

El currículo en la práctica musical

ISABEL CANTÓN MAYO
Catedrática de Universidad de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de León, España

GUSTAVO FABIÁN VARGAS
Responsable del Currículo de Educación Musical
Ciudad de Buenos Aires, Argentina

1. El currículo en Educación Musical

El currículo es la esencia de lo que se hace en la escuela: enseñar y aprender. Entre otras cuestiones, entendemos por currículo tanto al proyecto que actúa de guía para la acción pedagógica, como a la práctica concreta llevada a cabo en las aulas. En ambos casos supone un conjunto de acciones y recursos humanos diseñados e implementados organizadamente con el propósito de transmitir conocimiento. En consecuencia, el currículo puede ser considerado como un programa y como tal es susceptible de ser mejorado. Adherimos a Pérez Juste (1995: 82) en la aceptación de un principio básico "cualquier actividad puede ser mejorada y es, de hecho, mejorable". En este proceso de mejora es que adquiere especial significación el rol de la evaluación, particularmente a través de un campo en auge progresivo que viene adquiriendo corpus científico: la evaluación de programas. Precisamente este concepto es el núcleo central de este capítulo.

De acuerdo con De la Orden (2000), la evaluación como característica inherente a toda actividad humana intencional, se manifiesta tanto en la vida cotidiana, escasamente planificada, cuanto en la acción sistemática de las empresas individuales o colectivas del hombre.

"En el devenir de la rutina diaria, el hombre evalúa, valora constantemente personas, objetos situaciones y acontecimientos, juzgándolos, previa constatación con instancias o modelos, más o menos explícitamente representados" (De la Orden, 2000: 381).

En el ámbito educativo, la identificación más frecuente con la evaluación se refiere al aprendizaje de los alumnos. Al respecto (Garanto Alos, 1989: 52) señala que: "tradicionalmente objetos de evaluación eran los alumnos y profesores, el rendimiento y aprendizaje de los primeros y la "bondad docente de los segundos". Sin embargo, "cualquier cosa puede ser objeto de evaluación y ésta no debería limitarse a estudiantes y profesores" (Nevo, cit. Garanto Alos, 1989: 52). Desde esta concepción este autor agrega:

"Pueden ser también objeto de evaluación los materiales curriculares, los objetivos educativos, la programación, las técnicas de enseñanza, el propio diseño de evaluación, las instituciones educativas, etc." (Garanto Alos, 1989: 52).

En nuestro caso, la evaluación de una materia como es la música puede asimilarse a la evaluación de programas. En líneas generales podemos definir la evaluación de programas como un conjunto de

conocimientos teóricos y metodológicos que viene siendo desarrollado en los últimos treinta años conformando un ámbito de aplicación de las ciencias sociales en diferentes países. En este sentido, implica la comparación con un conjunto de estándares que se orientan a la mejora de la educación, la calidad de vida, la asistencia sanitaria y el bienestar social (Fernández –Ballesteros, 1996; Pérez Juste, 2000; De Miguel, 2000; Tejedor, 2000 etc.).

El modelo CIPP (*context, input, process, product*), está centrado en la línea de los sistemas de educación y servicios humanos. No se orienta a la realización de un estudio individual, sino más bien en proporcionar una evaluación continua para la toma de decisiones de una institución determinada. Se basa, especialmente, en el concepto de que el propósito más importante de una evaluación no es demostrar sino perfeccionar. Según su autor, se trata del “proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización, y el impacto de un objetivo determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (Stufflebeam 1996: 183).

Evaluación de contexto: se trata de la caracterización general del marco en que se desenvuelve un programa, la identificación de sus virtudes y deficiencias con el objeto de proporcionar una guía para su perfeccionamiento.

Evaluación inicial: busca identificar y valorar los métodos aplicables y ayudar a explicar y desmenuzar el que se ha escogido para su aplicación. También debe buscar las barreras que limitan el marco ambiental de la población, las limitaciones y los recursos potencialmente utilizables que deben tenerse en cuenta en el proceso de activación del programa.

