

EL PROFESOR DE MÚSICA COMO GESTOR CULTURAL

Steve Dillon

Queensland University of Technology
sc.dillon@qut.edu.au

Para elaborar el concepto de profesor como gestor cultural se examina a profesores que trabajan en un entorno escolar complicado y se comparan sus características y conductas en ese contexto con teorías basadas en estudios más amplios actualmente en proceso. El artículo informa acerca de un estudio preliminar que se diseñó para identificar un marco de estrategias de investigación que pudieran captar las características de las buenas prácticas de enseñanza musical que promueven la inclusión social. El estudio está filosóficamente basado en la noción de Buber de “relaciones inclusivas” y explora una descripción de las características del profesor y de la comunidad extraída de una investigación doctoral sobre el significado de la música para los niños y sobre las formas en que los profesores proporcionan acceso a actividades musicales significativas. Las conclusiones dan lugar a pensar que el profesor asume roles múltiples para facilitar el acceso a dichas experiencias mediante sus relaciones con la comunidad y los estudiantes. El rol del profesor como diseñador de entornos y como gestor de la vida cultural de los alumnos emerge como un importante concepto que requiere más estudio en investigaciones de mayor envergadura.

The concept of teacher as cultural manager examines teachers working in a difficult school context and compares their characteristics and behaviour in this context to theory derived from a larger ongoing study. The paper outline a preliminary study that has been created to identify a framework of research strategies that are able to capture the characteristics of good practice in music teaching that promotes social inclusion. The study is philosophically founded upon Buber's notion of inclusive relationships and explores a description of the characteristics of the teacher and community derived from a doctoral study into the meaning of music to children and the ways in which teachers give access to meaningful music making. The findings suggest that the teacher performs multiple roles to facilitate access to meaningful music experience through their relationship with community and the students. The role of teacher as builder of context and as a manager of the cultural life of students emerges as an important concept that requires further study in a larger study.

INTRODUCCIÓN

En este artículo voy a analizar la idea del profesor de música como gestor cultural, dentro del contexto escolar australiano. Intentaré responder a la cuestión de cuáles son las características de los profesores que facilitan el acceso a experiencias musicales atractivas y significativas a la luz de un estudio de caso cuya segunda parte comenzó en marzo de 2005. La investigación que se presenta aquí es un meta-análisis de observaciones de profesores, instructores y estudiantes, de informes de investigación presentados por estudiantes de posgrado basados en observaciones participantes, y de cintas de vídeo y sonido. Estos datos son comparados con otros que forman parte de un estudio mayor actualmente en proceso que aportará documentación acerca de innovaciones en el “currículo sonoro” (DILLON, 2004, 2005b). Comenzaré presentando los antecedentes, luego explicaré brevemente la metodología utilizada, y finalmente confrontaré los resultados, que suponen una síntesis de la relación entre la bibliografía sobre el tema y el caso propiamente dicho. Este informe presenta sólo las conclusiones preliminares, y que se complementarán en su momento con publicaciones de mayor envergadura al final de la fase actual del estudio. El propósito básico de este artículo es examinar las estrategias de investigación, lugares y profesores que puedan enmarcar las cualidades de la enseñanza e instrucción musical que influyen y facilitan la inclusión social mediante actividades musicales creativas en escuelas y comunidades.

MI POSICIÓN EN EL ESTUDIO

Como instrumento principal de esta investigación preliminar, decido adoptar una perspectiva post-positivista usando la primera persona para referirme a mis propias experiencias y observaciones. Lo hago para dejar constancia de la influencia que puedo haber tenido en esos datos y observaciones. Una perspectiva post-positivista no es “objetiva” sino que trata de mantener el rigor y la propia responsabilidad reflejando las influencias del observador sobre lo observado y poniendo en el lugar adecuado algunos mecanismos de autoevaluación que permiten poner en cuestión la recons-

