los trabajadores sociales de los EAP.

3. Respeto a la formación de los profesionales, los miembros del

PEC pueden participar en las actividades de formación permanente que se ofrecen a los docentes de la zona, donde intervienen en iguales condiciones que el resto del profesorado, aún cuando disponen de un plan de formación específica para asegurar el correcto desarrollo de las funciones encomendadas, (sobre todo la intervención en secundaria, donde a menudo se respondía a las necesidades más inmediatas de los alumnos y se introducían pocos elementos -superficiales y anecdóticos- de carácter intercultural).

Llevot (2005) y su grupo de trabajo analiza la trayectoria de este programa y considera que debería consolidarse como referencia para la prevención de la exclusión social y el tratamiento de la diversidad cultural a la escuela. Pero, para lograrlo, este grupo creía que el PEC debía realizar una serie de modificaciones:

- Cambiarse el nombre por uno más completo y menos segregador, por ejemplo, apuestan por el de Servicio Educativo para la Igualdad de Oportunidades y la Educación Intercultural (SEIO).
- Consolidar el programa como servicio permanente, esto garantizaría más profesionalidad y más interés por parte de los profesionales que trabajarán.
- Definir y concretar las líneas, las orientaciones y las tareas del programa para todas las delegaciones, aún cuando después podría adaptarse a cada territorio.
- Intensificar el reciclaje y los itinerarios de especialización de los profesionales que trabajan.
- Distribuir los profesionales de acuerdo con las necesidades y evaluar los resultados desde ópticas diferentes.

También Carbonell (2000), creía que este programa debía reorientar su línea de trabajo y actuación con objeto de consolidarse como marco de referencia para la prevención de la exclusión social y el tratamiento de la diversidad en las instituciones escolares, abandonando la provisionalidad y profesionalizando a la gente que trabaja.

Este hecho, conjuntamente con las críticas de los mismos profesionales, el aumento de alumnado en riesgo de marginación

social y cultural en las instituciones educativas, etc., llevó a crear² el Programa de Educación Compensatoria adscrito al Servicio de Educación Especial y Programas Educativos, con el fin de asesorar y apoyar a los centros de cara a la prevención de cualquier forma de exclusión social y a la educación intercultural de los alumnos.

Los equipos docentes de los centros en colaboración con los profesionales del PEC definieron los procedimientos con respecto a la evaluación inicial y los criterios de selección del alumnado destinatario de las actuaciones educativas (Departamento de Educación, 1999), que atenían el orden de prioridad siguiente:

1. Desfase escolar significativo y dificultades de inserción educativa derivadas de abandono familiar o de situaciones de marginación.
2. Minorías étnicas o culturales en situación de desventaja que presentan desfase escolar significativo con respecto a:
 - Alumnado gitano con necesidades de apoyo derivadas de una escolarización tardía y de absentismo escolar.
 - Alumnado inmigrante con necesidades de apoyo derivadas del conocimiento del catalán y o/del castellano o de la incorporación tardía a nuestro sistema educativo.
 - En situación de riesgo de abandono del sistema educativo, que, por sus condiciones socio familiares, presentan desfases escolares muy significativos y generalizados.

Últimamente³, el Programa de Educación Compensatoria promovía y asesoraba la elaboración de un plan general de acogida destinado a las escuelas que priorizaba (Alegre y Herrera, 2000), la admisión de alumnos de familias acabadas de llegar, la de los alumnos de incorporación tardía y la de las familias numerosas.

² Según el Decreto de reestructuración del Departamento de Enseñanza, (ahora Educación), de 27 de septiembre de 2000.

³ No se detallan las fechas concretas, puesto que el proceso dinámico del PEC de ir adoptando modificaciones para adaptarse a las necesidades surgidas, hace que no se puedan establecer principios y finales, sino ver el desarrollo del proceso.

Otra iniciativa que también se promovía consistía en la puesta en marcha de centros comarcales de recursos pedagógicos dedicados tanto a la programación y a la coordinación de criterios de actuación sobre las escuelas, como en la organización de grupos de trabajo para elaborar materiales concretos (acogida, lucha contra la xenofobia, etc.).

En esta línea de atención a la diversidad, conocemos (Llevot, 2005), que se ponen en marcha los Talleres de Lengua (con los objetivos de que el alumnado consiga capacitación lingüística y conocimiento cultural). Estos talleres evolucionaron (a partir del curso 1998-1999), hacia una nueva modalidad: los talleres de adaptación escolar y de aprendizajes instrumentales básicos.

Globalmente, el Programa de Educación para el cuatrienio 2000-2004 (Departamento de Educación, 2000), abarcaba una serie de acciones que obedecían en su ejecución a la atención prioritaria al alumnado con necesidades educativas específicas derivadas de situaciones socioeconómicas y culturales desfavorecidas. Adoptaba nuevos conceptos dentro del discurso educativo que sustituían otros: el de la equidad, que supera el de la igualdad de oportunidades para todo el mundo, instituyendo el derecho de toda persona a disfrutar de oportunidades coincidentes con sus capacidades; el de la cohesión que sustituye al de la tolerancia, y el de la integración que reemplaza la actuación compensatoria.

Finalmente, Llevot (2005), sintetiza la evolución de este programa hacia la educación intercultural, siguiendo el análisis de Besalú (2002), quien nos hace saber que el éxito de las actuaciones previstas por el programa no se ha podido mantener a largo plazo, puesto que la igualdad educativa no es la vía principal ni directa hacia la igualdad social. Por lo tanto, según Besalú (2002), para lograr este objetivo son necesarias otro tipo de medidas, que ataquen directamente las causas de la desigualdad social. Besalú valora, pero, las políticas compensatorias en el ámbito escolar, entiende que tienen indudablemente efectos positivos a nivel personal y son una muestra de la preocupación de la sociedad para hacer efectiva la

igualdad de oportunidades

Estas actuaciones han sido insuficientes para atender las necesidades actuales de inclusión social y escolar, y no abrían un camino claro para cambiar la tendencia de exclusión social que presentan algunos centros educativos, sobre todo por la concentración de alumnado en riesgo de marginación en determinados centros públicos, sin crear unos programas de formación específicos para los profesionales que trabajan, ni una comisión de seguimiento, ni una organización de coordinación e intercambio.

Una solución que se divisaba era la obligatoriedad de los centros sostenidos con fondos públicos —los concertados también— de hacer una reserva de plazas por dar cabida a aquellos alumnos que presenten necesidades educativas especiales o necesidades específicas en función de su situación sociofamiliar.

El resultado ha sido, que mientras los centros concertados reciben como máximo cuatro alumnos de estas características, las escuelas públicas de las zonas más deterioradas continúan acogiendo, casi exclusivamente, el resto de estudiantes con más dificultades (Llevot, 2005).

El nacimiento del plan LIC

Siguiendo el trabajo de Llevot (2005), sabemos que, recogiendo las sugerencias hechas en las propuestas de mejora del sistema educativo formuladas por la Conferencia Nacional de Educación 2000-2002 (2002) dentro de la Sección III, de Atención a la Diversidad, el Departamento de Educación elaboró e inició el Plan de Actuación para el Alumnado de Nacionalidad Extranjera 2003-2006 (PAANE). Este plan atendía sobre todo a los aspectos relacionados con el aprendizaje de la lengua, y no tenía en cuenta suficientemente aspectos fundamentales de la acogida y de cohesión social que inciden sobre todo el alumnado. Por esta razón, el Departamento elaboró un nuevo plan —que se enmarca de nuevo dentro el Plan Interdepartamental de Inmigración— con una visión más global de proporcionar y consolidar la lengua propia como eje vertebrador de un proyecto educativo plurilingüe y de un modelo

educativo intercultural, con el fin de lograr la cohesión social: el Plan para Lengua y la Cohesión Social.

Ante los nuevos retos que plantea la acogida y la integración del alumnado recién llegado al sistema educativo catalán, se crea, mediante el decreto 282/2004, dentro del Departamento de Educación, la Subdirección General de Lengua y Cohesión Social, con la voluntad de garantizar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad, de respetar la diversidad cultural y de consolidar la lengua catalana como eje de un proyecto educativo plurilingüe fundamentado en los valores de la convivencia, la equidad y la inclusión escolar y social de todo el alumnado. La Subdirección General dispone de dos unidades administrativas: el Servicio de Enseñanza del Catalán (SEDEC) y el Servicio de Interculturalidad y Cohesión Social (SICS), que, de manera coordinada, impulsarán y harán un seguimiento del Plan en los territorios, donde habrá un equipo de apoyo y asesoramiento de lengua, interculturalidad y cohesión social.

Una de las aportaciones de este Plan es que la educación intercultural no se debe plantear como una cuestión que sólo afecta a aquellos centros con alumnado con riesgo de marginación sociocultural, sino que ha de acontecer un elemento fundamental del currículum de todo el alumnado, puesto que pone de manifiesto la necesidad de trabajar para construir un modelo de sociedad abierto y democrático, respetuoso con los derechos de las minorías. De acuerdo con esto, el objetivo general es el de potenciar y consolidar la cohesión social, la educación intercultural y la lengua catalana en un marco plurilingüe.

Con este objetivo, se intenta favorecer los factores de inclusión mediante las líneas de intervención que se sintetizan a continuación (Departamento de Educación, 2004): garantizar el aprendizaje de la lengua catalana como eje vertebrador dentro del marco de una sociedad multilingüe y la adaptación a los parámetros culturales básicos de la sociedad catalana a las familias de los alumnos; favorecer la desconcentración de alumnado en el proceso de preinscripción y matriculación; formar los diferentes estamentos de

la comunidad educativa para la acogida, la interculturalidad y las habilidades sociales; fomentar la participación de las familias; promover la convivencia y la implicación en las actividades de ocio; adecuar la oferta a las nuevas necesidades y a los nuevos intereses; promover el diálogo entre todos y buscar actitudes interculturales y ciudadanas.

El *Plan para Lengua y la Cohesión Social* se estructura alrededor de diferentes ejes de actuación, que se concretan en:

1. Plan de acogida y de integración.
2. Proyecto lingüístico.
3. Educación intercultural.
4. Aula de acogida.
5. Taller de adaptación escolar.
6. Planes de entorno.
7. La formación para las aulas de acogida.

Destacamos los tres ejes de actuación más directamente implicados en la atención a la diversidad cultural objeto de este escrito.

Plan de acogida y de integración

Es el documento más general, y nos dice que la acogida e integración escolar de todo el alumnado, con independencia del origen, es una de las primeras responsabilidades del centro educativo y de todos los profesionales que trabajan.

Hace falta entender el Plan de acogida y de integración como el conjunto sistemático de actuaciones del centro por atender a la incorporación de todo el alumnado, que se deben derivar de su proyecto educativo y que se despliegan en los otros documentos de gestión, específicamente las marcadas en el proyecto lingüístico por lo que respecta a las actuaciones ligadas a la enseñanza y el uso de la lengua.

Los ejes básicos del plan de acogida y de integración deben ser la asunción como centro de la interacción cultural con alumnado procedente de otros países y el conjunto de estrategias que

favorezcan la plena integración de todo el alumnado al centro, las cuales deberán de estar recogidas en el Plan de acción tutorial.

El plan de acogida y de integración ha de incluir:

- Un protocolo de actuación con todo el alumnado de nuevo ingreso al centro.
- Las medidas específicas por atender las necesidades comunicativas del alumnado.
- Las estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad.
- El fomento entre todo el alumnado del conocimiento y respeto hacia la diversidad cultural y lingüística.
- El fomento, entre todo el alumnado, de pautas de uso de la lengua catalana.
- La sensibilización de toda la comunidad escolar hacia la educación intercultural.
- Las estrategias para potenciar la participación de todas las familias en la vida del centro.
- Las medidas para garantizar la igualdad de oportunidades.
- Los criterios de evaluación de las medidas de acogida y de integración.

o En relación con el alumnado procedente de la inmigración y ante el choque emocional que para este alumnado puede suponer la llegada a un entorno social y cultural completamente nuevo, el centro debe prever medidas específicas por tal de que pueda sentirse bien acogido y percibir el respeto hacia su lengua, cultura y creencias, y que, en un tiempo razonable, pueda seguir con normalidad el currículum y adquirir la autonomía personal dentro el ámbito escolar y social.

Entre las medidas específicas que hacen falta tener en cuenta, habrá las siguientes:

- o En el momento de la acogida inicial:
 - Asegurar una acogida apacible y cálida.
 - Dar información sobre el sistema educativo y el centro de una

manera clara, concisa y entendedora.

- Garantizar una comunicación óptima con la familia, utilizando el servicio de traducción si procede, por tal de poder conocer todas las necesidades del alumno/a (físicas, afectivas, emocionales, cognitivas y sociales).

- Hacer la evaluación inicial del alumno/a, en la medida que sea posible, en la lengua familiar o de escolarización.

- Velar por una correcta adscripción de curso y grupo, preferentemente al nivel que correspondería atendiendo a su edad cronológica.

- Garantizar el traspaso de información al tutor/a y al equipo docente para favorecer la incorporación del alumno/a al aula.

- Facilitar el conocimiento del Centro.

o En el diseño del itinerario de integración escolar:

- Elaborar el plan de trabajo individual intensivo para garantizar el aprendizaje de la lengua catalana, el acceso al currículum común y los procesos de socialización.

- Prever la tutorización efectiva, velando por los aspectos afectivos, emocionales y relacionales.

o En la organización de los apoyos específicos:

- Garantizar el aprendizaje intensivo de la lengua catalana con los recursos que el centro disponga (aula de acogida).

- Establecer los criterios metodológicos y materiales curriculares para la integración del alumno/a a las aulas ordinarias desde el primer momento.

- Hacer las adaptaciones o modificaciones curriculares, si procede.

o En las medidas de seguimiento y evaluación:

- Prever cómo y cuándo se llevará a cabo e informar a la familia del progreso del alumno/a.

- Hacer el seguimiento de las medidas educativas previstas a fin de determinar el grado de coherencia con las intenciones educativas.

o En relación con el proceso de reflexión y debate:

- Profundizar en los marcos teóricos y prácticos que ayuden a mejorar la convivencia, el éxito educativo y la práctica docente.

· Detectar necesidades e impulsar procesos formativos de la comunidad educativa.

El aprendizaje de la lengua de la escuela es una de las primeras necesidades del alumnado que, sin conocerla, se incorpora a las escuelas de Cataluña. Por eso, además de las actividades docentes dedicadas directamente a la enseñanza de la lengua catalana, toda la comunidad educativa debe velar especialmente por facilitar el aprendizaje, utilizando las estrategias adecuadas para facilitar la comunicación, con objeto de darle modelos de uso e integrarlo progresivamente en los aprendizajes de las diferentes áreas del currículum.

Educación intercultural

Respecto a la educación intercultural, el apartado específico del plan LIC nos dice que implica un modelo educativo que potencia la cultura del diálogo y de la convivencia y ayuda a desarrollar el sentimiento de igualdad como condición previa para el conocimiento y el respeto de las diferencias culturales en el marco de nuestra realidad escolar.

Desde este punto de vista, podemos decir que el sistema educativo tiene como objetivo fundamental que todos los alumnos logren una sólida competencia cultural, es decir, que desarrollen actitudes y aptitudes por vivir en una sociedad multicultural y multilingüe como la nuestra.

Los objetivos de la educación intercultural en los centros son:

o Desarrollar la conciencia de igualdad.

· Favorecer la adquisición de una autoestima personal, cultural y académica positiva de todos los alumnos. Esto implica mostrar expectativas positivas respecto a las posibilidades de los alumnos de culturas minoritarias.

· Valorar las aportaciones de los alumnos procedentes de otras culturas diferentes.

· Favorecer la integración escolar de todos los alumnos, velando

por obtener el máximo rendimiento escolar con la aportación de estímulos ricos, variados y complementarios.

o Conocer y respetar las diversas culturas.

- Valorar los aspectos positivos de todas las culturas.
- Identificarse con la propia tradición cultural, pero mantener una actitud abierta que permita incorporar los elementos positivos de otros modelos culturales.
- Superar prejuicios respecto a personas y grupos de etnias diferentes.
- Desarrollar un espíritu crítico y constructivo que permita analizar los aspectos positivos y negativos tanto de la cultura de origen como de las otras.

o Potenciar la cultura del diálogo y la convivencia.

- Desarrollar los procesos de autorregulación de la conducta que implican el respeto y la tolerancia hacia las diferencias.
- Educar para la resolución positiva de los conflictos.
- Velar por la comunicación entre alumnos y familias de diferentes culturas.
- Potenciar las habilidades sociales para facilitar una convivencia armónica.
- Conseguir la integración socio afectiva de todo el alumnado.

Estos objetivos no han de implicar que se multipliquen los contenidos y las actividades, sino que se han de insertar en el marco curricular del centro, sólo hace falta velar porque las prácticas educativas sean coherentes con los objetivos declarados. Hace falta revisar y evaluar estas prácticas por favorecer una verdadera educación intercultural.

Aula de acogida

El aula de acogida, tal y como la plantea el apartado correspondiente del plan LIC, es un marco de referencia y un entorno de trabajo abierto dentro del centro educativo que facilita la atención inmediata y más adecuada del alumnado recién llegado y que ayuda el profesorado ante los nuevos retos educativos.

Esta estructura organizativa permite tener previstas una serie de

medidas curriculares y metodológicas, materiales curriculares, etc., que garantizan el aprendizaje intensivo de la lengua y la progresiva incorporación del alumnado al aula ordinaria.

En la enseñanza secundaria puede ser un espacio físico, pero en otros niveles se puede considerar como el conjunto de estrategias del centro en relación con:

- El nombramiento de un tutor o tutora de acogida, preferentemente con destino definitivo en el centro.
- La gestión del tiempo curricular del alumnado, teniendo en cuenta una dedicación aproximada de 12 horas para el aprendizaje intensivo de la lengua. Hará falta velar para que no interfiera en aquellas materias que facilitan el proceso de socialización del alumno/a.
- La creación de un fondo documental que recoja los materiales didácticos a utilizar y propuestas metodológicas para optimizar el uso.
- Las pautas para el profesorado de las diferentes áreas que permitan reforzar el proceso de enriquecimiento lingüístico y cultural: estructuras lingüísticas, vocabulario básico, competencia comunicativa, conocimiento del entorno...
- La evaluación inicial para permitir el diseño de programaciones adaptadas.
- El seguimiento de los alumnos y la acción tutorial que garantiza la coordinación con el equipo docente y la incorporación progresiva del alumno al aula ordinaria.
- La comunicación con la familia para establecer vínculos de colaboración.
- La coordinación con los servicios externos al centro.
- La coordinación de todos los docentes implicados.

El tutor de acogida debe ser para el alumno/a el referente más claro. Esto no obstante, no hemos de olvidar que es todo el centro el responsable del tipo de respuesta educativa que se ofrece al alumnado y que su incorporación al centro no es únicamente una “responsabilidad” del tutor o tutora de acogida, sino de toda la comunidad educativa.

Entendemos que con esta revisión sobre el desarrollo de actuaciones del Departamento de Educación que hemos realizado ayudados por el trabajo de Llevot (2005), y la revisión de los diferentes puntos del plan LIC, queda patente la sensibilidad hacia el tema de la educación intercultural en Cataluña⁴.

Referencias Bibliográficas

- Alegre, M. A.; Herrera, D. (2000). *Escola, oci i joves d'origen magribí: El sentit de la inserció social de les segones generacions de famílies immigrades. El cas de Mataró*. Barcelona: Diputació de Barcelona. (Materials de Joventut, 14).
- Besalú, Xavier. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- Carbonell, Francesc. (2000). *Educació i immigració: Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill/Mediterrània. (Col·lecció Polítiques, 27).
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*, Centro de Investigación y Documentación educativa. Madrid: MEC.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). (1992). *El sistema educativo español*. Madrid: MEC.
- Departament d'Educació (2004). *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
 - (2000). *Educació 2000-2004*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
 - (1999). *Normativa: Full de disposicions i actes administratius*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
 - (1996b). *10 anys de programes educatius*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
 - (1996a). *Educació Intercultural: Orientacions per al desplegament del currículum*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

⁴ Según conocemos por el documento del CIDE (2005), Cataluña es de las pocas autonomías con competencias educativas que parece haber superado el enfoque “compensatorio”.

- (1988). *Instruccions del Programa de Marginats Socials*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Jordán, José Antonio. (1992). *L'educació multicultural*. Barcelona: CEAC.
- Llevot, Núria. (2005). *Del Programa d'Educació Compensatòria al nou Pla per a la Llengua i la Cohesió Social*. Papers: Revista de Sociologia, N° 78, 2005, pp. 197-214. Barcelona.: UAB.
- Montano, F.; Castella, E.; Pérez, P. (1992). “El Programa d'Educació Compensatòria i les minories ètniques”. PUIG, G. (Coord.). *Recerca i educació interculturals*, pp. 203-215. Barcelona: La Llar del Llibre.
- Muñoz Sedano, A. (1989). *La escolarización de los niños gitanos e itinerantes en España*. Madrid: Informe ante la Comisión de las Comunidades Europeas.
- Paludàrias, J. M. (1998). *Educació i integració en el cas de la comunitat marroquina a Girona: Una anàlisi entre el país d'origen i el país d'assentament*. Girona: Departament de Pedagogia. Facultat de Ciències de l'Educació.

EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE NOS MANUAIS ESCOLARES DE ESTUDO DO MEIO (1.º CEB): AS REPRESENTAÇÕES DO GÉNERO SEXUAL

Philippe Bernard Loff

Área de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

(Portugal)

phil@esec.pt

Introdução

Nas últimas décadas, tem-se vindo a assistir, nas sociedades ocidentais, a uma maior consciencialização – e, por vezes mesmo, ao agravamento – das divergências clássicas associadas ao género sexual, ao nível sócio-económico, à etnia (nomeadamente, à cor da pele), à dicotomia rural/urbano, à faixa etária, à deficiência, para falar apenas das mais comuns. No complexo emaranhado das causas mais relevantes, destaca-se, sem dúvida, o desenvolvimento acelerado das novas tecnologias da informação e da comunicação, responsáveis pelo enorme fluxo de pessoas, bens, serviços e informações, que tem levado a uma grande heterogeneidade a todos os níveis, não só étnico, mas também no que respeita a códigos éticos, confissões religiosas, línguas, numa palavra, a uma grande heterogeneidade de culturas postas em contacto e, por vezes mesmo, em conflito. Essas novas tecnologias são responsáveis igualmente, em contextos cada vez mais globais, pela enorme rapidez com que ocorrem mudanças, o que dificulta ainda mais o elaborado processo de integração e de individualização de cada ser humano que deve ser capaz, onde quer que se encontre, de superar qualquer tipo de segregação e de contribuir para uma vivência universal alicerçada no respeito e na igualdade de oportunidades para todos.

A Escola de massas de hoje, sendo um reflexo da sociedade onde está inserida, só pode funcionar harmoniosamente se lidar de modo adequado com a diversidade. Mais do que isso, são-lhe atribuídas, cada vez mais abertamente, responsabilidades na socialização de cada criança, assente na conciliação equilibrada da formação da sua identidade cultural – estruturada pelas suas pertenças sociais,

territoriais, étnicas, linguísticas e culturais – com a sua abertura a novas realidades e a diferentes culturas – àquelas com que coabita e a todas as outras –, de forma a tornar-se um(a) cidadã(o) participativo(a) e dialogante no interior do seu grupo, no seu país e no mundo, no respeito pleno pelos princípios da racionalidade própria do espírito humano e pela liberdade de consciência. Para isso, tem que lhe fornecer as capacidades e os conhecimentos necessários para poder abri-la ao universal sem renegar as suas raízes identificadoras. É neste sentido que apontam as orientações do Relatório da UNESCO para a educação no séc. XXI (Delors, 1996), ao juntar aos pilares da formação escolar estabelecidos na década de 70 – a saber, “*aprender*” ou “*aprender a conhecer*” o mundo em mudança; “*aprender a fazer*” ou a agir sobre o meio envolvente; “*aprender a ser*” com a interiorização de todas as aprendizagens – um novo sustentáculo de importância vital que consiste em “*aprender a viver juntos/aprender a conviver com os outros*” para melhor os conhecer a eles e a si próprio(a), no “*respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz*” (*ibidem*:77-80), valorizando a dimensão multicultural da sociedade actual e salientando a necessidade de a tornar verdadeiramente intercultural (Ibáñez, 1993; Arends, 1995; Peres, 2000; Leite, 2002).

Ora, se inicialmente as preocupações relacionadas com a diversidade, na educação, despontaram com os filhos dos imigrantes (Banks, 1986, 1989; Jordán Sierra, 1992; Arends, 1995; Don Davis, 2000; Peres, 2000), o seu domínio foi rapidamente “*ampliado, adquirindo uma dimensão global e unitária*” (Quintana Cabanas, 1992:10), muito mais abrangente e de importância capital, começando a falar-se com insistência, nas duas últimas décadas do século passado, de *educação para os direitos humanos e de igualdade de oportunidades*, de *educação para a tolerância e convivência*, de *educação para a paz*, de *educação anti-racista* e, a partir da organização de vários congressos internacionais, nomeadamente, em 1983, em Wurzburg e, em 1991, em Ceuta, a dar-se definitivamente corpo ao que passou a ser designado por *educação pluralista* ou por *educação multicultural*, principalmente nos países anglófonos, ou, com mais frequência nos francófonos, por *educação intercultural*.

O conceito de *educação intercultural* ou de *educação para a diversidade*, tal como o entendemos, envolve um “(...) *processo complexo de reconhecimento, compreensão e aceitação das diferenças em presença na sociedade e na escola, de criação democrática de oportunidades positivas para os diferentes grupos culturais, sociais, étnicos, religiosos e sexuais e de criação de percepções e atitudes culturais e transculturais positivas*” (Oliveira-Formosinho, 2000), numa interacção de igual para igual e não numa relação “(...) *de dádiva, por parte de uns, e recepção, por parte de outros*” (Leite, 2002:144). Na prática, traduz-se num conjunto de objectivos (Anderson, 1988; Jordán Sierra, 1992; Ibáñez, 1993; Leite, 2002), apenas alcançáveis com uma presença efectivamente transversal de todas as dimensões da diversidade no processo de ensino/aprendizagem, aproveitando-se para isso as potencialidades dos conteúdos programáticos previstos oficialmente ou complementando-os de modo adequado, sempre que necessário, e implementando um certo número de estratégias pedagógicas que lhe estão intrinsecamente associadas (Jordán Sierra, 1992; Lucini, 1994; Sá, 1994; Félix et al., 1998).

Não devem ficar alheios a esta problemática os manuais escolares, dada a importância que lhes é amplamente atribuída como instrumento pedagógico, como elo de ligação entre as decisões políticas e os professores, entre estes e os alunos e suas famílias (Choppin, 1992; Tormenta, 1996). Se acompanharem a mudança e, mais do que isso, se a promoverem, podem tornar-se “*instrumentos valiosos de inovação educativa e de transformação social*” (Pinto, 1999:390), e constituir, por conseguinte, um meio privilegiado no despertar da consciência de todos os actores educativos para os fenómenos decorrentes da diversidade na sociedade actual, e isso, não só através do texto que encerram, mas também – e muito particularmente – da imagem que o acompanha, ilustrando-o ou completando-o.

Porém, na realidade, este apoio pedagógico, ao reinterpretar os conteúdos curriculares, pode inserir subtilezas de vários tipos – de índole política, social ou pedagógica – ou perpetuar diversas formas de marginalização e discriminação (Grasa, 1988, cit. em Luengo

González e Maya Retamar, 1999:270), legitimando, graças ao poder da palavra escrita e da imagem, modelos nem sempre positivos, que o(a) aluno(a) vai assimilando, aos poucos, como exemplos a seguir.

E as consequências que daqui advêm, assumem particular relevância no 1.º CEB, já que os alunos se encontram, então, numa faixa etária particularmente receptiva ao que lhes é transmitido pelos adultos, sobretudo, no que respeita à inculcação e hierarquização dos valores, sendo “(...) à partida ainda pouco críticos, maleáveis a uma possível ortodoxia ideológica, científica e pedagógica, alienáveis pelo atractivo das imagens e de outros artificios e para quem a permanência impressa do conteúdo pode significar uma espécie de ‘verdade absoluta’, ao longo de muitos anos da sua vida. E é aqui que se instala o possível poder dos manuais escolares, cujo controlo foi tentado ao longo dos últimos séculos por tantos tipos de poder político.” (Tormenta, 1996:11) Na verdade, longe de constituírem veículos neutros na transmissão de conhecimentos, meros auxiliares na estruturação e na organização dos mesmos e no desenvolvimento de capacidades e hábitos de estudo, várias investigações têm vindo a revelá-los como espelhos fiéis da ideologia social, política ou pedagógica vigente, servindo também “para aprender outras condutas socialmente estabelecidas e as respectivas legitimações” (Fontaine, 1977:151), ao inculcarem valores e atitudes (Marques; 1991), ao moldarem comportamentos (Bivar, 1971; Formosinho, 1987; Torres, 1989), ao transmitirem representações do mundo e das pessoas, tais como as dos papéis feminino e masculino que muitos deles têm propalado de forma distorcida, tanto em Portugal como noutros países (Mollo, 1970; Bivar, 1971; Zanuso, 1972; Saario et al., 1973; Ligue des Droits des Femmes, 1974; Belloti, 1974; Bousquet, 1975; Fontaine, 1977; Torres, 1989; Fonseca, 1994; Pinto, 1999). O estudo de Fonseca (1994) realizado sobre manuais de Língua Portuguesa para o 1.º CEB, por exemplo, revela ainda a existência de assimetrias quanto ao tipo de formação requerida para as actividades exercidas pelas personagens femininas e masculinas ali retratadas: estas últimas aparecem associadas, quase exclusivamente, a funções exigindo um ensino formal mais avançado, sendo a mulher representada predominantemente no contexto familiar e no espaço privado, ligada ao papel de mãe, numa

atitude essencialmente passiva. Estamos perante um “*desafio-chave para a próxima década: porque a cidadania não pode ser posta em risco com princípios silenciosos de exclusão, de umas ou de outros*” (Almeida, 1999:129).

Os trabalhos referidos atrás visaram essencialmente os manuais de língua materna e de História. Todavia, é incontestável a importância, no currículo do 1.º CEB, da área de Estudo do Meio cujos objectivos gerais e conteúdos programáticos, ao visarem a análise e compreensão da realidade envolvente na perspectiva de uma futura intervenção social e cívica, permitem articular, de forma integrada, aprendizagens das restantes áreas, conferindo-lhe a função de eixo estruturador do currículo global desse ciclo (Sá, 1994; Roldão, 1995). Pareceu-nos, pois, pertinente analisar como são concretizados, nos manuais escolares dessa área curricular, os ideais de uma efectiva educação para todos, já esboçados na LBSE e gradualmente enformados em legislação posterior, ou seja, *percrutar a situação dos manuais de Estudo do Meio no que respeita, especificamente, à transmissão dos valores, atitudes e comportamentos subjacentes à diversidade existente na sociedade contemporânea.*

Embora este estudo realizado sobre os manuais adoptados no distrito de Coimbra para o ano lectivo de 2003/04 seja muito mais vasto (Loff, 2003), abrangendo as principais dimensões que reveste a diversidade na sociedade actual, restringimo-nos apenas, nesta apresentação, à vertente género sexual. De forma mais específica, descrevemos aqui como se posicionam estes manuais face à questão fulcral seguinte:

Como lidam e ensinam a lidar, implícita e explicitamente, com as diferenças dos alunos a que se destinam, provindas do género sexual, contribuindo para um desenvolvimento equilibrado das suas especificidades neste domínio?

Na verdade, sempre que um(a) autor(a) sente, de forma consciente, a necessidade de abordar uma determinada dimensão da diversidade – ou porque está directamente contemplada ou implicada no currículo

ou porque faz parte das prioridades ditas pela sua formação/experiência como ser humano ou profissional –, isso levo(a) a *ensinar* os alunos, em termos mais ou menos bem conseguidos, a *lidar* com ela. Todavia, não pode ser esquecido que esses mesmos autores, sendo pessoas reais com os seus percursos e interesses, também *lidam*, eles próprios, com a diferença, transmitindo as suas convicções e (de)formações – muitas vezes, sem se darem conta – já que a prática pedagógica não é uma mera concretização de receitas, de modelos didácticos ou de esquemas conscientes de acção (Vieira, 1999:360).

Descrição da investigação realizada

O universo que pretendemos analisar é constituído, como já foi referido, pelos manuais de Estudo do Meio, adoptados para o ano lectivo de 2003/2004, nas 525 escolas (privadas e públicas) que leccionaram o 1.º CEB, nos 17 concelhos que compõem o distrito de Coimbra. Na impossibilidade de aceder a esta informação através dos organismos oficiais contactados (Direcção Regional de Educação do Centro, Centro de Área de Coimbra, Delegação Regional de Coimbra), recorremos ao sítio www.webboom.pt e aos dados aí disponibilizados; associámos, posteriormente, os que obtivemos através de contactos com grupos de estagiários da ESEC (Escola Superior de Educação de Coimbra), no quadro da Prática Pedagógica¹, e com professores cooperantes, todos a leccionar em escolas pertencentes apenas ao concelho de Coimbra. Tivemos acesso, desta forma, aos manuais adoptados nas escolas a que o Quadro 1 se reporta, num total de 61 manuais diferentes:

<i>Ano de escolaridade</i>	<i>1.º ano</i>	<i>2.º ano</i>	<i>3.º ano</i>	<i>4.º ano</i>
<i>N.º de escolas com informação disponível</i>	429 (82%)	435 (83%)	468 (89%)	445 (85%)

Quadro 1: *Informação acedida sobre os manuais adoptados no distrito de Coimbra para 2003/2004*

A lista correspondente, com os respectivos autores, editoras e ano de

¹ Disciplina que integra o currículo das licenciaturas para a formação de professores do 1.º CEB, na ESEC.

escolaridade a que se destinam, consta dos Quadros 2A e 2B. Admitimos que este conjunto de 61 compêndios distribuídos pelos quatro anos de escolaridade do 1.º CEB constitui uma primeira amostra representativa do universo em estudo, tendo em conta que, num contacto com as principais livrarias de Coimbra, não encontramos referências a qualquer outro compêndio vendido para o ano lectivo considerado. Por esta razão, embora conscientes de que se trata de uma aproximação, identificámo-la com o próprio universo.

A impossibilidade de analisar exaustivamente esta população, ainda tão extensa, exigiu-nos a escolha de uma amostra capaz de a descrever da forma mais fiável possível. Estando o conteúdo dos manuais fortemente condicionado pela organização programática proposta oficialmente – transportando, na maioria dos casos, as suas próprias potencialidades no que respeita à diversidade –, tomámos esta como ponto de partida para a nossa investigação, como veremos a seguir, e como justificação para a escolha de uma *amostra probabilística de tipo estratificado*, assente na divisão do universo (constituído por 61 manuais) nos segmentos seguintes, relativos aos quatro anos de escolaridade: **17** manuais para o 1.º ano; **15**, tanto para o 2.º como para o 3.º; **14** para o 4.º. Esta decomposição levou-nos a considerar os estratos com igual proporcionalidade na amostra final, que se obteve reunindo quatro amostras probabilísticas de *tipo aleatório simples*, uma por estrato.

As informações de que dispúnhamos à partida sobre o universo não eram suficientes para podermos ter uma ideia precisa sobre o tamanho ideal para uma amostra representativa. Decidimos, numa primeira fase, partir de 16 manuais, que escolhemos aleatoriamente, quatro por cada ano de escolaridade. Porém, a partir da leitura *flutuante* efectuada inicialmente, foi ganhando corpo a ideia de que, em cada manual, a abordagem da educação para a diversidade nas suas múltiplas dimensões, transmitida através das linguagens pictórica e verbal, depende mais fortemente de quem o elabora – da sua formação e das suas preocupações em inculcar determinados valores, atitudes e comportamentos, que considera fundamentais – do

que do ano de escolaridade a que se destina². Por outro lado, o carácter transversal de uma verdadeira educação para a diversidade, a que aludimos anteriormente, exige que, na prática, sejam exploradas todas as suas diferentes dimensões, em cada um dos quatro anos do 1.º CEB, embora de forma adequada à faixa etária em questão e devidamente articulada com o programa em vigor.

Com isto em mente, uma vez obtida a amostra mencionada atrás, procedemos ainda a um pequeno reajustamento, com o objectivo de a tornar mais representativa: decidimos eliminar as repetições de autor(a) ou grupo de autores, mantendo – ainda aleatoriamente – um entre os vários que constavam na primeira escolha e substituindo cada um dos demais por outro, tomado também ao acaso, no estrato correspondente. Em resultado das sucessivas operações que acabamos de expor, obtivemos, a amostra constituída, em cada ano, pelos quatro primeiros manuais assinalados a negrito nos Quadros 2A e 2B, onde cada um deles é descrito não só pelo título, ano de escolaridade a que se destina, editora e nome(s) do(a) autor(a) ou conjunto de autores, mas também pelo ano de edição e pela designação abreviada por que será referido neste trabalho.

Embora os 16 manuais considerados correspondam apenas a 26% do universo sob análise, se for verdade, como pensamos, que os autores determinam mais fortemente o conteúdo intercultural do que as outras variáveis, nomeadamente o ano de escolaridade, pode afirmar-se já, com alguma segurança, que a informação contida nessa amostra cobre 42 manuais, ou seja, 69% desse universo, restando somente 19, como dão conta também os Quadros 2A e 2B.

Reparámos então que, mantendo ainda igual proporcionalidade na composição dos estratos da amostra final, era possível juntar aos 16 já seleccionados, dois manuais por cada ano de escolaridade, para ficarem representados todos os autores envolvidos no universo, à excepção de um, responsável por um único compêndio. Decidimos excluir, então, “*O Novo à Roda do Mundo 2*”, por ter sido adoptado

² À excepção de uma das distorções de linguagem na categoria *género sexual*, a que nos referiremos mais à frente.

por uma única escola do distrito. Em conclusão, o *corpus* seleccionado é constituído por **24** compêndios (39% do universo), cobrindo todos os autores envolvidos, à excepção de um único (responsável por um só manual, adoptado numa única escola do distrito).

Quadro 2A

<i>Ano</i>	<i>Autores</i>	<i>Manual analisado Os outros manuais (adoptados) dos autores</i>	<i>Editora Ano de edição do manual analisado</i>
1.º Ano	Ana Maria Rodrigues Maria Felícia Cruz	 Crescer [1-A]	A Educação Nacional, 2003
	Zita Areal Conceição Pinto	 Conta-me... Coisas 1 [1-B]	Areal Editores, 2003
	Conceição Vieira da Silva Maria de Lurdes Monteiro	 Júnior [1-C]	Texto Editora, 2003
	Conceição Dinis Luís Ferreira	 Caminhos [1-D]	Porto Editora, 2003
	Alberta Rocha Carla do Lago Manuela Linhares	 Amiguinhos [1-E]	Texto Editora, 2003
	Maria João Pinho Isabel Antunes de Sá Isabel Guimarães	 Trampolim 1 [1-F]	Porto Editora, 2003
2.º Ano	António Monteiro	 Saber Quem Somos 2 [2-A] Saber Quem Somos 3, Saber Quem Somos 4 Fio-de-prumo (1.º Ano)	Arnado, 2003
	Helena Campos José Reis	 As minhas Descobertas 2 [2-B] As Minhas Descobertas 3, As Minhas Descobertas 4 O Quico e o Meio (1.º Ano)	Edições Nova Gaia, 2000
	Conceição Marques Nelson Timóteo	 Pequenos Curiosos 2 [2-C] Pequenos Curiosos 3 Pequenos Curiosos 4	Porto Editora, 2002
	Margarida Ribeiro Fátima Paiva	 Projecto Caravela 2 [2-D] Novo Projecto Caravela 1	Edições Constância, 2000
	Arlindo Miranda C. Figueiredo Lopes	 Novo Retintim 2 [2-E] Novo Retintim 3	Porto Editora, 2002
	Catarina Guimarães Leonel M. Costa	 Olho Vivo 2 [2-F] O Novo à Roda do Mundo	Editorial O Livro, 2000 A Educação Nacional

Quadro 2A: *Manuais para o 1.º e 2.º anos, que constituem o universo analisado e a amostra seleccionada.*

Quadro 2B

<i>Ano</i>	<i>Autores</i>	<i>Manual analisado Os outros manuais (adoptados) dos autores</i>	<i>Editora Ano de edição do manual analisado</i>
3.º Ano	Ana Pinto Maria Aurélia Carneiro	Bambi 3 [3-A] Bambi 1, Bambi 2, Bambi 4	Porto Editora, 2003
	Paula Mestre Isabel Trindade	Projecto Vila Moinho 3 [3-B] Projecto Vila Moinho 4 Entre Amigos (1.º Ano)	Edições Constância, 2001
	Hortência Neto Franklin Pereira Neto	Despertar 3 [3-C] Despertar 1, Despertar 2, Despertar 4	Edições Livro Directo, 2001
	Adélia Pires G.	Papagaio e o Estudo do Meio [3-D] Papagaio e o Estudo do Meio (2.º Ano)	A Educação Nacional, 2001
	Carlos Alberto Letra	Aprender Brincando [3-E] Aprender Brincando 1 Aprender Brincando 2 Aprender Brincando 4	Edições Gailivro, 2003
	Conceição Dinis Fátima Lima	A Aventura no Meio [3-F] A Aventura no Meio 2, A Aventura no Meio 4	Porto Editora, 2001
4.º Ano	António M. Costa	Joaninha 4 [4-A] Joaninha 2, Joaninha 3 Crescer com o Meio (1.º Ano)	Edições Nova Gaia, 2002
	O. Passo Aguiar	Aprender Mais [4-B]	A Educação Nacional, 2002
	Carlinda Leite Rosalina Pereira	Aprender a Descobrir 4 [4-C] Aprender a Descobrir 1, Aprender a Descobrir 2 Aprender a Descobrir 3	Edições Nova Gaia, 2002
	Maria Freitas	O Estudo do Meio do Pequeno Mestre [4-D] O Estudo do Meio do Pequeno Mestre 2 O Estudo do Meio do Pequeno Mestre 3	Edições Gailivro, 2002
	João Monteiro Miguel Paiva	Estudo do Meio do João 4 [4-E] Estudo do Meio do João 1	Edições Gailivro, 2003
	António Mota	Caminhar [4-F] Caminhar 1, Caminhar 2, Caminhar 3	Edições Gailivro, 2003

Quadro 2B: *Manuais para o 3.º e 4.º anos, que constituem o universo analisado e a amostra seleccionada.*

Procedemos, de seguida, à análise do seu conteúdo (verbal e pictórico). Dadas as características do tema em estudo, tocando domínios tão diversos como representações sociais, formas de relacionamento com o 'outro', numa palavra, fenómenos humanos que, como tal, não são, na sua essência, quantificáveis (Vieira, 1999:39), essa análise é fundamentalmente de cariz descritivo. Toda a quantificação utilizada no tratamento e apresentação dos dados teve por objectivo uma melhor leitura destes. Tanto para o texto como para as ilustrações, essa pesquisa abarcou os conteúdos expressos quer consciente ou intencionalmente, quer involuntariamente, como reflexo da personalidade e (de)formação do(a) autor(a) ou conjunto de autores, que mantêm ou modificam códigos comportamentais, valores, atitudes, ideias e intuições. Tentámos, pois, extrair com cuidado as mensagens literais – ao nível denotativo da percepção – e as simbólicas, mais ou menos numerosas – nos níveis conotativos –, que se sobrepõem às primeiras. Dedicámos uma particular atenção às imagens, movidos pelo sentimento de que elas podem veicular – tanto individualmente, como no seu conjunto – significações e sentidos positivos ou negativos, que escapam, por vezes, ao consciente. Para além dos conteúdos, atentámos também na linguagem utilizada, por constituir um meio através do qual podem ser perpetuados subtilmente, muitas vezes de forma incisiva, contravalores e atitudes negativas, mais arraigados. Estas constatações determinaram que a análise do conteúdo de cada manual fosse estruturada com base nos quatro critérios seguintes, que, embora considerados em separado, se completam, concorrendo, todos eles, para a apreciação global:

1º- Tomámos como ponto de partida a ideia que presidiu ao estudo desenvolvido para a componente étnico-cultural por Félix et al. (1998:105-113), sobre as potencialidades não só dos objectivos do 1.º CEB e em particular da Área de Estudo do Meio, mas também as do programa oficial para esta área, que estendemos à dimensão da diversidade, que estamos a considerar. Analisámos, então, texto e imagem, sob um ponto de vista essencialmente denotativo, no contexto dos blocos temáticos e unidades em que está organizado o programa vigente e fomos compilando em grelhas, uma para cada manual do *corpus*, as diferentes referências a este assunto. Essas referências constituem, assim, formas de aproveitamento do

potencial do programa oficial, no que respeita a essa dimensão, contribuindo este critério para avaliar a concretização dos correspondentes objectivos e implicações pedagógicas da educação para a diversidade, na abordagem dos conteúdos programáticos em vigor, na exploração das suas potencialidades e na sua complementação através de informação relevante.

2º- Simultaneamente, procurámos *distorções* e *manifestações positivas* de valores, atitudes e comportamentos inerentes a esta vertente da diversidade, transportadas pelo texto e pelas ilustrações, não só a nível denotativo mas, sobretudo, conotativo.

Uma análise deste tipo reflecte inexoravelmente a formação global do investigador, subjacente aos seus comportamentos perceptivos, que determina a atribuição de sentido ao conteúdo (textual e paratextual³), principalmente no que tange às mensagens que não são reveladas de modo explícito. Com o intuito de reduzir à menor expressão possível estes condicionamentos e de obter uma pesquisa tão sistemática e objectiva quanto o permite a metodologia escolhida, a identificação de *distorções* e *manifestações positivas* baseou-se nos critérios e respectivos indicadores de análise, usados por Gollnick e Chinn (1986, cit. em Ibáñez, 1993:163; Arends, 1995:149) na avaliação de livros de texto e adoptados em estudos já realizados por diversos investigadores (Arends, 1995:149; Pinto, 1999:391).

Gollnick e Chinn detectaram que os manuais escolares, mesmo sem apresentarem à primeira vista modelos de comportamento sexistas, racistas ou xenófobos, podem reflecti-los, mostrando ou insinuando atitudes negativas, mediante alguns tipos comuns de *distorções* que passamos a descrever.

□ *Veiculação de velhos estereótipos:*

Pela rigidez e quase imutabilidade com que reproduzem uma imagem mental, padronizada e redutora da realidade, os estereótipos continuam a perpetuar uma representação cada vez mais desfasada da sociedade contemporânea. Associada à sua utilização frequente na

³ Entende-se por *paratextual*, a informação constituída por títulos, subtítulos, paginação, referências, epígrafes, notas, ilustrações (sob a forma de desenhos e esquemas, grelhas), etc. A informação textual é constituída por todos os textos que, embora não tenham a mesma origem nem o mesmo estatuto, podem ser caracterizados a partir das funções diversas que assumem no livro escolar (Rodrigues, 1999:426).

publicidade, nos filmes infantis e nos jogos em suporte informático, a sua presença nos manuais, intencional ou não, inculca fortemente nas crianças concepções cristalizadas da realidade, que, para elas, vão funcionar como modelos reais e determinam frequentemente a percepção quanto às habilidades, interesses e potencialidades das pessoas. A *estereotipia de género sexual*, em particular, trata dos modelos sociais impostos a homens e mulheres, rigidamente propagados no tempo, que determinam os pensamentos, sentimentos, aspirações e comportamentos individuais sem terem em consideração a singularidade de cada ser. Este assunto tem sido amplamente estudado (Bivar, 1971; Fontaine, 1977; Lucini, 1994; Arends, 1995; Pinto, 1999). São habitualmente analisados, como indicadores da existência destes estereótipos:

- Certos traços de personalidade, atitudes, competências, comportamentos.
- Tipo de responsabilidades sociais/familiares atribuídas a cada género.
- Actividades profissionais exercidas:
 - Tipo de profissões: características e competências requeridas.
 - Tipo de funções desempenhadas (de chefia, de prestígio/subalternas,...).
- Taxas de representação de cada género em contextos da vida, privados e públicos.
- Taxas de representação de cada género em actividades profissionais ou de lazer.

Coligimos, no Quadro 3, alguns destes aspectos mais relevantes, tal como foram descritos em trabalhos precedentes (Bivar, 1971; Fontaine, 1975, 1977; Arends, 1995; Pinto, 1999).

	<i>Modelo Masculino</i>	<i>Modelo Feminino</i>
<i>Traços de personalidade, atitudes, competências, comportamentos</i>	Coragem	Medo
	Dinamismo	Passividade
	Estabilidade emocional/Controlo das emoções	Emotividade
	Egoísmo	Generosidade
	Agressividade	Ternura/Carinho
	Tendência para o autoritarismo/Dominação	Submissão
	Afirmação pessoal/Poder decisivo	Indecisão
	Autonomia/Independência	Dependência (precisa da protecção)

		e do apoio do homem)
	Força física	Fragilidade
	Pouca afectividade	Afectividade muito marcada
	Raciocínio analítico (dedutivo/científico)	Intuição
	Dominado pela razão	Dominada pelo coração
	Firmeza/Segurança	Timidez/Insegurança
	Objectividade	Subjectividade
	Desleixo	Coquetterie/Sentido estético (centrada na aparência física, na beleza, no vestuário)
	Eficiência	Incompetência
	Intransigência	Tolerância/Compreensão
Funções sociais e actividades profissionais exercidas	Trabalhador e pai: O seu papel centra-se sobretudo no trabalho profissional, assegurando a subsistência da família. Não participa nas tarefas domésticas, pois tudo está já pronto quando chega do trabalho.	Doméstica e mãe: O seu papel desenvolve-se essencialmente dentro do quadro familiar, tendo a responsabilidade de todas as tarefas domésticas. Se trabalha, é uma tarefa ocasional. Quando referida no quadro profissional, realçam-se os traços sentimentais ou afectivos e as qualidades de coração, não as profissionais.
Relações na família	Os esposos não se falam, a não ser por intermédio dos filhos, e não elaboram projectos comuns.	

Quadro 3: *Estereotipia de Género Sexual*

Para além da associação das cores azul e rosa aos meninos e às meninas, respectivamente, os restantes estereótipos reduzem-se, *no contexto infantil*, a manifestações de alguns dos traços comportamentais e atitudinais que constam deste Quadro 3.

Compilámos, no Quadro 4, alguns deles, tal como foram referidos pelos mesmos autores.

	Rapazes	Raparigas
Características mais relevantes	A sua imagem é rica, variada e plena de vida intensa, caracterizada por acontecimentos inesperados, pela descoberta, audácia e responsabilidade. São corajosos, activos.	Pouco corajosas, pouco criativas, tímidas, passivas. Centradas sobre a aparência física, a beleza e o vestuário. Prontas para servir e obedecer, aceitando de bom grado a sua dependência. Com medo de tudo, solicitam a protecção dos rapazes, sendo

		espectadoras passivas e admirativas das suas proezas.
Jogos	O jogo tem um papel muito importante nas suas vidas, expressando a sua vitalidade, que os impulsiona a descobrir o mundo. Gostam dos jogos muito movimentados, como o futebol mas também de outros mais calmos, que despertam a descoberta, a habilidade, a construção e a imaginação.	Os seus jogos são tranquilos, decalcados sobre as actividades da mãe.
Relações na família	Os rapazes participam muito raramente nas tarefas domésticas, deixando isso para as raparigas.	
Educação	Direccionado para o futuro papel de bom profissional e sustentáculo da família.	Orientado para o futuro papel de esposa e de mãe.

Quadro 4: *Estereotipia de Género Sexual no Domínio Infantil*

❑ *Criação de novos estereótipos*

Para além dos estereótipos clássicos que acabamos de referir, conduzindo a dois modelos distintos habitualmente associados a cada um dos géneros, é hoje reconhecido (Lucini, 1994:97) que, em quase todos os domínios da sociedade, é possível encontrar valores, ideias e representações, que consideram como ideal o modelo masculino, anulando, ou no mínimo subordinando, o feminino. Em vez de, como seria desejável, “*salvar e potenciar, especialmente y para todos, las cualidades y las funciones que han venido siendo atribuidas tradicionalmente a las mujeres*” (*ibidem*: 102), deparamo-nos frequentemente com a representação de personagens femininas assimilando os traços que, de forma estereotipada, têm vindo a ser associados ao género masculino.

❑ *Revelação de marginalizações:*

- Através de *invisibilidade* ou de *sub-representação*, que conduzem à desvalorização social do grupo visado ou lhe retira o lugar que ocupa na sociedade, mesmo se desprivilegiado. Constituem indicadores mais relevantes para a análise deste tipo de marginalizações, as suas taxas de representação com respeito à população total ou à população associada a contextos e situações profissionais, sociais,...

Entre as populações mais atingidas por estes tipos de distorção encontram-se as mulheres.

- Por *desequilíbrio*, ou seja, mediante a representação de apenas um aspecto ou interpretação de um tema ou grupo de pessoas.

- Através de *desigualdade selectiva*, que consiste na desvalorização das contribuições do grupo em questão, habitualmente do género feminino.

- Mediante a *falta de realismo*, numa tentativa de evitar controvérsia, como, por exemplo, a representação de uma família nuclear conjugal típica – em vez de famílias monoparentais, alargadas, reconstituídas ou mistas.

- Através da *fragmentação, desintegração* ou *isolamento*,

- o quando a informação sobre o grupo visado (frequentemente a mulher) é fornecida numa secção ou *caixa*, separada do corpo do texto, transmitindo, desta forma, a ideia de que os seus contributos, sendo tangenciais à corrente principal da sociedade, não são importantes;

- o ou ainda se, ao utilizar material variado sobre esse grupo, passar implicitamente a ideia de que o assunto é secundário, sem ligação com o resto do currículo.

- Muitas vezes, são os homens que escrevem histórias centradas no papel e na imagem da mulher: “(...) *os homens passaram milénios a construir literariamente alguns modelos de mulher que na realidade não correspondem ao modo como somos, mas como eles nos vêem, através das diversas fantasias do seu subconsciente (...) muitas mulheres tentam parecer-se com os modelos de mulher que eles inventaram. Tão poderosa é a imaginação.*” (Montero, 2004:111, 113) Os efeitos negativos desta prática – provindos da possível incompreensão dos autores ou da sua visão condicionada por preconceitos, desprovidos, muitas vezes, de intencionalidade – podem, pois, ser significativos, embora a escolha do tema se revele positiva, por eliminar a referida *invisibilidade* e manifestar um interesse que permite a divulgação da informação sobre o género feminino. Esta é uma das situações onde se detecta a *ideologia oculta*.

A revisão da literatura especializada, de que acabamos de dar conta, e uma primeira leitura *flutuante* do material que constitui o *corpus*

permitiram a listagem de algumas destas distorções. Essa lista foi sendo completada ao longo da investigação que realizámos, numa interacção quase permanente entre o quadro teórico e o problema concreto em estudo, procedimento que é, aliás, característico da análise de conteúdo. Os principais tipos de manifestações positivas e de distorções assim encontrados estão coligidos no Quadro 5.

Tipos de Manifestações (Encontradas)	
Negativas (Distorções)	Estereótipos homem/mulher (menino/menina): - cor azul/rosa - tipo de ocupação (brincadeira) - estabilidade/instabilidade emocional - forte/fraco - coragem/medo - activo/passivo - intelectual/manual - mau comportamento/bom comportamento - relativos à responsabilidade nas tarefas domésticas
	Marginalizações: - invisibilidade/sub-representação - no total - em certas situações: laboral, lazer,... - em certos tipos de profissões (diferenciação profissional) - falta de realismo na representação da família
Positivas: contra alguma das distorções referidas anteriormente.	

Quadro 5: *Distorções e Manifestações Positivas Encontradas*

Este 2.º critério permitiu, pois, detectar algumas expressões negativas (distorções) ou positivas de valores, atitudes ou comportamentos inerentes ao género sexual, tanto no âmbito verbal como pictórico.

Tal como na implementação do primeiro critério, fomos reconhecendo e isolando, durante uma leitura cuidadosa de cada manual, tanto do texto como da imagem – fazendo, neste caso, a tradução verbal do seu conteúdo relevante ou da sua interpretação –, as unidades de registo, essencialmente de natureza semântica, que recolhemos na grelha já referida. Essas unidades foram posteriormente agrupadas segundo a informação fornecida (no que respeita à exploração/complementação das potencialidades do programa, de acordo com o tema tratado ou sobre cada um dos tipos de distorção/manifestação positiva referenciados), o que possibilitou a sintetização dos dados obtidos, nos Quadros 6 e 7.

3º- Porém, as ilustrações, para além do estudo das mensagens de tipo denotativo e conotativo que cada uma delas encerra – seja individualmente, seja como elemento de um conjunto mais vasto que apoia uma unidade programática (ou parte dela) –, admitem ainda uma análise transversal a todos os conteúdos, no contexto do manual considerado como um todo, pois transmitem informações sobre outros tipos de distorções assinaladas no Quadro 5 e ainda não abrangidas até aqui. Estão neste caso as marginalizações por invisibilidade ou por sub-representação, cuja ocorrência é detectada pela determinação de taxas de representação globais. Isto conduz-nos naturalmente a outro critério de análise⁴, que achamos indispensável para um estudo cabal do conteúdo dos manuais.

4º- Além disso, os veículos de transmissão do tipo de mensagem a que se dedica esta investigação não se esgotam nos conteúdos já referidos. A linguagem verbal, mais do que comunicar ideias, pode constituir a expressão de uma ordem socialmente estabelecida, no que respeita à organização de valores e de relações, e conter, sob esta óptica, diferentes formas de distorção. Estando também intimamente ligada às representações que o ser humano projecta sobre o que ela traduz, é, à partida, possível encontrar essas distorções independentemente dos conteúdos programáticos que ela pretende descrever. Por todas estas razões, dedicámos à linguagem utilizada nos manuais uma atenção particular, tendo em conta que, neste âmbito, são especificamente identificadas as três formas de distorção (Arends, 1995:149; Pinto, 1999:392; Lucini, 1994:104-105) a que, de forma abreviada, nos referiremos como distorções de linguagem de tipos 1, 2 e 3:

✓ A *distorção de linguagem de tipo 1* consiste na utilização do termo *homem* (ou *Homem*) – ou analogamente do pronome pessoal *ele* – quer para designar uma pessoa (indistintamente homem ou mulher, por exemplo, “*O Homem é mortal*”), quer como substantivo colectivo, ou seja, com o significado de *Humanidade*. Engloba também a construção equivalente, muito comum, que consiste no uso do substantivo plural *homens* ou do pronome pessoal *eles*.

⁴ Faz todo o sentido realizar uma pesquisa semelhante sobre o texto. Porém, pensamos que ela será mais reveladora ao nível dos livros de leitura do que nos manuais de Estudo do Meio, onde, na maioria dos temas, são referenciados obrigatoriamente os dois géneros, ou pela sua natureza ou por indicação dos próprios programas (estudo do corpo humano, a família,...).

✓ A *distorção de linguagem de tipo 2* manifesta-se no uso habitual, em muitos outros contextos mais restritos que o anterior, do substantivo masculino singular para referir um elemento genérico de um conjunto misto de pessoas. Ocorre muitas vezes na referência a profissionais, independentemente do género sexual (*Médico de família*, mesmo quando se trata de uma médica; *livro do professor*, dirigido a uma população maioritariamente feminina,...).

✓ A *distorção de linguagem de tipo 3*, equivalente à anterior, consiste no emprego do substantivo masculino plural, na mesma situação (*os médicos, os agricultores, os consumidores, os amigos, os vizinhos*,...). Encontramos o mesmo espírito na aplicação da regra gramatical de concordância dos predicativos do sujeito, como por exemplo, a palavra *amigos* em: *A Maria e o Manuel são amigos*.

As formas gramaticais envolvidas quer na *distorção de tipo 1*, no que respeita à utilização de *homem* ou *Homem*, quer nas de *tipo 2*, são globalmente designadas (Enciclopédia Geral da Educação-Tomo 6, s.d.:1426; Lucini, 1994:104) pela expressão *masculino genérico* e as relacionadas com as *distorções de tipo 3* e com a utilização de *homens* (na de *tipo 1*), por *plural masculino*, sendo ambas associadas muitas vezes à criação ou à manutenção de conceitos e representações mentais característicos do *androcentrismo*⁵.

Síntese dos resultados

Passamos seguidamente à descrição dos dados que consideramos relevantes na procura de respostas para a questão central formulada anteriormente.

No Quadro 6 (Anexos), figuram, na primeira coluna a partir da esquerda, todos os assuntos encontrados nos 24 manuais, que considerámos significativos para esta investigação, correspondendo, assim, à abordagem de temas previstos nos programas em vigor⁶, a concretizações das potencialidades do currículo para o 1.º CEB ou à inserção de outros que os autores julgaram oportunos. Em cada uma

⁵ Entende-se por *androcentrismo* o sistema de representações e ideologia da cultura ocidental em que o masculino engloba a totalidade do humano e é medida de todas as coisas (Enciclopédia Geral da Educação - Tomo 6, s.d.: 1398).

⁶ As referências correspondentes aparecem nas zonas sombreadas em cada quadro.

das restantes colunas, inseriu-se, para o manual a que ela se reporta, ‘0’ se não foram encontradas referências ao tema correspondente a essa linha; cada sinal ‘+’ (respectivamente, cada sinal ‘-’) traduz a existência de uma unidade programática onde ele é abordado de forma positiva (respectivamente, de forma negativa, em algum ou alguns dos seus aspectos). Não contabilizámos, portanto – contrariamente ao que é habitual – o número de unidades de registo.

Pensamos, no entanto, que neste estudo é mais importante realçar o aparecimento dos conteúdos interculturais de forma transversal à área (patente no número de unidades programáticas em que figuram) do que a extensão de cada uma dessas abordagens, tanto mais que este aspecto depende fortemente da sua implementação na realidade da sala de aula. A informação sintetizada naquele quadro tem por principal finalidade fornecer uma ideia global da atenção que os manuais conferem ao género sexual, traduzida através da mancha predominante de ‘zeros’ (ausência), ‘+’ (quando ensina, explícita ou implicitamente, a lidar com essa vertente da interculturalidade) ou ‘-’ (se veicula alguma forma de distorção).

Contudo, para a investigação que desenvolvemos, determinada pela natureza dos objectivos que nos propusemos alcançar, esta descrição revela-se claramente insuficiente ao atentar apenas na ocorrência/não ocorrência de cada tema, estabelecendo uma escala simples (tipo bipolar: +/–) para o primeiro caso. Sentimos, portanto, a necessidade de complementar esse quadro pela explicação dos tópicos que aí figuram, da sua articulação com o programa oficial, sempre que possível, e pelas referências dignas de registo sob a óptica que nos norteia.

▪ *A identificação do género sexual da criança* é contemplada nos oito manuais indicados, através de pequenos espaços em branco onde o(a) aluno(a) deve assinalar o seu género.

O reconhecimento da sua identidade sexual, previsto, tal como o tópico anterior, para o 1.º ano, é sempre abordado por meio de representações de um menino e de uma menina nus, à excepção de [1-C] que utiliza, para este efeito, uma distinção baseada em aspectos relacionados com o vestuário e traços fisionómicos, nomeadamente,

o penteado.

A identificação do género sexual de outros (familiares, amigos, vizinhos, colegas, docente, agentes educativos) reduz-se nos seis manuais do 1.º ano e em [3-A, B] à mera indicação desta característica, à excepção de [1-D] que, numa actividade simples, propõe que a criança desenhe, em folhas distintas, as meninas e os meninos da sua sala de aula. Além disso, numa secção dedicada aos amigos, este manual abrange já as pessoas que a criança conhece pelo trabalho que desempenham, propondo também a sua identificação de género. Este assunto, coberto pelo programa do 2.º ano, apresenta um forte potencial para a valorização da mulher no domínio laboral. [1-D] não explora esta virtualidade, mas, nesse contexto, figuram representações de dois homens e duas mulheres, no exercício das suas profissões; entre elas, uma é pediatra e a outra, empregada doméstica. [2-A, E] propõem ambos a realização de entrevistas a trabalhadores para a obtenção de várias informações, entre as quais a do género sexual, não explorando também nenhum deles o potencial referido: no primeiro, numa actividade de identificação do género envolvendo quatro personagens no exercício das suas funções profissionais, duas são homens e duas, mulheres; no outro, nas seis ilustrações correspondentes, somente uma representa uma mulher (médica). A propósito da apresentação da função reprodutora, o manual [3-E] propõe uma actividade (ao que parece, de cariz individual) sobre a distinção entre rapazes e raparigas e afirma que “*o novo ser (...) já nasce com o sexo masculino ou feminino*”, num texto apoiado por um conjunto de imagens mostrando as sequências *bebé do sexo masculino* → *rapaz* → *homem* e *bebé do sexo feminino* → *rapariga* → *mulher*. O tema “*Aglomerados populacionais*”, previsto no programa para o 4.º ano, é complementado por [4-A] com o número de homens (4 999 964) e de mulheres (5 355 860), na população portuguesa, segundo o censo de 2001.

