

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: PRESTANDO ATENCIÓN A LA MÚSICA ESCOLAR COMO GÉNERO EN SUS MICRO Y MACRO CONTEXTOS

Liora Bresler

University of Illinois at Urbana-Champaign
liora@uiuc.edu

El significado de cualquier tipo de música es inseparable de las condiciones bajo las cuales se genera y experimenta. La comprensión de la “música escolar” como género requiere entender los contextos en que se forma y se define. Los contextos influyen en qué y cómo enseñan los maestros, determinando mensajes explícitos e implícitos, y valores. En este artículo me concentro en el contexto institucional o meso contexto –las estructuras y fines del sistema escolar–, en su interacción con el micro contexto –las intenciones y la experiencia de los maestros– y con el macro contexto –los valores de la cultura y de la sociedad.

The meaning of any kind of music is inseparable from the conditions under which it is generated and experienced. The understanding of “school music” as a genre requires the understanding of the contexts that shape and define it. Contexts affect both what teachers teach and how they teach, shaping explicit and implicit messages and values. In this paper, I focus on the meso, institutional context – the structures and goals of the school system –, as they interact with the micro context –teachers’ commitments and expertise–, and the macro context –the larger cultural and societal values.

INTRODUCCIÓN¹

El significado de cualquier tipo de música es inseparable de las condiciones bajo las cuales se genera y experimenta. La música religiosa evolucionó en imponentes iglesias. La música clásica instrumental surgió en las cortes de reyes y duques, y posteriormente resultó un factor principal en la aparición de las salas de concierto del siglo XIX. La música popular recibió un empuje con la invención de la radio y de los tocadiscos, que la hicieron accesible para grandes poblaciones.

La pluralidad de músicas es admitida en la sociedad contemporánea, donde la música no es vista como una idea monolítica sino como una práctica con valores y perspectivas en conflicto. Hablamos de la música como intemporal y trascendente. También tomamos nota del servicio de la música a la política y a la propaganda, y de su función como mercancía. En contraste con los géneros clásico y popular, con sus marcados contextos, formatos, propósitos, clientela y sistema de valores, los contextos, formatos, clientelas y sistema de valores de la “música escolar” como género distinto son analizados rara vez². Así, la música escolar es distinta de otros géneros, pero se basa en ellos para reencuadrarse y adaptarse a sus específicos objetivos y estructuras. Este artículo, basado en dos estudios cualitativos de varios años, examina cómo se refleja el género de la música escolar en las escuelas norteamericanas en el currículum operacional –en el día a día– (GOODAD et. al., 1979), y en las percepciones y reflexiones de los maestros. La comprensión de la “música escolar” como un género requiere la comprensión de los contextos que la determinan y definen. En este artículo me concentro en el contexto institucional o meso contexto –las estructuras y fines del sistema escolar–, en su interacción con el micro contexto –las intenciones y la experiencia de los maestros– y con el macro contexto –los valores de la cultura y de la sociedad.

Cada uno de los tres contextos identificado está constituido por otros contextos, generales y locales. El meso contexto, por ejemplo, incluye la tradición de la música como asignatura escolar, las otras asignaturas artísticas en la escuela y su relación con la música, la particular organización de la escuela y sus fines, la comunidad específica en la que el centro está ubicado, y la naturaleza y alcance de sus interacciones con la comunidad. Dentro de los niveles micro y macro, también interactúan múltiples contextos para influenciar a la música escolar en una miríada de formas. Así, es la influencia mutua de contextos lo que crea el género de la música escolar. Las secciones siguientes presentan “escenas” e interpretación del currículum operacional de música, donde la influencia de los contextos y su interacción puede ser observada.

LA MÚSICA ESCOLAR

A diferencia de la música clásica, la música escolar funciona en contextos que no son comerciales ni elitistas. La música escolar en los Estados Unidos evolucionó en los entornos educativos del siglo XIX, con la expansión de la escuela pública y la educación de las masas. Su incorporación al currículum general fue una lucha desde entonces, sin llegar a asumir un estatus igual al de las disciplinas académicas que han constituido la base de la escolarización.

Durante sus 150 años de existencia, la música en la escuela primaria pasó por diferentes modas ideológicas y pedagógicas, adoptando funciones radicalmente diferentes, desde servir al fin utilitario de aprender a leer partituras para el canto de iglesia y al fin espiritual de honrar a dios, pasando por la ideología humanística orientada a cultivar la mente y el espíritu, hasta proporcionar a los niños medios de autoexpresión y válvulas de escape emocional. Cada uno de estos fines generó diferentes currícula, contenidos y experiencias musicales. Dejando de lado las ideologías, la realidad contemporánea de la música escolar está teñida con las estrictas necesidades de los entornos educativos. Los directores y jefes de estudios con los que he hablado enfatizaron que la música ocupaba un lugar en el currículum sobre todo para cumplir con los requisitos de los sindicatos de proporcionar tiempo libre a los maestros generalistas.

En cualquier caso, el rol que ocupa la música en las escuelas primarias es más complejo que el simple hecho de proporcionar tiempo libre. El rol es a la vez marginal y central en las formas que las escuelas establecen su presencia como instituciones. La música como disciplina es periférica al currículum académico básico: la música escolar es una capa disciplinaria más añadida a las muchas áreas de enseñanza inconexas presentes en las escuelas actuales. En este sentido, es una consecuencia de la idea de que el currículum se construye desde lo básico –el conocimiento esencial– hacia lo periférico –el conocimiento menos esencial. Lengua y Matemáticas están en el centro, y Música, aunque más profundamente institucionalizada que una campaña de prevención de la drogadicción, está en las afueras. Al mismo tiempo, muchos momentos importantes –en los que la escuela entera se reúne para actuaciones para sus miembros o la comunidad– se centran alrededor de la música. Estas actuaciones son exclusivas de las escuelas, y sirven a sus fines en contenidos, formatos y estilo.

ESCENARIOS Y MÉTODOS

Los dos proyectos en los que se basa este artículo, se concentran en el currículum operacional de música, artes visuales, danza y drama en escuelas primarias norteamericanas. El primer estudio, un proyecto de tres años, fue llevado a cabo bajo los auspicios del Fondo Nacional de las Artes y del Centro Nacional para la Investigación en Educación Artística (ver también BRESLER, 1996; STAKE, BRESLER y MABRY, 1991). El segundo, un proyecto de cuatro años, fue patrocinado por la Agencia de Investigación Educativa y por el Consejo de Investigación de la Universidad de Illinois (para una discusión metodológica, ver BRESLER, WASSER, HERTZOG y LEMONS, 1996).

El primer estudio se centra en tres escuelas “ordinarias”: una en una ciudad metropolitana, y dos en pequeños pueblos industriales. El segundo estudio examinó dos programas de arte enseñados por especialistas en dos distritos escolares: un programa en una ciudad universitaria, y el otro en un pequeño pueblo industrial. El foco en este artículo está en la música, por lo que las otras artes sirven de contexto de fondo. Las cinco escuelas primarias de las que se extraen los datos sobre música tienen tamaños que van de mediano (440 alumnos) a grande (820 alumnos). Todos los centros tenían grandes poblaciones de minorías, de bajo rendimiento académico. Además, la ciudad universitaria tenía también una pequeña población de clase media, de hijos de profesores y estudiantes relacionados con la universidad.

Las fuentes de datos para ambos proyectos incluyeron: (1) observaciones intensivas (no participantes) de enseñanza de artes y música, así como de actividades extraescolares, conciertos dentro y fuera de las escuelas, y reuniones con especialistas de las distintas áreas artísticas; (2) entrevistas

semi-estructuradas con maestros (generalistas y especialistas) y directores; y (3) análisis de materiales como libros de texto, exámenes y notas de programas. Como es usual en los estudios de caso, no hay ninguna pretensión de representatividad o generalizabilidad. Por el contrario, la intención es captar la riqueza, complejidad y contextualidad de la educación musical en sus variadas manifestaciones.

En estas escuelas, la música era enseñada por (i) especialistas en educación musical (en cuatro de las cinco escuelas); (ii) maestros generalistas con bastante preparación musical (en dos de las escuelas); o (iii) maestros generalistas con una preparación musical de mínima a media (en la escuela de la gran ciudad, donde no había especialistas). Los maestros de esta categoría intentaban evitar enseñar música, pero algunos procuraban incorporar actividades musicales al no haber especialistas. Había más especialistas enseñando música que otras artes. Cuando se les daba a los generalistas la opción de elegir un especialista en algún área, la primera opción era Música: se sentían menos seguros enseñando música en comparación con, por ejemplo, artes plásticas. La existencia de especialistas significaba que en la mayoría de las aulas se enseñaba música regularmente. Las estructuras para la enseñanza de la música incluían clases semanales de 30 minutos. En el distrito de la ciudad universitaria, Música era una de las cuatro asignaturas artísticas enseñadas por especialistas, que se reunían regularmente para comentar cuestiones curriculares. En el pequeño pueblo industrial, la música era la única asignatura artística enseñada por especialistas. En la escuela de la gran ciudad, la música era enseñada por los maestros generalistas con variada formación musical, desde un maestro de cuarto titulado en Educación Musical y un maestro de sexto que era músico de jazz, hasta varios maestros con una amplia formación instrumental clásica y (en raras ocasiones) maestros generalistas sin formación musical.