Evaluación de proceso: se refiere a la comprobación continua de la realización de un plan. Proporciona información continua acerca de hasta que punto las actividades siguen un buen ritmo, se desarrollan tal como se habían planeado y utilizan los recursos de una manera eficiente.

Evaluación de producto: pretende averiguar hasta que punto el programa ha satisfecho las necesidades del grupo al que pretendía servir. Se ocupa básicamente de los efectos del programa, incluyendo los efectos deseados y no deseados, así como los resultados positivos y negativos.

2. Diseño y metodología

Objetivo general: evaluar para conocer y mejorar el estado y desarrollo del currículo en relación con la educación musical escolar desde la perspectiva de los profesores.

1. Describir las características de la muestra, esencialmente en términos de su formación profesional.
2. Estimar el grado de programación de la enseñanza que guía las acciones docentes durante las prácticas escolares.
3. Identificar los rasgos que caracterizan al común de las prácticas escolares en términos de interpretación, creación y audición musical.

Diseño de la investigación. Adaptado de Cantón (2004)

EL CURRÍCULO EN LA PRÁCTICA MUSICAL



OBJETIVOS

General: Evaluar para conocer y mejorar el estado y desarrollo del currículo en relación con la educación musical escolar desde la perspectiva de los profesores.

Específicos: Describir las características de la muestra esencialmente en término de su formación profesional.
 Estimar el grado de programación de la enseñanza que guía las acciones docentes durante las prácticas escolares.
 Identificar los rasgos que caracterizan al común de las prácticas escolares en términos de interpretación, creación y audición musical.
 Describir en que medida las prácticas escolares se vinculan con un proyecto formativo.
 Conocer las percepciones de los docentes acerca de:
 - la relación entre sus prácticas de enseñanza y los Diseños Curriculares,
 - los aprendizajes de los alumnos y,
 - las ventajas y dificultades en la implementación de los Diseños Curriculares.
 Analizar el grado de coherencia entre las prácticas escolares y el Diseño Curricular.



PARA RESPONDER A VARIAS CUESTIONES

CONOCER LA RELACIÓN ENTRE PRÁCTICAS DOCENTES Y DISEÑOS CURRICULARES.

CONOCER EL GRADO DE EQUILIBRIO DE LAS EXPERIENCIAS MUSICALES QUE SE

CONOCER SI LAS ACTIVIDADES RESPONDEN A UN PROYECTO FORMATIVO

PROPORCIONAR DATOS PARA LA TOMA DE DECISIONES Y MEJORA FUTURA



¿CÓMO? METODOLOGÍA

1.- FASE TEÓRICA DE REVISIÓN DE LA LITERATURA
 2.- SELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL MODELO INVESTIGADOR
 3.- SELECCIÓN DE MUESTRA Y DISEÑO DE INSTRUMENTOS



¿DÓNDE? CONTEXTO

CENTROS PÚBLICOS DE PRIMARIA DE LA JURISDICCIÓN DEL GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES.
 MUESTRA ESTRATIFICADA



FUNDAMENTADO EN

PROCESOS DE DESARROLLO CURRICULAR Y DESARROLLO PROFESIONAL

VISIÓN DESDE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR, Y SU INCIDENCIA.

DETECCIÓN DE PUNTOS FUERTES Y ÁREAS DE MEJORA



DANDO UNA VISIÓN DESCRIPTIVO-INTERPRETATIVA DEL DESARROLLO CURRICULAR DE LAS CLASES DE MÚSICA DE PRIMARIA PÚBLICA Y SU VINCULACIÓN CON LAS PROPUESTAS CURRICULARES Y AYUDAR EN LA TOMA DE DECISIONES FUTURA PARA LA MEJORA.

4. Describir en que medida las prácticas escolares se vinculan con un proyecto formativo.
5. Conocer las percepciones de los docentes acerca de la relación entre sus prácticas de enseñanza y:
 - ✓ los diseños curriculares,
 - ✓ los aprendizajes de los alumnos y,
 - ✓ as ventajas y dificultades en la implementación de los diseños curriculares.
6. Analizar el grado de coherencia entre las prácticas escolares y el diseño curricular.