▪ *A responsabilização do género masculino pelas tarefas domésticas e pela limpeza de vestuário/espacos que utiliza* não é mencionada abertamente nos conteúdos do programa em vigor. Porém, no 2.º ano e na unidade “*A saúde do seu corpo*”, são incluídas normas de higiene do vestuário e dos espacos de uso colectivo (habitação,

escola, rua,...), tema que permite inculcar essa responsabilização naturalmente. Todos os manuais dirigidos a este ano de escolaridade o exploram, com maior ou menor realce: [2-A, F] atribuem-lhe um relevo considerável, o primeiro, na unidade programática referida, mediante a proposta de várias actividades e ligando, de forma explícita no texto e na imagem, a felicidade da família à colaboração de todos na realização das tarefas domésticas; o segundo, aproveitando três unidades programáticas diferentes para salientar como é importante a entajada familiar nesse domínio. Ambos representam também um rapaz a tratar do seu vestuário. [2-E] aborda igualmente estes dois aspectos, mas apenas a nível icónico e veiculando através da frase “*Ajudo a minha mãe a limpar a casa*” a atribuição desta responsabilidade especificamente à mulher. Dos restantes, [2-B], que refere somente os cuidados que a criança deve prestar ao vestuário, à arrumação do quarto e à higiene da casa de banho, quando a utiliza, insere nas imagens que acompanham o texto meninos e meninas de forma equilibrada; [2-D] inclui apenas uma imagem, que representa pai e filha ocupados a pôr uma mesa, servindo de base a uma actividade mais geral sob o tema da amizade; [2-C] destaca também a obrigação de todos os membros da família cooperarem nas tarefas domésticas, mas no quadro das regras de convivência social, tema que faz parte igualmente do programa para este ano de escolaridade. Quanto aos restantes três manuais que se preocupam com este questão, [1-B, C] propõem uma actividade relativa à realização das tarefas de casa por cada membro da família, o primeiro para a festa do Natal, e o segundo, com uma sugestão para que o(a) professor(a) desenvolva nos alunos o sentido da responsabilidade; [1-F] explora duas unidades programáticas diferentes com este fim, sendo claramente realçado, numa delas, que a criança pode ajudar em casa numa série de trabalhos representados em nove ilustrações, em cinco das quais figuram rapazes.

▪ *As referências (exploradas⁷) ao género feminino no domínio laboral* enquadram-se, na sua maioria, em actividades onde o(a) aluno(a) deve mencionar as profissões da mãe/pais, da avó, da tia,... [2-E; 4-D] perguntam apenas pela profissão do pai. Fora do contexto

⁷ ‘exploradas’ significa ‘não exclusivamente pictóricas’, aspecto considerado noutra perspectiva desta análise.

familiar, só a alusão de [2-D] ao trabalho das mulheres na PSP e a de [1-D] já referida anteriormente, são significativas, tendo em conta a idade visada.

- *As referências às funções do pai com respeito aos filhos* aparecem em todos os manuais relativos ao 3.º ano, no contexto da “*função reprodutora/sexual*” prevista no programa em vigor, mas apenas sob o aspecto meramente biológico, o mesmo acontecendo nos restantes manuais indicados.

- *As referências a diferentes tipos de famílias* são muito escassas em todo o *corpus*, apesar das temáticas envolvendo a família atravessarem explicitamente, no programa oficial, os três primeiros anos de escolaridade. A maioria dos manuais focaliza as relações de parentesco (pai, mãe, irmãos, avós, tios,...) sem qualquer referência aos possíveis tipos de agregados familiares onde evoluem as crianças de hoje, à exceção de [1-C, D, E], que, partindo de representações de várias configurações diferentes de famílias, pedem à criança que desenhe a sua ou que indique (ou desenhe) com quem vive. [3-C] refere também, no texto e na imagem, além de famílias nucleares conjugais, as monoparentais (só o pai) e as alargadas (pais, irmãos e avós).

Nos dois Quadros 7A e 7B (Anexos), que resumem os dados que se reportam à aplicação sobre o *corpus* dos três últimos critérios descritos anteriormente, as entradas são de carácter quantitativo, não necessitando de explicações suplementares. Tecemos apenas breves considerações sobre a inferência de ocorrência ou não, a nível das imagens, de marginalizações por sub-representação do género feminino: contámos, para além dos elementos dessa população, todas as personagens representadas, cujo género pôde ser identificado sem ambiguidade e calculámos a frequência relativa das ocorrências daquele género. Pensamos, no entanto, que a não existência de marginalização por sub-representação não pode ser associada apenas ao valor médio de 50%. Seria uma quantificação demasiado rigorosa para exprimir as conclusões de um procedimento onde os resultados, sendo obtidos através de contagens e interpretações de imagens, têm claramente associada uma ordem de rigor inferior. Foi esta a razão que nos levou a assinalar apenas como marginalização os casos correspondentes a valores inferiores a 45%, apesar de conscientes da

arbitrariedade deste índice, cuja escolha tem carácter empírico com base na experiência acumulada ao longo desta pesquisa. Procedemos analogamente para avaliar a representação da mulher no domínio laboral.

Discussão dos resultados

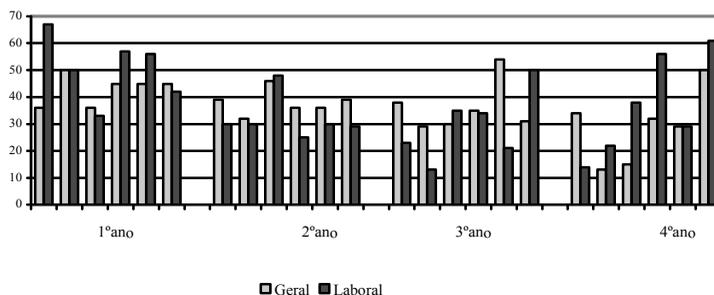
A educação baseada na igualdade de oportunidades para ambos os sexos tem como principal objectivo o livre desenvolvimento da personalidade de cada criança, independentemente do seu género sexual.

Apesar da adopção, em Portugal, de um modelo de escola mista há já várias décadas, da implementação de um sem número de iniciativas para transformar a realidade nacional – muitas delas de carácter legislativo – e de uma aparente inexistência de segregação a este nível, tanto nos conteúdos curriculares como nas actividades lectivas, detectámos ainda vestígios de manifestações de discriminação na mensagem oculta transmitida por alguns dos manuais escolares estudados, que perpetuam, assim, imagens e ideias estereotipadas:

- De todas as distorções encontradas, a mais frequente é, sem dúvida, a marginalização do género feminino no que respeita à sua representação nas imagens, como mostram os Quadros 7A e 7B ou, de forma equivalente mas mais expressiva, o Gráfico 1: dentre os 24 manuais, a mulher é sub-representada em 17 (ou seja, em 71% do *corpus*) e, no domínio estritamente laboral, em 16 (isto é em dois terços do mesmo).

Gráfico 1

Representação do género feminino (em percentagem)



- Ainda no domínio laboral e ao nível das imagens, esses mesmos quadros revelam, em quatro dos manuais, uma diferenciação digna de registo relativamente ao grau de formação exigido pelas profissões exercidas por cada género, sendo [1-F] o único que confina a mulher a um cenário profissional específico (a escola). Porém, todos os elementos do *corpus* pecam sobretudo por omissão: não encontramos nenhuma tentativa para representar a mulher em postos de responsabilidade, no desempenho de funções de liderança ou determinantes para o progresso da comunidade local, nacional ou mundial, mesmo quando o programa em vigor apresenta essa potencialidade – é o caso, por exemplo, no 3.º ano, da unidade “*O passado do meio local: figuras da história local...*” e no 4.º, de “*O passado nacional: personagens da história nacional...*”. Neste último contexto, as únicas mulheres aparecem nos manuais que abordam a História de Portugal, seja na figura da mãe de D. Afonso Henriques e a propósito da Batalha de S. Mamede, seja nas representações das rainhas D. Maria I e D. Maria II e nas breves alusões aos seus reinados, com particular destaque para [4-B] que, para além de realçar o papel de ambas na protecção das Letras e do ensino público, se refere igualmente ao de D. Maria II na educação dos seus próprios filhos.

- Os Quadros 7A e 7B dão também conta das manifestações de velhos estereótipos: apenas um, no texto – “*Nem sempre as donas de casa conseguem comprar o peixe fresco*”⁸ – e um número já reduzido, na imagem, se se excluirmos as 14 ocorrências do estereótipo da cor azul/rosa, todas elas, nos manuais para os dois primeiros anos. Como complemento da informação fornecida por aqueles quadros, salientamos, das restantes, que: [3-A, D] representam exclusivamente raparigas a chorar; [3-A] realça ainda a força física dos rapazes e ilustra o medo através do pânico estereotipado atribuído às mulheres perante um rato; [3-F], ao alertar para os problemas inerentes ao consumo excessivo de álcool, acompanha o texto pela ilustração de um alcoólico, como se só os homens fossem vulneráveis a este problema de saúde pública; [3-C] apresenta e representa só por homens as nove profissões ligadas à

⁸ [3-E], 2001:137.

construção civil (de pedreiros e carpinteiros a engenheiros e arquitectos); [2-E], a nível da realização das tarefas domésticas, restringe a presença significativa do género masculino a crianças – o pai está sempre ausente nestas actividades, tendo mesmo sido representado a ler um jornal ao lado da filha que brinca sozinha.

Contudo, são muito mais numerosas, nas imagens, as manifestações contra os estereótipos clássicos, como mostram os mesmos quadros.

Destacamos, entre elas, a representação de testemunhos de afecto por parte de meninos nos manuais assinalados, que interpretámos como uma tentativa (ainda muito tímida) de desenvolver a afectividade, sensibilidade e ternura no género masculino, colmatando as capacidades que, nas palavras de Lucini (1994:100): “*con frecuencia, nos han sido castradas o reprimidas, y que, sin embargo, constituyen algunas de las esencias y de las dimensiones más profundas, más enriquecedoras e más liberadoras de la existencia humana.*”

- Embora não tivéssemos encontrado em todo o *corpus* nenhuma referência feminina nas contribuições científicas mencionadas, as meninas foram cuidadosamente inseridas, com maior ou menor representatividade, nas ilustrações que acompanham actividades de observação/experiência (no foro das Ciências da Natureza), à excepção de [3-B], que não utiliza, neste contexto, quaisquer personagens.

- O número de ocorrências de distorções de linguagem de tipo 1 (utilização de *homem/homens* para representar a humanidade) e de tipo 2 (utilização do *masculino singular* para representar um elemento de um grupo misto de indivíduos) é ainda significativo (Quadros 7A e 7B ou, de forma mais expressiva, Gráfico 2), à excepção unicamente de [4-C]. A inexistência de distorções de tipo 1 nos seis manuais para o 1.º ano pode ser explicada pela estrutura do programa, mais centrado na criança e no espaço contíguo que sobre a humanidade, enquanto que a não ocorrência de distorções de tipo 2 em [2-F] se deve simplesmente ao facto de a autora ter usado o masculino singular para as profissões, mas como legenda de figuras representando essencialmente personagens masculinas. Esta distorção só pôde ser tida em conta, pelo critério que adoptámos, nas

taxas de representação do género feminino.

Distorções de linguagem

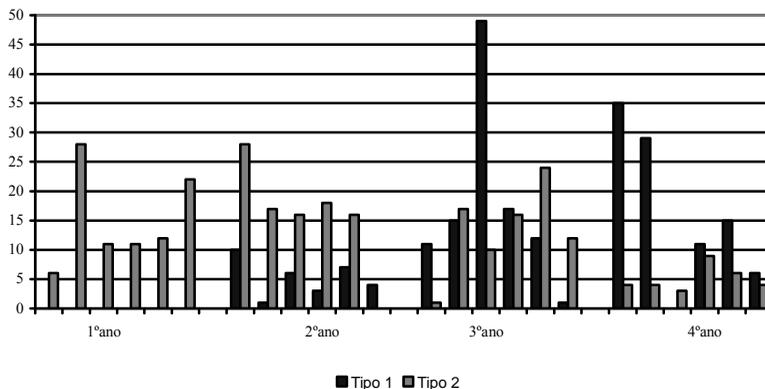


Gráfico 2

- A responsabilização de todos pela realização das tarefas domésticas ou, na sua versão menos exigente, pela limpeza do vestuário e dos locais utilizados, é aflorada só por nove dos manuais: os seis destinados ao 2.º ano fazem-no no contexto de unidades programáticas que apresentam essa potencialidade – cinco em “*A saúde do seu corpo*” e o restante nas “*Regras de convivência social*” consideradas no quadro familiar. Distinguem-se, positivamente, [1-C, F; 2-A, F], pela particular atenção prestada a este assunto e [2-E], no outro extremo, pelo estereótipo transmitido na legenda aposta à ilustração de um menino que afirma: “*Ajudo a minha mãe a limpar a casa*”, atribuindo ainda implicitamente à mulher essa responsabilidade.

- A valorização do papel do género feminino na sociedade não é convincente. As abordagens do único tema encontrado, que se enquadra, de algum modo, nesta perspectiva – “*Referências ao género feminino no meio laboral*” – limitam-se a actividades onde os alunos devem indicar a profissão e o local de trabalho da mãe, dos pais ou doutros familiares do sexo feminino, sendo ainda pedida, em dois manuais, exclusivamente a ocupação do pai. Fora do contexto familiar, apenas consideramos significativa a alusão de [2-D], numa

única frase lacónica, à existência de mulheres a trabalhar na PSP.

- A atenção que dispensámos aos assuntos relativos à identificação/reconhecimento do género sexual justifica-se, por um lado, pela faixa etária a que se dirigem, por outro, pelas potencialidades inerentes. Apesar de termos encontrado apenas uma única actividade digna de registo – [1-D] propõe que a criança desenhe, em folhas distintas, as meninas e os meninos da sua sala de aula, permitindo já a um(a) docente sensível a esta questão detectar a eventual reprodução por alguns alunos de estereótipos de que possam ser já portadores, e agir adequadamente em cada caso –, apercebemos de que estes temas, tão elementares, podem já transportar modelos de comportamentos socialmente instituídos e aceites, quer de forma directa, como em [1-D], que baseia a distinção entre menino e menina em aspectos relacionados com o vestuário e traços fisionómicos, quer indirectamente, como em [2-E] que, neste contexto, sub-representa a mulher no domínio laboral.

- *As referências às funções paternas* inserem-se todas no âmbito meramente biológico.

Integrámos também nesta categoria, como é habitual, a *representação da família* (Arends, 1995:149). Este tema assume uma importância crucial, tendo em conta a pluralidade de formas sob as quais esta instituição ancestral e universal se apresenta nas sociedades ocidentais hodiernas – e, em particular em Portugal –, a relação estreita existente entre as suas características estruturais e os estilos educativos (Leandro, 2001:277) e ainda o cuidado que é necessário ter para “*não ferir a identidade e a auto-estima das crianças não integradas em modelos familiares dominantes.*” (Félix et al., 1998:118) Este assunto pareceu-nos apropriadamente tratado em [1-C, D, E], tendo em conta a faixa etária visada. Em [3-C] as referências explícitas a famílias não nucleares conjugais limitam-se às monoparentais (só o pai) e às alargadas (pais, irmãos e avós).

Conclusões

Apesar de uma acentuada heterogeneidade, no *corpus*, quanto ao tratamento dos conteúdos abrangidos, a investigação que desenvolvemos permite retirar já algumas conclusões e isolar várias fragilidades frequentes.

Assim, os livros escolares analisados parecem *lidar* ainda de forma muito deficitária com o género sexual, o que é manifesto na indubitável sub-representação global do género feminino a nível das imagens (em 71% deles) assim como no domínio laboral (em dois terços), embora transportem um número de estereótipos clássicos e de atitudes negativas já muito reduzido, quando comparado com o de manifestações que tentam combatê-los. A desvalorização do papel da mulher na sociedade está ainda patente na diferenciação, numa sexta parte dos manuais, quanto ao nível das habilitações académicas exigidas nas profissões que exerce e na sua ausência completa nas funções de liderança, quer no âmbito profissional, quer político – estando presente apenas, nas figuras de D. Teresa, D. Maria I e D. Maria II, em alguns dos compêndios que abordam a História de Portugal. É também omitida a contribuição do género feminino para o progresso da humanidade, onde englobamos o campo científico/tecnológico, apesar de se ter encontrado a representação de meninas na realização de observações/experiências (do domínio das Ciências da Natureza) em 23 dos compêndios estudados.

A linguagem utilizada está também longe de ser igualitária, prevalecendo o *masculino genérico*, que “*genera construcciones conceptuales y representaciones mentales que refuerzan el género masculino y la universalidad del hombre como epicentro de la humanidad.*” (Begoña Salas, 1992, cit. em Lucini, 1994:104). Embora não caiba no âmbito do presente trabalho a discussão deste problema linguístico nem das suas repercussões sociais, não podemos ignorar a experiência de vários docentes que asseguram que as crianças associam aos termos masculinos, apenas os homens: pedir a um(a) aluno(a) do 1.º CEB, sobretudo se frequentar um dos dois primeiros anos deste ciclo, para falar “*do seu melhor amigo*”, pode excluir da sua selecção os indivíduos do sexo feminino. No que corresponde aos dois primeiros tipos de distorções, pensamos que existem vantagens na discriminação dos dois géneros, no contexto dos manuais escolares dirigidos a este ciclo, seja por extenso (por exemplo, escrevendo “*o professor ou a professora*”), seja através da forma condensada correspondente, já vulgarizada (no mesmo exemplo, *o(a) professor(a)* ou *o/a professor/a*). Analogamente, a utilização de *homem/homens* (ou *ele(s)*), para significar a

Humanidade como um todo, é fácil de identificar e de contornar pela simples substituição daqueles termos por *pessoa(s)* ou *ser(es) humano(s)* (ou *todos*).

Parece-nos já mais difícil de evitar a distorção de tipo 3, envolvendo a utilização dos substantivos no masculino plural para grupos mistos e as regras de concordância dos predicativos do sujeito, neste mesmo caso. Tendo em conta o seu emprego generalizado na linguagem corrente⁹ (com que as crianças estão já familiarizadas quando chegam à escola), omiti-lo sistematicamente, para além de ineficaz, pode assumir a forma de um feminismo radical. Pensamos que cabe ao professor/à professora colmatar esta lacuna linguística, explicitando oralmente ambos os géneros quando ocorre esta construção, no 1.º ano¹⁰ sistematicamente e depois, sempre que achar necessário, tendo, sobretudo, em conta a faixa etária da sua turma e a forma como esta questão foi abordada anteriormente.

As referidas representações dos autores dos manuais reflectem-se, de forma evidente, no modo como os compêndios *ensinam a lidar* com o género, pois, ser um bom professor intercultural passa obrigatoriamente por uma sólida formação como pessoa intercultural (Nieto, 1992, cit. em Zeichner, 1993:99). Uma análise global do Quadro 6 revela que é ainda a omissão que impera no ensino dispensado no âmbito desta dimensão da educação para a diversidade. Consideramos, além disso, muito tímidas e demasiado isoladas as tentativas que encontrámos neste sentido; a sua ocorrência, de uma forma geral, é directamente determinada pelos requisitos explicitados no programa em vigor e a sua exploração repousa demasiado sobre o(a) docente-utilizador(a), à excepção de uns poucos manuais. É disso exemplo a responsabilização pelas tarefas domésticas, abordada em apenas nove dos compêndios, estando entre eles todos os do 2.º ano – que aproveitam as potencialidades do programa oficial para esse fim – mas ausente em todos os dos últimos dois anos deste ciclo. Encontrámos ainda

⁹ ...apesar de se utilizar já, com alguma frequência, nos discursos políticos “*os portugueses e as portuguesas*”.

¹⁰ A inclusão do número de distorções de linguagem de tipo 3 no Quadro 7A, para o 1.º ano, tem como finalidade alertar para a sua presença significativa nos manuais analisados.

explicitada a atribuição desta responsabilidade exclusivamente ao género feminino, em duas situações. Por outro lado, como atesta esse mesmo quadro, esta dimensão da diversidade não mereceu um tratamento homogéneo ao longo dos quatro anos de escolaridade, falhando, pois, uma das principais características inerentes à educação intercultural: a sua transversalidade.

Dada a forma como foi seleccionada a amostra analisada, acreditamos que as conclusões aqui descritas, respeitantes à consecução dos objectivos da educação para a diversidade na sua dimensão género sexual, podem estender-se ao conjunto de todos os manuais de Estudo do Meio adoptados no distrito de Coimbra para o ano lectivo de 2003/04, que constituem, assim, um espelho da estrutura social descrita por Almeida (1999). Apesar da crescente entrada das mulheres no mundo laboral – situação que se alterou profundamente nas últimas décadas tanto em Portugal, onde “(...) cerca de 60 em cada 100 mulheres, em média, trabalham fora de casa; (...) em 100 portugueses activos, hoje, 45 são mulheres” (*ibidem*:125), como nos outros países europeus – e dos seus níveis de escolaridade cada vez mais elevados – no nosso País, em 1997, 60% dos licenciados com menos de 30 anos eram do sexo feminino, o que tem aumentado a percentagem de mulheres em profissões outrora dominadas por homens (medicina, advocacia, diplomacia, entre muitas outras) –, a maioria das estatísticas referem que não existe igualdade de oportunidades entre homens e mulheres no mercado de trabalho e, em quase todos os casos, o sexo feminino é o mais prejudicado. Um estudo¹¹ elaborado pela CWDI (*Corporate Women Directors International*), com o objectivo de definir estratégias para inverter a tendência de predomínio masculino na direcção empresarial, mostra que enquanto nos Estados Unidos cerca de 87% das maiores empresas – de acordo com a lista fornecida pela revista *Fortune* – têm, pelo menos, uma mulher no seu conselho de administração, essa proporção baixa no Canadá para 52%, no Reino Unido para 42%, em Espanha para 24% e, em Portugal, para apenas 5%. A este propósito, a Presidente da APME (Associação Portuguesa

¹¹ Jornal Expresso de 10/08/2002.

de Mulheres Empresárias), Ana Bela Pereira da Silva afirmou¹²: *“Teoricamente, não existe discriminação entre ambos os sexos e à mulher são dadas as mesmas oportunidades e condições do que ao homem. Mais até: Portugal apresenta hoje um quadro jurídico relativo à mulher, dos mais avançados do mundo. Mas, na prática (...) há de facto uma discriminação que se espelha no exercício do poder político e económico e nos seus vários níveis.”* Além disso, *“(o) movimento de entrada crescente e rápido de mulheres em certos domínios tradicionalmente masculinos não encontrou correspondência no movimento inverso de ingresso dos homens em universos tradicionalmente femininos. A casa continua, assim, a não ser um espaço misto (...) a verdade é que, salvo pontuais incursões masculinas nas tarefas de cuidar e brincar com os filhos, são as portuguesas que asseguram o grosso do trabalho doméstico e a criação quotidiana das crianças.”* (Almeida 1999: 127) Na verdade, a entrada da mulher em domínios laborais outrora masculinos – de que dão conta sobretudo manuais dirigidos ao 2.º ano – não é acompanhada por um movimento inverso do homem nas responsabilidades domésticas, nem sequer no que tange ao cuidar dos filhos, já que a função dos pais aparece reduzida a um mero papel biológico.

A importância do papel do Estudo do Meio como eixo estruturador do currículo global do 1.º ciclo permite que a partir desta análise, mais do que inferir sobre a implementação da interculturalidade nesta área específica, se possa ter uma ideia do que se passa em todo este grau de ensino.

Embora a conjectura assim obtida deva ser objecto de futuras investigações, pensamos poder concluir que é ainda longo o caminho a percorrer para a implementação de uma sólida educação não sexista no 1.º CEB, apesar da docência estar sobretudo nas mãos da mulher e de se assistir, nos últimos tempos, a várias tentativas de reflexão e de sensibilização para as questões aqui analisadas e outras com elas relacionadas. O problema essencial reside na dificuldade de mudar

¹² Jornal Expresso de 10/08/2002.

mentalidades, tanto mais que os rapazes continuam a absorver imagens estereotipadas da masculinidade difundidas pela televisão, pelos jogos de computador e pela publicidade, tornando pouco claro o que se espera do homem actual. E se este problema parece passar despercebido no dia-a-dia da maioria de nós, é apenas devido “às nossas crenças, atitudes e comportamentos.” (Luengo González e Maya Retamar, 1999: 268) As distorções não desaparecem por decretos-lei, mas por mudança gradual de atitudes através de uma educação bem estruturada, reflectida e, sobretudo, precoce. As diferentes sensibilidades partidárias, que periodicamente se envolvem em discussões, por vezes mesmo acesas, sobre a questão do estabelecimento de *quotas* para levar as mulheres a uma participação mais activa no quadro político nacional, não deveriam esquecer que qualquer esforço com vista à sensibilização das novas gerações para esta forma de desigualdade de oportunidades para o género feminino, incidindo sobre uma mudança de mentalidades e de atitudes a partir desta faixa etária, embora de efeito mais lento, terá de certo resultados mais perenes.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A. N. (1999). Educação Sociedade e Culturas, in *Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, 641, 109-131.
- Anderson J. A. (1988). Cognitive styles and multicultural populations, in *Journal of Teacher Education*, vol. XXXIX, n.º1, 2-9.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Banks, J.A. (1986). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals, in Banks, J.A. e Linch, J.: *Multicultural Education in Western Societies*. Holt, Rinehart and Wiston, London, pp. 2-28.
- Banks, J.A. (1989). Multicultural Education: Traits and Goals, in Banks, J.A. e Banks, Ch. A.: *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Allyn and Bacon, London, pp. 2-25.
- Belloti, E. G. (1974). *Du côté des petites filles*. Paris: Édition Des Femmes.
- Bivar, M. F. (1971). *Ensino Primário e Ideologia*. Lisboa:

Publicações D. Quixote.

- Bousquet, C. (1975). L'éternel féminin à l'école, in "*Le Monde de l'Éducation*" du 10 Avril.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: Histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- Davies, D. (2001). À conversa com..., in *Noesis*, n.º 60, 11-17.
- Delors, J. et al. (1996). Educação, um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, UNESCO. Porto: Edições ASA.
- Enciclopédia Geral de Educação – vários autores – (s.d.). Vol. 6. Edição em português, Alcabideche: MM. Liarte – Editora de Livros, Lda.
- Félix, N., Germano, H. e Reis P. (1998). O Estudo do Meio e a Interculturalidade, in Cardoso Carlos. *Gestão Intercultural do Currículo*, pp. 99-125.
- Fonseca, J. P. (1994). *Representações femininas nos manuais escolares de aprendizagem da leitura do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: CIDM.
- Fontaine, A. M. (1977). A discriminação sexual dos papéis sociais nos manuais portugueses de aprendizagem da leitura, *Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XI, 149-177.
- Formosinho, J. O. (1987). *Educating for Passivity: A Study of Portuguese Education, 1926-1968*. Ph. D. thesis. London: University of London.
- Ibañez, R. M. (1993). *Los valores: un desafío permanente*. Madrid: Editorial Cincel, S.A.
- Jordán Sierra, J. A. (1992). Educación Multicultural. Conceptos e Problemática, in Feroso Estébanez, P. (Ed): *Educación Intercultural: la Europa sin Fronteras*, Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, pp. 15-34.
- Leandro, M. E. (2001). *Sociologia da Família nas Sociedades Contemporâneas*. Lisboa: Universid. Aberta.
- Leite, C. M. F. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ligue des droits des femmes, le sexisme dans les manuels scolaires, in "*Les Temps Modernes*", nov. 1974, 450-462.
- Loff, Ph. (2003). *Educar na Diversidade e para a Diversidade com*

- Manuais do 1.º Ciclo do Ensino Básico para o Estudo do Meio.* Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Lucini, F. G. (1994). *Temas transversales y educación en valores.* Madrid: Grupo Anaya, S.A.
 - Luengo González M. R. & Maya Retamar G. (1999). El sexismo en los manuales escolares, in Rui Vieira de Castro, Angelina Rodrigues, José Luís - Silva e M^a de Lourdes Sousa (Orgs.), *Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*, Braga: Universidade do Minho.
 - Marques, R. (1991). *A Educação para os Valores Morais no Ensino Básico – O Currículo Implícito e Explícito.* Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.
 - Mollo, S. (1970). *L'École dans la Société.* Paris: Dunod.
 - Montero, (2004). *A louca da casa.* Porto: Asa Editores.
 - Oliveira-Formosinho, J. (2000). Aulas de Mestrado em Educação Multicultural. Braga: Universidade do Minho.
 - Peres, A. N. (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?* Porto: Profedições.
 - Pinto, T. (1999). A avaliação dos manuais escolares numa perspectiva de género. In *Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*, pp. 387-395, Braga: Universidade do Minho.
 - Quintana Cabanas, J. M. (1992). In Feroso Estébanez, P. (Ed): *Educación Intercultural: la Europa sin Fronteras*, Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, pp. 9-10.
 - Rodrigues, A. F. (1999). Das configurações do manual às representações de literatura, in Rui Vieira de Castro, Angelina Rodrigues, José Luís Silva e M^a de Lourdes Sousa (Orgs.), *Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*, Braga: Universidade do Minho.
 - Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo – Fundamentos e Estratégias.* Lisboa: Texto Editora.
 - Sá, J. G. (1994). *Renovar as Práticas no 1.º Ciclo pela Via das Ciências da Natureza.* Porto: Porto Editora.
 - Saario, T. N., Jacklin, C. N. e Tittle, C. K. (1973). Sex role stereotyping in the public schools, in “*Harvard Educational Review*”, 43, 386-416.
 - Tormenta, J. R. (1996) *Manuais Escolares: Inovação ou Tradição.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

- Torres, J. (1989). Libros de texto y control del curriculum, in *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 168, 50-55.
- Vieira, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidades – Professores e Interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Zanuso, L. (1972). Cenerantale per forza. in “*Il Giorno*”, de 18 de Fevereiro.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa. Coleção Educa Professores, n.º3.

Tratamento do <i>Gênero sexual</i>		1.º Ano						2.º Ano					
		A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F
		Estereótipos		4	0	0	5	0	2	1	0	1	0
Cores rosa/azul		0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Brincad./ocupação menino(a)		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tarefas domésticas		2	0	1	1	2	1	1	0	1	2	1	2
Brincad./ocupação menino(a)		0	1	1	0	0	5	5	3	3	1	4	10
Comportamento (in)adequado		0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Manual/Intelectual		0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Coragem/Medo		0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Profissões gênero fem./masc.		0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0
Manifest. afectivid. gén. masc.		0	2	1	1	0	0	1	0	0	0	0	2
Representação do gén. feminino (nas imagens)		36%	50%	36%	45%	45%	45%	39%	32%	46%	36%	36%	39%
Laboral		67%	50%	33%	57%	56%	42%	30%	30%	48%	25%	30%	29%
Habilitações		Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Diferenciação laboral para o gén. feminino		Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Particip. de meninas na realização de exp./obs.		Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Distorções de tipo 1		0	0	0	0	0	0	10	1	6	3	7	4
de tipo 2		6	28	11	11	12	22	28	17	16	18	16	0
de tipo 3		11	9	14	49	8	44	-	-	-	-	-	-

Anexo - Quadro 7A: *Distorções e manifestações positivas contra estereótipos de gênero sexual nos manuais analisados.*

Tratamento do <i>Género sexual</i>		3.º Ano						4.º Ano					
		A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F
		Coragem/Medo	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Esteretótipos (1)	Profissões gén..fem./masc	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ins/estabilidade emocio.	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	Fragilidade/Força física	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Alcoolismo gén.masc.	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Esteretó. (1)	Tarefas domésticas	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	Brincadeiras menino/a	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Contra estereótipos	Coragem/Medo	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
	Ins-estabilid. emocional	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0
	Afectividade gén.masc.	2	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Representação do género feminino. (nas imagens)	Geral	38%	29%	30%	35%	54%	31%	34%	13%	15%	32%	29%	50%
	Laboral	23%	13%	26%	34%	21%	50%	14%	22%	38%	56%	29%	61%
Diferenciação laboral		Não	Não	Sim	Não	S.S.	Não	Sim	S.S.	Não	Sim	S.S.	S.S.
Particip. de meninas nas experiências/obs.		Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Distorções de linguagem	de tipo 1	11	15	49	17	12	1	35	29	0	11	15	6
	de tipo 2	1	17	13	16	24	12	4	4	3	9	6	4

Anexo - Quadro 7B: Distorções e manifestações positivas contra estereótipos de género sexual nos manuais analisados.

EDUCACION, DERECHOS HUMANOS Y GENERO: ¿SOMOS IGUALES LAS MUJERES Y LOS HOMBRES?

C. Karen Villén Molina
Técnica de Apoyo (Subdirectora) del Centro de Servicios Sociales
Comunitarios Norte-Montes
Exma. Diputación Provincial de Málaga
carmeneugeniavillenmolina@yahoo.es

Introducción

El presente trabajo pretende establecer las diferencias existentes entre la Igualdad de Género real y la efectiva.

Hoy mujeres y hombres tienen los mismos derechos y deberes establecidos por las Leyes, pero de facto, aún no se encuentran en condiciones de igualdad.

Este hecho es trasladable a la Educación, que tratando como lo hace de ser igualitaria y no sexista mantiene un currículum oculto (y generalmente inconsciente y exento por tanto de malicia) que sigue discriminando por razón de sexo en alguna medida.

Palabras Clave

Igualdad

Educación

Coeducación

Curriculum oculto

Ante la pregunta que da título a este trabajo: ¿somos iguales las mujeres y los hombres?, debemos tratar de buscar una respuesta.

Se me ocurre que donde con mayor claridad podemos ver si somos o no iguales es en el sistema de Leyes y disposiciones normativas imperantes. De manera que empiezo por buscar en la **Declaración Universal de los Derechos Humanos**, que en su artículo 26 dice lo siguiente: “Toda persona tiene derecho a la educación”.

Continúo mi recorrido buscando la **Convención de los derechos de niños y niñas**, y en el artículo 28 leo lo siguiente: “Todos los niños y niñas tienen derecho a la educación”.

Sigo con la **Constitución Española**, que en el artículo 27 dice: “Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.” Y en el artículo 14: “Los españoles son iguales ante la Ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, SEXO, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”.

El **Estatuto para la Autonomía de Andalucía** dice en su artículo 10: “Se procurará el acceso de todos los andaluces a una educación permanente y de calidad que les permita su realización personal y social”.

Por último, consulto la **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo de Educación**, que habla de “educación no sexista basada en la coeducación como uno de los principales fines de nuestro sistema educativo”.

Así, queda respondida la pregunta inicial: Mujeres y hombres **SI** somos iguales, y eso queda respaldado por la Declaración de los Derechos Humanos y se refleja claramente en lo referente a Educación y también a nivel español y andaluz. No hay duda.

Sin embargo, ¿no resulta curioso, por ejemplo, el dato de que el 70% de las personas sin escolarizar sean niñas, o el hecho de que sólo

haya un 28% de mujeres matriculadas en carreras técnicas mientras son el 75% del total de matriculados en ciencias de la salud?

Me parece importante hacer un breve recorrido por las aportaciones de la perspectiva de Género para poder entender estos y otros datos contradictorios.

Aportaciones desde la Perspectiva de Género

No es lo mismo hablar de **sexo** que hablar de **género**. Si hablamos de sexo nos referimos a las diferencias biológicas que distinguen a machos y hembras y que hacen posible la reproducción. Si hablamos de género nos referimos a la **construcción cultural** que se hace socialmente a partir de las diferencias biológicas, y donde se adscriben aptitudes, roles sociales y actitudes diferenciadas para hombres y mujeres.

Así, lo masculino y lo femenino son construcciones culturales que aprendemos en el proceso de **socialización**, unos comportamientos para los hombres y otros diferentes para las mujeres. Esos comportamientos se llaman **roles de género** y están directamente relacionados con el reparto de tareas. A las mujeres se les asignan roles que tienen que ver con el ámbito privado: cuidado de los dependientes, mantenimiento del hogar familiar y a los hombres se les asignan roles que tienen que ver con el ámbito público: empleo remunerado y participación en los procesos de toma de decisiones que afectan al conjunto de la sociedad.

Otro término básico es el de **estereotipo de género**. Los estereotipos de género son una serie de ideas muy arraigadas sobre cómo son las mujeres y los hombres. Un ejemplo: “las mujeres son delicadas, emotivas, sensibles y sentimentales; y los hombres son competitivos, fuertes, decididos, valientes”.

Roles y estereotipos de género se aprenden mediante la **socialización de género**.

En los últimos años la sociedad occidental ha evolucionado y ha incorporado a sus valores el **principio de igualdad**. Siguiendo este principio, las Leyes promulgaron la igualdad entre mujeres y hombres, eliminando las discriminaciones que hasta entonces existían (la mujer no tuvo derecho al voto en Suiza hasta 1971, hasta 1981 la mujer soltera en España no podía abandonar su residencia en el domicilio familiar sin consentimiento paterno, por poner un par de ejemplos). Y en un primer momento se creyó que el reconocimiento jurídico de la igualdad era suficiente para avanzar. A esa igualdad normativa se le llama **igualdad formal**. Un poco más avanzado está el concepto de **igualdad efectiva o real**, que supone un tratamiento equivalente para hombres y mujeres independientemente de su sexo. Y aún más perfeccionada está la idea de **equidad de género**, que reconoce que las necesidades de mujeres y hombres son diferentes y que las diferencias deben identificarse y tratarse para corregir el desequilibrio que existe entre los sexos. Incluye lo que sería la **igualdad de oportunidades**, la necesidad de garantizar el acceso de los miembros de una sociedad, sean hombres o mujeres a los bienes que se generan en esa sociedad y garantizar también la participación en el proceso de toma de decisiones sobre bases de igualdad.

El concepto contrario al de igualdad es el de **discriminación**. Discriminar es dar trato de inferioridad a personas, grupos o colectivos por motivos de raza, religión, políticos... o de sexo.

Hay tres tipos de discriminación por razón de sexo:

- **Discriminación directa:** se da cuando se trata a una persona por su sexo de forma menos favorable que a otra del sexo contrario.
- **Discriminación indirecta:** un criterio o una práctica aparentemente no discriminatorio pone a personas de un sexo en situación de desventaja con respecto a los del otro (masculinización de algunas profesiones).
- **Discriminación múltiple:** existe discriminación por más de un motivo (¿encontraría trabajo una mujer gitana, lesbiana, de 45 años?).

Debe ponerse en práctica siempre la **transversalidad** de la perspectiva de género. Transversalizar es valorar las implicaciones que tienen para los hombres y las mujeres cualquier acción que se planifique en todas las áreas y a todos los niveles. El desarrollo de la transversalidad se realiza a través del estudio y evaluación permanente de las condiciones de vida de las mujeres y hombres, sus posibilidades, expectativas, semejanzas, diferencias y participaciones.

Visto lo anterior puede que nos encontremos con que existe igualdad legal y formal pero que no existe del todo igualdad efectiva o real ni equidad de género.

Vamos ahora a hacer un recorrido por el ámbito de la Educación mirándolo con perspectiva de género.

Educación y Perspectiva de Género

Ya **Rousseau**, en 1762, en su obra “El Emilio” abogaba por la educación para las niñas, eso sí, distinta de la de los niños, porque “toda educación de las mujeres debe de estar referida a los hombres. Agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar por ellos, criarlos de pequeños y cuidarlos cuando sean mayores, aconsejarles, consolarlos, hacerles la vida agradable y dulce: éstos son los de las mujeres de todos los tiempos y lo que ha de enseñárseles desde la infancia”.

En España a partir de 1858 con la Ley de **Moyano** se establece obligatoriedad de educación de niños y niñas de 6 a 9 años, pero hasta la II República no se nivela el número de niños y niñas, y persistía la educación en Escuelas separadas por sexos, salvo minoritarias excepciones como la Institución Libre de Enseñanza que puso en marcha la coeducación.

Tras la Guerra Civil española y durante el régimen franquista, la escuela mixta es prohibida en primaria y secundaria, y las niñas seguían siendo educadas para ser esposas y madres.

En 1970, con la Ley de Educación que promulgó la Educación General Básica (**EGB**) se eliminó la prohibición de las escuelas mixtas y se estableció una misma enseñanza para ambos sexos. Aquí se alcanzó ya la igualdad formal, pero como iremos viendo, no la efectiva.

En 1990 la **LOGSE** dice así: “El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a niños y niñas una formación plena que les permita confirmar su propia y esencial identidad”. Y también hace referencia a la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.

Y ya hemos visto que la **Ley de Educación** de 2006, vigente en la actualidad, propugna la educación no sexista basada en la coeducación.

La escuela tiene una importancia extraordinaria, es la principal responsable de la **educación formal** y es un agente de socialización junto a la familia, los pares (los amigos o grupo de iguales) y los medios de comunicación, incluso como el lenguaje.”Los agentes de socialización tienen como función la transmisión de conocimientos, pero también la transmisión de valores, actitudes, aptitudes y comportamientos que se supone que los seres humanos debemos aprender e interiorizar, facilitando nuestra integración en la sociedad en la cual crecemos” (Ministerio de Igualdad. Curso de sensibilización en Igualdad de Oportunidades, pág. 45).

Niños y niñas se educan, pues, en los mismos centros escolares y las Leyes garantizan la igualdad de trato, pero cuando se analizan una serie de cuestiones no escritas ni intencionadas -pero que se hacen-, descubrimos discriminaciones por razón de sexo que permiten perpetuar situaciones alejadas de la Igualdad. A este conjunto de situaciones se le llama **currículum oculto**.

El Currículum Oculto

Puede definirse como el conjunto de aprendizajes que el niño y la niña viven en el centro escolar a través de su modo de funcionamiento, y de lo que ven que hacen a diario los responsables de su educación. Son los aspectos de la vida escolar de las que el alumnado aprende sin que nadie sea consciente de ello, ni de sus efectos.

Dentro del currículum oculto podemos englobar muy diferentes aspectos, como son:

- Quiénes ocupan los puestos mejor remunerados y de mayor responsabilidad del Colegio (normalmente los hombres, aunque sean aplastante minoría en el centro escolar del que se trate).
- De qué sexo son las personas encargadas de la limpieza, los comedores, etc. (básicamente mujeres, con escasa o nula cualificación laboral).
- Quiénes son y a qué se dedican los personajes que salen en los libros (mi mamá me mimó, mi mamá amasa, papá conduce su moto).
- Cómo están organizados los espacios de recreo y quienes los ocupan (los niños en las pistas deportivas, las niñas sentadas en los bancos o en las escaleras).
- Si se habla de juegos y/o ejercicio de niños y de niñas (normalmente se hace, incluso en clase de educación física).
- El lenguaje androcentrista (cuidado, que su uso es totalmente correcto según la Real Academia de la Lengua Española) que habla de, por ejemplo “las edades del hombre “ en lugar de “las edades de la Humanidad”, contribuyendo a la **invisibilización** de la mujer, ya de por sí y por otras circunstancias suficientemente invisibilizada.
- Las pocas referencias que se hacen a aportaciones femeninas en las ciencias, el arte, la Historia (cierto es que , dado el papel relegado al ámbito de lo privado que la mujer ha tenido durante siglos, ha tenido menor oportunidad de hacer aportaciones, pero las que hay y deben ser resaltadas y no invisibilizadas de nuevo).
- Al parecer se tiende a prestar más atención a los alumnos que a las alumnas, se tiene más interacción profesorado- alumno que profesorado-alumna (posiblemente porque los varones son más

participativos que las mujeres porque ellos han interiorizado un estereotipo de empuje y participación mientras que ellas han interiorizado uno de pasividad.).

- Se tienen prejuicios en cuanto a las carreras y/o materias en las que son mejores chicos o chicas (ellos serían según este estereotipo mejores en carreras de ciencias y ellas en las que implican cuidados a los demás, lo que no deja de ser un traslado de las tareas consideradas femeninas secularmente de la esfera privada al ámbito público: mi abuela cuidaba a sus hijos en su casa y yo me hago enfermera para cuidar igualmente a personas, aunque sea en un hospital).

Ante lo expuesto, parece claro que hay que revisar nuestro sistema educativo de forma que el objetivo principal sea el desarrollo integral de las personas independientemente de su sexo, y por lo tanto sin presuponer capacidades en razón del sexo del alumnado. Hay que procurar avanzar un paso más que nos llevará a la educación no sexista o **coeducación**.

La coeducación se basa en el aprendizaje que permita al alumnado, independientemente de su sexo, enfrentarse a una sociedad en cambio permanente y participar en los procesos de toma de decisiones de esa sociedad.

A la vez se hace necesario también desde la Escuela, como desde otros entes, dotar de **empoderamiento** (del término inglés *empowerment*) a la mujer. Empoderar es potenciar, dar voz a los colectivos que no la tienen, sacar a la luz a los grupos o personas invisibilizadas y facilitarles el acceso al proceso de toma de las decisiones que les afectan.

Si volvemos a preguntarnos si somos iguales las mujeres y los hombres, la respuesta es que aún **NO** pero que indudablemente vamos, con el empeño de toda la sociedad, por el buen camino.

Referencias Bibliográficas

- Amorós, C. y de Miguel, A. (2005). *Historia de la Teoría Feminista. De la Ilustración a la Globalización*. Madrid: Minerva.
- Beauvoir, S. (1949). *El Segundo Sexo*. Madrid: Cátedra.
- Brown, P. y Laskin, D. (1993). *Envejecer Juntas*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio para la Igualdad. (2008). *Curso de sensibilización en Igualdad de Oportunidades*. Madrid.
- Maqueira, V. y otras. (2006). *Mujeres, Globalización y Derechos Humanos*. Madrid: Cátedra.

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LAS PREFERENCIAS SOBRE ESTILOS MUSICALES EN ESTUDIANTES DE ESO GENDER DIFFERENCES IN PREFERENCES ON MUSICAL STYLES IN STUDENTS OF COMPLUSORY SECONDNDARY EDUCATION

Roberto Cremades Andreu
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y
Corporal
fusas@ugr.es

Lucía Herrera Torres
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
luciaht@ugr.es

Oswaldo Lorenzo Quiles
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y
Corporal
oswaldo@ugr.es
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de
Granada, España)

Resumen

El presente trabajo describe el estudio de las diferencias de género en las preferencias sobre estilos musicales que muestran los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en su entorno sonoro, puesto que no existe una relación directa entre las músicas que se estudian en el aula de Música y aquellas que escuchan habitualmente en el desarrollo de sus actividades diarias, claramente influenciadas por los *mass media*, el grupo de iguales y la familia, principales agentes de educación informal que generan determinados hábitos de consumo cultural-musical.

Palabras clave: género, preferencias estilos musicales, Educación Secundaria Obligatoria, *mass media*, grupo de iguales, familia.

Abstract

This paper describes the study of gender differences in musical styles preferences that show the students of compulsory secondary education in their sound environment, when there is no direct

connection between the music being studied in the music classroom and those who listen usually in the development of their daily activities, clearly influenced by the *mass media*, the peers and the family, leading agents in the informal education that generate certain habits of cultural-musical consumption.

Keywords: genre, musical styles preferences, compulsory secondary education, mass media, peers, family.

Marco teórico

La música ocupa un importante papel social en la vida diaria del adolescente puesto que su afinidad hacia determinados estilos musicales influye directamente en los hábitos concretos de consumo cultural-musical, en la forma de vestir o en los lugares de ocio y entretenimiento en los que ocupa su tiempo libre (Clemons & Lang, 2003; Den, 2004). Además, durante este período, que coincide con la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, el individuo está fuertemente influenciado por el grupo de amigos y los *mass media* que ejercen una gran influencia sobre sus preferencias musicales, enmarcadas dentro de los estilos pertenecientes a la música popular (D'Anjou, 2001; Roberts, 2000). En este sentido, los jóvenes atribuyen las siguientes funciones a la música (Baacke, 1993):

1. Las preferencias musicales específicas actúan como un signo de identificación juvenil que los distingue unos de otros.
2. Es una fuente de información de nuevos estilos de vida, modas y hábitos.
3. Representa la separación con el mundo adulto que rechaza la música que se escucha en la juventud.
4. Estimula los sueños y los deseos.
5. Ayuda a establecer su propia identidad.
6. Simboliza una forma de opinión y de protesta.
7. Es una forma de evadirse de la rutina diaria.
8. Posibilita el identificarse con sus ídolos de la música popular.
9. Es la expresión de protesta y la oposición en contra de la cultura de la vida diaria.
10. Es una forma de estimular y controlar el estado de ánimo.

No obstante, dentro del ámbito académico es fácilmente perceptible que la inclusión y difusión de las músicas denominadas *populares* en la programación escolar oficial no corresponde a la realidad social ni al entorno sonoro que envuelven al adolescente, existiendo claras diferencias entre las músicas que se escuchan en casa y la calle respecto a la escuela (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001). Por ello, en la última década diversos autores de ámbito nacional e internacional han centrado su interés investigador en conectar estas músicas con el currículo escolar (Arredondo & García, 1998; Byrne & Sheridan, 2000; Campbell, 1997; García & Arredondo, 1997; Hebert & Campbell, 2000; Raventós, 1998; Stalhammar, 2000; Walker, 2005), planteando la necesidad urgente de un acercamiento académico a las músicas que forman parte del entorno del alumno desde un posicionamiento más globalizador en el que se consideren los gustos reales de los estudiantes, su esfera vital y el efecto de los medios de comunicación, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Música, así como para motivar a los estudiantes a escuchar música desconocida, comparando los diferentes elementos musicales (melodía, ritmo, armonía, etc.) de ésta con la música que les resulte más familiar.

Como afirman LeBlanc, Sims, Siivola & Obert (1996), uno de los objetivos más importantes de la educación musical es ampliar el conocimiento y la apreciación de los jóvenes estudiantes sobre los diversos estilos musicales existentes, tratando de que las actitudes hacia los estilos con los que éstos estén menos familiarizados cambien como consecuencia de la exposición y el aprendizaje de otros nuevos en el aula de Música. A esta labor debe contribuir el profesor mediante la apertura consciente hacia los diversos estilos musicales, sean o no de su interés. De este modo, una forma de mejorar la enseñanza de la música en la escuela podría ser la de tomar como punto de partida en el diseño de las programaciones didácticas las preferencias de los alumnos y la apertura hacia nuevas experiencias musicales (Olsson, 1997).

La realidad es bien distinta y estas *otras músicas* son poco significativas para un amplio sector docente, cuya formación es comúnmente más próxima a una música más elitista y alejada del

discurso social: la música clásica. Esta circunstancia puede generar fricciones entre el profesor y los alumnos, provocadas por la escasa relación existente entre las preferencias de escucha de éstos últimos y las músicas que conforman los planes de estudios de la ESO que, además, niegan la posibilidad al alumnado de expresar en clase de forma explícita sus gustos musicales.

El resultado de este hecho es una creciente falta de motivación del alumnado hacia la asignatura de Música, a la que no puede servir de excusa que el resto de áreas de conocimiento de la ESO puedan resultar también poco atractivas para los estudiantes, y, en ocasiones, un bajo rendimiento académico (Comas & Granado, 2002). Lejos queda, por lo tanto, el constructivismo como principal abanderado en la enseñanza de la asignatura de Música propuesta por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), ratificada en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), que defienden una educación musical activa, abierta y participativa (Rusinek, 2007).

En sintonía con los argumentos hasta aquí expuestos, hay que señalar que el posicionamiento que adoptan los jóvenes frente a los diferentes estilos musicales condiciona enormemente la enseñanza de la música en Secundaria de manera que es necesaria la adopción de una metodología acorde con esta realidad.

Objetivo de la investigación

El objeto de este estudio de esta investigación es determinar cuáles son las preferencias sobre los estilos musicales de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en la Ciudad Autónoma de Melilla desde el punto de vista de la educación formal e informal, lo cual se debe a la falta de relación existente entre los estilos musicales que se difunden en el aula de música y el entorno sonoro real que envuelve a los alumnos (García, 1999; Martínez, 1998; Regelski, 2006; Sesé, 1998; Vilar, 1998), claramente influenciado por los productos que ofrecen los *mass media*, incidiendo de manera decisiva en el consumo cultural musical de los jóvenes (Caw, 2004; Hui, 2001; Skelton, 2004).

Método

Participantes

667 alumnos, 323 varones (48.4%) y 344 mujeres (51.6%), cuyas edades están comprendidas entre los 12 y los 18 años (edad media de 14.28 años), de los cuales 261 (39.1%) son de origen cultural europeo, 373 (55.9%) de origen cultural bereber o amazight, y 33 (4.9%) de origen cultural mixto.

Los alumnos cursan los estudios de Educación Secundaria Obligatoria en los 7 centros públicos de la Ciudad Autónoma de Melilla, siendo la proporción de los alumnos por centros educativos bastante equilibrada, como se puede observar en la tabla 1.

CENTRO	Frecuencia	Porcentaje
IES Virgen de la Victoria	110	16.5%
IES Miguel Fernández	106	15.9%
IES Reina Victoria Eugenia	97	14.5%
IES Enrique Nieto	94	14.1%
IES Juan Antonio Fernández Pérez	91	13.6%
IES Leopoldo Queipo	88	13.2%
IES Rusadir	81	12.1%
<i>Total</i>	<i>667</i>	<i>100.0%</i>

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de alumnos por centro.

Con el fin de conseguir que la muestra sea representativa de la población, se ha escogido un grupo de alumnos al azar de cada uno de los cursos que comprenden la etapa educativa de la ESO, es decir, un grupo de 1^{er} curso, un grupo de 2^o curso, un grupo de 3^{er} curso y un grupo de 4^o curso en cada centro educativo (ver tabla 2).

CURSO	Frecuencia	Porcentaje
1°	163	24.4%
2°	169	25.3%
3°	179	26.8%
4°	156	23.4%
<i>Total</i>	<i>667</i>	<i>100.0%</i>

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de alumnos por curso.

Instrumentos

En el presente trabajo de investigación se ha utilizado el Cuestionario sobre Preferencia de Estilos Musicales elaborado inicialmente por Lorenzo & Herrera (2001), y adaptado posteriormente por Lorenzo, Herrera & Cremades (2008). Las categorías de los diferentes ítems que componen el cuestionario son los siguientes:

- Frecuencia de escucha de estilos musicales: Ítem 1.
- Influencia de la educación informal en la preferencia de escucha de los estilos musicales: Ítems: 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8 y 2.9.
- Influencia de la educación formal en la preferencia de escucha de los estilos musicales: Ítems: 2.1, 2.2 y 2.10.

Dicho cuestionario posee una fiabilidad, a través de la prueba alfa de *Cronbach*, de 0.931, esto es, próximo a la unidad, lo cual indica un alto índice de consistencia interna en las respuestas de los jóvenes frente al cuestionario. También se ha analizado la fiabilidad test-retest, que mide la consistencia en la respuesta, a través de la correlación de *Pearson*, entre la primera y la segunda pasación del cuestionario, obteniendo los resultados que se muestran en la tabla 3 para cada una de las categorías del cuestionario.

CATEGORÍAS DEL CUESTIONARIO	CORRELACIÓN MEDIA
Frecuencia de escucha de los estilos musicales	0.571**
Influencia educación informal en la preferencia de escucha de los estilos musicales	0.643**
Influencia educación formal en la preferencia de escucha de los estilos musicales	0.694**

** $p \leq 0.01$

Tabla 3. Correlación media de los ítems integrantes de cada categoría del cuestionario.

Para determinar la validez de contenido del cuestionario se empleó la técnica del juicio de expertos, con la finalidad de determinar la idoneidad del contenido de los ítems en relación con las variables estudiadas. Participaron 17 jueces del ámbito nacional e internacional así como pertenecientes a diversas áreas de conocimiento en el ámbito tanto Universitario, de la Educación Secundaria Obligatoria como de Conservatorios Superiores de Música. Como criterios para eliminar, revisar y modificar o aceptar los diferentes ítems del cuestionario se adoptaron los propuestos por Barbero, Vila & Suárez (2003).

También se calculó la validez de constructo, mediante un análisis factorial con rotación Varimax de las distintas variables, revelando la existencia de 13 factores que explicaban el 62.29% de la varianza total.

Procedimiento

La pasación del cuestionario fue realizada con el conocimiento y aprobación de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia con sede en Melilla, así como con el consentimiento de los órganos directivos de los centros educativos participantes, con los que se acordó que esta actividad se realizaría en la clase de música. El cuestionario se administró durante el curso académico 2005/2006 y fue cumplimentado en dos sesiones de 50 minutos cada una

durante la misma semana, con un intervalo de espera de una pasación a la otra, puesto que se pasó dos veces para calcular la fiabilidad test-retest, de dos a tres días.

Resultados

Entre las diferentes posibilidades de análisis estadístico de los datos se han elegido principalmente dos, esto es, *estadísticos descriptivos*, frecuencias y porcentajes de las diferentes variables objeto de estudio; y *análisis de varianza*, la cual es una técnica estadística diseñada para medir la existencia de diferencias significativas en los valores medios de una variable dependiente en función de otra u otras variables independientes.

Los principales resultados obtenidos en el Cuestionario sobre preferencia de estilos musicales se describirán, a continuación, atendiendo a las tres grandes categorías de dicho cuestionario: frecuencia de escucha de estilos musicales; influencia de la educación informal en la preferencia de escucha de los estilos musicales; e influencia de la educación formal en la preferencia de escucha de los estilos musicales.

Frecuencia de escucha de estilos musicales

En la tabla 4 se muestran los estadísticos descriptivos relativos a la frecuencia con la que los alumnos escuchan los diferentes estilos musicales planteados en el cuestionario. En este sentido, los diez estilos musicales con mayor porcentaje de escucha son los siguientes:

1. Reguetón (57.9%).
2. Pop (43.0%).
3. Hip-Hop (42.9%).
4. Rap (36.9%).
5. Dance (23.4%).
6. Breakdance (22.8%).
7. Música de las Bandas Sonoras de películas (18.6%).
8. Étnica (17.5%).
9. Rock & Roll (16.5%).
10. Raï (16.3%).

ESTILOS MUSICALES	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre	No contesta
Música Antigua	446 65.4%	118 17.7%	77 11.5%	19 2.8%	16 2.4%	1 0.1%
Música Gregoriana	442 66.3%	131 19.6%	63 9.4%	21 3.1%	10 1.5%	14 6.9%
Música Medieval	374 56.1%	151 22.6%	87 13.0%	35 5.2%	15 2.2%	5 0.7%
Música Renacimiento	375 56.2%	146 21.9%	97 14.5%	31 4.6%	18 2.7%	0 0.0%
Música Barroco	368 55.2%	126 18.9%	106 15.9%	41 6.1%	24 3.6%	2 0.3%
Música Clásica	213 31.9%	132 19.8%	185 27.7%	62 9.3%	54 8.1%	21 3.1%
Música Romanticismo	262 39.3%	136 20.4%	147 22.0%	76 11.4%	43 6.4%	3 0.4%
Música Impresionista	329 49.3%	146 21.9%	103 15.4%	61 9.1%	24 3.6%	4 0.6%
Música Nacionalista	284 42.6%	144 21.6%	139 20.8%	62 9.3%	36 5.4%	2 0.3%
Música Contemporánea	250 37.5%	122 18.3%	123 18.4%	87 13.0%	81 12.1%	4 0.6%
Música Vanguardia	350 52.5%	148 22.2%	82 12.3%	44 6.6%	38 5.7%	5 0.7%
Flamenco	161 24.1%	99 14.8%	190 28.5%	127 19.0%	85 12.7%	5 0.7%
Música Étnica	155 23.2%	99 14.8%	138 20.7%	145 21.7%	117 17.5%	13 1.9%
Música Folklórica	206 30.9%	143 21.4%	164 24.6%	85 12.7%	69 10.3%	0 0.0%
Canción Española	188 28.2%	155 23.2%	167 25.0%	81 12.1%	68 10.2%	8 1.2%
Música Pop	35 5.2%	42 6.3%	136 20.4%	167 25.0%	287 43.0%	0 0.0%
Música Rock & Roll	122 18.3%	112 16.8%	186 27.9%	133 19.9%	110 16.5%	4 0.6%
Música Rhythmic & Blues (R & B)	221 33.1%	127 19.0%	165 24.7%	82 12.3%	66 9.9%	6 0.9%
Música New Age	320 48.0%	136 20.4%	120 18.0%	44 6.6%	42 6.3%	5 0.7%
Música Funky	303 45.4%	142 21.3%	113 16.9%	66 9.9%	38 5.7%	5 0.7%
Música Punk	300 45.0%	145 21.7%	122 18.3%	56 8.4%	41 6.1%	3 0.4%
Música Tecno	171 25.6%	109 16.3%	160 24.0%	125 18.7%	99 14.8%	3 0.4%
Música Dance	132 19.8%	86 12.9%	137 20.5%	152 22.8%	156 23.4%	4 0.6%

ESTILOS MÚSICALES	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre	No contesta
Música Bakalao	294 44.1%	138 20.7%	124 18.6%	59 8.8%	49 7.3%	3 0.4%
Música Drums & Bass	316 47.4%	162 24.3%	91 13.6%	54 8.1%	42 6.3%	2 0.3%
Música Break the Beats	281 42.1%	128 19.2%	108 16.2%	63 9.4%	82 12.3%	5 0.7%
Música Breakdance	168 25.2%	107 16.0%	131 19.6%	107 16.0%	152 22.8%	2 0.3%
Música Heavy Metal	314 47.1%	131 19.6%	99 14.8%	57 8.5%	63 9.4%	3 0.4%
Música Nu Metal	388 58.2%	122 18.3%	80 12.0%	46 6.9%	30 4.5%	1 0.1%
Música Death Metal	410 61.5%	110 16.5%	71 10.6%	35 5.2%	39 5.8%	2 0.3%
Música Black Metal	375 56.2%	115 17.2%	90 13.5%	36 5.4%	49 7.3%	2 0.3%
Música Speed Metal	434 65.1%	101 15.1%	73 10.9%	28 4.2%	29 4.3%	2 0.3%
Música Grincore	459 68.8%	108 16.2%	65 9.7%	19 2.8%	12 1.8%	4 0.6%
Música Thrash	482 72.3%	84 12.6%	67 10.0%	12 1.8%	17 2.5%	5 0.7%
Música Jazz	248 37.2%	155 23.2%	169 25.3%	59 8.8%	35 5.2%	1 0.1%
Música Blues	284 42.6%	153 22.9%	141 21.1%	44 6.6%	45 6.7%	0 0.0%
Música Folk	378 46.7%	148 22.2%	86 12.9%	26 3.9%	26 3.9%	3 0.4%
Música Country	353 52.9%	135 20.2%	108 16.2%	44 6.6%	25 3.7%	2 0.3%
Música Salsa	159 23.8%	123 18.4%	210 31.5%	104 15.6%	71 10.6%	0 0.0%
Música Soul	346 51.9%	152 22.8%	88 13.2%	42 6.3%	35 5.2%	4 0.6%
Música Rumba	215 32.2%	119 17.8%	172 25.8%	88 13.2%	71 10.6%	2 0.3%
Música Reggae	262 39.3%	112 16.8%	98 14.7%	88 13.2%	101 15.1%	6 0.9%
Música Hip-Hop	64 9.6%	56 8.4%	123 18.4%	135 20.2%	286 42.9%	3 0.4%
Música Ska	345 51.7%	113 16.9%	104 15.6%	44 6.6%	57 8.5%	4 0.6%
Música Rap	93 13.9%	68 10.2%	133 19.9%	125 18.7%	246 36.9%	2 0.3%
Música Swing	346 41.9%	130 19.5%	114 17.1%	40 6.0%	29 4.3%	8 1.2%
Bandas Sonoras Películas	132 19.8%	99 14.8%	173 25.9%	135 20.2%	124 18.6%	4 0.6%

ESTILOS MUSICALES	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre	No contesta
Música Raí	313 46.9%	93 13.9%	89 13.3%	56 8.4%	109 16.3%	7 1.0%
Música Reguetón	110 16.5%	30 4.5%	44 6.6%	89 13.3%	386 57.9%	8 1.2%

Tabla 4. Frecuencias y porcentajes sobre la escucha de estilos musicales.

Se analizó, a través de un análisis de varianza, la influencia de la variable género (variable independiente), con dos niveles (hombre, mujer) en la frecuencia de escucha de los diferentes estilos musicales (variable dependiente), siendo 1 Nunca y 5 Siempre. Los principales resultados se muestran en la tabla 5.