EL CURRÍCULUM OPERACIONAL EN MÚSICA

Uno de los descubrimientos del primer proyecto fue el lugar central que tanto los contextos institucional y personal de los especialistas de música tenían en el diseño de la enseñanza musical, contextos que eran muy diferentes en los generalistas. Este descubrimiento motivó el segundo proyecto, que se concentró específicamente en los contextos de los especialistas. De allí la organización en viñetas de acuerdo con el perfil profesional. Las viñetas en la siguiente sección retratan la música enseñada por los maestros generalistas, incluyendo un concierto para toda la escuela. La siguiente sección se concentra en viñetas de especialistas de música. Las secciones interpretativas se refieren a algunos de los contextos inmediatos que dan forma a la música escolar y están desarrolladas en una sección posterior que analiza los tres contextos.

MÚSICA ENSEÑADA POR MAESTROS GENERALISTAS

Música para festividades

Es el viernes 14 de octubre, un frío día otoñal, a las 13:00 horas, justo después del recreo. Los alumnos de primero están aún agitados. Las caras sonrojadas, los movimientos intensos y algo abruptos. Linda McHenry, una maestra joven y simpática, cierra la puerta para que el canto no moleste a otras clases. A continuación cantan "Las hojas de Otoño están cayendo". En la siguiente actividad, Linda se sitúa frente a la clase y pone un casete. Hay ruido de fantasmas, viento, gritos. Hacia el final de la cinta, McHenry distribuye una fotocopia con un dibujo de un fantasma de apariencia tiste volando hacia pasteles de Halloween y una casa dibujada de manera simplificada. La cinta anuncia que las luces se apagan, y termina abruptamente con un chillido.

La voz de McHenry es dulce e invita a participar cuando pregunta: ¿Dónde creéis que estábamos?

Niños: Casa encantada.

McHenry: ¿Cómo sabíais que estabais en una casa encantada? Usad la fotocopia que os he dado.

La luz está encendida. La canción del día es relativamente simple, con cuatro versos cortos, y gira alrededor del acorde mayor con una extensión de una séptima como máximo. Está compuesta por un profesor de música de McHenry en la facultad. El texto es el siguiente:

Sombras espeluznantes, gatos y búhos
 escuchan a perros salvajes aullar.
 En el cielo vuelan las brujas.
 ¡Trucos y regalos y tartas de calabaza!

McHenry la recita dos veces, con ritmo pero sin melodía. Un grupo de cuatro niños escogidos responde en eco, y luego les siguen los otros grupos, cada uno con el ritmo correcto y sin melodía. Los niños son elegidos por su buena conducta: cantar es presentado como una especie de premio. Jack, un niño conflictivo, es una excepción. Funciona. Jack se pone derecho y mira más alerta en los siguientes minutos. Se pide a los cantantes que se pongan de pie, con una postura acorde a su posición central. Con cinco repeticiones, la canción gana familiaridad.

Al final de la clase se pide a los alumnos que coloreen la fotocopia.

Música para las estaciones

9:12 de la mañana. La jornada escolar acaba de comenzar. El frescor del nuevo día es interrumpido con la Promesa de Lealtad y el Himno Nacional. Veintidós alumnos de educación infantil están sentados en filas en forma de semicírculo sobre una suave alfombra azul claro. Es el momento de cantar, y la canción de hoy trata sobre la primavera.

“¿En qué estación estamos?” pregunta Gail Lowenfeld, la maestra, desde el piano. “Primavera” responden los 22 niños. Lowenfeld: “Voy a cantar esto, y después lo cantaremos juntos. Quiero que luego agreguéis vuestras propias palabras”. Canta, acompañándose a sí misma con simples y sonoros acordes de tónica y dominante: “La primavera es el momento del jardín.” Después de completar los cuatro versos, hace señas a la clase y todos se agregan. La melodía es clara y precisa. El piano, un poco fuerte, casi cubre las pequeñas voces, pero hay energía y ritmo en el canto de los niños.

Lowenfeld: “¿Qué más es primavera?” Joseph responde, voluntariamente: “Lluvia”, y otro acorde precede a la siguiente versión: “La primavera es el momento de la lluvia.” Las siguientes sugerencias incluyen “calor” y “frío”. Lowenfeld advierte: “No hablamos sólo del tiempo. ¿Qué más hacemos en primavera? ¿Qué hacen los niños afuera de casa?”. “Tiempo de plantar.” “Tiempo de jugar.” Y cantan “tiempo de plantar” y luego “tiempo de jugar.”

Cuando la música era enseñada por maestros generalistas, en general era presentada en el contexto de festividades, estaciones o temas relacionados con los aspectos académicos de las escuelas. En el aprendizaje de canciones de las dos viñetas anteriores, la melodía y el ritmo eran secundarios en comparación con la letra, y la reflexión sobre otros parámetros –por ejemplo, armonía, dinámica, forma– inexistente. En el episodio de la primavera, la clase era parte de lo “pre-académico”, a fin de fomentar las asociaciones de los niños sobre las estaciones y el uso apropiado de adjetivos. Otras actividades musicales en esa categoría incluían la integración de canciones en temas “académicos” como “Los planetas”, una canción cantada en una unidad didáctica de Sociales de quinto de primaria sobre el sistema solar, o “Cincuenta geniales³ Estados Unidos” en una clase de Geografía.

Quienes dirigían estas actividades –maestros con experiencia musical– tomaban sus ideas de revistas para maestros generalistas y de tradiciones locales. Las pedagogías estaban centradas en el maestro. Los temas reflejaban los objetivos: la adquisición de contenidos académicos más que de una experiencia estética o el desarrollo de habilidades musicales. En las entrevistas, los maestros explicaron que los alumnos con diferentes capacidades o con necesidades especiales tenían más posibilidad de éxito si podían trabajar con formas de representación variadas (por ejemplo, visual, auditiva). La música, decían los maestros, les permitía enseñar el “conocimiento escolar” a través de formas distintas a las verbales y numéricas.

Las creencias y percepciones de los maestros sobre la música y cómo encaja con las necesidades de sus niños determinan sus prácticas. Otro contexto de práctica musical es el contexto institucional: el clima de la escuela y sus prioridades. Dada la presión general para lo académico, los maestros sentían que no tenían tiempo para enseñar música como asignatura separada. Molly Leonard, maestra de séptimo en una escuela de Chicago, habla en nombre de muchos otros cuando me cuenta:

Música y Plástica son parte del currículum que se espera que todos los maestros enseñen. No siempre tie-

nes tiempo para hacerlo. Si quieres enseñar música o plástica, tienes que incluirlas en otra área.

La enseñanza musical era esporádica cuando estaba a cargo de maestros generalistas, dependiendo de sus intereses y de la ocasión específica. Por lo general, estaba ubicada en períodos de transición: después del recreo, al principio o al final del día, la semana o el semestre. El canto era la actividad predominante. Algunos maestros usaban la audición musical para esos momentos de transición o como fondo para “trabajo silencioso” en otras asignaturas. Los contenidos⁴ estaban determinados por el conocimiento del maestro, su visión y sensibilidad musicales, sus habilidades pedagógicas y la disponibilidad (o falta de) instrumentos y reproductor de CD o casetes. La mayoría de los maestros generalistas no usan instrumentos: no hay, y no saben cómo usarlos. Aunque la voz está disponible teóricamente, a menudo no es una “voz cantante” porque cantar afinado no está “dado” en nuestra cultura, y menos aún un sonido vocal cultivado. En un contexto escolar que enfatiza la alfabetización verbal, el vocabulario y las palabras son centrales para los maestros, mientras los otros elementos musicales son ignorados. Para el vocabulario, era adquisición más que interpretación o expresión. Los temas eran presentados en una forma esquematizada, centrada en el conocimiento común y los símbolos y convenciones comúnmente aceptados. Rara vez se aventuraban los maestros en significados personales o culturales más profundos. El meso-contexto, que refleja los valores de la escuela (alfabetización verbal, temas académicos) resuena con el macro-contexto, el énfasis de la sociedad en la alfabetización y su visión de la música como entretenimiento o estrategia para cambiar de ánimo. En el caso de los maestros generalistas, estos contextos meso y macro eran a menudo centrales en determinar sus perspectivas y creencias, sobre todo cuando no tenían contextos musicales alternativos. Entre las creencias de los maestros sobre la música en la escuela destacaba el rol de ilustrar las materias académicas y la función terapéutica de “calmar la bestia en el niño”. Esas son las visiones de la música en los tres niveles –social, institucional y personal– que conducen la enseñanza que acabamos de observar, a cargo de maestros con poca preparación musical, pocas habilidades relevantes y ningún plan para su propio desarrollo musical futuro.

