

Universidad de Huelva

Departamento de Educación



Más allá del rosa o azul : análisis de la construcción de la identidad desde una perspectiva de género a través de la educación musical en la etapa de primaria

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

María Belén Hidalgo Márquez

Fecha de lectura: 29 de enero de 2016

Bajo la dirección de la doctora:

Emilia Moreno Sánchez

Huelva, 2016





Facultad de Ciencias de la Educación

MÁS ALLÁ DEL ROSA O AZUL.
ANÁLISIS DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA
IDENTIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA DE
GÉNERO A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL
EN LA ETAPA DE PRIMARIA

TESIS DOCTORAL
MARÍA BELÉN HIDALGO MÁRQUEZ
DIRECTORA: DRA. EMILIA MORENO SÁNCHEZ
HUELVA, 2015

Más allá del rosa o azul. Análisis de la construcción de la identidad desde una perspectiva de género a través de la educación musical en la etapa de primaria

Tesis Doctoral

M^a Belén Hidalgo Márquez

Directora: Emilia Moreno Sánchez

Departamento de Educación

Universidad de Huelva, 2015

A mi queridísima abuela María,
*“El amor es sufrido, es benigno;
El amor no tiene envidia;
El amor no es jactancioso, no se envanece.
No hace nada indebido, no busca lo suyo;
No se irrita, no guarda rencor.
No se goza de la injusticia, más se goza de la verdad.
Todo lo sufre, todo lo cree;
Todo lo espera, todo lo soporta.
El amor nunca deja de ser...”*

Corintios 13: 4-8

Te echo tanto de menos,
que tu precioso recuerdo
no compensa tu ausencia.

Mayo 2015



*”De eso se trata, de coincidir con gente que te haga ver cosas que tu no ves.
Que te enseñan a mirar con otros ojos”.*

Mario Benedetti.

Quiero expresar mi agradecimiento a todas las personas que han hecho posible la realización de este trabajo. Agradecer, en primer lugar, a Emilia Moreno, por guiarme en el proceso de elaboración de esta Tesis Doctoral, por tu paciencia, comprensión y ayuda sin límites. Gracias por saber transmitirme ese entusiasmo, que te caracteriza, en este proyecto

También agradezco a mi familia por todo el apoyo. A mi madre Manuela y mi padre Juan M^a, por estar siempre ahí, por encauzar mis inquietudes e inculcarme el amor por la superación, por quererme como solo vosotros sabéis y porque no hay en el mundo palabras para agradecer todo lo que habéis hecho por vuestra familia. A mi hermano Francisco Manuel, por enseñarme que hay otras formas de ver el mundo, tan válidas como la propia y por ese cariño constante, de esa manera tan especial. A mi madrina M^a Coronada, por ser mi segunda mamá, por tratarme como a una hija, por tu dulzura, paciencia y por ser un gran apoyo. A mi pequeña gran María, mi hermana, por demostrarme que la constancia y el esfuerzo tienen sus frutos, por ser como eres y por lo que me haces sentir cuando estoy contigo. Y a mi abuela María, sin ti esto no sería posible. Os adoro.

A mis sobrinas y sobrino, por hacerme sentir tan especial. A mi Coronada por su enorme corazón, a mi Gabriela por su dulzura y cariño, a mi Rosa por sorprenderme y descolocarme cada día, algo que no es fácil, a mi Ángela, porque saca de mí el lado más tierno y a mi pequeño Alonso, porque con tu sonrisa enterneces mi corazón. Me siento muy orgullosa de formar parte de vuestra vida.

Quiero terminar agradeciendo a mi pareja, mi compañero de viaje y mi mejor amigo, Raúl. *“Te volvería a decir que sí todos los días de mi vida”*. Esta tesis es para ti, por todo y por tanto. Te amo.



“Los colores”

“En el mundo de los colores, cada uno tiene su forma de ser. Está el **verde**, el color de la esperanza. Cuando en el mundo de los colores las cosas se ponen mal, pero que muy mal, entonces llega el verde y les dice a los demás:

-No perdáis la esperanza. Si no la perdéis, seguro que podemos cambiar las cosas.

Y al resto de los colores les entran de nuevo las ganas de luchar para mejorar el mundo.

Y el verde es así de divertido porque vive en la hierba, en los mocos de l@s niñ@s y en las crestas de l@s punkis.

Al **amarillo** le encanta alimentar a los demás. Sobre todo vive en el cereal. Lleva mucho tiempo mal repartido y últimamente muta con facilidad.

El color **naranja**, que es un color que da calor. Cuando el resto de colores tienen frío, van donde el naranja y vuelven a estar calentitos. Eso es porque el naranja vive en el sol. (Se parece mucho a la Pipi Calzaslargas).

El **marrón**, que lo pasa fatal porque siempre que ocurre algo malo en el mundo dice:

-¡Ha sido marrón! ¡Ha sido marrón!

Y el marrón estaba tan harto de comerse marrones que se fue a vivir al bosque. Ahora, cuando los colores están agobiados van con el marrón y se tranquilizan.

El **rojo**, que siempre se está metiendo en líos, líos políticos, líos de amor... vive en el corazón y en el sarampión.

El **blanco** y el **negro**, que siempre iban juntos, pegados culo con culo, se dedicaban a engañar a los demás.

-¡Que viene el blanco! ¡Que viene el blanco!- decían.

Pero el blanco se daba la vuelta y... ¡era el negro a quien veían! O al revés.

Pero la verdad es que el blanco y el negro no engañaban a nadie, iban siempre juntos porque sabían que todo lo bueno contiene algo malo y que todo lo malo alberga algo bueno. Igual que la sombra y la luz.

¡Ahh, que se me olvidaba! Quedaban dos colores: el **rosa** y el **azul**, que eran dos colores muy cariñosos, generosos, fuertes y valientes. Pero al rosa le habían prohibido pensar y decidir, y al azul le habían prohibido llorar y tener miedo. Y, por si fuera poco, al rosa le habían dicho:

-“Tú solo jugarás con muñecas”

Y al azul le habían dicho:

-“Tú solo jugarás con la pelota”

Y resulta que al azul le encantaban las muñecas y el rosa se lo pasaba genial con la pelota.

De manera que aprendieron a escaparse, a cambiarse los juegos, a poder llorar y sentir el miedo, a poder pensar.

Pero entonces llegaban los incoloros (la amargura les había borrado el color) y se dedicaban a fastidiar y a acosar al rosa y al azul.