Aunque podemos decir que el diseño ha sido en su desarrollo 'emergente', por las veces que debimos buscar y recomponer lo previsto, en síntesis el resultado es el que mostramos en el gráfico. Como características de este tipo de investigación tenemos: que es altamente recursiva, que el investigador es la propia medida de la investigación, que es holística, se basa en el uso de categorías, incorpora hallazgos no previstos en el diseño de la investigación y exige una alta capacidad interpretativa del investigador (Cantón, 2004). El diseño emergente del que hablan Guba y Lincoln (1981) es necesario para toda investigación cualitativa, otros aspectos fueron tenidos en cuenta en la investigación, como los llamados por De Miguel (1994:47) decálogo del investigador: olfato, experiencia, observación, interés, espíritu crítico, independencia, movilidad, continuidad, creatividad y claridad.

Adoptamos la decisión de aplicar el modelo CIPP al currículo escolar por sus bondades respecto del perfeccionamiento y la mejora de los programas. Resulta un modelo adecuado para el estudio del currículo y las prácticas docentes dado que su objetivo es recopilar decisiones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, por la entrada de datos y por el proceso, e interpretar su valor y mérito. En el siguiente cuadro se presentan los objetivos planteados y el tratamiento de los mismos a partir de los diferentes momentos en que se desarrolla el modelo de evaluación CIPP:

Instrumentos para la recogida de datos

Los instrumentos que hemos escogido para la toma de datos en esta investigación son los siguientes:

- Cuestionario
- Grupos de discusión.

La estructura de nuestro cuestionario se confeccionó conforme al modelo CIPP. Consta de cinco páginas y hemos tratado en todo momento de mantener limpieza y claridad entre los ítems para no atosigar a los encuestados. En la primera página se incluyen las instrucciones para cumplimentar el protocolo y las preguntas de la evaluación de contexto. La segunda, tercera y cuarta página contienen los indicadores de evaluación de entrada, proceso y producto. Finalmente la quinta página contiene tres preguntas de carácter abierto.

La validación del mismo se realizó proporcionando a los jueces la pauta inicial, con una hoja de instrucciones y otra de respuestas. Se presenta cada ítem con cuatro posibilidades de valoración, referidas a **Relevancia** (si el ítem es o no importante para medir lo que dice medir), **Pertinencia** (si lo mide bien) y

Univocidad (si todos entendemos lo mismo por su enunciado). Se solicitó a los jueces marcar con una X en el casillero correspondiente según el grado de acuerdo con cada uno de los aspectos mencionados (siendo 1 el mínimo grado de acuerdo y 4 el máximo). También se solicitó incluir cualquier otro comentario que considere conveniente. Veamos un ejemplo:

Modelo de cuestionario pasado para la validación por expertos

Momento de la Evaluación	Relevancia				Pertinencia				Univocidad			
Indicador	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Ítem 1												
Ítem 2												
Ítem 3												

También se comprobó la consistencia interna del cuestionario a través del análisis estadístico, utilizando el alfa de Cronbach. El coeficiente de Cronbach (1985) se puede aplicar a escalas de ítems con dos o más valores. Para desarrollar este análisis estadístico se aplicó el cuestionario definitivo a un grupo de 45 docentes. El alfa de Cronbach fue de 0,798, con lo que consideramos una fiabilidad razonable teniendo en cuenta la dispersión de las categorías y la complejidad de las mismas.

En nuestro caso, partiendo del universo-población, formado por la totalidad de cargos de maestros de música de educación primaria de escuelas de gestión pública (879), procedimos a un muestreo estratificado. El sistema educativo de la jurisdicción está organizado en veintidós distritos escolares. En el siguiente cuadro, proporcionado por el Departamento de Estadística de la Dirección General de Planeamiento de la Secretaría de Educación del GCBA, podemos observar como están distribuidos la totalidad de los cargos de maestros de música según los Distritos Escolares:

Unidades educativas y cargos de maestro especial de música según distrito escolar.
Nivel Primario. Educación Común. Sector estatal.