Conciertos para festividades

Las actuaciones escolares –al igual que la enseñanza musical– eran dirigidas tanto por maestros generalistas como por especialistas en música, dependiendo de los recursos del centro y de las actitudes y motivación de los maestros. Los especialistas a veces tendían a proteger el poco tiempo de enseñanza musical de que disponían. Los especialistas querían asegurarse de que las clases fueran dedicadas a aprender música de alta calidad, habilidades y conceptos, más que al perfeccionamiento del típico repertorio de las actuaciones. Los especialistas, sin embargo, eran conscientes de cómo las actuaciones podían diluir sus objetivos musicales y a menudo se resistían a ajustar sus clases a las actuaciones. Mientras esto servía para mantener su integridad y los objetivos de la enseñanza musical, también significaba que no participaban en aquellos momentos que eran fundamentales para la escuela y sus fines. Así, las actuaciones escolares, como las de la siguiente viñeta, eran organizadas por los maestros generalistas. Los temas y los estilos de canciones en las actuaciones eran un espejo de la enseñanza de aula. Al mismo tiempo, tenían sus objetivos y audiencias específicos, así como sus correspondientes formatos y estructuras.

Actuaciones de Navidad

Gail Lowenfeld, al piano, toca canciones de Navidad populares de una partitura. Hay muchos Santa Claus, uno en el escenario, otro mirando desde un enorme calcetín que cuelga de una cesta e incluso un tercero, esta vez real, más esbelto pero menos alegre que los pintados, con una espesa barba blanca que no cesa de tocar, y zapatillas visibles bajo las botas negras. Su voz farfullante no llega más allá de la segunda fila, cuando anuncia el siguiente número. Me doy cuenta de unos golpes rítmicos detrás de mí, y al darme vuelta veo a un bebé de un año pateando rigurosamente. Los momentos culminante –circo y acróbatas– son repetidos en las tres funciones para los tres ciclos: tigre, león, elefante, elefantes, así como dos magos que escondieron y sacaron conejitos rosados de sombreros negros, y bailarinas en leotardos y trajes de danza. Los maestros supervisan y controlan desde sus sitios. Los diferentes cursos se turnan para cantar los villancicos. Las canciones terminan y mi recientemente conocida vecina, Fakra Imam, me cuenta que

su hijo mayor ha estado practicando las canciones en casa y en la escuela durante las dos últimas semanas.

El siguiente en aparecer es el profesor de música instrumental extraescolar, con una guitarra. Su grupo – tres jóvenes violinistas y un guitarrista– se sientan frente a él. Cada uno toca una frase de “Campanitas de San Juan”, “Dulce Navidad” y la “Canción de la alegría”, cuyo arreglo simplificado omite el único patrón rítmico interesante. La última canción, “La rosa amarilla de Texas”, es cantada por el profesor acompañado por las débiles voces de los alumnos. La interpretación arranca un “bravo” de una madre.

Un sabor internacional se aprecia en las otras fiestas de invierno de segundo y tercer ciclo: Januka y el Año Nuevo chino. Cada clase honra una fiesta o país diferente.

Las navidades en México se contextualizan con información sobre México: altitud, tamaño, recursos naturales, ciudades. Esta sección incluye una danza y la canción “Feliz Navidad”, así como piñatas y el impactante traje autóctono que lleva una de las niñas. Lo siguiente es una popular canción de Januka israelí, presentada por niños vestidos con blanco y azul, los colores nacionales. La sección termina con la presentación del trasfondo histórico del origen de la fiesta, y algunos datos sobre la temperatura y el clima de Israel, sus exportaciones más importantes, geografía y demografía. Los ejecutantes de la danza del Año Nuevo chino están vestidos con sombreros chinos y llevan un dragón dorado. El dragón de papel, verde y largo, dando una vuelta y con la cola cayendo al suelo, es impresionante y llama la atención con el sonido de los fuegos artificiales. La Navidad en Alemania es representada por una mesa llena, así como información básica sobre coches, química, música y filosofía alemanas. La ceremonia finaliza con más villancicos conocidos. Edna Rice, una maestra de octavo, dirige con movimientos articulados y gráciles. Hay energía y direccionalidad en sus gestos, en el sonido, en el ritmo y en las armonías.

Los maestros se felicitan. El director agradece el esfuerzo puesto en las decoraciones preparadas por los maestros y alumnos, y la presencia de los padres: “Estamos encantados. ¡Qué importante es para vuestros niños!”. La madre de Matt le besa con obvio orgullo. El padre de Jason abraza a su hijo, y le dice al señor Osborne, el maestro de “artes creativas” a cargo de la actuación, cuán contento está de conocerle finalmente. Una mujer mayor, con abrigo de piel, se acerca a su nieto. Raza se junta con su madre y un hermanito pequeño para un comentario aprobatorio.

De todos los roles de las artes en la escuela, el social parecía ser el más apreciado por los equipos directivos de los centros, los maestros y los padres. Aunque el logro académico era el objetivo explícito más importante de la escolarización, la mayoría de los directores valoran su aspecto social y las relaciones de la escuela con la comunidad de las familias de los alumnos. La música parecía ser una herramienta primordial para las funciones sociales de la escolarización. Los directores hacían saber a los maestros que esperaban que los niños participaran en las actuaciones⁵. Las reuniones de la Asociación de Padres y Maestros (PTA) tardes étnicas, festividades y programas de honores eran vistas como oportunidades para crear una comunidad. Las observaciones de las actuaciones revelaron una diversidad de culturas presentadas correspondiente a la diversidad de la población estudiantil.

Las actuaciones escolares fueron festivas y propiciaron un contraste a la rutina, y una oportunidad a los padres de compartir las celebraciones del centro. Los niños de todos los ciclos interpretaron una canción, una danza y una dramatización. Los programas incluyeron melodías muy conocidas, decoraciones artesanales hechas a mano, danzas folklóricas simplificadas, y números hechos por los maestros. Las actuaciones tendieron a mostrar contenidos y estilos estereotipados. Como en la enseñanza, el énfasis estuvo puesto no tanto en la educación como público o como intérpretes, como en la producción de artesanías atrayentes a la vista y el oído.

MÚSICA ENSEÑADA POR ESPECIALISTAS

En general, las diferencias que encontré entre los especialistas fueron más llamativas que las que había entre los generalistas. Tenían que ver con los objetivos musicales y extramusicales, la gama de actividades musicales y contenidos de las clases, y con las maneras en que la música era presentada y enmarcada. Los objetivos, contenidos y actividades estaban íntimamente relacionados con las imágenes que los profesores tenían de su rol en el aula y del rol de la música en sus propias vidas y en la de sus alumnos. Las viñetas que se presentan en esta sección han sido elegidas para ilustrar la

rica variedad de modelos de enseñanza musical en los centros de primaria, y enfocan cómo se enmarca la música, los contenidos, y los estilos pedagógicos y organizativos.

Curriculum organizado según conceptos

Son las 9:55 de un miércoles por la mañana, a mediados de octubre. Pat Helfrich, una mujer joven, alta y rubia con el cabello –de permanente– hasta los hombros, está esperando para su siguiente clase en un aula de música bien equipada. Las niñas de cuarto entran al aula primero, y luego los niños. Los alumnos cogen sus libros de música, se sientan en las sillas asignadas y cuidadosamente colocan los libros bajo las sillas.

Pat está de pie al frente, en el centro. Hoy se concentra en la tarea de practicar unos esquemas rítmicos cortos para una canción de Halloween. “Recordaréis que la semana pasada estuvimos trabajando sobre algunos ritmos. Palmeamos algunos de los esquemas que tenemos aquí (apunta a unos esquemas rítmicos hechos sobre papel continuo, arriba de la pizarra) y estuvimos practicando cómo hacer esquemas rítmicos con fichas rítmicas. Bueno, hoy vamos a comenzar con un ritmo para una canción de Halloween, y para ello pondré los ritmos en la pizarra. Sé que algunos de éstos no los hemos practicado aún, así que si recordáis algunos del año pasado nos ayudará.”

La “música escolar” en la clase de Pat se componía de canciones y selecciones de audición escogidas de libros de texto, a veces de un fichero de canciones personal (que le dio su madre, también una maestra especialista en Educación Musical). Las canciones generalmente estaban asociadas al calendario anual. Sin embargo, los contenidos y los materiales eran diferentes de los de los maestros generalistas.