-¡Tú, azul, no juegues más con muñecas! ¡Deja de llorar! ¡Y tú, rosa, deja ya el fútbol y deja de pensar! Vete a casa a limpiar

Y así muchos, muchos años, tantos años que siglos, y tantos siglos que milenios.

El rosa y el azul estaban asustados por los incoloros, cansados de no poder ser como les gustaba, hartos de que los trataran mal. Así que un día decidieron escaparse. Al azul le entró mucho miedo:

-¡Nos van a pillar, nos van a pillar!

Pero el rosa le dijo:

-Que nooooo, no te preocupes, se me ha ocurrido una idea genial: vamos a mezclarnos. Si nos mezclamos saldrá un nuevo color y nunca nos encontrarán.

Y así fue como salió el *lila*. Por eso el color lila es un color muy cariñoso y muy generoso, al que le encanta cuidar a los demás, muy listo y muy valiente, que cuando tiene miedo llora y se le pasa, y además juega al fútbol, a las muñecas y a todo lo que le da la gana.

Es por eso que el lila vive en todas las personas que eligen, libremente, vivir sus infinitas *mezclas*.

Y el lila nunca se olvidó de que es la unión del azul y el rosa”

Cuentos para antes de despertar, por Nunila López Salamero

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción.....	13
-------------------	----

BLOQUE I: MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

CAPÍTULO 1. LA MÚSICA COMO LENGUAJE Y MEDIO DE EXPRESIÓN.....	33
1. Introducción.....	33
2. La música como lenguaje.....	36
2.1. Concepto de lenguaje y tipos.....	36
2.2. La música como lenguaje.....	44
3. Música como medio de expresión.....	54
3.1. Expresión vocal.....	60
3.2. Expresión instrumental.....	71
3.3. Expresión corporal.....	85
CAPÍTULO 2. MÚSICA Y SOCIEDAD.....	92
1. Introducción.....	92
2. Sociología de la música.....	96
3. Función social de la música.....	103
3.1. Prehistoria e historia primitiva.....	108
3.2. Civilizaciones antiguas avanzadas.....	110
3.2.1. Mesopotamia.....	110
3.2.2. Palestina.....	111
3.2.3. Egipto.....	112
3.2.4. India.....	113
3.2.5. China.....	113
3.2.6. Primeros colonizadores de la Península Ibérica.....	114
3.2.7. Grecia.....	115
3.3. Antigüedad tardía y temprana Edad Media.....	120
3.3.1. Roma.....	120
3.3.2. La música de la iglesia cristiana primitiva.....	122
3.3.3. Bizancio.....	123
3.4. Transición del mundo antiguo a la Edad Media.....	124
3.5. Edad Media.....	126
3.5.1. La música andalusí.....	126
3.5.2. Monodia religiosa: canto gregoriano.....	127
3.5.3. Monodia profana.....	131
3.5.4. Polifonía.....	134
3.5.5. Música instrumental.....	135
3.6. Renacimiento.....	136
3.6.1. Música vocal religiosa.....	139
3.6.2. Música vocal profana.....	140
3.6.3. Música instrumental.....	141
3.7. Barroco.....	142
3.7.1. Música vocal.....	146
3.7.2. Música instrumental.....	147
3.7.3. La música en España.....	149
3.8. Clasicismo.....	151
3.8.1. Música vocal.....	154
3.8.2. Música instrumental.....	155
3.9. Romanticismo.....	159

3.10. Siglo XX.....	164
3.11. Música del siglo XXI.....	173
4. El protagonismo femenino en la música a través de los siglos.....	176
4.1. Prehistoria	178
4.2. Antigüedad.....	179
4.3. Edad Media.....	182
4.4. Renacimiento.....	188
4.5. Barroco.....	191
4.6. Clasicismo.....	195
4.7. Romanticismo.....	202
4.8. Finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX.....	209
4.9. Música desde mediados del siglo XX hasta la actualidad.....	220

CAPÍTULO 3. EL VALOR FORMATIVO DE LA MÚSICA.....	229
1. Antecedentes históricos.....	230
1.1. Época primitiva.....	231
1.2. La pedagogía musical como disciplina independiente. La pedagogía eclesial.....	236
1.3. Hacia la expansión de la pedagogía musical.....	238
1.4. Innovación y diversificación de las pedagogías musicales en el siglo xx.....	242
2. El currículum actual de música en la etapa de educación primaria	260
3. El valor formativo de la música en la etapa de educación primaria.....	266

BLOQUE II. LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	283
1. Objetivos.....	283
2. Criterios de selección del caso.....	285
3. Coordinadas temporales y espaciales de la investigación.....	287
3.1. Temporalización.....	287
3.2. Características del contexto.....	288
4. Material de estudio	311
5. Métodos de investigación	317
5.1. Análisis de datos y el papel de la teoría.....	317
5.2. Análisis de contenido.....	323
5.2.1. Concepto.....	323
5.2.2. Características.....	327
5.2.3. Etapas del análisis de contenido	328
5.2.4. Fases para la elaboración del sistema categorial	330
5.3. Categorías de análisis.....	337
5.4. El rigor de la investigación	338

BLOQUE III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO 5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	345
1. Análisis de las categorías	346
1.1. Denominación de los personajes.....	347
1.2. Descripción Física.....	359
1.3. Descripción psicológica.....	378
1.4. Acciones que realizan.....	400
1.5. Oficios o profesiones.....	420
1.6. Objetos.....	440

BLOQUE IV. CONCLUSIONES Y PLANTEAMIENTOS FINALES

CAPÍTULO 6. REFLEXIONES FINALES.....	447
1. Discusión.....	447
2. Conclusiones	452
3. Limitaciones del estudio.....	459
4. Implicaciones para políticas y prácticas.....	461
5. Recomendaciones y futuras líneas de investigación.....	466
Bibliografía.....	471