Distrito escolar	Unidades educativas	Cargos
Total	453	879

El tamaño y características de la población estaban perfectamente definidas pero eran muy numerosas, además se situaban en posiciones o estratos muy diferenciados. La solución que nos propone la estadística muestral es la extracción de una muestra para cada estrato de una parte representativa de la población. Se fundamenta en la partición de la población objeto de estudio en subdivisiones, de tal forma que los resultados obtenidos por cada subdivisión puedan ser estudiados por separado y comparados con los otros grupos. Se eligen las variables escogiendo, en primer lugar, la que más discrimina, en nuestro caso los estratos quedaron conformados por los cargos de maestros de música de educación primaria agrupados según la supervisión escolar de música.

En el siguiente cuadro se presenta como se agrupa cada Distrito Escolar, lo cual determina, en nuestro estudio, la distribución de la muestra en estratos y la cantidad de cargos de maestros de música de cada grupo o estrato:

Cantidad de cargos por grupos de distritos escolares

Grupo	Distritos escolares	Cantidad de cargos.
1	1,3 y 6	147
2	2 y 7	91
3	4 y 5	81
4	8 y 11	86
5	9 y 10	92
6	12 y 18	76
7	13 y 20	87
8	14 y 15	66
9	16 y 17	79
10	19 y 21	74
Total		879

En síntesis, los criterios de estratificación de la muestra fueron los diez grupos en los que se encuentran reunidos los cargos de maestros de música según la supervisión escolar de música determinada por la Secretaría de Educación. El recurrir a variables de estratificación espaciales señala Rodríguez de Osuna (1991), es muy corriente ya que no se conocen de antemano las varianzas. La característica de los estratos es que deben ser homogéneos y que no debe haber un número excesivo de estratos para que no aparezcan algunos con pocas unidades. También deben existir diferencias nítidas entre cada estrato. García Ferrando (1989: 135), señala que la selección aleatoria en los estratos debe llevarse a cabo de forma que:

- Cada elemento de la población tenga idéntica probabilidad de ser incluido en la muestra.
- Cada posible combinación de N elementos tenga la misma probabilidad de construir la muestra, con lo que el proceso de selección ofrece a cada elemento de la población idéntica probabilidad de aparecer en la misma.

En la siguiente tabla se puede observar el tratamiento de la muestra según sus estratos, la agrupación de Distritos Escolares por supervisión (D.E.), la cantidad de cuestionarios entregados en cada uno –que se obtuvo aplicando la misma fórmula– y la cantidad de cuestionarios devueltos:

Población, muestra por estrato

Grupo	Estrato	Población: Cantidad de cargos	Muestra: Cuestionarios entregados	Cuestionarios devueltos
1	D.E. 1,3 y 6	147	46	26
2	D.E. 2 y 7	91	29	15
3	D.E. 4 y 5	81	25	17
4	D.E. 8 y 11	86	27	11
5	D.E. 9 y 10	92	29	22
6	D.E. 12 y 18	76	24	23
7	D.E. 13 y 20	87	27	21
8	D.E. 14 y 15	66	21	10
9	D.E. 16 y 17	79	25	10
10	D.E. 19 y 21	74	23	13
Total		879	276	168

Una vez recogida la información de los grupos de discusión se realizó un análisis de contenido por categorías. El criterio para el análisis fue organizar la información dándole sentido (cuerpo): el procedimiento consiste en seleccionar los datos pertinentes para integrarlos en esquemas teóricos conceptuales (Valles, 1999). Los datos se trabajaron generando categorías de análisis de base conceptual, en función del

contenido explicitado. De acuerdo con Taylor y Bodgan esta clasificación se fue definiendo durante el transcurso de la investigación y en función de los objetivos del estudio y de los interrogantes de partida. En nuestro caso la categorización de la información se organizó de acuerdo con las dimensiones del cuestionario.