trucción de los datos y permitir la búsqueda de resultados más transferibles que generalizables. He utilizado la evaluación de los participantes y el análisis de casos negativos (DENZIN y LINCOLN, 2000; LINCOLN y GUBA, 1985) para lograr ese rigor y permitir ubicar el estudio dentro de un corpus mayor de investigación a largo plazo llevada a cabo durante los últimos diez años. Por esa razón he incluido citas de mis propias publicaciones con frecuencia, a fin de proporcionar un marco teórico para el presente estudio. También debo añadir aquí que he sido profesor de música de secundaria durante casi veinte años antes de trabajar como investigador, y que mi propia experiencia como gestor cultural en un instituto influye en mi comprensión de dicha función. Esta idea emergió de la convicción de que una escuela es una comunidad semejante a una aldea, donde el arte y la vida tienen la posibilidad de ser integrados (DILLON, 2000) y donde el rol del profesor es el de gestionar la vida cultural y los valores de los niños y, como BUBER (1949) sugiere, de educar su carácter. En este artículo se proporciona una idea general de las etapas de esas ideas iniciales, desde la primera observación realizada en un instituto en el que había enseñado música, pasando por la investigación para mi tesis doctoral y varios proyectos de investigación subvencionados de mayor envergadura, con el objeto de examinar la transferibilidad de estos conceptos a otros contextos y personas.

LA ENSEÑANZA COMO UNA RELACIÓN INCLUSIVA

El filósofo Martín Buber describe la relación inclusiva entre el educador y el educando como aquella en la que el primero introduce a los segundos en una parte seleccionada de su vida como ser humano (BUBER, 1949). No se trata de una amistad, de una relación recíproca entre iguales, de un *Yo y tú* (BUBER, 1975). Es una relación amigable que desde el punto de vista de los alumnos puede ser percibida como amistad. La inclusión conlleva el reconocimiento por parte del profesor de la humanidad de los alumnos, introduciéndoles en una *selección de su ser*, en este caso, como músicos. El profesor también reconoce su responsabilidad sobre el bienestar del alumno y las diferencias de poder entre ambos, que implican la obligación moral y pedagógica de no abusar de esta relación de confianza. La inclusión no se refiere, pues a cuestiones de etnias, discapacidades o diferencias, sino al reconocimiento de la humanidad compartida y al potencial para aprender que tiene lugar cuando el profesor prepara una selección de su vida musical para que los alumnos experimenten que permite al alumno dirigirse al profesor con cuestiones sobre esa experiencia compartida. El conocimiento musical que personifican los profesores y la elaboración de una selección para el alumno constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje, y su comprensión da luz sobre las características, rol y responsabilidades del profesor.

La noción de Buber de introducir al alumno en una selección de sus vidas como músicos constituye una noción importante para los profesores de música, que tratan con comprensiones ancladas en el cuerpo y con la comunicación de conocimientos tanto analíticos como intuitivos (SWANWICK, 1994). Esta idea de relación es la que se necesita más análisis en cuanto a la postura del profesor y en cuanto a los diferentes tipos de características de enseñanza así como de profesores que facilitan el acceso a experiencias musicales significativas.

ANTCEDENTES

El profesor es la vía a través del cual fluyen el aprendizaje y la experiencia significativos. La idea del profesor como constructor de experiencias de aprendizaje musical, que ha evolucionado desde las teorías educacionales constructivistas (PERKINS, 1986, 1988) y construccionistas (PAPERT 1996), ha sido influyente en las aulas de música. Las nociones de educación musical/artística experiencial (DEWEY, 1934/1989) ha proporcionado una base filosófica para el aprendizaje mediante la participación en actividades musicales, que ha nutrido desde hace muchos años el currículo musical escolar en el Reino Unido, los Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda. En mi investigación sobre el alumno como realizador de música y sobre el docente como constructor de entornos de aprendizaje musical examiné estas ideas mediante un estudio de caso en el que las teorías fueron expuestas a las voces de los propios niños y profesores dentro de un contexto australiano específico

(DILLON, 1995a, 1995b, 1999b, 2000, 2001). La tesis de “el alumno como realizador” sostenía que mediante el acceso a experiencias musicales significativas se produce una transformación personal que tiene efectos genéricos e influye sobre el aprendizaje, la salud y el bienestar (DILLON, en prensa).

Una de los temas que hallé en el análisis de las investigaciones previas era que el papel del docente y la relación entre alumno y docente no estaban claros. En mi estudio de caso propuse una definición del rol del profesor de música en la escuela y analicé las discusiones filosóficas de Martin BUBER (1969) sobre la relación particular entre docente y estudiante que el denominó “inclusión”. Examiné estas ideas en el entorno elegido, tanto desde las perspectivas de los docentes como de los alumnos, dando prioridad a sus voces y tratando de llevar la teoría a la práctica. Fue este estudio y las observaciones de profesores en mi investigación doctoral lo que me llevó a preguntarme sobre las características de los docentes que facilitan el acceso a experiencias musicales significativas.