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Signos, códigos y sistemas de las distintas manifestaciones artísticas. Chávez Godínez (2013).....	41
Figura 2: Figuras y silencios musicales.....	46
Figura 3: Nombre de las notas y colocación en el pentagrama.....	47
Figura 4: Claves musicales actuales	47
Figura 5: Instrumentos musicales del aula de música en la escuela primaria.....	76
Figura 6: Ut queant laxis.....	130
Figura 7: Do móvil	244
Figura 8: Modelo de desarrollo de categorías de Mayring (2000).....	336
Figura 9: Ficha de análisis de estereotipos de género	337, 450, 461
Figura 10: Distribución de los personajes en los textos	350
Figura 11: Reparto de personajes en los textos	350, 371
Figura 12: Distribución de los personajes en las imágenes	351
Figura 13: Reparto de personajes en las imágenes.....	351, 370
Figura 14: Distribución de personajes masculinos y femeninos.....	352
Figura 15: Cuadro comparativo de vestimentas por sexo	362, 441
Figura 16: Imagen del libro de segundo curso, página 17.....	364
Figura 17: Relación de personajes y colores que se les asocian en la vestimenta	370, 398
Figura 18: Contenidos de la CIDD-1	375
Figura 19: Imagen del libro de cuarto curso, página 34.....	375
Figura 20: Proceso de socialización.....	379
Figura 21: Tabla de características psicológicas de hombres y mujeres según Berk, (1999)...	381
Figura 22: Tabla de características psicológicas de hombres y mujeres.....	381
Figura 23: Imagen del libro de primer curso, página 12.....	398
Figura 24: Tabla comparativa de actitudes pasivas por sexos.....	406
Figura 25: Tabla comparativa de acciones pasivas divididas en por sexos y edad.....	406
Figura 26: Tabla comparativa de imágenes pasivas dividida por sexos.....	408
Figura 27: Cuadro comparativo de acciones activas divididas en por sexos y edad.....	409
Figura 28: Tabla de acciones activas relacionadas con la vida sentimental.....	410
Figura 29: Tabla de acciones activas relacionadas con la vida familiar dividida por sexo y edad.....	412, 439, 442
Figura 30: Imagen del libro de primer curso, página 20.....	414
Figura 31: Imagen del libro de primer curso, página 14.....	414
Figura 32: Tabla de acciones activas relacionadas con el mundo laboral.....	415
Figura 33: Imagen del libro de primer curso, página 20.....	420
Figura 34: Cuadro comparativo de los personajes y acciones musicales.....	420, 438, 444
Figura 35: Imagen del libro de segundo curso, página 20.....	438
Figura 36: Resumen de los elementos susceptibles de ser emulados en nuevas experiencias.....	466

INTRODUCCIÓN

"Música es la ciencia que a través de la combinación estructurada de elementos como el ritmo, la melodía, el volumen, producen infinitas expresiones sonoras que influyen psicológica y fisiológicamente en el receptor, conformando un proceso Inter e intrapersonal que abarca lo sensorial , vivencial , afectivo , estético y moral cuyas leyes y principios sustentan su carácter desarrollador , integrador, y pedagógico". Idida Rigual, musicoterapeuta cubana.

Como presentación de esta Tesis Doctoral, queremos hacer mención a la denominación de la misma en su título. Con la expresión *"Más allá del rosa o azul"* deseamos manifestar la arbitrariedad de los patrones culturales que se imponen en la infancia y que abarcan toda la vida de las personas.

Se puede pensar que esta asociación pudiera tener alguna relación biológica, pero como argumenta Pauletti (2012) no hay raíces ancestrales de esta asignación de colores a las niñas y niños. Esta autora señala que estos colores empezaron a asociarse al sexo en la Segunda Guerra Mundial, ya que antes se usaba el blanco para los bebés. La finalidad de esta imposición es establecer unas pautas, normas y estereotipos a las personas. Esta cuestión no tendría importancia si ello no conllevara una clasificación y jerarquización.

Esta asignación condiciona el aspecto físico, el entorno y hasta los gustos. Y lo mismo ocurre con la música. Cuando se piensa en instrumentos o dirección de orquestas se extrapola a los varones. Si nos preguntasen por el nombre de algún compositor de música clásica, prácticamente todas las personas podrían responder como ejemplo que son Mozart, Beethoven o Falla. En cambio no mencionarían a las mujeres, como ocurre en otras artes.

La invisibilidad de las mujeres en este ámbito es tan llamativa que, una de las razones para realizar esta Tesis es poner en evidencia los mecanismos que son los causantes de ese error.

Los pilares básicos que sustentan este trabajo son la igualdad, el género, los derechos humanos, la música y la educación. Con los hallazgos se pretende conocer, analizar y demostrar cómo se construye la identidad del alumnado a través de la educación musical en la etapa de primaria, desde una mirada de género. Queremos “prestar nuestras gafas” para que se vea la discriminación que aún existe en la educación.

De hecho la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad Educativa (LOMCE), afirma que *“el nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro”*, esto supone abrir las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor. Para ello se resalta el papel de materias científicas y técnicas, eliminando la obligatoriedad de cursar educación artística (plástica y música) en Educación Primaria, y música en Educación Secundaria, hecho que posibilita que un alumno o alumna termine su escolarización en España sin haber estudiado dicha materia.

Esto es una prueba de que se olvida (como vamos a poner de manifiesto en esta investigación) que hay estudios que visibilizan la relación entre el entrenamiento formal en música y la excelencia académica; un menor índice de abuso de sustancias no saludables; un incremento medible del cociente intelectual en estudiantes; y el desarrollo de nuevas conexiones neuronales en el cerebro (Altenmüller y Gruhn,2002; Delisio, 2007, Hobson, 2009).

Además, la música ha sido tratada durante mucho tiempo como una materia “relajante” en la escuela tanto por las familias como por el propio profesorado, pues, gracias a ella, el alumnado se distraía de la “ardua” tarea escolar de las demás asignaturas.

Otra razón para iniciar este estudio es que, como docente que soy, comparto los planteamientos de la corriente constructivista (Porlan, 1993; Díaz-Aguado y Medrano, 1994; Carretero, 2010) en la consideración de que la investigación es un factor fundamental para que las personas elaborem y reconstruyamos nuestro conocimiento. Está claro que es fundamental mantener una perspectiva investigadora que nos permita conocer cuáles serían los nuevos conocimientos más adecuados para interaccionar en un contexto de aprendizaje y/o de formación.

Desde que nacemos nos rodean infinidad de cuestiones en forma de problemas o necesidades vitales que nos impulsan a explorar el entorno como solución a las dificultades. Como feminista y maestra de música, me preocupa el poder de la música popular y de la educación musical para generar identidades y perpetuar o criticar ideas de género (Ramos López, 2003).