3. Conclusiones

Este trabajo se propuso evaluar para conocer y mejorar el estado y desarrollo del currículo en relación con la educación musical escolar desde la perspectiva de los profesores, y realizar propuestas para mejorarlos. De acuerdo con Terigi (1998), es sabido que entre las aspiraciones y las realidades suele mediar una distancia. En la educación musical, como en otros aspectos de la vida escolar, sostener una finalidad para la escuela, y aun ponerla por escrito y difundirla en esos documentos conocidos como diseños curriculares, no significa que la veremos cumplida, ni rápidamente, ni de forma idéntica a como la hemos concebido. No obstante, conocer cuál es la situación actual con respecto a la concreción del currículo musical en el aula, nos permite comprobar si se ha avanzado, si se ha hecho en la dirección correcta y de esta manera acercar posiciones que redunden en las oportunidades de aprendizaje que la escuela ofrece y lleva a cabo para la mejora de la calidad de la vida de los ciudadanos (Estebaranz García, 1997).

Para abordar nuestro problema, hemos trabajado a partir del modelo de evaluación de programas CIPP. Los resultados obtenidos en cada fase de la evaluación son los que nos permitieron realizar una descripción detallada acerca de diferentes aspectos que hacen a la concreción del currículo en el aula y establecer vinculaciones con el diseño curricular. A continuación se integran los objetivos de la investigación según la fase de la evaluación en la que fueron abordados, los resultados obtenidos y las valoraciones:

Evaluación de Contexto	
Objetivos	Resultados
Describir las características de la muestra esencialmente en términos de su formación profesional.	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes con rasgos culturales propios del sistema muy arraigados en sus prácticas. • Formación no apropiada al contexto de enseñanza musical escolar.

La distancia con los diseños curriculares se sustenta, por un lado, en que el enfoque y las finalidades promovidos por la tradición resultan opuestos a las aspiraciones actuales de las propuestas curriculares. Por otro lado, por la descontextualización de la formación del profesorado. Es sabido que muchos de quienes se forman en los profesorados centrados en disciplinas artísticas lo hacen atraídos más por las posibilidades de desarrollo en la disciplina que por intereses vinculados con al tarea docente. Los planes de estudio, por su parte, ayudan poco a que una persona con inclinaciones artísticas construya una visión adecuada de la complejidad y la especificidad de la tarea de enseñanza (Terigi, 1998).

Evaluación de Entrada	
Objetivos	Resultados
Estimar el grado de programación de la enseñanza que guía las acciones docentes durante el desarrollo de las clases.	<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento de los documentos curriculares es superficial o inexistente. • Planificación virtual que se sustenta en el marco teórico de cada docente desvinculada de las prácticas reales.

La distancia con el diseño curricular se sustenta en el escaso conocimiento de estos documentos y por lo tanto en la descontextualización de la práctica sin un marco teórico de referencia.

En consecuencia, más allá de una práctica intensa y rica musicalmente su vinculación con el diseño curricular es borrosa. Aunque el profesor participa de manera indirecta en la gestión del diseño curricular, su rol adquiere protagonismo en la instancia de traducir a la práctica concreta las ideas y propuestas contenidas en el mismo, acomodándolas a las condiciones de la realidad de las aulas (Gimeno Sacristán, 1999). En líneas generales, podemos afirmar que los docentes realizan una práctica a partir de lo que cada uno considera oportuno, sin un marco teórico explícito de referencia. Por lo tanto, no se denota una preocupación en traducir las ideas de los documentos a la práctica concreta.

Evaluación de Proceso	
Objetivos	Resultados
Describir en que medida las prácticas escolares se vinculan con un proyecto formativo.	Fuerte peso de los requerimientos para los actos y muestras escolares que conduce a una propuesta de enseñanza desarticulada y no equitativa.
Identificar los rasgos que caracterizan al común de las prácticas escolares en términos de interpretación, creación y audición musical.	Mayor desarrollo de experiencias de interpretación vocal e instrumental. Menor grado de desarrollo de la audición musical y la creación casi ausente.