Lo central en la enseñanza de Pat eran los elementos de la música –melodía, ritmo, armonía, forma y timbre–, característicos de los libros de texto de música que la mayoría de los especialistas consulta –a diferencia de los generalistas. La enseñanza de Pat, por ejemplo, relacionaba el concepto de ritmo y la construcción de un vocabulario musical al desarrollo de habilidades musicales específicas, como la entonación precisa y la ejecución de instrumentos de percusión. Los focos de enseñanza “triádicos” de enseñanza de tema (Halloween), elementos (ritmo) y tarea de aprendizaje (ejecución de patrones rítmicos) tienen reminiscencias académicas, al igual que la forma de la clase y el estilo de presentación. Las fichas rítmicas, también, son un tablón de anuncios didáctico común en la escuela primaria, presente en varias áreas (por ejemplo, división en sílabas o ejercicios de multiplicación). Las clases incluían una evaluación permanente y un registro meticuloso.

Aunque la enseñanza de conceptos y habilidades es común a todas las áreas escolares, raramente son parte de las expectativas de los directores en Música. Pat expresa las diferencias entre las expectativas del director para la música escolar –básicamente, “pasárselo bien”– y las suyas propias, que enfatizan el aprendizaje secuencial de conceptos y habilidades.

“Incluso cuando era contratada, lo era sólo para que me asegurara de que la música fuera diversión, y me decían directamente que no enseñara ningún concepto, y que no tenía que saber nada sobre el pentagrama y cosas por el estilo. Yo sólo sonreía y decía: ‘Bueno, Música será siempre divertida’, y no comentaba que realmente yo iba a trabajar sobre esas otras cosas, y realmente enseñaba cosas mientras se divertían. El director al final comprendía que estaban aprendiendo cosas además de divertirse. No estamos sólo cantando, no estamos sólo escuchando grabaciones. En realidad estamos haciendo algo.”

Pat presenta Música como una asignatura con un cuerpo particular de conocimientos que es enseñado en una forma organizada y secuencial, similar a la de otras asignaturas escolares, y a diferencia de la enseñanza musical llevada a cabo por maestros generalistas, que a menudo es presentada como enriquecimiento o esparcimiento. La enseñanza de Pat está bien programada, es progresiva, sistemática y clara. La clase sigue un formato de preguntas y respuestas, y se pide a los alumnos que levanten la mano para hablar. El movimiento de los niños en sus clases es limitado. La enseñanza de Pat encaja en el contexto escolar, en el sentido de que los niños están sentados en filas, de cara al frente de la clase, donde ella está sentada al piano. La organización de las experiencias musicales conduce a un control de clase eficaz, así como a la adquisición de conceptos y destrezas musicales básicas. La enseñanza musical se parece a la de las asignaturas académicas en el sentido de

que no está centrada alrededor de las experiencias artísticas y estéticas de los alumnos, ni enfatiza sus interpretaciones, expresiones y sentido de agencia.

Al mismo tiempo, notamos rituales específicos de la enseñanza musical: (1) canciones de comienzo y de cierre, y procedimientos para entrar y salir del aula; (2) actividades de relleno favoritas para clases con algunos minutos de tiempo extra; (3) juegos musicales para ejercitar destrezas; (4) distribución de libros de música y fotocopias; y (5) organización eficiente del manejo e intercambio de instrumentos.

La específica organización de tiempo y espacio son aspectos importantes de la música escolar. La propia presentación de Pat es igualmente poderosa en la organización de la música, y se expresa en su “aspecto de profesora”, “voz de profesora” cuando habla a los alumnos, estilo de vestimenta y discurso (por ejemplo, al referirse a sí misma en tercera persona cuando dice “La señorita Helfrich querría...”).

El control y la disciplina son características de todas las asignaturas escolares, incluyendo a la música, y proveen la columna vertebral de los contenidos y estructuras de las clases. Pat ejerce el control coherentemente cuando enseña, elogia, advierte, sugiere, recuerda y hace cumplir normas. Usa un formato asertivo de disciplina en su aula. Hay reglas claramente especificadas (y consecuencias no ambiguas) para la conducta: reglas para la ejecución, para el intercambio de instrumentos, para distribuir y para recoger. Los niños cuyos nombres son anotados en la pizarra reciben un castigo.

Claramente, las estructuras escolares y el estilo de enseñanza dominante dan forma a los contenidos y pedagogía de Pat. Su contexto personal –sus creencias y su formación personal y profesional– corrobora el contexto escolar para dar forma a su enseñanza a grandes trazos, así como en algunos de los detalles a nivel de micro contexto. La madre de Pat, también una maestra especialista en Educación Musical, le proveyó un modelo consistente y un sentido de “profesionalidad”. Pat comenzó a tomar lecciones de piano en la escuela infantil con su madre como profesora. Durante el instituto tocó el clarinete y le gustó “estar en la banda”, pero no quería enseñar música instrumental porque era “más una pianista”, y prefería acompañar que interpretar de solista:

“No soy una intérprete. Como con el piano, prefiero acompañar a la gente que hacer un solo. Me pongo muy nerviosa. Fue entonces cuando decidí que realmente me gustaba ser maestra de primaria.”

Pat tiene una amplia experiencia musical y excelentes habilidades como cantante y pianista. En el momento de la investigación, estaba terminando un master en Educación Musical en una universidad cercana cuyo programa de estudios enfatizaba un enfoque conceptual a la enseñanza de la música. En su tiempo libre, cantaba en la Sociedad Coral Universitaria

El micro contexto personal incluye una etnicidad con su subcultura, que puede ser similar o diferente a la subcultura de los alumnos. La experiencia anterior de Pat como maestra fue en una escuela de Wisconsin en la que todos los alumnos eran blancos de clase media, como su propia procedencia. A diferencia de la escuela de Wisconsin, Pat no tiene la misma sensación de comunidad con la población mayoritariamente afroamericana de clase baja de la pequeña ciudad donde está su escuela actual.

La música como una experiencia de canto

Los niños de preescolar están sentados en filas en esta enorme y casi vacía aula de música. El profesor, Jeff Lindsey, con un cabello pelirrojo-rubio-canoso algo largo y bien peinado, lleva gafas de montura metálica delante de sus ojos azules. Jeff sale de detrás del piano para tener un contacto directo con la clase. Teje su clase de música con una historia, atrayendo a las jóvenes caras hacia la experiencia musical. Jeff es animado, teatral, dramático y cautivador.

“Estaba en cama anoche, cuando oí un ruido en la cocina. Salí de la cama y fui a ver qué era. Estaba escuchando ese ruido y cuando lentamente llegué al interruptor de la luz (actuando) y la encendí (los alumnos se asustan), ¡ allí estaban! ¡Grillos...! ¡En todos lados! ¡De fiesta! Y estaban haciendo una danza y cantando una canción. Esta es la canción que estaban cantando.” Jeff enseña la canción y la danza, que consiste

en hacer un giro hacia abajo al final de las frases cuando suena mi-re-do. Está de pie frente al piano y hace de modelo de la danza, y luego los alumnos lo intentan. Los niños están entusiasmados, impacientes por hacer la danza y cantar la canción de los grillos.

Jeff: “Ahora, hay una cosa que debo recordaros. Ninguna rodilla toca el suelo, ninguna mano toca el suelo, ningún trasero toca el suelo: simplemente lo hacemos así (hace de modelo). ¿Estáis todos de pie altos y guapos? Ahora, podemos ponernos de pie junto a nuestras sillas y cuando cantemos “Todo está en silencio salvo la canción del grillo” bajamos un poco, pero no hasta el suelo porque no llega tan abajo.” Comienza a tocar un sonoro acompañamiento. “¡Comenzad guapos y altos!”, grita sobre el piano. Jeff canta y toca con los alumnos, cantando palabras sobre la parte del mi-re-do, y haciendo el giro de la danza. Para al final de la canción y dice: “Todos habéis hecho la danza muy bien: nadie tocó el suelo, y eso significa que habéis ganado una gran estrella (“¡sí!” de la clase). Pero... ¡no oí las palabras! (dice enfáticamente). Tengo que escuchar a la gente cantar (comienza a tocar otra vez). ¿Listos?” Jeff ayuda al comienzo de las frases y escucha a los alumnos cantantes. En la última frase, desacelera y suaviza el acompañamiento, y los niños responden haciendo esos mismos cambios al cantar y bailar. “¡Muy bien, buen trabajo! Sentaos.”

En la clase de Jeff, la “música escolar” consiste principalmente en canciones folklóricas, escogidas por su adecuación a la secuenciación de la enseñanza, y elegidas de antologías folklóricas y libros de texto de música. El resto del repertorio incluye canciones basadas en el calendario (festividades, estaciones), la tradición escolar (canciones para asambleas), canciones de “relleno” y de “entretenimiento”, y juegos musicales (por ejemplo, “descubre la canción” o “descifra una canción de su partitura”). Los rituales de clase –sobre todo enseñados en gran grupo– incluyen calentamiento vocal, “estrellas” de premio en la pizarra con propósitos de control, y competición entre grupos de integrantes de la clase (chicos contra chicas, fila contra fila). Jeff usa el piano para la enseñanza y el acompañamiento de las canciones. Sus artísticas destrezas al piano realzan la música al aportar energía, armonías interesantes, y un sentido de musicalidad y variedad. Cuando Jeff tiene su propia aula de música (en una de las dos escuelas en que enseña), ocasionalmente usa instrumentos –sobre todo percusión– para acompañar el canto y reforzar elementos musicales específicos.