Pero la valoración de esta disciplina no siempre ha sido positiva, en concreto en la enseñanza básica. Murphey (1992, pp. 8-9) recoge algunas creencias del profesorado sobre el uso de la música en el terreno educativo:

- *”Los profesores no se toman la música en serio.*
- *Creen que puede molestar a las clases contiguas.*
- *Los estudiantes “se desmadran” y se pierde el control de la clase.*
- *Los diferentes gustos musicales entre los estudiantes de un mismo grupo es un problema.*
- *Utilizar canciones es una pérdida de tiempo porque se apartan del currículo.*
- *El vocabulario de las canciones es pobre e incluye demasiado argot. Cuentan además con expresiones contrarias a las normas gramaticales que pueden inducir a error.*
- *No saben cómo se puede explotar el material con éxito.*
- *A veces es difícil encontrar las letras y la música de las canciones.*
- *Los estudiantes sólo quieren escuchar la canción y no trabajar con ella.*
- *Las aulas carecen de medios audiovisuales.*
- *A los profesores no les gusta cantar.*
- *Muchas canciones son inteligibles.*
- *Los estudiantes no querrán cantar.*
- *Algunas canciones expresan violencia o discriminación sexual que pueden crear un conflicto en el aula.*
- *Los alumnos pueden proponer música que el profesor odia.*
- *Las canciones pasan de moda pronto.*
- *Es difícil involucrar a otros profesores y compartir la producción del material”.*

Santos (1997^a) insiste también en que siguen persistiendo los prejuicios contrarios a la utilización de las canciones en el colegio, ya que se considera una pérdida de tiempo, una distracción del currículum a seguir, además de una falta de rigor y seriedad académica.

Al poco apoyo legislativo con el que cuenta dicha materia, se le suma que en la actualidad existen docentes que asumen la concepción arcaica de relacionar la música como distracción o distendimiento, obviando todas las posibilidades que ofrece a la formación integral del alumnado. Entre ellas, podemos destacar:

- El aumento de la memoria, atención, concentración, creatividad e imaginación.
- Mejora la resolución de problemas matemáticos, el estado de ánimo y la capacidad de razonamiento lógico.
- Al combinarse con el baile, estimula los sentidos, el equilibrio y el desarrollo muscular.
- Enriquece el intelecto y el autoestima.
- Ayuda a restaurar las respiraciones, a calmarnos, además de aliviar el dolor y promover la mejora física.

Frente a esto, Griffiee (1992, pp. 4-5) expone seis razones por las que la música es importante dentro del proceso educativo:

“1. Crea un ambiente positivo en la clase: relaja a los estudiantes, crea una atmósfera de trabajo divertida y proporciona seguridad a aquellos alumnos que se sienten más inseguros.

2. Por su input lingüístico: Parece haber una profunda relación entre ritmo y discurso. Ser sensibles al ritmo es un primer paso básico y necesario en el aprendizaje de una lengua y qué mejor que exponer el ritmo a los alumnos a través de la música. Además, el lenguaje natural de las canciones a veces es preferible frente a la artificialidad de la lengua existente en ciertos manuales.

3. Por su input cultural: La música es una reflexión del tiempo y el espacio en que es producida, por lo que son muy idóneas para utilizarlas como reflexiones históricas. Cada canción es una cápsula cultural llena de información social, así que llevar a clase una canción es llevar un “pedacito” de cultura.

4. La canción como texto: la canción puede usarse como texto, de la misma forma que un poema, un cuento, una novela, un artículo de periódico, o cualquier material real.

5. *Canciones y música como complemento: pueden usarse para completar un manual, para marcar un cambio, en ocasiones especiales como Navidad o como complemento en clases de diferente índole:*

- *Clase de conversación. Puede utilizarse para discutir su forma, contenido y propiciar un debate al igual que se hace con la poesía u otros discursos escritos*
- *Clase de vocabulario. Las canciones son especialmente idóneas para la introducción de vocabulario porque propician un contexto.*
- *Clase de gramática. En las canciones, las estructuras gramaticales se usan en un contexto natural que ayuda a conocer su uso.*
- *Clase de pronunciación. Los tonos, ritmos y acentos de la música propician el aprendizaje de la pronunciación.*

6. *Interés de los alumnos: Es un hecho que las nuevas generaciones han crecido en un ambiente de globalización musical en el que las figuras del pop actual forman parte de la vida de los alumnos. Este puede ser un punto de conexión con el mundo del alumno que sirve a motiva su interés y participación en la clase, en la lengua y en el aprendizaje”.*

Por otro lado, Murphey (1992, pp. 6-8) ahonda en la importancia de la música y del uso de las canciones en el ámbito educativo, a través de las siguientes afirmaciones:

- *“Es más fácil cantar la lengua que hablarla.*
- *La música es muy importante en el desarrollo de la lengua infantil.*
- *La fascinación que crea el pop en los adolescentes por su necesidad y deseo de capturar la atención convierten las canciones en una fuente de motivación.*
- *La música nos rodea: en el bar, en el restaurante, en el coche, en el fútbol... Podemos llevarla incluso siempre a cuesta con el discman.*
- *Las canciones actúan en la memoria a corto y largo plazo.*
- *La lengua egocéntrica: Según esta teoría de Piaget de 1923, parece que la mente tienen una tendencia natural a repetir lo que oímos a nuestro alrededor y el humano experimenta cierto placer al oírse a sí mismo y repetir.*

-
- *Las canciones contienen las repeticiones que los profesores buscan y son más motivadoras que las de otro tipo de textos.*
 - *Las canciones llevan al alumno a sentirse identificado con el texto. A pesar de las referencias temporales o espaciales que pueda tener una canción tendemos, consciente o inconscientemente a acercarnos a nuestra vida y experiencias personales.*
 - *Relajan, divierten y dan armonía al grupo”.*

Partiendo de la afirmación ya conocida de que *“la educación, bien entendida, no es tan solo una preparación para la vida; es, en sí misma, una manifestación permanente y armoniosa de la vida”* (Willems, 1984, pp. 13-14). Nos planteamos que esta idea debería extenderse a todo estudio artístico y particularmente para la educación musical, que apela, como afirma Willems (1984, pp. 13-14) *“a la mayoría de las facultades del ser humano”*.

El desarrollo de estas capacidades y cualidades en los niños y niñas va a depender de los ambientes sociales a los que están expuestos: la familia, la escuela y la sociedad en general.

En particular, la familia es el primer ambiente en el que pasamos los primeros años de nuestra vida, y precisamente es en éste, dónde reside la base de la educación musical. En ella se adquieren las habilidades sociales que permitirán desarrollar la autonomía, ya que *“el modo como están siendo educados puede contribuir para que lleguen a ser más completos o, por otro lado, para limitar sus iniciativas y sus aspiraciones”* (Finco, 2010, p. 59). Por lo tanto, será la familia la primera forma natural de preparación, transmitiéndoles, por medio del canto y juegos, la sensibilidad por la música. Luego está la escuela que complementa la formación en valores que el discente recibe en su hogar, máxime cuando existen en el entorno deficiencias en esta formación (García, 2005).