La distancia con los diseños curriculares se sustenta en las siguientes cuestiones:

- En lugar de ser un ámbito para que todos participen de la cultura musical de la cual forman parte y a que a su vez están conformando, en muchos casos resulta ser el ‘espacio de los elegidos’ por su talento natural, en el que la escuela pareciera tener poco que ver desde su función educativa.
- Ante una propuesta de educación sistemática, que considera que a partir de ella todos los alumnos pueden lograr desarrollos significativos en los distintos modos del quehacer musical, se enfatiza la concreción de producciones musicales *per se*, desconociendo la existencia de un conocimiento progresivo reflejado en la graduación de dificultad de los contenidos propuestos por el docente.
- Ante el garantizar diferentes modos de operar con la música desde la producción instrumental y vocal hasta el ser creador y auditor (paradigma actual de lo que se considera la forma de acceder al conocimiento musical), aparece la actividad coral tradicional como la representante casi exclusiva de prácticas escolares valiosas.

Evaluación de Producto	
Objetivos	Resultados
Conocer las percepciones de los docentes acerca de la relación entre sus prácticas de enseñanza y: <ul style="list-style-type: none"> - los diseños curriculares, - los aprendizajes de los alumnos y, - las ventajas y dificultades en la implementación de los diseños curriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> • La intervención musical en los actos y muestras escolares reafirma que es determinante del tipo de práctica que se realiza desfavoreciendo el desarrollo curricular de la disciplina. • Se admite mayor rendimiento en los aprendizajes de interpretación vocal e instrumental que en la audición y creación. Es coherente con la frecuencia con la que se proponen las experiencias y el mandato tradicional. • La formación descontextualizada con la enseñanza escolar no favorece la implementación del currículo.

La distancia con el diseño curricular se sustenta en que todos los argumentos hasta aquí esgrimidos reafirman que la intervención en los actos y muestras escolares parece ser el aspecto que mayoritariamente determina el tipo de práctica que se realiza. Más allá del valor intrínseco de las experiencias musicales que forman parte de estos eventos, que se concretan en actuaciones de naturaleza artística, parecerían provenir de procesos didácticos asistemáticos y de organización aleatoria.

La búsqueda de cierto criterio de calidad, además, conduce en algunos casos a trabajar con grupos seleccionados donde la propuesta no es equitativa para toda la población escolar. Esto se pone de manifiesto en la omisión de referencias a estrategias de enseñanza y en la preocupación por una práctica musical intensa y de calidad en la escuela, desvinculada de procesos de aprendizajes de desarrollo progresivo.

Más allá de unos pocos casos, y del valor intrínseco de las experiencias musicales que se llevan a cabo, en líneas generales, creemos que existe una brecha considerable entre las prácticas escolares y los diseños curriculares. Esto se pone de manifiesto, fundamentalmente, en el conocimiento superficial de los documentos curriculares por parte de los docentes, en ciertos abordajes metodológicos, en el desarrollo de una práctica intuitiva y basada en criterios personales sin un marco teórico de referencia. También, en la búsqueda de producciones musicales que, aunque seguramente de alto valor musical, no son generalmente el resultado de un proceso intencionalmente planificado para promover equitativamente, en toda la población escolar, los aprendizajes musicales esperados.

No obstante y como ya expusimos, en una proporción mucho menor hemos encontrado un grupo de maestros que realizan una propuesta sistemática que procura promover el desarrollo de las diferentes capacidades musicales que se esperan de los alumnos según los diseños curriculares. A la inversa del grupo mayoritario, esto se pone en evidencia en la claridad con la que manifiestan una intencionalidad pedagógica en sus propuestas de clase. También se aprecia en la manera en la que encarar la problemática de los actos escolares, que a diferencia de los anteriores, más que una interrupción de las clases significan una oportunidad para evidenciar lo que se propusieron enseñar.