Cantar canciones folklóricas es primordial. Jeff usa “trozos” rítmicos y melódicos de canciones como unidades organizativas para la enseñanza musical de acuerdo con el método Kodaly (en la viñeta sobre su enseñanza, mi-re-do). Refuerza esos sonidos con movimientos corporales –la danza de los grillos– en los que el cuerpo se mueve hacia abajo con los sonidos mi-re-do al final de cada frase en la canción. Los signos con las manos a modo de solfeo son a menudo usados como estrategia para que los alumnos aprendan la ubicación de las notas en una escala. Jeff evalúa el progreso musical informalmente, pero de manera regular, proporcionando información a los alumnos sobre cómo pronuncian las palabras y sobre el ritmo.

Al persuadir a los niños de que le sigan en una secuencia de construcción de destrezas musicales, Jeff enfatiza la técnica vocal y la alfabetización musical. Hace dibujos sobre la pizarra con propósitos de instrucción, de motivación y de control (estrellas), y utiliza estrategias como contar cuentos, hacer de modelo, hacer representaciones visuales y usar el sentido del humor, manteniendo un tono liviano. Las clases de Jeff están dirigidas por el profesor: él inicia, organiza y evalúa. Al mismo tiempo, su estilo didáctico es interactivo. Habla con los alumnos (más que *a* los alumnos) e incorpora sus ideas. Usa una voz de maestro y una combinación de cuenta-cuentos dramático y de director. Las clases avanzan con suaves transiciones entre actividades: Jeff teje la música con actividades, historias y control de clase.

Hay varios contextos relevantes a la didáctica de Jeff, y algunos contextos que no le influyen. Su formación en el método Kodaly, que enfatiza cantar canciones folklóricas (más que conceptos) da forma tanto a su repertorio como a su estilo de enseñanza. Es un director de coro de iglesia, en el que la música, más que la iglesia, es la fuerza motivadora (dice que si no fuera por la dirección, no se levantarían los domingos a la mañana para ir a la iglesia).

Los contextos personales de Jeff influyen en su enseñanza. La música es su interés principal en la vida. Como él dice, “la música me ha hecho bien.” Fue la fuerza expresiva de la música la que lo condujo a elegirla como carrera:

“Estaba en sexto de primaria y teníamos una profesora de música que iba de aula en aula, y una vez trajo un disco de la suite de Peer Gynt, y lo puso y yo no sabía que una cosa semejante existía, y supe que algo iba a pasar con la música en mi vida. Cuando tuve catorce años decidí que quería ser músico, pero no sabía cómo tocar nada, así que comencé a tomar lecciones de piano a los catorce y cuando tuve diecisiete o dieciocho comencé la universidad con el piano como especialidad.”

La formación profesional corrobora sus creencias: Jeff considera que la experiencia de cantar bien es primordial. La estética musical y el placer individual y el significado son tan importantes para él como –y son apoyados por– una afinación, ritmo y técnica correctas. Para Jeff es una prioridad desarrollar un repertorio de canciones “de calidad”, así como ofrecer a los alumnos experiencias de técnica vocal, notación musical, exposición a una literatura de buenas canciones folklóricas, y tiempo de simple disfrute del canto. La experiencia musical es un objetivo fundamental:

“Estoy absolutamente seguro de que la música es el manantial desde donde todo lo demás fluye. Cualquiera sea los sentimientos o bienestar que yo pueda ser capaz de proporcionar a los niños, cualesquiera técnicas que sea capaz de enseñar a los niños, cualesquiera principios, vendrán a través de la música. La música es lo más importante y encuentro que en mi trabajo como profesor de música, cuando la música es buena, todo lo demás es bueno. Si la música está bien interpretada, y aprendida correctamente, entonces todo lo demás cuida de sí mismo. Creo que de esta manera la gente puede aprender a entender qué es la belleza y a apreciar qué es bello en la vida. Creo que cuando los niños aprenden música, necesitan aprender música que les aporte algo y que puedan llevar con ellos. Por eso no hago esos estúpidos musicales como, tú sabes, Santa Claus se va a Duluth o por el estilo, y que esas cosas que están publicadas y se venden en los catálogos son tan ridículas. Y creo que los niños deben cantar Mozart, Palestrina, Haydn, y creo que deben hacer cualquiera de las artes superiores de que son capaces, que son muchas, si les enseñan bien.”

“Me he formado como un músico clásico. Sé que es un pecado no incluir música afroamericana, asiático-americana e hispanoamericana. Todas las culturas han creado buena música. Creo que sólo la mejor música debería ser enseñada a los niños –sólo la definitivamente mejor música– y creo que es imperativo que cada profesor de música sepa cuál es la mejor música. Muchos no lo saben.”

Hay aspectos del contexto escolar que Jeff no comparte, como los clichés sobre la especialidad:

“Todos hablan acerca de cómo las artes ayudan a humanizar a la gente y todo eso, pero realmente nadie lo cree, porque realmente nadie sabe qué es humanizar y qué es ser humano.”

Otro aspecto que no influye en la música escolar de Jeff es la coordinación de las artes (plástica, danza, dramatización y música) en su distrito en relación con conceptos (por ejemplo, línea o ritmo). Jeff se separa a sí mismo y a su enseñanza adrede de la del resto de la comunidad escolar, así como de los otros maestros en el grupo de artes integradas, trabajando no como un miembro del equipo sino independientemente.

Ética y espiritualidad

Joey Green, una mujer afroamericana, grande y carismática, está cantando y tocando un acompañamiento al piano: “Oye con tus ojos, oye con ojos, oye con tus ojos y tú también podrás cantarlo... Rojo y amarillo, rosa y verde, púrpura, naranja y azul. Puedo cantar un arco iris...” Joey ha creado una fuerte sensación rítmica para la canción, diferente de la suave línea que se suele usar. El canto es moderado y el lenguaje de signos va un poco retrasado. Tanesha está contenta girando de lado a lado con el ritmo mientras canta la canción.

Joey: “Hagamos por última vez ‘Tú (apuntando hacia la clase) también podrás cantarlo.’ Probemos. Hagamos ‘rojo y amarillo’, y justo al final ¿qué habremos de decir?” Los niños, juntos, dicen y cantan: “Tú también podrás cantarlo.” Joey: “Vale”. Los alumnos cantan, Joey toca a un tempo más rápido. “Rojo y amarillo...” Joey grita algunas palabras de la canción en ciertos puntos.

Al final de la canción, Joey inmediatamente pregunta: “¿Quién es una parte del arco iris?” Entonces, más fuerte, más rápido, con más intensidad y en un tono más agudo, “¿Quién es parte del arco iris?” Pregunta una vez más, enfatizando cada palabra, “¿¿¿Quién es parte del arco iris???”

Algunos alumnos han levantado las manos, y algunos están gritando “Todos nosotros”, “Dios”, “Somos nosotros...” Joey: “¡Somos nosotros! ¡Vosotros hicisteis este arco iris! ¡Yo hice este arco iris! Vale, ¡podéis sentaros!” Se sientan rápidamente.

Joey espera dos segundos y comienza la introducción del Cumpleaños Feliz en un estilo de espiritual fun-

ky. Una niña está frente a la clase. Los niños señalan que hay otra niña que cumple años hoy, y un niño que ha cumplido desde la última clase de música. Joey: “Tenemos dos personas que cumplen años el mismo día. Venid al frente. ¡Y uno más!” (Cantan la canción dos veces completa, insertando las palabras “todos vosotros”). Final de la clase. Joey “recoge” sus fuertes abrazos de cumpleaños y da a los niños afectuosos y cálidos abrazos.

La “música escolar” en la clase de Joey consiste en cantar canciones escogidas de libros de texto o improvisadas por ella, siempre conectadas con cuestiones de la vida real. Ella enfatiza la lectura de las palabras, la comprensión del significado de las canciones, y la relación que guardan con sus vidas. Las clases de música de Joey están organizadas alrededor de temas sociales y morales (por ejemplo, amabilidad, empatía, posibilidad y esperanza para todos), y cánticos morales con música (por ejemplo, “Hay lo mejor, desecha lo demás”). Los contenidos incluyen géneros diversos de canciones (por ejemplo, de festividades, rimas infantiles, patrióticas, de musicales) y música festiva (por ejemplo, canciones de cumpleaños). A menudo Joey extrae los temas morales de las experiencias reales que están viviendo sus alumnos, como el respeto por la familia y los amigos, o el poder de una comunicación efectiva y afectuosa. La canción en la viñeta anterior, por ejemplo, “Puedo cantar un arco iris”, es el punto de partida para una clase sobre la aceptación de las diferencias entre la gente. Este tema moral está reforzado por el uso de lenguaje de signos mientras canta, para comunicarse con los niños con deficiencias auditivas. Cuando la música para festividades es usada en las clases, ella enfatiza el mensaje de la festividad (por ejemplo, reflexionar sobre las cosas por las que estamos agradecidos –a la familia y a los amigos– en el Día de Acción de Gracias, o agradecimiento a los soldados que nos protegen en el Día del Veterano).