Rich (2002, p. 53), expone que *“la educación no es algo que los padres hagan a los hijos, sino algo que padres e hijos hacen conjuntamente”* y es necesario cuidarla, ya que *“todo prejuicio impide la autonomía del ser humano, es decir, disminuye su relativa libertad ante el acto de elección, al deformar y, consecuentemente, estrechar el margen real del individuo”* (Heller, 1992, p. 59).

“Los hogares, los espacios privados, y las relaciones íntimas, familiares, facilitan comportamientos que sólo aquí pueden fructificar provechosamente, o malograrse trágicamente. En realidad, estos espacios o relaciones son los semilleros de la estimativa humana” (Rodríguez, 1999, p. 86).

La importancia de la educación en la familia la resaltan, Schwarz, Barton-Henry y Pruzinsky (1985, p. 37) y definen las prácticas de socialización familiar en tres dimensiones o ejes fundamentales:

“a) Una dimensión de aceptación que abarcaría desde la implicación positiva, el centrarse en el hijo hasta el rechazo y la separación hostil.

b) Una dimensión de control firme que implica grados diferentes tales como el refuerzo, la falta de refuerzo, la disciplina laxa o la autonomía extrema.

c) Una dimensión de control psicológico en la que se incluyen grados como la intrusión, el control hostil, la posesividad y la retirada de la relación”.

En palabras de Rich Harris (2002, p. 53): *“...los padres no tienen un estilo educativo fijo. El modo como se comporta un padre respecto de un niño en particular depende de la edad del niño, de su apariencia física, de su conducta habitual, de su conducta pasada, su inteligencia y su estado de salud. Los padres confeccionan su estilo educativo a medida de cada niño”.*

Incluso desde *“las ropas rosas y azules y los pendientes que ‘adornan’ las orejas de las niñas, son claros indicios de que el desarrollo de los roles de género comienza muy tempranamente”* (Gómez Bueno, 2001, p. 56).

“Ser adulto en la forma que fuera (padre, maestro) suponía ocupar un lugar en torno de la ley –el lugar del portador- y ser niño, joven, hijo o alumno, asumir un lugar complementario” (Duschatzky, 2003, p. 45).

Con todo lo expresado, queremos recordar que la familia es un pilar fundamental en la educación, lo que influye en el desarrollo de los niños y niñas.

El segundo agente es la escuela. El colegio tiene un importante papel socializador, transmisor de valores, normas, hábitos de comportamiento..., que facilitan la convivencia entre las personas. Tiene una serie de funciones, las cuales podríamos resumir en tres: preparar al sujeto para su futuro profesional, educar a las personas moral y socialmente, y dar una cultura personal.

En muchos colegios se crean las llamadas “Escuelas de Padres y Madres”, con el objetivo de mejorar la convivencia, ayudar a en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estrechar lazos y relaciones, e involucrar a las familias en la educación de sus hijos e hijas. Fresnillo Poza (2000, p. 18) señala algunos indicadores a tener en cuenta para construir los temas que consideran necesarios y de interés para la trabajar en dichas escuelas:

-
- *“La confusión sobre los valores que deben predominar. Algunos describen a nuestra sociedad occidental como hedonista, competitiva, consumista, individualista... y sin embargo, muchos reconocen encarecidamente valores como la solidaridad, el ecologismo, la cooperación, la tolerancia...”*
 - *La falta de tiempo para compartir con los hijos, que hace que la escuela sea en muchos casos su segundo hogar.*
 - *La influencia creciente de los medios de comunicación que interfieren en ocasiones con lo que los padres desean transmitir a sus hijos.*
 - *Las diferencias generacionales con los consiguientes problemas de comunicación entre padres e hijos.*
 - *La falta de dedicación o de conocimientos para mejorar como persona y ofrecer así a nuestros hijos un mejor modelo de conducta”.*

El ambiente social y público de las instituciones educativas, posibilita una educación colectiva, lo que propicia al niño o niña diferentes experiencias por medio de la convivencia con las diferencias de sexo, edad, etnia, religión, entre otras (Faria y Finco, 2011).

Dentro de la función socializadora que tiene el colegio, es destacable *“el papel de las personas que intervienen en él, las relaciones de poder, usos del lenguaje, estereotipos de género, estrategias de enseñanza y pertinencia de sus contenidos, y evaluación en la escuela”* (Chavez, 2006, p. 18).

El contexto social en el que nos desenvolvemos influye en todos los procesos vitales. Las relaciones entre escuela y sociedad son estrechas y en muchas ocasiones, resulta muy dificultoso separar sus campos de acción. Pudiendo poner un ejemplo de ello; en este caso, el lenguaje, que no es solo un elemento cultural, sino la base de todas las relaciones sociales.

Imbernón (2002, p. 17) considera que *“la educación por sí sola no puede introducir los cambios necesarios en las sociedades pero sí puede actuar como instrumento fundamental para promover cambios en las mismas”*.

En palabras de Roberts (2007, p. 43), el aprendizaje *“está situado en las prácticas comunitarias de tal manera que los niños aprenden mediante la participación dentro de las comunidades en las que viven”*.

Hernández y Sánchez (2008, p. 3) consideran que *“hemos pasado de una inexistencia curricular de los valores a una escolarización excesiva de los mismos, hasta el punto de que las instituciones más básicas en la educación en valores, como es la familia, están experimentando*

una crisis de sus funciones, así como una incapacidad para la transmisión de valores delegando esta competencia en la escuela”.

Es precisamente en estos tres ambientes, donde se mueve este trabajo de investigación que se presenta como Tesis Doctoral, puesto que la música se aprende desde la familia, ya que forma parte de la cultura de un lugar, y se vivencia en la escuela y la sociedad.

En la docencia se utiliza la música como un recurso más en las clases, además de ser una materia específica, pero en muchas ocasiones, existen docentes que no piensan en ella y en los libros que se utilizan como un medio muy potente de transmisión y propagación de la cultura en sí misma.

La finalidad de este trabajo de investigación tiene una doble vertiente, por un lado valorar y demostrar que la música es un potente agente transmisor de conocimientos, no solamente musicales, sino también de valores, costumbres, creencias, estereotipos..., que influyen en el desarrollo de la identidad de las personas. Por otro lado, resaltar la importante labor de la música en el proceso educativo del alumnado, ya que a través de ella se desarrollan capacidades, habilidades, destrezas... básicas para la vida de nuestro alumnado.