Uno de los supuestos que justifican los resultados obtenidos es la inadecuada formación de los profesores para la tarea de enseñanza musical en el ámbito de la escuela primaria. Esta situación se aprecia en el alto porcentaje de docentes cuya titulación es profesorado de música con especialidad instrumento. También en las propias referencias de los docentes en relación con la falta de conocimientos para desarrollar algunos aspectos de la tarea. Estas deficiencias son coherentes con los pedidos de capacitación docente que sugieren. Básicamente se refieren a cuestiones de índole pedagógico didáctico y de formación específica musical en el campo de la música popular.

Consideramos que, posiblemente, ante la falta de herramientas adecuadas al contexto de la enseñanza musical escolar, los docentes trasladen la modalidad con la que fueron formados profesionalmente. Además, en este traspaso también trasladan algunos rasgos que caracterizan al sistema cultural de esta formación que, mayoritariamente, procede de los conservatorios. En general, los conservatorios han reproducido durante el siglo XX la tradición de la formación musical del siglo XIX. De esta manera, en muchos casos, el propio concepto de música que manejan es el correspondiente a esa época. La división entre música culta y popular, el desconocimiento de las formulaciones de vanguardia, el desarrollo virtuoso de la destreza instrumental, la enseñanza centrada en la díada maestro-discípulo y la

noción de talento como don (Kingsbury, 1988), son algunas de las variables que inciden en los recortes que el objeto música recibe dentro de la institución.

Otra de las variables que caracterizan a esta cultura es la concepción de la música como texto (Cook, 2003), y la importancia que se le otorga a la partitura. Recordemos que ver a la música como texto implica que el objeto de conocimiento es lo que queda escrito. Esta postura desconoce a la música como actuación.

En relación con la falta de herramientas adecuadas para la enseñanza escolar, resultan evidentes la escasez de utilización de materiales y recursos, el desconocimiento de abordajes metodológicos para llevar cabo algunas experiencias como la creación y la audición musical en el aula y las dificultades para organizar la tarea en pos de un proyecto formativo.

De allí que encontramos que, mayoritariamente, entre los materiales musicales que utilizan los docentes destaquen las canciones más que las bandas grabadas o ejecuciones instrumentales ejecutadas por ellos. También la baja frecuencia con la que se proponen trabajos de improvisación y creación musical, la insistencia en el dominio técnico de destrezas instrumentales o rítmicas *per se*, sin una finalidad expresiva (Eisner, 1995), o el desarrollo de la lecto-escritura musical como soporte para la audición y la ejecución musical.

En relación con el traspaso de algunos rasgos del sistema cultural de conservatorio en las prácticas musicales escolares resultan evidentes la preocupación por la calidad de las producciones musicales que formarán parte de actos o muestras escolares. Esto conlleva, además, la oferta de oportunidades especiales para aquellos que demuestran tener mayores aptitudes y la iniquidad en la igualdad de oportunidades de aprendizajes para todos los alumnos.

Los maestros de música llegan a la escuela primaria con todo este bagaje, que traen de su formación, y en muchos casos la cultura institucional de la jurisdicción no solo no ayuda a revertir esta concepción sino que la refuerza. Ciertos rasgos de la cultura escolar fuertemente instalados terminan legitimando algunas propuestas desajustadas en relación con las pretensiones de la propuesta curricular actual. Así se continúan perpetuando la enseñanza centrada en la práctica coral o la formación de grupos instrumentales con la participación de sectores de alumnos que presentan mayores condiciones para el desarrollo de la tarea, la enseñanza centrada en el manejo de un instrumento específico como la flauta dulce, la enseñanza centrada en la preparación de 'números' para las fiestas escolares, la focalización en el manejo de la lecto escritura musical etc., tal como señaláramos el marco contextual (Furnó, 1998 y Terigi, 1998).