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS DE LOS DOCENTES FACILITAN EL ACCESO A EXPERIENCIAS MUSICALES ATRACTIVAS Y SIGNIFICATIVAS?

En un trabajo previo (DILLON, 2001:169) articulé las siguientes características del docente y de su rol:

“Las características del profesor más valoradas por los entrevistados incluían las siguientes acciones y cualidades: debe ser un realizador, un animador y un creador de actitudes y atmósferas psicológicas adecuadas; debe animar a los demás, ser abierto y tener interés en lo que los niños aportan a la relación docente, valorando su interés por la música; y, sobre todo, debe facilitar la experiencia mediante una programación imaginativa.”

Las características del docente en esta definición se refieren a cualidades personales, valores y acciones. A pesar de que la idea de un aprendizaje centrado en el alumno está presente en la mayoría de los contextos educacionales anglosajones, pocas veces se hace mención a que, incluso desde esa perspectiva, es el profesor quien interpreta, construye y crea el entorno que habitarán los alumnos y él mismo, que a su vez está influenciado por los contextos institucionales. La perspectiva del aprendizaje centrado en el alumno tampoco pone de manifiesto las diferencias de poder y de responsabilidad, ni define claramente las funciones características del docente. Quizás esto sea debido que abarcar estas cuestiones puede tener implicaciones respecto a la crítica personal que pueden ser contraproducentes para la formación del profesor o para su autoestima personal (BROWN, 2002). El propósito de este artículo es dar inicio a ese debate y aportar algunas observaciones obtenidas de lo que podría describirse como un contexto difícil. Precisamente donde las circunstancias son “difíciles” es donde las relaciones entre alumnos y docentes pueden ser más reseñables, y donde resulta más interesante observar las posibilidades que proporcionan para convertirse en vehículo de expresión personal e inclusión social.

Es esencial comprender tanto el rol y las características del docente como la influencia del contexto en la forma en que éste lleva el currículo a la práctica. En otro trabajo (DILLON, en prensa) describí las características de una comunidad en la que se promueve una interacción social sostenible mediante actividades musicales significativas:

- Se centra en la expresividad y en la comprensión progresiva de cómo la cultura humana se expresa a sí misma mediante el sonido.
- Facilita una mayor toma de conciencia mediante el acceso a prácticas creativas.
- Promueve conductas automotivadas y autotélicas.
- Da cabida a géneros, tiempos, culturas y estilos como oportunidades para la expansión de conocimientos acerca de formas expresivas de hacer música.
- Es inclusiva culturalmente.

- Permite integrar los conocimientos musicales analíticos e intuitivos con la experiencia mediante prácticas reflexivas

Todos estos factores afectan directamente a los valores y al ambiente psicológico en el cual el docente actúa proporcionando los materiales que llevan a la práctica el currículo. En consecuencia, cualquier metodología que parta de estas ideas debe poder permitir el análisis del fenómeno de la realización musical y de las relaciones que determinan el aprendizaje en su propio contexto.

ESTUDIO DE CASO CREATIVO

El propósito principal de este artículo es explorar la eficacia de lo que denomino “metodología de caso creativa”, así como el uso de tecnologías multimedia y bases de datos como técnicas para captar más eficazmente la esencia de la experiencia y la creación de significado musicales. En otros trabajos recientes he sugerido que los datos recogidos y analizados de la forma anteriormente descrita son más convincentes que los representados de manera narrativa en la investigación cualitativa, ya que esta representación tiende a ocultar la esencia de la experiencia musical.

La metodología utilizada aquí es una forma específica de estudio de caso que incluye las experiencias y las producciones de las prácticas creativas. Uso la idea de “estudio de caso creativo” para describir un caso en el que el producto artístico es realizado colectiva o individualmente, o donde medios artísticos son utilizados como estrategias para recoger o analizar datos. Utiliza las estrategias inherentes a los estudios de caso con observadores participantes (JORGENSEN, 1989) y no participantes (LINCOLN y GUBA, 1985), pero pretende privilegiar datos no textuales como grabaciones sonoras y filmaciones de actividades musicales. Estos datos no son analizados de manera textual sino que son sintetizados mediante las propias experiencias artísticas de los investigadores. Allí donde es posible, como en los textos cualitativos, el investigador deja que los datos “hablen por sí mismos” y los materiales audiovisuales son presentados al espectador como datos en bruto sin interpretación más allá de la propia selección realizada. Se espera que a través de estas técnicas los datos puedan mostrar el conocimiento musical y el efecto de la participación más directamente que mediante una interpretación narrativa, que silencia la experiencia musical.