En palabras de Hormigos (2012, p. 77), la música *“como actividad simbólica que es, ha de ser vivida y experimentada socialmente para que se puedan verificar su realidad, su eficacia y su poder comunicativo”.*

El interés por este tema, parte del año 2008, ya que me inicié en esta temática con el trabajo de investigación titulado *“Análisis de la transmisión de los estereotipos de género en el cancionero de Huelva como recurso educativo”* realizado para el programa de doctorado *“La Educación en la sociedad multicultural”* (Bienio 2006/08). Para el desarrollo de dicho trabajo, se tomó como referencia el Cancionero infantil de la provincia de Huelva, realizado por Francisco José García Gallardo y Herminia Arredondo Pérez (1995), investigadores y docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de esa provincia andaluza. Las conclusiones de dicha investigación fueron la génesis de esta tesis doctoral, pues como se verá más adelante en el apartado *“Conclusiones Finales”*, se siguen manteniendo los estereotipos en los recursos utilizados en las clases de música.

En los primeros pasos para profundizar en esta temática, se puso de manifiesto los pocos estudios realizados en nuestro contexto sobre este tópico. Precisamente éste fue uno de los motivos que profesionalmente como docente, me generó curiosidad y fue decisivo para iniciar el estudio de investigación

Como se ha mencionado anteriormente, tras una primera labor de búsqueda de documentación e investigaciones al respecto, encontramos que existen trabajos sobre el desarrollo de la identidad en la infancia como Phinney & Ong, 2007; Smith, 1995 y 2002; Pnevmatikos, Geka y Divane, 2010; y Markus, 2008; Al mismo tiempo, constan numerosos trabajos de investigaciones sobre transmisión de estereotipos de género a través de diversas asignaturas (como lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, naturales, educación física... e incluso en la formación del profesorado que las imparte) como Márquez Guerrero, 2013; Álvarez, 1990; Torre, 2002; Velasco Marugán, 2012; Torres, G., y Arjona, 1988; Martínez Scott, 2012; Marco López, 1991; Lomas, 2004; Lozano Domingo, 1995; Díaz De Greñu, 2010; entre otros. Sin embargo, a la hora de abordar la educación musical como trasmisora de estereotipos a través de los recursos utilizados en las clases de música, existen muy pocas investigaciones al respecto.

Con esta Tesis Doctoral, se pretende demostrar que en los recursos utilizados en clase, en este caso uno de los más empleados, como son los libros de texto de la asignatura de música en un centro educativo concreto, se transfieren conocimientos, hábitos, creencias..., en definitiva, las concepciones existentes en una cultura androcéntrica, incluyendo los prejuicios. Se pretende poner de manifiesto el poder de este medio, ya que la educación es sonido e imagen; es decir, se transmite lo que se escucha y se ve, pero en la música, más concretamente, está acentuada esta relación por su incidencia en el desarrollo de las personas.

Concretamente nos centramos en la influencia y efectos de la educación musical en la conformación de la identidad de género y en concreto en la transmisión de los estereotipos que se divulgan en los libros de texto de música. Para ello, se ha elegido un colegio onubense, el CEIP Aurora Moreno, ubicado en la localidad Gibraleón (Huelva).

El planteamiento de este trabajo en el estudio de los libros texto es porque (desgraciadamente) en la educación en general, y la musical en particular, es el recurso más extendido a la hora de impartir las clases, limitando enormemente las actividades, tareas y ejercicios, ya que “todo está planificado” por las editoriales, ofreciendo hasta las respuestas estandarizadas que cada alumna o alumno debería dar, y no solo eso, sino las imágenes y textos que contienen, están encasillados en unas creencias, valores, pensamientos, actitudes... que poco a poco van influenciando la identidad de nuestras niñas y niños.

Este poder educativo en la construcción del género, lo tiene incluso en la música actual, ya que se representan patrones de comportamiento que se asumen como normales y que, aun en

la actualidad, ni se cuestionan. Podemos poner como ejemplo de esto la canción titulada “Mujer Florero” de Ella baila sola, un grupo español:

“De mayor yo quiero ser mujer florero, metidita en casita yo te espero. Las zapatillas de cuadros preparadas, todo limpio y muy bien hecha la cama. De mayor yo quiero hacerte la comida mientras corren los niños por la casa. Y aunque poco nos vemos yo aquí siempre te espero porque yo sin ti, es que yo, es que no soy nada y...

Quiero ser tu florero con mi cintura ancha, muy contenta cuando me das el beso de la semana. Es mi sueño todo limpio, es mi sueño estar en bata y contar a las vecinas las desgracias que me pasan. De mayor quiero ser mujer florero, serán órdenes siempre tus deseos. Porque tú sabes más de todo quiero regalarle a tu casa todo mi tiempo.

Y por la noche te hare la cenita mientras ves el partido o alguna revista. Y hablare sin parar de mi día casero. No me escuchas, no me miras, ay! cuanto te quiero!!! Quiero ser tu florero...”

Los fenómenos educativos no son de carácter meramente técnico. Son, más bien, de naturaleza moral y política. La actividad educativa está impregnada de contenidos morales. La responsabilidad que tenemos como profesionales del proceso educativo –en política, gestión, docencia...– es tener un control democrático externo de las acciones que se llevan a cabo y, también, un control interno nacido de las exigencias y necesidades de los protagonistas (Kelley y Beauchesne, 2001).

Por eso, *“no podemos ignorar o desatender que las escuelas están altamente implicadas en la educación, regulación, control y corrección de las expresiones sexuales y de género de niños y niñas, y que esas prácticas son indisociables de la producción simultánea de ordenamientos y jerarquías que legitiman y autorizan situaciones de exclusión, marginación, subordinación y violencia entre las identidades sexuales y de género, lo que posee una trascendencia política imposible de ignorar, por lo que urge avanzar en la inserción y discusión del tema en la formación de los y las profesionales de la educación”* (Quaresma da Silva, Fanfa Sarmiento & Fossatti, 2012, p. 17).

Los estereotipos de género que se muestran en muchas ocasiones en los libros de texto, canciones populares o tradicionales, videojuegos..., encasillan a las mujeres en las “perfectas amas de casa y esposas”, amables, dóciles, frágiles y, en definitiva, sin voluntad propia ni identidad o autonomía, dependientes siempre de un hombre para sentirse realizadas. Todo esto pertenece en educación al llamado currículum oculto.

“Podríamos definir el currículum oculto como el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Sin pretenderlo de manera reconocida, el currículum oculto constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización. Los aprendizajes que se derivan del currículum oculto se realizan de manera osmótica, sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados” (Santos Guerra, 2002, p. 1).