Un dato destacado es que, justamente los docentes que manifiestan una actuación más ajustada con la propuesta curricular reconocen haber realizado, por propia iniciativa, cursos de capacitación docente que les permitieron, de alguna manera, completar las falencias pedagógico didácticas de su formación inicial. Esto reafirma nuestra sospecha en tanto que una de las cuestiones que fundamenta la brecha entre las prácticas docentes y los diseños curriculares es la inadecuada formación del profesorado para la tarea de la enseñanza musical escolar.

Estas reflexiones sugieren un análisis de la dificultad de la tarea de los maestros que imparten la enseñanza musical en la escuela primaria y su destacada labor más allá de la descontextualización de los proyectos curriculares.

Una intencionalidad pedagógica destacable es el enorme compromiso por el desafío que implica la tarea de hacer música en el aula. En este sentido, una propuesta curricular debiera interpretar las bases de una política educativa, aplicable a todos los individuos, que merece un profundo debate y discusión acerca de las prácticas escolares –con sus dificultades contextuales– y los esfuerzos bienintencionados de los diferentes actores implicados.

Bibliografía

- CANTÓN MAYO, I. (2000): La calidad total: evolución, concepto e implementación. En CANTÓN, I. (Coord.): *Las organizaciones escolares: hacia nuevos modelos*. Buenos Aires: Fundec, pp. 159-224.
- CANTÓN MAYO, I. (2004): *Evaluación de los Planes de Mejora en los centros públicos de Castilla y León*. Universidad de León.
- COHEN, L. y MANION L., (1990): *Métodos de investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLL, C. (1994). *Psicología y Curriculum*. Buenos Aires: Paidós.
- COOK, N. (1998): "Música, imaginación y cultura". En *Orphetrion* Num. 4. pp. 56-85. Buenos Aires: Conservatorio Provincial Alberto Ginastera.
- COOK, N. (2003): Music as Performance. En M. Clayton, T. Herbert y R. Middleton (Eds). *The Cultural Study of Music. A Critical introduction*. New Cork y Londres: Routledge. 204-214.
- CRONBACH, L. (1985): *Fundamentos de la exploración psicológica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- DE LA ORDEN, A. (2000): La función optimizante de la evaluación de programas evaluativos. En *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, n°2, pp. 381-389.
- DE MIGUEL, M. (1994): *Evaluación para la Calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- DE MIGUEL, M. (2000): La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. En *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, n°2, pp. 289-317
- EISNER, E. (1995): *Educación la visión artística*. Barcelona/ Buenos Aires: Paidós.
- ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1997): Asesoramiento en los procesos de desarrollo curricular. En Marcelo García, C. Y López Yañez, J. (coord.) *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1992): *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- FURNÓ, S. (1986): Educación Musical. En *Diseño Curricular para la Educación Primaria común*. Buenos Aires: Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Curricula.
- FURNÓ, S. (2006): *Educación Musical, Programa de cátedra*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Música.
- GARANTO ALÓS, J. (1989): Modelos de evaluación de programas educativos. En Abarca, M.: *La evaluación de programas educativos*. Madrid: Morata pp.43-78.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1989): *Introducción a la estadística en sociología*. Madrid: Alianza.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1999): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GUBA, E. G Y LINCOLN, S. (1981): *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- KINGSBURY, H. (1988): *Music, Talent, and Performance: A Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press.

- PÉREZ JUSTE, R. (1995): "Evaluación de programas educativos". En L. M. Villar y A. Medina *La evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas.
- PÉREZ JUSTE, R. Y otros (2000): *Hacia una educación de calidad. Gestión, Instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.
- RODRÍGUEZ OSUNA, J. (1991): *Métodos de muestreo*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas, Colección Cuadernos metodológicos, Núm. 1. 58.
- STUFFLEBEAM, D.L.; SHINKFIELD, A.J. (1996): *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica* Barcelona: Paidós/M.E.C.
- TEJEDOR, F. J. (2000): El diseño y los diseños en la evaluación de programas. En *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, nº2, pp. 319-261-339
- TERIGI, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el *currículo* escolar En *Artes y escuela*. Buenos aires: Paidós.