ESTILOS MUSICALES	GÉNERO	Media	Desviación típica	F	P
Música anterior a la Edad Media (antigua)	Hombre	1.62	1.00	0.777	0.378
	Mujer	1.55	0.93		
	Total	1.59	0.96		
Música Gregoriana	Hombre	1.55	0.93	0.239	0.625
	Mujer	1.52	0.86		
	Total	1.53	0.89		
Música Medieval	Hombre	1.75	1.05	0.123	0.725
	Mujer	1.72	0.99		
	Total	1.74	1.02		
Música del Renacimiento	Hombre	1.80	1.07	1.162	0.281
	Mujer	1.71	1.00		
	Total	1.75	1.03		
Música del Barroco	Hombre	1.86	1.14	0.329	0.567
	Mujer	1.81	1.10		
	Total	1.83	1.12		
Música Clásica	Hombre	2.34	1.24	0.970	0.325
	Mujer	2.44	1.27		
	Total	2.39	1.26		
Música del Romanticismo	Hombre	2.05	1.18	14.341	0.000*
	Mujer	2.42	1.30		
	Total	2.25	1.26		

Música Impresionista	Hombre	2.01	1.19	1.708	0.192
	Mujer	1.89	1.12		
	Total	1.95	1.15		
Música Nacionalista	Hombre	2.21	1.22	2.756	0.097
	Mujer	2.05	1.20		
	Total	2.13	1.21		
Música Contemporánea	Hombre	2.38	1.39	0.758	0.384
	Mujer	2.48	1.42		
	Total	2.43	1.41		
Música de Vanguardia	Hombre	1.94	1.21	0.854	0.356
	Mujer	1.85	1.17		
	Total	1.90	1.19		
Flamenco	Hombre	2.53	1.33	26.647	0.000*
	Mujer	3.06	1.29		
	Total	2.81	1.33		
Música Étnica	Hombre	2.72	1.43	15.686	0.000*
	Mujer	3.16	1.38		
	Total	2.95	1.42		
Música Folklórica (de origen popular)	Hombre	2.38	1.26	4.792	0.029*
	Mujer	2.61	1.36		
	Total	2.50	1.32		
Canción Española (coplas, etc.)	Hombre	2.45	1.33	1.829	0.177
	Mujer	2.59	1.26		
	Total	2.52	1.29		
Música Pop	Hombre	3.76	1.20	14.983	0.000*
	Mujer	4.11	1.10		
	Total	3.94	1.16		
Música Rock and Roll	Hombre	3.09	1.36	3.171	0.075
	Mujer	2.90	1.29		
	Total	2.99	1.33		
Música Rhythmic and Blues (R & B)	Hombre	2.50	1.34	0.710	0.400
	Mujer	2.42	1.31		
	Total	2.46	1.32		

Música New Age	Hombre	2.10	1.24	2.988	0.084
	Mujer	1.94	1.20		
	Total	2.02	1.22		
Música Funky	Hombre	2.20	1.28	5.396	0.020*
	Mujer	1.97	1.18		
	Total	2.08	1.24		
Música Punk	Hombre	2.15	1.25	1.823	0.177
	Mujer	2.02	1.21		
	Total	2.08	1.23		
Música Tecno	Hombre	2.98	1.41	10.469	0.001*
	Mujer	2.63	1.35		
	Total	2.80	1.39		
Música Dance	Hombre	3.06	1.47	3.698	0.050*
	Mujer	3.27	1.39		
	Total	3.17	1.43		
Música Bakalao	Hombre	2.07	1.22	1.780	0.183
	Mujer	2.20	1.32		
	Total	2.14	1.27		
Música Drums & Bass	Hombre	2.15	1.32	8.408	0.004*
	Mujer	1.88	1.11		
	Total	2.01	1.22		
Música Break the Beats	Hombre	2.51	1.49	14.949	0.000*
	Mujer	2.09	1.29		
	Total	2.30	1.41		
Música Breakdance	Hombre	3.09	1.58	6.078	0.014*
	Mujer	2.81	1.40		
	Total	2.95	1.49		
Música Heavy Metal	Hombre	2.25	1.41	5.237	0.022*
	Mujer	2.01	1.26		
	Total	2.13	1.34		
Música Nu Metal	Hombre	1.88	1.18	2.772	0.096
	Mujer	1.73	1.13		
	Total	1.81	1.16		
Música Death Metal	Hombre	1.85	1.24	3.027	0.082

	Mujer	1.69	1.12		
	Total	1.77	1.18		
Música Black Metal	Hombre	2.06	1.33	10.491	0.001*
	Mujer	1.74	1.15		
	Total	1.90	1.25		
Música Speed Metal	Hombre	1.73	1.16	2.303	0.130
	Mujer	1.60	1.04		
	Total	1.67	1.10		
Música Grindcore	Hombre	1.53	0.89	0.300	0.584
	Mujer	1.49	0.93		
	Total	1.51	0.91		
Música Thrash	Hombre	1.56	1.01	4.674	0.031*
	Mujer	1.41	0.83		
	Total	1.48	0.93		
Música Jazz	Hombre	2.30	1.20	3.210	0.074
	Mujer	2.13	1.16		
	Total	2.21	1.18		
Música Blues	Hombre	2.14	1.25	0.344	0.558
	Mujer	2.09	1.18		
	Total	2.11	1.22		
Música Folk	Hombre	1.82	1.13	2.442	0.119
	Mujer	1.69	1.00		
	Total	1.75	1.07		
Música Country	Hombre	1.93	1.20	1.472	0.225
	Mujer	1.82	1.06		
	Total	1.87	1.13		
Música Salsa	Hombre	2.53	1.29	11.505	0.001*
	Mujer	2.86	1.24		
	Total	2.70	1.27		
Música Soul	Hombre	1.95	1.24	1.674	0.196
	Mujer	1.83	1.09		
	Total	1.89	1.17		
Música Rumba	Hombre	2.32	1.31	13.959	0.000*
	Mujer	2.70	1.34		

	Total	2.52	1.34		
Música Reggae	Hombre	2.61	1.52	5.668	0.018*
	Mujer	2.34	1.44		
	Total	2.47	1.49		
Música Hip-Hop	Hombre	3.91	1.35	5.847	0.016*
	Mujer	3.66	1.29		
	Total	3.78	1.33		
Música Ska	Hombre	2.20	1.40	11.720	0.001*
	Mujer	1.85	1.19		
	Total	2.02	1.31		
Música Rap	Hombre	3.71	1.44	9.325	0.002*
	Mujer	3.38	1.38		
	Total	3.54	1.42		
Música Swing	Hombre	1.96	1.19	1.699	0.193
	Mujer	1.84	1.11		
	Total	1.90	1.15		
Bandas sonoras de películas (BSO)	Hombre	3.07	1.39	0.569	0.451
	Mujer	2.99	1.36		
	Total	3.03	1.37		
Música Raï	Hombre	2.43	1.55	3.337	0.068
	Mujer	2.22	1.49		
	Total	2.32	1.52		
Música Reguetón	Hombre	3.78	1.64	5.230	0.023*
	Mujer	4.05	1.40		
	Total	3.92	1.52		

* $p \leq 0.05$

Tabla 5. Frecuencia de escucha de diferentes estilos musicales en función de la variable género.

Los resultados del análisis de varianza pusieron de manifiesto, por una parte, que las chicas escuchan con mayor frecuencia que los chicos los siguientes estilos musicales: música del Romanticismo, Flamenco, música Étnica, música Folklórica, Pop, música Dance, Salsa, Rumba y Reguetón. Por el contrario, los chicos escuchan con mayor frecuencia que las chicas Funky, Tecno, Drums & Bass,

Break the Beats, Breakdance, Heavy Metal, Black Metal, Thrash, Reggae, Hip-Hop, Ska y Rap (ver figura 1).

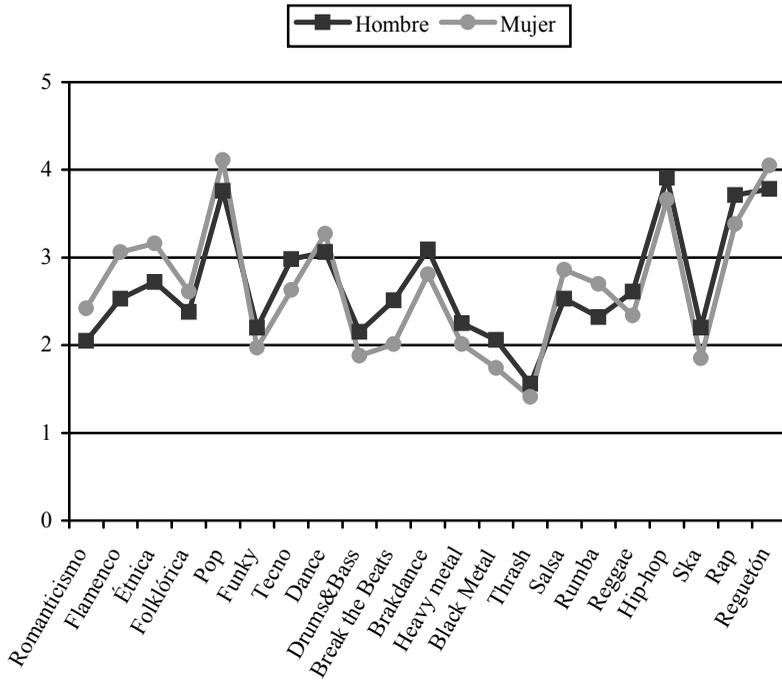


Figura 1. Frecuencia de escucha de los estilos musicales según el género de los participantes.

Influencia de la educación informal en la preferencia de escucha de los estilos musicales

En este apartado se analizan la influencia que ejercen la televisión, la radio, las revistas juveniles, la familia, los amigos, los lugares públicos e Internet en la frecuencia de escucha de los mismos. En la tabla 6 se pueden observar los estadísticos descriptivos correspondientes a los ítems que conforman esta categoría del cuestionario.

ITEMS	Nun -ca	Casi Nun -ca	A ve- ces	Casi Siem -pre	Siem -pre	No con- testa
Item 2.3 ¿Qué es lo que más te influye a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más te gusta?: La televisión.	73 10.9 %	55 8.2%	124 18.6 %	204 30.6 %	211 31.6 %	0 0.0%
Item 2.4 ¿Qué es lo que más te influye a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más te gusta?: La radio.	130 19.5 %	69 10.3 %	123 18.4 %	177 26.5 %	167 25.0 %	1 0.1%
Item 2.5 ¿Qué es lo que más te influye a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más te gusta?: Las revistas, libros, prensa.	236 35.4 %	103 15.4 %	113 16.9 %	116 17.4 %	96 14.4 %	3 0.4%
Item 2.6 ¿Qué es lo que más te influye a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más te gusta?: La familia.	172 25.8 %	100 15.0 %	176 26.4 %	107 16.0 %	110 16.5 %	2 0.3%
Item 2.7 ¿Qué es lo que más te influye a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más te gusta?: Los amigos.	70 10.5 %	55 8.2%	104 15.6 %	204 30.6 %	232 34.8 %	2 0.3%
Item 2.8 ¿Qué es lo que más te influye a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más te gusta?: Lo que escuchas en lugares públicos: recreativos, centros comerciales, pubs, autobuses, cine...	108 16.2 %	71 10.6 %	197 29.5 %	143 21.4 %	142 21.3 %	6 0.9%
Item 2.9. ¿Qué es lo que más te influye a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más te gusta?: La música que “te bajas” de Internet	197 29.5 %	55 8.2%	79 11.8 %	110 16.5 %	225 33.7 %	1 0.1%

Tabla 6. Frecuencias y porcentajes en los ítems sobre influencia de la educación informal en la preferencia de escucha de los estilos musicales.

Los porcentajes más altos que dieron los estudiantes a los ítems sobre influencia de la educación informal en la preferencia de escucha de los estilos musicales son los que se muestran a continuación. Así, los alumnos indican que *siempre* la música que escuchan con sus amigos les influye a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más les gusta, en un 34.8%; la música que se

bajan de Internet, en un 33.7% de los casos; y lo que ven por la televisión, con un 31.6%. También señalan que *casi siempre* les influye lo que escuchan por la radio, en un 26.5% de los alumnos; que *a veces* lo que escuchan en lugares públicos (recreativos, centros comerciales, pubs, autobuses, cine...) les influye, con un 29.5%, así como los gustos de la familia, con un 26.4%; y, por último, que *nunca* lo que leen en las revistas, libros o prensa les influye a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más les gusta, con un 35.4%.

El análisis de varianza en función de la variable género se puede consultar en la siguiente tabla.

ITEMS	GÉNERO	Media	Desviación típica	F	p
Item 2.3	Hombre	3.36	1.36	28.555	0.000*
	Mujer	3.89	1.18		
	Total	3.63	1.29		
Item 2.4	Hombre	3.00	1.46	21.175	0.000*
	Mujer	3.51	1.38		
	Total	3.26	1.44		
Item 2.5	Hombre	2.29	1.42	26.030	0.000*
	Mujer	2.87	1.47		
	Total	2.59	1.47		
Item 2.6	Hombre	2.78	1.45	0.391	0.532
	Mujer	2.85	1.35		
	Total	2.82	1.40		
Item 2.7	Hombre	3.58	1.37	5.623	0.018*
	Mujer	3.82	1.22		
	Total	3.71	1.30		
Item 2.8	Hombre	3.13	1.38	1.979	0.160
	Mujer	3.28	1.29		
	Total	3.21	1.33		
Item 2.9	Hombre	3.35	1.58	7.971	0.005*
	Mujer	2.99	1.70		
	Total	3.16	1.66		

* $p \leq 0.05$

Tabla 7. Influencia de la educación informal en la frecuencia de escucha de los estilos musicales en función del género.

Los resultados revelan que a las chicas les influye más, a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más les gusta, lo que ven por la televisión, lo que escuchan por la radio, lo que leen en las revistas juveniles y lo que aprenden con los amigos; mientras que a los chicos les influye más la música que se bajan de Internet, tal y como se aprecia en la figura 2.

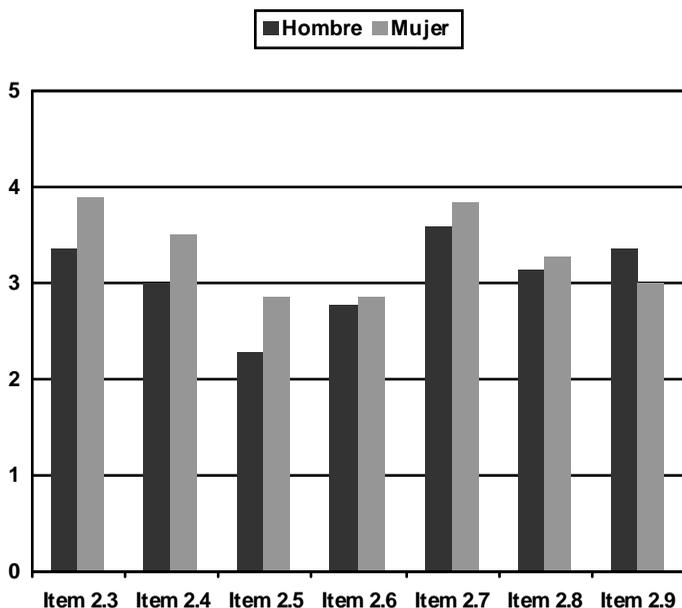


Figura 2. Influencia de la educación informal en la frecuencia de escucha de los estilos musicales según el género de los alumnos.

Para concluir este apartado referente a la influencia de la educación informal en la preferencia de escucha de diferentes tipos de música, se describirán, seguidamente las respuestas abiertas dadas a los ítems 2.3, 2.4, 2.5 y 2.9 en función del género.

En la tabla 8 se detallan las frecuencias y porcentajes de respuestas al ítem 2.3 en relación con los programas de televisión que los alumnos indican que les influyen a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más les gusta.

PROGRAMAS - TV	GÉNERO	Frecuencia	Porcentaje	χ^2	p
Música Uno	Hombre	33	27.0	27.31	0.000*
	Mujer	89	73.0		
	Total	122	100.0		
Música Sí	Hombre	36	45.6	0.293	0.588
	Mujer	43	54.4		
	Total	79	100.0		
MTV	Hombre	36	46.2	0.183	0.669
	Mujer	42	53.8		
	Total	78	100.0		
40 Principales Canal+	Hombre	16	26.7	12.499	0.000*
	Mujer	44	73.3		
	Total	60	9.0		
OT	Hombre	14	25.9	11.910	0.001*
	Mujer	40	74.1		
	Total	54	100.0		
No Sólo Música	Hombre	18	41.9	0.642	0.423
	Mujer	25	58.1		
	Total	43	100.0		
Publicidad	Hombre	7	30.4	3.087	0.079
	Mujer	16	69.6		
	Total	23	100.0		
C40TV	Hombre	3	17.6	6.617	0.010*
	Mujer	14	82.4		
	Total	17	100.0		
UPA	Hombre	4	28.6	2.257	0.133
	Mujer	10	71.4		
	Total	14	100.0		
Los Serrano	Hombre	5	35.7	0.925	0.336
	Mujer	9	64.3		
	Total	14	100.0		
C40Latino	Hombre	3	30.0	1.380	0.240
	Mujer	7	70.0		
	Total	10	100.0		
El Conciertazo	Hombre	3	42.9	0.085	0.770
	Mujer	4	57.1		
	Total	7	100.0		
Euro Junior	Hombre	0	0.0	4.730	0.030*
	Mujer	5	100.0		
	Total	5	100.0		
Viva TV	Hombre	2	40.0	0.143	0.705
	Mujer	3	60.0		
	Total	5	100.0		
Base	Hombre	1	50.0	0.002	0.964
	Mujer	1	50.0		
	Total	2	100.0		
Vale TV	Hombre	0	0.0	0.940	0.332
	Mujer	1	100.0		
	Total	1	100.0		

* $p \leq 0.05$

Tabla 8. Programas de Televisión que los participantes señalan como influyentes en la música que escuchan, compran o graban según el género.

En general, los programas de televisión más señalados son, en primer lugar, *Música 1*, con un 18.1%; en segundo lugar, con un 11.8%, *Música Sí*; seguido muy de cerca por *MTV*, con un 11.7%; en cuarto lugar, los *40 Principales* de *Canal Cuatro* (anteriormente *Canal +*), con un 9.0%; y, en quinto lugar, *Operación Triunfo*, con un 8.1%.

En función del género, se puede observar una tendencia a que los programas de televisión influyen más en los gustos musicales de las mujeres que de los hombres. Además, son las mujeres las que ven significativamente más programas televisivos como *Música 1*, los *40 Principales* de *Canal Plus*, *Operación Triunfo*, *Canal 40TV* y *Euro Junior*.

A continuación se muestran las respuestas emitidas en el ítem 2.4 en relación con la influencia de los programas de radio en la hora de declinarse por escuchar, comprar o grabar un determinado estilo musical en función del género de los participantes.

PROGRAMAS DE RADIO	GÉNERO	Frecuencia	Porcentaje	χ^2	P
C40 Principales	Hombre	95	34.7	35.225	0.000*
	Mujer	179	65.3		
	Total	274	100.0		
Cadena Dial	Hombre	31	28.2	21.615	0.000*
	Mujer	79	71.8		
	Total	110	100.0		
Fiesta Radio	Hombre	0	0.0	1.884	0.170
	Mujer	2	100.0		
	Total	2	100.0		

* $p \leq 0.05$

Tabla 9. Programas de Radio que influyen en la música que se escucha, graba o compra dependiendo del género.

La cadena *40 principales* que elabora una lista de grandes éxitos del 40 al 1, y la *Cadena Dial*, dedicada a la difusión de la música popular en castellano, han sido las más citadas por los alumnos. Además, a las alumnas les influye más que a los hombres lo escuchan en las dos cadenas citadas.

En el ítem 2.5 se pide a los alumnos que indiquen qué publicación (revistas, libros, prensa,...) es la que más les influye en su preferencia de escucha o consumo de determinados estilos musicales. Seguidamente se presentan los estadísticos descriptivos relativos a esta cuestión según la variable género.

PUBLICACIONES	GÉNERO	Frecuencia	Porcentaje	χ^2	p
Super Pop	Hombre	8	8.2	74.565	0.000*
	Mujer	90	91.8		
	Total	98	100.0		
Bravo por tí	Hombre	1	2.2	42.320	0.000*
	Mujer	45	97.8		
	Total	46	100.0		
Revista 40	Hombre	6	30.0	2.803	0.094
	Mujer	14	70.0		
	Total	20	100.0		
Música Uno	Hombre	2	11.8	9.388	0.002*
	Mujer	15	88.2		
	Total	17	100.0		
Loka Magazine	Hombre	0	0.0	12.449	0.000*
	Mujer	13	100.0		
	Total	13	1.9		
Vale	Hombre	0	0.0	12.449	0.000*
	Mujer	13	100.0		
	Total	13	100.0		
Hiphop Nation	Hombre	10	90.9	8.082	0.004*
	Mujer	1	9.1		
	Total	11	100.0		
Star Club	Hombre	0	0.0	6.642	0.010*
	Mujer	11	100.0		
	Total	11	100.0		
Top Music	Hombre	0	0.0	7.603	0.006*
	Mujer	8	100.0		
	Total	8	100.0		
Música Sí	Hombre	2	28.6	1.117	0.291
	Mujer	5	71.4		
	Total	7	100.0		
HIPFLOW	Hombre	7	100.0	7.534	0.006*
	Mujer	0	0.0		
	Total	7	100.0		
Heavy Rock	Hombre	3	75	1.138	0.286
	Mujer	1	25		
	Total	4	100.0		
Kerrang	Hombre	1	50.0	0.002	0.964
	Mujer	1	50.0		
	Total	2	100.0		
Pop Star	Hombre	0	0.0	1.884	0.170

	Mujer	2	100.0		
	Total	2	100.0		
No Sólo Música	Hombre	1	100.0	1.067	0.302
	Mujer	0	0.0		
	Total	1	100.0		

* $p \leq 0.05$

Tabla 10. Publicaciones que influyen en la música que los participantes escuchan, compran o graban atendiendo al género.

La publicación que más influye en las preferencias musicales de los participantes es *Super Pop*, siguiéndole otras revistas como *Bravo por tí*, *Revista 40*, *Música Uno*, *Loka Magazine* o *Vale*.

Por género, en general a las alumnas les influye más que a los alumnos en el consumo de música las publicaciones en revistas musicales, encontrándose diferencias estadísticamente significativas en las publicaciones *Super Pop*, *Bravo por ti*, *Música Uno*, *Loka Magazine*, *Vale*, *Stara Club* y *Top Music*. Tan sólo en revistas muy específicas, como son *Hiphop Nation* y *Hipflow*, los alumnos destacan frente a las chicas.

Por último, el ítem 2.9 solicita a los alumnos que indiquen, en el caso de que les influya a la hora de consumir música, cuáles son las páginas y los programas que suelen utilizar para “bajarse” música de Internet (ver tabla 11).

PÁGINAS Y PROGRAMAS DE INTERNET	GÉNERO	Frecuencia	Porcentaje	χ^2	p
Emule	Hombre	96	51.6	1.049	0.306
	Mujer	90	48.4		
	Total	186	100.0		
Kazaa	Hombre	71	46.1	0.432	0.511
	Mujer	83	53.9		
	Total	154	100.0		
softonic.com	Hombre	1	9.1	6.929	0.008*
	Mujer	10	90.9		
	Total	11	100.0		
los40.com	Hombre	6	60.0	0.545	0.461
	Mujer	4	40.0		
	Total	10	100.0		
musica.terra.es	Hombre	3	37.5	0.387	0.534
	Mujer	5	62.5		

	Total	8	100.0		
Lite K++	Hombre	0	0.0	4.730	0.030*
	Mujer	5	100.0		
	Total	5	100.0		
Ares	Hombre	1	25.0	0.884	0.347
	Mujer	3	75.0		
	Total	4	100.0		
Shareaza	Hombre	2	66.7	0.401	0.526
	Mujer	1	33.3		
	Total	3	100.0		
portalmix.com	Hombre	1	33.3	0.275	0.600
	Mujer	2	66.7		
	Total	3	100.0		
musica.com	Hombre	1	33.3	0.275	0.600
	Mujer	2	66.7		
	Total	3	100.0		
Azureus	Hombre	2	100.0	2.136	0.144
	Mujer	0	0.0		
	Total	2	100.0		
canalquo.com	Hombre	0	0.0	1.884	0.170
	Mujer	2	100.0		
	Total	2	100.0		
musicasi.es	Hombre	0	0.0	1.884	0.170
	Mujer	2	100.0		
	Total	2	100.0		
todomusica.com	Hombre	1	50.0	0.002	0.964
	Mujer	1	50.0		
	Total	2	100.0		
Soulseek	Hombre	0	0	0.940	0.332
	Mujer	1	100.0		
	Total	1	100.0		
Limewire	Hombre	1	100.0	1.067	0.302
	Mujer	0	0.0		
	Total	1	100.0		
elitedivx.com	Hombre	0	0.0	0.940	0.332
	Mujer	1	100.0		
	Total	1	100.0		
clubmelendi.com	Hombre	0	0.0	0.940	0.332
	Mujer	1	100.0		
	Total	1	100.0		
musicagratis.com.es	Hombre	1	100.0	1.067	0.302
	Mujer	0	0.0		
	Total	1	100.0		

* $p \leq 0.05$

Tabla 11. Páginas y Programas de Internet que suelen utilizar los alumnos para descargar música, según el género.

Tomados en su totalidad, *Emule*, con un 27.9%, y *Kazaa*, con un 23.1%, son los programas de Internet más utilizados por los estudiantes para descargar la música que más les gusta. Aunque en general no se encuentran diferencias significativas en función del género en el uso de páginas y programas de de Internet para descargarse música, las alumnas utilizan más que los chicos Softonic.com y Lite K++.

Influencia de la educación formal en la preferencia de escucha de los estilos musicales

En este último conjunto de categorías del cuestionario sobre preferencias del estilo musical se pide a los alumnos que valoren si lo que aprenden en la clase de Música, en las etapas educativas de primaria y secundaria, así como en la Escuela de Música o el Conservatorio, influye en sus preferencias musicales.

En la tabla 12 se muestran los estadísticos descriptivos respecto al grado de influencia de la educación formal en la preferencia de escucha de los estilos musicales.

ITEMS	Nun -ca	Casi Nun -ca	A ve- ces	Casi Siem -pre	Siem -pre	No con- testa
Item 2.1 ¿Qué es lo que más te influye a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más te gusta?: Lo que has aprendido en la asignatura de música	163 24.4 %	119 17.8 %	160 24.0 %	125 18.7 %	92 13.8 %	8 1.2%
Item 2.2 ¿Qué es lo que más te influye a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más te gusta?: Lo que has aprendido en la etapa educativa de primaria/secundaria	166 24.9 %	129 19.3 %	146 21.9 %	128 19.2 %	87 13.0 %	11 1.6%
Item 2.10 ¿Qué es lo que más te influye a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más te gusta?: Lo que has aprendido en la Escuela de Música o en el Conservatorio	455 68.2 %	66 9.9%	48 7.2%	30 4.5%	55 8.2%	13 1.9%

Tabla 12. Frecuencias y porcentajes en los ítems sobre influencia de la educación formal en la preferencia de escucha de los estilos musicales.

Los porcentajes más altos de los ítems de la tabla anterior indican que lo que aprenden los alumnos en la asignatura de Música no les influye *nunca* en sus gustos musicales, en un 24.4%, o lo que han aprendido en las etapas educativas de primaria y/o secundaria, con un 24.9%. Una mención especial merece el altísimo porcentaje del ítem 2.10 que hace referencia a si la influencia sobre los gustos musicales proviene de lo aprendido asistiendo a clases en la Escuela de Música o en el Conservatorio, contestando el 68.2% de los estudiantes que no les ha influido nunca.

Se efectuó, igual que en las categorías anteriores del cuestionario sobre preferencias del estilo musical, un análisis de varianza en función de la variable género, el cual no ofreció resultados significativos (ver tabla 13).

ITEM S	GÉNERO	Media	Desviación típica	F	p
Item 2.1	Hombre	2.81	1.40	0.118	0.732
	Mujer	2.77	1.33		
	Total	2.79	1.37		
Item 2.2	Hombre	2.77	1.38	0.076	0.783
	Mujer	2.74	1.35		
	Total	2.75	1.37		
Item 2.10	Hombre	1.74	1.28	0.210	0.647
	Mujer	1.69	1.27		
	Total	1.72	1.27		

Tabla 13. Influencia de la educación formal en la frecuencia de escucha de los estilos musicales según el género de los participantes.

Discusión

Los resultados, en cuanto a la variable género, revelan que las alumnas escuchan con mayor frecuencia que los alumnos los siguientes estilos musicales: música del Romanticismo, Flamenco, Étnica, Folklórica, Pop, Dance, Salsa, Rumba y Reguetón, circunstancia que, en general, pone de manifiesto que se trata de estilos que están más de moda, así como condicionados por los intereses comerciales de las casas discográficas que elaboran y

divulgan sus productos musicales de contenido melódico, romántico y con un ritmo variado para ser consumidos por la población femenina (Cripps, 2001; García, 2005). Por el contrario, los varones escuchan con mayor frecuencia que las mujeres Funky, Tecno, Drums & Bass, Break the Beats, Breakdance, Heavy Metal, Black Metal, Thrash, Reggae, Hip-Hop, Ska y Rap, lo que puede explicarse por el acercamiento de los jóvenes hacia los aspectos más sociales implícitos en dichos estilos musicales enmarcados dentro de las tendencias más actuales de la música popular urbana, a las que se le asocian formas de vida y pautas de comportamiento relacionadas con la agresividad, violencia, intolerancia, rebeldía, etc., utilizadas para mostrar la disconformidad con la sociedad a la que pertenecen (Armstrong, 2004; Edwards, 1998; Hamilton, 2004; Roberts & Christenson, 2001; Squires, Kohn-Wood, Chavous & Carter, 2006).

A la hora de escuchar, comprar o grabar música, a las alumnas les influye en mayor medida que a los alumnos la televisión, la radio, las revistas juveniles y los amigos, lo que puede ser debido a un mayor seguimiento de las alumnas en la información referente a la moda y las tendencias actuales, a las que se accede fácilmente por medio de los medios de comunicación tradicionales (TV, radio, revistas juveniles) en cualquier lugar del mundo y que, igualmente, se pueden compartir con el grupo de iguales (Figueras, 2004; Pindado, 2005; Salgado, 2004; Tyson, 2002). Por su parte, a los alumnos les influye más la música que se descargan de Internet, lo que se podría explicar por la forma en que ocupan su tiempo libre, puesto que suelen pasar un mayor número de horas que las mujeres en su habitación conectados a Internet, en lugar de relacionarse con los demás de forma más personal (Livingstone, 2007 a y b).

En referencia a la influencia de la televisión en los gustos musicales, hay que apuntar que los alumnos citaron mayoritariamente programas exclusivamente musicales como *Música 1*, *Música Sí* (sucesor del primero), *40 Principales*, *MTV* o *No sólo Música*, programas dirigidos para acercar a los jóvenes las últimas noticias sobre el mundo musical y todo lo relacionado con sus ídolos musicales, a través de actuaciones en directo en el plató, conciertos, videos musicales, listas de ventas, reportajes y entrevistas en la calle,

que además son seguidos, mayoritariamente por las mujeres (Pérez & Jiménez, 2002). Este formato de programas se impone al popular *Operación Triunfo*, lo cual pudo ser debido a que el momento en que se pasaron los cuestionarios coincidió con un período de descanso de dicho programa.

En cuanto a las cadenas radiofónicas que más influyen a los alumnos destaca la cadena *40 Principales* que elabora una lista de grandes éxitos del 40 al 1, y la *Cadena Dial*, dedicada a la difusión de la música popular de lengua española, debido a que estos programas elaborados mediante la popular *Radio Fórmula musical* (Fong-Torres, 2001), cuyos contenidos atraen a un mayor número de público juvenil femenino (Salgado, 2004).

Al preguntarle a los alumnos por la literatura y prensa escrita que más les influía en sus hábitos de consumo musical, únicamente hicieron referencia a revistas, algunas de ellas con un contenido variado destinadas a la población juvenil y otras que, aun siendo de divulgación general, no se dirigen exclusivamente a la población juvenil, pero cuyo contenido es específicamente musical, a la cabeza de las cuales se encuentra la revista *Super Pop*, debido fundamentalmente a que sus mensajes están elaborados para llegar a la población femenina de entre 12 y 18 años, seguida a una gran distancia de *Bravo por ti* (Figueras, 2005, 2007). Del resto, lo más destacable es que de las 6 primeras, *Música uno* y la revista *40* derivan de programas emitidos por la televisión y la radio, que se valen de la popularidad que tienen estos programas para incrementar sus ganancias comerciales.

Sobre las páginas y programas de Internet que más influyen los gustos musicales de los alumnos, se han señalado, mayoritariamente, *Emule* y *Kazaa*, dos de los programas más populares de intercambio de archivos p2p para descargar música, proceso más rápido y menos arriesgado que bajar música de páginas Web (Oberholzer & Strumpf, 2007; Sandulli & Martín, 2004, 2005).

Referencias Bibliográficas

- Armstrong, E. G. (2004). Eminem's Construction of Authenticity. *Popular Music and Society*, 27(3), 335-356.
- Arredondo, H., & García, F. J. (1998). Música popular moderna en la formación del profesorado. *Eufonía*, 12, 91-98.
- Baacke, D. (1993). Jugendkulturen und Musik. In H. Bruhn, R. Oerter and H. Rösing (Eds.), *Musikpsychologie: Ein Handbuch* (pp. 228-237). Reinbek, Germany: Rororo.
- Barbero, M. I., Vila, E., & Suárez, J. C. (2003). *Psicometría*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Boal-Palheiros, G. M., & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music*, 18(2), 103-118.
- Byrne, Ch., & Sheridan, M. (2000). The Long and Winding Road: The Story of Rock Music in Scottish Schools. *International Journal of Music Education*, 36(1), 46-57.
- Campbell, P. S. (1997). La diversidad de culturas y los mundos musicales en las escuelas americanas. *Eufonía*, 6, 7-14.
- Caw, T. S. (2004). Popular Music Studies Information Needs: You Just Might Find... *Popular Music and Society*, 27(1), 49-54.
- Clemons E. K., & Lang K. R. (2003). The Decoupling of Value Creation from Revenue: A Strategic Analysis of the Markets for Pure Information Goods. *Information Technology and Management*, 4(2-3), 259-287.
- Comas, D., & Granado, O. (2002). *El rey desnudo: componentes de género en el fracaso escolar*. Madrid: POI.
- D'Anjou, L. (2001). Rock-'n-roll. De sociale constructie van een muziekstijl. *Sociologische Gids*, 48(2), 122-137.
- Den, Ch. (2004). From Craft to Corporate Interfacing: Rock Musicianship in the Age of Music Television and Computer-Programmed Music. *Popular Music and Society*, 27(2), 139-160.
- Edwards, T. (1998). Lyrics to the rhythm: the uses and gratifications of rap music for African American teenagers (hip-hop, adolescents). *Dissertation Abstracts International*, 60(3A), 577.
- Figueras, M. (2004). La adolescente y las revistas juveniles femeninas: reproducción del rol estético y en función del hombre. En *VIII Congreso Español de Sociología. Transformaciones globales: confianza y riesgo*. Disponible en:

- <http://www.dste.ua.es/congresosociologia/gruposdetrabajo/gt12/GT12sesion3.pdf>. (Consultado el 20/01/2008).
- Figueras, M. (2005). *Prensa juvenil femenina i identitat corporal*. Barcelona: Tesis doctoral inédita.
 - Figueras, M. (2007). Los valores que transmiten las revistas juveniles femeninas y el significado que las adolescentes les confieren. En *IX Congreso Español de Sociología. Poder, Cultura y Civilización*. Disponible en: http://www.iccpss.ull.es/teresaweb/iso/IX_Congreso_Espanol_Sociologia.iso. (Consultado el 20/01/2008).
 - Fong-Torres, B. (2001). *The Hits Just Keep on Coming: The History of Top 40 Radio*. San Francisco: Backbeat books.
 - García, F. J. (1999). Las músicas del currículo. En C. Sánchez (Ed.), *Actas del IV Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología* (pp. 363-377). Pamplona: SIBE.
 - Hamilton, K. (2004). Making Some Noise: The Academy's Hip-Hop Generation. Scholarship on the Genre Moves beyond a Project of Legitimization into a More Self-Critical, Challenging Realm. *Black Issues in Higher Education*, 21(5), 34.
 - Hui, V. W. (2001). Music preferences, music and non-music media use, and leisure involvement of Hong Kong adolescents (China). *Dissertation Abstract International*, 63(12A), 4257.
 - LeBlanc, A., Sims, W. L., Siivola, C., & Obert, M. (1996). Music Style Preferences of Different Age Listeners. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 49-59.
 - Livingstone, S. (2007a). From family television to bedroom culture: young people's media at home. In E. Devereux (Ed.), *Media Studies: Key Issues and Debates* (pp. 302-321). Thousand Oaks. California: Sage Publications.
 - Livingstone, S. (2007b). Los niños en Europa. Evaluación de los riesgos de Internet. *Telos: Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 73, 52-69.
 - LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE del 4-5-2006.
 - LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE del 4-10-1990.
 - Lorenzo, O., & Herrera, L. (2001). *Cuestionarios sobre conocimiento y preferencias del estilo musical*. Granada:

Departamentos de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal y Psicología Evolutiva y de la Educación (Universidad de Granada).

- Lorenzo, O., Herrera, L., & Cremades, R. (2008). Investigación sobre preferencias de Estilos Musicales en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. En M. A. Ortiz (Coord.), *Música. Arte. Diálogo. Civilización* (pp. 301-332). Coimbra (Portugal): Center for Intercultural Music Arts y Grupo de Investigación HUM-742.
- Martínez, S. (1998). Las ‘otras’ músicas en la enseñanza. *Eufonía*, 12, 15-23.
- Oberholzer, F., & Strumpf, K (2007). The Effect of File Sharing on Record Sales: An Empirical Analysis. *Journal of Political Economy*, 115(1), 1-42.
- Olsson, B. (1997). The social psychology of music education. In D. J. Hargreaves and A. C. North (Eds.), *The Social Psychology of Music* (pp. 290-305). New York: Oxford University Press.
- Pérez, J., & Jiménez, P. (2002). *La televisión contada con sencillez*. Madrid: Maeva Ediciones.
- Pindado, J. (2005). Resultados de un estudio con jóvenes de Málaga. Los medios de comunicación en la socialización adolescente. *Telos: Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 62, 14-20.
- Raventós, J. (1998). ¿Quién habla en el aula de música?: el caso de la música electrónica de baile. En Pelinski, R. and Torrent, V. (Eds.), *Actas del III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología* (pp. 261-270). Sabadell: SIBE.
- Regelski, T. A. (2006). “Music appreciation” as praxis. *Music Education Research*, 8(2), 281-310.
- Roberts, D. F. (2000). Media and youth: Access, exposure, and privatization. *Journal of Adolescent Health*, 27(2), 8-14.
- Roberts, D. F., & Christenson, P. G. (2001). Popular music in childhood and adolescence. In D. G. Singer and J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 395-414). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Salgado, C. (2004). La programación en la radio española. Análisis de las parrillas de programación 2002-2003. En M. P. Martínez-

Costa and E. Moreno (Coords.), *Programación Radiofónica* (pp. 249-292). Barcelona: Editorial Ariel Comunicación.

- Sandulli, F. D., & Martín, S. (2004). Música en Internet: estrategias a seguir. *Universia Business Review*, 4, 30-41.

- Sandulli, F. D., & Martín, S. (2005). El usuario y el proveedor digital: el "reparto musical" en las redes p2p. *ZER*, 18, 105-121.

- Sesé, F. (1998). El Pop-Rock en el aula de música. *Eufonía*, 12, 47-52.

- Skelton K. D. (2004). Should We Study Music and/or as Culture? *Music Education Research*, 6(2), 169-177.

- Squires, C. R., Kohn-Wood, L. P., Chavous, T., & Carter, P. L. (2006). Evaluating Agency and Responsibility in Gendered Violence: African American Youth Talk About Violence and Hip Hop. *Sex Roles*, 55(11-12), 725-737.

- Stalhammar, B. (2000). The spaces of music and its foundation of values - music teaching and young people's own music experience. *International Journal of Music Education*, 36(1), 35-45.

- Tyson, E. H. (2002). Hip Hop Therapy: An Exploratory Study of a Rap Music Intervention with At-Risk and Delinquent Youth. *Journal of Poetry Therapy*, 15(3), 131-144.

- Vilar, J. M. (1998). La presencia de las músicas modernas en los libros de texto de educación secundaria. *Eufonía*, 12, 78-89.

- Walker, R. (2005). Classical versus pop in Music Education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 163, 53-60.

JOGOS DE FORÇA, OU NEM TANTO, ENTRE AS PALAVRAS E AS IMAGENS

Isabel Calado Lopes
Escola Superior de Educação de Coimbra
isabcal@esec.pt

1. A imagem em confronto com o verbo

Quando se interroga a eficácia das imagens no sistema geral da comunicação, o modo de equacionar a questão supõe normalmente que essa eficácia é medida em ambientes comunicacionais tradicionalmente entregues ao domínio da linguagem verbal. Daí que uma tal interrogação traga amiúde subjacente alguma vontade de aferir forças ou poderes e possa por isso formular-se do seguinte modo: *Como se posiciona a imagem face ao verbo?*

Até hoje, com efeito, tem sido incontornável abordar o visual sem constantemente fazer o seu confronto com o verbal e, mais ainda, sem sentir a necessidade de instituir uma fronteira entre ambos os sistemas que, frequentemente, se deseja policiada.

Uma das posições que aqui defenderemos é a de que a imagem da fronteira é instrutiva e útil, mas que tem de rever-se o modo mais tradicional e persistente de a desenhar, trocando a figura de uma muralha ou de um obstáculo por outra qualquer metáfora em que a ideia da fluidez seja preponderante.

Este é um esforço que equivale a contrariar uma tradição linguística muito poderosa na ciências humanas e sociais, que se sedimentou ao longo de todo o século XX. Essa tradição alimentou a pretensão de manter a imagem (o que não é linguístico) a distância, de remetê-la para um campo outro onde o discurso e o verbalizável não têm capacidade de se impor, onde vacilam a consciência (o consciente) e o dominável.

Equivale também a adoptar uma posição que se pretende não iconófora. O que poderá parecer um dado adquirido. Porém, a ideia de que a iconofobia foi uma efervescência “arrumada” na história do

passado ocidental (1º momento: a antiguidade clássica; 2º momento: movimento huguenote da época moderna), não colhe a nossa adesão. A “querela das imagens” é um tema que não nos parece ter ficado definitivamente resolvido nos desenlaces do séc.VIII e do séc.XVI¹.

¹ Referimo-nos à divergência que opôs judeus ortodoxos e cristãos bizantinos, no século VIII. Fundamentado no Antigo Testamento (“*Não farás ídolos*”, diz YHWH ao Homem - Ex 20,4; “*Vivem na confusão aqueles que adoram imagens*”, Sl 96,7; “*Queimareis as imagens esculpidas*”, Dt 7,25; ou ainda a associação da visão e do pecado, como em Gn3 - “*A mulher viu que o fruto da árvore era bom para comer, agradável para a vista*” – ou no relato das pragas que assolam os egípcios no tempo de Moisés, das quais faz parte a praga das visões), o monoteísmo iconoclasta e judeu vingou até ao II Concílio de Niceia (787), que pôs fim à querela as imagens. Nessa data, segundo Debray, acaba de percorrer-se um longo caminho, iniciado vários séculos antes com a instauração do dogma da Encarnação (em 451, o Concílio de Calcedónia havia fixado esse dogma). Na verdade, parece óbvio que uma cristologia consequente com este dogma só poderia admitir as imagens (Cristo é, a partir daí, a imagem/ o visível de Deus), mas o certo é que o início do séc.VIII conheceu, em Bizâncio, uma forte vaga iconoclasta que tornou difícil a aceitação dos ícones no seio da Igreja cristã. Vencido o temor das imagens, porém, elas parecem não mais ter-se afastado dos desígnios do cristianismo. Debray resume o percurso deste único caso de um monoteísmo iconófilo: “Aproveitando o longínquo lançamento de Bizâncio, ou seja, a cismática, a Igreja Apostólica e Romana conseguiu abrir-se para as mais profanas técnicas da imagem, a começar pelo antigo espectáculo de sombras até chegar ao cinema holográfico. A ilusão de óptica não mete medo a um filho de Santo Atanásio e de São Cirilo (os doutores da Encarnação), que sabe que ela entra no plano de Deus. Cultiva-a nas suas diferentes aplicações. No século XII pede aos vitrais e às cores cambiantes projectadas pelas rosáceas no claro- escuro das catedrais – os nossos primeiros espaços audiovisuais (órgão, canto e sino) – para ‘prefigurarem a Jerusalém Celeste’ (Duby). Os jesuítas, no século XVII, não se contentam em estimular pintores, nem em reservar à imagem um lugar importante na retórica; ocupam-se activamente de catóptrica e das maravilhas possíveis de obter através do espelho, sem desdenharem as anamorfoses nem as projecções luminosas. A lanterna mágica não foi inventada por um Padre, mas foi um jesuíta alemão, Athanasius Kircher, o primeiro a fazer a respectiva exegese técnica e teológica com a sua *Ars magna lucis et umbrae* de 1646. O padre Athanasius, engenheiro e sábio, colocava as placas de vidro ao serviço da

Pelo contrário, encontramos derivados dessa iconofobia, absolutamente actuautes, nos tempos que correm. Naturalmente eles expressam-se noutros modos e debatem-se com novas realidades visuais, mas, em geral, é a mesma ansiedade perante as imagens que recorrentemente emerge. Simultaneamente, continua a ser o verbo o

fê, evocando a morte e as almas do outro mundo, sem esquecer as tarefas da educação [...].

O mais antigo e mais potente dos aparelhos de transmissão do Ocidente, a Igreja do Senhor, conduzido por uma tradição da graça comparável a ‘uma verdadeira saga da imagem’ (Baudinet), não foi, portanto, apanhado desprevenido pelas novas tecnologias. Desde 1936, o papa Pio XI consagra uma encíclica ao cinema, *Vigilanti cura*; e o seu sucessor consagra, em 1957, outra à televisão, *Miranda prorsus* [...]. A Igreja desposou o século do visual com uma facilidade, de modo nenhum desconcertante para quem conhece o que a separa, neste plano, das suas irmãs reformadas. Sem falar do Vaticano II, de João Paulo II superstar e do prodigioso equipamento audiovisual da Santa Sé – assuntos fáceis – vejamos alguns detalhes significativos puramente franceses. A única revista intelectual não especializada que leva a sério e decifra regularmente as obras de pintura, cinema e televisão é *Esprit*, fundada por Mounier em 1932; os seus dois últimos directores consagraram excelentes estudos à coisa visual, tanto antiga como contemporânea. A colecção ‘*Septième Art*’, que reagrupa os mais profundos textos de reflexão sobre o cinema, é publicada por Le Cerf, a editora dos dominicanos. O melhor magazine de televisão, derradeiro refúgio de uma moral da imagem, é *Télérama*. A crítica do cinema (em seu tempo), com André Bazin à frente, tinha uma forte coloração, não cristã, mas propriamente católica. Longa vida a Niceia II.” (Debray, 1994a, pp. 82-83).

A segunda vaga iconoclasta (2ª Querela das Imagens) conhecida do Ocidente cristão desenrola-se sob a tutela de Calvino, no séc.XVI e, em geral, com a Reforma. A Contra-Reforma reafirmará, contudo, o gosto cristão pelas imagens. Desta vez porém, já não como ídolos, mas como arte: “Do ícone ao quadro, a imagem muda de signo. Em vez de aparição, torna-se aparência. Em vez de sujeito, fica sendo apenas objecto. Após o Concílio de Trento, o reequipamento visual do mundo católico faz-se com mais imagens, mas com menor imagem do que anteriormente – como se a Reforma tivesse obtido, pelo menos, essa *diminutio capitis* [...] A arte é o que sobra ao fiel quando as suas imagens sagradas deixam de ter o poder de salvá-lo.” (Debray, 1994a, pp. 226-227).

reduto fortificado dentro do qual pretendemos conter essa intranquilidade.

A literatura que aborda a comunicação visual e as mais variadas modalidades de representação iconográfica, a expressão plástica e a importância da arte na tradução da cultura, a literacia e educação audio-visuais, o impacto pedagógico dos *multimédia* e umas quantas outras problemáticas que gravitam em torno de um certo mínimo denominador comum, vai deixando suspensas e relativamente dispersas uma série de interrogações que perguntam, pressentem e cristalizam curiosidades acerca dessa forma de linguagem, de relação, de expressão e de presença a que, demasiado genericamente, chamamos *imagem*.

O que é a imagem? Em que versões se nos apresenta e que media habita? Para que serve? O que comunica e como comunica? Como se presta a ser visitada e compreendida? Como circula? Como funciona? Que tipo de relações institui? Estas e muitas outras indagações suscitam o interesse, a observação, o confronto de ideias, a experimentação e as especulações dos estudiosos nos diversos campos do saber e da prática em que a realidade do visual se impõe.

No que diz respeito à investigação sobre a imagem, há que constatar, antes de mais, que o conjunto de análises, a indagação histórica, sociológica, antropológica, linguística, filosófica, artística, educacional e técnica, desenham um campo vasto de problemas e de soluções (ou pistas para elas). Dada a amplitude e a diversidade dessas interrogações e das respostas, torna-se imprescindível identificar alguns limites de alguns territórios.

Um dos que mais nos tem interessado, e que de algum modo será também objecto desta comunicação, pode enunciar-se como sendo o da ***elucidação das eficácias icónicas num ambiente comunicacional dominado pela linguagem e pelos valores do verbo.***

Subjacente a todos os campos de estudo e às interrogações que os delimitam, encontramos sempre algumas ideias persistentes, que

parecem constituir aquilo a que poderíamos chamar as suas ideologias.

Pois bem, no campo da investigação sobre a imagem, a visualidade e a cultura dos ecrãs, uma dessas ideologias insiste em estabelecer uma *diferença substancial (quando não mesmo oposição) da imagem relativamente ao verbo*. Contudo, é preciso dizê-lo desde já, esta diferença não se apresenta como um obstáculo à existência de um diálogo: ninguém duvida de que verbo e imagem comunicam entre si.

Desde muito cedo temos usado no nosso próprio modo de equacionar a questão a metáfora da *fronteira*. Não só, nem sobretudo, para ver nela um limite, uma barreira ou uma zona policiada, mas para verificar como essa fronteira constantemente se vê perturbada, di-lo-ia Deleuze, a ponto de ser posta em causa: “De Norte a Sul encontraremos sempre linhas que vão perturbar os conjuntos, um ‘E’, ‘E’, ‘E’ que de cada vez marca um novo limiar, uma nova direcção da linha quebrada, um novo desfiladeiro da fronteira [...]. ‘[V]er as fronteiras.... [é] fazer ver o imperceptível’.” (Deleuze, 1990a, p. 66).

Esta é na verdade uma fronteira que se fracciona quando entramos por cada um destes mundos adentro. Ela corre então não apenas entre o verbal e o visual, como ainda entre o icónico e o simbólico, entre o analógico e o lógico, o arbitrário e o motivado, o documental e o expressivo, o paratáxico e o sintáxico, o estrutural e o situacional, o denotativo e o conotativo, a procura de um código e o encontro do dispersivo, etc., etc. E é também uma fronteira que, ao mesmo tempo que se desenha como um espaço simultaneamente dialógico e conflitual, é ainda, por vezes, o lugar de um aparente vazio (onde contudo se possibilita a relação): “Quando olhamos a página de um livro ilustrado, não temos o hábito de prestar atenção a esse pequeno espaço branco que corre acima das palavras e debaixo dos desenhos, que lhes serve de fronteira comum para incessantes passagens: pois é aí, nesses escassos milímetros de brancura, sobre a areia calma da página, que se tecem, entre as palavras e as formas, todas as relações de designação, de denominação, de descrição, de classificação.” (Foucault, 1986, p.34).

Um dos desenvolvimentos em que se reflecte o tema dos espaços de diferença e sobreposição entre os sistemas de signos, diz respeito à questão da(s) literacia(s).

Surtem então algumas perguntas: A imagem exige uma alfabetização específica? Ou a aprendizagem orientada em que somos conduzidos pelo mundo das letras dota-nos de estratégias de leitura (decifração e compreensão) que facilmente aplicamos às imagens? Ou ainda: para compreender as imagens não é necessário ser-se sujeito a qualquer processo de aprendizagem (elas dão-se-nos ao entendimento de um modo natural, que corresponde a uma aquisição antropológica)? Mais: aquilo que se treina para a leitura do escrito é, acima de tudo, o olhar (o que equivale a defender que a escrita desenvolve uma cultura da visão) e, sendo este o caso, a visão instruída pelo e para o texto escrito é suficiente para ler com igual nível de sabedoria os objectos do *design* visual (moda, equipamentos, produtos, embalagens, publicidade, tipografia, etc.)? Finalmente: não, não é assim de todo e torna-se absolutamente indispensável investir numa “nova literacia visual” distinta da “velha literacia (também visual)” scriptocentrada?

De facto, é possível abordar a ideia da literacia visual como uma velha tradição e aquisição das sociedades ditas cultas e ocidentalizadas. Na decorrência desta ideia, as exigências que hoje em dia se colocam ao olhar, para que mantenha uma capacidade desperta e instruída de aplicar-se aos objectos da visualidade², teria de equacionar-se na perspectiva de uma nova visuo-literacia, não propriamente dotada das mesmas competências que a palavra escrita suscita ao olhar, mas de outras habilidades e recursos que, acima de tudo, exigem que se formule a questão-base: *o que é que é*

² Nos quais incluímos as imagens da fotografia e do cinema, os desenhos de traço mais ou menos estilizados (desde os figurativos aos abstractos, dos técnicos aos artísticos ou humorísticos, dos iconotipos aos diagramas,...), as obras picturais mais diversas, os objectos escultóricos e modelísticos, as produções arquitectónicas e, particularmente, as tantas formas de desenho ligadas à letra e ao texto verbal: *lettering*, *layouts*, caligramas, tipogramas, poesia concreta, etc.

comunicado pelas imagens e pelas mensagens escritas a partir dos códigos do design visual?

Como ficou patente, a problemática da diferença e da semelhança - e a da fronteira - leva a inúmeros desenvolvimentos.

Um último apontamento mereceria ficar expresso neste momento ainda introdutório da nossa comunicação: ao confrontar a linguagem verbal e a visual, devemos fazê-lo no tocante às suas características (intrínsecas e extrínsecas), mas também no que respeita à quantidade, ao peso respectivo de cada uma delas nas mensagens hodiernas.

Explicitemos a ideia como uma suspeita: o alegado aumento de peso do visual na cultura moderna permitir-nos-á falar de uma *nova ordem semiótica*? O contrabalanço dos dois modos sígnicos de produção dos textos (o verbal e o visual) é hoje substancialmente diferente do que era ontem? E que novos apelos de cooperação essa nova ordem institui? Levantar tais interrogações é naturalmente encarar a questão do ponto de vista dos ganhos e das perdas trazidos pelo suposto reforço do visual à actual paisagem semiótica. E, mais uma vez, não devem esperar-se radicalismos da resposta a este balanço. O que ela permite demonstrar, isso sim, é que, como em qualquer outro processo de mudança, há persistências e novidades, abandonos e conquistas, que merecem ser considerados.

2. Marcas diferenciais entre o visual e o verbal (e suas limitações)

A diferença de que vimos falando é equacionada em várias frentes e expressa-se umas vezes abertamente, outras de modo implícito. Procuremos as suas bases.

A partir da revisão que pudemos fazer dos diferentes estudos sobre a imagem (e sobre a imagem e o verbal) julgamos estar em condições de poder elencar (de um modo que, se não é exaustivo, é - assim o pensamos - suficiente) dois grandes aspectos nucleares (e um terceiro, de carácter metodológico) em torno dos quais as referências ao verbal *versus* visual se estabelecem. É no sentido de estabelecer essas marcas diferenciais que um grande esforço de sistematização tem sido empreendido, o que não significa - é necessário dizê-lo -

que ele corresponda sempre a uma assunção igualmente convicta de tudo o que (ao menos por um princípio lógico) decorre do estabelecimento de cada uma dessas marcas.

Marca 1

Por um lado, a imagem e a palavra parecem diferenciar-se (quando não mesmo divergir) no tipo de relação que estabelecem com os objectos representados: mais afectiva e emocional, mais próxima e por vezes mesmo irracional por parte da primeira; mais racional e distanciada por parte da segunda.

Comecemos com um exemplo, para simultaneamente e desde já verificar (ou não) a pertinência desta ideia: a cor, elemento muitas vezes central nas imagens, é algo frequentemente referido como um factor de envolvimento emocional, e não raro essa referência faz-se contrastando o uso da cor, nas imagens, com a frieza do carácter escrito, em preto sobre branco, na página impressa: “A abstracção distante do preto e do branco mantém com o seu observador um afastamento convencional, desambientado e frio. O preto e branco sobressai no desligamento simbólico; a cor, na ligação indicial.” (Debray, 1994a, p. 274).

Haverá certamente algo de aceitável nesta ideia, mas não é difícil contraditá-la. Se pensarmos ainda em imagens, e procedendo aqui a algum deslocamento mas fazendo-o intencionalmente, constatamos que o envolvimento afectivo com o preto e branco pode ser igualmente intenso.

Reportando-se ao paradigma fotojornalístico francês de todo o período que vai da *Libération* (1944) ao final dos anos 50, Hamilton (1977) observa-o nas revistas, livros e jornais dessa época, quando a imprensa ilustrada se mostrava próspera e constituía (juntamente com a rádio e o cinema) o grande veículo da comunicação social. A televisão iniciava na época as suas emissões, mas estava longe de tornar-se prevacente como meio de divulgação e entretenimento. Surgiam amiúde novos títulos, periódicos como o *Paris-Match* atingiam saídas da ordem do milhão de cópias e um número da *Life* era lido por cerca de 24 milhões de pessoas. Os fotógrafos ganhavam

uma consciência crescente do seu capital de responsabilidade (e privilégio) na construção da memória colectiva. Estava-se em plena vigência de uma “louca sede de imagens”, que as edições contendo fotografias alimentavam, contribuindo para o desenvolvimento de um certo imaginário colectivo francês. Contando com a herança que vinha dos anos 30 - “período em que o papel do fotógrafo profissional fora criado, bem como a moderna imagem do fotojornalista percorrendo as ruas, com a sua *Leica*, em busca do ‘momento decisivo’ [da ‘image à la sauvette’, como diria o próprio Cartier-Bresson]” (Hamilton, 1977, p. 95) - é nesta fase do pós-guerra que se expande uma visão justamente exigida e alimentada pela precedência do conflito bélico e pela necessidade vivamente sentida de superar os seus traumas. As tensões e instabilidade da guerra haviam gerado não somente a penúria económica e a desorganização política e social (com problemas na demografia, nas relações coloniais e nos sistemas de produção nacional), mas uma crise profunda no foro da identidade nacional. Era imperioso recuperar o sentido de unidade perdido e o trabalho destes fotógrafos, que veio a tornar-se consideravelmente divulgado, assumiu primordialmente um papel solidarizante. O sentido de unidade – procurado no seio de um clima de luta e labuta nacional, eivado de esperança e colorido por um forte impulso de justiça, fraternidade e solidariedade - desdobrava-se e configurava-se no tratamento de um conjunto de problemáticas simbólicas, quase emblemáticas, tais como a vivência comunitária, as experiências de associação, a alegria de viver e o optimismo. Temas como *a rua*, *a infância e as brincadeiras*, *a família*, *o amor e os amantes*, os “*lugares*” parisienses típicos, os “*clochards*”, *as festas populares*, os “*bistrots*”, *as habitações e condições de vida doméstica*, *o trabalho e o artesanato*, eram recorrentemente desenhados nas imagens de imprensa e faziam circular entre os franceses os *clichés* emergentes de um país em vias de reconstruir-se.

Pois bem, de entre os dispositivos retóricos visuais associados à construção deste paradigma, destaca-se a utilização da monocromaticidade nas fotografias (apesar da realidade parisiense dos anos 40-50 ser naturalmente a cores). Este foi um recurso de tal modo intencional e significativo que ainda hoje a sua força se

manifesta: não há muito tempo, a televisão portuguesa divulgava um anúncio publicitário que fazia uso do “*Baiser de l’Hôtel de Ville*”, reconstruindo o movimento fictício, imaginado, mas plausível, que foi “congelado” por Doisneau em Abril de 1950. Fê-lo justamente a preto-e-branco, o que reforça esta convenção. Se ela não tivesse sido tão forte na visualização do imaginário da época, facilmente o publicitário de hoje teria cedido à tentação de reconstruir a cena a cores, de acordo com os códigos prevalentes no discurso televisivo.

O mesmo pode ser observado em inúmeros outros casos de imagens, designadamente da publicidade, como a deste anúncio à *Häagen-Dazs*.

Esta diferença, apenas insinuada ou abertamente declarada, entre uma linguagem apta ao racional e uma outra mais voltada para o emocional, conduz a uma outra, aquela que situa a linguagem verbal no campo da consciência e a linguagem das imagens nos domínios - pouco explorados - do inconsciente.

A inconsciência da relação estabelecida com as imagens chega mesmo a ser encarada como uma questão de **anulação da mente face a uma mobilização intensa do corpo**. E a fundamentação da ideia recorre a dispositivos de “cientificação”, como o que nos é descrito por Kerckhove na sua obra “*A Pele da Cultura*” (1997). Aí o autor relata uma experiência algo surpreendente em que se viu envolvido e que parece ter influenciado determinantemente o modo como veio a expressar as suas convicções sobre a relação cognitiva e física que estabelecemos com a televisão ou, para sermos mais rigorosos, sobre os efeitos que ela desencadeia em nós. Nessa experiência, ensaiada num laboratório de investigação da Universidade de Simon Fraser, em Vancouver, as reacções do telespectador (no caso o próprio Derrick de Kerckhove) foram medidas na pele através de sensores ligados a um computador. Eram registadas graficamente à medida que uma sucessão de imagens (com cortes médios que ocorriam de 15 em 15 segundos) ia correndo no ecrã. Essas sequências incluíam “.... sexo, publicidade, notícias,

talk shows, sentimentalismos e tédio.” Sequências típicas, segundo o autor.

Mais ainda, era suposto que o espectador (sendo quem era) reagisse criticamente àquilo que via, manifestando o seu contentamento ou descontentamento através da manipulação codificada de um *joystick*. O que aconteceu foi que esta “cobaia” se sentiu absolutamente incapaz de controlar as suas reacções, de as controlar cognitivamente expressando o seu sentido crítico (ou até “fosse o que fosse”) face à rapidez com que as sequências televisivas se iam sucedendo. Mas tal não impediu que outras reacções se tivessem dado e, na verdade, os sensores registavam-nas na pele (a um ritmo tão acelerado quanto o que produzia mudanças de movimento, de plano, de cena no ecrã), e ainda no ritmo cardíaco, no aparelho circulatório e... na testa. A partir daqui, o autor desenvolve a ideia de que, face à TV, a mente não consegue trabalhar, mas o corpo reage intensamente (e instantaneamente) (cf Kerckhove, 1997, pp. 37-38).

Na sequência desta visão sobre as imagens, há também quem pense e defenda que **a imagem é muda** (tal como o inconsciente). Debray, por exemplo (1994b), diz que as imagens possuem um “mutismo pré-semântico”.

No entanto, esta característica não deveria ser tomada, de imediato, como um *deficit icónico*. Na verdade, para o autor citado (bem como para outros, como Daniel Bounoux, 1991) ela corresponde, pelo contrário, a uma “mais-valia figurativa”. De facto, é vantajoso usar de alguma prudência perante os textos que classificam a imagem como selvagem ou mesmo “idiota”, que a reconduzem às instâncias da afectividade e da motricidade e a distanciam do mundo artificial dos códigos e das representações inócuas. São esses mesmos textos que ajudam a fundamentar alguma “superioridade mediológica” da imagem, a qual radicaria justamente nos atributos mencionados – aceleradores, nesse sentido, de poderes não subestimáveis. Poderes que estão ligados à capacidade que as imagens têm de facilmente mobilizar certos processos primários do psiquismo humano (como o sonho, o choro, o riso, a angústia) e de a eles aceder com muito

maior facilidade que a palavra. Superioridade que deriva da certeza de que não se pode chegar além sem retroceder aquém.

Pela mesma ordem de ideias, mais-valia também para a arte sobre as disciplinas do racional: “Por que motivo a história da arte, revelando as sensibilidades de cada época, está sempre adiantada relativamente à história das ideias e até mesmo dos acontecimentos? Por que motivo é preferível visitar um museu de arte contemporânea do que entrar numa biblioteca pública de informação para interceptar os sinais precursores das mudanças de mentalidade, de paradigma científico, de clima político? Porque a imagem sensível repercute no cosmos e alimenta-se com fontes de energia ‘inferiores’, portanto, menos vigiadas ou mais transgressoras, mais livres ou menos controladas do que as actividades espirituais ‘superiores’. Ela capta de maior distância e de mais baixo; funciona como um radar.” (Debray, 1994a, p. 117).

Seja qual for o sinal que por isso lhe anexemos (positivo ou negativo), a imagem é, na verdade, vulgarmente associada a movimentos de *regressão*: “As palavras projectam-nos para a frente, a imagem para trás [...]” (Debray, 1994a, p.112). Ela aparece então como um espaço de *adormecimento da vigilância* - “A letra põe de pé, a imagem leva a estender-se [...]” (*idem*, p. 112) -, de a-criticismo, de narcisismo e de prazer: “Força dionisíaca, foi o que teria sido dito há um século [...]. *Cocooning* e acalanto televisuais, é o que se diz presentemente. [...] O olhar apalpa ou acaricia, devora ou insinua-se, toca de leve ou penetra. Agarra, prende, retém – amassa e torna-se massa [...]” (*ibidem*, p. 112).

Impossível deixar de evocar, a propósito da forma de dizer, tão peculiar, de Régis Debray, uma outra, igualmente inconfundível: a de McLuhan, e em particular a obra que scriptovisualmente compôs com Quentin Fiore, “*Message et Massage*” (1967).

O mesmo autor chega a falar em “libido óptica” (ob.cit., p. 90) quando associa a todos os movimentos de massas da história ocidental (ordens mendicantes contra o clero letrado, no séc. XIII, Cruzadas, Revolução Francesa, Revolução Soviética de 1917, Maio

de 68 em França, etc.) os dilúvios de imagens que mobilizam as adesões: cartazes, estátuas, águas-fortes, caricaturas, porcelanas, decorações, aguarelas, cartas de baralho, estampas, emblemas, retratos, etc.