Tradicionalmente, se entiende que el currículum es un documento donde se recoge intencionalmente la planificación de nuestra labor; es decir, los objetivos, contenidos, metodología, temporalizaciones..., pero no todo lo que se transmite en el colegio queda recogido explícitamente en dicha documentación.

Los aprendizajes que se derivan del currículo oculto no solo afectan al alumnado sino también a los docentes. A partir del currículo oculto se asimilan significados a través de las prácticas que se realizan, de los discursos que se utilizan, de los textos que se leen (Santos, 2002).

En este sentido, podemos destacar algunas de las facetas del currículo oculto en los centros educativos, relativas a la transmisión de los estereotipos sexistas:

- Destaca por una concepción del mundo y de las personas desde la perspectiva androcéntrica, reproduciéndose tanto en las imágenes como el texto de los libros, relaciones personales... a través de roles, tareas, papeles...
- La escasa o nula presencia de las mujeres como protagonistas en la historia, pues los ejemplos que se reproducen están fomentados por el patriarcado llenos de personajes masculinos. Ocasionalmente, se alude a las excepciones que pretenden romper una regla social, mujeres con poder, un buen trabajo y con autonomía, como una excepción, ya que el problema reside en la falta de igualdad de oportunidades con las que unos y otras cuentan.
- Las expectativas que tanto el profesorado como las familias sienten y manifiestan con respecto al alumnado en función del sexo, ya que precisamente éstas condicionan su desarrollo posterior.
- La configuración y el uso de los espacios, pues reproducen los patrones de comportamiento sexista, por ejemplo los deportivos, ya que, en muchas ocasiones, los niños juegan al fútbol mientras ellas conversan en lugares apartados.

El androcentrismo tiene acciones muy poderosas y, en el ámbito musical más concretamente, han tratado de desvalorizar todo lo que hacen las mujeres. Estas acciones sumadas a la invisibilidad de las mujeres en la música, contribuye a desarrollar este papel secundario de ellas en esta materia de conocimiento.

Por una parte se consigue infravalorar a la música realizada por mujeres, ya que carece de valor o importancia y, es por ello considerada una actividad propia de ellas, mientras que cuando hacen una aportación importante se destaca si son hombres.

Como se plantea al inicio de este apartado todas y todos hemos oído hablar de Mozart o Beethoven, pero apenas se conoce la producción y el papel que han desempeñado en la vida de sus familiares mujeres como Fanny Mendelssohn (hermana de Félix), Clara Schumann (mujer de Robert), Alma Malher (mujer de Gustav) o Nanerl Mozart (hermana de Wolfgang Amadeus).

Estas cuestiones son, muchas veces, olvidadas por el profesorado a la hora de seleccionar los libros de texto y quien tiene la responsabilidad en las editoriales, mostrando las concepciones y creencias arcaicas de una sociedad patriarcal, dominada por los hombres, que en algunas cuestiones es diferente en nuestros días, estando, por tanto, fuera de contexto.

Con los hallazgos de este estudio se obtienen pruebas que resaltan la importancia que tiene el papel femenino dentro de la música y su efecto en la educación de las personas, en la línea que plantea una corriente actual del postmodernismo como es la musicología feminista.

Esta rama de la musicología reivindica la figura de las féminas como eje central para evitar la discriminación de las mujeres no sólo como contenido, sino también como objeto. Para llevarlo a cabo, planteamos esta investigación cuya estructura se presenta a continuación:

Para iniciar la fundamentación teórica de este trabajo, iniciamos una presentación de aspectos básicos que aportan la aclaración de los conceptos básicos que van a permitir la comprensión del mismo. Se parte de la idea de que la música es potente medio de comunicación, en muchas ocasiones objetivo y en otras subjetivo, otorgándole así una gran importancia como transmisor de ideas, creencias, valores, sentimientos... En primer lugar, se presenta la música como lenguaje, con sus elementos constitutivos, pues es una faceta poco conocida. También describimos lo inmensamente relacionada que está con la palabra, pues, muchos musicólogos coinciden en asignarle un origen común con el lenguaje oral.

Como expresa Bernabé Villodre (2012, p. 107), *“la música es una manifestación artística, es un medio de expresión de ideas, de emociones, de vivencias de una sociedad. El*

arte musical combina sus elementos propios de tal forma que acerca al oyente a la cultura del pueblo que la ha producido y a las emociones humanas. Por todo esto, podemos considerarla como una base para el establecimiento del diálogo intercultural, como una herramienta más de trabajo de la interculturalidad”.

La educación artística y, más concretamente la musical, ayuda a una transmisión de creencias, normas... ya que *“en la música se enseñan valores y con la música se aprende a elegir valores”* (Tourrián y Longueira, 2010, p. 160).

Posteriormente, presentamos a la música como una fuente de expresión, e incluso haremos un recorrido cronológico del desarrollo expresivo de los niños y niñas a través de la misma. Además, se explicará con más detenimiento los tres tipos de expresión musical: vocal, instrumental y corporal.

“El proceso de creación de la música puede contribuir a la apreciación de la diversidad cultural y al respeto de la libertad de expresión; de ahí, la importancia de la música como medio de comunicación entre culturas y, por extensión, la importancia de la educación por la música. Sin embargo, debe señalarse que no sólo la práctica musical en el ámbito formal puede favorecer la adquisición de la denominada competencia intercultural” (García, Escarbajal de Haro y Escarbajal Frutos, 2007, p. 26).

Además, *“todo proceso artístico se convierte en un medio de comunicación de las emociones del compositor, puesto que «el arte proporciona una perspectiva acerca de cómo las personas comunican sus percepciones, sus respuestas y su comprensión del mundo a sí mismas y a los demás”* (Rebernak y Muhammad, 2009, p. 269).

Posteriormente, se explica cómo el estudio de la música a lo largo de las distintas sociedades ha dado lugar a una ciencia llamada sociología. Se desarrolla una aproximación cronológica de la génesis de esta ciencia, así como de los distintos intelectuales importantes en el desarrollo de la misma.