Hemos comprobado que la realización de documentales y las bases de datos en internet, donde la entrevista real o el trabajo creativo pueden ser vistos y oídos, son más convincentes y rigurosos que la mera transcripción, en la que dichos datos quedan ocultados por la descripción con palabras. El argumento es que en el caso creativo las experiencias y los productos musicales necesitan permanecer en su forma simbólica para que la explicación no prime sobre la experiencia en sí misma, a fin de que el lector pueda también experimentar esos datos como música o experiencia musical (DILLON, 2005; DILLON y BROWN, en prensa). Aunque esto pueda parecer un enfoque relativamente nuevo en la investigación cualitativa, sólo es nueva la gestión digital de los datos ya que estas técnicas han sido habituales en la etnomusicología durante muchos años, y parece sensato adoptarlas al observar actividades musicales dentro de un centro educativo (MERRIAM, 1964; ELLIS, 1985, 1994).

Este estudio de caso incluyó la observación y la recogida de datos en un solo instituto de enseñanza secundaria, y la observación de la interacción entre profesores, instructores musicales comunitarios, alumnos y la propia comunidad en dos períodos sucesivos de once semanas. Los datos recogidos incluyeron entrevistas grabadas en vídeo en las que se pidió a los participantes que relataran sus historias de vida musicales, incluyendo las experiencias del proyecto Amp'd Up (en el que los alumnos trabajaron con sus instructores durante once semanas, componiendo e interpretando rock y rap). El objetivo era situar ese proyecto dentro del conjunto más amplio de experiencias de los participantes, prestando particular atención a la idea de que esas breves experiencias no sólo eran exitosas sólo porque prestaban atención al fenómeno de la participación musical. Se utilizó el vídeo para permitir a los alumnos expresar ideas musicales que podrían no ser visibles en una transcripción. Se incluyeron como datos las grabaciones sonoras y filmaciones de las actividades musicales de los alumnos, que mostraron ser los ejemplos más convincentes de su entusiasmo. Observé a

los profesores y a los instructores, que a su vez participaban en la experiencia como co-investigadores. El rol de los observadores participantes era documentar el proceso y la experiencia desde la puesta en práctica de la programación, y mis propias observaciones se centraron en la interacción de los profesores en ese contexto. Otros datos aportados fueron los informes sobre el proyecto, los conciertos y las noticias de los medios locales y nacionales. Un observador participante realizó una serie de DVD documentales y un sitio web interactivo para mostrar sus datos, junto con un artículo (SPIROVSKI, 2005).

El punto de mira de mis propias observaciones estaba centrado en el contexto del profesor y en su relación con los demás, tanto alumnos como otros profesores. Debo mencionar que varios proyectos a largo plazo están aún en ejecución en el sitio web administrado por el proyecto “save to DISC” (DILLON, 2004, 2005; SPIROVSKI, 2005), incluyendo los trabajos de investigación de tres estudiantes de posgrado. Este estudio de caso es una instantánea del papel del profesor en estos proyectos en realización.

UN CONTEXTO DIFÍCIL

El instituto de educación secundaria en que se lleva a cabo esta investigación es considerado un “contexto difícil” por varias razones. Tiene un gran porcentaje de alumnos provenientes de grupos marginados: aborígenes australianos, isleños del Mar del Sur, asiáticos y refugiados. El actual proyecto musical fue propuesto para mejorar la autoestima y la asistencia a clase de los alumnos a partir del fomento de las culturas musicales de las comunidades étnicas de origen. Es un programa ambicioso, liderado por un director innovador y apasionado, que incluye a los profesores de música del centro y a instructores musicales provenientes de las propias comunidades étnicas, con apoyo financiero y en especie de la industria musical, de las administraciones local y nacional, y de la Universidad Tecnológica de Queensland.