E, contudo, são estes mesmos autores que, noutros passos do seu discurso, falam do olhar como um órgão “dominador” - no sentido de que ele “exprime um domínio mais activo [do que o tacto, o ouvido ou o olfacto] da parte do sujeito” (André, 1999, p. 164); ou como um órgão de “liberdade” face à servidão (desta vez, do ouvido). Na sua história do olhar ocidental, ao descrever a terceira idade da imagem, Debray (1994a, cap. X), caracteriza justamente a imagem-fluxo da era electrónica (situemo-la a partir da década de 60 do séc.XX) como uma *imagem-som* que justamente se distinguiria da anterior (o ícone da “era da arte”, cujas características se estendem ainda à fotografia e ao cinema, mas já não à televisão) pelas ideias de mergulho, absorção, fusão, proximidade, posse, passividade, “tactibilidade” até, características... do ouvido. Não se trataria já, neste tempo do *visual*, de *olhar* (o que implica, segundo as palavras deste autor e no contexto da caracterização dessas diferentes idades da imagem, *distanciar-mo-nos*), mas de *escutar* ou, por outras palavras, de participar (com a dose de obediência/passividade que vem implícita no grego *upakouein* que significa, justamente, “escutar”). Sobre esta problemática, tratada com outro detalhe, veja-se um outro texto nosso (Calado, 2008).

Não deixa de ser curiosa esta colocação dos termos que, sem grande dificuldade, poderíamos reencontrar adaptada – no contexto de um outro discurso – a certas análises de diferenciação entre o ver e o ler, entre a imagem e o verbo: colocando desta feita a tónica da fusão do lado da imagem (*tout court*) e a do distanciamento do lado da palavra. Fica o apontamento, sobretudo como alerta para algumas confusões frequentes: confusões entre regimes de visão ou, para dizê-lo melhor, equívocos resultantes de uma consideração demasiado generalizadora da imagem (num bloco) *versus* palavra (num outro).

Os aspectos assinalados parecem denunciar, à primeira vista, algumas contradições. Mas sobretudo aquilo para que apontam é para uma complexidade do tema. Esta complexidade aconselha-nos, mais uma vez, a não incorrer em dicotomias facilitadoras, como a que reservaria para a imagem um lugar incontornável de passividade e para a palavra o campo da autonomia do sujeito. Há imagens e imagens, como insistentemente temos referido na nossa investigação, e talvez possamos dizer que umas se destinam a ser “vistas” ou “olhadas”, outras “lidas” e outras ainda “ouvidas” ou mesmo “escutadas” – correspondendo estas distinções a diferenças de recepção ou, se quisermos, a modos variados de relação dos sujeitos com as formas que à sua vista se endereçam.

Pois bem, a dimensão emocional das imagens (que, como vemos, tem constituído uma marca diferencial face à palavra escrita ou, melhor, se institui desse modo) tem sido sobremaneira acentuada no âmbito das teorias do comportamento esportivo, desenvolvidas sobretudo para os *media* cinematográfico e televisivo. Aí se tem vindo a propagar a ideia de uma imagem que *centra* o sujeito, envolvendo-o numa relação fusional (por vezes assemelhada a um estado onírico ou “pré-hipnótico”) que chega a ser comparada a uma situação de bloqueio, e que nos apresenta a imagem como uma espécie de estupefaciente. Marc Dupuis (1997), por exemplo, fala abertamente em “hipnose catódica” e já Squitieri (1990) se inquietava com a “hipnose electrónica” que nos colocaria, face a um *Blade Runner* ou a um *E.T.*, “... todos calados, aplacados, entretidos a chuchar o dedo, em hipnose, absolutamente impotentes.” (ob.cit., p. 92).

Por contraste, a palavra, o escrito, manteria o sujeito a uma distância de frieza e permitir-lhe-ia conservar a capacidade de raciocínio e uma autonomia de ação. Jean-Pierre Meunier (1990), por exemplo, insiste nesta ideia de que a palavra distancia emissor e receptor, diferencia os postos criados pelo clássico modelo de comunicação (o modelo do código, de Shannon e Weaver); enquanto a imagem anula essa distância, implicando o modo de comunicação icónico, pelo contrário, a indiferenciação. Para este autor (e outros), não há assimetria na comunicação visual. Os seus exemplos são justamente

retirados dos *media* televisivo e cinematográfico: “A imagem, ao contrário do verbo, é o elemento de participação, participação dos sujeitos no espectáculo, mas também participação dos sujeitos entre si. Os (poucos) espectadores de um filme ou os milhões de espectadores de uma emissão televisiva não têm geralmente nenhuma consciência das posições distintas de emissores e receptores, fundem-se e absorvem-se numa mesma visão.[...] Tarde sabia-o e mostrou como os indivíduos constituintes de públicos.... se tornavam semelhantes uns aos outros, partilhando ideias e opiniões.

O cinema não é um meio de fabricação e troca de mensagens de que se servirão os indivíduos ou grupos de indivíduos distintos para comunicar a outros indivíduos ou grupos distintos os seus pensamentos a propósito do mundo. Cada filme - ou conjunto de filmes ou, no limite, todo o cinema - é um meio de constituição de um mundo imaginário, duplicando o mundo real e substituindo-se a ele, capaz de gerar multidões de indivíduos confundidos na sua participação nas mesmas imagens e nos mesmos mitos.” (Meunier, 1990, p. 277).

Subjacente a esta visão dicotómica está toda a problemática da centração/descentração, que, como se sabe, é cara à Psicologia do Desenvolvimento. Esta última descreve todo o processo de maturação cognitiva individual como um processo de passagem da centração à descentração ou de abandono progressivo de um estágio fusional/sincrético inicial.

Os conceitos são retomados a propósito dos meios de comunicação mediatizados e, nesse contexto, parecem-nos contribuir sobremaneira para sublinhar e radicalizar (pelo menos nalgumas das suas mais divulgadas abordagens) a distância entre o verbo e a imagem. É assim, por exemplo, quando se diz da imagem que ela *mostra* o mundo (e mais ainda quando ela é tomada como *sendo* o mundo), constituindo para o sujeito um produto acabado sobre o qual ele não tem de investir mecanismos pessoais de interpretação - por exemplo, reunindo dados diferentes (ou mesmo divergentes) e construindo a *sua* visão desse mundo: “Pode dizer-se que temos sempre uma tendência acrescida para nos perdermos na imagem, enquanto que,

face às palavras, ao texto, a distância entre o mundo descrito e nós-próprios permanece sempre intacta.” (Thomas, 2000, p. 4).

Esta é mais uma vez, quanto a nós, uma perspectiva demasiado simplificada do problema. Há na verdade mecanismos orientados para a descentração espectral no universo da produção de imagens que não permitem que hoje em dia se sustente cientificamente uma oposição verbo-imagem, neste campo pragmático da relação, descrita em pinceladas tão genéricas. Por outro lado, o ambiente das palavras nem sempre é asséptico e resguardado (do leitor); pode mesmo acontecer que a entrada nesse ambiente o introduza num universo de falsificações que o faz perder o pé da realidade.

Suportemos a ideia, recorrendo a duas transcrições.

A primeira diz respeito às imagens: “O interesse dos processos audio-visuais que funcionam pela descentração seria... o de não propor ao destinatário um universo completo, mas de o obrigar a reinjectar novos dados (por vezes contraditórios) no seu próprio universo. Este universo, provavelmente menos rígido, mais desconcertante, comporta certamente o risco de não conduzir os indivíduos a dar as respostas adequadas. Mas estas respostas terão sido objecto de um processo que, por si só, vale provavelmente mais [que elas] [...]” (Thomas, 2000, p. 5 de 15).

Um dos procedimentos de descentração está presente quando, numa narrativa (visual), “... a rede intersubjectiva dos personagens não está centrada no ponto de vista único de um de entre eles (ausência de 'herói')...[Nesse caso,] podemos pensar que o receptor não irá, paralelamente, focalizar-se num ponto de vista único, mas antes evoluirá entre os diferentes comportamentos apresentados.

Esta propensão do espectador para uma certa empatia, constitui uma forma de descentração espectral. Com efeito, pela colocação lado a lado de pontos de vista variados e divergentes, o espectador é convidado a oscilar entre eles, a apropriar-se de uns após outros apesar da sua diversidade, e pode então aceder a um meta-nível, quer dizer a um ponto de vista no qual ele deve reunificar essas múltiplas

perspectivas para construir uma visão própria, nova, geralmente mais complexa.” (*idem*).

Em última análise, o que aqui se reencontra é a questão do *texto aberto*. Casos famosos de textos abertos (como “*Jacob, o Mentiroso*” de Jurek Becker) encontramos-los na literatura alemã dos anos 60: “Becker joga com as expectativas do leitor preparando dois finais para a sua narrativa: o primeiro, um final feliz, que não ocorre, e o segundo, o fecho natural dos acontecimentos, que conduz o protagonista à câmara de gás. Ambos os trabalhos, em resumo, incorporam o leitor na estrutura da narrativa, antecipando respostas e reflectindo sobre os modos tradicionais em que os textos comunicam com a audiência anónima.” (Holub, 1984, p. 11).

A dinâmica do texto aberto estende-se a muitos outros casos, e alguns deles são casos visuais. Ocorre-nos o exemplo de “*Magnólia*”, um filme de Paul Thomas Anderson, lançado em 2000. Este é um filme que aposta numa narrativa que se vai desenrolando em busca, não de um, mas de vários sentidos possíveis. O espectador é permanentemente solicitado pelos indícios que lhe vão sendo fornecidos para co-produzir o texto. A conclusão da obra reafirma a intenção de multiplicar os possíveis do texto e finalmente propõe essa abertura desejada, intencional, mas apenas desocultada no final do enredo. Este é certamente um espectador não passivo, embora preso ao ecrã e obrigado a jogar o jogo: o jogo de um pensamento não linear, de uma admissão do desconcertante por entre o lógico, da contradição que interroga e solicita um permanente, mas sempre provisório, reajuste do sentido. Embaraçado pelos desvios, constantemente descartando os erros, este leitor participa na construção de um texto políssonos e poliforme. No filme de Anderson, a selecção e edição das imagens é notável e é perante elas que a construção do significado se opera: ele afirma um desconcerto inerente ao texto (da vida) e a sua inevitável deriva.

O segundo extracto textual de que nos socorremos é de “*Os Falsificadores*” de André Gide e diz: “Devo assumir que de todas as emanações humanas que me provocam náusea, a literatura é uma das que mais me desgosta... Vivemos [nela] sobre nada mais do que

sentimentos que foram tomados por certos de uma vez por todas e que o leitor imagina que *experiencia*, porque acredita em tudo o que vê impresso....” (Gide *apud* Mitchell, 1998, p. 190, itálico nosso).

Para além destes aspectos (escritas com as quais nos envolvemos deixando adormecido o discernimento, procedimentos ou gramáticas visuais que, independentemente do suporte da imagem, favorecem o distanciamento), haveria que referir ainda outros elementos de complexificação do tema – para os quais aliás pudemos apontar, há pouco, ao falar de imagens que se destinam a ser “ouvidas” e que romperiam, justamente por aí, com uma outra tradição de visão, em que olhar significa ganhar uma distância ou ainda ligar, a partir de uma fractura.

Assim, se há autores que tomam conjuntamente o cinema e a televisão (como imagens de ecrã) e falam destes *media* do visual particularmente para lhes associarem os comportamentos acima descritos (fusão, hipnose, etc.), outros há que pretendem distinguir estes dois modos de imagem (estes dois modos de olhar).

Estão nesta situação os que associam ao cinema um comportamento *espectatorial*, desenvolvido no espaço clássico da representação articulado pela relação dual de um *face-a-face*; e à televisão um modo de estar *pós-espectatorial*, bem diferente e, agora sim, caracterizado pela indiferenciação, confusão, imersão.

Neste entendimento, o universo das imagens electrónicas marcaria, no limite, o desaparecimento do espectáculo visual sob a sua forma tradicional. Tornar-se-ia então apropriado distinguir os termos e os estados comportamentais a que eles se referem: *projectão* para o cinema, *fusão* para a televisão: “É mais difícil projectarmo-nos numa imagem-TV do que numa imagem- cinema ou num palco de teatro, pela simples razão de que [naquela] *já se está dentro*.” (Debray, 1994a, p. 276).

Questão de tecnologia, mas sobretudo de ecologia, teríamos, de um lado, a *luz reflectida* do cinema (na tradição da lanterna mágica e na de um determinado agregado de dispositivos favoráveis ao

espectáculo, no qual igualmente se inclui o teatro – em que uma *rampa* separa o palco e a sala) e, do outro, a *luz emitida* (e incorporada) do ecrã catódico. “No presente, não é absurdo dizer que tudo está em tudo porque é realmente a primeira vez que saltamos por cima da rampa [da sala de espetáculos.] [...] Muito mais séria do que a abolição das distâncias físicas com a telepresença, embora evidentemente ligada a esta, é essa abolição da distância simbolizante no cerne das próprias imagens.” (Debray, 1994a, p. 276). “*La rampe*” (1983) é justamente o título de uma obra de Serge Daney, que tanto inspira a obra de Debray. Trata-se de uma recolha de artigos surgidos nos *Cahiers du Cinéma*, onde o autor reflecte, naturalmente, a questão da imagem cinematográfica e particularmente das suas diversas funções.

Há um tipo de imagens que favorece essa “distância simbolizante”, outras que a inviabilizam: se a imagem se torna fundamentalmente um “ruído” para os olhos, o sujeito que com ela se relaciona não fica de fora, imerge nesse “mundo circundante”, nessa ambiência visuo-sonora e perde simultaneamente a capacidade de distanciar-se e de olhar a imagem “como se olha uma paisagem” - como algo que nos é exterior.

Zimmer, tratando igualmente a questão e chegando a prognosticar a morte da imagem, envolve em tudo isto ainda a problemática *do desejo* (pela imagem). Considerando que é este último quem está na base do *imaginário* (para a emergência do qual é estritamente necessário que exista uma *ruptura*, um salto qualitativo – para uma outra temporalidade), diz, comentando o “abandono do cinema”: “As razões de ordem económica ou física – preço dos lugares, desconforto das salas – não explicam a deserção das salas de cinema.

Estas são falsas razões e a única que explica isso resume-se nestas palavras: o desaparecimento do desejo. Do desejo pela imagem, com a sua *aura*, a sua integridade de imagem *projectada*, quer dizer vinda de *alhores*, de uma outra temporalidade, e não suscitada por nenhuma manipulação técnica, de que se possui o total domínio [...]

[A] imagem que, qualquer que seja o seu movimento interno³, foi dotada de uma *imobilidade* necessária [...]: a imagem é aquilo sobre que pousamos o olhar.” (Zimmer, 1994, p. 69, *itálicos no original*).

Marca 2

A segunda especificidade recorrentemente estabelecida a propósito das duas linguagens conduz a encarar a palavra como um sistema a que o sentido é inerente, enquanto na imagem esse sentido decorre do (e varia com) o contexto.

Esta ideia transporta uma segunda, que diz respeito às capacidades – igualmente diferenciais – para mobilizar divergências, polissemias, pluralidades de sentido. Na verdade, quando se trata de avaliar as duas linguagens pelo ângulo do seu *alcance semântico*, surge amiúde a convicção de que a imagem é polissêmica. Esta é uma convicção forte e que se desenvolveu ao ponto de gerar algumas propostas, destinadas a encontrar modos de “amordaçar” as imagens. Um dos mais conhecidos diz respeito à função a que habitualmente são votadas as legendas, num exemplo extremado da questão da *ancoragem* que Barthes desenvolveu a propósito das relações texto-imagem. Mas a necessidade de “açaimar” as imagens (a expressão é de Coste, 1975) desencadeia esforços ainda mais subtis e sofisticados, designadamente os que se prendem com estratégias não puramente textuais, mas verdadeiramente sociais e políticas: é muitas vezes o destinatário (e o seu imaginário) que é necessário conter.

A ideia de que as imagens são polissêmicas contribui para sedimentar a noção de que o espaço reservado ao leitor na interpretação de um texto visual é substancialmente mais vasto do que o que se lhe permite face a um texto escrito. Desde o encaminhamento do pensamento barthiano para a ideia de níveis de *conotação* sucessivos nas imagens (anulando, em última instância, a existência de uma base denotativa), até à formulação da natureza da lógica analógica como um sistema reticular onde prevalecem a *metáfora* e a *metonímia*, passando pela insistência psicanalítica nos

³ O texto de Christian Zimmer, convém notá-lo, resulta de uma reflexão sobre a imagem cinematográfica.

mecanismos de *condensação* e *deslocamento* associados às imagens (formadas, no interior dos sujeitos, por trajectos associativos absolutamente pessoais e dispersivos) e pela noção de “*pansemia*” como um extremo razoável e facilmente atingível da polissemia (que encontramos em referências clássicas, como Bertin, 1977), muito do que se tem escrito sobre a imagem é justamente orientado no sentido de fazer desta última um campo de construção significativa muito mais ligado à recepção que à emissão. Ou seja, ligado à instância comunicativa que é a de todos os possíveis, aquela onde todas as divergências ocorrem, onde o significado se multiplica e transvia.

Ora bem, esta é uma tendência de interpretação que igualmente gostaríamos de reavaliar. Sem dúvida que o desmantelamento da questão (que é, em último caso, a de saber *de onde vem o sentido às imagens*), nos termos acabados de assinalar, foi de extrema importância e aprendemos muito com todo esse trabalho de linguistas, semiólogos, psicanalistas e outros. Talvez, porém, tenha chegado o momento de reequacioná-la por um outro prisma – mostrando como, por vezes, se torna inoperante colocar a distinção na fronteira assinalada. A ideia que procuraremos desenvolver (e que, sem negar as diferenças, pretende observá-las de um outro ângulo) poderíamos, para já, expressá-la do seguinte modo: *aos diferentes visuais (imagens mais codificadas ou mais naturalistas, imagens de pendor gráfico e técnico ou imagens de pendor estético) correspondem diferentes campos de dispersão semântica e, nesse sentido, há imagens que são tão unívocas quanto certos textos e textos tão dispersivos como outras imagens.*

Em segundo lugar, é importante notar que a centralidade da instância receptiva na análise das imagens encontra um desenvolvimento particularmente pertinente naquilo que poderíamos chamar as *abordagens pela vertente do olhar*. Há na verdade um conjunto de linhas de pensamento, de orientações de pesquisa e de esforços de teorização sobre a imagem que parece, de algum modo, transfigurar o objecto de análise, preferindo dar atenção à outra das suas faces: nem tanto a que se presta a ser vista, mas a que vê. Por outras palavras, estudar a imagem tem sido também, em número significativo de casos, *estudar o olhar*: na sua vertente orgânica e

fisiológica, da qual não pode desligar-se a questão psicológica e neurológica; mas também de um ponto de vista sociológico e filosófico, que procura captar aquilo que poderia chamar-se o “espírito perceptivo”. Este espírito é simultaneamente diferenciado da e ligado à cognição, por um lado e, por outro, equacionado na sua necessária relatividade circunstancial e histórica: a dimensão sensorial do pensamento é um tema de interesse para a reflexão filosófica e a consciência de que cada época tem o seu *regime de visão* permite a essa reflexão não somente indagar a eventual natureza de tal regime, como sobretudo estabelecer a sua fabricação epocal.

O que quisemos deixar explícito é que a ideia de pensar a imagem pelo lado do olhar conduz, necessariamente, a que se desloque a atenção. Que se desloque de um suposto sistema linguístico susceptível de descrição em registos independentes da leitura e dos leitores, para essa outra instância da recepção e da leitura – sendo de acreditar que é aí que verdadeiramente a imagem se fabrica.

Seria necessário outro tempo e outras circunstâncias para desenvolver esta problemática, que é, em última instância, a dos limites do sentido. Creio ter deixado clara, ao menos, a minha posição relativa à questão: o que defendemos é que, quando se transforma a polissemia visual num elemento de contraste face a um verbal cheio de restrições, volta a incorrer-se, como no caso da anterior marca diferencial, numa generalização simplista e falaciosa.

Marca 3

Uma terceira tendência modeladora de contrastes tende a oferecer à análise da palavra escrita um conjunto de instrumentos suficientemente estruturados e com uma história longa de aplicação. Estes instrumentos são provenientes de ópticas disciplinares bem identificadas (como a linguística, a teoria da literatura, a filosofia da linguagem, a retórica, a poética ou a pragmática). O mundo da imagem, por outro lado, é encarado como um campo muito lato e impreciso, sem ancoradouros institucionais que o tenham domesticado como objecto científico. Ele merece atrair as atenções da estética, da

história e da sociologia da arte, da psicologia da percepção e das neurociências, da semiótica visual, é certo, mas não fica mal aplicar-lhe igualmente todo o tipo de especulações impressivas que não têm outro fundamento senão o das experiências vivenciais dos frequentadores de imagens: “Enquanto a ciência da linguagem pretendeu tornar-se, pouco a pouco desde o início deste século [XX] mas sobretudo a partir dos seus meados, a ciência do homem por excelência, inspiradora conceptual e metódica de todas as outras, não existiu praticamente ciência da imagem.” (Demoule, 1991, p. 37).

Assim sendo, as questões que as imagens levantam (e que são, simultaneamente, questões técnicas, simbólicas e políticas), autorizam que para ela se utilizem enfoques pluridisciplinares e uma menor rigidez de análise institucionalizada, o que, só por si, transforma o tema num tema atraente. A Mediologia (perspectiva que em muito tem contribuído para um avanço no conhecimento da realidade do visual) é muito explícita a este respeito, confessando que gostaria de “... fazer da mistura dos géneros um sistema: transformar um *patchwork* em razão.” (Debray, 1994a, p. 105). Ao contrário do que é típico do trabalho académico mais “sério” (funcionar por divisão, desarticulação e decomposição dos planos da realidade), a mediologia vê-se a si própria como a construção de um triedro, projectando no espaço diversos planos de referência. E nega, explicitamente, a possibilidade de encaixar-se em qualquer dos “...’compartimentos’ universitários associados ao mundo das imagens: filosofia, crítica, psicologia, sociologia, semiologia [...]”, considerando-se “bem relacionada” com cada um deles, mas não identificada com nenhum e livre de extrair de todos “... o que bem lhe aprouver.” (Debray, 1994a, pp. 106-107).

A última das marcas assinaladas é sem dúvida de natureza diferente das anteriores, porquanto não diz respeito ao conteúdo da diferença mas sim àquilo que é talvez uma consequência desse conteúdo.

Os campos de interesse e investigação sobre a imagem são explorados por disciplinas variadas (linguística, semiologia, iconologia, história e sociologia dos meios, história e crítica da arte,

psicologia, filosofia, etc.), mas sobretudo assumidos como campos de uma temática *transdisciplinar*, a necessitar justamente dos meios e dos saberes para enfrentar a complexidade do objecto. São campos que, pela mesma ordem de razões, frequentemente se cruzam (o que só enriquece quem os fabrica e quem os visita), e amiúde se confundem (o que, pelo contrário, ajuda a multiplicar algumas dificuldades, nomeadamente as decorrentes de diálogos de surdos que acabam por instalar-se).

Para concluir este trabalho, diríamos que estudar a imagem é, em grande medida, estudá-la *entre outros*.

Daí que uma nova pergunta possa agora emergir: *Que tipo de relações estabelece a imagem com outros domínios?*

Sob esta pergunta alinham as preocupações em ligar o universo das visualidades a realidades “outras” da vida humana e social. A linguagem verbal está, como já vimos, entre esses “outras”, mas também a religião, a ciência, o ensino, as ideologias, a cognição, o imaginário colectivo.

Face a esses outros sistemas (ou dentro deles), à imagem são atribuídas funções que vão ficando relativamente (e dispersamente) elencadas e esclarecidas: funções de activação ou de inibição (do raciocínio, da criatividade, da capacidade imaginativa, etc.); funções de modelação (das estruturas cognitivas e dos comportamentos); funções de mapeamento, recodificação, figuração, espacialização, entre outras (das realidades trabalhadas pelas diferentes disciplinas científicas ou nas várias dimensões das aprendizagens e dos saberes); funções de preenchimento, bloqueamento, cristalização e sedimentação (do sistema mitológico geral em que penduramos os factos e os acontecimentos da cultura, ou seja, desse inconsciente partilhado a que chamamos imaginário colectivo).

No que diz respeito, mais especificamente, às relações entre o visual e o verbal, haveria que prestar uma particular atenção aos estudos e às práticas que vêm abordando essas relações e que trazem à análise uma multiplicidade de objectos e textos que justamente fazem uso dos dois sistemas de linguagem. Eles interessam-se pelas mais

variadas produções verbo-icônicas: banda desenhada e *cartoons* em geral; materiais do *jornalismo iconográfico*⁴; cartazes, *outdoors*, *mupis* e todo o tipo de anúncios publicitários e propagandísticos (quer eles se coloquem no alinhamento da publicidade comercial e cultural ou das campanhas cívicas e educativas, que amiúde são igualmente trazidas ao olhar científico)⁵; desdobráveis, tarjetas, convites, programas e outros objectos gráficos criados pelo *design*; ilustrações (presentes nos veículos impressos de divulgação científica, nos compêndios escolares, nas enciclopédias e dicionários ilustrados, nas obras de literatura – sobretudo infantil e juvenil); outros muitos *paratextos*⁶ que emolduram e perfuram o verbal;

⁴ A expressão aplica-se às “mensagens jornalísticas visuais” e cobre um campo lato de representações que circulam nos meios de informação e que possuem a particularidade de poder ser, hoje em dia, tratadas digitalmente. Peltzer dedica a sua atenção a este tipo de mensagens, que vão do gráfico à fotografia e aos *comic’s* e caricaturas (cf Peltzer, 1992).

⁵ É sabido que a publicidade (juntamente com o cinema) foi o primeiro grande domínio a que os estudos de semiótica visual se aplicaram. Ora, o anúncio utiliza sempre (serão raríssimas as excepções) as matérias de expressão icónica e verbal. Grande parte dos estudos citados dedicam-se, desde Barthes, a declinar uma e outra, procurando desse modo o significado da mensagem. Porém, e como nota Thomas, mais do que um ou outro dos modos comunicacionais usados na publicidade, é “.... o agenciamento de um em relação ao outro (apagamento, predominância, ancoradouro, *relais...*) que vai permitir a variedade de dispositivos de expressão....” (Thomas, 2000, p. 3 de 15).

⁶ Constitui-se já num volume considerável o conjunto de pesquisas que assume tratar a questão dos chamados “*paratextos*”. O vocábulo foi utilizado pela primeira vez por Martins-Balbar, num artigo publicado na *Études de linguistique appliquée*, em 1977, intitulado “*De l’objet-texte au texte-objet*” (cf Peraya, 2000b) e conhecemo-lo sobretudo em Genette (1981 e 1987), que refere – e inventaria – “.... todo um conjunto de produções verbais que frequentemente.... acompanham [a obra literária], sendo difícil dizer se fazem ou não parte dela enquanto obra, se fazem ou não corpo com o seu texto. São eles as introduções, os prefácios, as dedicatórias, os títulos, as epígrafes, o nome do autor, etc. [...]” (Cruz, 1989, pp. 15).

legendas e *voz off* com os seus particulares poderes sobre as imagens cujo enunciado se desenvolve sob os seus auspícios⁷; elementos que compõem a forma das letras e a que prestam os seus cuidados os grafistas, calígrafos e *type designers*⁸; outros tantos que se registam

O vocábulo, nascido para referir-se a estes elementos para-textuais ainda linguísticos, vem posteriormente a generalizar-se e é também aplicado, em vários estudos, a um conjunto heteróclito de elementos não verbais (ou, melhor dizendo, para-verbais) que acompanham a matéria escrita de um texto. Nesta situação, é procurada a sua relação com os enunciados verbais e estas pesquisas procedem do levantamento das suas características, funções, valores, aplicações. Algumas delas estão particularmente interessadas em avaliar os ganhos e perdas (relativos) dos paratextos não linguísticos (como as imagens) em processos de aprendizagem. Um artigo que resume esta linha de investigação é o que Daniel Peraya publica em 1995 nas *Recherches en communication* (nº 4) e que intitula “Vers une theorie des paratextes: images mentales et images materielles”.

⁷ Autores há que têm prestado atenção a este dispositivo de enunciação de um certo género discursivo audiovisual. Esse discurso é aquele a que se chama (*do*)comentário: consiste numa sequência visual (fílmica) apoiada por uma voz: presente (comentário *on*) ou invisível (comentário *off*). O que tem sido dito da *voz off* é que ela é uma voz proveniente de uma instância superior e transcendente, uma voz “deslocalizada”, uma “voz das alturas”, sem enunciador visível. Daí lhe advém um poder de influência (Bonitzer, 1972) que a publicidade e a propaganda sabem aproveitar, como igualmente o sabem fazer o jornalismo e o discurso didáctico. Quem fala, através da *voz off*, como refere Meunier (1990) é o “serviço público”, a “Lei”, a “Democracia”, ...

⁸ Componentes da forma das letras que recebem nomes tão ligados ao visual e até à corporalidade dos signos como: *arco, barriga, braço, cabeça, cauda, contraste, altura, corpo, espinha, enlace, hastes, modulações, olhos, ombros, orelhas, pés, pernas, remates, serifas, terminais, vértices*,... Todos estes termos, pertencentes à linguagem tipográfica, designam aquilo a que alguns chamam a “anatomia das letras” ou a que se referem como sendo elementos geométricos e arquitectónicos que têm uma história longa: provenientes do tempo de Gutenberg (e teorizados, no séc. XVIII, por Giambattista Bodoni e Firmin Didot), chegam intactos à era do virtual, este tempo actual em que “...muitas letras não chegam sequer a ser impressas; elas são antes visionadas, projectadas, animadas e coreografadas.” (Ferrand

sob a designação de “aparelhagem visual” dos textos; plasticidades da caligrafia que vão ao extremo figurativo do caligrama⁹; hipertexto(s) com toda a sua imponderável mobilidade,...

e Bicker, 2000, pp. 5-6). Cf também, a propósito, Bacelar (1998a e 1998b) e Bicker (2001).

⁹ Os caligramas são desenhos em que um conjunto de palavras é disposto de modo a obter-se uma figura (que desenha o referente para que as palavras remetem). Trata-se assim de um signo que, sem ter de recorrer à retórica, repete. Com milénios de história, ele aparece na mais remota tradição do livro, por exemplo nas margens de um Novo Testamento grego da época bizantina (séc. X), que contém um comentário em forma de cruz. Outros exemplos podem ser encontrados numa cópia do Talmud feita por um escriba judeu, em Praga, no séc. XIV (a redacção do texto é inscrita em formas variadas de animais e vegetais), na ilustração do *Pantagruel* de Rabelais (séc. XVI) – que mostra uma garrafa composta por palavras – e, paradigmaticamente, nos poemas de Guillaume Apollinaire (início do séc. XX), que inventa o termo “caligrama” (os seus poemas desenhavam corações, coroas, espelhos,...).

O caligrama captura, na sua dupla grafia, um texto e uma figura: “ele compõe, em linhas que delimitam a forma do objecto com outras que dispõem a sucessão das letras; ele aloja os enunciados no espaço da figura e faz *dizer* ao texto aquilo que ele *representa*.” (Foucault, 1986, p. 20, itálicos no original).

O caligrama é um signo com duas entradas que, segundo Foucault, accionam uma armadilha de outro modo ineficaz: “[O caligrama]... conjura a ausência invencível que as palavras não são capazes de colmatar, impondo-lhes, pelo estratagema de uma *escrita que se joga no espaço*, a forma visível da sua referência: sabiamente dispostos sobre a folha de papel, os sig nos chamam, do exterior, pelo contorno que desenharam, pelo recorte da sua massa sobre o espaço vazio da página, a própria coisa de que falam. E, inversamente, a forma visível é atravessada pela escrita, trabalhada pelas palavras que a constróem a partir do interior e, conjurando a presença imóvel, ambígua, sem nome, fazem brotar a rede de significações que a baptiza, a determina, a fixa no universo do discurso. Dupla ratoeira; armadilha inevitável: por onde escapará a partir de agora o voo das aves, a forma transitória das flores, a chuva que jorra?” (ob.cit., p. 22-23, itálicos nossos).

A lógica do caligrama pode ser reencontrada noutros enunciados, e é isso que o texto de Foucault que vimos referindo nos mostra, analisando a obra “*A Traição das Imagens*”(1928-29), de René Magritte, justamente a partir

São estas novas realidades, nem visuais nem verbais, mas verbo-icónicas, que em grande medida subverteram já a paisagem semiótica da actualidade e os nossos modos de comunicação mediatizada. São elas também que tornam desadequadas as análises procedentes de qualquer visão dicotómica, como aquela que aqui, e com as limitações inerentes à circunstância, procurámos historiar e denunciar.

Referências Bibliográficas

- André, João Maria (1999). *Pensamento e afectividade*. Coimbra: Quarteto.
- Bacelar, Jorge (1998a). *A letra: comunicação e expressão*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, Estudos em Comunicação.
- Bacelar, Jorge (1998b). *Linguagem da visão*. [Em linha]. [Consult. Dez. 1998b] Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/index2.html>
- Barthes, Roland (1964). “Rétorique de l’image”. *Communications* 4, pp. 40-51.
- Bertin, Jacques (1977). *La graphique et le traitement graphique de l’information*. Paris: Flammarion.
- Bicker, João (2001). *Manual tipográfico de Giambattista Bodoni*. Coimbra: Almedina.
- Bonitzer, P. (1972). *Le regard et la voix*. Paris: Bourgeois.
- Bounoux, Daniel (1991). “L’efficacité iconique”. *Destins de l’image. Nouvelle Revue de Psychanalyse* 44, pp. 267-280.
- Calado, Isabel (2008). “A Crise das Imagens”. *Estudos do Século XX*, 8, pp.73-86.
- Coste, D. (1975). “Les piétinements de l’image”. *Linguistique appliquée*. 17, pp. 5-28.
- Cruz, Maria Teresa Pimentel Peito (1989). *Designação dos limites – o trabalho do nome na constituição da obra de arte moderna*. [Tese de mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa].
- Daney, Serge (1983). “La rampe”. *Cahiers du Cinéma*. Paris: Galllimard

da ideia de que aquilo a que aí se procedeu foi à construção (e destruição) de um caligrama.

- Debray, Régis (1994a). *Vida e morte da imagem - uma história do olhar no Ocidente*. Petrópolis: Vozes.
- Debray, Régis (1994b). "Vie et mort de l'image - une histoire du regard en Occident". *Esprit* 199, pp. 57-66.
- Deleuze, Gilles (1990). "Trois questions sur Six Fois Deux" (Godard). In *Pourparlers*. Paris: Minuit. pp. 55-66.
- Demoule, Jean-Paul (1991). "Les images sans les paroles". *Destins de l'image. Nouvelle Revue de Psychanalyse* 44, pp. 37-56.
- Dupuis, Marc (1997). "Ma télé m'a dit". *Le monde de l'éducation, de la culture et de la formation* 251, pp. 48-49.
- Ferrand, Maria; Bicker, João (2000). *A forma das letras – um manual de anatomia tipográfica*. Coimbra: Almedina.
- Foucault, Michel (1986). *Ceci n'est pas une pipe*. Montpellier: Fata Morgana.
- Genette, Gérard (1987). *Seuils*. Paris: Seuil.
- Genette, Gérard (1981). *Palimpsestes*. Paris: Seuil.
- Hamilton, Peter (1997). "Representing the social France and frenchness in post-war humanist photography". In Hall, Stuart, ed. lit. – *Representation – cultural representations and signifying practices*. London: Sage Publications, pp. 75-150.
- Holub, Robert C. (1984). *Reception theory – a critical introduction*. London & N. Y.: Routledge.
- Kerckhove, Derrick de (1997). *A pele da cultura*. Lisboa: Relógio d'Água.
- McLuhan, Marshall; Fiore Quentin (1967). *Message et massage*. New York: Random House.
- Meunier, Jean-Pierre (1990). "Nouveaux modèles de communication, nouvelles questions". *Recherches Sociologiques* 21:3, pp. 267-288.
- Mitchell, William J. T. (1998). *The reconfigured eye – visual truth in the post-photographic era*. 3th prt. Cambridge: The MIT Press. Chicago: The University of Chicago Press.
- Peltzer, Gonzalo (1992). *Jornalismo iconográfico*. Lisboa: Planeta.
- Peninou, Georges (1970). "Physique et métaphysique de l'image publicitaire". *Communications* 15, pp. 96-109.
- Peraya, Daniel (1995). "Vers une théorie des paratextes. Images mentales et images matérielles". *Recherches en communication*. 4,

1995, pp. 119-156. [Em linha]. [Consult. Set. 2000b] Disponível em <http://www.tecfa.unige.ch/~peraya/homepage/publi/publi.html>

- Squitieri, Pasquale (1990). “Com o polegar na boca, hipnose electrónica”. In Thomas, Fabienne, <Un corpus d'affiches d'éducation à la santé sous la loupe d'une analyse sémiopragmatique: dispositif de prévention, dispositif de persuasion?> In *Images de la santé, 100 ans d'affiches d'éducation pour la santé*, 1. Réflexions et enjeux. 1997, pp. 19-29. [Em linha]. [Consult. Jan. 2000]. Disponível em: <http://www.comu.ucl.ac.be/grems/travail/articles.htm>

- Zimmer, Christian (1994). “Le regard sans objet”. *Esprit* 199, pp. 67-86.

EL SILENCIO: UN DERECHO PARA TODOS
"Sentir, vivir y comprender a través de una experiencia
artística"

Barrera, Jaume
Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i
Corporal. Escola Eina, UAB
Universidad Autónoma de Barcelona
jaume.barrera@uab.es

Batlle, Núria
Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i
Corporal. Escola Massana UAB. FPCEE Blanquerna URL, Àrea de
Visual i Plàstica
Universidad Autónoma de Barcelona
nbatlle@auna.com

Torras, Àngels
Professora FPCEE Blanquerna URL, Àrea de música
Tècnica d'Ensenyaments Musicals del Ayuntamiento de Tarragona
atorras@tinet.cat

Envasar el silencio:	Envasar consiste en producir piezas con valor escultórico envasando objetos simbólicos de emociones, pensamientos, ideas, sensaciones, recuerdos, músicas..., y en este caso concreto el silencio dentro de la transparencia de un envase.
-----------------------------	--

Fundamentación

Nuestra voluntad es la de proponer el **silencio como un derecho de la persona**. Valorar el silencio como una entidad propia que se expresa en todas sus vertientes espirituales y simbólicas, y por tanto, educativas y sociales.

También, y ésta será la demostración empírica de nuestra experiencia, como forma de representación artística.



Georgina
Martínez: “Les
notes de la
felicitat”
FPCEE
Blanquerna, URL
2006

En una primera mirada, nuestra intención al respecto del silencio, contrasta con la Declaración de los Derechos Humanos, en la que no aparece explícitamente reflejada la importancia sobre el desarrollo humano que éste tiene.

Así, plantearemos tres escalas de interés:

1. La primera, hará referencia a la Declaración de los Derechos Humanos como contexto a nuestra preocupación por la valoración del silencio y de la educación en el silencio.
2. La segunda, consistirá en una categorización del silencio como forma de expresión, representación e interpretación.
3. Y la tercera, en la exposición de una experiencia vivida a través de un ejercicio de aplicación para estudiantes universitarios en el ámbito de las artes: **envasar el silencio**.

1. **La Declaración Universal de Derechos Humanos** que fue adoptada y proclamada por la asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948 expone, ya en su Preámbulo, la decisión de promover el progreso social y mejorar el nivel de vida. Esta declaración se proclama como un ideal común para todos los pueblos y naciones. Este ideal ha de ser promovido mediante la enseñanza y la educación (y es desde esta posición desde donde construimos este texto). Repasando los 30 artículos de los que consta esta declaración se aprecian derechos y/o aspectos como:

- .Derecho a la vida, a la libertad y a su seguridad.
- .Derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley.
- .Derecho al descanso y al ocio.
- .Derecho a un nivel de vida que asegure la salud y el bienestar.

Como elemento más significativo para nuestro trabajo en el artículo 26 encontramos el derecho a la educación. Una educación que tiene que tender al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; que tiene que promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y grupos étnicos o religiosos, y fomentará las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

También queremos destacar el Derecho a participar libremente en la vida cultural de la comunidad, y a disfrutar de las artes que se explicitan en el artículo 27.

No menos importante es el artículo 29 donde se especifica que toda persona tiene deberes hacia la comunidad, observando que sólo en esta línea es posible el libre y pleno desarrollo de su personalidad.

Ya en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que antes hemos comentado, se reconoce que la infancia tiene que ser objeto de especial cuidado y atención -cabe recordar que uno de los primeros actos de la Asamblea General de las Naciones Unidas fue la creación del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)- . Así pues, los dos instrumentos legales específicamente dedicados a la infancia, la Declaración de los Derechos de los Niños del 20 de noviembre 1959 y la Convención de los Derechos de los Niños de 1989, son una referencia moral para la defensa de los derechos de la infancia y una guía de actuación para que los poderes públicos y privados consideren que la humanidad tiene que otorgar al niño lo mejor que se le pueda ofrecer.

También hemos querido recoger otros aspectos importantes que allí se exponen, como:



Ferran Boté
“Instants de
silenci”. 2008.
FPCEE
Blanquerna,
URL.

Principio 2: El Niño tiene que disfrutar de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios establecidos por la ley, y de otros medios, a fin que pueda desarrollarse físicamente, mentalmente, espiritualmente y socialmente, de una manera sana y normal, en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con esta finalidad, la consideración fundamental a la que habrá que atenerse será el interés superior del Niño.

Principio 10: El Niño ha de ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otro tipo. Tiene que ser educado en el espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia que tiene que consagrar sus aptitudes y energías al servicio de sus semejantes.

No obstante no se hace enteramente visible, en estas Declaraciones, la necesidad del silencio como derecho humano, si que se puede fácilmente entender que es un “sine qua non” inherente a la condición humana y a su desarrollo equilibrado, y que se encuentra expresado transversalmente en muchos de estos principios de la humanidad. Así pues, es del todo legítimo plantear una reivindicación de este orden en la sociedad actual, caracterizada por la redundancia y el ruido de los medios de comunicación, del alto volumen de información y de la sonora vida cotidiana en la que estamos apriorísticamente sumergidos.

2. Podríamos decir que una gran parte de nuestra vida es muda como expresión y que, por el contrario, nuestro mundo es siempre sonoro. De este modo el silencio tiene un carácter conceptual que reclama un estado existencial en todos nosotros:

El silencio como pensamiento, como estado del alma. El silencio que comunica, el silencio como lenguaje. El silencio que otorga, que miente, que afirma. El silencio que prepara al sonido. Las palabras silenciadas de la mujer. El silencio como resultado de la victoria o de la derrota. La mirada silenciosa y perdida. El silencio de la meditación, de la introspección. El silencio después de la frase, antes de la palabra. Florecer entre dos silencios. El silencio del descanso, del sueño leve. Silenciar la verdad, la vida. El silencio después de la muerte. Ocultar silenciosamente. Amar en silencio. El silencio del espacio, del vacío. El silencio del hambre, de la ignorancia, de la desesperación. El silencio de la música, de la pintura. Contemplar en silencio. El silencio de la reflexión, del descubrimiento. Arquitectura silenciosa. Depositar silenciosamente. Esperar, desesperar, en silencio. El silencio de la estancia que deja pasar el tiempo. El silencio de la lectura, del texto. El silencio que da tiempo a que las palabras nombren. El silencio después de la expiración, y de la inspiración. Puntos suspensivos... silencio.



FCCEE, UAB

Cuando hacemos referencia al silencio, inmediatamente aparece en nuestra memoria John Cage, quien enunció el silencio como forma musical audible, enfrentándose a la memoria, al lenguaje y los referentes arquitectónicos de la música.

<En 1937, en una charla realizada en Seattle, el músico afirmaba: "Si la palabra "música" se considera sagrada y reservada para los instrumentos de los siglos dieciocho y diecinueve, podemos sustituirla por otro término más significativo: organización de sonido" ¹. Esta definición, empleada asimismo por el músico francés Edgar Varèse, expresaba la voluntad de transformar la composición musical en un lugar de organización donde tuvieran cabida todos los sonidos: los ruidos y el silencio. De este modo, la música del s. XX se fue alejando de un sistema compositivo que, comunmente, era designado con la metáfora de la arquitectura.>².

Octavio Paz, cautivado por la experiencia del músico en la obra 4' 33", escribió "*Lectura de John Cage*":

La música
inventa al silencio,
la arquitectura
inventa al espacio.
Fábricas de aire.
El silencio
es el espacio de la música:
un espacio

¹ Cage J., "El futuro de la música: credo", *Escritos al oído*, Murcia, Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos, Colección de Arquitectura, 38, 1999, p. 52.

² En Carmen Pardo Salgado:

<http://www.uclm.es/ARTESONORO/olobo3/Carmen/Formas.html>

inextenso:
no hay silencio
salvo en la mente.

También, y en el ámbito de la pintura, Rothko es un buen ejemplo de cómo el silencio toma presencia en el dominio, en este caso, del espacio sobre el espectador.

Dominique y Johon Menil encargaron a Rothko la construcción de una capilla: un espacio espiritual, de meditación, reposo y reflexión.

El arte y la religión tomaban asiento juntos para contemplar el espacio imponente; allí estaban las cuevas del Tassili n'Ajjer, del Cristo de Velázquez, de Whistler, de Matisse,...Todas ellas en silencio ante lo inalcanzable para nuestra visión.

Contextualización de la Experiencia

El proyecto de “envasar el silencio”, que posteriormente explicaremos con la necesaria extensión, fue aplicado a alumnos universitarios de educación artística, tanto de titulaciones específicamente artísticas, como de formación de profesores en su vertiente plástica y visual.

El primer reto con el que nos encontramos al referirnos al silencio era saber de qué estábamos hablando y cómo se interpretaba. El proceso se inició con un diálogo de preguntas y respuestas, para, de este modo, ir centrando el auténtico significado de este concepto. En un primer momento, para los alumnos, el silencio se relacionaba con el estar callado en clase y también con la quietud, inmovilidad,... ¿Qué es el silencio?, ¿Cómo entiendo el silencio? ¿Cuántos tipos de silencio hay? ¿Cómo me siento ante el silencio?...

Durante la elaboración del proyecto se fueron respondiendo las diferentes preguntas de un modo más coherente, llegando a las acepciones interiorizadas, conceptuales, expresivas y representacionales.



Eugeni Bonilla i
Amparo Urbano:
“El dolç silenci”.
2008.
FPCEE
Blanquerna,
URL

Así, se habló de aspectos artísticos, *“de la música como un concepto etéreo: no se puede tocar, ni ver, la podemos escuchar, sentir y oír, y el hecho de que tenga implicaciones en el campo de las emociones es algo que la hace más especial”*. Se habló de la escultura, de la literatura, de la imagen en general, del cine,...

También se dialogó sobre el silencio y el sonido de modo intrapersonal e interpersonal:

Se buscó el significado o significados que tenía para cada uno el silencio, y así se llegó a la conclusión de *“que con este término se podía caminar por muchos lugares, captar muchos aspectos y temas bien diversos, y que sin embargo,... todos estaban relacionados con el campo emocional y sensible de la persona.”*

Del silencio de un grupo de alumnos en el aula, se pasó al silencio *“de la muerte y del vacío y hueco que deja a los amigos y familiares. Al silencio de no decir nada, de no expresar nuestras opiniones y sentimientos por miedo al maltrato, a lo desconocido, a la inseguridad,...”*

Se habló del silencio *“relacionado con la tranquilidad y con nuestra paz interior, y que nos pueden proporcionar los espacios y entornos naturales”*. *“El silencio como acto reflexivo que nos proporciona un tiempo de hablar con uno mismo, de recordar, pensar los acontecimientos, las situaciones que han hecho y van haciendo que seamos como somos”*. *“El silencio como medida matemática que provoca que nuestros pensamientos se ordenen y se espongan con claridad. El silencio que no hace referencia a la idea de falta total de sonido, sino más bien, al nacimiento de sensaciones y sentimientos.”*

A partir de todas las reflexiones empezamos a pensar en el proceso.

¿Cómo podemos hacer visible todas estas sensaciones? ¿Cómo darles cuerpo y forma? ¿Cómo transmitirlo a los otros?

Cuando hablamos de la educación musical de los niños hacemos referencia primordial en potenciar unos entornos sonoros ricos donde el Niño pueda manipular y experimentar con el sonido. Con el experimento de Chladni (1756-1827) sobre la vibración del sonido dice Pico "El sonido que comienza a aprender a escribir" (p.20).

Chladni, contemporáneo de Mozart, nos ofreció esta visibilidad del sonido, lo hizo evidente haciendo actuar el sonido sobre la materia (figuras geométricas de arena donde aplicaba la vibración). A partir de aquí nos preguntamos: ¿Podríamos hacer actuar en la materia el silencio? ¿Evidenciarlo? Este silencio que ahora habíamos descubierto y que no era sólo una palabra descrita en el diccionario como "hecho de no hablar, de callar; el hecho de no expresar el pensamiento, ni de palabra, ni por escrito; ausencia de todo sonido, falta de ruido; en música es la pausa".

El silencio que habíamos descubierto nosotros era más que decir nada, menos que la ausencia de todo sonido, no era sólo una pausa en la música.

El silencio se convirtió como un fenómeno capaz de generar respuestas a preguntas y curiosamente, miedos difíciles de explicar.

Como un oximorón que encontramos entre el bullicio cuando te absorben tus pensamientos. El silencio de esencia relativa provocador de sensaciones y emociones dependientes de la situación, momento o contexto del ser.

Contenidos de la Experiencia



FCCEE UAB, 2008

Dentro de los ámbitos competenciales y metodológicos abordamos sistemas aplicables a cualquier nivel educativo y capacidades instrumentales del alumnado. Así, nuestra propuesta establece una metodología de trabajo que se podrá aplicar a todos los casos en que se encuentre el estudiante: nivel educativo, habilidades, saberes, contextualizaciones..., También se propone alcanzar las competencias específicas que afectan a la creatividad y a la formalización de ideas y sentimientos, es decir, las competencias que transversalmente exploran la sensibilidad y el conocimiento: ser creativo, capacidad de formalización artística, capacidad de transmisión e interpretación de fenómenos plásticos, visuales, musicales ... De esta manera los objetivos fundamentales están dentro del orden de generar con gran facilidad -es decir, sin ningún conocimiento técnico de las diferentes artes- los tres ámbitos que establece el orden del aprendizaje: saber (conocer y valorar el silencio), saber hacer (formalizar una idea y/o emoción) y saber ser (tener capacidad de introspección personal).

A nivel procedimental se instrumenta la capacidad de alcanzar mecanismos de expresión básicos. **El procedimiento es de una gran simplicidad, cosa que favorece esta aplicación tan amplia: envasar consiste en producir piezas con valor escultórico envasando objetos simbólicos de emociones, pensamientos, ideas, sensaciones, recuerdos, músicas..., y en este caso concreto el**

silencio dentro de la transparencia de un envase.

La **metodología** de trabajo propone los siguientes apartados:

1. Planteamiento e investigación teórica del significado del silencio en todos los contextos. Por ejemplo a partir de los conceptos utilizados por artistas plásticos, el cine, la música, la danza..., o diferentes autores literarios, filosóficos:

Es mejor ser rey de tu silencio que esclavo de tus palabras. William Shakespeare.

El silencio es el único amigo que nunca traiciona. Confucio.

A veces, el silencio es la peor mentira. Miguel de Unamuno.

Manejar el silencio es más difícil que manejar la palabra. Georges Benjamin Clemenceau.

El silencio es la virtud de los locos. Francis Bacon.

El silencio es un gran arte para la conversación. William Hazlitt.

El silencio del envidioso está lleno de ruidos. Khalil Gibran.

La verdadera amistad llega cuando el silencio entre dos transcurre amablemente. Erasmo de Rotterdam.

Muchas veces me he arrepentido de haber hablado, nunca de haber callado. Publio Siro.

Mi mayor arma es la plegaria muda. Mahatma Gandhi.

Nuestra generación no se habría compadecido tanto de los crímenes de los perversos, como del aterrador silencio de los bondadosos.

Martin Luther King.

Se necesitan dos años para aprender a hablar y sesenta para aprender a callar. Ernest Hemingway.

El silencio es atronador. Anónimo.

No abras los labios si no estás seguro que aquello que vas a decir es más bonito que el silencio. Proverbio árabe.

El silencio es el gran ausente de la pedagogía. Francesc Torralba.

El silencio es el sonido ausente del pensamiento que piensa. Àngels Torras.

2. Establecer pre-ideas -por parte del alumnado- de la investigación individual efectuada sobre el tema <de cariz íntimo y cultural> para poder escoger una definitiva.
3. A partir de la idea seleccionada establecer la estrategia creativa y formalizadora más adecuada: tipología del envase, título, objetos en el interior...
4. Hacer un cambio de impresiones entre todo al grupo de alumnos implicados en el ejercicio para extraer las diferentes interpretaciones posibles, ajustar el trabajo, y hacer las correcciones adecuadas.
5. Materialización del trabajo teniendo muy presente el concepto de silencio que están intentado envasar.
6. Presentación y defensa pública de los resultados y entrega por escrito de una reflexión del proceso y de un análisis de los resultados.

Conclusiones la Experiencia

El alumnado a través de envasar el silencio, ha evidenciado que es un concepto muy personal y a veces, muy íntimo. Hay tantas concepciones/ideas de silencio como envases potenciales de ser realizados. Cada uno entiende el silencio de una forma diferente porque lo vive de una forma diferente. También se han dado cuenta de que hay que ir más allá de la estricta definición "ausencia de sonido" y que hay una transversalidad generada por la incapacidad para conceptualizarlo objetiva y plenamente. Que el silencio se ha convertido en algo más espiritual, más arraigado a la experiencia y sentimientos humanos de lo que pensaban, y es por eso, que consideraron esencial tenerlo en cuenta como un derecho humano.

Como experiencia cabe decir que:

- . Es integradora de todo el grupo de trabajo sean cuales sean sus idiosincrasias y elementos diferenciales.
- . Se puede realizar y/o es exportable a diferentes grupos sociales (distintos hábitats, clases sociales y culturales, edades, género,...)
- . También se obtienen estas competencias transversales que son de tan difícil verificación y adquisición: creatividad, colaboración, expresión emocional,...

- . Posibilita la integración de diferentes disciplinas de manera interdisciplinar: escultura, música, filosofía, antropología, psicología...
- . Favorece la reflexión y ayuda en el desarrollo de la inteligencia emocional.
- . Establece una nueva manera de escuchar y de acercarse al concepto de silencio.
- . Que el silencio se escucha pero,... también lo sentimos emocionalmente y por eso hay que educarlo.
- . Que nos brinda significados y sensaciones muy diferentes.
- . Para poder envasar el silencio primero lo tienen que encontrar, lo tienen que oír y sentir.

Pensamos que hay que educar las emociones y si como dice Torralba, "El silencio es el gran ausente de la Pedagogía" y si por otra parte consideramos que la reflexión del silencio nos aporta tantos sentimientos,... pensamos que el Niño tiene derecho a poder disfrutar del silencio, a disponer de oportunidades para reencontrarse con él mismo, a fin de que pueda desarrollarse, como se dice en la carta de derechos de los niños "físicamente, mentalmente, espiritualmente y socialmente"... "de ser educado en el espíritu de la comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal..."

Las fotografías -dice Sontag citando a Woolf - no son un razonamiento; son sencillamente una afirmación cruda del hecho dirigido al ojo" (p.30). Pensamos que a través del arte se pueden dirigir las fotografías de nuestros sentimientos a los ojos de los otros, hacerlos visibles, compartirlos y enfatizar con los demás. Sólo así se podrá hacer realidad el deseo de que nuestros alumnos tengan plena conciencia de que tienen que consagrar sus aptitudes y energías al servicio de sus semejantes.

Referencias Bibliográficas

- Jönsson, B. (2000). *Diez Reflexiones sobre el tiempo*. Barcelona: Columna.
- Picó, D. (2005). *Filosofía de la Escucha*. Barcelona: Crítica.

- Stravinski, I. (2006). *Poética musical*. Barcelona: Acantilado.
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los otros*. Barcelona: Proa.
- Torralba, F. (1996). *Rostros del Silencio*. Lérida: Campesino Editores.

Webgrafia

- <http://www.ub.es/geocrit/sv-73.htm>
- <http://www.elsilencio.com/prensa.php?l=en>
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Silencio>
- <http://www.unhchr.ch/udhr/lang/cln.htm>
- <http://www2.amnistiacatalunya.org/edu/docs/nu-dec-infants-resum.htm>
- <http://www2.amnistiacatalunya.org/edu/docs/nu-conv-infants-resum.htm>
- <http://www.mnoticias.com.mx/id.pl?id=11993&relax=CONARTE&pub=Entrevistas&mensub=Noticias>

TECNOLOGIAS DE CRIATIVIDADE COLABORATIVA *ONLINE* NA CONSTRUÇÃO DE UM CONHECIMENTO PARTILHADO

Mateu Filipe, A. J.
Universidade de Aveiro
Campus de Santiago
Aveiro – Portugal
afilipe@simplesnet.pt

RESUMO

Este *paper* decorre do projecto de doutoramento em Design de Interação na Universidade de Aveiro, que se reporta ao desenvolvimento de uma plataforma *online* de gestão e memória de interações colaborativas entre agentes criativos, entorno da construção de um conhecimento partilhado e enriquecido pela diversidade humana.

Numa tentativa de encontrar formas de coordenar esforços individuais na resolução criativa de problemas conjuntos, as tecnologias suportadas *online* constituem um grande contributo nas novas, e cada vez mais complexas, formas de interacção humana na construção de um conhecimento científico-artístico com uma linguagem comum (Weisberg, 2004).

É neste contexto, que a nossa tese de doutoramento suporta os seus fundamentos, numa proposta de design de interacção para uma plataforma *online* em torno da promoção do trabalho criativo enriquecido pelas interações colaborativas resultantes da diversidade de experiências dos seus actores, no sentido de promover o espírito de inovação (Westwood e Low, 2003).

PALAVRAS CHAVE

Criatividade, Aprendizagem, e Interação Colaborativa *Online*.

1. INTRODUÇÃO

Hoje em dia, é indiscutível a importância do papel das tecnologias com suporte na *Web*, no desenvolvimento trabalho e da aprendizagem quer de investigadores, quer dos professores e alunos dos diversos graus de ensino.

E para aumentar esta crescente dependência de ferramentas e conteúdos da Internet por todos os intervenientes activos em contextos tão diversos como a Educação e a Arte, surgem novos modelos de interacção criativa que promovem o espírito aberto e a partilha da responsabilidade de autoria (Fischer, 1999).

À medida que as metáforas geradas pela cultura cibernética vão sendo assimiladas por todos os pares, como por exemplo o conceitos *Open Source* e *On Demand*, ocorrem mudanças profundas nos comportamentos das pessoas que os impelem para a socialização, partilha de ideias e formas combinadas de construir raciocínios livres ou mesmo conceitos consensuais.

Tecnologias como a Wikipédia (Enciclopédia *Open Source*), Moodle (Plataforma de Gestão das Aprendizagens *Open Source*), Linux (Sistema Operativo *Open Source*), Open Office (Aplicação Editorial *Open Source*), MySpace (Social Site), Blogs ou Fóruns, estão a mudar vertiginosamente a mentalidade de autoria do conhecimento quer na Educação quer na Arte.

Os contextos e as ferramentas interacção social promovem a expansão da criatividade humana, e são os motores da rápida propagação dos gigantes bancos de conhecimento acessíveis a todos através da *Web*.

Contudo á medida que a construção de conhecimento é acelerada pela força da diversidade humana, aumenta o esforço cognitivo na coordenação, gestão e recuperação de informações úteis no âmbito Educacional e Cultural. Em resposta a esta problemática, foram

desenvolvidas plataformas de gestão de informação para as diferentes áreas, como por exemplo as LMS¹ para o eLearning (Ackerman et al. 2003).

Apesar de na actualidade estas tecnologias prestarem um precioso contributo na gestão de grandes quantidades de informação partilhada por um grupo de pessoas independentemente do espaço e do tempo em que ocorrem as interacções, poucas são as que especialmente concebidas para animar e motivar a criatividade.

Mesmo as mais populares LMS como a plataforma BlackBoard ou o Webct, muitas vezes, são utilizados como meros reservatórios de conteúdos e de gestão de actividades de aprendizagem nas Instituições Universitárias, com poucos atributos que possam despertar a criatividade colaborativa como por exemplo o QMind².

Foi inspirado nesta necessidade que surgiu o modelo de interacção TCRIO³ vocacionado para dar uma resposta dupla: por um lado a optimização do processo e enfoque criativo, por outro a construção de um conhecimento criativo, partilhado e colectivo através do um suporte tecnológico baseado na *Web*.

2. ESTUDO

Tal como referimos num artigo anterior (Mateus Filipe e Moreira 2008) “apesar de minuciosos estudos levados a cabo por reconhecidos investigadores como Hartley, J. (2005) poucas são as fórmulas e/ou sugestões que ajudem um agente criativo a sobreviver num meio tão acelerado e exigente”.

A partir de um estudo aprofundado sobre as tecnologias e metodologias disponíveis na actualidade, será possível desenvolver

¹ LMS – *Learning Management Systems* (Plataformas de Gestão das Aprendizagens).

² QMind – Software de Design e Gestão de interacções colaborativas.

³ TCRIO – Tecnologia de Criatividade Relacional e Inteligência Online (Título de tese de doutoramento).

um protótipo de um sistema de gestão de informação *online* (IMS)⁴, vocacionado para apoiar a criação, desenvolvimento, acompanhamento, memorização e recuperação de interações no âmbito do método do projecto em contexto de *Design*.

2.1 Princípios Orientadores do estudo

É com base nos pressuposto de Csikszentmihalyi (1990) sobre a importância do “fluxo criativo”⁵ como instrumento consciente do aumento da qualidade e da produção criativa, e com base nos resultados inspiradores do trabalho assíncrono e colaborativo em contextos de *elearning* sintetizados no nosso livro (Mateus Filipe, 2008), que sustentamos a nossa tese de que “através de um contexto *online*, facilitador do desenvolvimento de metodologias de projecto, independentes do espaço e do tempo em que os ocorrem as interações criativas, é possível diminuir o tempo de desenvolvimento de projectos criativos e aumentar a qualidade do produto final resultante de interações colaborativas remotas entre criativos.

Para tal desenvolvemos uma arquitectura do sistema TCRIO com base num levantamento prévio de necessidades de projecto junto de designers, e de uma análise bibliográfica criteriosa no campo da criatividade, organizamos 4 áreas principais de gestão de informação: Comunicações, Memória de Processos, Ferramentas de Projecto e Gestão do Tempo e Ferramentas de *Feedback* e *Tracking*, representados na Tabela 1:

Tabela 1. Esquema das principais áreas de gestão da informação na

⁴ IMS – Information Management System.

⁵ “Fluxo” criativo – Descrito por Csikszentmihalyi (1990) como “um estado de cariz automático e espontâneo com um elevado nível de concentração consciente, e que ocorre quando estamos a trabalhar no ‘pico’ das nossas capacidades criativas”.

TCRIO

ÁREA	Caracterização das funcionalidades	Exemplos das tecnologias
Contexto da Interação	Comunicações assíncrona entre pares.	Fóruns, <i>podcast</i> , <i>videocaste</i> e notas de progresso
Memória de Processos	Armazenamento de projectos acabados e/ou incompletos	Banco de processos
Ferramentas de Projecto e Gestão do tempo	Desenvolvimento do percurso de cada projecto num espaço de tempo	Quadros de <i>Brainstorm</i> , agenda e documentos anexos
Ferramentas de <i>Feedback</i> e <i>Tracking</i>	Informações de progresso dos projectos em função do desenvolvimento da ecologia social da equipa criativa	Diagramas de progresso e cotação das interações

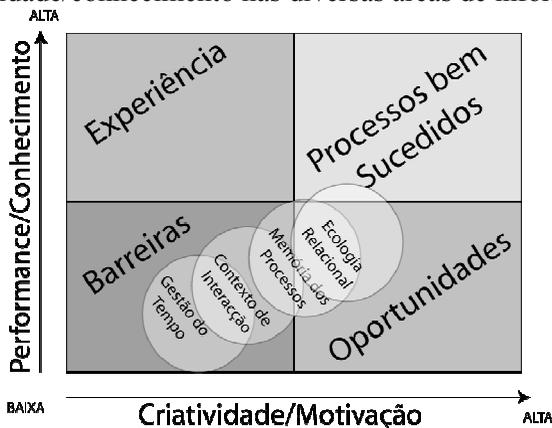
Com base nestas 4 áreas, pretende-se compreender o contexto ideal de interação de baixo esforço cognitivo, com uma acessibilidade independente do espaço e do tempo onde ocorrem as interações e que promova a motivação criativa face a resolução de problemas resultantes da metodologia de projecto em Design.

Para facilitar avaliação das funcionalidades da TCRIo face as reais necessidades dos utilizadores, foi desenvolvido um conjunto de ferramentas de análise da percepção dos utilizadores, no sentido de se garantirem as condições exigíveis de usabilidade e conforto na interação humano-computador.

Desta forma tornar-se-á mais fácil compreender a importância de cada uma das 4 áreas de gestão da informação na evolução da

motivação criativa face o aumento da performance individual de cada utilizador no sistema, tal como ilustra a Figura 1:

Figura 2. Esquema da correlação do binómio criatividade/conhecimento nas diversas áreas de informação.



Através da variação deste gráfico, será possível relacionar o valor de cada uma das 4 áreas de gestão de informação no desenvolvimento dos dois eixos principais dos resultados finais pretendidos: o aumento da motivação criativa à medida que aumenta o conhecimento e a performance da comunidade, que sustenta a sua colaboração através da TCRIO.