El canto es la actividad predominante, pero también hay juegos (por ejemplo, una competición sobre escritura musical en la pizarra, o el juego del alfabeto), actividades de movimientos, diseñadas para un grupo de niños de preescolar con dificultades de audición o para ayudar a los alumnos a aprender a escuchar y seguir instrucciones. Los materiales incluyen grabaciones y el piano, y a veces un vídeo. Joey a menudo utiliza un tipo de interacción verbal de “pregunta y respuesta”. La evaluación es informal, e inmediata. Ella proporciona un ambiente seguro para que los alumnos se expresen (por ejemplo, dar palmas espontáneamente o moverse con la música). Los rituales de clase incluyen canciones de comienzo y cierre, juegos de “sigue las instrucciones” improvisados para animar la clase, y cantar fila por fila. A menudo, sus clases de música llegan a un punto de actuación musical, y es entonces que pide a sus alumnos que se pongan de pie y canten “la canción entera, desde el principio”. Su acompañamiento al piano y la finalización de una actividad de canto con una “actuación” contribuye a una experiencia musical total, convirtiendo la clase de canto en un acontecimiento.

El estilo pedagógico de Joey, aunque usado con un grupo grande, es altamente personal, e intenta llegar a cada niño. Las habilidades improvisatorias de Joey al piano son efectivas, y usa el piano como medio de motivar e inspirar musicalmente a sus alumnos. Sus armonías son exquisitas y sus acompañamientos, a menudo en estilo de gospel o de jazz, son dinámicos y enérgicos. Joey transmite un sentido teatral en su enseñanza musical, construyendo la tensión en sus clases mediante el uso de sus destrezas como pianista, su voz, sus ojos y sus gestos, a través de los cuales muestra su convicción y su pasión por sus estudiantes, así como los mensajes morales. Su enseñanza tiene un ritmo y una inmediatez que contribuye a la intensidad de su mensaje.

La ética es también el fundamento para el estilo de control de aula de Joey. Su código ético prescribe que la gente debe ser amable con los demás. Cuando los alumnos infringen ese código, Joey usa su enorme presencia y poder en sus clases: una mirada, un comentario o su proximidad “arregla” montones de problemas. Si un alumno se porta mal, Joey a menudo lo comenta abiertamente con el grupo entero, convirtiéndolo en el tema de la clase. No hay normas de disciplina a la vista, ni listas de consecuencias, reglas formales, remisiones a la jefatura de estudios, letreros de castigos, nombres de alumnos escritos en la pizarra o niños sentados en un rincón. Joey trata a los alumnos con respeto, admite sus propios errores, trata de ser justa y de explicar las razones profundas detrás de ciertos comportamientos “correctos”, y quiere ayudar a los alumnos a comportarse en

una forma que muestre autorrespeto, en el convencimiento de que eso les ayudará en la vida. A menudo elogia los alumnos, y ellos responden a los elogios. Ella pretende que los estudiantes sean amables y felices. Joey se preocupa del niño globalmente, y de sus sentimientos, salud, situación familiar y autoestima. Ella aspira a darles destrezas para toda la vida y un entendimiento de cómo triunfar en el mundo real. El interés principal de su enseñanza musical es enseñar a los alumnos a

“relacionarse en una forma positiva con otra gente. Para mí, la música permite a los niños expresar cosas que no podrían expresar, sólo porque la música hizo algo por ellos. Creo que los chavales tienen miedo de decir “te quiero” o “me preocupo por ti”. Todo se ha puesto tan difícil que sólo me preocupo de los niños con los que vivo, y sólo me preocupo de aquellos que son blancos como yo, o negros como yo, y para el resto de vosotros... ¡bah! (gesto con la mano hacia abajo). Y creo que hay que relacionar ciertas canciones que puedan inducirles (a los alumnos) a tener ciertos sentimientos que se atrevan a mostrar. Nuestros sentimientos están siendo suprimidos.”

La enseñanza de Joey se nutre de sus contextos personales. Joey ha estado haciendo música, como ella dice, “desde que nací”. Sus padres, aunque no eran músicos, la apoyaron emocional, espiritual y financieramente, haciendo sacrificios para que pudiera estudiar piano desde que estaba en segundo de primaria, en Mississippi. Joey recibió una beca después de su primer año en la universidad, estudió piano y canto, y se licenció en educación musical, y en magisterio para asegurarse estabilidad laboral. Después de un curso de tutora de segundo, ha enseñado sólo música, incluyendo la enseñanza en una escuela separada para alumnos con necesidades educativas especiales.

A menudo menciona a su familia: la cercanía con sus padres, un marido severamente incapacitado, hijas, hijos y nietos. Además, Joey tiene una “familia” extendida en la escuela. Es una persona querida y respetada en la escuela, en la dirección y en la comunidad, donde ha vivido por treinta años. Ella menciona comentarios positivos, pequeños regalos de padres y maestros. También comenta las presiones de ser una mujer negra en la sociedad actual. Su propia vida no ha sido fácil, y dice que sólo ha tenido fuerzas para salir adelante por sus convicciones religiosas. Ella cree que los alumnos, también, serán “salvados” si pueden aproximarse a la iglesia y creer en Jesús. Ha estado involucrada en la música eclesiástica toda su vida, y esa experiencia se refleja en su enseñanza musical, tanto en sus destrezas musicales (su estilo pianístico), su énfasis moral y el estilo de interacción con los alumnos, como en sus actividades en el coro gospel que se reúne después de clase los miércoles.

RESUMEN

La enseñanza musical realizada tanto por maestros generalistas como por especialistas tiene rasgos comunes. Los núcleos temáticos (al igual que en plástica y dramatización, y a diferencia de las asignaturas académicas), giran alrededor del calendario: festividades, estaciones y acontecimientos especiales. La elección de núcleos temáticos encaja con el rol de la música y las artes en la escuela, que se considera deben servir para celebrar las funciones nacionales y de la escuela. La mirada que la escuela tiene de la música refleja tradiciones culturales generales así como las creencias y visiones personales de los maestros individuales.

La enseñanza de la música en la escuela está centrada en el profesor y se realiza en gran grupo. El estilo didáctico es altamente prescriptivo. A diferencia de las actividades en plástica, que a menudo se concentran en las composiciones de los alumnos, la enseñanza musical rara vez exige esfuerzos creativos. Este estilo didáctico encaja con los formatos y estructuras de la escolarización que son, mayoritariamente, centrados en el grupo y el maestro. La organización de la enseñanza musical, sin embargo, variaba de maestro en maestro, desde didáctica a experiencial.

La disciplina y el control de clase, cuestiones centrales en el contexto escolar, dan forma a toda la enseñanza musical. El estilo particular en que esto es llevado varía: desde un énfasis en la obediencia motivada por premios y castigos extrínsecos, al uso del poder intrínseco de la música como motivador y al énfasis en una dimensión moral y espiritual como una parte integral de la vida. Aquí, los contextos y visiones personales de los maestros eran fundamentales en la determinación de su

didáctica, a veces corroborando y ajustándose a las alternativas institucionales, y otras extraídos de contextos extraescolares, tanto musicales como no musicales.

Cantar “música de calendario” era común en todas las aulas, pero sin embargo el contenido de las lecciones variaba enormemente cuando era enseñado por especialistas, en comparación con los maestros generalistas. Los maestros generalistas a menudo integraban la música en su enseñanza académica. Los especialistas optaban por contenidos especializados, incluyendo el desarrollo de una voz afinada y de buena calidad, notación musical y destrezas instrumentales. Así, los criterios de los maestros generalistas para la selección se basaban sobre todo en los núcleos temáticos, mientras los especialistas consideraban las destrezas y conceptos musicales. Además, los especialistas incorporaban audiciones guiadas de música clásica, y utilizaban actividades como dirigir y describir los ritmos, el carácter y la orquestación. Estas actividades de música clásica proporcionaban un suplemento al canto y al desarrollo de conceptos. Incluían contextos de historia de la música, generalmente alguna información básica sobre el compositor y las fechas, en contraste con el repertorio folklórico y étnico, que en general era descontextualizado.

La música escolar, entonces, consistía en música tradicional y patriótica, folklore, música “multicultural” y clásica. Como regla general, la enseñanza musical evitaba los géneros más populares como el jazz, el pop y el rock, aunque el jazz y el pop aparecía, por ejemplo, en la improvisación de Joey sobre el “Cumpleaños feliz” o cuando Jeff cantaba “Es un pequeño mundo”. No se utilizaba la composición, y también estaba ausente la música clásica de vanguardia.