El programa simplemente conlleva que los alumnos trabajen con los instructores comunitarios y los profesores para componer e interpretar canciones en un estilo musical pop-rock contemporáneo, que evoluciona sincréticamente (MERRIAM, 1964; VELLA, 2000) a partir del interés del alumno por hacer música. Este sincretismo tiende a ser diverso y a incluir una mezcla de música gospel (que puede provenir de comunidades religiosas de Samoa), rock, rhythm&blues, beatbox y música rap de sus subculturas juveniles, junto a otros tipos de experiencias musicales formales e informales. El profesor del instituto sugirió que las raíces de la mayoría de la música isleña parecían estar en la música de Tamala Motown y de Atlantic Soul, a las que los alumnos se referían como “la vieja escuela”. Esto era evidente en varias de las composiciones, en las que los alumnos pasaron de melodías en estilos rap y beatbox a cantar en armonías a cuatro voces típicas del doo-wop.

El marco original para este proyecto fue llamado “Aportando Nuevos Estilos”, lo cual sintetiza la idea de que la música que los alumnos hacían era genuinamente sincrética (MERRIAM, 1964) y actuaba como cohesionador cultural para permitirles compartir significados.

ANÁLISIS

Lo que se observó provenía de la especificidad del contexto. En esta situación, el profesor de música del instituto funcionó claramente como gestor del contexto de aprendizaje porque mientras su propio conocimiento musical era útil en la comunicación y la organización, fueron los instructores comunitarios quienes asumieron la enseñanza musical.

A continuación analizo cuáles fueron sus roles y cómo fueron percibidos.

El profesor

El profesor asume el rol de gestor, haciendo de vínculo entre el sistema institucional y los alumnos y en este caso, además, entre los alumnos y los instructores. Como se sugirió más arriba en la recensión bibliográfica, las cualidades de apertura y preocupación genuina del profesor por el alumno fueron evidentes en estas observaciones, y también la construcción de un entorno psicológico alentador. La responsabilidad del profesor en la resolución de conflictos y en proporcionar un marco de trato y de disciplina justos y razonables era inherente a su papel como gestor cultural. Afirmaciones como *“ésta es la única razón por la que vine al instituto hoy”* y la observación de una joven alumna pegando a otra con un bajo eléctrico y saliendo después del aula violentamente, resaltan la fragilidad del compromiso que estos alumnos tienen con la asistencia a clase y la fragilidad de sus relaciones sociales.

Como “animador”, el profesor es capaz de comprender el conocimiento musical inherente a esas experiencias y crea el entorno en el que éstas tienen lugar, pero también tiene que lidiar con cuestiones diarias de concentración y disciplina para las que los instructores no están entrenados. Parece deducirse que el carácter del profesor bien sea estricto o relajado y accesible no era tan importante para los alumnos como la claridad y la consistencia. Eso estuvo claro en las entrevistas al nuevo profesor del centro escolar. Su estilo más calmado y sencillo fue percibido inicialmente como debilidad, cuando se comparó con el estilo severo de su antecesor. Mientras los alumnos aprecian un tono más amistoso, la necesidad de claridad y consistencia es una necesidad más urgente para los alumnos que pueden carecer de ellas en el entorno psicológico de sus propios hogares. Las relaciones de los alumnos con sus hogares y familias son complejas, y el centro escolar es consciente del potencial que tiene para encarar esos temas como eje comunitario (LEMERLE y STEWART, 2004; STEWART y SUN, 2004; STEWART *et al*, 2004). El director del instituto ve la música como un factor importante en la promoción de la inclusión social y en proporcionar medios para combatir el absentismo y las conexiones con la delincuencia callejera y el esnifado de pintura. Se obtuvo alguna evidencia de esto (BAKER, 2004), aunque la técnica del cuestionario fue menos eficaz debido a la pobre alfabetización y al bajo porcentaje de respuestas de las familias que no consideraban importante responder a estudios escritos.

Los dos profesores en este estudio habían estudiado en conservatorios, uno con una formación clásica y el otro con una formación más popular. El éxito de ambos en construir un entorno alentador fue evidente. Cada una de las características comentadas anteriormente fue observada tanto en el profesor como en la comunidad. Fue muy interesante ver cómo los alumnos percibían a los instructores. También fue interesante que el segundo profesor heredara las características de “autoridad” inherentes al rol docente en un instituto en el que la selección de personal reflejaba cómo el director valoraba la importancia de la música en el desarrollo de los alumnos. Éste es un factor institucional que se refiere a los aspectos comunitarios mencionados en los antecedentes que he comentado. Mientras la relación entre profesor y alumno es más clara, el rol y la responsabilidad de los instructores musicales comunitarios proporcionan otras características a la relación de aprendizaje.