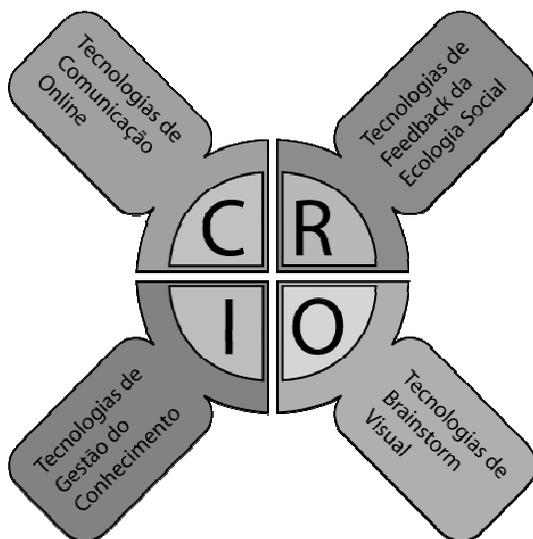
É possível ainda observar neste esquema que os “processos criativos bem sucedidos” só serão possíveis se forem criadas “oportunidades” criativas baseadas na “experiência” partilhada pela comunidade na superação das “barreira” naturais ao processo criativo.

2.2 Metodologia

Decorrido o período de levantamento e análise de informações recolhidas junto de um grupo representativo de utilizadores, e de definidas as suas reais necessidades em contextos de criação partilhada e colaborativa, serão planeados e desenvolvidos diversos

protótipos de baixa tecnologia da TCRIO segundo a metodologia sugerida por Arnowitz, J. et al. (2007), e que reunirá quatro famílias de tecnologias respeitantes a cada uma das áreas de gestão de informação da TCRIO, tal como se pode observar na figura 2:

Figura 2. Esquema das principais famílias de tecnologias que constituem a TCRIO



Os utilizadores farão parte da equipa de desenvolvimento, ajudando a analisar a percepção das vantagens e das limitações da plataforma no desenvolvimento da inteligência criativa partilha por todos.

As preocupações de design serão conduzidas pelos princípios de usabilidade e interacção de autores como Moggridge, B. (2007), um dos célebres fundadores da IDEO e especialista em Design de

Interação, ou ainda Nielsen, J. (2007), conceituado especialista em Usabilidade e Interfaces de tecnologias baseadas na *Web*.

Posteriormente serão desenvolvidos diversos estudos de observação-acção com o protótipo final em diversas Instituições de Ensino Universitário ligadas aos Design em Portugal, no sentido de se estudarem as possibilidades práticas da tecnologia numa situação próxima da realidade onde será aplicada – Empresas ligadas à Indústria Criativa.

3. CONCLUSÃO

Os resultados pretendidos através desta plataforma passam por recriar o contexto ideal de interação entre equipas colaborativas da indústria criativa, promovendo o desenvolvimento de novas estratégias de produtividade criativa que acelerem a performance de projecto e enriqueçam a construção conjunta do conhecimento entre criativos.

Sabendo que os ambientes de trabalho suportado pela criatividade constituem contextos exigentes, focalizados em inovações de qualidade relevante, torna-se crítica a metodologia utilizada para chegar aos resultados, mantendo elevados níveis de inspiração e de motivação dos criativos. Neste sentido, pretende-se objectivamente a TCRIO promova:

- . o desenvolvimento de uma metodologia criativa mais rica, com menor número de recursos afectados ao desenvolvimento e com uma produtividade mais acelerada (promoção da competitividade);
- . a sustentação de um contexto de interação assíncrona que permita tornar o processo criativo contínuo e multidisciplinar (trabalho colaborativa online - Andriessen, J. e Vartieinen, M. 2006);
- . o desenvolvimento de uma memória criativa partilhada no sentido de facilitar a recuperação de anteriores processo criativos relevantes aos trabalhos em progresso (transferência do saber - Sternberg, R. e Pretz, J. 2005);

- . o efeito de “polinização de ideias” através de interações interdisciplinares entre diferentes tipos de culturas de design e de processos criativos memorizados (Transferência cultural - Westwood, R. e Low, D. 2003);
- . o desenvolvimento e transmissão do “know how” (Charan, R., 2007) de uma determinada cultura de design para outro contexto de projecto (Transferência do conhecimento - Ackerman, M. et al. 2003);
- . a optimização dos tempos de espera de assimilação do conhecimento através da experiência (educação informal);
- . uma experiência de utilizador atractiva, dinâmica e funcional, adequada às reais necessidades dos criativos (Usabilidade de Interação - Nielsen, J. 2007).

Referências Bibliográficas

- Ackerman, M. et al. (2003). *Beyond Knowledge Management - Sharing Expertise*. Cambridge, Massachusetts, London, UK.: The MIT Press.
- Charan, R. (2007). *Know-how*. US: Crown Publishing Group.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, US: Harper and Row.
- Fischer, G. (1999). *Social creativity: Bringing different points of view together*. KBS Special Issues “C&C’99”. Retrieved 30 July 2003 from <http://13d.cs.colorado.edu/~gerhard/papers/cc99.pdf>
- Hartley, J. (2005). *Creative Industries*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Mateus Filipe, A. e Moreira, A (2008). *T-CRIO: Tecnologia de Criatividade Relacional e Inteligente Online*. Algarve. PT: IADIS Multi Conference on Computer Science and Information Systems 08.
- Mateus Filipe, A. (2008). *Comunidades Colaborativas de Sucesso*. Coimbra, PT: Minerva.
- Moggridge, B. (2007). *Designing Interactions*. Massachusetts, US: MIT Press.
- Nielsen, J. (2007). *Designing Web Usability*. US: New Riders.

- Sternberg, R. e Pretz, J. (2005). *Cognition and intelligence*. New York, US: Cambridge University Press.
- Weisberg, R. (2004). *Creativity – Understanding Innovation in Problem Solving, Science, Invention and the Arts*. New Jersey, US: John Wiley & Sons.
- Westwood, R. e Low, D. (2003). *The Multicultural Muse - Culture, Creativity and Innovation*. International Journal of Cross Cultural, Vol 3(2): 235–259, University of Technology, Sydney, Australia.

EGOCASTING¹ & TECNOLOGIAS MÓVEIS

(From the cellphone to the SilverScreen)

Luís Miguel da Cruz Pato
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra
(Portugal)
luis13pato@gmail.com

0 - Introdução

Hoje é possível observarmos que as actuais realidades económicas e sócias são caracterizadas por mudanças constantes. Esta situação deve-se à crescente transposição de realidades dos media clássicos para a Internet e outros meios imersivos e nómadas. Poder-se-á dizer que passamos finalmente da teorização à realidade empírica da “convergência”. Aqui, observamos a existência de uma realidade que é balizada nos seguintes vectores:

- redes;
- equipamentos;
- serviços;
- e factores de investimento económico.

Por isso, observa-se a existência de problemas relacionados com uma “convergência divergente” porque a realidade da “convergência” ainda está apenas relacionada com progressos tecnológicos e interesses económicos e esquece os conteúdos. Aliás, ao observarmos as realidades dos conteúdos “mobile” vemos uma transposição directa de realidades dos medias clássicos para um manancial de novos ecrãs. Para além desta realidade, observamos a existência de um número crescente da utilização de dados provenientes de realidades ainda não implementadas no “mobile” – veja-se o caso dos conteúdos da televisão interactiva.

Portanto, podemos concluir que: enfoque deste artigo centra-se numa tentativa de responder às questões que se seguem:

¹Termo celebrizado por Christian Rosen.

- “O que é a convergência da actualidade?”;
- “O que é na realidade um serviço ‘mobile’ e que diferenças tem de um da ‘Internet’?”;
- “Que soluções tecnológicas existem para o ‘mobile’?”;
- “Como resolver os problemas da convergência entre a ‘Internet’ e o ‘Mobile’?”

1 – Do Analógico à eclosão do “Egocasting”

Ao observarmos os mercados que caracterizam a actualidade da web 2.0 verificamos que os novos contextos migratórios dos media clássicos para o digital darão origem a um complexo sistema comunicacional. Acreditamos que este será caracterizado por sistemas de comunicação, que integram uma variedade de redes, plataformas e de terminais. Devido a este motivo, consideramos que as formas de consumir conteúdos que, de um modo geral, caracterizaram o século XX e o XXI, deixarão, progressivamente, de existir com a magnitude que ainda têm. Aqui, no caso dos audiovisuais e mais especificamente no caso da televisão, poder-se-á observar que é no grau de confiança que, ainda, caracteriza o consumo do formato analógico, que se encontra a justificação para a persistência deste tipo de médium. No entanto, hoje observamos que se colocam em causa velhas ambivalências mediáticas. Esta situação deve-se à necessidade de uma maximização dos graus de personalização.

Nesta fase vivemos num momento pós-estandardizado onde todas as acções “para alcançar uma uniformidade são essencialmente movimentos acções de retaguarda de uma civilização esgotada” (Toffler, 1980: 253-256).

Ao observarmos o nosso quotidiano chegamos à conclusão que: ao longo das últimas décadas, do século XX e início do XXI, a televisão analógica teve uma grande influência na evolução da nossa civilização. Aferimos que este médium conseguiu alterar por completo o conhecimento e o relacionamento mútuo entre as várias culturas. Este médium também conseguiu modificar radicalmente os hábitos de lazer criando, com isso, novas formas de “trocas” entre a sociedade e o poder.

Numa perspectiva mais social e pós-moderna observamos que nas características que são denominadas como pertencentes à esfera das sociedades ditas: “Modernas” a televisão, e todo o fenómeno que lhe está inerente, serve como companhia para uma grande percentagem da população activa. Esta situação deve-se à exigência do mercado de trabalho, que cria uma solidão sem precedentes – aqui, podemos lembrar as premissas da “*liquid life*” de Zigmunt Bauman.

No caso dos audiovisuais – de onde destacamos o caso da televisão – poder-se-á observar que é no grau de confiança que ainda fundamenta o consumo do formato analógico. Acreditamos que é aqui que se encontra a justificação para a persistência deste tipo de médium. Porém, a sua imersão por novos meios de comunicação interactiva e unipessoal tem tido um especial impacto no desenvolvimento de novas tecnologias computacionais (Chorianopoulos, 2004:15).

Historicamente podemos lembrar que é no conceito de McLuhan de “aldeia global” que se define o “fim dos centros de poder”. Estes aspectos estão na base do que anos mais tarde foi fundamentado como: “sociedade em rede” de Manuel Castells. Aqui, concluímos que as hierarquias já não dependem de coordenadas geográficas; no entanto, em termos empresariais, observa-se uma dependência de questões relacionadas com acções de informação e comunicação (Kamalipour, 2002). No entanto, as inovações tecnológicas não têm cessado de aparecer.

iPOD, iPhone, MPEG 4, MP4, Mobile TV, IPTV, Web TV, iTV, VoD, NVoD, HD, HDTV, Blu Ray, DVB, DVB-T, DVB-H, DMB, MBMS, 3G – para se falar hoje da difusão da Internet e de conteúdos é referirmos um número, cada vez mais crescente, de siglas que formam realidades precisas, mas que no seu conjunto são mais “uma interrogação do que propriamente uma certeza lapidar” afirma, Francisco Rui Cádima. Por exemplo, com a implementação de TDT (Televisão Digital Terrestre), iremos assistir a uma fusão empresarial – convergência – que criará um “canibalismo tecnológico”

proveniente de uma absorção feita pelas redes comunicacionais mais ágeis sobre as mais estáticas.

1 – Datas do encerramento do sinal analógico na Europa 2005

COUNTRY	DTT ROLL OUT	SWITCH-OFF DATE
Austria	Envisaged Oct 2006	2010
Belgium (Flanders)	Launched May 2005	2012
Britain	Available since 1998	2008–2012
Cyprus	No initial response to EC call; DTT envisaged 2010	No decision yet
Czech Republic	No initial response to EC call; DTT started in Prague Oct 2005	No decision yet
Denmark	Envisaged Apr 2006	No decision yet
Estonia	No initial response to EC call; DTT envisaged Dec 2006	No decision yet
Finland	Available since 2001	31 August 2007
France	Launched March 2005	2010
Germany	2002–2010	2003: Berlin/Postdam region 2004: North Rhine-Westphalia 2010: nation-wide switch-off
Greece	DTT trials started Feb 2006	Envisaged 2010
Hungary	Envisaged 2007	31 December 2012
Ireland	No decision yet	No decision yet
Italy	Available since 2003	31 December 2006
Latvia	No initial response to EC call; no decision yet	No decision yet
Lithuania	Envisaged 2006 in Vilnius	2012
Luxembourg	From 2005 regional TV Channel 7 offers digital services	No decision yet
Malta	No initial response to EC call; commercial operations started	No decision yet
Netherlands	Since 2003 in Amsterdam	No decision yet
Poland	Envisaged 2006	No decision yet
Portugal	DTT tender expected in 2006	No decision yet
Slovakia	DTT trials started Nov 2005	2012
Slovenia	Envisaged 2008	2012
Spain	Available since 2000	31 December 2011
Sweden	Available since 1999	1 February 2006

(Fonte: Digital Switchover Europe)

Aqui, o “imminente poder” dos operadores clássicos passará a fazer parte da história. Esta situação deve-se essencialmente ao crescimento de bancos de conteúdos personalizados que se universalizam numa questão de horas. Em suma, poder-se-á afirmar que: estes aspectos já não têm lugar no consumismo que caracteriza as gerações emergentes da sociedade moderna - a chamada

“Geração Net” de Tapscott (Correia, 1998: 46). Aqui, o consumismo caracteriza-se por uma exigência de diversidade de opções, gosto próprio personalizado, gosto de experimentar antes de usar e têm uma atracção pela função e não pela forma.

Estes sinais de mudança, que são definidos como: “Egocasting” (Rosen, 2005: 51). Este termo caracteriza uma realidade que existe devido à difusão de fragmentos de histórias individuais, de reportagens de “jornalistas cidadãos” vídeos e fotografias feitos com telemóveis e maquinas cada vez mais portáteis. A difusão é feita através de blogs, vlogs e de *sites* como o *Youtube*, *My Space* (etc.).

Estas realidades são consideradas basilares para a distribuição destes conteúdos. Por isso, aqui, poder-se-á, concluir que: o conceito de “Egocasting” significa que o telespectador está, gradualmente, a transformar-se, num editor e difusor dos conteúdos que disponibiliza para a comunidade.

Em suma, poder-se-á observar que, com naturalidade, os sistemas nómadas comunicacionais estão, progressivamente, mais presentes nos mercados europeus – fazendo já parte do panorama das novas tecnologias. Com presenças que começam a ser já assinaláveis. Veja-se o caso do “Android” – o novo telemóvel da “Google” - que não é mais do que uma plataforma interactiva a funcionar num telemóvel – um motor de busca para a realidade “mobile”. Esta lógica da transformação que está a ser tratada tem, na perspectiva de Tracy Swedlow, que “percorrer um longo caminho e, obviamente, tem um ainda maior para poder chegar à plenitude das suas potencialidades” (Swedlow, Mc Kernan, 2002: 310). Outro exemplo desta preocupação futurista é a posição de Jerry C. Whitaker na sua análise onde considera que a nova “está a entrar numa nova era em serviços para o consumidor (...) onde há uma abertura de novas fronteiras em comunicação” (Whitaker, 2001: 01).

2 – Será a Convergência uma resposta às necessidades de um público imergente?

A lógica de transformação que está a ser tratada tem, na perspectiva de Tracy Swedlow, que “percorrer um longo caminho e, obviamente,

tem um ainda maior para poder chegar à plenitude das suas potencialidades”(Swedlow, Mc Kernan, 2002: 310). Outro exemplo desta preocupação futurista é a posição de Jerry C. Whitaker na sua análise onde considera que se “está a entrar numa nova era em serviços para o consumidor (...) onde há uma abertura de novas fronteiras em comunicação” (Whitaker, 2001: 01).

Aqui, observamos que realidades, em tempos, dispares (cinema, televisão e Internet) se estão a organizarem em serviços novos. Esta “mistura” leva a uma poderosa nova aplicação com possibilidade ilimitadas” (Whitaker, 2001: 01).

No entanto, apesar das grandes alterações tecnológicas, quando se está a falar de convergência convém não esquecer o facto de se estar a falar de quatro tipos (Englund, 2007: 2):

- 1- Convergência das Redes – canais que à partida eram destinados às especificidades de um tipo de serviço, agora já podem ser reutilizados para outros;
- 2- Convergência dos Aparelhos – agora, diferentes tipos de serviços e conteúdos já podem ser utilizados numa maior variedade de aparelhos;
- 3- Convergência de Serviços - “mutação” de diferentes tipos de serviços e de conteúdos;
- 4- Convergência de Mercado – união de mercados – veja-se o exemplo dos jornais e sítios na Internet já terem começado a produzir os seus próprios conteúdos (vídeo, áudio e data) para os seus canais – aqui podemos ver o exemplo do grupo “Impresa”, em Portugal, e do jornal “El Pais” em Espanha.

Por isso, as novas redes de difusão de conteúdos, tradicionalmente

afastadas, passaram a ter uma presença assinalável embora muitos destes conteúdos sejam pagos individualmente. Aspecto importado de realidades tradicionalmente pagas à peça – como a TV Cabo. À parte deste aspecto, quando se fala de convergência será pertinente lembrar que é devida à implementação de tecnologias digitais que causam com que todo o processo comunicativo. Esta situação verifica-se desde a produção até ao consumo – tudo acontece de uma forma digital.

Ao falarmos de convergência não podemos esquecer o facto desta realidade estar a suceder um pouco por todas as áreas profissionais do nosso tecido social – veja-se o caso da “Nanocultura”.

Na área dos media observa-se que esta realidade está presente nos aparelhos imergentes nos vários “*multiplexes*” que, entretanto, têm surgido.

Aqui, vemos uma convergência que se centra num apoderamento e controlo de varias empresas em aspectos que vão desde a produção à distribuição. Se pensarmos na empresa norte-americana “*Google*” aferimos que a compra de outras empresas está a criar uma realidade que já se define como: “*The Google Grid*” – a grelha da “*Google*”.

Para além destes aspectos, observamos que há uma convergência nos conteúdos. Esta situação acontece quando a os mesmos materiais (brutos) são utilizados em diferentes formas de media para criar conteúdos uma grande variedade de conteúdos semelhantes mas não iguais. Aqui, podemos ver os exemplos dos trabalhos que surgiram da reportagem : “*Selvagens – A última fronteira*”, da autoria de Micael Pereira, jornalista do “*Expresso*”, que venceu recentemente o prémio “*Convergência 2007*”.

Em suma, ao observarmos este momento, podemos ver que se estão a colocar em causa de velhas realidades mediáticas. Aqui, verificamos que há a preocupação de maximizar os graus de personalização e da possibilidade de participação no processo produtivo que o consumidor pode atingir durante o processo mediático.

Actualmente, podemos ver que se está num momento de uma “mente pós-estandardizada”. Aqui, todas as acções “para alcançar uma uniformidade são essencialmente movimentos de retaguarda de uma civilização esgotada e cada vez mais tribal”(Toffler, 1980: 253-256). Aliás, este aspecto poderá ser perceptível através da individualização que estas vastas possibilidades tecnológicas de inclusão do consumidor no processo produtivo com conteúdos convergentes causam. Hoje, acredita-se que a televisão é cada vez menos um fenómeno de convergência social! Aqui potencia-se o facto da fragmentação dos conteúdos e dos públicos é a causa de um maior afastamento dos objectivos iniciais dos conteúdos e dos aparelhos a que se destinavam.

3 – Divergência, Convergência e Conteúdos Mobile TV

Têm-se observado um crescente desenvolvimento das funcionalidades nas características multimédia que compõem os telemóveis. Aliás, para Jan Chipchase, da Nokia, estamos a falar de; “handheld and Wearable computers (...) fully mobile wirelessly connected computing devices.” Aqui, aliados a este desenvolvimento, se pensarmos numa maior largura de banda e no facto de actualmente cerca de 100 milhões de vídeos serem vistos diariamente no espaço “YouTube”. Chegamos à conclusão que as grandes empresas ainda estão no “terceiro mundo” no que se refere à adaptabilidade às novas realidades.

Apesar deste atraso e negativismo, Manuel Castells considera que globalmente tem havido uma explosão de realidades “wireless” no que se refere às redes e às comunicações móveis (Castells, et al. 2004: 38). Quando se fala de convergência na realidade “mobile” está-se a falar dos resultados entre duas realidades de distribuição de dados e conteúdos, a Internet e o telemóvel. Actualmente, poder-se-á dizer que a realidade mobile ainda está na sua “infância” (Englund, 2007: 2).

No entanto, já se pode usufruir de conteúdos através de “video streaming” semelhantes aos que temos na Internet, aliás podemos ver estas realidades nos projectos “Quinze”, “Hotspot” (ambos magazines) e “T2 para 3” (ficção – série) – co-produções entre as

Produções Fictícias e a RTP e uma produção da empresa BeActive respectivamente.

Para além dos conteúdos vídeo, similares aos que temos na televisão “broadcast”, já temos a possibilidade de interagir com, música, ringtones, correios – electrónicos, sítios na Internet e jogos interactivos – veja-se o caso do jogo: “Quem Quer Ser Milionário”.

Por isso, podemos observar que com o consumo de conteúdos mobile temos a possibilidade de ter acesso a tecnologias de uma forma nómada – aspecto que está iminentemente pré-disposto à possibilidade de novos negócios. No entanto, apesar de previsões positivas verifica-se que existe alguma incerteza acerca da aposta em tecnologias, estratégias industriais e desenvolvimentos de mercado para esta realidade imergente. Acerca destes problemas, Reza Tadayoni e Anders Henten, interligam as seguintes questões: “Até que ponto é que os utilizadores estão dispostos a investir?”, “Que tipo de serviços/conteúdos é que os consumidores estão dispostos a pagar?” e “A que tipo de distribuidores estão os públicos acostumados a pagar?” (Henten, Tadayoni, 2006:13). Aqui, para além destas questões, poder-se-á colocar o facto de: nesta fase inicial haverá uma maior despesa por parte de quem produz e difunde com uma margem de lucro muito pequena. Aliás, actualmente, apesar de ainda muito diminuto, há um avanço dos media mobile à medida que os seus processos amadurecem (Feldmann, 2005:181).

Tal como acontece com qualquer nova tecnologia que sai para o mercado há um problema que se refere à definição desta nova realidade. Será que se está perante “conteúdos para o telemóvel” ou “conteúdos que são difundidos pelo telemóvel”? Historicamente, poder-se-ia afirmar que a segunda opção seria a mais correcta no entanto, na realidade a primeira premissa é a que insere em si mais potencialidades. Por exemplo, se observarmos os exemplos de serviços de iTV (televisão interactiva) e de IPTV – funcionalidades historicamente ligadas aos serviços da TV Cabo e às redes de Internet – distribuídos através de um serviço “mobile” propostos pela “Alcatel Lucent” vemos o funcionamento de aplicações e de conteúdos concebidos propositadamente para a realidade das

comunicações móveis. Em Portugal podemos relembrar os projectos das PF's, da RTP e da BeActive – as primeiras produções audiovisuais de informação e de ficção nacional concebidas especificamente para a realidade “mobile.” Por isso, e ao invés do que tem sucedido em Portugal com o “despejo” de conteúdos da grelha “broadcast” para as realidades “mobile”, podemos observar que a implementação de conceitos de produção de conteúdos propositados para esta realidade poderá ser benéfico porque poderá criar serviços muito populares (Englund, 2007: 35). Actualmente vivemos numa fase em que se observa que a realidade televisiva clássica está nos espaços dos *novos media* criando um momento de mutação que pode ser considerado como uma “*mediamorfose*” que ainda está à procura de modelos próprios (Filder, 1997). A importância da resolução deste imbróglia poderá ser localizado em tempos históricos porque as inovações da forma como a cultura é criada e transmitida localizam-se em fases em que houve transformações nos modelos de comunicação (Castells, 2006: 08).

Hoje, observamos alterações profundas nas formas de comunicar porque as esferas empresariais, estatais e os cidadãos comuns têm pela primeira vez acesso a tecnologias inovadoras que, para Cardoso, aumentam o seu valor (Cardoso, 2006: 08). Aliás, segundo Manuel Castells, a existência da “*Era da Informação*” deve-se às inovações tecnológicas que fundamentaram o surgimento de uma instrumentação que possibilitou um incremento inédito na troca de informações entre os povos (Castells, 2004: 246). “Se algo não surge no ecrã da TV, não é sonorizado na rádio, não está nas páginas dos jornais, nos portais principais da Internet, não existe para a maioria de nós”, afirma Gustavo Cardoso. Aqui podemos falar do conceito de “bem-estar social” que se fundamenta na seguinte realidade: “a maximização do ‘bem estar social’ só é tangível se programas televisivos semelhantes passarem em horários distintos” (Ribeiro, 2007: 33). A este poder de escolha que o público tem, Oz Shy atribui-lhe a responsabilidade do sucesso das realidades audiovisuais alternativas às emissões *broadcast* que surgiram ao longo da história – como a TV Cabo (Shy, *apud*, Ribeiro, 2007: 33).

4 – Mobile TV & Conteúdos audiovisuais imersivos (Tendências de Crescimento)

Ao termos como ponto de partida as características essenciais da *Internet* que estão cada vez mais direccionadas para tecnologias livres unidas a uma atitude de: “*Ego Casting*” pelos utilizadores chegámos à conclusão que o índice de “bem estar social” será com toda a certeza incrementado (Rosen, 2004: 67). Aliás, aqui, com a oferta tecnológica, poder-se-á observar uma preciosa ajuda na perspectiva hermenêutica de “*apropriação*” referida por Thompson acerca das acções comunicativas dos consumidores e dos aparelhos que utilizam para as executar (Thompson, s/d: 17).

Henry Jenkins fala-nos de públicos e de tecnologias mutantes porque estão sempre em mudança e ficam, progressivamente, com mais responsabilidades na produção dos conteúdos que consomem (Jenkins, 2006: 25). Aliás, sem estas alterações jamais haveria a necessidade de inovar a tecnologia porque na maior parte das situações estas mudanças resultam de mudanças sociais profundas.

Por exemplo, se pensarmos que a taxa de penetração do telemóvel na Europa ultrapassa os 90% onde Portugal registou, no 4º trimestre de 2006 valores na ordem dos 115,7% podemos aferir a importância que este mercado será muito importante para as operadoras televisivas.

Podemos registar que os crescentes desenvolvimentos nos sectores das telecomunicações em Portugal têm sido uma demonstração das novas exigências e necessidades de um público que consome conteúdos num espaço caracterizado por mobilidade e convergência dos *media*.

Actualmente, assiste-se a uma mudança por necessidade das operadoras efectuarem uma total reconfiguração dos seus sectores. Esta situação deve-se ao facto de às suas estratégias tradicionais de difusão de conteúdos juntar-se agora uma necessidade imediata de novos modelos narrativos. No entanto, tal como sempre aconteceu ao longo da história, encontramos-nos numa fase de aproveitamento de conteúdos dos *media* que já existiam. Aqui, trata-se de uma questão histórica porque, por exemplo, no caso da televisão o tempo que

passou entre a sua criação e o desenvolvimento de modelos específicos para as suas narrativas cifra-se em cerca de cinquenta anos. Antes destes estavam-se a produzir conteúdos audiovisuais baseados em linguagens cinematográficas com uma atitude de experimentação.

Em relação aos conteúdos experimentais em linguagens multimédia, Lev Manovich refere que a causa desta realidade pode ser encontrada na característica: “variabilidade”. Este aspecto provém dos *novos media* porque os *media* clássicos eram baseados em produção e em consumo em série enquanto que os *novos media* se fundamentam na variabilidade (Manovich, 2001: 36). Por isso, estamos numa fase de: “*aprender fazendo*”.

No que se refere ao vídeo, é verificável, nesta fase, que as emissoras televisivas, através dos seus projectos audiovisuais para os *novos media*, têm feito a mesma aproximação das empresas de *Internet*. Esta atitude deve-se porque à suplantação de obstáculos tecnológicos e ao referido espírito de experimentação. No entanto, às realidades empresariais, que são renitentes, Gustavo Cardoso coloca-lhes o problema da “incerteza de conseguir lucro” para justificar esta atitude (Cardoso, 2006: 08).

Ao pensarmos em questões históricas, em relação ao distanciamento entre o homem e o ecrã podemos observar que, no caso da realidade da *Mobile TV* a difusão se encontra à distância do nosso braço. E, aqui, como afirma Hendrick Knoche, os empresários estão preocupados com questões relacionadas com a “Qualidade de Experiência” (*QoE – Quality of Experience*). Esta realidade deve-se ao facto de, historicamente, ser aferir uma realidade imensa de problemas relacionados com a fraca qualidade de áudio e de vídeo quando passam para outras realidades. Para este autor esta situação amplia-se com a transição de realidades televisivas para meios como: a *Internet*, telemóveis e outros dispositivos portáteis (Knoche, 2006).

Podemos ver outra situação através dos estudos de Jan Chipchase. Aqui, verifica-se que os serviços *Mobile TV* da *Nokia*, na Coreia do Sul, detectaram problemas intrínsecos ao facto de ainda haver um

espírito de consumo, pelos consumidores, com uma exigência semelhante à que se colocaria perante uma difusão *broadcast* e esquecendo completamente as características intrínsecas deste meio de comunicação (Chipchase, 2006). Num espaço onde a emissão passa a ser exclusiva, destacam-se problemas relacionados com o áudio e com a percepção da narrativa videográfica. Estes aspectos estão relacionados com a dimensão do ecrã e a falta de narrativas específicas. Aqui, também podemos lembrar os problemas de falta de largura de banda verificados nos sistemas de *Mobile TV* das redes da empresa japonesa NTTDoCoMo (Ohmori, Yamao, *et al.*, 2000).

Portanto, em suma, podemos aferir que há uma serie de problemas que ainda têm que ser suplantados para que se consiga uma “união de perspectivas” entre os vários elementos que compõem a indústria televisiva. Acreditamos que a tendência terá que ser sempre baseada em pensamentos horizontais virados para a importância individual que cada uma destas realidades tem neste *médium* (Deuze, 2007: 200). No entanto, ao referirmos questões empresariais podemos lembrar que Castells considera que o “empreendedor da *Internet*” é, historicamente, “uma criatura bicéfala” porque, apesar de ódios mútuos em relação a outras realidades, não consegue sobreviver sem elas (Castells, 2004: 79).

Em suma, devido a esta falta de modelos narrativos assistimos, hoje, a uma atitude de desespero por parte dos canais televisivos. Esta situação deve-se à constatação da existência de uma reutilização de conteúdos e de modelos narrativos provenientes do *broadcast* para responderem às necessidades constantes dos novos públicos (Chorianopoulos, 2007). Por isso, considera-se que a falta das necessárias mutações nos conteúdos criam uma oferta televisiva em multi-plataforma que não corresponde às necessidades dos novos públicos multimédia porque a inexistência de modelos específicos torna esta oferta falsa (Knoche, s/d).

Em jeito de conclusão podemos aferir que há uma crença que a difusão de televisão por *Internet* e em sistema *Mobile* será um dos futuros deste *médium*. Por isso, podemos concluir que: há um desejo não correspondido de co-produção entre os profissionais da televisão

e do público – “uma autoria comum”(Gillmour, 2004: 229). No entanto, convém não esquecer que “uma comunicação directa sem *mediação* traz apenas uma ilusão de liberdade porque alguém tem que ser o *gatekeeper* para *mediar* os conteúdos entre quem consome e quem difunde (Wolton, *apud*, Palácios, 2003: 98).

Concluimos que vivemos num momento de debate em torno da oferta televisiva em sistemas de multi-plataforma.

4. Conclusão

Em suma, podemos observar que o processo de convergência tem uma necessidade de se adaptar à realidade “mobile”. Aqui haverá com toda a certeza serviços pagos numa lógica de TV Cabo – “Pay TV”. Por fim observa-se uma aposta progressiva na questões multi-plataformas – onde se destaca a realidade do “Mobile”. Aqui, não há consensos porque se está a falar de uma televisão móvel que é distribuída por uma percentagem ilimitada de utilizadores. No entanto, a sensibilidade em torno desta realidade é muito grande porque há grandes margens de lucro mas em termos empresariais os consensos são quase nulos. Nesta primeira fase, podemos afirmar que há uma necessidade de entendimento e inovação entre quem produz, quem distribui e quem consome. Porque só assim se pode conseguir a comercialização de um novo produto – a base para o sucesso de uma nova realidade convergente.

5 – Referências Bibliográficas

- Anderson, C. (2004). *The Long Tail*. Wired Magazine Issue 12.10 October 2004. <http://www.wired.com/wired/archive/12.10/tail.html> .
- Bauman, Z. (2005). *La vie liquide* Fr. Rouergue.
- Cádima, F. (2006). *A Televisão ‘Light’ rumo ao Digital*, Lisboa: Media XXI.
- Cardoso, G. (*et.al.*). (2006). *Comunicação e Jornalismo na Era da Informação*. Lisboa: Campo dos Media.
- Castells, M., (2004). *A Galáxia Internet*. Lisboa: Fundação Calouste Glubenkian.
- Castells, M. (2004). *The Mobile Communication Society - A cross-cultural analysis of available evidence on the social uses of wireless communication technology*, Annberg Research Network on

International Communication.

- Chipchase, J. (2005). *Where's the phone? A study of Mobile Phone Location in Public Spaces*, <http://www.janchipchase.com/publications> .
- Chipchase, J. (et.al.) (2006). *Personal Television: A Qualitative Study of Mobile TV Users in South Korea*, 2006. Em: <http://www.janchipchase.com/publications> .
- Chorianopoulos, K. (2007). *Personalized and Mobile Digital TV applications*, Springer Science – Business Media. <http://uitv.info/about/editors/chorianopoulos/> (Acessível a 2 de Maio de 2008).
- Chorianopoulos, K. (2007). *Content-Enriched Communication – Supporting the Social Uses of TV*, disponível em: http://www.theitp.org/UserData/root/Files/2007Vol6Prt1_04.pdf.
- Deuze, M. (2007). *Media Works – Digital Media & Society*, Cambridge: Polity Press.
- Englund, J. (2007). *Mobile TV – Service Design Strategy*, Mestrado em Tecnologia dos Media, Royal Institute of Technology – School for Computer Science and Education.
- Feldmann, V. (2005). *Leveraging Mobile Media: Cross-Media Strategy and Innovation Policy for Mobile Media Communication (Information Age Economy)*. USA: Springer.
- Filder, R. (1997). *Mediamorphosis: Understanding New Media*. USA: SAGE .
- Jenkins, H. (2001). “Convergence?I Diverge”. *Technology Review*, MIT. Em: <http://www.technologyreview.com/Biztech/12434/>.
- Jenkins, H., (2004). “The Cultural logic of Media Convergence, SAGE”, CA. <http://www.sagepublications.com>.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture – where old and new media collide*. NY-USA: New York University Press.
- Kamalipour, Y. (2002). *Global Communication*. Belmont, CA.: Wadsworth.
- Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. Cambridge – Massachusetts: MIT Press.
- Morais, Maria, J. (2008). Imprensa atribui prémios Convergência e Reportagem, <http://www.meiosepublicidade.pt/2008/03/14/imprensa-atribui-premios-convergencia-e-reportagem/> .

- Ohmori, S., Yamao, Y. (et al.) (2000). *The Future Generations Communications Based on Broadcasting Access Technology*. Em: http://ieeexplore.ieee.org/xpls/abs_all.jsp?arnumber=888267 (Acessível a 10 de Abril de 2008).
- Palácios, M. (2003). *Internet as System and Environment in Cyberspace – Preliminary Ideas from an Ongoing Research*, Triple C, 2003, p. 98. Em: [http://triplec.uti.at/files/tripleC1\(2\)_Palacios.pdf](http://triplec.uti.at/files/tripleC1(2)_Palacios.pdf). (Acessível a 10 de Abril de 2008).
- Ribeiro, Luísa C. (2007). *A Televisão Paga: Dinâmica de Mercado em Portugal e na Europa*. Porto: Media XXI.
- Rosen, C. (2005). The Age of Egocasting, The New Atlantis, *The Journal of Technology & Society*, 51.
- Swedlow, T., & Mc Kernan, B., & Rice, John. (2002). *Creating Digital Content – Video Production for Web Broadcast and Cinema*, USA: McGraw – Hill.
- Thompson, J. (1998). *A Mídia e a Modernidade – uma teoria social ds mídia*. Brasil: Vozes.
- Tadayoni, R., & Henten, A. (2006). “Business Models for Mobile Broadcast”. *Center for Information and Communication Technologies CICT CICT Working Paper*, 109.
- Toffler, A. (1980). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Whitaker, Jerry, C. (2001). *Interactive Television Demystified*. USA: McGraw – Hill.

RELACIONES INTERCULTURALES EN LA DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE UN CENTRO EDUCATIVO

M. Dimas Martín López
Director del CEIP Federico García Lorca de Granada
edimas@gmail.com

El reciente crecimiento de alumnado de diversas nacionalidades en los centros educativos incrementa la problemática de la gestión de un centro, no solo administrativa sino humana. Problemas derivados de la convivencia de distintas culturas se introduce en el diseño y la vida de un centro cambiando lo que era ‘normal’. La implantación de nuevas leyes ‘obligan’ a llevar a cabo cambios, planes y programas, proyectos, comisiones, etc. que pueden influir en la calidad educativa. En este sentido la dirección del centro se convierte en una herramienta importante a la hora de encauzar líneas de actuación que culminen en valores sociales y eviten discriminaciones.

El centro que dirijo actualmente, se encuentra en la ciudad de Granada. Imparte Educación Infantil y Educación Primaria y atiende a alumnado de necesidades educativas especiales; en horario de 9’00 a 14’00 horas de lunes a viernes. Como servicios adicionales dispone de Aula Matinal desde las 7’30 a 9’00, Comedor Escolar de 14’00 a 16’00 h. también de lunes a viernes y Actividades Extraescolares de 16’00 a 18’00 horas de lunes a jueves. Además, eventualmente se ceden las instalaciones del gimnasio a asociaciones deportivas y de otra índole, sin ánimo de lucro. (Kung Fu actualmente, varios días a la semana a partir de las 19’00). Tiene unos 350 alumnos divididos en 19 aulas, 28 profesores del centro, 4 personas de Equipos de Orientación Externos, y 16 personas entre administración y diferentes servicios al centro. El número de alumnado y profesorado está aumentando desde hace tres años.

De los 350 alumnos/as, hay 35 alumnos procedentes de diversas nacionalidades: sudamericanas, entre las que se encuentran argentina, boliviana, ecuatoriana, hondureña, mejicana, y venezolana; europeas como francesa, irlandesa, rumana, rusa o ucraniana; y africana de República del Congo, Senegal. Esta pequeña

cantidad de más del 10%, en realidad supone algo tan simple como que en todas las clases hay algún alumno o alumna de una nacionalidad diferente a la española. Además se imparten clases de Religión Católica y Religión Evangélica y hay familias de Religión Musulmana y Testigos de Jehová.

Esta clase de alumnado viene creciendo continuamente desde hace unos años. Tanto es así que en los centros educativos del entorno tienen incluso más alumnado que el mío, y en concreto un centro de la misma zona educativa llega a tener hasta un 90% de alumnado de distintas nacionalidades.

En total de los aproximadamente 20 centros que componen la zona educativa, el alumnado que plantea este tipo de relaciones está sobre un 35%.

Entre los deberes y competencias de la dirección de un centro educativo hay tres especialmente relacionados con este tema. El primero que aparece en la legislación vigente es: *velar por el buen funcionamiento del Centro*. Todas las acciones que la dirección lleve a cabo en un centro, tienen éste como último objetivo. Otro de los deberes es: *fomentar y coordinar la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa y proporcionar los medios precisos para la más eficaz ejecución de sus respectivas competencias*. Esto implica, por ejemplo, la integración de todo tipo de familias en los distintos sectores y órganos del centro, tales como asociaciones de madres y padres de alumnos, consejo escolar, etc., y favorecer su implicación en la vida del centro. Por último: *favorecer la convivencia en el Centro y garantizar que los procedimientos de acuerdo con las disposiciones vigentes, el Reglamento de Organización y Funcionamiento y a los criterios fijados por el Consejo Escolar del Centro*. Con lo que todas las actuaciones que se lleven a cabo en el centro y las de la dirección deben estar enmarcadas en la legislación.

Se pueden plantear tres enfoques para estudiar las relaciones interculturales desde la dirección y gestión de un centro educativo: Administrativo, Educativo y Social. La dirección del centro es la

persona en la que confluyen estos tres enfoques ya que una problemática administrativa puede tener una base social o un problema social puede llevar a otro administrativo o educativo.

En el enfoque administrativo, nos encontramos con un cambio muy grande en el tratamiento de la información y todo tipo de documentos que relacionan al alumno o alumna con el centro. Mientras que la información que se tiene que dar a las familias españolas es mínima y en la mayoría de los casos se puede tratar en los propios documentos que se les da para cumplimentar, en el caso del alumnado no español, hay que proporcionar un servicio adicional de ayuda para indicarles cómo se tienen que rellenar y qué tipo de datos se les está pidiendo. En algunos casos incluso hay que proporcionar traducción de los documentos debido al nulo conocimiento de la lengua. Todos los servicios que ofrece el centro requieren de una documentación necesaria que la administración exige para que el alumno quede correctamente matriculado en el centro. Además existe una gran reticencia de las familias a proporcionar datos al centro. Esto lleva a que en muchos casos los padres/madres no proporcionen, por ejemplo, número de teléfono para contactar con ellos en caso de accidente o enfermedad de sus hijos o hijas; no quieren dar el número de cuenta corriente donde se cobren los recibos de los servicios del centro, o incluso exijan al centro cometidos que no le corresponden. En definitiva, el tiempo y recursos invertidos en este tipo de problemáticas se duplica o triplica en muchos casos.

Desde el punto de vista social, tanto las familias como el centro tienen que hacer un gran esfuerzo para entenderse mutuamente. Las familias deben entender el proceso que se sigue en el centro, las relaciones entre el alumnado, con los profesores y profesoras y con el resto del personal. Este punto es especialmente difícil en tanto que todos tienen que hacer una adaptación de sus costumbres a la nueva situación. Aunque no es la totalidad, la mayor parte de estas familias tienen dificultades económicas, lo que supone una problemática adicional. Con frecuencia la dirección del centro tiene que atender asuntos que podrían solucionarse desde la secretaría o conserjería. Los padres y madres se encuentran en la necesidad de que sea el

propio director el que les dé la solución a su problema, no confían en el resto del personal probablemente por causas como la inseguridad, la reticencia, la falta de información, y en muchos casos porque no confían si no es el propio director el que se lo soluciona. En este sentido el director es la persona que tiene que tratar con diferentes culturas, costumbres y formas sociales.

Educativamente hablando, todo el personal del centro tiene que buscar estrategias para conseguir la motivación suficiente de forma que este tipo de alumnado tenga una mejor adaptación y su aprendizaje sea lo mejor posible. En muchos casos el nivel educativo del alumnado es muy bajo y no corresponde a la edad del niño o niña. El profesorado se encuentra con la imposibilidad de enfrentarse a la enseñanza de esos alumnos y alumnas. Aquí es el director del centro el que tiene que organizar y coordinar por un lado los recursos disponibles del centro en ayuda de esos profesores y esos alumnos de forma que unos puedan seguir atendiendo al resto de los alumnos y los otros puedan alcanzar el nivel de aprendizaje del resto de los alumnos y alumnas; y por otro lado, de buscar formas y coordinar planes y proyectos que lleven a la consecución de los objetivos previstos por el centro y la administración.

Es decir, en la dirección del centro es donde se unen los tres enfoques administrativo, social y educativo. Me atrevería a decir que en ningún caso se plantea una problemática que afecte solamente a uno de estos tres aspectos. Y como cada uno de estos tres aspectos lo llevan a cabo diferentes sectores de la comunidad por separado, la dirección, y más concretamente, el director es generalmente el que tiene una visión global mejor de todos los aspectos. Además, es el que tiene relación con diversas instituciones que también influyen en el centro, tales como Ayuntamiento o Servicios Sociales, o la propia administración educativa.

Veamos un ejemplo de cuatro alumnos/as: española, boliviano, marroquí y rumano.

Su primer contacto en el centro es en el momento de la matriculación en el mes de junio, aunque puede ser en cualquier momento del curso

(lo que dificultaría todo el proceso). Para simplificar diremos que los cuatro se matriculan en el centro en cursos de primaria, pero en la única opción posible, la religión, la española opta por Religión Católica, el boliviano por Religión Evangélica, la marroquí por Religión Islámica y el rumano por ninguna religión. Todos solicitan servicios del centro como Aula Matinal, Comedor y Actividades Extraescolares. ¿Cómo es el proceso desde los diferentes enfoques?

Administrativo:

Los padres del alumno español recogen la documentación a presentar y la rellenan, acompañada de las fotocopias correspondientes. No suelen tener problema alguno en su cumplimentación, salvo quizás alguna pequeña duda.

La familia boliviana tampoco suele tener problemas al cumplimentar la documentación, pero con frecuencia no la rellenan completamente, son reacios a proporcionar información personal. Además, tenemos problemas con los documentos de identidad puesto que los sistemas (Séneca normalmente) no admiten bien los DNIs extranjeros y los pasaportes. En definitiva requiere de una revisión más exhaustiva, lo cual entorpece el proceso.

En el mismo caso podríamos hablar de la familia marroquí y la rumana. A éstas además hay que añadir el problema del lenguaje. En algunos casos hemos tenido que utilizar el inglés para hablar con las familias y ayudarles a rellenar los impresos. La administración ha puesto un sistema de traducción de documentos para estos casos.

Social:

En prácticamente todos los casos, la dirección del centro tiene que hablar con estas familias, que no quieren ser atendidas por la secretaría, para poderles hacer entender que se necesitan esos datos personales y familiares, tales como fechas de nacimiento, dirección y números de cuenta para el cobro de los servicios, para comunicarles que el centro tiene personal específico que puede ayudar a sus hijos en relación al lenguaje, a su rendimiento escolar, a problemas derivados del choque de culturas, etc. Tal podría darse el caso de la familia que no quiere que su hija reciba la asignatura de Educación

Física por cuestiones culturales propias, o para comunicarle que aunque quieren que reciba Educación Religiosa Islámica, no puede recibirla porque el centro no dispone de profesorado y recibirá Atención Educativa. Mención necesaria es la exigencia de las familias musulmanas a una dieta de comedor sin carne de cerdo mientras que las familias católicas no la tienen con respecto a las dietas de vigilia en Semana Santa.

Educativo:

El papel de la dirección aquí se refiere más a la coordinación de los elementos educativos que intervienen en la clase (multicultural en este caso) que a resolver problemas. La dirección es la encargada de poner a disposición del profesorado los recursos existentes y los que la administración provee así como programar planes y proyectos que integren las diferentes culturas en el aprendizaje del alumnado, tales como proyectos de coeducación, interculturalidad, etc. Pero al mismo tiempo también ha de intervenir en la resolución de conflictos, ya sean de alumnado o de familias.

En todos los casos, el lenguaje es una barrera importante, tanto en los que no hablan español, para los cuales el centro dispone de profesorado para ayudar a estos alumnos a aprenderlo, como en el de los que sí lo hablan, ya que incluso siendo el mismo idioma, existen muchas diferencias en el significado de las palabras y oraciones.

Podemos decir que la dirección es el punto de encuentro de toda la comunidad educativa, en todos los aspectos: positivos, negativos, neutrales. Gestiona todos los cambios que se producen continuamente en el centro en todos los ámbitos y debe proporcionar las soluciones adecuadas en cada momento. Es un órgano cuya principal función es coordinar todos los recursos materiales y humanos disponibles en beneficio del alumnado, intentando neutralizar elementos negativos y potenciando los positivos para conseguir que los niños y niñas reciban una educación lo más completa posible en un clima de convivencia pacífico.

PROYECTOS DE INNOVACIÓN EN TUTORÍAS EN LA UNIVERSIDAD. APORTACIONES DE SU IMPLEMENTACIÓN EN EL TÍTULO DE MAESTRO

Lucía Herrera Torres

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de
Granada, España)
luciaht@ugr.es

1. LA ACCIÓN TUTORIAL EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

1.1. El Espacio Europeo de Educación Superior

Desde la primera reunión de ministros de educación en La Sorbona en 1998, se han sucedido una serie de reuniones y conferencias, como la de Bolonia en 1999, Praga en 2001, Berlín en 2003, Bergen en 2005 y Londres en 2007, en las que el número de países integrantes ha sido cada vez mayor pretendiendo una Convergencia Europea en el ámbito universitario y creando el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Incluso se han extendido estas pretensiones a otros países no europeos creando un espacio común de Educación Superior, América Latina y el Caribe-Unión Europea, denominado ALCUE.

Entre las finalidades de los acuerdos adoptados a lo largo de dichas reuniones, se encuentran las siguientes (Herrera, 2005; Rodríguez, 2007):

- a) Centrar la atención en el modo de aprender por parte del alumno.
- b) Revisar y reformar la práctica docente el profesorado universitario.
- c) La homologación y equiparación de títulos en los diferentes países europeos.

La reforma que actualmente se plantea en el ámbito universitario, como consecuencia del Espacio Europeo de Educación Superior, implica, por una parte, un profundo cambio de tipo estructural y, por

otra, un nuevo enfoque de la docencia (González & Wagenaar, 2003). Desde el punto de vista organizativo, representa un complejo proceso en el que se trata de adecuar las universidades a determinados rasgos formales comunes a todas las instituciones de educación superior. Pero, además, estos cambios van a incidir en la relación enseñanza-aprendizaje, con la que se encuentran estrechamente vinculadas la función docente y la acción tutorial.

Existen dos elementos centrales en este proceso de reforma de la Educación Superior: el concepto de competencia y el de sistema de transferencia de créditos europeo (ECTS).

El término *competencia* se extrae del proyecto Sócrates-Erasmus *Tuning Educational Structures in Europe* y se defiende como el que mejor puede representar los nuevos objetivos de la educación europea (González & Wagenaar, 2003). De este modo, la educación superior se centra en la adquisición de competencias por parte del alumnado. El papel del profesor debe ser el de ayudar y guiar al estudiante en el proceso de adquisición de competencias. El concepto de competencia enfatiza los resultados del aprendizaje, lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo así como los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida. En el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* se elabora un listado de treinta competencias que pueden clasificarse en tres grandes categorías (González & Wagenaar, 2003; Vila, Auzmendi & Bezanilla, 2002):

- Competencias Instrumentales, que serían la combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional.
- Competencias Interpersonales, que posibilitan la expresión adecuada de los sentimientos propios y aceptación de los ajenos favoreciendo, así como la aceptación mutua.
- Competencias Sistémicas, las cuales combinan la imaginación, sensibilidad y habilidad que permite determinar cómo se relaciona y conjugan las partes de un todo.

El segundo elementos de cambio real es el **crédito europeo (ECTS)**. Uno de los criterios de homologación de titulaciones se basa en

asegurar que el esfuerzo que el estudiante hace en los respectivos países debe ser homogéneo, detectándose que no era así en las universidades de distintos países. La experimentación se centra en la unificación de esos esfuerzos abandonando el crédito español como medida de cada materia para adaptarla al sistema ECTS. Una de las principales diferencias es que el crédito español o LRU (Ley Orgánica 11/1983, de Reforma Universitaria) medía sólo las horas presenciales de clase, alrededor de 10 horas por crédito, lo cual suponía el trabajo por parte del profesor, mientras que el sistema de créditos europeos (ECTS) se basa en el trabajo del alumnado, siendo un crédito ECTS (según el Real Decreto 1125/2003), equivalente a unas 25 horas, integrando tanto las horas de clases presenciales (teóricas y prácticas) como las horas no presenciales de trabajo del alumno.

Atendiendo a los aspectos anteriormente descritos, son múltiples los estudios que ponen el énfasis en el aprendizaje autónomo del alumno, la importancia de la tutoría así como la formación en competencias dentro del Proceso de Convergencia Europea (Ramsden, 2003; Reichert & Tauch, 2005; Tomusk, 2006), de modo que el alumno aprenda de forma significativa (Fry, Ketteridge & Marshall, 2003; Lizzio, Wilson & Simons, 2002) y se conciba el proceso de aprendizaje como un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida (Aspin, Champman, Hutton, & Sawano, 2001; Knapper & Cropley, 2000). En función de ello, es indiscutible la necesidad de poner en práctica una diversidad de métodos y estrategias didácticas como la reflexión y el cuestionamiento (Justice, Rice, Warry, Inglis, Millar & Sammon, 2006), el aprendizaje basado en la resolución de problemas (Savin-Baden, 2000), la enseñanza virtual (Cotton & Gresty, 2006), además de atender a los estilos y espacios de aprendizaje defendiendo un aprendizaje de tipo experiencial (Kolb & Kolb, 2006). Para que sea efectivo el empleo de dicha diversidad metodológica, es necesario que se implementen distintos tipos de agrupamiento del alumnado u organización de los grupos de aprendizaje, de modo que sean flexibles y diversos (de Miguel, 2006; Exley & Dennick, 2004; O'Neill, Moore & McMullin, 2005).

Así, la pieza clave en la innovación docente universitaria implica desplazar su punto de gravedad, pasando del énfasis en la enseñanza

a dar prioridad al aprendizaje de competencias básicas y profesionales o específicas (Moreno, Bajo, Moya, Maldonado & Tudela, 2007). La principal función del profesor universitario es posibilitar, facilitar y guiar al alumno para que pueda acceder intelectualmente a los contenidos y prácticas profesionales de una determinada disciplina (Herrera, 2007). En este sentido, una docencia de calidad implica necesariamente una redefinición del trabajo del profesor, de su formación y desarrollo profesional, un cambio en su tradicional rol de transmisor de conocimientos al nuevo rol de profesional que crea y organiza ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje a través de las estrategias y actividades adecuadas (Herrera et al., 2006). En la tabla 1, se muestra un resumen de los principales cambios en la docencia planteados por Zabalza (2002).

DOCENCIA	Centrada en el estudiante. Capacitarlo para el aprendizaje autónomo y dotarlo de herramientas para el estudio.
PAPEL DEL PROFESOR	Cambia: De transmitir conocimientos a gestionar proceso aprendizaje alumnos.
ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN	Orientada formación en competencias (básicas y profesionales)
ORGANIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	Perspectiva curricular trabajo profesor que refuerce la continuidad y la coordinación
PAPEL FORMATIVO DE LAS UNIVERSIDADES	Formación a lo largo de la vida (<i>Long Life Learning</i>). Universidad como inicio proceso formativo, momento propedéutico que prepara para siguientes fases de aprendizaje y desarrollo profesional.
MATERIALES DIDÁCTICOS	Se convierten en recursos capaces de generar conocimiento de alto nivel y fomentar aprendizaje autónomo. TICs

Tabla 1. Cambios en la docencia universitaria (Zabalza, 2002).

1.2. El Profesorado Universitario en el EEES

Siguiendo a Menges & Austin (2001), la situación universitaria actual se caracteriza por los siguientes elementos:

- 1.- La Educación Superior se diferencia de los otros niveles educativos: posee propósitos diferentes.
- 2.- Una de esas diferencias tiene que ver con la formación y perfeccionamiento de su profesorado.
- 3.- Por lo general, el profesorado está más orientado a la disciplina que a la propia profesión docente.
- 4.- El profesorado suele haberse formado no como profesores sino como especialistas en la disciplina.
- 5.- El profesorado universitario ha de desempeñar roles y asumir responsabilidades que no se exigen a los docentes de otros niveles.
- 6.- La Educación Superior acoge aprendices muy diferentes: en edad, experiencia y capacidades.

Por lo tanto, para garantizar la calidad de la enseñanza universitaria se necesita un profesor (Palomero, 2003 a):

- ✓ reflexivo y crítico;
- ✓ motivado, responsable y profesionalmente satisfecho;
- ✓ comprometido con su triple misión educadora, docente e investigadora;
- ✓ capacitado para crear un buen clima de trabajo;
- ✓ dotado para la comunicación personal y para la gestión de recursos y grupos;
- ✓ potenciador, mediador, facilitador y guía de aprendizajes significativos;
- ✓ conocedor de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación;
- ✓ con suficientes conocimientos sobre los procesos educativos generales propios de los niveles o áreas correspondientes a su particular dedicación.

Según Zabalza (2002), son tres las dimensiones que configuran la figura del profesorado Universitario:

1. Dimensión profesional. Integra los componentes claves que definen esta profesión:

- Cuáles son sus exigencias (qué se espera que haga).
- Cómo y en torno a qué parámetros construye su identidad profesional.
- Cuáles son los principales dilemas que caracterizan el ejercicio profesional en este ámbito.
- Cuáles son las necesidades de formación inicial y permanente, etc.

2. Dimensión personal. Se trata de aspectos de gran importancia en el mundo docente tales como:

- Tipo de implicación y compromiso personal propio de la profesión.
- Ciclos de vida de los docentes y condicionantes de tipo personal que les afectan (sexo, edad, condición social, etc.)
- Problemas de tipo personal que suelen ir asociados al ejercicio profesional (*burn out*, *stress*, desmotivación, etc.)
- Fuentes de satisfacción e insatisfacción en el trabajo.
- La carrera profesional.

3. Dimensión laboral. Son los aspectos más claramente relacionados con las condiciones contractuales:

- Los sistemas de selección y promoción.
- Los incentivos.
- Las condiciones laborales (carga de trabajo, horarios, obligaciones vinculadas, etc.)

En este sentido, la UNESCO (2001) identifica las siguientes competencias docentes para el profesorado universitario:

- Tener un compromiso científico con la disciplina, manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento.
- Identificar y comprender las diferentes formas (vías) en que aprenden los estudiantes.
- Poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y evaluación del alumnado a fin de ayudarles en su aprendizaje.

- Conocer las aplicaciones de las TIC al campo disciplinar, tanto desde la perspectiva de las fuentes documentales como de la metodología de enseñanza.
- Ser sensible ante las señales externas del mercado sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados.
- Dominar los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje en orden a poder manejar la doble vía, presencial y a distancia, usando materiales similares.
- Tomar en consideración los puntos de vista y aspiraciones de los usuarios de la enseñanza superior, especialmente de los estudiantes.
- Comprender el impacto que los factores de internacionalización y multiculturalidad tendrán en el currículo de formación
- Poseer la habilidad para enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, con diferentes orígenes socioeconómicos y culturales y a lo largo de horarios amplios y discontinuos.
- Ser capaz impartir docencia, tanto a grupos numerosos como a pequeños grupos (seminarios) sin menoscabar la calidad de la enseñanza.
- Desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar diferentes situaciones personales y profesionales.

Por su parte, Zabalza (2003) establece las competencias didácticas como un proyecto de formación del docente en la Educación Superior, estableciendo las que se indican a continuación:

1. Capacidad para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Capacidad para seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
3. Capacidad para ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
4. Capacidad para manejar las NNTT.
5. Capacidad para diseñar la metodología y organizar las actividades.
6. Capacidad para comunicarse-relacionarse con los alumnos.
7. Capacidad para tutorizar.
8. Capacidad para evaluar.
9. Capacidad para reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
10. Capacidad para identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Por último, Villar Angulo (2004) ofrece un modelo de desarrollo profesional del docente universitario (DPDU), detalladamente expuesto, que recoge treinta capacidades o competencias específicas del profesor de este nivel de enseñanza. Agrupa las 30 capacidades en 7 módulos que recogen los aspectos principales del perfil del docente (ver tabla 2):

- a. Módulo 1. Identidad personal: se centra en determinar quiénes son los docentes.
- b. Módulo 2. Relaciones sociales: expresa el tipo de relaciones que se establecen entre el profesor y los estudiantes de una materia.
- c. Módulo 3. Currículo: ayuda a reflexionar sobre aspectos de enseñanza y aprendizaje referentes al programa docente.
- d. Módulo 4. Metodología, hace referencia a cómo el docente organiza el programa docente.
- e. Módulo 5. Toma de decisiones: trata de aspectos relacionados con la gestión y el desarrollo del programa docente.
- f. Módulo 6. Interacción: especifica formas de relacionarse el profesor en el espacio docente.
- g. Módulo 7. Evaluación: expone sistemas diferentes para constatar qué está consiguiendo en su acción docente.

MÓDULOS DE CAPACIDADES DOCENTES UNIVERSITARIAS	
I	Módulo 1. Identidad personal 1. Procure acercarse a la condición de agente de calidad o profesional reflexivo 2. Represente el papel de tutor 3. Motive y cree actitudes positivas 4. Atienda la diversidad de alumnado universitario
II	Módulo 2. Relaciones sociales 5. Establezca una coordinación curricular con colegas 6. Indique el clima de clase 7. Ayude a los estudiantes a resolver problemas 8. Asegure la comunicación en clase y negocie acuerdos
III	Módulo 3. Currículo 9. Articule metas y valores 10. Provea con amplitud y equilibrio el contenido curricular 11. Reserve tiempo para un aprendizaje cooperativo entre

	estudiantes 12. Desarrolle habilidades metacognitivas en los estudiantes
IV	Módulo 4. Metodología 13. Construya guías de estudio que tengan coherencia, progresión y diferenciación 14. Propugne tareas abiertas de aprendizaje para que existan alternativas de solución de problemas 15. Prevea un tiempo curricular libre 16. Sugiera fuentes documentales clasificadas
V	Módulo 5. Toma de decisiones 17. Reproduzca destrezas de gestión de aprendizaje 18. Ofrezca un glosario de actividades de estudio independiente 19. Organice la enseñanza de compañeros 20. Supervise las tareas
VI	Módulo 6. Interacción 21. Recupere las exposiciones magistrales a grandes grupos 22. Interrogue en lugar de recitar 23. Converse y discuta 24. Use medios y recursos 25. Navegue con rumbo por Internet
VII	Módulo 7. Evaluación 26. Evalúe formativa y sumativamente 27. Mida las tareas de aprendizaje 28. Constata la validez de las pruebas 29. Use y proporcione retroacción 30. Autovalórese

Tabla 2. Competencias docentes el profesorado universitario (Villar Angulo, 2004).

Puesto que, como se acaba de describir, el contexto universitario actual requiere un profesorado universitario que posea e implemente en su práctica profesional una serie de competencias docentes, es lógico pensar que la formación del profesorado universitario cobra un papel relevante y protagonista para alcanzar dicho objetivo (Madrid, 2005; Margalef & Álvarez, 2005). Sin embargo, en la universidad española no ha existido una tradición o cultura institucional que ponga de manifiesto la formación del profesorado universitario. Aunque sí ha existido dicha tradición en el profesorado de los niveles preuniversitarios, así por ejemplo el profesorado de Educación Secundaria debe realizar un curso de capacitación

pedagógica (CAP) bajo la responsabilidad de la administración autonómica (Imbernón, 2004), en la universidad normalmente se ha sobrentendido que un buen profesor universitario es aquel que es experto en su disciplina (Madrid, 2005). Es en este momento en el que actualmente se encuentra la universidad en el que la formación, inicial y permanente del profesorado, se revaloriza. Así, Marcelo (2005), indica los siguientes principios en los que debe basarse la formación del profesorado universitario:

- Institucionalidad: reconocida, promovida, valorada e integrada en la política institucional de la universidad.
- Continuidad: proceso a lo largo de la vida profesional del docente.
- Diversidad: dar respuesta a la variedad de momentos y situaciones del profesorado.
- Transparencia: de la política y de los procesos de formación, acreditación y de incentivos para la formación.
- Integración de conocimientos disciplinares y psicopedagógicos, de la teoría y la práctica, de los esfuerzos individuales y colectivos.
- Racionalidad: no se improvisa. Requiere un diagnóstico de necesidades, una planificación, un desarrollo y una evaluación de la misma.
- Flexibilidad: permitiendo que el profesorado cree su itinerario formativo.
- Compromiso profesional y social: la formación como un derecho y como un deber del profesorado universitario.
- Participación y gestión del conocimiento por parte del profesorado.
- Excelencia: es necesario contar con procedimientos para evaluar la calidad de esta formación.

Según Zabalza (2005) los modelos formación docente que están funcionando son:

- ❖ Modelos basados en el *apoyo mutuo* (“senior teachers”, tutorías, integración graduada en la carrera).
- ❖ Modelos basados en programas de *investigación-acción* (elaboración de materiales o guías para el aprendizaje, estudio de variables didácticas, proyectos de investigación pedagógica, incorporación de las TICs).

- ❖ Modelos basados en el *enriquecimiento doctrinal* (cursos y talleres convencionales, manejo de bibliografías especializadas).
- ❖ Modelos basados en la *reflexión* (observación de las propias clases).
- ❖ Modelos basados en la *acreditación*.

Pero no tendría sentido finalizar este apartado sin poner de manifiesto otra cuestión: la necesidad de evaluar, reconocer e incentivar la docencia universitaria en términos equiparables a la función investigadora. Tal y como señala Valcárcel (2005 a y b), un reto actual es el de erradicar entre el profesorado la creencia de que dedicarse a la docencia es (casi) perder el tiempo a efectos de reconocimiento, promoción, etc. A pesar de ello, si bien la docencia universitaria ha cambiado a lo largo del tiempo, la valoración que se hace de ésta en relación con la investigación universitaria es muy desigual en términos de reconocimiento académico, económico y de promoción profesional (Rué, 2004).

Las jornadas, charlas, conferencias y actividades puntuales no pueden considerarse como actividades formativas del profesorado sino como eventos cuya principal finalidad es la divulgación de la información. Si bien son necesarias para dicho propósito, la formación del profesorado debe estar formalmente estructurada en torno a unos fines de formación específica (Margalef & Álvarez, 2005).

En algunos países, como Reino Unido, existe tradición en programas de formación dirigidos al profesorado universitario novel o principiante, conocidos como *Beginning Teacher Induction*. Así, por ejemplo, Zeichner (1988) distingue entre: programas que preparan antes de empezar; programas para formar al profesor principiante, denominados de inducción; y programas sobre la marcha para profesores experimentados. Se enfatiza que es en los primeros años de ejercicio profesional donde se forman y consolidan la mayor parte de los hábitos y las actitudes profesionales de los docentes, ya que la experiencia origina un aprendizaje por contacto debido a la observación (aprendizaje vicario) por la necesidad de asumir cierta profesionalidad. En este sentido, este autor es pionero en la

aplicación de un programa de formación específico para profesores noveles.