Las diferencias en la enseñanza musical estaban relacionadas con: (a) los objetivos de los maestros, tanto musicales como no musicales, que podían combinarse aunque por lo general siempre una misma combinación estaba presente en toda la enseñanza de un maestro; (b) criterios para las elecciones musicales, tanto en la letra como en los contenidos musicales, determinados tanto por los objetivos como por el método (por ejemplo, Kodaly, Orff o método generativo); (c) la cantidad de estructuración y planificación de los maestros en las clases de música, desde muy planificadas a principalmente improvisadas; (d) estilo de enseñanza, variando de prescriptivo a interactivo, de distante a personal, de didáctico a teatral y atractivo; (e) énfasis en el vínculo emocional, intelectual y estético de los alumnos con la música, hasta el punto de invitar a los alumnos a expresar sus ideas y sentimientos; y (f) la medida en que la música era presentada como una actividad comunitaria, tanto dentro de la comunidad escolar como en la sociedad en general.

Las diferencias de contenidos en las clases se podían atribuir a los variados contextos que los maestros generalistas y los especialistas en educación musical utilizaban. Los generalistas a menudo asociaban la música con el entretenimiento, con la creación de un ambiente y, a veces, con funciones de la iglesia. También percibían que los repertorios popular y eclesiásticos no eran apropiados para la escuela: los contenidos religiosos están explícitamente prohibidos, mientras que la música popular está implícitamente desaconsejada por las asociaciones culturales. Esto les dejaba con un repertorio más reducido de música tradicional. Su falta de énfasis en ideas y destrezas musicales puede ser atribuida al hecho de que los maestros generalistas son a menudo consumidores pasivos de música. Generalmente no tienen destrezas musicales y, en consecuencia, no saben cómo enseñarlas. Por el contrario, los especialistas en educación musical escuchan repertorios más amplios de música “legítima” (por ejemplo, clásica). Sus mundos de afuera-de-la-escuela a menudo incluyen contextos musicales adicionales, como cantar en coros profesionales o semi-profesionales, tocar o dirigir música de iglesia. Su formación docente les suministra muchas técnicas de enseñanza, y los tipos de actividades musicales que usan son más ricos, contribuyendo a desarrollar destrezas musicales específicas. Estos contextos musicales y educativos les ofrecen visiones más amplias de la música y de las estrategias de enseñanza. Aquí, los niveles macro y micro son combinados con el nivel meso para crear el género de la música escolar.

CONTEXTOS PARA LA MÚSICA ESCOLAR

El meso-nivel del contexto institucional

El contexto institucional de los maestros generalistas es diferente del de los especialistas en educación musical. Los maestros generalistas tienen la responsabilidad de enseñar las áreas académicas, como objetivo principal. Esa expectativa les lleva a usar la música (y las otras artes) de manera subordinada a las áreas académicas y no por derecho propio. Ellos consideraban el uso de la música para las festividades como un alivio del rigor o tedio de los contenidos académicos, más que como la enseñanza de una asignatura importante por sí misma.

Los contextos de los maestros especialistas en educación musical son bastante diferentes en el sentido de que los especialistas representan una marcada subcultura dentro de las escuelas, al ser su asignatura con frecuencia la única que no es enseñada por los generalistas. Así, su posición –marginalizada– es la de “el otro” profesor. La visión institucional de la música y de los especialistas en música como innecesarios es reflejada en la distribución de espacio. Un aula propia es una posesión muy significativa en términos escolares, y simboliza profesionalidad, autonomía y control personal. En sus aulas, los maestros controlan el uso de los materiales y las reglas de comportamiento, una autonomía que falta en la mayoría de los otros ruidos de la vida docente. Es indicativo de la imagen de la música dentro de las escuelas que algunos de los centros observados no tenían aulas de música, en contraste tanto con las aulas normales como con bibliotecas, gimnasios y despachos para los trabajadores sociales y orientadores. La distribución del tiempo, también, es indicativa del estatus dentro de la escuela. Los maestros generalistas podían enseñar música cuando quisieran pero a menudo escogían momentos de baja concentración: después del recreo o al final del día. Las clases de los especialistas se impartían a lo largo de todo el día, pero sólo durante treinta minutos, con una semana entera de espacio entre sesiones, lo que no conduce a un desarrollo de destrezas.

Las limitaciones impuestas en la conducta en la música escolar determinaban todas las clases de música. La etiqueta escolar inhibe la libertad de movimiento (en contraste a fuera de la música escolar, donde a menudo el movimiento acompaña íntegramente a la música). La escolarización socava los elementos de aprendizaje social que llevan a actuaciones “reales” como las respuestas espontáneas y el aplauso, entre otras, que son elementos importantes fuera de los contextos escolares.

Los respectivos roles de los maestros y de los alumnos determinan el estilo y los contenidos. El espacio físico prescrito entre los niños refleja el hecho de que los niños aprenden *al lado de* otros niños, y no unos *de* los otros, en un ambiente en el que el maestro es el único portador de conocimiento autorizado. La distancia psicológica del maestro, reflejada en la “voz de maestro” y el uso de la tercera persona que algunos adoptan puede ser la antítesis de una sensación de unión en la creación de una experiencia. La música escolar es contrastada con los ambientes escolares, donde (HARWOOD, 1998; GARRISON, 1985) las distinciones entre los roles de intérpretes, oyentes y críticos son borradas. Aunque todos participan en las situaciones del aula, tanto musicalmente como contestando preguntas, hay poco énfasis en escuchar a los otros, en aplaudir o celebrar. La ejecución y la expresión de la música a menudo está estrictamente controlada. El contexto escolar limita lo que los niños hacen musicalmente y por lo general enmarca la experiencia como un entrenamiento más que como “real”. Encuentro interesante que de todas las artes, la música escolar tiene la orientación más prescriptiva y menos improvisatoria.

La etiqueta escolar deriva de la necesidad de asegurar que todos los alumnos tengan “éxito” en el dominio de destrezas básicas. De ahí que las canciones nuevas se presenten en un estilo didáctico, línea por línea, más que, por ejemplo, mediante una escucha repetida de la canción entera, que permite a los niños un acceso independiente canción.

Ante la ausencia de una comunidad social para el aprendizaje, la experiencia estética y recompensas musicales intrínsecas, el control de aula se convierte en una herramienta de enseñanza importante. La disciplina tiene que depender de recompensas externas, sean estrellas o castigos. A menos que esté en las manos de maestros simpáticos y carismáticos, como Joey y Jeff, la música se vuelve seca o decorativa.

Otro aspecto “meso” tiene que ver con los fines y el ambiente específicos del centro. En la escuela del barrio obrero, por ejemplo, la misión de la escuela incluía una postura moral de fomento de la existencia de un ambiente espiritual y un coro gospel extraescolar. En otra escuela con alumnos de bajo rendimiento académico que se esforzaba por mostrar sus logros ante la comunidad, un coro de “élite” fue autorizado. El programa de artes interrelacionado en un distrito escolar determinó los contenidos de todas las otras artes excepto la música, donde el profesor, por razones profesionales y personales, se resistió a participar en esos objetivos.

El micro-nivel: la formación y los cometidos de los maestros

La investigación actual sobre el conocimiento de los maestros ha ampliado la concepción de “conocimiento de los maestros” más allá del conocimiento formal, para incluir sus concepciones personales sobre la enseñanza. La enseñanza es también vista en su conexión con sus experiencias personales y biográficas (ver, por ejemplo, CONNELLY y CLANDININ, 1990; OSBORNE, 1998).

Aquellos maestros generalistas con poca formación musical tienen pocos contextos musicales que apoyen su enseñanza y pocas estrategias pedagógicas para enseñar destrezas musicales. Las conversaciones con los maestros generalistas revelaron que sus contextos extraescolares son por lo general experiencias de consumidores: en la radio, en la televisión, en tiendas y ascensores, en espectáculos de entretenimientos y, a veces, en iglesias. Los mensajes implícitos de los contextos populares explican el currículum musical “oculto” (música de fondo durante y después del recreo, y para acompañar ejercicios de matemáticas). La falta de contextos musicales en los que los maestros jueguen un rol activo explica su falta de una postura participativa. Para aquellos que sólo encontraban la música sólo como un fondo “decorativo”, esto también significaba una falta de visión sobre qué hace a la música inspiradora, edificante y bella (en contraste con “graciosa” y “agradable”).