Los instructores musicales

Los instructores musicales comunitarios tienen distintas trayectorias. Daniel, el estudiante de investigación, tiene formación de conservatorio en música pop y experiencia como músico litúrgico. Troy es un músico profesional aborígen cuya familia es de la zona. Su colega Trevallyn es una mujer negra africana, que también es música y cantante profesional. Todos ellos son músicos de excepcional talento. Lo que resulta más interesante de la relación entre los instructores y los alumnos es quizás la imagen proyectada de quiénes son y de qué significa eso en la relación. ¿Es importante el “quién eres” aquí para facilitar a los alumnos la comprensión de distintos mundos? ¿Es importante que los instructores provengan de distintas comunidades étnicas? ¿Es suficiente con ser un “símbolo negro genérico”, un músico profesional, un músico negro profesional, un músico negro indígena profesional? Todas estas posiciones aportan puntos de referencia y respeto, y un modelo para el

alumno. Hay tantas capas de interacción como posibilidades de modelo de instructor que los alumnos puedan emular. Básicamente, el conocimiento de la comunidad que aportan los instructores significó que el problema potencial de falta de entendimiento cultural pudo ser eludido y que los alumnos estuvieran abiertos a la posibilidad de que algo que les gustaba pudiera tener algún valor en sus propias vidas. Los instructores modelan esa idea y también proporcionan un grado de comprensión que hace la experiencia culturalmente inclusiva a la vez que expresiva. Esto afecta a la relación con el profesor y posibilita la apertura del entorno psicológico y, además, aumenta el estatus del profesor como alguien que puede construir un entorno como para que los alumnos experimenten actividades musicales significativas que son valoradas por sus comunidades.

Los resultados de todas esas interacciones hablan por sí mismas cuando se observan las actividades musicales. La calidad de la música, en este estudio, así como los cambios personales y sociales que han acompañado al programa, continúan intensificándose, llamando la atención incluso de ministros de los gobiernos regionales y federales. Lo que aparece más claro es que las características del profesor parecen concordar con lo esbozado en las investigaciones anteriores. Pero mientras descubrir que se confirma la teoría es satisfactorio, también es preocupante que hayamos conseguido ver lo que queríamos ver. Curiosamente, la profesora-investigadora de un tercer caso aportó un “análisis de caso negativo” que nos proporcionó datos más certeros sobre la solidez de esas características. Esta profesora informó acerca de un suceso en el que alumnos “en riesgo” en un programa musical con edades y características demográficas similares –para usar sus palabras– “lo hicieron fallar”. Los alumnos se enzarzaron en violentas discusiones con los instructores (algunos de los cuales son los mismos que en los otros estudios) y en peleas, en las que un alumna golpeó a otra con un bajo eléctrico y otros grupos de alumnos amenazaron con abandonar el proyecto. En una entrevista, la profesora reflexionó acerca de su función como gestora cultural como un rol en el que se le requería que proporcionara el entorno psicológico y un marco disciplinario claro, cuestiones en las que los instructores tenían poca o ninguna experiencia. En ese momento se había convertido en enseñante, usando sus destrezas musicales como una guía para los grupos de estudiantes, en vez de ocuparse de coordinar las interacciones. En otra conversación usamos una lista de comprobación para volver a analizar la estructura del programa y diseñar los roles de los instructores y el suyo propio.

En una charla posterior con los alumnos y los instructores se reveló el frágil carácter de los alumnos y la importancia cada vez mayor del contexto. En este lugar los alumnos provenían de una gran variedad de colegios. Los alumnos estaban considerados “en situación de riesgo” en términos de sus vidas sociales fuera del instituto. Los conceptos de “autoridad” propios de la estructura institucional del centro escolar durante el día no funcionaban, ya que los ensayos tenían lugar por las noches. Podemos ver aquí la influencia del contexto en la construcción de un entorno psicológico. La meta del proyecto era proporcionar medios de expresión a través de actividades musicales a adolescentes frágiles, muchos de ellos con problemas personales y sociales. La necesidad de que el profesor orquestara un entorno seguro y exitoso resultó aquí incluso más importante, dadas las circunstancias personales de los alumnos