El proceso de mentorización o asesoría, el cual formaría parte de la formación dirigida al profesor principiante, consiste en el establecimiento de una relación en la que una persona invierte su tiempo y experiencia en otra con el objetivo de responder a las necesidades críticas e impulsar la capacidad del asesorado para producir y realizar cosas (Mullen, 2008).

Puesto que la comunicación horizontal resulta más eficaz que la vertical en la transmisión de ideas y prácticas educativas, la figura del profesor asesor representa (Imbernón, 2004):

- ❖ Un *mediador del proceso* formativo y en las confrontaciones. Para lo que es importante la confidencialidad, la negociación, la comunicación, la toma de decisiones y la accesibilidad a la información.

- ❖ Con una *solidaridad que lo hará aceptable*, esto es, respetuoso con los problemas pero riguroso con los procesos de reflexión, planificación y evaluación.

- ❖ Con *capacidad de diagnóstico*, tanto en el análisis de necesidades que surgen en el colectivo del profesorado como en los que se refiere a las condiciones profesionales, sociales y culturales en un lugar y momento concretos.

- ❖ El asesor ha de ayudar a diagnosticar los obstáculos que los profesores encuentran para llegar a su *propia y contextualizada solución*. Para ello, debe conocer la práctica y debe aportar una formación con aspectos diferenciadores.

- ❖ *Intelectual comprometido con la práctica*. Ha de implicarse activamente en un proceso de revisión e innovación de las prácticas educativas en las que también puede experimentar y compartir con los demás.

Lomas & Kinchin (2006) describen una experiencia en Reino Unido en la que desarrollaron un programa de observación por pares, vista su eficacia en Estados Unidos y Australia, destinado a profesores universitarios que hacía un año que se habían incorporado al *King's Collegue*. Los profesores principiantes podían decidir libremente a

quién observar para conocer sus estrategias y prácticas docentes. Los principales resultados ponen de manifiesto la importancia de la implementación de la observación por pares, atendiendo a la cultura organizacional de los diferentes departamentos y siendo conscientes de la ansiedad que esta experiencia despierta en el grupo de profesores. En dicha investigación se analizó, también, las creencias de partida de que los profesores más experimentados, o con más años en el ejercicio profesional, son los más eficaces. Sin embargo, los resultados pusieron de manifiesto que las buenas prácticas docentes no están siempre ligadas a un mayor número de años en la docencia.

En Estados Unidos de América existe una larga tradición en programas formativos destinados al profesorado. Así, Bower (2007) describe un programa de mentorización para profesores que se encuentran en su primer año de docencia en el Departamento de Educación Física de la Universidad de Indiana. Igual que en el estudio anterior, se plasma la necesidad de que en los departamentos se inicien relaciones de mentorización a través de programas de orientación y reuniones periódicas. Por lo tanto, a la luz de los datos derivados de los dos últimos estudios descritos, tanto en las universidades norteamericanas como británicas parecen tener claro que son los departamentos los que han de hacerse responsables de la formación de su profesorado de nuevo ingreso.

En nuestro país existen algunas iniciativas de programas de formación destinados a profesores noveles, como es la de la Universidad de Sevilla (Sánchez & Mayor, 2006; Sánchez, 2008). En dicha propuesta, se plantea la necesidad de la observación mutua entre profesores principiantes/noveles y profesores asesores/mentores, la necesidad de crear equipos docentes compuestos por ambos tipos de profesorado, así como implementar ciclos de mejora y talleres de análisis. Todo ello con la finalidad de crear espacios de formación basados en la reflexión que den respuesta a las necesidades específicas de cada profesor implicado, potenciar la formación en el contexto de trabajo a través de una estructura flexible, involucrando a los participantes como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje y estableciendo como eje principal el análisis y la reflexión sobre la práctica.

La Universidad de Barcelona (Imberón, Benedito, Cano & Medina, 2006), por sumarte, ha desarrollado un Curso de Inducción a la docencia universitaria dirigidos a profesores noveles. El programa de dicha propuesta se divide en dos cursos: uno de iniciación y otro de especialización.

- El primer curso incluye módulos de planificación, metodología y evaluación universitaria, además de talleres sobre comunicación en el aula, control del propio cuerpo así como sesiones de intercambio entre profesores noveles y sus respectivos mentores.
- En el segundo curso se desarrollan diferentes seminarios que contextualizan los módulos anteriores (planificación, metodología y evaluación) en cada área disciplinar concreta. También tienen lugar talleres sobre materiales curriculares, tecnologías y dinámica de grupos. Las sesiones de intercambio de opiniones entre novel y mentor se mantienen.

En ambos cursos, tanto el profesor novel como el profesor mentor disponen de una carpeta docente que sirve para el desarrollo profesional, la reflexión y la evaluación del proceso formativo.

A pesar de que tanto las iniciativas de las universidades de Sevilla como la de Barcelona son recientes en España, y que en las universidades americanas y anglosajonas ya cuentan con una larga tradición en la formación y mentorización del profesorado novel, consideramos que nos encontramos en un buen punto de partida y que se trata de un reto a alcanzar para garantizar la calidad de la docencia en la Educación Superior.

1. 3. La orientación y la tutoría universitarias

Desde una perspectiva amplia, Sampascual, Navas & Castejón (1999) definen la orientación educativa como un servicio técnico, personal y sistemático que se ofrece al alumnado desde el sistema educativo, con el fin de ayudarle a conocer sus posibilidades y sus limitaciones, así como las de su medio, para que tome las decisiones adecuadas para obtener el máximo desarrollo personal, académico y social y para lograr su transición a la vida activa como un ciudadano libre y responsable. La orientación educativa, desde esta concepción,

persigue tres objetivos: Educar para la vida y la autonomía, asesorar sobre las diversas opciones y alternativas que ofrecen el sistema educativo y el mundo laboral y, en tercer lugar, desarrollar las capacidades de aprender a aprender y de tomar decisiones.

Un concepto muy relacionado con la orientación es el de tutoría. Tirado (1997) la define como “la actividad pedagógica que lleva a la práctica el equipo docente de un mismo grupo con la intención de que el proceso educativo y de enseñanza y aprendizaje se ajuste, al máximo, a las características y necesidades de todos y cada uno de los estudiantes”.

La planificación de una programación en relación a la acción tutorial debe tener en cuenta la finalidad o meta que se pretende conseguir, los niveles en que se debe intervenir, los ámbitos de actuación, la organización de un programa de intervención y la modalidad de organización más adecuada (Torres & Rodríguez, 2000).

Aunque los niveles educativos no universitarios cuentan ya con una tradición sólida en temas de orientación y tutoría, no ha sido así en el ámbito universitario, donde coexisten determinadas circunstancias particulares:

1. Según el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, los aspectos que delimitan y mejoran la calidad universitaria son la docencia, la investigación, la gestión y la asistencia, entendiendo esta última como el conjunto de actividades que las universidades crean para prestar servicio al estudiante, actividades vinculadas, entre otras, a la orientación y la tutoría (Guardia, 2000).
2. Si bien la docencia universitaria ha ido cambiando a lo largo del tiempo, la valoración que se hace de ésta en relación con la función investigadora es muy desigual en términos de reconocimiento académico, económico y de promoción personal (Rué, 2004).
3. Para que la tutoría universitaria se conceptualice como un factor de calidad de la formación universitaria, constituyendo un componente intrínseco a la enseñanza, tal y como defiende González (2006), necesariamente han de redefinirse el trabajo del profesor, su

formación y desarrollo profesional, cambiando su tradicional rol de transmisor de conocimientos a un nuevo cometido de profesional que crea y organiza ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje a través de estrategias y actividades adecuadas (Herrera & Gallardo, 2006). Este segundo aspecto no sólo afecta directamente a cada profesor de forma individual, el cual es libre de decidir su adscripción o no a esta nueva concepción, sino que implica también la necesidad de que la propia institución universitaria crea en este cambio, impulsándolo y apoyándolo.

En virtud de lo anterior, parece claro que la pieza clave en la innovación docente universitaria radica en desplazar su punto de gravedad, pasando del énfasis en la enseñanza a la prioridad del aprendizaje. De este modo, la principal función del profesor universitario es posibilitar, facilitar y guiar al alumno para que éste pueda acceder intelectualmente a los contenidos y prácticas profesionales de una determinada disciplina (Herrera, 2007; Moreno et al., 2007; Sander, 2005).

El nuevo escenario de educación superior implica un sistema de aprendizaje autónomo y tutorizado, lo cual facilitará que el alumno, de forma independiente, llegue a construir el conocimiento e interpretar de forma significativa el mundo que le rodea (Gairín, 2004). En este contexto, docencia y tutoría universitarias adquieren un papel fundamental y se convierten en instrumentos que convergen para facilitar el aprendizaje significativo y autónomo del alumno, teniendo como consecuencia directa el dominio de competencias tanto generales como específicas.

1. 4. Justificación de un Proyecto de Innovación en Tutorías (PIT) en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada)

Los estudiantes universitarios se encuentran, en la mayoría de los casos, con un nuevo escenario institucional: nuevos compañeros, nuevas formas de aprender, nuevos profesores, etc. En el caso de nuestra Facultad se añade un problema por el hecho de que la gran mayoría de estudiantes que acceden a los estudios universitarios no

perciben que se produce un cambio en las formas y modos, que las estrategias y procedimientos de la Universidad son claramente diferentes a los del mundo de la etapa educativa anterior, presentando claramente conflictos y dilemas sobre su nuevo papel como estudiante, cuestiones que, como señalan Tirado, Fernández, López & Heilborn (2004), pueden derivar en problemas de desajuste y motivación que tengan como consecuencia el abandono de la formación académica universitaria. Esto justifica aún más la importancia de que se lleve a cabo por los profesores de la Facultad una labor tutorial que les ayude a superar estas contradicciones y dilemas. En concreto, Blasco (2004) señala que para que los profesores cumplan satisfactoriamente con este papel de tutores se deberían pretender alcanzar, entre otros, los siguientes objetivos con los estudiantes de nuevo ingreso:

- Facilitar el proceso de integración de los estudiantes de nuevo ingreso a la vida universitaria, en general, con especial énfasis en las condiciones y características ecológicas de su centro y estudios a realizar.
- Facilitar la clarificación de los objetivos y tareas a realizar por el estudiante, en la idea de ir construyendo su autonomía, desde un estadio inicial en que no conoce perfectamente qué es lo que tiene que lograr con su esfuerzo, así como las tareas y procesos que sería necesario o recomendable emprender para lograrlos, hasta llegar a hacerse explícita estas cuestiones y aspectos para ellos, de forma que estén en condiciones de tomar sus propias decisiones.
- Crear espacios para el desarrollo de la reflexión, el diálogo, la autonomía y la crítica en el ámbito académico, así como desarrollar estrategias y recursos para el aprendizaje tales como el aprendizaje autónomo, la participación en los órganos de representación, participación y decisión de la institución y la explotación de recursos formativos curriculares y extracurriculares.
- Informarles, así como facilitarles su acceso, de aquellos recursos y fuentes de estudio y consulta, tanto en formato escrito, visual y telemático de manera que el estudiante se vaya familiarizando con su uso, y vaya desarrollando así la capacidad de selección y utilización de los instrumentos necesarios para la resolución de los diferentes

tipos de problemas con los que puede encontrarse en su vida académica y profesional.

- Orientarles sobre métodos de trabajo, corregir determinadas carencias y personalizar el sistema de trabajo según las peculiaridades de cada estudiante.
- Llevar a cabo el seguimiento académico individualizado, asesorándoles, a partir de sus propias motivaciones e intereses, en la toma de decisiones respecto a la configuración de su currículum formativo.
- Ayudar al estudiante en la identificación temprana de las dificultades que se presenten en el transcurso de sus estudios y buscar con él, las posibles soluciones que contribuyan a disminuir las tasas de deserción o redefinición de su elección profesional.

Como señala Mayer (2002, 2004) se pueden identificar tres visiones o metáforas sobre el aprendizaje y la práctica instruccional:

a) El aprendizaje como adquisición de respuestas, en el que la instrucción se basa en principios derivados de las teorías conductistas donde los factores externos, como la manipulación del material empleado (forma de presentación, espaciamiento temporal...), son los que determinan el incremento del repertorio de respuestas.

b) El aprendizaje como adquisición de conocimiento, donde la práctica instructiva se sustenta en principios de corte cognitivo centrados en incrementar la cantidad de conocimiento, por lo que se concibe al profesor como un dispensador de información.

c) El aprendizaje como construcción del conocimiento, en el que la instrucción se focaliza en el desarrollo de estrategias de aprendizaje y pensamiento en dominios específicos, es decir, de estrategias cognitivas y metacognitivas del alumno para favorecer un aprendizaje significativo.

El clima en que ha de orientarse la búsqueda de los anteriores objetivos debería descansar en esta última visión del aprendizaje, esto es, en el desarrollo de estrategias fundamentadas en principios de tipo constructivista que permitan al alumno *aprender a aprender*, generando un ambiente que propicie el incremento de la autonomía personal de los estudiantes y fomente el pensamiento crítico y la

reflexión sobre su proceso de aprendizaje (Carretero, 1993; Coll, 2001; Mayor, Suengas & González, 1995; Pimienta, 2004). Asimismo, el profesorado debe emplear estrategias didácticas que faciliten a los alumnos *aprender a hacer* y aprender de forma cooperativa junto a sus iguales (Delors, 1996; Jimeno & Pérez, 1999; Lizzio, Wilson & Simons, 2002; Moreira, 2000).

Desde este enfoque, se considera la acción tutorial como una respuesta educativa a las necesidades individuales y grupales de los alumnos, puesto que hay que definir una universidad de calidad en función de los usuarios (González, 2003). La finalidad de la orientación y acción tutorial, al igual que la enseñanza, es contribuir al pleno desarrollo de los alumnos, de tal forma que el alumnado aprenda a aprender, aprenda a hacer y aprenda a ser (Mayor, 2005; Palomero, 2003 b; Santos, 2005; Zabalza, 2003). Por tanto, la tutoría es un derecho de los estudiantes que contribuye a su educación, asesoramiento, formación y desarrollo, al tiempo que proporciona calidad a la enseñanza. Se concibe como una labor continua, sistemática, interdisciplinar, integral, comprensiva y que conduce a la autoorientación.

Para conseguir esta nueva redefinición de la tutoría universitaria centrada en el aprendizaje, la cual debe convertirse en un elemento indisoluble de la labor docente del profesorado, la Universidad de Granada, a través del Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, puso en marcha en el año 2003 un Programa de Formación de Tutores concebido como instrumento para conseguir un desempeño de calidad en tareas de tutoría y que representa un plan de acción intencional para introducir la tutoría como una actividad dotada de contenido educativo en la acción docente del profesorado (Coriat & Sanz, 2005). Asimismo, y dentro de este Programa de Formación, se incentiva el desarrollo de Proyectos de Innovación en Tutorías (PITs) como vía institucional para poner en práctica planes de acción tutorial en sus diferentes centros universitarios. En Herrera & Enrique se pueden consultar los diferentes PITs desarrollados en la Universidad de Granada, así como los instrumentos utilizados en cada uno de ellos, hasta el curso académico 2006/2007.

2. PROYECTO DE INNOVACIÓN EN TUTORÍAS PARA TERCER CURSO DE LA TITULACIÓN DE MAESTRO (PIT 043)

El Proyecto de Innovación en Tutorías para tercer curso de la Titulación de Maestro (PIT043) supone la continuidad, en el curso académico 2007/2008 del alumnado y profesorado participantes en el Proyecto de Innovación en Tutorías para primer curso de la Titulación de Maestro (PIT022) desarrollado en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada) en el curso académico 2005/2006 y del Proyecto de Innovación en Tutorías para segundo curso de la Titulación de Maestro (PIT034) desarrollado el curso académico anterior, esto es, 2006/2007.

2.1. Objetivos Generales y Específicos

OBJETIVOS GENERALES

- 1) Mejorar la integración del alumnado en la vida universitaria en los ámbitos académico, organizativo, profesional, cultural y personal.
- 2) Valorar las dificultades y problemas que se le plantea al alumnado a lo largo de sus estudios de la Titulación de Maestro.
- 3) Fijar los mecanismos más adecuados para resolver esas dificultades y problemas.
- 4) Buscar un amplio referente de catálogos para su futura inserción laboral.
- 5) Conocer los posibles itinerarios profesionales.
- 6) Orientar en la toma de decisiones en relación a su futura labor profesional y crear en el alumnado actitudes positivas hacia su desarrollo profesional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Informar sobre la existencia y dimensiones del Plan de Innovación Tutorial.
2. Conocer las condiciones de partida de los alumnos: procedencia, motivación inicial, expectativas de estudio, formación académica, conocimientos previos de los estudios elegidos...
3. Atender al ámbito personal del alumnado.

4. Informar sobre el funcionamiento de la Universidad, y fomentar la participación en los órganos de representación universitarios.
5. Informar sobre el sistema de créditos, planes de estudios, tipos de asignaturas, etc., en función del perfil profesional elegido vigente, y las expectativas de cara al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior).
6. Orientar sobre técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje aplicadas al ámbito universitario.
7. Orientar y asesorar sobre el uso de los recursos documentales específicos (fondos bibliográficos relacionados con la especialidad, acceso a redes documentales...).
8. Fomentar la autoformación y el trabajo autónomo así como el trabajo responsable en equipo.
9. Incrementar la motivación hacia la profesión para la que el alumno se está formando.
10. Informar al alumnado sobre las distintas posibilidades de su itinerario curricular.

2.2. Profesorado implicado

El profesorado de la Facultad de Educación y Humanidades que ha participado en el PIT dirigido a los alumnos de tercer curso de la Titulación de Maestro ha sido el siguiente:

- ❖ Benarroch Benarroch, Alicia. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales.
- ❖ Herrera Torres, Lucía (Coordinadora). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- ❖ Jiménez Fernández, Gracia. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- ❖ Jiménez Torres, Manuel Gabriel. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico.
- ❖ López Gutiérrez, Carlos Javier. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
- ❖ López Herrero, Paz. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico.
- ❖ Ortiz de Haro, Juan Jesús. Departamento de Didáctica de las Matemáticas.

- ❖ Rojas Ruiz, Gloria. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- ❖ Serrano Romero, Luis. Departamento de Didáctica de las Matemáticas.
- ❖ Tejada Medina, Virginia. Departamento de Educación Física y Deportiva.

Las funciones de la Coordinadora del PIT han sido las que a continuación se enumeran:

- ❖ Gestión del PIT en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla y coordinación con el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada inicialmente, siendo el organismo que posteriormente se ha encargado de estas iniciativas el Vicerrectorado de Planificación e Innovación Docente.
- ❖ Establecer un trabajo cooperativo con las Experiencias Piloto de Implantación del Sistema de Transferencia de Créditos Europeo que se están llevando a cabo en la Facultad.
- ❖ Recabar toda la información necesaria para que los profesores tutores puedan llevar a cabo su labor.
- ❖ Convocar las reuniones grupales, individuales y de tutores necesarias.
- ❖ Recoger los informes finales de los tutores y cuestionarios elaborados para los alumnos.
- ❖ Convocar una reunión final de evaluación.
- ❖ Realizar la memoria final del PIT.

Por su parte, las funciones que han asumido los profesores tutores se determinan a continuación:

- Participar en el diseño inicial de los aspectos generales y singulares del PIT junto al resto de integrantes del proyecto.
- Contactar con el alumnado asignado, intentado profundizar paulatinamente en los aspectos individuales, los antecedentes académicos, sus capacidades y aptitudes personales, sus intereses y aspiraciones profesionales.
- Animar al alumnado a que sea participe en la dinámica de la Facultad tanto en actividades académicas como lúdicas, actuando conjuntamente.

- Elaborar un registro de las actuaciones realizadas que permita realizar un seguimiento y sirvan para poder extraer conclusiones de tendencias y mejora, de forma que se puedan aplicar en el futuro.
- Realizar un informe individual de cada alumno una vez finalizado el proceso de la acción tutorial.
- Participar en la evaluación final del PIT.

2.3. Destinatarios

Los destinatarios del presente PIT han sido 47 alumnos matriculados durante el curso académico 2007/2008 en tercer curso de las siete especialidades de la Titulación de Maestro, impartida en la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla (Universidad de Granada).

Cada tutor ha supervisado entre tres y cinco alumnos, aunque algunos han trabajado con un número mayor por petición de los propios alumnos y con el visto bueno de los tutores.

En el curso académico 2005/2006 participaron un total de 77 alumnos en el PIT022 y en el curso 2006/2007 56 alumnos en el PIT034, por lo que no todos los alumnos, por diversas razones, han continuado en este tercer proyecto de innovación en tutorías.

2.4. Actividades y temporalización

El cronograma seguido durante el curso académico 2007/2008 en lo referente a las actividades que integraban el PIT043 se presenta en la tabla 3.

Las actividades diseñadas y llevadas a cabo durante el curso académico 2007/2008 fueron las que a continuación se describen:

Actividad 1. Primera Reunión Coordinadora-Tutores. En septiembre de 2007 tuvo lugar una primera reunión de la Coordinadora con los Tutores del PIT en la que se adoptaron decisiones sobre el funcionamiento de éste y su temporalización a lo largo del curso académico. Los principales temas tratados fueron la elaboración de una página web del proyecto (<http://www.ugr.es/~ptutoriasmelilla/>), la organización de unas Jornadas sobre Salidas Profesionales del Maestro y la publicación de un libro que recogiese la experiencia realizada durante los tres cursos académicos.

Actividad 2. Primera reunión grupal Tutor-Alumnos. En el mes de octubre de 2007 se reunieron, en una primera reunión grupal, los alumnos tutorizados con cada uno de sus tutores. En dicha reunión se entregó a cada alumno una “Ficha para el alumno”, en la que debería anotar los datos de su tutor y la fecha así como principales contenidos de las reuniones, tanto grupales como individuales, que tuviesen lugar a lo largo del curso académico. Por su parte, el tutor cumplimentó una “Ficha para el tutor” por cada alumno tutorizado, en el que se recogían datos personales del alumno así como sus datos académicos e historial académico. En esta primera reunión grupal se informó a los alumnos de las actividades que se iban a desarrollar dentro del PIT043, se les animó a seguir participando. Los tutores contaron con una ficha de seguimiento de esta primera reunión grupal.

Actividad 3. Primera Reunión Individual Tutor-Alumno. Entre los meses de noviembre y diciembre 2007 cada tutor llevó a cabo la Primera reunión individual Tutor-Alumno. En esta primera reunión individual se empleó la “Ficha para la primera reunión individual”, la cual sirvió como guía para recabar información sobre los datos personales del alumno, su seguimiento académico, así como el tiempo y estrategias de estudio que emplea habitualmente el alumno.

Actividad 4. Jornadas sobre Salidas Profesionales del Maestro.

Durante los días 27 y 28 de febrero de 2008 se desarrollaron en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla las *Jornadas sobre Salidas Profesionales del Maestro*, organizadas por el presente PIT043 y por la Comisión del Plan de Mejora de la Titulación de Maestro-Educación Primaria. Para ello, tuvieron lugar diferentes reuniones por parte de los miembros del PIT y del Plan de Mejora de la Titulación de Maestro-Educación Primaria. El objetivo principal de estas Jornadas era ofrecer al alumnado de las distintas especialidades del Título de Maestro información actualizada y orientación profesional relativa tanto al acceso a la función pública como al sistema privado. Los destinatarios eran alumnos de cualquiera de las siete especialidades del Título de Maestro y egresados de nuestra Facultad. Asistieron un total de 163 alumnos, siendo la matrícula gratuita.

En dichas jornadas los alumnos asistentes, formasen parte del PIT043 o no, cumplieron tres cuestionarios diseñados en el curso académico 2005/2006 por Herrera & Gallardo (2006):

- Conocimiento sobre la estructura y funcionamiento de la Universidad.
- Conocimiento y uso de las Nuevas Tecnologías.
- Técnicas de Estudio.

La finalidad de pasar dichos cuestionarios era analizar, después de tres años de experiencia, si los alumnos participantes en el PIT mostraban diferencias en los tres aspectos que evalúan los cuestionarios anteriormente señalados respecto a los alumnos que no habían participado en esta experiencia.

Actividad 5. Segunda Reunión Individual Tutor-Alumno.

Entre los meses de febrero y marzo de 2008 tuvo lugar la segunda reunión individual Tutor-Alumno, en la que se empleó como guía de la reunión la “Ficha para la segunda reunión individual”. Se pretendía con dicha ficha realizar un seguimiento académico del alumnado pero, además, en dicha reunión individual se trataron otros temas relacionados con la orientación personal así como profesional del

alumno, puesto que ya se encuentran en el segundo año de su formación universitaria.

Actividad 6. Segunda Reunión Coordinadora-Tutores. Entre los meses de marzo y abril de 2008 se reunieron, también, la coordinadora y los tutores con el objetivo principal de hacer un seguimiento del PIT, detectar necesidades y diseñar propuestas de mejora.

Actividad 7. Segunda reunión grupal Tutor-Alumnos. Durante los meses de mayo y junio de 2008 cada tutor se reunió con su grupo de alumnos con los objetivos de, por una parte, valorar y evaluar cada alumno su experiencia a lo largo del curso académico en el PIT043, para lo que se utilizó el “Cuestionario final para el alumno”; y, por otra parte, para llevar a cabo la pasación de los tres cuestionarios enunciados anteriormente únicamente en el caso de que los alumnos no hubiesen participado en las Jornadas sobre Salidas Profesionales del Maestro.

Actividad 8. Tercera Reunión Coordinadora-Tutores. En esta reunión, que tuvo lugar el 12 de junio de 2008, se solicitó a los tutores participantes en el PIT043 que cumplimentasen la “Ficha-Informe Final del Tutor” en la que cada tutor realizaba un balance de la acción tutorial llevada a cabo a lo largo del curso académico 2007/2008. Además, en esta reunión se realiza un balance de la experiencia desarrollada a lo largo de los tres años y se trabaja sobre la publicación de dicha experiencia.

Actividad 9. Diseño de una página web. En el mes de abril de 2007 se concretó con una empresa, *Frithnan Stylo*, el formato de página web que se quería diseñar para recoger los principales datos referentes a los Proyectos de Innovación en Tutorías 022, 034 y el referente al actual curso académico, PIT043. Durante el presente curso académico se ha estado actualizando la página, aunque aún quedan cuestiones por finalizar. Desde el primer momento, se consideraba necesaria la creación de una Página Web desde el PIT por la consecución de una doble finalidad:

- Por una parte, para que el alumnado y el profesorado participante en el PIT puedan comunicarse de una forma más directa y personalizada.
- Por otra, para divulgar la labor que se está haciendo desde el PIT, la cual puede servir para el diseño e implementación de otras iniciativas dentro y fuera de la Universidad de Granada.

La dirección de la página web es la siguiente:
<http://www.ugr.es/~ptutoriasmelilla/>

Actividad 10. Elaboración de la Memoria Final del PIT. La coordinadora del PIT, una vez recogida toda la información derivada de las diferentes reuniones grupales e individuales entre tutores y alumnos así como de las reuniones llevadas a cabo entre la ella misma y los tures, procedió en el mes de julio de 2008 a organizar dicha información y elaborar la Memoria Final del PIT043.

2.5. Evaluación del PIT043

Tanto alumnos como profesores han evaluado el Proyecto de Innovación en Tutorías para el segundo curso de la Titulación de Maestro (PIT043) durante el curso académico 2007/2008. A continuación se describen los principales resultados encontrados en ambas evaluaciones.

2.5.1. Evaluación de los Alumnos

En la tabla 4 se muestran los puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora sobre el PIT que realizan los alumnos. Respecto a los puntos fuertes, se han dividido en los tres ámbitos de orientación. Así, respecto a la ***Orientación Personal*** se resaltan el papel del tutor para escuchar las vivencias del alumno, así como el trato directo, la confianza y la tranquilidad con éste. Respecto a la ***Orientación Académica*** se pone de manifiesto la mayor motivación para el estudio, que se facilita la información y formación del alumno así como que se aporta información de la estructura y funcionamiento de la universidad. En tercer lugar, dentro de la ***Orientación Profesional*** se indica que el tutor ha facilitado información sobre diferentes salidas profesionales del Maestro.

Dentro de los puntos débiles, el alumnado participante señala que no tiene tiempo para las reuniones, que se rellenan muchos cuestionarios pero, paradójicamente, también se señala que existan más reuniones.

Como propuestas de mejora se apunta que se reconozca esta experiencia, reducir los cuestionarios e informar de sus resultados a los alumnos, que se impliquen más profesores y todos lo hagan de la misma forma, y desarrollar más tutorías, sobre todo individuales.

PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES	PROPUESTAS DE MEJORA
<p><i>ORIENTACIÓN PERSONAL</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Disposición del profesor con el alumno. - Gran ayuda para los alumnos. - Contacto periódico tutor-alumno. - Tiempo adecuado de duración de las reuniones. - Poder contar con un profesor con quien comentar problemas internos y personales en la Facultad. - Flexibilidad del profesor-tutor. <p><i>ORIENTACIÓN ACADÉMICA</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporciona información sobre diferentes cursos, jornadas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de tiempo para asistir a las reuniones programadas en el PIT. - Indicar, de forma más clara, los objetivos que se persiguen en las diferentes reuniones. - Contestar a tantos cuestionarios. - Debería haber más reuniones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todo ha ido muy bien, no hay propuestas de mejora. - Reconocimiento, de algún modo, de esta actividad tanto para los profesores como para los alumnos. - Informar a los alumnos de los resultados obtenidos en la recogida de información en las diferentes reuniones. - Reducir el número de ítems de los cuestionarios y centrarlos en la formación del alumnado. - Establecer más oportunidades para que los alumnos puedan expresar sus ideas, problemas, etc. - Implicar en este proyecto a un mayor número de profesores. - Que todo el profesorado se implique de la misma forma.

<ul style="list-style-type: none"> - Ayuda en diferentes asignaturas. - Se centra en la mejora, dentro de la Facultad, del periodo de formación de los alumnos. - Las diferentes reuniones, tutorías grupales e individuales, son un aspecto altamente positivo y nuevo para nosotros como alumnos universitarios. - Mayor conocimiento de la estructura y funcionamiento de la Facultad. <p><i>ORIENTACIÓN PROFESIONAL</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer las diferentes Salidas Profesionales del Maestro. - Orientación para el futuro profesional. 		<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar más tutorías de forma habitual. - Dedicar más tiempo individual a los alumnos en cada reunión.
---	--	---

Tabla 4. Puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora del PIT según el alumnado participante.

Respecto a la valoración global que hacen los alumnos del PIT, en la tabla 5 se presenta, siendo en general bastante satisfactoria y positiva puesto que se trata del tercer año que ponemos en marcha esta experiencia y poniendo de manifiesto que se han alcanzado los objetivos planificados en cuanto a la orientación personal, académica y profesional/laboral del alumnado.

VALORACIÓN GLOBAL DEL PIT POR PARTE DEL ALUMNADO

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Orientación en resolución de problemas académicos y personales.- Favorece la toma de decisiones.- Experiencia muy positiva y enriquecedora.- Contacto directo con el profesorado.- Información sobre cursos, jornadas, etc.- Programa positivo y necesario dado que el acercamiento hacia un profesor (tutor) con el que sabes que puedes contar a la hora de tener alguna duda o dificultad es muy tranquilizador para el alumno.- Orientación durante la carrera que facilita que el alumno enfoque adecuadamente sus estudios.- Posibilidad de desahogarte con el tutor cuando tienes algún tipo de dificultad y que éste te aconseje. |
|--|

Tabla 5. Valoración global del PIT según el alumnado participante.

Para finalizar con la evaluación del PIT realizada por el alumnado, la calificación media otorgada a esta experiencia ha sido de 8.

2.5.2. Evaluación de los Profesores

En este apartado se describen los puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora del PIT que plantean los profesores tutores.

A) PUNTOS FUERTES

- El contacto directo y el seguimiento del alumnado.
- La posibilidad de orientar a los alumnos en cuestiones académicas, personales y profesionales.
- La información directa, continua y actual alumnado de cursos de formación, jornadas, etc.

- Se trata de una experiencia gratificante para el profesor, que le hace sentirse útil desde un punto de vista diferente al de su asignatura concreta.
- Poder responder a cuestiones de interés para los alumnos.
- La cercanía entre profesores y alumnos.
- Facilitar un mayor conocimiento a los alumnos de la Facultad y su funcionamiento.
- Apoyo interno a la Facultad para el alumnado.

B) PUNTOS DÉBILES

- Es necesaria una mayor implicación del alumnado participante.
- Falta de interacción grupal entre los alumnos en las tutorías grupales.
- Falta de tiempo de los tutores porque han de realizar otras múltiples actividades como Personal Docente e Investigador (PDI).
- En este tercer año, el alumnado se encontraba realizando el Prácticum durante el segundo cuatrimestre, por lo que esta actividad les ha impedido participar como se esperaba en las reuniones programadas dentro del PIT.
- Falta de formación en estas experiencias del profesorado universitario, en general.
- El alumnado debía responder a demasiados cuestionarios.

C) PROPUESTAS DE MEJORA

- Que el alumnado a tutORIZAR pertenezca a la misma especialidad.
- Que el profesor-tutor sea también profesor en alguna asignatura que cursen los alumnos.
- Mayor reconocimiento docente e investigador del profesorado que participa en el PIT (por ejemplo, reconocer créditos por participar en esta experiencia).
- Diseñar diferentes alternativas para los alumnos que estén realizando el Prácticum (por ejemplo, reuniones no presenciales a través de *chats* o del e-mail).
- Después de esta experiencia, consideramos que es necesario un Proyecto Institucional de Centro donde se implique a todo el profesorado y alumnado de nuestra Facultad.

- Mejorar los cuestionarios.
- Incrementar el número de tutorías, tanto individuales como grupales, de modo que, por ejemplo, se realice una tutoría al mes.

La calificación media final que los tutores participantes otorgan a esta experiencia, de 1 a 10, es de 7.

3. CONCLUSIÓN FINAL

La tutoría juega un papel fundamental dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en vías de desarrollo en la actualidad. En el contexto español el concepto de tutoría ha evolucionado desde los años setenta (donde se consideraba como una estructura de servicios) hasta nuestros días que se concreta como instrumento para la orientación. Desde este enfoque se considera la acción tutorial como una respuesta educativa a las necesidades de los alumnos tanto a nivel individual como grupal. La finalidad de la orientación y acción tutorial, al igual que la enseñanza, es contribuir al pleno desarrollo de los alumnos, de tal forma que el alumnado aprenda a aprender, aprenda a hacer y aprenda a ser. Por tanto, la tutoría es un derecho de los alumnos que va a proporcionar calidad a la enseñanza y va a contribuir a su educación, a su asesoramiento y formación, y a su desarrollo. Se concibe, pues, como una labor continua, sistemática, interdisciplinar, integral, comprensiva y que conduce a la autoorientación.

Este tercer Proyecto de Innovación en Tutorías ha supuesto la continuación de los implementados en los dos cursos académicos anteriores, PIT 022 y PIT 034, para primer y segundo curso del Título de Maestro en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Somos conscientes de que existen distintos aspectos que mejorar, tal y como indican los alumnos y profesores participantes, consideramos positivas las evaluaciones realizadas y ello nos anima a seguir trabajando en este trabajo más directo y personal entre el alumnado y el profesorado que, sin duda, resulta positivo y enriquecedor para ambas partes.

Los cambios que están aconteciendo en las instituciones universitarias, consecuencia del Proceso de Convergencia derivado

de la Conferencia de Bolonia, son necesarios y positivos para la mejora de calidad de la educación universitaria y, sobre todo, para el aprendizaje del alumnado. Sin embargo, dichos cambios han de concebirse dentro de un proceso a medio y largo plazo en el que es importante tener perfectamente delimitados los objetivos y pasos a seguir, atendiendo a unos criterios claros, coherentes y flexibles en los que se tenga en cuenta el *feedback* que aporten todos los implicados, esto es, responsables estatales de educación, equipos rectorales y decanales, y, especialmente, alumnado y profesorado, puesto que estos dos últimos agentes son los que actualmente muestran un mayor nivel de preocupación en torno a este asunto.

Pero, además, hay que poner de manifiesto que todo cambio, en este caso en la Educación Superior, implica no sólo nuevos paradigmas conceptuales o filosóficos, sino también una adecuada planificación y programación de la inversión económica en infraestructura, recursos materiales y personal docente, entre otras necesidades. De lo contrario, todo este empeño sin precedentes podría quedar sólo en una declaración política de buenas intenciones, desaprovechando la oportunidad histórica de colaboración educativa y humana que brinda este amplio escenario europeo de cooperación transnacional (Herrera, Lorenzo & Rodríguez, 2008).

Referencias Bibliográficas

- Aspin, D., Champman, J., Hutton, M. & Sawano, Y. (2001). *International Handbook of Lifelong Learning*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Blasco, P. (2004). *Proyecto de Innovación en Tutorías. Orientación para la transición entre la Educación Secundaria y la Universidad*. Recuperado el 20/11/2004 de la Red Mundial de Información: <http://www.uv.es/sfp/pdi/Doc.Transic.pdf>.
- Bower, G. (2007). Factors influencing the willingness to mentor 1st-year faculty in physical education departments. *Mentoring & Tutoring*, 15(1), 73-85.
- Carretero, M. (2003). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J.

Palacios & A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la Educación* (pp. 157-188). Madrid: Alianza.

- Coriat, M. & Sanz, R. (Eds.) (2005). *Orientación y Tutoría en la Universidad de Granada*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

- Cotton, D. & Gresty, K. (2006). Reflecting on the think-aloud method for evaluating e-learning. *British Journal of Educational Technology*, 37(1), 45-54.

- De Miguel, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.

- Exley, K. & Dennick, R. (2004). *Small Group Teaching. Tutorial, Seminars and beyond*. London: Routledge Falmer.

Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall, S. (2003). *A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*. London: Routledge Falmer.

- Gairín, J. et al. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 66-77.

- García-Valcárcel, A. (2001). La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. En *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.

- González, I. (2003). Aproximación a una formación académica de calidad: el punto de vista de los estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(2) 1-22.

- González, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(3) 445-468.

- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Guardia, J. (2000). La gestión de las acciones de orientación universitaria: Una cuestión de estructura. En H. Salmerón & V. L.

- López (Coord.), *Orientación educativa en las Universidades* (pp. 99-106). Granada. Grupo Editorial Universitario.
- Herrera, L. (2006). El futuro de la psicopedagogía en el marco de la Convergencia Europea de Educación Superior. En M. A. Gallardo, J. A. Fuentes, L. Herrera, S. Rodríguez, G. Rojas, D. Seijo, J. L. Villena y A. M. Fernández (Coords.), *I Jornadas de Psicopedagogía: Evaluación e Intervención en Contextos Educativos* (pp. 1-13). Granada: Proyecto de Innovación Docente “Plan de Mejora y Evaluación del Prácticum de Psicopedagogía en Melilla”.
 - Herrera, L. (2007). Experiencia Piloto de Implantación del Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS) en la Titulación de Maestro. Valoración del profesorado y el alumnado participante. En R. Roig (Dir.), *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 159-178). Alcoy (Alicante): Editorial Marfil.
 - Herrera, L., Benarroch, A., Jiménez, M., López, C., López, P., Mesa, M. C., Rojas, G., Pérez, A. & Tejada, V. (2006). Proyecto de innovación en tutorías. Una experiencia desde la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla en la Titulación de Maestro. En M. A. Gallardo, L. Herrera, S. Rodríguez, G. Rojas, D. Seijo, J. L. Villena, A. M. Fernández, J. A. Fuentes, E. Molina & P. Carrillo (Coords.), *I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de Intervención del Psicopedagogo* (pp. 1-11). Granada: Proyecto de Innovación Docente “Plan de Mejora y Evaluación del Prácticum de Psicopedagogía en Melilla”.
 - Herrera, L. & Enrique, C. (2008). Proyectos de Innovación en Tutorías en la Universidad de Granada: Análisis de los instrumentos empleados. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev122COL5.pdf>
 - Herrera, L. & Gallardo, M. A. (2006). Diseño de cuestionarios de evaluación para el alumnado participante en Proyectos de Innovación Tutorial. En M. A. Gallardo, L. Herrera, S. Rodríguez, G. Rojas, D. Seijo, J. L. Villena, A.M. Fernández, J. A. Fuentes, E. Molina & P. - Carrillo (Coords.), *I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de Intervención del Psicopedagogo* (pp. 1-18). Granada: Proyecto de Innovación Docente “Plan de Mejora y Evaluación del Prácticum de Psicopedagogía en Melilla”.

- Herrera, L., Lorenzo, O. & Rodríguez, C. (2008). Las tutorías en el Espacio Europeo de Educación Superior. Valoración de su implementación en la Titulación de Maestro. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6(1), 65-85.
- Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. 6ª ed. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F., Benedito, V., Cano, E. & Medina, J. L. (2006). En V. Benedito & B. Jarauta (Coords.), *La formación del profesorado universitario ante los retos del futuro* (pp. 55-66). Barcelona: FODIP.
- Jimeno, J. & Pérez, A. I. (1999). *Comprender y transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Justice, C., Rice, J., Warry, W., Inglis, S., Millar, S. & Sammon, S. (2006). Inquiry in Higher Education: Reflections and Directions on Course Design and Teaching Methods. *Innovative Higher Education*, 31(4), 201-214.
- Knapper, C. & Copley, A. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education*. London: Routledge Falmer.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2006). Learning styles and learning spaces: A review of multidisciplinary application of experiential learning theory in higher education. En R. Sims & S. Sims (Eds.), *Learning styles and learning: A key to meeting the accountability demands in education*. Hauppauge, NY: NOVA Publishers.
- Lázaro, A. (1997). La función tutorial de la acción docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8, 234-252.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. BOE de 1 de septiembre de 1983.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades. BOE de 13 de abril de 2007.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE de 24 de diciembre de 2001.
- Lizzio, A., Wilson, K. & Simons, R. (2000). University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52.

- Lomas, L. & Kinchin, I. (2006). Developing a Peer Observation Program with University Teachers. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 204-214.
- Madrid, J. M. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Educatio*, 23. Disponible en: <http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/article/viewFile/117/101>
- Marcelo, C. (2005). Los principios generales de la formación del profesorado. En *Encuentro sobre la Formación del Profesorado Universitario*. Disponible en: <http://www.aneca.es>
- Margalef, L. & Álvarez, J. M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70.
- Mayer, R. E. (2002). *Psicología de la Educación. El aprendizaje de las Áreas de Conocimiento*. Madrid: Prentice Hall.
- Mayer, R. E. (2004). *Psicología de la Educación, Vol. II. Enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid: Prentice Hall.
- Mayor, C. (2005). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro.
- Mayor, J. Suengas, A. & González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- Medina, J. L., Jarauta, B. & Urquizu, C. (2005). Evaluación de la formación del profesorado universitario novel. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1056Medina.PDF>
- Menges, R. & Austin, A. (2001). Teaching in Higher Education. En V. Richardson (Coord.), *Handbook of Research on Teaching*. Washington: AERA.
- Michavilla, F. (2005). Cinco ideas innovadoras para la europeización de la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(1). Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/michavila0405.pdf>
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje Significativo: Teoría y Práctica*. Madrid: Visor.
- Moreno, S., Bajo, M. T., Moya, M., Maldonado, A. & Tudela, P. (2007). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para*

Europa. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada.

- Mullen, C.A (Ed.) (2008). *The handbook of formal mentoring in higher education*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.

- O'Neill, G., Moore, S. & McMullin, B. (Eds.) (2005). *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublín: All Ireland Society for Higher Education.

- Oliveros, L. (2006). Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 101-118.

- Palomero, J. E. (2003a). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 47(2), 21-41.

- Palomero, J. E. (2003b). Enseñar y aprender en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 47(2), 17-20.

- Pimienta, J. H. (2004). *Constructivismo: estrategias para aprender a aprender*. México: Pearson Educación.

- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. Londres: Routledge Falmer.

- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones de las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. BOE de 18 de septiembre de 2003.

- Reichert, S. & Tauch, C. (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. European University Association.

- Rodríguez, C. (Coord.) (2007). *La reforma de las enseñanzas universitarias en España. De la Institución Libre de Enseñanza al Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Método Ediciones.

- Rué, J. (2004). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 39-59.

- Sampascual, G., Navas, L. y Castejón, J.L. (1999). *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza Editorial.

- Sánchez, M. (2008). Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia. Profesorado. *Revista de Curriculum y*

Formación del Profesorado, 12 (1). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/>

- Sánchez, M. & Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, 923-946.

- Sander, P. (2005). La investigación sobre nuestros alumnos, en pro de una mayor eficacia en la enseñanza universitaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(1), 113-130.

Santos, M.A. (2005). *La universidad y el Espacio Europeo de la Educación Superior*. Madrid: Instituto Europeo de Iniciativas Educativas.

- Savin-Baden, M. (2000). *Problem-based learning in Higher Education: Untold Stories*. Buckingham: Open University Press.

- Tirado, V. (1997). La responsabilidad del centro en la orientación: aspectos organizativos y curriculares. En E. Martín y V. Tirado (Coords.), *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria* (pp. 33-55). Barcelona: Horsori Editorial.

- Tomusk, V. (2006). *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the periphery*. Dordrecht: Springer.

- Torres, J. & Rodríguez, M.V. (2000). La orientación educativa y la acción tutorial. En D. González, E. Hidalgo & J. Gutiérrez (Coords.), *Actas de las IX Jornadas LOGSE. Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa* (pp. 68-73). Granada: Grupo Editorial Universitario.

- UNESCO (2001). *Docentes para la Escuela de mañana*. Francia: OECD.

- Valcárcel, M. (2005a). *La formación del profesorado ante la adaptación al EEES: aspectos críticos y estratégicos*. Disponible en: <http://www.um.es/ice/jornadas>

- Valcárcel, M (2005b). La formación, evaluación, reconocimiento e incentivación del profesorado. En *Encuentro sobre la Formación del Profesorado Universitario*. Disponible en: <http://www.aneca.es>

- Vila, A., Auzmendi, E., & Bezanilla, M.J. (2002). *Estudio sobre las competencias en el ámbito universitario europeo*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Villar Angulo, L.M. (Coord.) (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

- Zabalza, M. A. (2000). Enseñando para el cambio. Estrategias didácticas innovadoras. *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía: Cambio educativo y educación para el cambio* (pp. 241-271).
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2005). La docencia en el nuevo marco de las enseñanzas universitarias. En C. Ruiz-Rivas y otros (Ed.), *Curso Profesorado y Políticas Universitarias de Calidad*. Santander: UIMP.
- Zeichner, K. M. (1988). Estudio sobre la contribución de programas de formación al aprendizaje del profesorado. En C. Marcelo (Ed.), *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

EVALUACIÓN Y DERECHOS HUMANOS

Alicia Roffé Gómez
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Granada
aliciar@ugr.es

Los derechos humanos

Reconocen las libertades básicas inherentes a la persona que resultan imprescindibles para una vida digna. Se recogen generalmente en textos constitucionales, con la denominación de *derechos fundamentales*, como sucede en el Título I de la *Constitución de España* (CE).

El concepto que nos ocupa surge a finales del siglo XVIII, con motivo de las declaraciones de derechos en la colonia inglesa de América, que se convertiría en Estados Unidos, y en el Reino de Francia, que pasaría a ser una República.

En la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas celebrada en París el 10 de diciembre de 1948 se aprobó la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, que hoy es el texto fundamental en esta materia. En España, la institución que se dedica a la defensa de los Derechos Humanos la representa el Defensor del Pueblo.

Pueden distinguirse tres tipos al menos:

Los derechos de primera generación, relacionados con el principio de libertad, nacen con ocasión de los movimientos revolucionarios de finales del siglo XVIII en occidente (Revolución francesa, Ilustración, etc.). Son de carácter civil y político.

Los derechos de segunda generación surgieron frente a las injusticias sociales y económicas originadas por la revolución industrial y las dos Guerras Mundiales. Algunos de ellos son el *derecho a la educación*, a un trabajo digno, etc.

Los derechos de tercera generación son los *culturales*, para la *mejora del nivel de vida*, promovidos a partir de los años setenta del siglo XX. Existen derechos también personales, que permitan una vida digna o el *libre desarrollo de la personalidad*.

Los Derechos Humanos son universales, incluso si algunos Estados no los reconocen o respetan. Son además exigibles a cada Estado.

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos conviene que *la educación debe favorecer el desarrollo de la personalidad*:

1. *Toda persona tiene derecho a la educación*. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; *el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos*.

2. La educación tendrá por objeto *el pleno desarrollo de la personalidad humana* y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

El Título I de la Constitución Española (CE) establece igualmente en su artículo 10 que: “1. La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, *el libre desarrollo de la personalidad*, el respeto a la Ley y a los derechos de los demás son *fundamento del orden político y de la paz social*”.

Y en su artículo 27 se declara que: “1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza. 2. *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales*”.

Su artículo 14 añade: “Los españoles son iguales ante la Ley, *sin que pueda prevalecer discriminación* alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o *cualquier otra condición o circunstancia personal o social*”.

Se ha demostrado que existe una violación del derecho fundamental recogido en el art. 14 de la CE: Fleming (en Brown y Glasner, 2003: 105 y s.) investigó recientemente sobre las influencias que determinan una valoración mayor o menor de un examen. Y son: el *género* (se valora más un trabajo que procede de un hombre); el *dominio del lenguaje* (se puntúan más bajo las habilidades pobres gramaticales o léxicas, aunque sean debidas a que se pertenece a otra etnia); el *efecto halo* (cuando nuestros esquemas y prejuicios intervienen, pero también cuando se premia o castiga conscientemente o no a los estudiantes por su actitud, apariencia, antecedentes familiares, forma de vida, e incluso por su habilidad al escribir); el *efecto contraste* (según los exámenes precedentes y su calidad); la *presentación* (se aprecian más los trabajos cortos y a mano); la *clase social*; los *factores propios del corrector* (cansancio, irritabilidad, estrés...).

Dentro de estos factores se podrían añadir también lo que denominamos *efectos perversos*, que no tienen fácil solución como los anteriores, pues no se pueden controlar fácilmente, ni pueden aplicárseles las soluciones que propone este autor para corregirlos, porque son incontrolables o buscados: por ejemplo, la antipatía, rivalidad, envidia, ansia de venganza, corrupción, o el deseo de promocionar a unos en vez de a otros... Sin embargo, si se hacen coevaluaciones o evaluaciones compartidas con varios alumnos y si se tienen en cuenta para todos ellos los mismos componentes (como serían los años de estudio de idioma previos al nivel universitario en el que se encuentran), y si se efectúa además una evaluación por contrato en la que el número de trabajos entregados equivale a una nota, y se imposibilita la arbitrariedad debido a que *los trabajos ya tienen solucionarios y se aprende sólo trabajando*, es decir copiando las soluciones (pues se establece una nota sólo por su entrega equivalente al aprobado, ya que se entiende que cumplen los objetivos requeridos), y unos pocos ejercicios únicamente son

personales y requieren distintas respuestas (por ej.: resúmenes de artículos), se evitan estos problemas y se suavizan mucho hasta casi desaparecer. También es importante conceder todas las matrículas a los alumnos más trabajadores que manifiestan claramente que van a ser buenos profesionales. Pero para llevarlo a cabo es imprescindible conocerlos a fondo, lo que no se consigue sin la observación en clase y con autoevaluaciones y entrevistas.

El Foro Mundial de Alternativas (FMA), ha conformado desde 1997 una red de investigadores para fomentar el debate de ideas, y conjuntamente con la Red En Defensa de la Humanidad, organizaron el encuentro “Transiciones hacia el Socialismo: aspectos políticos, económicos, sociales y culturales”, que tuvo lugar en Caracas del 13 al 19 de octubre de 2008. Con ocasión de este acontecimiento, el presidente del FMA, Samir Amin, economista egipcio, escribió acerca de lo que sucede realmente, es decir que los trabajos infravalorados se perpetúan entre los hijos de las clases obreras:

La declaración del derecho a la educación y a la definición de sus objetivos y en consecuencia de sus contenidos, son indisociables. El objetivo sería: ¿formar “productores” (necesarios para los sistemas productivos tal como son) o formar “ciudadanos”? Las dos tareas deben asociarse indisolublemente y la formación de ciudadanos no podría sacrificarse bajo pretexto de una prioridad que deba darse a la primera. Es más, esta asociación de las tareas debe ser la misma para todos (principio de igualdad); no se puede aceptar que una “instrucción práctica” se reserve a los unos (en general los niños de las clases populares, destinados a reproducir su fuerza de trabajo necesaria para el capital), mientras que “la instrucción noble” se reserve a una minoría (incluso si es reclutada por “concurso” y no según los medios financieros de sus padres).

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, indica en su artículo primero:

1. Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en el nivel de Educación General Básica y, en su caso, en la

formación profesional de primer grado, así como en los demás niveles que la Ley establezca.

2. Todos, asimismo, tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación, en función de sus aptitudes y vocación, sin que en ningún caso el ejercicio de este derecho esté sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno.

Está claro que si se dan más oportunidades para aprobar una asignatura es prácticamente imposible suspender a un alumno y se garantizarían estos derechos. Por ejemplo, mandando trabajos distintos a aquellos en los que se ha fracasado, cambiando el tipo de examen y de ejercicios, haciendo un seguimiento pormenorizado del alumno para ayudarle a superar sus dificultades, etc.

Antonio Matas (2003: 10) ha puesto de manifiesto que la elección de un criterio de valoración u otro para calificar *pruebas objetivas* hace variar la puntuación final. Así sucede cuando un profesor quita puntos cuando no se responde a una pregunta, mientras que otros profesores no lo hacen. Este profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga dirá: «La técnica utilizada en el análisis de pruebas objetivas influye decisivamente en la medición del rendimiento académico. Si este concepto es el resultado de un proceso donde intervienen aspectos como la motivación del sujeto, su interés por la materia, el contexto de aprendizaje, etc., no debe olvidarse que en la valoración del rendimiento (y debería analizarse hasta qué punto en el propio rendimiento) el proceso de análisis determina sustancialmente el resultado.» Si se ha demostrado que las pruebas objetivas (únicas con este nombre) ofrecen resultados variables, *debería suprimirse la objetividad como factor integrante de la evaluación* y sería necesario decir que no se permite la *arbitrariedad*, pues *la objetividad en este terreno no existe*.

Sin embargo, la *Normativa de la organización de exámenes* de la Universidad de Granada (aprobada en Junta de Gobierno de 30/06/1997) indica, en su título III, que los sistemas de evaluación podrán basarse en algunas de las actividades que enumera: participación de los estudiantes en las clases, seminarios y

actividades complementarias, prácticas, trabajos, exámenes escritos u orales, y todas las actividades «que garanticen la evaluación objetiva del rendimiento académico y la real ponderación del conocimiento de los estudiantes» (el subrayado es nuestro).

André Antibi es investigador en ciencias de la educación y profesor de la Universidad P. Sabatier y de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Aeronáuticos de Toulouse. Tras sesenta entrevistas con profesores, demuestra que consideran habitual que las notas de un examen estén repartidas según la Ley de Gauss, y que por tanto es «normal que cierto porcentaje de alumnos tenga una nota inferior a 5 sobre 10» (Antibi, 2005: 21). Pero objeta que *la media no tiene razón de ser igual a 5 sobre 10 según Gauss*. Este matemático dijo, según nuestras fuentes, que *la campana que lleva su nombre es simétrica con relación a la recta que pasa verticalmente por la media*. Entonces, si la media está en el ocho, a la izquierda tienen cabida únicamente 6 y 7, pues la curva casi cortaría el eje OX, ya que se trata de una *curva asintótica*, y solamente estarían a la derecha 9 y 10. Sólo habría buenos, muy buenos y buenísimos alumnos si la media de notas que asigna el profesor es alta. Pero *nunca dice Gauss que la media sea 5 ni que deba estar en un lado u otro*, como bien señala Antibi.

El profesorado parece estar dentro de las normas si respeta la constante macabra de $1/3 + 1/3 + 1/3$ de notas buenas, medias y regulares, según las encuestas realizadas por André Antibi entre 500 enseñantes de Secundaria y Universidad. La imagen de materia rigurosa que se aplica a las matemáticas o al latín es lo que explica, en opinión de algunos encuestados, esta constante. En cambio, en asignaturas optativas consideradas rigurosas, como es el latín, se comprueba la existencia de una constante antimacabra o de buenas notas para atraer al alumnado y que no deje de matricularse. Para evitar esta situación, se debe devolver al docente su papel de formador. Y éste tiene que facilitar el éxito para motivar al alumnado, y que se llegue a él trabajando, como indica el profesor citado (Antibi, 2005: 82-3). Este autor aconseja incluir ejercicios similares a los del examen que se haya realizado anteriormente, al menos en un 50%, pues *lo más motivador para el alumno es el éxito*

(2005: 96). Sería necesario también sustituir las calificaciones numéricas por apto y no apto, pues no suponen nada.

La Ley Orgánica 8/1985 citada aclara en su Preámbulo que “el desarrollo de la educación, fundamento del progreso de la ciencia y de la técnica, es *condición de bienestar social y prosperidad material, y soporte de las libertades individuales* en las sociedades democráticas”.

Se especifican las causas y el principio de este desarrollo: “En el último cuarto de siglo, y tras un sostenido retroceso de la enseñanza pública, las necesidades del desarrollo económico y las transformaciones sociales inducidas por éste elevaron de modo considerable la demanda social de educación”.

Como es sabido y se señala en el mismo preámbulo citado, la Ley General de Educación de 1970 estableció la obligatoriedad y gratuidad de una educación básica unificada. Sin embargo, para Álvarez Méndez (2001a: 42-3), la evaluación es una encrucijada de contradicciones, pues a partir de los años setenta se produce un cambio que repercute significativamente en la evaluación, debido a que se pretende llegar a una educación igualitaria, para todos. Pero este panorama ha cambiado, pues hoy nos encontramos ante una concepción competitiva y elitista, como afirma este profesor. Por otro lado, como añade el mismo autor: <los discursos de las reformas educativas que podemos considerar en su literalidad como progresistas y que hacen propuestas que estimulan y validan un buen trabajo pedagógico-formativo con los alumnos, se muestran más conservadores, si no reaccionarios, y hacen patentes sus propuestas en las prácticas evaluadoras que alientan. Surgen paradojas propias de ruptura epistemológica con prácticas que se desentienden del marco conceptual en el que nacen. *Evaluación que selecciona y excluye en un sistema educativo que proclama la educación como un bien patrimonial al que todo ciudadano tiene derecho*>.

A continuación, indica con acierto (2001a: 45): Un buen profesor “es sobre todo *el que garantiza el éxito a todos aquellos que están dispuestos a alcanzarlo*, sin trampas, sin cortapisas, sin dobles

lenguajes, como decimos del “buen alfarero” porque consigue con su quehacer artesanal obras de valor estético”.

Y más adelante (2001a: 47) sugiere: “¿Cómo, de ser recurso de regulación educativa, pasa la evaluación a ser instrumento de selección socio-laboral, además de académica, sin variar el discurso, ni los fines ni las funciones? *¿Cómo se puede seguir hablando en el mismo discurso de una evaluación formativa que sirve también para eliminar, mediante justificaciones de selección?*”.

Sigue así: <Acceder a la cultura por vía de una escolarización que integre es visto como un peligro que, desde posiciones ideológicas y políticamente conservadoras en cuanto reaccionarias, no se acepta porque atenta directamente contra un elitismo que, por su propia naturaleza, es excluyente. Por este motivo, la selección desde intereses inmovilistas se acepta como proceso natural.

Consecuentemente, se habla de igualdad de oportunidades en el acceso, pero no de igualdad democrática de oportunidades *antes* y *durante* el proceso de escolarización, como tampoco se habla de igualdad ante el éxito, y menos aún, del derecho que los sujetos tienen de acceder a la cultura y de asegurar el éxito en el intento> (Connell, 1997; Gimeno Sacristán, 1998, 2000; Álvarez Méndez, 1999).

Tampoco se habla, y lo hacemos nosotros, del impedimento que supone para el verdadero desarrollo de la personalidad no poder ejercer la verdadera vocación cuando se fracasa en los exámenes. El máximo exponente de este empleo contradictorio de la evaluación, es decir como arma de promoción y de certificación a la vez que como procedimiento formador, lo constituye la prueba de acceso a la universidad (Álvarez Méndez, 2001a: 49): “La Selectividad viene a mostrar de un modo definitivo que las propuestas se hacen con una intención formativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los niveles básicos que no se corresponde con las exigencias formales que representa este *examen de exámenes* en el que todos, profesores y alumnos, unos indirectamente y otros de un modo patente, son examinados”.

Y sigue: “bastaría comprobar prospectivamente el alto nivel de fracaso universitario de aquellos alumnos brillantes según el diagnóstico de la Selectividad y el nivel de abandono o de cambio de estudios y de carrera que se da”.

El nuevo sistema educativo y la enseñanza no universitaria

En el art. 7 del RD de enseñanzas mínimas¹ se dice que:

1. En el segundo ciclo de la Educación infantil, la evaluación será *global, continua y formativa*. La *observación directa y sistemática* constituirá la técnica principal del proceso de evaluación.
2. La evaluación en este ciclo debe servir para *identificar los aprendizajes adquiridos y el ritmo y características de la evolución de cada niño o niña*. A estos efectos, se tomarán como referencia los criterios de evaluación de cada una de las áreas.
3. Los maestros que impartan el segundo ciclo de la Educación infantil evaluarán, además de los procesos de aprendizaje, su propia práctica educativa.

La evaluación en Educación Primaria

Los arts. 20 y 21 LOE señalan que la evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será *continua y global y tendrá en cuenta el grado de adquisición de las competencias básicas*. La evaluación de diagnóstico, que realizará todo el alumnado al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias.

La Orden de 10 de agosto de 2007 por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado

¹ El MEC ha hecho pública la nueva ordenación de la *Educación Infantil*, que se aplicará en los centros de su ámbito de gestión. Esta normativa se incluye en el Boletín Oficial del Estado núm. 5, de fecha 5 de enero de 2008. En <http://vlex.com/vid/35219185>. Se establecen los objetivos, principios generales y currículo de esta etapa, dirigida a alumnos de 0 a 6 años, que tiene un carácter voluntario. Véase Calleja, Rosaura (2008). "Nueva ordenación de la Educación Infantil en el ámbito MEC". *Comunidad Escolar*, n° 823. 11 de enero.

de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía² fija en su art. 2 las normas generales de ordenación de la evaluación:

2. La evaluación será *global en cuanto se referirá a las competencias básicas y a los objetivos generales de la etapa* y tendrá como referente el *progreso del alumnado en el conjunto de las áreas del currículo, las características propias del mismo y el contexto sociocultural del centro docente*.

3. La evaluación será continua en cuanto estará *inmersa en el proceso de enseñanza y aprendizaje* del alumnado con el fin de *detectar las dificultades en el momento en que se producen*, averiguar sus causas y, en consecuencia, *adoptar las medidas necesarias* que permitan al alumnado continuar su proceso de aprendizaje.

4. La evaluación tendrá un *carácter formativo y orientador del proceso educativo* y proporcionará una información constante que permita mejorar tanto los procesos como los resultados de la intervención educativa. (...)

En el Anexo I del Decreto 105 de 9 de junio (1992: 37-39) se amplía lo que se entiende por evaluación educativa para el tercer ciclo de primaria, que no difiere de lo que debe ser para otros ciclos:

La evaluación ha de adoptar un *carácter procesual y continuo*, que le permita estar presente, de forma sistemática, en el desarrollo de todo tipo de actividades y no sólo en momentos puntuales y aislados. Se podrán *valorar así los resultados obtenidos y los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados*, de acuerdo con la definición que, como desarrollo de capacidades, se ha hecho de los objetivos educativos.

² Consejería de Educación (2007). "ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía". *BOJA*, 166, pp. 5 y s., 23 de agosto. En <http://www.mlop.es/normas/ordenes/Orden%2010-8-2007%20Evaluacion%20Primaria.pdf>

Este proceso evaluador, procesual y continuo, deberá *adecuarse a las características propias de cada comunidad escolar y a las de los participantes en cada proyecto educativo*. La evaluación debe *adaptarse a las necesidades e intereses de cada contexto educativo* favoreciendo la participación de aquellos sectores de la comunidad escolar más implicados en el desarrollo de los procesos educativos.

En este sentido, la actividad evaluadora deberá *tomar en consideración la totalidad de elementos que entran a formar parte del hecho educativo*, considerado como fenómeno complejo e influenciado por múltiples factores previstos y no previstos. También *atenderá globalmente a todos los ámbitos de la persona, y no sólo a los aspectos puramente cognitivos*.

La evaluación educativa *ha de tener en cuenta la singularidad de cada individuo, analizando su propio proceso de aprendizaje, sus características y sus necesidades específicas*.

Por todas estas razones, el proceso evaluador debe ser primordialmente un *proceso cualitativo y explicativo, ofreciendo datos e interpretaciones significativas que permitan entender y valorar los procesos seguidos por todos los participantes*. Esta cualidad de la información puesta en juego, que afectará de una u otra forma a la vida de las personas, requiere considerar otro principio básico de la evaluación que es el de *respetar la intimidad de los participantes* en el proceso evaluador, en cuanto a la utilización que pueda hacerse de cualquier información que les afecte (...).