En contraste, los contextos musicales extraescolares de los especialistas a menudo les involucraban activamente, sobre todo como intérpretes y directores en varios coros y ensambles musicales. Los especialistas creaban sus imágenes docentes a partir de esos múltiples contextos: de un rol más didáctico, similar al de la enseñanza de las asignaturas académicas, el de una líder espiritual que involucra a sus seguidores en experiencias espirituales/musicales religiosas, hasta el de un director carismático convencido de que es en el canto donde la música ejerce sus poderes mágicos. Estas imágenes generan fines, que a su vez determinan la elección de repertorio: desde canciones designadas a ejemplificar temas, conceptos o destrezas musicales particulares, hasta música que es altamente estética, inspiradora y edificante. Incluso detalles aparentemente insignificantes como el estilo de acompañamiento pianístico reflejan esas imágenes, y comunican mensajes implícitos pero poderosos sobre la naturaleza y rol de la música en la vida.

Macro nivel: La música como una disciplina en la cultura general

La didáctica tiene sus raíces en los discursos culturales y tradiciones de enseñanza, así como en los valores de la cultura general. El hallazgo de que las asignaturas escolares se diferencian en su estatus relativo y en su lugar dentro del mundo de las escuelas no es sorprendente, y está bien documentado en la literatura académica sobre las asignaturas escolares generales. El rol del sujeto en la sociedad y su sistema de recompensas y estatus proporciona un contexto central⁶. SANDHOLTZ encontró que “la importancia que la sociedad atribuye a ciertas asignaturas proporcionaba recompensas psicológicas adicionales a los maestros, al incrementar el valor atribuido a su labor docente” (en GROSSMAN y STODOLSKY, 1997:26). Lo contrario, por supuesto, también es verdad: los maestros de asignaturas menos valoradas, como la música, a menudo experimentan menos recompensas psicológicas (COX, 1998).

Las disciplinas particulares incluidas en la música escolar (por ejemplo, producción, composición, historia) también reflejan las mayores subculturas de la música. Esto sucede en la jerarquía universitaria tanto como en la sociedad en general. En las universidades norteamericanas, los cursos de los departamentos de educación musical ofrecen poco en el campo de la composición musical y la improvisación. En este caso también las escuelas y las universidades reflejan la tónica general de la sociedad. En una cultura “instantánea” es difícil animar la composición, que nunca es instantánea. La generación y expresión de nuevas ideas musicales pueden llevar semanas, si no meses, y es difícil garantizar productos refinados.

Otros aspectos en los que el currículum musical operacional está basado en la cultura general es en la defensa del multiculturalismo. La inclusión de músicas y temas multiculturales refleja su tratamiento en la sociedad: a menudo una exposición superficial, más que interpretativa o experiencial, a músicas de otras culturas. Tanto la enseñanza en el aula como las actuaciones para festividades incluyen canciones presentadas de forma descontextualizada, o con un “leve” contexto factual (en vez de experiencial). Esta visión estrecha de la multiculturalidad refleja una obligada postura “cosmética”, más que una actitud curiosa de reconocimiento de la complejidad que se basa en las experiencias personales de los alumnos.

El contexto educacional de los Estados Unidos proporciona otro macro-contexto para la música escolar. En un país cuyo sistema de educación es descentralizado, la reforma curricular tiene diferentes dinámicas, en comparación con los sistemas más centralizados. La autonomía permitida a los maestros, especialmente en las artes, les permite enseñar aquello que más les preocupa y con lo que más cómodos se sienten. Permite las idiosincrasias de los Joeys de este mundo. Al mismo tiempo, esa autonomía implica que no se les exige a los maestros que se coloquen más allá de su “zona de confort”.

La autonomía de los profesores refleja las relaciones dialógicas entre las prioridades educacionales y los valores en la sociedad. La preocupación de los directores por las puntuaciones de los tests en las asignaturas académicas refleja el énfasis de la sociedad en la competitividad industrial, el logro material, el dinero y el éxito como símbolo de valía individual y cultural. Dentro de esos valores generales ampliamente aceptados que dan prioridad a lo académico, hay otros sistemas de valores operando: la iglesia y sus nociones de comunidad y espiritualidad, y el contexto del tiempo de ocio y entretenimiento. La música escolar se nutre de todos estos diferentes mundos musicales, pero es adaptada por el maestro individual en su escenario particular.

La exploración de cómo las formas y prácticas musicales son transformadas o creadas al ser incluidas en lo institucional ejemplifica las tensiones entre las escuelas y la música. El examen de la música escolar como género nos permite observar algunas de las dimensiones estructurales, curriculares, personales y generales, tanto en sus características generales como en sus variaciones y complejidades.

Notas

1. Una versión previa de este artículo fue publicada en *Research Studies in Music Education* (December 1998).
2. Excepciones importantes son VULLIAMY (ver, por ejemplo, 1975) y SHEPHERD et. al. (1976), que examinan el tipo de música usado en la escuela británica y hacen notar el predominio de la música clásica y la ausencia del jazz y el pop.
3. N. del T.: "Fifty Nifty United States"
4. En referencia a los contenidos de las clases, incluyendo temas, habilidades y actividades.
5. Fue precisamente porque los equipos directivos valoraban la función social del arte más que otras funciones, que los especialistas de música en uno de los entornos que estudiamos enviaron este mensaje: cuando el presupuesto de una escuela en un pueblo de trabajadores fue reducido y las clases de música limitadas en un tercio, los especialistas decidieron cancelar las actuaciones. Esto no ocurrió sin ningún conflicto: un director, por ejemplo, presionó a los maestros generalistas para que prepararan un coro para una reunión de la Asociación de Padres y Maestros para aumentar el número de asistentes ("más padres vendrán porque sus niños van a estar allí"). Aquellos maestros que se preocupaban mucho por las actuaciones de sus alumnos y las reuniones de la Asociación de Padres y Maestros, y que estaban interesados en sus propios programas, estaban bajo presión y en un callejón sin salida. La historia tuvo un final feliz: el presupuesto para música fue repuesto, y también las actuaciones para festividades y reuniones de la Asociación de Padres y Maestros.
6. En otro estudio que dirigí en una escuela artística de un instituto, los profesores que no enseñaban asignaturas artísticas se sentían marginalizados y "despreciados" por los estudiantes (BRESLER, 1997).

Agradecimientos

Muchas gracias a Mary Lemons, que siguió el segundo proyecto durante tres años de intensa recolección de datos y análisis preliminares, y por sus importantes contribuciones sobre el conocimiento personal y profesional de los maestros. Mi agradecimiento a Judy Davidson Wasser, por sus sugerencias en el análisis preliminar de los datos, y a los otros miembros del grupo: Nancy Hertzog, Hsueh-yin Ting, Rodney Loren y Nelson Fertig. Agradezco a Eunice Boardman, Eve Harwood y Margery Osborne por su lectura del manuscrito y por sus perspicaces comentarios, y también a Xiao-hui Wang, por su excelente apoyo secretarial. Estoy muy complacida porque mi trabajo haya sido traducido al español, un idioma que encuentro de los más musicales y melodiosos en el mundo. Estoy en deuda con Gabriel Rusinek por su apoyo, conocimiento y habilidades.

Referencias

- BRESLER, L. (1996): "Curricular orientations in elementary school music: Roles, pedagogies and values". *Council of Research in Music Education*, 127, 22-28.
- BRESLER, L. (1997). *General Issues across Sites: The role of the Arts in Unifying High School Curriculum*. For the College Board/Getty Center for the Arts.
- BRESLER, L. (1998): "Research, policy and practice in arts education: Meeting point for conversation". *Arts Education Policy Review* (June/July 1998)
- BRESLER, L., WASSER, J., HERTZOG, N.; LEMONS, M. (1996): "Beyond the lone ranger researcher: Teamwork in qualitative research". *Research Studies in Music Education*, 7, 15-30.
- CONNELLY, M.; CLANDININ, J. (1990): "Stories of experience and narrative inquiry". *Educational Researcher*, 19, 2-14.
- COX, G. (1998): "Teaching music in the UK secondary schools: Some life history perspectives". Comunicación presentada ante la *American Education Research Association*. San Diego.

- GARRISON, V. (1985): *Traditional and non-traditional teaching and learning practices in folk music: An ethnographic field study of Cape Breton fiddling*. Tesis doctoral inédita. University of Wisconsin.
- GOODAD, J. et. al. (1979): *Curriculum Inquiry: The study of curriculum practice*. New York, McGraw-Hill.
- HARWOOD, E. (1998): "Music learning in context: A playground tale". *Research Studies in Music Education* (December 1998).
- OSBORNE, M. (1998): "Teacher as knower and learner: Reflections on situated knowledge in science teaching". *Journal of Research in Science Teaching*, 35(4), 427-439.
- STAKE, R.; BRESLER, L.; MABRY, L. (1991): *Custom and cherishing: Arts in Elementary Schools*. Urbana (Illinois), Council for Research in Music Education.
- SHEPHERD, H.; VIRDEN, P.; VULLIAMY, G.; WISHART, T. (1998): *Whose music? A sociology of musical languages*. London, Latimer New Dimensions.
- VULLIAMY, G. (1975): "Music education: Some critical comments". *Journal of Curriculum Studies* (May 1975).

Traducción: GABRIEL RUSINEK