CRÍTICA DE LA METODOLOGÍA

Aunque éstas han sido sólo observaciones y análisis preliminares, tanto para los profesores-investigadores como en mis propias experiencias, el uso de la metodología de caso creativo y tener acceso a datos audiovisuales resultó increíblemente útil como herramienta de revisión estimulada y de documentación clara de las experiencias desde varias perspectivas. El proceso de editar documentales cortos y de diseñar sitios multimedia para mostrar los datos fue, en sí mismo, un acto creativo, y permitió que las voces y acciones creativas de profesores y alumnos emergieran en una forma convincente que concede un lugar de privilegio a la experiencia creativa. En particular, las grabaciones y DVDs de las canciones de los alumnos han servido como argumentos de peso para justificar el programa. Estos datos, usados junto con estudios estadísticos y otras observaciones cualitati-

vas, sirvieron para convencer al director y a la administración educativa de que valía la pena continuar con dicho programa. Es esta especie de unión entre investigación multimetódica rigurosa y el uso de tecnologías digitales lo que ha entusiasmado del mismo, y necesitaremos más debates y análisis al respecto durante el desarrollo de los siguientes

CONCLUSIÓN

A partir de esta pequeña investigación podemos sugerir que el profesor cumple múltiples roles como facilitador, mediante sus relaciones con la comunidad y los alumnos. Lo que está más claro aquí es el rol del profesor como creador de contextos y como gestor de la vida cultural de sus alumnos. Esta noción de gestión cultural necesita aún ser más desarrollada. El presente estudio simplemente proporciona una evidencia mayor de la misma, apoyando descripciones previas del rol del profesor de música en los centros escolares. Y parece indicar que, aun cuando el contexto sea cambiante, se mantiene la idea de la solidez de definición de las características del profesor y de la comunidad. Lo que hace falta para extender esto es realizar más entrevistas a profesores y alumnos inquiriéndoles sobre lo que ellos ven como una buena práctica docente en esos contextos o sobre lo que valoran en una relación docente basada en la idea del profesor como gestor de la vida cultural del niño. Sería útil una base de datos de perfiles de profesor, utilizando las características antes mencionadas como una lista de comprobación o como herramienta analítica, eligiendo profesores de una amplia variedad de contextos. A través de este tipo de investigación podremos diseñar marcos para la formación del profesorado que incorporen esas cualidades de altruismo, inclusividad y gestión cultural (BROWN, 2002).

Más allá del tema del presente trabajo, el concepto de estudio de caso creativo y el uso de estrategias multimedia y bases de datos para documentar y analizar los datos de investigación se perfila como una metodología prometedora, capaz de captar los aspectos más difíciles de las experiencias de aprendizaje y enseñanza. Características como las descritas en este estudio tienen una representación más multidimensional cuando podemos ver y oír el efecto de la relación profesor-alumno en las voces de los propios participantes y en su producción creativa. En particular, la idea del profesor como gestor de las vidas culturales de sus alumnos tiene mayor fuerza cuando podemos observar en primera persona la producción cultural de los alumnos y el diseño del entorno que hacen los profesores. Como profesor de música, a menudo me he considerado a mí mismo como un compositor de música aleatoria, algorítmica y estocástica. Mi programación es un algoritmo, tiene altas probabilidades de incluir los contenidos del currículum que incorporo. Mientras la aleatoriedad del elemento humano en el aula asegura que los resultados serán siempre diferentes, la naturaleza temporal de las clases asegura un comienzo y un final. El profesor como gestor cultural diseña entornos en los que el alumno se enfrenta a una experiencia musical, y esta experiencia es gestionada por un profesor-artista capaz de ser sensible a las necesidades de los alumnos y tomar en consideración las limitaciones y posibilidades del contexto.

Referencias

- BAKER, F. (2004): *Results from the questionnaire and school data for the Band Thing Project*. Informe inédito de la encuesta "The band thing". Brisbane, University of Queensland.
- BROWN, I. (2002): *On becoming a teacher*. Melbourne, Campus Graphics.
- BUBER, M. (1969): *Between Man and Man*. Londres, Fontana.
- BUBER, M. (1975): *I and Thou*. Edinburgh, T&T Clark.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (2000): *Handbook of qualitative research (2^a ed.)*. Londres, Sage.
- DEWEY, J. (1934/1989): *Art as Experience*. U.S.A., Pedigree Books.