Los criterios de evaluación proporcionan una información sobre los aspectos a considerar para determinar el tipo y grado de aprendizaje que hayan alcanzado los alumnos y alumnas, en cada uno de los momentos del proceso, con respecto al avance en la adquisición de las capacidades establecidas en el currículum. El nivel de cumplimiento de los objetivos no ha de ser establecido de manera rígida o mecánica a través de una mera contrastación inmediata, sino con la *flexibilidad, diversidad y riqueza de matices que se derivan de una observación minuciosa de las diversas*

circunstancias y contextos socio-culturales y personales en que se produce la evolución de los distintos alumnos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Deben tener en cuenta los distintos tipos de contenidos de manera integrada (conceptuales, procedimentales, actitudinales) y han de guiar la concreción y secuenciación de criterios en cada ciclo y aula, según lo que expliciten los proyectos curriculares realizados por la comunidad escolar y, así mismo, deben ser aplicados considerando la diversidad de características personales y socioculturales de alumnos y alumnas.

(...) En los proyectos curriculares quedarán establecidos estos criterios de promoción, atendiendo al principio de que la mera repetición o permanencia de un alumno o alumna en un ciclo cursado, debe ser un recurso excepcional, posterior al empleo de otros recursos, y sólo utilizado cuando existan garantías razonables de que puede contribuir a una solución efectiva de las dificultades planteadas.

(...) Por otra parte, habrán de diversificarse los instrumentos de evaluación puestos en juego: la observación, la entrevista, los cuestionarios, las actividades de indagación, el debate, la triangulación, los diarios de clase, etc...

En resumen, para el tercer ciclo de primaria, lo mismo que para los demás ciclos, se pone de relieve³ que: Una teoría del aprendizaje *constructivista interaccionista*, como la que fundamenta el currículo de la Educación Primaria, nos lleva a caracterizar la evaluación como una actividad que se integra en la misma dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, y permite valorarlo y regularlo, lo que no sucede con la prueba de acceso a la Universidad.

En el primero y segundo ciclo de Educación Primaria hay que utilizar el currículo LOE y en el tercero mantener el currículo LOGSE, es decir se sigue programando conforme al Decreto 105/92

³ Evaluación en la Educación Primaria. En <http://www.internen.es/opositor/or/RESANE/RES09L.htm>

y a la Orden de 5 de noviembre de 1992 en donde se daban orientaciones para secuenciar los contenidos y distribuir los horarios de cada una de las áreas. En el Bachillerato, en cambio, la evaluación será diferenciada según las distintas materias del currículo, por lo que se observarán los progresos del alumnado en cada una de ellas y se tendrán como referentes los objetivos generales de la materia y los correspondientes criterios de evaluación. En la ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria se dice (MEC, 2007b):

Artículo 13. *Evaluación.*

1. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado será continua y diferenciada según las distintas materias del currículo y se llevará a cabo considerando los diferentes elementos que constituyen el mismo.
2. Los profesores evaluarán los aprendizajes de los alumnos tomando como referencia las competencias básicas, los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación de cada una de las materias recogidos en los anexos de esta orden y en la propuesta curricular incluida en su proyecto educativo. Los criterios de evaluación de las materias serán referente fundamental para valorar el grado de adquisición de los aprendizajes y las competencias básicas.

La nueva Selectividad

La nueva selectividad se dividirá en dos fases. La primera, igual que la actual, consistirá en el examen de las materias comunes (Lengua Castellana y Literatura, Lengua extranjera, Historia o Filosofía y, en su caso, Lengua oficial). Sin embargo, se añade a esta primera prueba un examen de una asignatura de la modalidad elegida por el alumno, es decir, una materia especializada de una de las tres vías por la que los estudiantes de Bachillerato optan (Artes, Ciencias y Tecnología o Humanidades y Ciencias Sociales).

Para la calificación de esta prueba, ambos ministerios han determinado que cada examen se puntúe de cero a diez y, para poder acceder a la universidad, el alumno necesita sacar al menos un cinco de media en la primera fase. Excepcionalmente, para aquellos que

tengan una media en Bachillerato superior al seis, se mantendrá el actual aprobado con un cuatro.

La segunda fase de la selectividad está enfocada para aquellos alumnos que quieran competir por una plaza en la titulación con más demanda. De tal forma, tendrán la opción de subir nota haciendo exámenes tipo test sobre otras materias de modalidad diferentes a la ya examinada en la primera fase, que deberán estar relacionadas con La estructura de la prueba ha cambiado. Según el diario *El País*, en su edición de 14/11/2008, destaca la posibilidad de realizar exámenes relacionados con las carreras elegidas para subir la nota. Las notas de la prueba suplementaria serán válidas durante dos años:

Habrà una primera fase con cuatro pruebas más un segundo examen tipo test sobre una materia relacionada con la carrera que el estudiante elija para subir la nota. (...) Asimismo, por primera vez, los titulados en Formación Profesional de Grado Superior y en enseñanzas de régimen especial podrán acceder directamente a la Universidad, mientras que los mayores de cuarenta años podrán hacerlo acreditando su experiencia laboral.(...) la carrera a la que aspira, aunque no tiene por qué haberse cursado en el Bachillerato, y que serán determinadas por cada universidad al comienzo de cada curso.

La evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior

El enfoque pedagógico del proceso de convergencia europea no está basado en la enseñanza sino en el aprendizaje. La *asistencia a clase* y el *estudio* se vuelven ahora: *asistencia y participación en clase, trabajo guiado, trabajo en equipo, trabajo autónomo y estudio* (Benito y Cruz, 2005: 18). Por su parte, los *exámenes tradicionales* se sustituyen por *evaluaciones alternativas*.

La evaluación se pone *al servicio del aprendizaje* y se buscan «maneras alternativas de evaluar otro tipo de aprendizajes (habilidades, actitudes, destrezas), además de los estrictamente relacionados con la adquisición de un aprendizaje de corte teórico» (Benito y Cruz, 2005: 90). La evaluación será *competencial*, también llamada *auténtica o de ejecuciones*, que «se diseña por tanto a partir

del análisis y la valoración del desempeño en tareas que reflejan o simulen lo máximo posible las situaciones de la vida real» (Benito y Cruz, 2005: 92).

Estas profesoras añaden que el modelo al que aludimos «enfoca la evaluación de manera *individualizada*, sobre el mismo estudiante y teniendo en cuenta sus propios *aprendizajes y avances*». La *evaluación de competencias* se caracteriza por desarrollarse a través de *tareas auténticas*, como hemos visto, y será *válida, fiable, transparente, con criterios sobre lo que se considera una ejecución experta, manteniendo un archivo de ejemplos de niveles de ejecución, estando entrenado el profesor para valorar las pruebas, mientras que los alumnos practicarán la autoevaluación, pero además podrán repetir las pruebas para mejorar los resultados, comprendiendo cómo mejorarlos y conociendo los distintos niveles de éxito que pueden alcanzar* (Benito y Cruz, 2005: 95-6).

Para el aprendizaje y desarrollo competencial se recomiendan dos técnicas de evaluación: *el portafolio y el diario reflexivo* (Benito y Cruz, 2005: 98), además de un “seguimiento individualizado y una información de retorno que garantice el conocimiento de los cambios necesarios por parte del alumno para el mantenimiento de su motivación y su implicación emocional, así como para garantizar su responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Estos últimos aspectos son especialmente importantes para el *desarrollo de las competencias*, debido a que están compuestas en buena medida por *características de índole personal y actitudinal* (por ejemplo, competencias generales como «flexibilidad», «trabajo en equipo», «comunicación interpersonal» (Benito y Cruz, 2005: 93).

El Portafolio se utiliza para sustituir los exámenes tradicionales, como apoyo del aprendizaje y como herramienta para valorar al final de una fase de enseñanza y aprendizaje. Comprende *documentos para la formación, documentos con fines certificativos y documentos de presentación*. Presenta como desventajas que lleva tiempo confeccionarlo y que es dificultoso para el profesor sacar conclusiones. Las ventajas que posee son la motivación de los alumnos por no estar vinculado a ninguna memorización.

En síntesis, la evaluación en el EEES se centra en el desarrollo de capacidades, no en la adquisición de contenidos; los criterios de evaluación y de corrección deben estar especificados y se deben emplear técnicas para valorar procesos y estrategias de aprendizaje tales como: *Entrevistas, intercambios orales, debates, diarios reflexivos, viñetas narrativas, relatos, escalas de actitudes, mapas conceptuales, observación, trabajos monográficos y de investigación*. De la evaluación continua se pasa a la auto y la coevaluación, y del análisis del progreso a la predicción.

Conclusión

Es frustrante no poder ejercer la profesión para la que se tiene vocación, ni poder acceder a estudios superiores, y los profesores que no evalúan con justicia ni utilizando formas alternativas (*entrevistas, intercambios orales, debates, diarios reflexivos, observación, portafolio, auto y coevaluaciones*, etc.) traumatizan en ocasiones al alumnado, pues se debe garantizar el éxito a todo el que desee alcanzarlo, mediante el trabajo y el esfuerzo, valorando los distintos contenidos: conceptuales, procedimentales, actitudinales, pero siendo predictivo, no basándose sólo en los datos presentes. Sería necesario dar más oportunidades a los más desfavorecidos, para que la enseñanza sea accesible a todos.

Fleming (en Brown y Glasner, 2003: 105 y s.) ha demostrado que existe una violación del principio de igualdad y del derecho a no ser discriminado por cualquier razón personal o social al investigar sobre las influencias que determinan una valoración mayor o menor de un examen. También hemos dejado constancia de la ausencia de objetividad en este terreno, lo que nos lleva a proponer que se impida la arbitrariedad porque la subjetividad siempre está presente.

Referencias Bibliográficas

- AA. VV. (s. d.). Derecho a la educación. En http://es.wikipedia.org/wiki/Derecho_a_la_educaci%C3%B3n
- AA. VV. (s. d.): Base de datos de legislación. “La Constitución Española de 1978”. En: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/constitucion.t1.html

- Álvarez Méndez, Juan Manuel. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- Antibí, André. (2005). *La constante macabra o cómo se ha desmotivado a muchos estudiantes*. Madrid: El rompecabezas.
- Benito, Águeda, y Cruz, Ana. (Coords.) (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones-Universidad Europea de Madrid.
- Brown, S., y Glasner, A. (Ed.) (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques* (2ª ed.). Madrid: Narcea.
- Calleja, Rosaura (2008). "Nueva ordenación de la Educación Infantil en el ámbito MEC". *Comunidad Escolar*, nº 823. 11 de enero.
- Consejería de Educación y Ciencia (1992). Decreto 105/1992 de 9 de junio, *BOJA*, 56, 20 de junio, pp. 1-193. En <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/55321/libpri01.pdf>
- Consejería de Educación (2007). "ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía". *BOJA*, 166, pp. 5 y s., 23 de agosto. En <http://www.mlop.es/normas/ordenes/Orden%2010-2007%20Evaluacion%20Primaria.pdf>
- El Defensor del pueblo (s. d.): *Derechos Humanos*. En: <http://enclase.defensordelpueblo.es/ddhh/clasificacion.html>
- Jefatura del Estado (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, reguladora del derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 04 de Julio (núm. 0159), pp. 21015-21022.
- Matas Terrón, Antonio. (2003). Estudio diferencial de indicadores de rendimiento en pruebas objetivas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9 (2), 1-14. Obtenido desde <http://www.aahe.org/assessment/principi.htm>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007a). Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, 06 noviembre, 266, pp. 45381-45477. En <http://www.mepsyd.es/educa/sistema-educativo/files/2007-rd-1467-bto-ee-minimas.pdf>

- Ministerio de Educación y Ciencia (2007b). Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 06 septiembre, 174, pp. 31680-31828. En <http://www.mepsyd.es/educa/sistema-educativo/files/2007-orden-eci-2220.pdf>
- Roffé Gómez, Alicia (2008a). *Análisis de métodos de evaluación e implicaciones didácticas para el francés en Magisterio de Lengua Extranjera*, Málaga: Ed. De la autora.
- Roffé Gómez, Alicia (2008b). "Evaluación cualitativa y cuantitativa en el Espacio Europeo de Educación Superior". En AA. VV. *Homenaje al profesor Antonio Romero*, Granada, en prensa.
- Roffé Gómez, Alicia (2007a). "Características de la evaluación de las lenguas en el EEES". En AA. VV. *Jornadas de Innovación universitaria en el marco del EEES*, 18 y 19 de junio de 2007, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, Granada: Ed. Comisionado para el EEES de la UGR-Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación docente.
- Roffé Gómez, Alicia (2007b). "La evaluación más innovadora en el Espacio Europeo de Educación Superior", *IV Foro sobre evaluación de la calidad de la educación superior y de la investigación*, 22-26 octubre de 2007, Facultad de Ciencias de la Universidad de Granada, Granada: UGR.
- Samir, Amir (2008): "El derecho a la educación." En AA. VV. *Educación en valores. Mi escuela y el mundo*. En: http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=2210 El derecho a la educación

**PREFERENCIAS MUSICALES DE ALUMNOS DE GRADO
SUPERIOR DEL REAL CONSERVATORIO SUPERIOR DE
MÚSICA
“VICTORIA EUGENIA” DE GRANADA**

Oswaldo Lorenzo Quiles
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla
(Universidad de Granada)

oswaldo@ugr.es

Ángel Luis Pérez Garrido
Real Conservatorio Superior de Música
“Victoria Eugenia” de Granada

angelluisperezgarrido@hotmail.com

Clemente Rodríguez Sabiote
Facultad de Ciencias de la Educación
(Universidad de Granada)

clerosa@ugr.es

1. Introducción

El presente trabajo de investigación se centra en la exploración de las preferencias de estilo musical que manifiestan los alumnos que cursan estudios en el Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada, de entre los que se ha aplicado un cuestionario al efecto al alumnado de la asignatura troncal Orquesta Sinfónica.

Otro aspecto importante de este estudio ha consistido en realizar un acercamiento a los diferentes estilos musicales más presentes en el ambiente sonoro cotidiano de los alumnos participantes, valorando si el rigor, la técnica, el estudio estético y estilístico del repertorio que abordan diariamente en sus estudios son aspectos que influyen en sus hábitos de consumo musical, o, por el contrario, este tipo de estudiante está impermeabilizado respecto a las tendencias musicales actuales de consumo popular mayoritario.

Además, se exploran también las influencias del entorno social (grupo de amigos, familia, TV, radio, revistas, Internet...), agentes

que inciden de forma directa en hábitos concretos de consumo cultural-musical y se convierten en la base principal del aprendizaje informal de la música en la sociedad actual. En este sentido, la inclusión de las músicas llamadas *populares* en la formación académica de los estudiantes previa a sus estudios superiores, la ESO y el Bachiller, junto con sus estudios reglados en los Conservatorios Profesionales de Música en una etapa de cierta vulnerabilidad cultural (12-18 años), crea conflictos de adscripción cultural que necesitan ser estudiados, ya que estos jóvenes conviven y se debaten entre estilos derivados de la llamada música clásica y muchos otros provenientes de músicas de consumo popular masivo, como el rap, hip-hop, techno, heavy, regetón, etc.

2. Marco Teórico

2.1. Exploración conceptual del término estilo

2.1.1. Clasificación general de estilos musicales

Como expone Martí (2000), en el ámbito musical establecido por la sociedad contemporánea se debe distinguir entre tres grandes bloques estilístico-musicales: la música culta, la popular y la tradicional. La música *culta*, también llamada *seria*, es aquella que cuenta con mayor presencia en la educación normalizada y se remonta a siglos atrás; la *tradicional* es aquella que investigadores como Schindler (1941) y Pedrell (1958) dotan de valor folklórico por su transmisión oral, sin necesidad de estar respaldada por un soporte escrito – partitura-, aunque una vez compilada se pueda transcribir para dejar testimonio de la misma; y la *popular no tradicional* (urbana, etc.) está formada por todas las músicas no referenciadas como música *seria* o *tradicional*.

Este trabajo ubica la música *culta* en el ámbito de la música clásica, la música *tradicional* o *de transmisión oral* en el ámbito de las músicas propias y autóctonas de cada región o lugar del mundo y la música *popular* en el resto de músicas. Un ejemplo de música *culta* sería la *Sinfonía n° 25, en sol menor* (K183), de Mozart; de *música tradicional* o de transmisión oral *A solterña*, Sampetro (1942); y de

música popular cualquier canción (tema) actual de música rock o pop de los muchos grupos de estos estilo musicales presentes en España o en otro país de cultura anglosajona, la más prolífica en este tipo de estilos.

2.1.2. El término *estilo*

Etimológicamente, la palabra *estilo* proviene del latín *Stilus*, un punzón que utilizaban algunos pueblos antiguos para escribir en tablas enceradas. El término *estilo*, su uso e interpretación, abarca distintas áreas del conocimiento y el arte, quedando patente la implicación en este significante de aspectos de tipo social e histórico que inciden de manera directa en las personas que conforman la sociedad de cada momento histórico.

Gombrich (1992), desde el campo de las artes plásticas, opina que el estilo configura el nacimiento de diferentes artistas que han ido influyendo en otros artistas y en la sociedad en la que vivían con la exhibición de su arte y ciertas características individuales peculiares. Desde el análisis de la obra literaria se comenzó a atender al estilo como proceso creador de un autor, desde la elección del tema hasta su forma de escribir (Alejo, Muñoz, del Valle, Prado & Serani, 2005).

Es tan amplio el espectro semántico de la palabra *estilo* que éste comprende diferentes acepciones no exactamente estilísticas, por ejemplo, la de ser una canción típica de Argentina, con una forma ternaria ABA y texto escrito en décimas.

Valdés (1995), por su parte, indica que la forma en que el artista siente, interpreta y expresa los diferentes valores en el arte, en relación con su escuela y el espíritu de su época, constituye el estilo, que no sólo es diferente en cada artista, sino que también depende de la sociedad en que se éste se desenvuelve. Schönberg (1911), casi un siglo antes de la reflexión de Valdés, ya definía el concepto de *estilo* como lo característico de un artista y la manifestación de éste luchando con sus contemporáneos, quedando latente que lo que sí persigue cada artista, independientemente del arte que represente, es

dejar como legado un estilo personal para que posibles sucesores puedan seguirlo y consolidarlo en la historia del arte.

2.1.3. Definición y evolución del término *estilo musical*

El concepto de *estilo musical* se presenta en los textos que hablan de él de una forma demasiado amplia y, en ocasiones, confusa, ya que se suele utilizar como sinónimo de *forma musical*, *género* o *estructura*. Es común que los conceptos de *estilo musical* y *forma musical* vayan juntos, cuando en realidad deberían diferenciarse de forma clara. Laborda (1996) intenta distinguir estos dos conceptos limitando sus contenidos para una mejor comprensión: la *forma* representaría tanto la estructura interna en las obras musicales como el esquema preciso en que éstas se configuran. Las *formas musicales* tienen que ver con los procedimientos, medios y técnicas de composición musical, mientras que los *géneros* son las diversas pautas de la creación musical y el *estilo* apunta al conjunto de medios a través de los cuáles se realiza la obra.

Zamacois (1987) une el concepto de *forma* y de *estructura*, apuntando que una composición musical está configurada por un conjunto organizado de ideas musicales, organización que constituye su propia *forma*.

Este autor, Zamacois, considera voces sinónimas *forma*, *estructura* o *arquitectura* musical, entendiendo que estos conceptos son sencillamente de uso privativo del compositor, que puede crear una forma imaginaria o sencillamente adoptar una ya asentada.

Otro planteamiento es el que manifiesta que la *forma* en las artes, y especialmente en la música, busca, en primer lugar, la comprensibilidad. Ningún arte es posible sin Forma, es decir, sin una exteriorización estructurada de la idea creadora (Schönberg, 1963).

Riemann (1943) defiende que la *forma musical* es la coordinación de los diferentes elementos de la obra en un todo homogéneo, siendo la estructura y el estilo definidos los que deben de fundamentarse en la utilización de los contrastes, disentimientos y oposiciones. La

evolución en el pensamiento musical del siglo XX permite ver cómo se disgrega el concepto de *estilo, forma, estructura y morfología*.

Tranchefort (1989) define estilo como la organización y la personalidad propia de cada obra musical, destacando que aun siendo éstas concebidas por el mismo autor, son diferentes entre sí gracias a una evolución de la personalidad o viéndose alterada por diferentes agentes externos en la vida cotidiana del artista.

Bennet (1998), profundizando en la evolución del estilo musical a lo largo de la Historia de la Música, expone que la palabra estilo describe las cualidades características en las que los compositores disponen y presentan los componentes básicos de su música (melodía, ritmo, armonía, timbre y textura), originando como consecuencia el que una obra musical, atendiendo a sus diferentes combinaciones armónicas, tímbricas y rítmicas, asuma un estilo propio de su período histórico y de su procedencia geográfica, aportando, asimismo, elementos de distinción que llevan a identificar el estilo musical propio de cada compositor.

La evolución del *estilo musical* está vinculada estrechamente al entorno sociocultural, la época, los gustos, las modas y el conjunto de la sociedad. Actualmente el concepto estilo se ha abierto bastante a la inclusión en él de todo tipo de músicas, dando cabida a la multitud de estilos que coexisten hoy en los espacios sociales de consumo musical-cultural.

2.2. Juventud y entorno sociocultural

2.2.1. Diacronía de la construcción social de la cultura en la población joven

Uno de los cambios sociales sobrevenidos tras la Segunda Guerra Mundial fue el aumento demográfico de la población juvenil, junto a un creciente desarrollo económico y técnico que dinamizó grandes movimientos y cambios en el ámbito de la cultura. Según Mead (1970), la sociedad internacional pasó de una cultura “postfigurativa”, regida por esquemas tradicionales del pasado y

reacia a los cambios, a otra de orientación “pre-figurativa”, guiada por la intuición del futuro y posibilitadora de una mayor interacción entre la experiencia de la población adulta y el empuje de los segmentos más jóvenes. Paradigma de este nuevo escenario sociocultural fueron los llamados *años sesenta*.

La merma de poder, autoridad e influencia de los adultos en la juventud crea una situación de declive de los valores pertenecientes al sistema axiológico tradicional, propiciando que las personas de edad adulta busquen también en los jóvenes el espíritu de su identidad para incorporarlo en diferentes aspectos tan cotidianos como el vestir, el lenguaje, la utilización de nuevas tecnologías, etc.

A partir de los años sesenta, la juventud inicia una senda colectiva de tintes verdaderamente revolucionarios en diferentes órdenes de lo cotidiano, como vestir de forma extravagante y descuidada o entender las relaciones sexuales con un carácter libre. Éste fue el germen, por ejemplo, de los conocidos movimientos *hippies* en EE.UU. y *provos* en Holanda.

La música se convierte, en este nuevo escenario, en una seña de identidad para millones de adolescentes y veinteañeros, que encuentran en ella su canto de libertad colectiva y manifestación y expresión contestataria hacia el poder establecido: pósters, discos y música estridente suponen un altavoz de la población estudiantil, que busca de forma voraz romper con la atonía de las clases acomodadas. Berkeley en 1964 y 1967 o mayo del 68 en París difundieron al mundo revueltas que alcanzaron gran repercusión mediática y social. Incluso en España se dieron algunos conatos similares, reprimidos con rapidez por la dictadura franquista: Madrid en 1956 y 1965 o Barcelona en 1967.

Musicalmente los jóvenes reacios a ese espíritu de lo tradicional-inmovilista ven en el *rock*, algunas drogas psicodélicas y filosofías orientales el eje principal de su concepción de la vida, evolucionando algunos hacia un movimiento libertario y contestatario – *underground*-, inspirado en la negación del poder político y una

irracional acracia que no busca en ningún momento la verdad al modo del racionalismo positivista. Autores como Malvido (1976) fueron pioneros del movimiento *underground* en revistas como *Star*, definiendo en todo momento la características del movimiento, cuya principal premisa era la negación del poder, el concepto de sindicato y total renuncia hacia la policía. Roszack (1968) plantea un futuro en el que grupos progresistas proporcionarían una “sociedad alternativa” basada en una cultura unificada en torno a unos valores y principios totalmente opuestos a los convencionales que caracterizaban en ese momento a la sociedad occidental. Además, la posición teórica de Roszack vaticinaba lo que más tarde sería una verdad social: los caminos tomados como alternativos en el presente serán en el futuro legitimados por la cultura dominante y se propondrán como cánones de pensamiento oficial en la sociedad.

En España la cultura *underground* llegó con algo de retraso, a principios de los años setenta, década realmente marcada en nuestro país por una serie de acontecimientos de índole político y social que determinaron de forma considerable el comportamiento de la juventud del momento. La primera mitad de esta década transcurrió con los estertores del franquismo y en 1973 la crisis económica mundial provocó una altísima tasa de paro, incertidumbre y desencanto generalizado en la juventud. Esta situación económica y de desencanto sumió a la juventud en un descrédito hacia el presente y una falta de visión de futuro, generando agrupaciones urbanas de individuos auto-marginados constituidas por verdaderos “*lumpen profesional*”.

Las subculturas juveniles que aparecieron entre los años setenta y ochenta se fueron vinculando a zonas periféricas de grandes urbes. Estas “*tribus urbanas*” crecieron paralelamente a distintos estilos musicales de tipo “duro” y tuvieron su expresión más transgresora en el movimiento inglés punk, considerado agresivo y antisocial y caracterizado musicalmente por una estética violenta a la vista.

Los años 80 trajeron para España un movimiento de contracultura llamado “*la movida*”, nacido con el motor musical del rock, una

música que por su carácter desinhibitorio en el aspecto sexual y con naturaleza revolucionaria pronto se erigió como catalizador y aglutinante del movimiento juvenil de ese momento. La movida creó una serie de productos de consumo social que mezclaban música, imagen, vestido y un cierto estilo de vida reflejado en medios como las revistas “*fanzines*” y programas de radio en FM.

Es en este momento cuando España vive un claro florecimiento de la popularización de los medios de comunicación. Televisión, prensa y radio juegan así un importante papel difusor en aspectos como la moda, hábitos de consumo, formas de vida, etc. Aun así, los programas del espacio televisivo español que cubrían las necesidades de la juventud eran mínimos, sobre todo aquellos que pudiesen tratar temas alternativos, como era el caso del programa “La Mandrágora” de TVE 2. Por el contrario, la radio española, muy controlada por el aparato franquista durante la dictadura, conoció un notable avance cualitativo a finales de los años sesenta. El nacimiento de emisoras de FM con programación dedicada a la música y coloquios atrajo a periodistas, como Gonzalo García Pelayo en Radio Popular, y críticos musicales, como Jesús Ordovás en Radio España y Diego Manrique en Radio-3, que trabajaron sobre la base de noticias de interés juvenil.

La prensa del momento tenía poco espacio para temas relacionados con la cultura juvenil, de manera que la juventud interesada en la cultura viva y coetánea dirigía su consumo del medio escrito hacia publicaciones de corte underground, como *Vibraciones* y *Disco Express*; de tipo principalmente musical, *El Viejo Topo* y *Ajoblanco*; o de perfil antifranquista, *Star*, siendo ésta la publicación más representativa del movimiento underground americano. Entre sus secciones más emblemáticas figuran “Mosik”, “Comunicación” y “Letra impresa”, imprescindibles para conocer la realidad de esta época.

En los años ochenta se desarrolla un tipo de revistas alternativas conocidas con el nombre de *fanzines*, contracción del inglés *magazine*, esto es, revista para *fans* o aficionados, que abordan temas

como ecología, ciencia ficción, música, etc. Hoy la tecnología también absorbe a los fanzines, presentados en un formato web bajo el nombre de “*webzines*”, que ya no utilizan el papel como soporte.

2.2.2. Consumo cultural en la población joven española

A partir de la década de los años noventa el incremento de bienestar social y nivel de vida de los españoles ha permitido a los jóvenes acceder a más y mejores equipamientos y disponer de recursos económicos destinados a diferentes actividades de carácter cultural, como la compra de discos o la asistencia al teatro o a conciertos, por ejemplo.

Para la redacción descriptiva de las reflexiones que se hacen en los apartados siguientes de este punto 2.2.2., se tomarán como referencia principal los datos y resultados contenidos en el estudio de la Sociedad General de Autores y Editores de España (SGAE, 2000) sobre hábitos de consumo cultural.

2.2.2.1. Música

En la actualidad reciente, prácticamente todos los hogares españoles disponen de algún aparato receptor de música y cerca de un 90% dispone de aparatos reproductores. El pop-rock es el estilo dominante en el mercado español de ventas, aunque persiste también un interés por una gran variedad de estilos musicales, muy marcado por las características sociales, regionales y generacionales de sus usuarios.

Con anterioridad a los 25 años el interés se concentra en la música pop-rock y en la música disco. Entre los 25 y los 45/55 años el interés se diversifica bastante (rock, jazz, étnica, new age, clásica...).

Como afirma Sperber (1986), el contexto de relevancia social aplicado al ámbito musical implica que el valor para la sociedad de una música determinada no depende de ella misma, sino de su contextualización en un marco espacio-temporal concreto, por lo que una música resulta relevante en un contexto si da lugar a efectos contextuales. Como ejemplo de ello, en Barcelona el rock cuenta hoy día con una relevancia social amplia y generalizada, pero la música

árabe, también presente en el espacio sociocultural barcelonés, cuenta con un área de interés muy reducida, limitándose prácticamente al colectivo magrebí inmigrado. Su relevancia social es reducida y específica.

Por tanto, una música tiene relevancia social cuando posee en la colectividad significados, usos y determinadas funciones dentro de ella, es decir, establece nexos de identidad con una categoría cognitiva de orden social. Esa música concreta recibe el valor de “signo” con valor representacional de una idea es por ello por lo que se asocia el canto gregoriano con religión, el heavy con juventud, la sardana con Cataluña y la ópera con la elite social.

2.2.3. Consumo cultural en la población joven andaluza

En Andalucía, el 25% de la población dice ver más de 5 horas diarias de televisión, con una media de horas semanales de 20, 1.3 horas más que la media nacional.

Respecto al teatro, el 60% de los asistentes andaluces tiene estudios universitarios. A pesar de que la asistencia de la población española mostró una tendencia creciente en la década pasada, en Andalucía el 80% del estudio de la SGAE declara no ir nunca al teatro y el 5% una vez año.

El interés por el teatro del público general se centra en obras pertenecientes a los géneros más accesibles del arte escénico (comedia, humor, enredo etc.), mientras los más complejos quedan para el público iniciado y con mayores recursos culturales, que también suele ser más joven.

En música el flamenco es protagonista en Andalucía, presentando una mayor asistencia a los conciertos la población de entre 20 y 35 años.

Son los conciertos de música clásica o música sinfónica y los espectáculos de ballet los que no evolucionan en cuanto al número de asistentes, estando circunscrito el interés hacia ellos a sectores

sociales muy concretos, siendo sus usuarios muy fieles los andaluces entre 44 y 55 años y un estatus social alto.

Sobre la asistencia al cine en Andalucía, el 54% declara no ir nunca y este porcentaje aumenta hasta el 64% en las localidades donde no existen salas.

Finalmente, el 70% de los andaluces hace más de un año que compró un libro.

2.2.4. Características sociológicas de la juventud andaluza

Andalucía destaca en éste siglo XXI por ser la Comunidad Autónoma más joven de España y una de las más jóvenes de Europa. La población juvenil andaluza de entre 15 y 29 años asciende a cerca de un millón ochocientas mil personas, el 20% del total de la población andaluza, según el estudio de situación social de los jóvenes en Andalucía. (Fernández, Escrivá & Robles, 2003).

Actualmente, las autoridades políticas andaluzas tienen el propósito firme de lograr la formación de una *Andalucía plurilingüe*, en la que toda la ciudadanía sea capaz de utilizar, al menos, otra lengua además de la materna, y responder acertadamente a las transformaciones que se están produciendo en las sociedades contemporáneas, en la Sociedad de la Información y el Conocimiento, llamada a transformar la economía, la cultura y las relaciones sociales en un nivel planetario (Plan Junta Joven, 2003).

Las características básicas del perfil que identifican al joven andaluz se pueden enmarcar en las que definen también al joven español medio del momento, que, como expone, Díez (1995), son las de una persona con:

- Un alargamiento de la adolescencia.
- Un marcado retraso en la incursión del mundo laboral.
- Una dependencia parental muy acentuada y cercana a los 30 años.

2.2.4.1. Juventud andaluza y ocio.

Un rasgo peculiar de la juventud es el disfrute del ocio, que va cambiando conforme se produce la cercanía a la edad adulta y se ve relegado a otro plano por el desempeño de papeles sociales que no están tan presentes en la realidad “*joven*”.

Se habla de un “*ocio diurno*” y un “*ocio nocturno*”, aunque haya actividades que se realicen en ambos tiempos. La especificidad del ocio realizado en uno u otro tiempo está ligada más bien a su diferente significación. Mientras en el día de lo que se trata es de “*hacer algo*”, por la noche lo esencial es “*relacionarse con alguien*”.

Para muchos jóvenes andaluces, la noche, especialmente entre semana, es un tiempo de estar frente al televisor. Pero cuando llega el fin de semana, el *ocio nocturno* se convierte en un tiempo especial, en el cual se invierten los tiempos de actividad y descanso, trasladando el sueño a la mañana o la tarde del día o días siguientes (Junta de Andalucía, 2003).

Los y las jóvenes participan en el *ocio nocturno* en la medida que les permite sus posibilidades. La edad es aquí un factor decisivo. Los más jóvenes apenas cenan en restaurantes o salen de tapas, lo cual se corresponde con su reducida capacidad de gasto y poder adquisitivo. Tampoco van a los bares de copas en la misma medida que los más adultos. En cambio, son quienes más se reúnen en la calle, protagonizando algunos de ellos el fenómeno del “botellón”.

La cultura requiere, en el caso de la juventud, un acercamiento desde una doble perspectiva. Los y las jóvenes aparecen al mismo tiempo como emisores y receptores, creadores y consumidores de cultura. Desde el primer punto de vista, jóvenes creadores desarrollan sus propias formas de expresión: la cultura juvenil se vehicula a la música rock, el nuevo flamenco, el graffiti, el hip hop, el cómic o cualquier otro lenguaje creativo que ellos entienden como propio.

Desde el otro punto de vista, parte importante de su tiempo libre lo destinan a disfrutar de actividades de ocio cultural. Entendiéndose

por tal cualquier práctica de ocio que tenga algún elemento cultural. Se incluyen aquí, por tanto, todas las prácticas relacionadas con los medios de comunicación, la literatura, el cine, el teatro, etc.

3. Contexto de la investigación y Método

3.1. Contexto de la investigación

Este estudio se ha realizado en el Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada. En la actualidad, este Centro es el que mayor demanda de alumnado tiene, por cuarto año consecutivo, en toda la Comunidad Autónoma de Andalucía, aunque, paradójicamente, es el que menor oferta pública de plazas de estudiante puede hacer. No obstante, esta situación permite que, una vez realizadas las pruebas de acceso correspondientes, el Real Conservatorio Superior de Música de Granada se nutra de aquellos alumnos que obtuvieron posiciones relevantes en las distintas especialidades, lo que identifica a un alumno medio con alta competencia y calidad musical, por encima de alumnos que siguen sus estudios en otros Centros andaluces.

El Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada ofrece cursos y estancias Erasmus en otros centros de Europa -como el Giussepe Verdi de Milán, Musikhochschule “Franz Liszt” de Weimar, Academia Sibelius de “Helsinki”, etc.- e invita, como medio de incremento de la formación del alumnado de la asignatura Orquesta Sinfónica, a directores de orquesta de otros países con experiencia, que pueden exponer su amplio bagaje musical y aportar al alumnado del Centro claves que les permitan competir con el alumnado de otros Conservatorios Superiores de Andalucía y Europa. Esta estrategia académica es coherente con la convergencia educativa de 2010 en el marco europeo de referencia y los acuerdos de Bolonia para la educación superior, en los que el alumnado de Conservatorio Superior debe estar preparado para adaptarse a un contexto cada vez mayor y diverso.

El Real Conservatorio Superior “Victoria Eugenia” de Granada está situado en la Calle San Jerónimo nº 46. Dispone de 41 aulas para

clases individuales y colectivas teóricas, junto con una Sala de Conferencias y un Auditorio, lugar donde se desarrolla la clase de Orquesta Sinfónica. Todas estas instalaciones en la actualidad están en fase de remodelación para conseguir una mayor calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje musical: insonorización, climatización y dotación inventariable de última tecnología.

3.2. Objetivos

- Investigar sobre las preferencias musicales que muestran los estudiantes de Grado Superior de Conservatorio en la asignatura Orquesta Sinfónica, impartida en el Real Conservatorio Superior “Victoria Eugenia” de Granada.
- Valorar si el estudio técnico y teórico en la asignatura Orquesta Sinfónica, junto con lo aprendido en Técnica Instrumental, son pilares sólidos para conformar en los estudiantes criterios de consumo musical diferentes a los jóvenes de su misma edad.
- Determinar si el estudio organológico de los instrumentos musicales se relaciona con el consumo de música de una determinada época y/o estilo.
- Explorar el grado de influencia por parte de amigos, familia y *mass media* en la elección de un estilo musical en los estudiantes participantes.

3.3. Método

3.3.1. Participantes

Participaron en este trabajo de investigación 140 alumnos de la asignatura troncal Orquesta Sinfónica, quienes cursan sus estudios Superiores de Música en el Real Conservatorio Superior “Victoria Eugenia” de Granada.

3.3.2. Instrumento

Para la recogida de información se ha utilizado una adaptación, al tipo de estudiante y Centro en el que se aplicó el instrumento, del **CUESTIONARIO SOBRE PREFERENCIAS DE ESTILOS MUSICALES** (Lorenzo, Herrera y Cremades, 2008).

El cuestionario está compuesto por 2 amplios ítems, que a su vez contienen más elementos. Consta de un primer apartado que solicita datos de identificación: apellidos y nombre, edad, sexo, centro educativo, asignatura y curso, y un segundo apartado en el que aparecen un número de ítems a los que se debe responder en una escala tipo *Likert* de 1 a 5.

Los 2 grandes ítems se agrupan en las siguientes categorías:

- Frecuencia de escucha de estilos musicales.
- Influencia de la educación informal en la preferencia de escucha de los estilos musicales.
- Influencia de la educación formal en la preferencia de escucha de los estilos musicales.

El cuestionario consta de fiabilidad calculada a través de la prueba alfa de Cronbach (con un valor de 0.931) y prueba de fiabilidad test-retest, a través de análisis de correlación de Pearson entre la primera y la segunda pasación del cuestionario.

También consta de validez de contenido mediante juicio de expertos y validez de constructo mediante análisis factorial.

3.3.3. Procedimiento

La pasación de los cuestionarios fue realizada con el conocimiento y consentimiento del Equipo Directivo y el Departamento de Composición y Dirección de Orquesta del Real Conservatorio Superior de Música “Victoria Eugenia” de Granada, con los que se acordó que esta actividad se realizaría en la clase de Orquesta Sinfónica y en tres sesiones de una hora distribuidas de la siguiente manera:

1ª sesión: alumnos de cuerda.

2ª sesión: alumnos de viento madera y viento metal.

3ª sesión: alumnos de percusión.

La aplicación del cuestionario se realizó entre los meses de noviembre de 2007 a febrero de 2008.

3.3.4. Resultados

El análisis de las respuestas dadas al cuestionario de Preferencias del Estilo Musical se ha realizado con el paquete estadístico SPSS v.15.0.

En relación con los análisis estadísticos desarrollados, se han incorporado diversos estadísticos de distinta naturaleza. Para complementar el análisis de datos, de cara a verificar si se encuentran o no diferencias estadísticamente significativas entre los distintos niveles que conforman las variables de identificación del cuestionario (edad, sexo, asignatura y curso), se han calculado, además, algunas técnicas de contraste de hipótesis de tipo paramétrico (análisis de la varianza) y no paramétrico (χ^2). Esta segunda técnica se ha aplicado con variables de tipo nominal.

3.3.4.1. Valoración de los estilos musicales según su frecuencia de escucha

3.3.4.1.1. Resultados descriptivos globales

En primer lugar, se presentan (Tabla 1) los resultados globales obtenidos por los 49 estilos musicales presentes en el instrumento empleado, valorados en función de su frecuencia de escucha. Para ello, se muestran las medias y desviaciones típicas obtenidas por cada uno de los supuestos que aparecen en el estudio empírico.

Como se desprende de la Tabla 1, el alumnado objeto de investigación afirma escuchar estilos musicales con diferente intensidad y frecuencia. A tenor de los promedios obtenidos, pueden establecerse tres grandes grupos de estilos de música, de mayor a menor intensidad de escucha. En primer lugar, el grupo de mayor frecuencia de escucha integrado por aquellos estilos musicales con promedios por encima de 3 y con altos porcentajes en las categorías de respuesta *casi siempre* y *siempre*. En este grupo destaca la música del Romanticismo (media de 4); Música Clásica (media de 3,63); y las Bandas Sonoras Originales (media de 3,5). Son también importantes la frecuencia de escucha de la música del Barroco, Nacionalista, Impresionista, el Rock & Roll y la Contemporánea.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Dev. tip.
Música del Romanticismo	140	4,00	,929
Música Clásica	139	3,63	1,023
BSO	140	3,50	1,249
Música del Barroco	140	3,29	1,116
Música Nacionalista	140	3,20	1,207
Música Impresionista	140	3,16	1,077
Música Rock & Roll	140	3,05	1,266
Música Contemporánea	140	3,04	1,300
Música Jazz	140	2,97	1,303
Música Pop	140	2,94	1,242
Música Blues	140	2,86	1,230
Música Rhyth & Blues	140	2,66	1,345
Música Salsa	140	2,51	1,244
Flamenco	139	2,47	1,236
Música de Vanguardia	139	2,47	1,175
Música Folklórica	140	2,29	1,095
Música del Renacimiento	139	2,24	,889
Música Funky	139	2,22	1,214
Música Étnica	140	2,21	1,137
Música Soul	140	2,16	1,070
Música Swing	140	2,13	1,143
Música Heavy Metal	140	2,12	1,333
Música New Age	140	2,09	1,109
Canción Española	140	2,07	1,015
Música Folk	140	2,03	,996
Música Dance	140	2,01	1,184
Música Reggae	140	2,00	1,046
Música Rumba	140	1,99	,960
Música Hip-Hop	140	1,87	1,045
Música Medieval	140	1,84	,816
Música Punk	140	1,83	1,045
Música Tecno	139	1,81	1,011
Música Ska	140	1,77	,977
Música Gregoriana	140	1,76	,774
Música Drums&Bass	140	1,74	,947
Música Rap	140	1,74	1,001
Música Nu Metal	139	1,73	1,139
Música Break the Beats	139	1,65	,931
Música Black Metal	139	1,62	1,024
Música anterior a la Edad Media	140	1,61	,705
Música Country	139	1,59	,841
Música Breakdance	140	1,59	,960
Música Death Metal	140	1,59	1,011
Música Reguetón	140	1,54	,940
Música Bacalao	139	1,50	,829
Música Speed Metal	140	1,49	,877
Música Thrash	140	1,47	,869
Música Rai	139	1,45	,753
Música Grindcore	139	1,32	,651
N válido (según lista)	131		

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas obtenidas en cada estilo musical.

En segundo lugar se sitúa un grupo de estilos con medias <3 y >2 y con porcentajes amplios en las categorías de respuesta *a veces*, *casi siempre* y *siempre*. De este grupo se subraya el Jazz (media de 2,97); el Pop (media de 2,94); y el Blues (media de 2,86). El grupo, no obstante, está integrado por muchos más estilos musicales, que van desde el Rhythm & Blues hasta el Reggae.

Finalmente, un tercer grupo, el de menor intensidad de escucha, con medias <2 y altos porcentajes de respuesta en las categorías *nunca* y *casi nunca*. Dicho grupo estaría encabezado por la Rumba (media 1,99) y el Hip-Hop (media de 1,87), hasta la música Grindcore (media de 1,32).

En cuanto a los resultados obtenidos por las desviaciones típicas calculadas, cabe matizar las obtenidas por la música Rhythm & Blues ($S= 1,34$) y la música Grindcore ($S= 0,65$). El primer dato denota que dicho estilo musical es el que ha creado una mayor divergencia de respuesta, mientras el segundo se puede interpretar, por su cercanía a 0, como el que mayor consenso ha despertado en las respuestas de valoración hechas por el alumnado objeto de estudio.

3.3.4.2. Resultados descriptivos e inferenciales por variables de identificación

Otro de los cometidos del presente trabajo de investigación es determinar cómo valora el alumnado objeto de estudio la frecuencia de escucha de los distintos estilos musicales contemplados, pero atendiendo a las variables de identificación por las que se caracteriza dicho alumnado, es decir, su edad, su sexo, la asignatura a la que pertenece, así como el curso en que se encuentra. Por otra parte, es también cometido del presente estudio determinar si entre los niveles que conforman cada una de las variables de identificación explicitadas se reportan o no diferencias estadísticamente significativas al cruzarse con la valoración de cada estilo musical.

3.3.4.2.1. Resultados por intervalos de edad

Se han aplicado distintos análisis de varianza (ANOVAs), hasta un total de 49, para comprobar en qué estilos musicales se reportan o no

diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$) según los niveles de edad contemplados¹.

Sólo en 5 estilos de los 49 valorados la variable intervalos de edad ha marcado diferencias estadísticamente significativas $p \leq 0.05$. Dichos estilos son: Música Medieval, Música Dance, Breakdance, Speed Metal y Thrash. Ello significa que la frecuencia de escucha es bien distinta en los referidos estilos musicales según las distintas franjas de edad comparadas. De esta forma, son los alumnos comprendidos entre los 28 y 31 años de edad los que con mayor frecuencia escuchan música medieval (media de 3), frente al resto de intervalos de edad contemplados, probablemente porque sus gustos musicales, junto con una edad más elevada de lo normal para cursar estudios superiores de música, están más perfilados, o porque se trate de un tipo de alumnado que haya estudiado alguna carrera universitaria orientada hacia la Musicología, Historia, Filosofía, etc. Sin embargo, en los otros cuatro estilos restantes (Dance, Breakdance, Speed y Thrash) es, por el contrario, el alumnado más joven (entre 16 y 19 años) el que ha obtenido promedios superiores al resto de rangos de edad, esto también propiciado por ser alumnos que aún están conviviendo con otro tipo de compañeros en sus estudios de Bachillerato: la influencia en esa franja de edad por parte de las amistades es alta. Éste dato se altera cuando se terminan los estudios de Bachillerato y el alumnado se orienta completamente hacia los estudios musicales, lo cuales, junto con nuevas amistades en clase, condiciona sus preferencias hacia otros estilos musicales.

3.3.4.2.2. Resultados por sexo

ESTILOS MUSICALES	HOMBRE		MUJER	
	Med.	Desv. Típica	Med.	Desv. típica
Música anterior a la Edad Media	1,61	,740	1,65	,622
Música Gregoriana	1,76	,809	1,80	,687
Música Medieval	1,82	,837	1,93	,764
Música del Renacimiento	2,19	,911	2,38	,815
Música del Barroco	3,22	1,13	3,48	1,06
Música Clásica	3,61	1,06	3,70	,939
Música del Romanticismo	4,06	,935	3,83	,903
Música Impresionista	3,15	1,14	3,20	,911

¹ Sólo se explicitan aquellos con una $p \leq 0.05$, por obvias razones de espacio.

ESTILOS MUSICALES	HOMBRE		MUJER	
	Med.	Desv. Típica	Med.	Desv. típica
Música Nacionalista	3,26	1,20	3,10	1,17
Música Contemporánea	3,09	1,34	2,95	1,17
Música de Vanguardia	2,46	1,22	2,53	1,06
Flamenco	2,51	1,25	2,43	1,19
Música Étnica	2,18	1,10	2,30	1,24
Música Folklorica	2,27	1,10	2,33	1,09
Canción Española	2,05	1,05	2,13	,939
Música Pop	2,82	1,24	3,23	1,23
Música Rock & Roll	2,95	1,24	3,30	1,32
Música Rhyth & Blues	2,62	1,36	2,78	1,31
Música New Age	2,09	1,10	2,08	1,14
Música Funky	2,29	1,21	2,05	1,21
Música Punk	1,82	1,08	1,85	,975
Música Tecno	1,84	,992	1,78	1,07
Música Dance	1,99	1,13	2,08	1,30
Música Bacalao	1,56	,92	1,35	,533
Música Drums&Bass	1,73	1,02	1,78	,733
Música Break the Beats	1,64	,966	1,68	,859
Música Breakdance	1,59	1,02	1,58	,813
Música Heavy Metal	2,17	1,32	1,98	1,36
Música Un Metal	1,74	1,10	1,68	1,22
Música Death Metal	1,61	,988	1,55	1,08
Música Black Metal	1,63	1	1,60	1,08
Música Speed Metal	1,53	,94	1,40	,709
Música Grindcore	1,32	,65	1,35	,662
Música Thrash	1,46	,87	1,50	,877
Música Jazz	3,05	1,32	2,83	1,23
Música Blues	2,94	1,24	2,73	1,17
Música Fol.	2,01	1	2,10	,982
Música Country	1,59	,86	1,60	,810
Música Salsa	2,52	1,190	2,50	1,39
Música Soul	2,16	1,09	2,20	1,01
Música Rumba	2,01	,931	1,95	1,03
Música Reggae	1,97	1,01	2,08	1,14
Música Hip-Hop	1,78	,985	2,10	1,17
Música Ska	1,82	1,02	1,63	,838
Música Rap	1,64	,909	1,95	1,17
Música Swing	2,18	1,173	2,03	1,07
BSO	3,62	1,23	3,18	1,23
Música Raí	1,45	,801	1,45	,639
Música Reguetón	1,57	,981	1,50	,847

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas de los diferentes estilos musicales por sexo.

Ningún análisis de varianza (ANOVA) ha resultado estadísticamente significativo en esta variable, razón por la cual no se puede afirmar que la variable sexo (hombre vs mujer) resulte relevante a la hora de valorar la frecuencia de escucha de los distintos estilos musicales evaluados.

3.3.4.2.3. Resultados por asignatura

Seis de los 49 cruces de análisis (preferencia de escucha por asignatura) han resultado estadísticamente significativos; exactamente los referentes a Música del Barroco, Clásica, Romanticismo, Étnica, Funky y BSO (Bandas Sonoras Originales).

Esto significa que cursar una u otra asignatura influye decisivamente en la frecuencia (mayor vs menor) de escucha de los estilos musicales citados. De hecho, en los comentarios que siguen a continuación se enfatizarán aquellos promedios que en los contrastes *post-hoc* implementados (prueba de Tukey) resultan estadísticamente significativos ($p \leq 0.05$) al ser comparados por binomios.

Se aprecia cómo la frecuencia de escucha de música del *Barroco* es mucho mayor entre el alumnado que cursa las asignaturas de viola (media de 3,55), violín (media de 3,86) y, sobre todo, oboe (media de 4), frente a aquellos que cursan tuba (media de 1,5) clarinete (media de 2,5) y percusión (media de 2,5). El resto de asignaturas se mantiene en promedios ligeramente por encima de 3. Estos datos son esperados, ya que el alumnado que estudia viola, violín y oboe tiene entre su repertorio estipulado oficialmente el estudio teórico-práctico de los estilos antiguos de música, y, organológicamente, en la Edad Media y en el Barroco aún no se había introducido en las plantillas orquestales la tuba, el clarinete e incluso la percusión. En relación con la frecuencia de escucha de música *Clásica*, ésta es mucho mayor entre aquel alumnado que cursa oboe (media de 3,8), cello (3,87), violín (media 3,91) y, sobre todo, clarinete (media de 4) y viola (media 4,29). Datos muy concordantes con lo referido antes, ya que el clarinete surge como tal en el Clasicismo, el auge de la orquesta junto con la Forma de Sonata hace crecer de forma veloz la plantilla orquestal y es por ello que la cuerda crece y se refuerza.

Académicamente, es normal que los alumnos mencionados escuchen o consuman música de aquella etapa de la historia de la música, ya que de esas audiciones captaran importantes elementos técnicos, como el ataque o emisión de sonido, fraseo, golpes de arco, etc. En el extremo opuesto se sitúa aquel alumnado que cursa percusión (media

de 2,64) y, sobre todo, tuba (media de 1,75). El resto de asignaturas se encuentran en promedios por encima de 3.

Los alumnos de percusión suelen escuchar música posterior al Clasicismo, ya que en este período sólo era de uso común el timbal, como instrumento de refuerzo en los “tutti” para confirmar los puntos de soporte en la Tónica (I) y Dominante (V). Por ello quizá, el alumnado de percusión presta mayor atención a los timbales en épocas y estilos posteriores, junto con la pequeña percusión, láminas o instrumentos con connotaciones plenamente descriptivas dentro de su repertorio de formación académico-instrumental.

En cuanto a la frecuencia de escucha de música del *Romanticismo*, ésta es también sensiblemente mayor entre el alumnado que cursa trombón (media de 4,55), trompa (media de 4,45), viola (media de 4,5), y fagot (media de 4,25), frente, fundamentalmente, a aquellos que cursan oboe (media 3,6), tuba (media de 3,25) y, sobre todo, los de percusión (media de 3). El resto de asignaturas han alcanzado promedios que llegan o superan ligeramente el 4. Estos datos no dejan de ser también significativos, ya que en el Romanticismo el trombón comienza a tener una presencia muy marcada dentro de las plantillas orquestas románticas. Algo muy parecido ocurre con la tuba. Por éste motivo, los estudiantes de las citadas especialidades orquestales prestan especial atención a éste repertorio en época y estilo.

En relación con la música *étnica*, son los alumnos de trompeta (media de 3,25) y percusión (media de 3,33) los que afirman escuchar con más asiduidad dicho estilo musical. Dato significativo pero no sorprendente, ya que la música étnica junto con la “fusión” conlleva el uso de instrumentos típicos de distintas regiones o países y también la incorporación de instrumentos como la trompeta para dar distintas coloraciones instrumentales a las citadas músicas. La percusión también ésta también muy presente, ya que la mayoría de los instrumentos étnicos son instrumentos de percusión y ésta peculiaridad crea de forma creciente el consumo de ésta música por parte de los estudiantes de percusión para ver junto con las nuevas fusiones cual es el papel que juega su instrumento dentro de estas

supuestas plantillas orquestales. Frente a ellos se sitúan los alumnos de trombón (media de 1,82), cello y clarinete (1,8 respectivamente) y, sobre todo, los de tuba (media de 1,5), con promedios más bajos y con menor frecuencia de escucha, por tanto. El resto de asignaturas han alcanzado promedios cercanos o ligeramente superiores a 2.

Quizás porque éstos instrumentos no han calado de forma fehaciente en éste tipo de música, teniendo un sitio muy marcado en el repertorio sinfónico tradicional.

En cuanto a la música *funky*, son también los alumnos de trompeta (media de 3,13), percusión (media de 3,25), y se les une los de contrabajo (media de 3,5), los que afirman escuchar con mayor frecuencia este estilo musical. Datos esperables, pues la música funky conlleva una importante presencia de percusión, bajo o contrabajo (dependiendo si es acústico o eléctrico), y, en éstos últimos años, la incorporación de metales, lo que justificaría que éste tipo de alumnado consuma más esta música. Frente a ellos están los alumnos de oboe (media de 1,8), cello (media de 1,53) y trompa (media de 1,45), con una significativa menor frecuencia de escucha. En promedios cercanos o ligeramente superiores a 2 se sitúa el resto de asignaturas.

Finalmente, en relación con las BSO, son los alumnos de trombón (media de 4,18), fagot (media de 4,25) y contrabajo (media de 4,5) los que con mayor frecuencia escuchan el citado estilo musical. Con menor frecuencia de escucha, por su parte, se sitúan los de trompa (media de 2,55), cello (media de 2,4) y tuba (media de 2,25). El resto de asignaturas se sitúa en medias cerca o ligeramente superiores a 3.

En éste estilo musical es donde mayor pluralidad de consumo se observa, ya que las BSO suelen incorporar, además de elementos orquestales, una gran variedad de otras músicas. En definitiva, se convierte en un estilo de consumo plenamente plural y abierto entre los estudiantes.

3.3.4.2.4. Resultados por curso

ESTILOS MUSICALES	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto	
	Med.	Dev. típica	Med.	Dev. típica	Med.	Dev. típica	Med.	Dev. típica
Música anterior a la Edad Media	1,57	,55	1,66	,602	1,48	,640	1,79	,96
Música Gregoriana	1,71	,66	1,75	,718	1,65	,736	1,97	,95
Música Medieval	1,83	,74	1,84	,723	1,83	,958	1,88	,82
Música del Renacimiento	2,03	,92	2,29	,902	2,35	,921	2,27	,80
Música del Barroco	3,00	1,28	2,97	1,12	3,50	,987	3,67	,92
Música Clásica	3,37	1,06	3,47	,915	3,62	1,13	4,09	,80
Música del Romanticismo	3,86	1,14	3,72	,888	4,03	,862	4,39	,65
Música Impresionista	3,17	1,04	3,00	1,10	3,20	1,01	3,27	1,18
Música Nacionalista	2,94	1,23	3,00	1,13	3,23	1,14	3,64	1,24
Música Contemporánea	3,00	1,30	3,28	1,22	3,00	1,39	2,88	1,26
Música de Vanguardia	2,51	1,06	2,58	1,28	2,50	1,28	2,27	1,06
Flamenco	2,43	1,19	2,44	1,16	3,03	1,31	1,88	,976
Música Étnica	2,20	,933	2,22	,975	2,40	1,42	2,00	1,09
Música Folklórica	2,26	1,03	2,16	,920	2,38	1,12	2,33	1,29
Canción Española	2,06	1,13	2,03	,861	2,13	,99	2,06	1,0
Música Pop	2,71	1,34	2,69	1,25	3,13	1,07	3,18	1,28
Música Rock & Roll	3,09	1,24	3,03	1,30	3,18	1,25	2,88	1,29
Música Rhyth & Blues	2,86	1,35	2,88	1,40	2,70	1,41	2,18	1,10
Música New Age	2,49	1,17	2,16	1,08	1,85	1,02	1,88	1,08
Música Funky	2,31	1,27	2,45	1,17	2,38	1,27	1,70	,98
Música Punk	1,94	1,05	2,09	1,08	1,88	1,15	1,39	,70
Música Tecno	1,77	,942	1,91	,893	1,90	1,21	1,66	,93
Música Dance	2,14	1,37	2,03	1,17	2,03	1,12	1,82	1,07
Música Bacalao	1,54	,780	1,45	,723	1,50	1,01	1,48	,755

ESTILOS MUSICALES	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto	
	Med.	Desv. típica	Med.	Desv. típica	Med.	Desv. típica	Med.	Desv. típica
Música Drums&Bass	1,86	1,08	2,09	1,05	1,58	,781	1,48	,755
Música Break the Beats	1,60	,881	1,71	,864	1,80	1,13	1,45	,754
Música Breakdance	1,69	,993	1,63	,907	1,60	1,10	1,42	,792
Música Heavy Metal	2,29	1,384	2,47	1,45	2,10	1,39	1,64	,929
Música Un Metal	1,97	1,294	1,90	1,16	1,70	1,24	1,36	,653
Música Death Metal	1,89	1,132	1,75	1,01	1,50	1,13	1,21	,485
Música Black Metal	1,83	1,071	1,88	1,07	1,56	1,16	1,21	,545
Música Speed Metal	1,80	1,052	1,53	,803	1,38	,925	1,24	,561
Música Grindcore	1,57	,850	1,35	,551	1,20	,608	1,18	,465
Música Thrash	1,71	1,07	1,53	,915	1,43	,813	1,21	,54
Música Jazz	3,09	1,42	2,94	1,24	3,05	1,35	2,79	1,19
Música Blues	3,00	1,37	2,81	1,09	2,98	1,29	2,64	1,14
Música Fol.	2,09	1,01	2,06	,91	1,93	1,07	2,06	,99
Música Country	1,63	,942	1,56	,84	1,44	,68	1,76	,90
Música Salsa	2,51	1,22	2,25	1,10	2,80	1,40	2,39	1,17
Música Soul	2,14	1,11	2,09	1,05	2,48	1,10	1,88	,92
Música Rumba	1,89	,86	1,84	,84	2,30	1,18	1,85	,79
Música Reggae	1,94	,93	1,91	1,11	2,28	1,08	1,82	1
Música Hip-Hop	1,89	1,13	1,84	,95	2,00	1,08	1,73	1
Música Ska	1,89	1,05	1,78	,90	1,90	1,12	1,48	,71
Música Rap	1,94	,93	1,63	,94	1,83	1,15	1,52	,90
Música Swing	2,29	1,12	1,97	1,12	2,10	1,31	2,15	,97
BSO	3,46	1,22	3,38	1,21	3,48	1,51	3,70	,95
Música Raï	1,46	,70	1,45	,888	1,28	,59	1,64	,82
Música Reguetón	1,43	,81	1,50	,950	1,50	,98	1,76	1

Tabla 3. Medias y desviaciones típicas de los diferentes estilos musicales por curso.

En el caso de la variable curso (primero, segundo, tercero y cuarto) respecto a la frecuencia de escucha de estilos musicales, sólo 4 de los 49 ANOVAS calculados han resultado estadísticamente significativos ($p \leq 0.05$). Exactamente, los referidos a los siguientes estilos musicales: Música del Barroco, Clásica, Romanticismo y Flamenco. En este sentido, se puede apreciar cómo -en referencia a los tres primeros estilos- son los alumnos de cursos inferiores (primero y segundo) los que escuchan con menor frecuencia los citados estilos, con promedios menores que los cursos superiores (tercero y cuarto). Por tanto, los estudiantes de los cursos superiores (tercero y cuarto) son mayores “consumidores” de los citados estilos musicales que los inferiores (primero y segundo).

El caso del flamenco es bien distinto, ya que precisamente son los alumnos de cursos inferiores, incluyendo esta vez a los de tercero, los que han obtenido promedios superiores en relación con cuarto curso (el de menor promedio). Los alumnos de último curso son los que con menor frecuencia escuchan el citado estilo musical.

3.3.4.3. Valoración de los aspectos que más influyen a la hora de escuchar, comprar o grabar la música favorita

3.3.4.3.1. Resultados descriptivos globales

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
Aprendido en Grado Superior de Música	135	3,53	1,145
Los amigos	139	3,45	1,309
Aprendido en Conservatorio previos al Grado Superior	134	3,20	1,155
Música que te bajas de internet	129	2,96	1,497
Aprendido en Escuela de Música	62	2,94	1,503
Familia	139	2,76	1,393
Radio	135	2,59	1,346
Prensa escrita	137	2,52	1,231
Lugares públicos	135	2,48	1,119
Tv	135	2,21	1,198
Aprendido en general en primaria/secundaria	137	2,10	1,031
Aprendido en asignatura música en primaria/secundaria	139	1,81	1,006
N válido (según lista)	59		

Tabla 4. Medias y desviaciones típicas obtenidas por cada uno de los aspectos influyentes.

Se analizan en este punto los resultados globales obtenidos por los aspectos que más influyen a la muestra de estudiantes objeto de estudio a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más les gusta. Para ello, se muestran las frecuencias y porcentajes de las alternativas de respuesta, así como las medias y desviaciones típicas obtenidas por cada uno de los aspectos valorados.

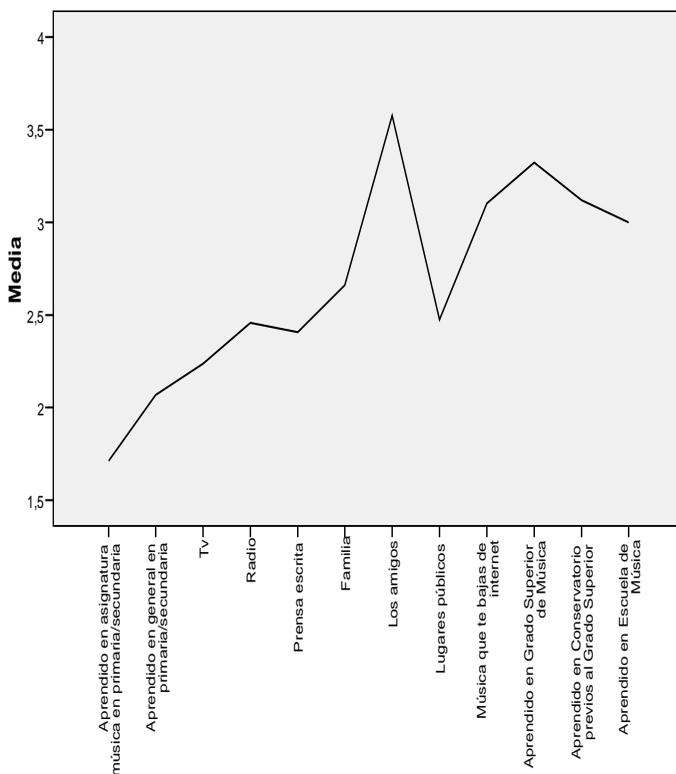


Gráfico 1. Medias obtenidas por cada uno de los aspectos influyentes.

Los resultados descriptivos obtenidos permiten observar tres grandes grupos de aspectos influyentes en la escucha, compra o grabación de la música que más les gusta a los estudiantes participantes en este trabajo. El grupo principal estaría integrado por aquellos aspectos con medias superiores a 3 y con altos porcentajes en las categorías de *casi siempre* y *siempre*: lo aprendido en el grado Superior, los amigos y lo aprendido en el conservatorio previo al grado Superior. Después estarían aquellos aspectos con medias entre 2,20 y 3, con altos porcentajes de elección de las categorías de respuestas *a veces* y *casi siempre*. Dicho grupo está integrado por lugares públicos, prensa, radio, tv, familia, lo aprendido en la escuela de música, así

como la música que intercambia en Internet. Este grupo de aspectos podrían considerarse como de moderada influencia. Finalmente, estarían los aspectos de menor influencia, conformada por aquellos con medias hasta 2,10 y con altos porcentajes en las categorías de respuesta casi *nunca* y *a veces*. Se hablaría de la educación formal y reglada en los niveles de primaria y secundaria, es decir, de las asignaturas de música en el colegio e instituto, así como lo aprendido en general en dichos niveles.