- DILLON, S. (1995a): "The student as maker: A narrative for a pragmatist aesthetic". Comunicación presentada en *Australian Society for Music Education (ASME XI)*, Brisbane (Australia).
- DILLON, S. (1995b): *The Student as Maker: An examination of making in music education and the implications for contemporary curriculum development*. Tesis de Máster en Educación inédita. Melbourne, La Trobe University.
- DILLON, S. (1999a): "The student as maker: An analysis of the meaning attached to early childhood musical encounters". *The Weaver: A Forum for New Ideas in Education*, 3. Consultado en <http://www.latrobe.edu.au/www/graded/SDed3.html>.
- DILLON, S. (1999b): "The Teacher as Builder of music learning contexts". *AARE and NZARE Joint Conference Proceedings 1999*.
- DILLON, S. (2000): "The school as village: Reintegrating art and life in a school." *Primary Arts*, 1, 9-12.
- DILLON, S. (2001): *The student as maker: An examination of the meaning of music to students in a school and the ways in which we give access to meaningful music education*. Tesis doctoral inédita, Melbourne, La Trobe University.
- DILLON, S. (2004): "Save to DISC: Documenting innovation in music learning". Comunicación presentada en *26th Annual Conference of the Australian Association for Research in Music Education*, Southern Cross University Tweed Heads.
- DILLON, S. (2005): "Save to DISC: Documenting, designing, evaluating and presenting innovation." Comunicación presentada en *Speculation Innovation*, Brisbane, Australia.
- DILLON, S. (en prensa): "Assessing the positive influence of music activities in community development programs". *Research in Music Education*.
- DILLON, S.; BROWN, A. (en prensa): "The Art of ePortfolios: Insights from the creative arts experience." En A. J. KAUFMAN (ed.): *Handbook of research on ePortfolios: Concepts, technology, and case studies*. Indianapolis, Idea-Group.
- ELLIS, C. (1994): "Introduction, powerful songs: Their placement in aboriginal thought". *World of Music*, 36(1).
- ELLIS, C., J. (1985): *Aboriginal music*. St Lucia (Queensland), University of Queensland Press.
- JORGENSEN, D. L. (1989): *Participant observation: A methodology for human studies (2nd ed.)*. Newbury Park (California), Sage.
- LEMERLE, K.; STEWART, D. (2004): "Health promoting schools: A proposed model for building school social capital and children's resilience." Comunicación presentada en *18th World Conference on Health Promotion and Health Education Conference*, Melbourne.
- LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. (1985): *Naturalistic Enquiry*. Beverley Hills (California), Sage.
- MERRIAM, A. P. (1964): *The anthropology of music*. Evanston (Illinois), Northwestern University Press.
- PAPERT, S. (1996): *Constructionism in practice: Designing, thinking, and learning in a digital world*. Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates.
- PERKINS, D. N. (1986): *Knowledge as design*. Hillsdale (New Jersey), Lawrence Earlbaum Associates.
- PERKINS, D. N. (1988): "Teaching for transfer". *Educational Leadership*, 46(1), 22-32.
- SPIROVSKI, D. (2005): "Stories of transformation through meaningful music making". *Queensland Journal of Music Education*, 1(1), 68-93.

STEWART, D.; SUN, J. (2004): "How can we build resilience in primary school aged children? The Importance of social support from adults and peers in family, school and community settings". *Asia Pacific Journal of Public Health*, 16 (Supp.), 37-41.

STEWART, D.; SUN, J.; PATTERSON, C.; LEMERLE, K.; HARDIE, M. (2004): "Promoting and building resilience in primary school communities: evidence from a comprehensive 'health promoting school' approach". *International Journal of Mental Health Promotion*, 6(3), 23-33.

SWANWICK, K. (1994): *Musical knowledge: Intuition, analysis and music education*. London, Routledge.

VELLA, R. (2000): *Musical environments: A manual for listening, improvising and composing*. Sydney, Currency Press.

Recibido y enviado para revisión anónima: 1/9/2005

Acceptado para publicación: 12/12/2005

Traducido por GABRIEL RUSINEK y revisado por PRESENTACIÓN RÍOS