En referencia a las desviaciones típicas obtenidas, la mayor divergencia se ha generado en la valoración de lo aprendido en la escuela de música ($S= 1,50$). Por su parte, lo aprendido, tanto en primaria como en secundaria en la asignatura de música, así como en dichos niveles de manera general, han sido las respuestas de mayor consenso, con desviaciones típicas en torno a la unidad.

3.3.4.4. Resultados descriptivos e inferenciales por variables de identificación y en relación con los aspectos que más influyen a la hora de escuchar, comprar o grabar la música favorita

3.3.4.4.1. Resultados por intervalos de edad

ASPECTOS INFLUYENTES	De 16 a 19 años		De 20 a 23 años		De 24 a 27 años		De 28 a 31 años	
	Med.	Desv. típica						
Aprendido en asignatura música en primaria/ secundaria	1,83	1,13	1,72	,84	1,86	1,02	3,00	1,63
Aprendido en general en primaria /secundaria	2,27	1,04	1,97	1,04	2,18	1,02	2,50	,57
Tv	2,08	1,13	2,11	1,17	2,72	1,27	1,75	,95
Radio	2,42	1,36	2,67	1,38	2,46	1,29	4,00	,00
Prensa escrita	2,55	1,23	2,56	1,38	2,36	,95	2,75	,50
Familia	2,66	1,49	2,84	1,39	2,66	1,31	2,50	1,29
Los amigos	3,56	1,43	3,21	1,25	4,00	1,06	2,25	,95
Lugares públicos	2,38	1,20	2,48	1,08	2,61	1,10	2,75	1,25
Música que te bajas de Internet	2,83	1,46	3,05	1,51	2,89	1,54	3,50	1,91

ASPECTOS INFLUYENTES	De 16 a 19 años		De 20 a 23 años		De 24 a 27 años		De 28 a 31 años	
	Med.	Desv. típica						
Aprendido en Grado Superior de Música	3,56	1,18	3,48	1,21	3,54	,99	3,75	,95
Aprendido en Conservatorio previos al Grado Superior	3,16	1,22	3,27	1,08	3,04	1,17	3,00	1,63
Aprendido en Escuela de Música	2,91	1,68	2,91	1,44	2,94	1,48	3,50	,70

Tabla 5. Medias y desviaciones típicas de los diferentes aspectos influyentes por intervalos de edad.

Se desarrollan en este apartado un total de 12 ANOVAS, en los que se han producido diferencias estadísticamente significativas $p \leq 0.05$ y en los que sólo 1 ha resultado estadísticamente significativo, el relativo al cruce de *Los amigos por intervalos de edad*.

ASPECTOS INFLUYENTES	Fuentes de variación	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Los amigos	Inter-grupos	18,777	3	6,259	,869	,011*
	Intra-grupos	215,165	33	1,618		
	Total	233,942	36			

* Estadísticamente significativa con un nivel de confianza de 0.95, asumiéndose los supuestos paramétricos de normalidad, independencia y homoscedasticidad.

Tabla 6. Resultados obtenidos por el único ANOVA que se ha mostrado estadísticamente significativo ($p \leq 0.05$) al cruzar los distintos aspectos influyentes con los diferentes niveles de edad.

Se comprueba que la edad es una variable relevante para valorar la influencia de los amigos a la hora de escuchar, comprar o grabar música. Como se puede apreciar, los tres primeros intervalos de edad (16-19 años; 20-23 años; 24-27 años), con medias entre 3 y 4, consideran más influyentes a los amigos que el intervalo de 28 a 31 años (media de 2,25). Por tanto, los estudiantes de mayor edad consideran menos influyentes a los amigos que los más jóvenes.

3.3.4.4.2. Resultados por sexo

ASPECTOS INFLUYENTES	HOMBRE		MUJER	
	Med.	Desv. típica	Med.	Desv. típica
Aprendido en asignatura música en primaria/ secundaria	1,87	1,04	1,68	,91
Aprendido en general en primaria/ secundaria	2,07	1,00	2,21	1,10
Tv	2,20	1,18	2,26	1,24
Radio	2,48	1,36	2,85	1,28
Prensa escrita	2,42	1,22	2,78	1,25
Familia	2,61	1,41	3,08	1,28
Los amigos	3,42	1,35	3,50	1,21
Lugares públicos	2,40	1,12	2,68	1,10
Música que te bajas de Internet	3,03	1,53	2,76	1,41
Aprendido en Grado Superior de Música	3,61	1,15	3,35	1,13
Aprendido en Conservatorio previos al Grado Superior	3,11	1,18	3,42	1,07
Aprendido en Escuela de Música	2,89	1,46	3,06	1,65

Tabla 7. Medias y desviaciones típicas de los aspectos influyentes por sexo.

Se han realizado 12 ANOVAS, correspondientes a otros cruces de la variable sexo por aspectos influyentes. Todos los ANOVA han resultado con $p > 0.05$. Ello significa que, aunque con medias diferentes entre hombres y mujeres, en los 12 aspectos valorados dichas distancias no se deben a la influencia de la variable sexo, sino acaso al azar.

3.3.4.4.3. Resultados por asignatura

ASPECTOS INFLUYENTES	Fuentes de variación	Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática	F	Sig.
Aprendido en asignatura de música en primaria/ secundaria	Inter-grupos	31,664	12	2,639	3,076	,001*
	Intra-grupos	108,091	126	,858		
	Total	139,755	138			
Aprendido en general en primaria/secundaria	Inter-grupos	22,768	12	1,897	1,932	,037*
	Intra-grupos	121,801	124	,982		
	Total	144,569	136			
Lugares públicos	Inter-grupos	26,283	12	2,190	1,889	,042*

	Intra-grupos	141,421	122	1,159		
	Total	167,704	134			

ASPECTOS INFLUYENTES	Fuentes de variación	Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática	F	Sig.
Aprendido en Grado Superior de Música	Inter-grupos	32,608	12	2,717	2,318	,011*
	Intra-grupos	142,992	122	1,172		
	Total	175,600	134			
Aprendido en Conservatorio previos al Grado Superior	Inter-grupos	31,474	12	2,623	2,172	,017*
	Intra-grupos	146,086	121	1,207		
	Total	177,560	133			

* Estadísticamente significativa con un nivel de confianza de 0.95, asumiéndose los supuestos paramétricos de normalidad, independencia y homoscedasticidad.

Tabla 8. Resultados obtenidos por aquellos ANOVAS que se han mostrado estadísticamente significativos ($p \leq 0.05$) al cruzar los distintos aspectos influyentes con las diferentes asignaturas.

Caso bien distinto al de la variable sexo es el de la variable asignatura. De los 12 ANOVAS desarrollados, 5 han resultado estadísticamente significativos:

- a) Lo aprendido en la asignatura de música de primaria y secundaria.
- b) Lo aprendido en primaria y secundaria en general.
- c) Lo aprendido en lugares públicos.
- d) Lo aprendido en grado superior de música.
- e) Lo aprendido en conservatorio previo al grado superior.

La forma de valorar la influencia de los 5 citados aspectos es diferente según se curse una u otra asignatura. Se comentarán detalladamente los resultados obtenidos por cada uno de los aspectos contemplados.

En primer lugar, se han reportado diferencias estadísticamente significativas entre las diferentes asignaturas en la valoración de lo aprendido en la asignatura de música en primaria y secundaria. De esa forma, sobre todo los estudiantes que cursan cello (media de

1,47), violín (media de 1,45), viola (media 1,5) y flauta (1,56) son los que menor influencia conceden a dicha asignatura, frente a los que cursan fagot (2,5), trompeta (2,63), trombón (media de 2,64) y oboe (media de 2,8), que, por el contrario, conceden mayor influencia a su experiencia previa en primaria y secundaria en la asignatura de música. El resto de asignaturas ha alcanzado promedios cercanos a 2 o ligeramente superiores.

En segundo lugar, se han reportado diferencias estadísticamente en la valoración del bagaje general de lo aprendido en primaria y secundaria. En este sentido, se han producido parecidos resultados a los obtenidos en la anterior valoración, siendo los estudiantes de cello (media de 1,64), tuba (media de 1,5) y flauta (media de 1,67) los que menor influencia conceden de manera global a lo aprendido en primaria y secundaria. Por el contrario, los estudiantes de fagot (media de 2,5) y, sobre todo, los de trombón (media de 2,91) y trompeta (media de 3) son los que mayor influencia conceden a lo aprendido de manera global en primaria y secundaria. Con promedios cercanos o ligeramente superiores a 2 se sitúa el resto de asignaturas.

En tercer lugar, también se han producido diferencias estadísticamente significativas en la evaluación hecha sobre la influencia de los lugares públicos (centros de ocio, discotecas, pubs...). Así, son los estudiantes de clarinete (media de 1,8) flauta (media de 1,9) y tuba (media 1,25) los que menor influencia consideran que poseen dichos lugares públicos, frente a los de trompeta y fagot (medias en ambos casos de 3,25), que sí le conceden una mayor influencia. El resto de asignaturas ha alcanzado promedios entorno o ligeramente superiores a 2.

El cuarto lugar, se han alcanzado también diferencias estadísticamente significativas en la valoración de la influencia de lo aprendido en el grado superior, siendo los estudiantes de viola (2,92) y flauta (media de 2,44) los que menor influencia le conceden. Por el contrario, los estudiante de oboe (media de 4), clarinete (media de 4,1), trompeta y fagot (media ambos de 4,25) son los que mayor influencia conceden a lo aprendido en el grado superior. El resto de

asignaturas ha alcanzado promedios en torno a, o ligeramente, superiores a 3.

Finalmente, también se han dado diferencias estadísticamente significativas en la valoración de la influencia de lo aprendido en el conservatorio. De esta forma, son los estudiantes que cursan trompeta (media de 3,75), pero sobre todo, fagot (media de 4,25) los que mayor influencia conceden al conservatorio. Frente a ellos están los de clarinete (media de 2,3), flauta (media de 2,63) y, sobre todo, tuba (media de 2), para los que su paso por el conservatorio no ha creado demasiada influencia en sus gustos musicales. Con promedios cercanos o ligeramente superiores a 3 se sitúa el resto de asignaturas.

3.3.4.4. Resultados por curso

ASPECTOS INFLUYENTES	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto	
	Med.	Desv. típica	Med.	Desv. Típica	Med.	Desv. típica	Med.	Desv. Típica
Aprendido en asignatura música en primaria/ secundaria	1,77	1	1,81	1,167	1,75	,84	1,91	1,07
Aprendido en general en primaria/ secundaria	1,97	,98	2,06	,948	2,23	1,08	2,13	1,11
Tv	2,13	1,08	2	1,078	2,38	1,31	2,27	1,28
Radio	2,48	1,36	2,65	1,226	2,30	1,28	3,00	1,45
Prensa escrita	2,38	1,25	2,37	1,189	2,70	1,34	2,58	1,11
Familia	2,71	1,29	2,63	1,408	2,78	1,51	2,91	1,37
Los amigos	3,49	1,31	3,19	1,355	3,73	1,37	3,31	1,14

ASPECTOS INFLUYENTES	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto	
	Med.	Desv. típica	Med.	Desv. Típica	Med.	Desv. típica	Med.	Desv. Típica
Lugares públicos	2,53	1,13	2,20	1,126	2,59	1,16	2,56	1,04
Música que te bajas de Internet	3,03	1,51	2,56	1,450	3,05	1,50	3,13	1,52
Aprendido en Grado Superior de Música	3,38	1,18	3,40	1,380	3,69	1	3,63	1,04
Aprendido en Conservatorio previos al Grado Superior	3,27	1,06	3,07	1,41	3,31	1,08	3,13	1,10
Aprendido en Escuela de Música	2,94	1,67	3,62	1,50	2,71	1,45	2,55	1,21
Aprendido en asignatura música en primaria/secundaria	1,77	1	1,81	1,16	1,75	,84	1,91	1,07
Aprendido en general en primaria/secundaria	1,97	,98	2,06	,94	2,23	1,08	2,13	1,11
Tv	2,13	1,08	2,00	1,07	2,38	1,31	2,27	1,28
Radio	2,48	1,36	2,65	1,22	2,30	1,28	3	1,45

Tabla 9. Resultados obtenidos por aquellos ANOVAS que se han mostrado estadísticamente significativos ($p \leq 0.05$) al cruzar los distintos aspectos influyentes con los diferentes cursos de las asignaturas.

Como ha ocurrido en el caso de la variable sexo, ninguno de los 12 ANOVAS desarrollados al cruzar los 12 aspectos contemplados con los diferentes niveles de la variable curso (primero...cuarto) han resultado estadísticamente significativos ($p > 0.05$). Desde estas coordenadas, se puede afirmar que la variable curso no es determinante a la hora de valorar la influencia de los 12 aspectos propuestos. Es verdad que se producen promedios ligeramente diferentes en los diversos cursos en cada uno de los aspectos valorados, pero estas diferencias son tan escasas que se deben al azar y no, desde luego, a la influencia de la variable curso.

3.3.4.5. Resultados descriptivos e inferenciales pertenecientes a los ítem de respuesta libre

En la parte del instrumento de recogida de información perteneciente a los aspectos más influyentes a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más le gusta a los estudiantes objeto de la presente investigación se han incluido diferentes subítems de respuesta libre o abierta. Más detalladamente, se ha preguntado *cuáles eran los programas de tv, radio, revistas, libros, prensa, páginas web y programas gratuitos de intercambio de archivos por*

Internet que escuchaban, consumían o utilizaban. Como suele ocurrir en los ítems de tal naturaleza, el grado de abstención ha sido considerablemente alto, razón por la que se han implementado contrastes no paramétricos de bondad de ajuste (χ^2 para dos muestras) en formato de tabla de contingencia. No obstante, se presentan los principales resultados descriptivos (frecuencias en unos casos y porcentajes y frecuencias en otros) pertenecientes a este apartado.

3.3.4.5.1. Resultados relativos a los programas de TV

PROGRAMAS TV	Fi
Amar en tiempos revueltos	1
Conciertos de la 2	5
CSI	1
Cuarto Milenio	1
Cuéntame	1
Deportes	1
Dibujos animados	1
El club de las ideas	1
El concierto	4
Grandes Conciertos	1
Informativos	3
La Mirada Crítica	1
Anuncios	1
Leyens of Rock	1
Mentes Criminales	1
Pasapalabra	1
Redes	1
Series de comedias	2
Series de ficción	1
Documentales	1

Tabla 10. Frecuencias de los programas de TV

No se producen diferencias considerables en los programas de tv que los estudiantes encuestados afirman ver y que influyen a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más les gusta. De hecho, el contraste de hipótesis implementado revela que no se reportan diferencias estadísticamente significativas (sig. asintótica asociada una $p > .05$ en la prueba de chi cuadrado desarrollada). No obstante, es posible destacar dos programas de tv por encima de los demás: Conciertos de la 2 y programas de televisión como El Conciertazo.

3.3.4.5.2. Resultados relativos a los programas de radio

PROGRAMAS DE RADIO	Fi
Area reservada	1
Clásicos Populares	4
El pelotazo	1
Milenio 3	1
RN2 Grandes Maestros	4
Rock Star	1
Solid Steel	1
La Ventana	1
Hoy por hoy	1

Tabla 11. Frecuencias de los programas de radio

Al igual que ocurría en los programas de TV, en los de la radio no se reportan diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$). Destacan, en todo caso, como antes, dos programas con una clara vocación hacia la música clásica: Clásicos Populares y RN2 Grandes Maestros.

3.3.4.5.3. Resultados relativos a las publicaciones escritas

PUBLICACIONES ESCRITAS	Fi
12 Notas	1
Allegro	1
Amadeus	1
Avances	1
Brassmetting	1
Brassbulletin	1
Clásica	1
Colecciones de opera	1
Cuadernos de Jazz	2
El Jueves	1
Folleto Manuel Falla	1
Glamour	1
Heavy Rock	3
Ideal	1
Libros de literatura	5
Men's Health	1
Mezzo	1
Revista musical	1
Revistas de música electrónica	1
Ritmo	3
Rolling Stone	4
Scherzo	5
Variaciones	2
Metal Hammer	1
Pronto	1
Revista de Dance y Jazz	1
Revista el Círculo	1

Tabla 12. Frecuencias de la prensa escrita.

La tónica para publicaciones escritas es semejante a la obtenida en programas de tv y radio. No se han reportado diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$), destacando por encima de los demás, en todo caso, los libros de literatura (novelas fundamentalmente) y la publicación especializada en música clásica *Scherzo*.

3.3.4.5.4. Resultados relativos a las páginas web para bajar música

PÁGINA WEB PARA INTERCAMBIO DE ARCHIVOS MUSICALES	Fi
Google	1
Pando	1
Soulseduction.com	1
Torrentazos	1
XDonkey	1
Youtube	1
Bittorrent	1
Lycos	1
Myspace.com	1

Tabla 13. Frecuencias de las páginas web para intercambio de archivos musicales.

Los resultados obtenidos en este apartado muestran una igualdad máxima. Cosa bien distinta son los programas utilizados para el intercambio de archivos musicales.

3.3.4.5.5. Resultados relativos a los programas para el intercambio de archivos musicales

PROGRAMAS PARA EL INTERCAMBIO DE ARCHIVOS MUSICALES	Fi
Ares	21
Bitorrent	2
Emule	50
Lphant	6
Soulseek	2
Bit Comet	2
Softonic	1
Kazaa	4
Azureus	1
Pando	1

Tabla 14. Frecuencias de programas para intercambio de archivos musicales.

Son los programas EMULE (55,6%), en más de la mitad de los encuestados que ha respondido en este ítem, y ARES (23,3%), cerca

de un cuarto de los mismos, los de mayor uso en el intercambio de archivos musicales. La prueba de bondad de ajuste correspondiente (χ^2 para una sola muestra) ha revelado la presencia de diferencias estadísticamente significativas (sig. asintót. = .000). Se puede afirmar, pues, que el dominio de los programas EMULE y ARES es evidente.

3.3.4.5.6. Resultados relativos a las asignaturas más influyentes

ASIGNATURAS	Fi
Análisis	13
Armonía	12
Banda	7
Big Band	1
Composición	3
Cello	2
Electroacústica	1
Fagot	1
Flauta	1
Historia	38
Iconografía	1
Jazz	2
Música de Cámara	11
Oboe	2
Orquesta	25
Percusión	3
Teoría de las formas	1
Trompa	4
Tuba	1
Viola	1
Clarinete	1
Cuarteto cuerda	1
Formas musicales	1
Dirección	3
Educación auditiva	1
Flauta	1
Oboe	1
Contrapunto	3

Tabla 15. Frecuencias de las asignaturas más influyentes en el Grado Superior.

Finalmente, se puede apreciar que las asignaturas más influyentes en el Grado Superior de Música que cursan los estudiantes objeto de estudio son, sobre todo, Historia y Orquesta, con fi de 38 y 25, muy por encima del resto. Tras dichas asignaturas, destacan también Análisis y Armonía, con fi de 13 y 12 respectivamente, así como Música de Cámara, con 11. Muy lejos quedan el resto de asignaturas señaladas. De hecho, la prueba chi cuadrado para una muestra

implementada revela una asociada $p \leq 0.05$, es decir, que algunas asignaturas son claramente más influyentes que otras.

4. Conclusiones

Las conclusiones de este trabajo atienden a lo expuesto en los cuatro objetivos del estudio. A partir de éstos, se realiza una valoración global de los resultados obtenidos sobre conocimiento y preferencias sobre el estilo musical en los estudiantes de música participantes.

Primer objetivo

Como era de esperar, el conocimiento del alumnado sobre los diferentes estilos musicales, en general, es alto, posiblemente por el hecho de que estos alumnos serán futuros profesionales de la música. Además, dentro de su formación musical conocen todos los estilos relacionados con la música escrita.

Por otro lado, no se debe de obviar que los alumnos objeto de la investigación también son jóvenes y conocedores, gracias a los medios de comunicación a su alcance, multitud de estilos musicales que van en concordancia con su manera de vivir y sentir la música. Así lo afirman los datos encontrados en este trabajo. Existe una estrecha relación entre lo que el alumno consume musicalmente y su ambiente social, cultural, lo que coincide con los resultados de otros trabajos similares a éste (Cremades, 2008).

La pluralidad en el conocimiento del estilo musical ha sido la tónica del presente estudio; los alumnos son conocedores de estilos significativamente diversos. Queda patente, tras el análisis de los resultados, que el alumnado suele identificarse antes con los estilos musicales más estudiados en sus especialidades. Por ejemplo, la aproximación de la viola a la *música renacentista*, *barroco* o, quizás, la percusión a la música *funky* o a las músicas *étnicas*.

Al margen de lo anterior, en general el alumnado se perfila como un tipo de consumidor de música abierto a diferentes formatos musical.

Segundo objetivo

El segundo objetivo de esta investigación no ha deparado sorpresas en los resultados de la valoración que perseguía. Los alumnos objeto de la investigación son jóvenes que, por su edad, situación social y cercanía a los medios de comunicación de masas, consumen música diariamente y de muy diversas características. La música más escuchada por éstos responde a gustos muy similares a la del resto de la juventud de su misma edad, aunque parece que los estudios adquiridos y seguidos en el Conservatorio hacen que el consumo musical sea más racional y técnico, es decir, utilizan estas músicas no sólo para disfrute, sino también para investigar cómo su instrumento principal participa en composiciones de algún estilo musical en concreto.

Tercer objetivo

Los estudiantes participantes en el estudio son alumnos que finalmente adquirirán una especialidad instrumental y, en el transcurso de su formación académica durante cuatro cursos, estarán permanentemente en contacto con un tipo de música concreto que les creará una cimentación importante de conocimiento musical para desempeñarse competente y principalmente en ésta música. A ello hay que añadir que el estudio histórico de su instrumento y su presencia en la orquesta como instrumentistas les dotará de una formación organológica definitiva. Estas razones son las que dan explicación a que en el transcurso de este estudio no se haya encontrado, tal como se esperaba, diferencias significativas entre las músicas presentes en los estudios musicales de los alumnos y las consumidas en el entorno informal. No aparecen, por ejemplo, alumnos de flauta que sean realmente consumidores de música *Heavy metal*, aunque a bien seguro tendrán conocimiento del mismo, inclinándose éstos más por la música de origen *celta* o *bandas sonoras de películas*, o por su repertorio dentro de la música de cámara y/o repertorio solístico.

El conocimiento preciso y profesionalizante de los estilos musicales actúa en estos alumnos como tamiz que les permite filtrar la calidad de las músicas escuchadas, lo que les diferencia en parte de otros

jóvenes de edades similares pero vulnerables a las influencias del medio y la fuerza del mercado discográfico de música popular, muy presente en grupos sociales de adolescentes sin una formación musical amplia (Cremades, 2008; Schawartz & Fouts, 2003).

Cuarto objetivo

Relacionados con los resultados del objetivo anterior, se observa que los alumnos que cursan estudios de primer curso de Grado Superior, en cualquier especialidad, son alumnos que provienen de Bachillerato y tienen reciente un círculo de amistades que consume habitualmente los productos musicales más presentes en los medios de comunicación. De este modo, se trata de alumnos que consumen prioritariamente música relacionada con el Dance, Breakdance, Speed y Thrash, lo que está condicionado por tendencias o modas con influencia juvenil y socialmente aceptadas y con unos hábitos de vida o de consumo con los cuales la juventud se siente muy identificada.

Finalmente, ha resultado sorprendente comprobar que los alumnos participantes en este trabajo expongan que lo aprendido en la clase de música en Educación Primaria, E.S.O. y Bachiller no les ha aportado nada en relación con el objeto de estudio. Esto sitúa en una posición pedagógicamente difícil al escenario educativo de la música en la enseñanza general preuniversitaria, lo que sería interesante motivo de estudio en otro trabajo de investigación.

Referencias bibliográficas

- Alejo, del Campo, Muñoz, del Valle, Prado & Serani (2005). *Lengua Castellana y Literatura*. Madrid: MAD.
- Benet, R. (1998). *Investigando los estilos musicales*. Madrid: Akal.
- Cremades, R. (2008). *Conocimiento y preferencias sobre los estilos musicales en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la Ciudad Autónoma de Melilla*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Díez, N. J. (1995). *La realidad social en España*. Madrid: Cires.

- Fernández, M. A. Escrivá & S. Robles (2003). *La situación social de los jóvenes en Andalucía*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Juventud.
- Gombrich, E. H. (1992). *Historia del Arte*. Madrid: Alianza Forma.
- Junta de Andalucía (2003). *La situación social de los jóvenes en Andalucía*. Documento consultado el 12 del 12 de 2007. Disponible en:
www.andaluciajunta.es/SP/PatioJovenv2/staticFiles/TipoFichero/Bolletin
- Plan Junta Joven (2003). Junta de Andalucía. Documento consultado el 12 de enero de 2008. Disponible en:
www.andaluciajunta.es/SP/PatioJovenv2/CDA/patiojoven/0,20180,1066379932074519,00.html
- Laborda, A. (1996). *Investigació i intervenció educativa en l'alumnat sorda Psicologia*: Barcelona.
- Lorenzo, O., Herrera, L. y Cremades, R. (2008). Investigación sobre preferencias de Estilos Musicales en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. En Ortiz Molina, M. A., (coord.), *Música, Arte, Diálogo, Civilización* (pp. 301-332). Coimbra (Portugal): Fernando Ramos (Editor).
- Malvido, P. (1976). Izquierdistas y grifotas. *Star*, 24. 22 y ss.
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Sant Cugat del Vallés: Deriva editorial.
- Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Buenos Aires: Gránica.
- Pedrell, F. (1958). *Cancionero Musical Popular Español*. Barcelona: Editorial Boileau.
- Riemann, H. (1943). *Composición musical. Teoría de las formas musicales*. Barcelona: Labor.
- Roszack, T. (1968). *The Making of A Counter Culture .El nacimiento de una contracultura: reflexiones sobre la sociedad tecnocrática y su oposición juvenil*. Barcelona: Kairós.
- Sampedro, C. (1942). *Cancionero Musical de Galicia*. La Coruña (Diputación Provincial). Melodías.
- Schawartz, K.D. y Fouts, G. T. (2003). *Music preferences, personality style, and developmental issues of adolescents*. *Journal of youth and adolescence* 32, (3), 205-213.

- Schindler, K. (1941). *Folk and Poetry of Spain and Portugal*. Hispanic Institute in the United States: New York.
- Schönberg, A. (1911). *Harmonielehre*. Madrid: Real Musical.
- Schönberg, A. (1963). *El estilo y la idea*. Madrid: Taurus.
- Sociedad General de Autores y Editores de España (2000). *Informe SGAE sobre hábitos de consumo cultural*. Madrid: SGAE
- Sperber, D., Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*, Oxford: Blackwell.
- Tranchefort, R. (1989). *Guía de la Música Sinfónica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Valdés, S. C. (1995). *De la estética y el arte*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Zamacois, J. (1987). *Curso de formas musicales*. Barcelona: Editorial Labor.

SPANISH STUDENTS' PERFORMANCE ON AN INTERNATIONAL PROFICIENCY TEST IN ENGLISH: DEMOGRAPHIC, ACADEMIC, COGNITIVE, AND AFFECTIVE CORRELATES AND PREDICTORS

Jean Todd Stephenson Wilson
jstephen@ugr.es

Elaine Caroline Hewitt
ehewitt@ugr.es

Departamento de Filologías Inglesa y Alemana
Universidad de Granada (España)

Abstract

As university lecturers with many years of experience in teaching English language and linguistics to Spanish students we speculated that foreign language performance, which at first sight may appear to be mostly cognitive in nature, could be affected by many other factors. We were interested in finding out whether not only our students' cognitive characteristics (such as reasons for learning the language, study habits, or expectations of success in the foreign language), but also demographic traits (such as age or gender), academic factors (such as time spent learning the language or visits to English-speaking countries), and affective features (such as language anxiety or perceptions of language level) might contribute to their performance in English. In order to garner as much demographic, academic, cognitive, and affective information as possible about our students we devised a 36-item background questionnaire in Spanish (Stephenson & Hewitt, 2006), and we also used several English university exam grades, as well as *Selectividad* marks. However, we wished to examine our students' characteristics in relation to language performance on a test of English language proficiency that would go beyond regular end-of-semester oral and written exams, and to this end we employed a reliable and internationally verified proficiency test, the Quick Placement Test, QPT (Oxford University Press & the University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 2001). By means of Pearson correlations and standard multiple regression, we identified from over thirty demographic, academic, cognitive, and effective variables which

ones were significantly associated with and, in combination, predicted English language performance in our Spanish speaking participants.

Resumen

Como profesoras universitarias con muchos años de experiencia en la enseñanza de lengua y lingüística inglesas a estudiantes españoles, especulamos que el rendimiento en el idioma extranjero, que a primera vista puede parecer principalmente de naturaleza cognitiva, puede ser influenciado por muchos otros factores. Quisimos averiguar no sólo si las características cognitivas de nuestros estudiantes (tales como las razones por aprender el idioma, los hábitos de estudio, o las expectativas de éxito en el idioma extranjero), sino también características demográficas (tales como la edad o el género), factores académicos (tales como los años de aprendizaje del idioma o las visitas realizadas a países angloparlantes), y aspectos afectivos (tales como la ansiedad o el nivel lingüístico percibido por el estudiante), podrían contribuir a su rendimiento en el inglés. A fin de recoger tanta información demográfica, académica, cognitiva, y afectiva como fuera posible, elaboramos un cuestionario de 36 ítems en español (Stephenson & Hewitt, 2006), y también usamos las notas de varios tipos de exámenes. Sin embargo, deseamos también inspeccionar las características de nuestros estudiantes en relación con el rendimiento en el idioma utilizando una prueba de inglés que fuera más allá de los exámenes orales y escritos regulares al final del cuatrimestre, y con este fin empleamos una prueba fiable e internacionalmente verificada, la QPT (Universidad de Oxford & la Universidad de Cambridge, 2001). Por medio de correlaciones de Pearson y análisis de regresión múltiple, pudimos identificar a partir de más de treinta variables demográficas, académicas, cognitivas, y afectivas las que se asociaban significativamente con el rendimiento en el idioma inglés y las que, en combinación, predecían dicho rendimiento en nuestros estudiantes españoles.

Review of the Literature

As far as demographic variables are concerned, we posited that age, gender, parental education and professions, age at which foreign language study started, and visits to Anglophone countries, might influence our Spanish students' performance in English. Some investigators have suggested that learners' age may exert an influence on achievement. Lieberman (1984) and Newport (1986) asserted that students' capacity for achieving high levels of competence in areas such as phonology and morphology, and for acquiring accurate pronunciation tend to decline with age. Ehrman and Oxford (1995) encountered a statistically significant relationship between age and speaking in the foreign language: "younger students did better" (p. 81). However, Onwuegbuzie, Bailey, and Daley (2000), who examined age in relation to foreign-language achievement in Spanish, German, French, and Japanese, did not find any statistically significant connection between the two variables (p. 9). Regarding gender, Oxford and Ehrman (1995) hypothesised that female language students would tend to use superior learning strategies to males, but on investigation found that "[g]ender had no relationship with learning success by any measure" (p. 81). On the other hand, Aida (1994) reported that females received significantly higher grades than males in Japanese on the final exam. Onwuegbuzie et al. (2000) also encountered a statistically significant correlation between gender and foreign language achievement in four foreign languages, as measured by course grades, indicating that in their investigation "low foreign-language achievers tended to be men" (p. 9).

Studies have shown the strong influence that family background has on the academic achievement of children. This has been explained through factors such as socio-economic, professional and schooling level of parents, plus their earnings and number and order of children (family composition variables). Olneck and Bills (1980) discovered that a significant effect was found for pupils' academic level whose fathers had further education, were "white collar" workers, or during analysis of the number of family members. Fotheringham and Creal (1980) carried out a study on reading competence and the influence of family background and came across high correlations between

academic achievement and the academic level of the father, the academic level of the mother, family income and the father's profession.

Onwuegbuzie et al. (2000) speculated that students who visited countries where the foreign language was spoken would be "more inclined to appreciate the benefits of foreign language acquisition" and "more motivated to learn a language" (p. 7), but their results did not show any statistically significant correlation between foreign language achievement and number of foreign countries visited by their participants (p. 9).

As far as academic variables are concerned, we posited that aspects of participants' foreign language learning history such as accumulated time spent learning English in the past, and the period that had elapsed between the date that English was last studied formally and the beginning of our study, might affect their performance on the QPT test. In addition, we thought that other languages known to the participants, or the academic year at university might have some influence on their language achievement. As regards cognitive variables, we hypothesised that students' study habits would have a bearing on their linguistic outcomes. This tendency has been shown in several studies (Al-Hilawani & Sartawi, 1997; Jones & Slate, 1996; Onwuegbuzie, Slate, Paterson, Watson & Schwartz, 2000). We therefore asked students about such aspects of study habits as their class attendance and hours they devoted to English study outside class.

Students' perceptions of ease or difficulty, and expectations of success or failure in the foreign language subject may also influence their achievement, as suggested by some authors (Horwitz, 1990; Ganschow, Sparks, Anderson, Javorshy, Skinner, & Patton, 1994). Also, Krashen (1980) put forward the notion that poor expectations of language achievement would lead to poor receptiveness to linguistic input, which in its turn would be detrimental to learning. Onwuegbuzie et al. (2000) encountered a statistically significant and positive link between expectations of foreign-language achievement and foreign language achievement in students enrolled in French,

German, Spanish, or Japanese courses (p. 9). So we also asked students to rate difficulty of the English subject and we enquired into their expectations of success in end-of term exams.

We were interested to see how other language performance measures would relate to our students' QPT scores, so we also scrutinised our students' grades on several other examinations: highest grade obtained in English at pre-University level (*Selectividad*, the university entrance exam), grade point average, the oral test grade (based on Phillips, 1992), and the written test grade (based on Naunton, 200a 2000b, 2000c). We were especially concerned to ascertain how strongly associated the two latter tests (which we used in the end-of-semester evaluation of our students) were with the reliable and internationally verified QPT.

As regards affective influences, several investigations have pointed towards the importance of language anxiety on foreign language and performance. Horwitz and her colleagues asserted that language anxiety is made up of three principal components: "1) communication apprehension; 2) test anxiety; and 3) fear of negative evaluation" (p. 127), and they devised a scale, the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) for its measurement. While in a few cases, anxiety been observed to enhance language study, in general it has been found to be detrimental to students' learning and achievement in second and foreign languages. Researchers who have used the FLCAS and "other specific measures of second language anxiety have found a consistent moderate negative correlation between the FLCAS and measures of second language achievement (typically final grades)" (Horwitz, 2001, p. 114).

Onwuegbuzie et al. (2000), who aimed to identify the best predictors of foreign language achievement, discovered that that foreign language anxiety was the second best predictor (after academic achievement). Saito and Samimy (1996), who used final grades "as a global measure of performance" (p. 244) of their Anglophone students of Japanese, employing regression analysis for that purpose, found that language anxiety did not predict results at beginner level,

but observed that it was the “best predictor” (p. 245) at intermediate and at advanced levels.

While most researchers have examined links between language anxiety and language achievement measured at the time of the study, or language achievement assessed through final grades, Gardner, Tremblay, and Masgoret (1997) included in their Objective Measures a French Achievement test that was similar in some ways to the Quick Placement Test: it was a “version of the Université Laval French Placement Test” and was a “100-item multiple choice test [...] used to determine the participants’ knowledge of French verbs, adjectives, pronouns, and prepositions” (p. 349).

Amongst their affective variables, Onwuegbuzie et al. (2000) found that perceived intellectual ability and perceived scholastic competence were significantly associated with foreign language achievement (p. 9), and in line with these authors, we included in our affective variables participants’ perceptions of their proficiency in English overall and in the four skills: “Perceived global level of English”, “Perceived level in listening”, “Perceived level in speaking”, “Perceived level in reading”, and “Perceived level in writing”.

Our original study

Research questions

- (1) What demographic, academic, cognitive, and affective characteristics are associated with participants’ global level of English, as measured by the Quick Placement Test, QPT (Oxford University Press & University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 2001)?
- (2) What demographic, academic, cognitive, and affective characteristics best predict participants’ global level of English, as measured by the QPT (2001)?

Participants

Forty students took part in the study. Participants were all taking the *Diplomatura de Relaciones Laborales* (Diploma in Labour

Relations) course at the *Facultad de Ciencias del Trabajo* (Faculty of Work Sciences) at the University of Granada, Spain. Twenty-eight (70%) participants were women, and 12 (30%) participants were men. Ages at the beginning of the study ranged from 18.84 years to 25.58 years ($M = 21.27$ years, $SD = 1.76$). Twenty-nine (72.5%) were in the second year of their university diploma course, and 11 (27.5%) were in the third year. The grade point average for these participants at the commencement of the study was 1.44, with marks ranging from 0.46 to 3.50 (the highest possible mark being 4.00). The mother tongue of 39 participants (97.5%) was Spanish and one (2.5%) participant's mother tongue was Portuguese, although she had native-speaker proficiency in Spanish. All participants were enrolled on an intermediate-level elective subject (English for Specific Purposes, *Inglés para Fines Específicos*), which lasted for the whole academic year (two hours per week).

Instruments

In this study several instruments were used.

1) Quick Placement Test, QPT (Oxford University Press & University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 2001)

The QPT is described by its authors as a “flexible test of English language proficiency” (p. 2). According to the user manual, it has been developed taking into account “the test purpose, the intended candidates, the overall test structure, range of test types, test construct and score reporting issues” (p. 13). Before being published, the present QPT was “validated in 20 countries by more than 5,000 students” (p. 14).

The paper and pen test, employed in the present study, evaluates reading, vocabulary, and grammar. Scores correspond to the six Association of Language Testers of Europe (ALTE) bands (0, 1, 2, 3, 4, and 5), which in turn match the six Council of Europe levels (A1, A2, B1, B2, C1, and C2). Table 1, adapted from the Chart of Equivalent Levels given in the Quick Placement Test manual (p. 9), shows the ALTE levels with their descriptors, and gives the equivalent Council of Europe levels.

Table 1

Chart of Equivalent Language Levels, Showing how ALTE Levels and Council of Europe Levels Correspond to Each Other

ALTE Level	ALTE Level Description	Council of Europe Level
0	Beginner (Breakthrough)	A1
1	Elementary (Waystage)	A2
2	Lower Intermediate (Threshold)	B1
3	Upper Intermediate (Independent User)	B2
4	Advanced (Competent User)	C1
5	Very Advanced (Good User)	C2

Note. Adapted from Quick Placement Test manual (2001, p. 9).

The paper and pen version of the test consists of two photocopiable answer booklets (QPT Versions 1 and 2), each with its corresponding photocopiable answer sheet. The two versions are distributed alternately among students, reducing the likelihood of cheating. According to the booklet, it “takes 30 minutes to administer” (p. 2). We piloted the Quick Placement Test at the *Biblioteconomía y Documentación* Faculty with two different groups of students, who found no problems with it. We used the Paper and Pen 40-item version of the test in the present study.

2) The Background Questionnaire (Stephenson & Hewitt, 2006)

In order to garner demographic, academic, cognitive, and affective data about the participants, the authors designed and piloted a 36-item background questionnaire in Spanish. In it students were asked about demographic characteristics (such as age, gender, and nationality), about their family’s social and linguistic background (such as their parents’ professions, and family members’ mother tongues), about their general academic history (such as grade point

average at university), about their English-learning history (such as length of time spent learning English at primary and secondary levels, visits to English-speaking countries, and mark at the university entrance exam, *Selectividad*), about their perceptions about themselves as language learners (such as their self-assessed level of English), about their attitudes and reasons for learning English (such as perceived difficulty of the subject, or being enrolled for the sake of obtaining credits or increasing their chances of a better profession in the future), and about language anxiety experienced in oral activities and tests (Phillips, 1990, p. 213). Most of these types of variables have been examined in other studies on language achievement (Aida, 1994; Elkhafai, 2005; MacIntyre, Noels, & Clément, 1997, 1999; Onwuegbuzie et al., 1999, 2000; Pappamihel, 2001), but the Background Questionnaire used in the present study went even further by asking about such demographic information as parental education, and about such cognitive information as other reasons students might have had for learning English.

3) *The Oral Test (based on Phillips, 1992)*. This instrument was based on the oral exam originally published by Phillips (1992). This researcher had used it in a study involving Anglophone learners of French, so in the first place the instrument was in French, with instructions in English. We translated the instrument accordingly, for Spanish-speaking learners of English. This version of this instrument was verified through back translation, in accordance with recommendations made by the American Psychological Association, APA (2001, p. 20). The test was a communicative, one-to-one talk, held between participant and teacher, and consisted of two parts: a culture-related talk, and a role-play.

4) *The Written Test (based on Naunton, 2000a, 2000b, 2000c)*

The content of this test was based on the topics and skills, including listening, reading, and writing, covered in the English course. Most material for the test was taken directly out of the teacher's book exam section, or adapted from student's book or workbook activities (Naunton, 2000b, 2000a, 2000c), and some of the questions were devised by the authors. The five components of the test were:

(1) Listening comprehension. Students listened to two telephone messages about future arrangements which had been

left on an answering machine. They were asked to correct six mistakes made by the person who had noted down the messages.

(2) Dictation. A text about the lives of two working women was dictated to students. Each phrase was repeated twice, and the whole text was repeated at the end.

(3) Reading comprehension. Students read a passage about overwork and its possible pressures on relationships and family life. They responded to ten true/false items about the text.

(4) Writing. Students wrote a formal letter to a language school in Britain, accepting a place on a language course, and enquiring about accommodation and cultural activities.

(5) Communication, pronunciation, grammar and vocabulary. For this part, students wrote classroom language questions (for example, "What does XXX mean?"), transcribed words written in phonemic symbols into ordinary spelling, put jumbled sentences from a telephone conversation in the correct order, selected the correct tense for verbs from a job application letter, and did a gap-fill exercise with vocabulary relating to employment.

5) *The Foreign Language Classroom Anxiety Scale, FLCAS, (Horwitz et al., 1986)*

This scale, developed by Horwitz et al. (1986), evaluates levels of anxiety related to the experience of learning a foreign language in the classroom, "as evidenced by negative performance expectancies and social comparisons, psychophysiological symptoms, and avoidance behaviors" (Horwitz, 1986, p. 559). Dr. Horwitz, in a personal communication (February 27, 2004), most kindly gave her permission for us to use the FLCAS in our research. We translated the FLCAS into Spanish, and verified it by means of back translation (APA, 2001, p. 20).

The items of this instrument are based on "student self-reports, clinical experience, and a review of related instruments" (Horwitz, 1986, p. 560).

The FLCAS has 33 items with which respondents express the extent of their agreement or of their disagreement with statements about how they experience learning a foreign language in the classroom,

and “are reflective of communication apprehension, test-anxiety, and fear of negative evaluation” (Horwitz et al., 1986, p. 129). As regards communication apprehension, several items are about nervousness felt when speaking (for example, item 9: “I start to panic when I have to speak without preparation in language class”, p. 129), and others are about tension experienced when listening (for example, item 4: “It frightens me when I don’t understand what the teacher is saying in the foreign language”, p. 129). Item 21 is an example of a statement concerning test-anxiety: “The more I study for a language test, the more confused I get” (p. 130), and item 13 is illustrative of fear of negative evaluation: “It embarrasses me to volunteer answers in my language class” (p. 129). Certain items express a lack of anxiety in the language learning situation, such as item 18: “I feel confident when I speak in foreign language class” (p. 129).

Procedure

At the beginning of the semester, the Quick Placement Test (QPT) was administered in class time. The participants also completed the Background Questionnaire and the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) at this time. At the end of the semester, the students sat their regular examinations: the Oral Test and the Written Test.

Research design and data analysis

Following a research design devised by Onwuegbuzie et al. (2000), we employed, first, Pearson’s correlations to assess associations between foreign language performance and numerous independent participant variables, and second, we used multiple regression analyses in order to predict foreign language performance. Regression analysis was considered particularly useful in our study, as it concurrently examines a multitude of personal variables pertaining to the participants (Seliger & Shohamy, 1989).

Results

Pearson Correlations

Table 2 shows Pearson correlations between participants’ global level of English (as measured by their scores on the Quick Placement Test, QPT) and demographic, academic, cognitive, and affective

variables, as attested by their responses on the Background Questionnaire, by their FLCAS anxiety scale scores, by their Oral test grade, and by their Written Test grade. Our objective here was to establish the magnitude and direction of these relationships.

Table 2
Pearson Correlations between Quick Placement Test Scores and Demographic, Academic, Cognitive, and Affective Variables

Variables	<i>R</i>	<i>p</i>
<i>Demographic Variables</i>		
Age	-.287	.073
Gender	-.157	.332
Father's educational level	-.168	.299
Mother's educational level	.126	.439
Father's profession	-.206	.201
Mother's profession	.110	.501
Age at which English learning started	-.480	.002**
Days spent visiting/living in English-speaking countries	.387	.014*
<i>Academic Variables</i>		
Months spent learning English in schools (primary, secondary, and/or private language schools)	.360	.022*
Years since English was last studied formally	-.175	.280
Another language spoken or known	.107	.509
Year of study	-.190	.241
<i>Cognitive Variables</i>		

Highest grade in English at pre-University level		.498	.001**
Grade point average at Granada University		.415	.008**
English class attendance		-.061	.709
Hours of English study outside class		.221	.171
Reasons for studying this English subject:		-.032	.845
To enhance university studies			
To obtain credits		-.401	.010*
To improve future profession		-.076	.642
Opportunities			
For another reason(s)		-.242	.133
Difficulty of current English subject		-.309	.052
Expected grade in this subject		.537	.001**
Oral test grade		.549	.001**
Written test grade		.662	.001**
<i>Affective Variables</i>			
Foreign language classroom anxiety		-.442	.004**
Belief that performance in oral activities in class will reflect English level		-.162	.318
Belief that anxiety/nervousness will influence performance in oral activities in class		.311	.051

Perceived global level of English		.495	.001**
Perceived level in listening		.503	.001**
Perceived level in speaking		.410	.009**
Perceived level in reading		.543	.001**
Perceived level in writing		.531	.001**

Note. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Table 1 shows that two *demographic* variables were significantly correlated with Quick Placement Test scores, one negatively: age at which English was studied for the first time ($r = -.480, p = .002$), and one positively: the number of days the student had spent visiting or living in English-speaking countries ($r = .387, p = .014$). Neither the participants' age nor gender, nor their family background as reflected in parental education or professions had any statistically significant bearing on results.

One *academic* variable was significantly and positively associated with the Quick Placement Test scores. This was total months spent learning English, taking into account months of attendance at primary school, at secondary school, and at private language schools ($r = .360, p = .022$). The time that had elapsed since participants had studied English in a formal setting, whether or not they knew or spoke another foreign language, or their year of study at university, were not significantly linked to QPT scores.

As regards *cognitive* variables, five were positively and significantly correlated with Quick Placement Test scores: participants' highest grade in English obtained at pre-university level ($r = .498, p = .001$), grade point average at university ($r = .415, p = .008$), expected achievement on the current English course ($r = .537, p < .001$), oral test grade ($r = .549, p < .001$), and written test grade ($r = .662, p < .001$). A statistically significant and negative link was encountered between one cognitive variable and the Quick Placement Test: participants' reason to learn English through this subject being to obtain credits ($r = -.401, p = .010$). However, study habits (class attendance and study outside class), reasons and incentives for

learning English through this subject (enhancing both present studies and future professional prospects), as well as the perceived difficulty of the course did not present any statistically significant association with QPT points.

Finally, six *affective* variables presented a statistically significant association in this analysis. The FLCAS showed a negative and statistically significant correlation ($r = -.442, p = .004$), while a positive correlation was observed in participants' perceived global level of English ($r = .495, p = .001$), and in their perceived levels in the four skills (in listening: $r = .503, p = .001$; in speaking: $r = .410, p = .009$; in reading: $r = .543, p = .001$; in writing: $r = .531, p = .001$). No significant correlation was observed for the other two affective variables: participants' belief that their performance in oral activities would reflect their level of English, or their belief that their anxiety would influence their oral class performance.

Multiple regression analysis

For subsequent multiple regression analysis, demographic, academic, cognitive and affective variables that were found to correlate most strongly and significantly with the Quick Placement Test scores (see Table 3) were employed. The demographic, academic, cognitive, and affective variables were used as independent variables (IVs), and the Quick Placement Test scores as the dependent variable (DV). Independent variables that were themselves English test scores were left out. Similarly, Grade Point Average (as a measure of general academic achievement), which has been likened to language achievement in that both are thought to reflect general intelligence, was left out of this multiple regression analysis. Table 3 shows these results.

Table 3

Standard Multiple Regression Analysis of Demographic, Academic, Cognitive, and Affective Variables (IVs) as Predictors of Quick Placement Test (DV)

	Regression Coefficients					
	Unstan- dar dized	Standar- dized				
Variable	<i>b</i>	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>Sr²</i>	<i>p</i>	
Age at which English learning started	-.582	-.334	-2.479	.100	.018*	
Foreign language classroom anxiety	-.066	-.323	-2.445	.097	.020*	
To obtain credits	-1.202	-.273	-2.064	.070	.046*	

Note. Model $R^2 = .413$, $F(3, 36) = 8.433$; Adjusted $R^2 = .364$.

Unique variability = .267. Shared variability = .146. * $p < .05$.

IVs □ independent variables (Age at which English learning started; Foreign language classroom anxiety; To obtain credits). DV = dependent variable (Quick Placement Test). R^2 = squared multiple correlation, representing the “proportion of the variation in the DV that is predictable from the best linear combination of the IVs” (Tabachnick & Fidell, 1989, p. 135). Sr^2 □ squared semipartial correlation. The Sr^2 for an IV “expresses its unique contribution to the total variance of the DV (the amount by which R^2 is reduced if this IV is deleted from the regression equation). Unique variability is the total sum of the Sr^2 of each IV. Shared variability is the difference between R^2 and unique variance and represents variance that the IVs jointly contribute to R^2 ” (Cano, 2006, p. 1034).

This standard multiple regression analysis revealed that three of these independent variables in combination predicted Quick Placement Test scores: $F(3, 36) = 8.433$, $p < .001$. The three regression coefficients were all negative, the independent variables

being: Age at which learning started, Foreign language classroom anxiety, and To obtain credits.

We may observe that Sr^2 for the variable Age at which learning started was the best predictor, accounting for .1 (10%) of the variance; the Sr^2 for the variable Foreign language classroom anxiety was the second best predictor, accounting for .097 (over 9%) of the variance; and the Sr^2 of the variable To obtain credits was the third best predictor, explaining .07 (7%) of the variance. Together these three independent variables explained over 26% of the variance. Considering that the contribution of each of the three independent variables to the prediction of foreign language achievement was just over 10% or below, the effect size of each one may be said to be small (Cohen, 1988).

Discussion

As regards Research Question (1), *Pearson correlation* results showed that overall our participants' English proficiency, as measured by the Quick Placement Test, was significantly linked to two demographic variables, to one academic variable, to six cognitive variables, and to six affective variables, and regarding Research Question (2), the *standard multiple regression* model we obtained suggests that in these students the combination of one demographic variable, one affective variable, and one cognitive variable best predicted global English proficiency, as evaluated by the QPT.

Concerning *Pearson correlations*, the positive and statistically significant association between QPT and the *demographic* variable Days spent visiting or living in an English-speaking country suggests that contact with English through experience abroad benefited general English proficiency in our participants. This finding contrasts with Onwuegbuzie et al.'s (2000) report, in which no connection was found between number of countries visited and language achievement. As regards the other demographic variable, Age at which English study started, the negative and statistically significant correlation between global English proficiency and this variable suggests that the younger participants were when they studied

English for the first time, the higher their overall English level tended to be. This indication that younger starting ages for English-as-a-foreign-language study was favourably associated with better general language level is further upheld by the positive and statistically significant correlation between QPT scores and the *academic* variable Months spent learning English in schools. That is, the more time participants had spent in attendance at English-teaching institutions, including private language schools, the higher their global language level was inclined to be. The significant links between overall English proficiency, as measured by the QPT, and Months spent learning English in schools and Age at which English learning started indicate the importance of time devoted to study in English proficiency. In our participants, not only the time accumulated in English schooling in terms of months was favourably associated with better proficiency, but also the earlier in life that English learning had begun.

Age itself, however, was not seen to be significantly associated with general English competence in the participants of this study. This result is in line with a finding by Onwuegbuzie et al. (2000), who like us, had speculated that the older students were, the more adverse their foreign language outcomes would be, but similarly did not find any meaningful correlations between these two variables. However, this result does not bear out Lieberman's (1984) and Newport's (1986) suggestions that the older the language student, the less acute his/her language abilities tend to become.

Nor was gender observed to be significantly linked to our students' overall English proficiency, as measured by QPT. This observation is comparable to Ehrman and Oxford's (1995), who found that "[g]ender had no relationship with [language] learning success by any measure" (p. 81), but is different from Aida's (1994) and from Onwuegbuzie's et al.'s (2000) who observed in both their studies that female foreign language learners tended to achieve more highly in the foreign language than males. Ehrman and Oxford's participants (1995) were educated adults who worked in government agencies - and different, therefore from our participants, from Aida's (1994), and from Onwuegbuzie et al.'s (2000), who were all

university students. This difference in type of participants could be the reason for the difference in results.

As regards the correlations between the QPT proficiency test and *cognitive* variables, the fact that there was a positive and statistically significant link between the QPT and grades obtained in English at pre-university level, indicates that the higher their pre-university mark, the higher the grade the participants obtained on the QPT. The positive and statistically significant association observed between expectations of foreign language achievement and actual foreign language performance as measured by the QPT suggests that the higher the grades students expected to achieve, the better they did in fact perform on this test. This finding coincides with Onwuegbuzie et al.'s (2000) result. Similarly, the positive and statistically significant correlations found between the QPT (an internationally verified test of global proficiency in English) and the other English test scores examined in our study (the Written test and the Oral test) offer considerable support for the reliability of these two tests administered as part of the official end-of-semester evaluation of our participants.

The statistically significant and negative correlation between global English level and the tendency to reject the idea of taking the subject To obtain credits reveals that the less interested students were in adding the credits gained from this subject to their university credit total, the higher their overall English proficiency was apt to be. This seems to suggest that there was a tendency towards intrinsic motivation on the part of students who did better on the QPT test. Or perhaps participants who fared better on the QPT simply liked English, or thought they would pass exam at the end of the academic year.

The non-significant result corresponding to study habits (class attendance and hours spent studying English) was mirrored in Onwuegbuzie et al.'s (2000) investigation, in which study habits were similarly seen not to correlate significantly with foreign language achievement.

As far as links with *affective* variables are concerned, the statistically significant and negative correlation between Quick Placement Test and FLCAS signifies that the more apprehension about language-learning students felt, the poorer overall English language proficiency they exhibited. This result reflects a tendency found ubiquitously in the literature, for example, in Gardner et al.(1997), who detected a statistically significant and negative correlation between Objective Measures and Language Anxiety, and it buttresses Horwitz's (2001) assertion that when using the FLCAS, investigators have constantly encountered negative correlations between this scale and language performance.

As regards other affective variables, the positive and statistically significant associations noted between QPT scores and participants' perceived competence in English globally and in the four skills, reveal that the more confidence student felt in their English abilities, the better they fared on the international proficiency test. It is noteworthy that the correlation between the Quick Placement Test score and participants' perceived level in speaking was positive and statistically significant, but was the lowest correlation amongst their perceptions of their capacities in the four language skills. The most highly correlated was their perception of their reading level. On the one hand, this finding seems to point towards students' lack of knowledge about their oral level in relation to their overall language competence, due perhaps to their relatively limited experience of this productive skill in the foreign language. On the other hand, it may imply that participants were more self-aware about their reading level, as they would almost certainly be more experienced in this receptive skill.

As regards the second part of our research, the *standard multiple regression analysis* that was carried out in order to ascertain which combination of the demographic, academic, cognitive, and affective variables best predicted global English proficiency as measured by the Quick Placement Test, indicated that one demographic variable (Age at which English learning started), one affective variable (Foreign language classroom anxiety), and one cognitive variable (To obtain credits) contributed most strongly. This model suggests

that the participants who exhibited highest levels of overall English proficiency tended to have started English at the earliest age, to have the lowest levels of foreign language anxiety, and to be the least interested in obtaining credits through this subject.

The finding that the variable which explained the greatest proportion of variance is Age at which English learning started (just over 10%) suggests that amount of English learning in terms of age at commencement of study predicted the highest overall proficiency. Taking into account that the Quick Placement Test is one which evaluates reading, vocabulary, and grammar, that is, aspects of English language study that tend to be strongly emphasised in the Spanish education system, it is not surprising that the younger students were when they started learning English predicted the highest scores on the QPT. These findings contrast with those of other researchers, who reported that academic achievement was the best predictor of foreign language achievement (Onwuegbuzie et al., 2000; Ehrman & Oxford, 1995).

The detection of foreign language anxiety as the next best predictor of overall foreign language proficiency suggests that even in the presence of many years of English study, nervousness and apprehension were still deleterious to language achievement, as measured by the Quick Placement Test. Foreign language classroom anxiety as second best predictor of foreign language achievement is a result that has also been encountered by other researchers, such as Onwuegbuzie et al. (2000), and Ehrman and Oxford, who asserted that “affective factors ... are clearly the second echelon” (1995, p. 82). Our result is slightly different from with Saito and Samimy’s (1996) who had found language anxiety to be the first best predictor of final exam marks in intermediate and advanced university language students. This may have been due to Saito and Samimy’s students’ marked increase in apprehension as they advanced through academic years and levels, and approached graduation with possible concerns about finding work after university. Our students were in their first university year, and so anxiety in relation to linguistic performance may have been slightly more attenuated in them.

The third best predictor of overall English language proficiency was to obtain credits. This indicates that the less students were interested in obtaining the credits afforded by passing this subject, the higher the marks they tended to obtain on the QPT. This seems to point towards intrinsic motivation as an enhancer of language learning.

This kind of motivation, which “is in evidence whenever students’ natural curiosity and interest energise their learning” (Deci & Ryan, 1985, p. 245), has been also been linked to “long-term retention” (Arnold & Brown, 1999, p. 14). In students who took part in this study, then, their natural interest in English, as opposed to the extrinsic reward of adding credits to their university course total, aided perhaps by improved memory, may have contributed to superior foreign language proficiency.

Pedagogical implications arising from the present research for improving general English proficiency would include the commencement of foreign language study at an early an age as possible. This would imply that favourable outcomes would depend on the earliest possible introduction of foreign language subjects at school, as advocated by Aida (1994) and by Onwuegbuzie et al. (1999). Not only consecutive periods of language study were seen to be advantageous (e.g., primary school followed by high school), but intensity of study, for example, studying English at a private language school and at regular school simultaneously. As regards students’ perceptions of their language abilities, perhaps teachers could take heed of MacIntyre and Gardner’s point that students “taught to emphasise their own successful experiences in the second languages would come to perceive themselves as more proficient language learners” (1991, p. 303). Interventions by instructors to lower language anxiety would also appear to be advantageous. For example, the teacher could strive to establish a warm, personalised rapport with students, as recommended by Elkhafai (2005), who considered that providing a “supportive and friendly environment” (p. 217) would be beneficial to language achievement.

The *limitations* of this research are considerable. First, and most obviously, the number of participants (N = 40) was small, and this

has restricted the generalisability of findings to larger populations. Second, the findings relate to these participants and their learning situation over a limited time-span, and may have been different if the study had been conducted earlier or later, for example, nearer the date of their graduation. Third, the pre-experimental nature of the study, carried out without randomization, does not allow us to generalise findings. Fourth, the factual data provided by students on the Background Questionnaire could not be verified, and may have been influenced by what they thought the teacher wanted to know about them, and, as Kim (2000) pointed out, “self-report measures [...] are typically subject to forgetting, leveling, and wishful thinking” (p. 158). Fifth, it may have been difficult for participants to convey precisely information about their ideas and emotions.

The findings of this study suggest that *further research* could be undertaken in several ways. First, a similar study could be carried out involving participants whose mother tongue and/or target language were different from those examined here. Second, it would be interesting to see if results observed with students at different language levels (beginner, intermediate, or advanced) would endorse or challenge our findings. Third, a true experiment would lend generalisability to our study: A larger number of students of English, assigned randomly to two groups, with interventions aimed, for example, at increasing or lowering anxiety in the experimental group, such as using a different methodology or establishing a different classroom atmosphere, might shed more light on language achievement and its associations with language anxiety, and would inspire greater confidence in findings. Fifth, language achievement could be examined in the light of variables other than the ones included in this investigation.

In conclusion, our research backs up studies that show that language learning and achievement are more than purely cognitive endeavours. Our findings have highlighted some links between language performance and myriad student variables reflecting personal background, language learning history, and thoughts, feelings, and expectations. Continued research is necessary in this area to shed more light on these links, and new findings will surely

increase researchers' and teachers' understanding of linguistic outcomes, and thereby help them improve performance in language learners.

References

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155-168.
- Al-Hilawani, Y. A., & Sartawi, A. A. (1997). Study skills and habits of female university students. *College Student Journal*, 31, 537-544.
- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. (pp. 1-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cano García, F. (2006). An in-depth analysis of the Learning and Study Habits Inventory, LASSI. *Educational and Psychological Measurement*, 6 (6), 1023-1038.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Wiley.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1995). Cogniton plus: correlates of language learning success. *Modern Language Journal*, 74, 67-89.
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension an anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89(2), 206-220.
- Fotheringham, J. O., & Creal, D. (1980). Family socioeconomic and educational emotional characteristics as predictors of school achievement. *Journal of Educational Research*, 73, 311-317.
- Ganschow, L., Sparks, R.L., Anderson, R., Javorshy, J., Skinner, S., & Patton, J. (1994). Differences in language performance among high-, average-, and low-anxious college foreign language learners. *The Modern Language Journal*, 78(1), 41-55.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A. M. (1997). Towards a full model of second language learning: an empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81(3), 344-362.

- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20 (3), 559-562.
- Horwitz, E. K. (1990). Attending to the affective domain in the foreign language classroom. In S. S. Magnam (Ed.), *Shifting the instructional focus to the learner*. (pp. 15-33). Middlebury, VT: Northeast Conference on the teaching of Foreign Languages.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K., Horwitz., M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Jones, C. H., & Slate, J. R. (1992). *Technical manual for the Study Habits Inventory*. Unpublished manuscript, Arkansas State University, AR: State University.
- Kim, J. (2000). Foreign Language Listening Anxiety: A study of Korean students learning English. Dissertation Abstracts International, UMI No. 3004305.
- Krashen, S. D. (1980). The input hypothesis. In J. E. Alatis (Ed.), *Current issues in bilingual education: Georgetown University round table on languages and linguistics*. (pp. 168-180). Washington: Georgetown University Press.
- Lieberman, P. (1984). *The biology and evolution of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal*, 75(3), 296-304.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47(2), 265-287.
- Naunton, J. (2000a). *Head for business. Intermediate. Student's book*. Oxford: Oxford University Press.
- Naunton, J. (2000b). *Head for business. Intermediate. Teacher's book*. Oxford: Oxford University Press.
- Naunton, J. (2000c). *Head for business. Intermediate. Workbook*. Oxford: Oxford University Press.

- Newport., E. L. (1986). *The effect of maturational state on the acquisition of language*. Paper presented at the Eleventh Annual Boston University Conference on Language Development.
- Olneck, M. R., & Bills, D. B. (1980). What makes Sammy run? An empirical assessment of the Bowles-Gintis Correspondence Theory. *American Journal of Education*, 27-61.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey P., & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20(2), 217-239.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey P., & Daley, C. E. (2000). Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign-language achievement. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 3-15.
- Onwuegbuzie, A. J., Slate, J., Paterson, F., Watson, M., & Schwartz, R. (2000). Factors associated with underachievement in educational research courses. *Research in the Schools*, 7, 53-65.
- Pappamihel, N. E. (2001). Moving from the ESL classroom into the mainstream: an investigation of English language anxiety in Mexican girls. *Bilingual Research Journal*, 25(1 & 2), 31-37. Retrieved July 25, 2002, from Arizona State University, Southwest Center for Educational Equity and Language Diversity Web site: <http://brj.asu.edu/v2512/articles/art3.html>
- Phillips, E. M. (1990). The effects of anxiety on performance and achievement in an oral test of French (Doctoral dissertation, University of Texas at Austin, 1990) Dissertation Abstracts.
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14-26.
- *Publication Manual of the American Psychological Association* (5th ed.). (2001). Washington, DC: American Psychological Association.
- *Quick Placement Test User Manual*. (2001). Oxford University Press & University of Cambridge Local Examinations Syndicate. Oxford: Oxford University Press.
- Saito, Y., & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239-251.

- Stephenson, J. T., & Hewitt, E. C. (2006). Background questionnaire. In J. T. Stephenson, *Anxiety in learning English as a foreign language: its associations with participant variables, with overall proficiency, and with performance on an oral test*. Doctoral thesis on CD-ROM. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 2006. ISBN: 978-84-338-4101-8.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1989). *Using multivariate statistics*. New York: HarperCollins.

Composición: María Angustias Ortiz Molina

Impresión: Impressões e Soluções (Coimbra – Portugal)