“No se sabe muy bien cómo y porqué el hombre comenzó a hacer música pero sí está claro que la música es un medio para percibir el mundo y un potente instrumento de conocimiento... Las diferentes culturas han logrado ordenar el ruido y crear melodías, ritmos y canciones que han desempeñado un papel trascendental en el desarrollo de la humanidad, desde los cantos de los pueblos primitivos hasta los ritmos más urbanos como el rock, el jazz o el blues han tenido una repercusión muy importante en el desarrollo de la sociedad. Por tanto partimos de la idea de que la música se ha dotado desde un principio de una carga inherente de sociabilidad, es expresión de la vida interior, expresión de los sentimientos, pero a su vez exige

por parte de quienes la escuchan, receptividad y conocimiento del estilo de que se trate, además de conocimiento de la sociedad en la que se crea, ya que cada obra musical es un conjunto de signos, inventados durante la ejecución y dictados por las necesidades del contexto social. Si desligamos a la obra de la sociedad que la creó los signos musicales tendrán sentidos distintos” (Hormigos, 2012, p. 75).

En la antigüedad, el sentido musical estaba asociado a actividades colectivas, donde se compartían experiencias y vivencias, es decir, el contacto del individuo con la música se producía en el directo, compartiendo la experiencia musical con otras personas y generándose, de este modo, un verdadero acontecimiento social, sin embargo en la actualidad, es habitual que olvidemos esta dimensión ya que estamos demasiado acostumbrados a escucharla en solitario (Drösser, 2012).

A continuación, se presenta el desarrollo cronológico de la función social de la música, desde la prehistoria hasta la actualidad. En este apartado se explica la importancia de la misma en las distintas sociedades y los usos que se hacía o hace de ella. En el desarrollo de este punto se resalta la importancia que tenía la música en la prehistoria hasta Grecia y Roma, pues entonces, tenía un valor formativo y educativo, y como posteriormente se le dio un trato de divertimento o pasatiempo, obviando sus propiedades.

“Para descifrar el mensaje que posee toda composición musical es necesario entender su estructura y la forma de la música, estructura y forma que quedan determinadas por las características de la sociedad que las crea, las hereda o las interpreta. Por tanto, el hecho musical debe entenderse como una actividad social” (Hormigos, 2012, p. 76).

Además, destaca la importancia del protagonismo femenino a lo largo de la historia, pues como veremos más adelante, las mujeres somos las “grandes olvidadas” en los libros de historia de la música.

Green (2001, p. 25) argumenta que *“la división del trabajo musical en una esfera pública, en gran medida masculina, y una esfera privada, en gran parte femenina, es un rasgo de la historia de la música occidental, así como de muchas culturas musicales de todo el mundo”*.

“En la música, el sistema patriarcal no ha sido menos influyente que en otros niveles sociales. Las mujeres en la música han estado siempre invisibilizadas y relegadas a un segundo plano. No debemos olvidar que la música está insertada en un determinado modelo de sociedad que la produce, transmitiendo un determinado tipo de cultura, valores e intereses estéticos que

siempre han de estar en conexión con el resto de factores que conforman dicha sociedad” (Laborda, 2015, p. 168)

En el siguiente apartado se aborda el valor educativo de la música, iniciándolo en los antecedentes históricos y recorriendo cronológicamente las distintas épocas hasta llegar a la ley educativa actual, LOMCE. En este apartado, se desarrolla cómo se entiende la educación actual, así como más específicamente el currículum de música.

Como en este trabajo es especialmente relevante el valor educativo de la música, así como de sus aportaciones a la etapa de primaria, se realiza una revisión detallada de los métodos de enseñanza y aprendizaje con fundamentación psicológica, los cuales aseguran que la música contribuye a una formación integral del alumnado, como son los de Suzuki, 1978; Willems, 1984; Kodaly, 1974; Ward, 1964; Orff –Schulwerk, 1969; Martenot, 1993; Paynter, 1999; y Dalcroze, 1998.

En la escuela es fundamental tratar, estudiar y formar al alumnado en conocimientos sobre música. Según Alonso, Pereira y Soto (2003) la música es un instrumento educativo para la expresión de valores y sentimientos, ya que a través de la educación musical, el alumnado puede participar en producciones de forma cooperativa, establecer relaciones sociales, trabajo en equipo...

Herrera (2007, p. 6), considera que *“desde la educación musical podemos elaborar un marco de actuación idóneo para trabajar aspectos como la libertad, autonomía personal, autoestima, honestidad, felicidad, espíritu crítico, igualdad, solidaridad, pluralismo, cooperación, amor, creatividad... La educación musical puede ser un aliado fundamental para adquirir no sólo los objetivos propios de la materia sino también los relacionados con la educación en valores, logrando así una verdadera educación transversal, plural y global”*.

A su vez, Correyero y Melgarejo (2010, p. 3) afirman que *“a través de las canciones se conecta con emociones, sentimientos, miedos, sueños, etc. y en ellas se ofrece una visión del mundo en la que se describen aspectos cotidianos, fantásticos y se hacen presentes valores y contravalores”*. Hernández y Sánchez (2008: 13) añaden que *“las canciones pueden ser utilizadas como un recurso de gran utilidad en la educación en valores al disponer de un discurso propio, un contenido, una letra o un mensaje. Desde el contexto de la enseñanza de la educación musical, surge la necesidad de desarrollar materiales que faciliten la praxis del aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo que fomenten la educación en valores”*.

Por todo ello, para terminar, nos planteamos inicialmente dedicar un apartado a los recursos pedagógicos utilizados en las clases de educación musical, y más concretamente al uso del libro de texto, el cual se explica brevemente en la parte metodológica, pero hemos decidido no incluirlo en este apartado ya que pensamos que dedicar un capítulo a esta temática sería demasiado extenso pues, en cualquier asignatura, al igual que en música, se manipulan muchos tipos de recursos, enciclopedias, instrumentos musicales (percusión, cotidiófonos, cuerda y viento), audiciones, así como un sinfín relacionados con el las TIC (tecnologías de información y comunicación), como pueden ser blogs educativos, wikis, redes sociales, repositorios...

En este sentido, las Web educativas 2.0, blogs, wikis, RSS, y marcadores sociales tienen el potencial de complementar, mejorar y añadir nuevas dimensiones colaborativas al aula. Estas tecnologías tienen el apellido o la etiqueta de software social en el sentido de que son “una herramienta para aumentar las capacidades sociales y de colaboración humanas, un medio para facilitar las conexiones sociales y el intercambio de información y una ecología que permite un sistema de personas, prácticas, valores y tecnologías en un ambiente local particular (Mejias, 2006).

Una vez contextualizado el marco teórico, en el segundo bloque, se fundamenta y describen los objetivos de este estudio, que pueden resumirse en el título de esta Tesis Doctoral, realizar un análisis de la construcción de la identidad desde una perspectiva de género a través de la educación musical en la etapa de primaria. Para ello, se analizan los libros de texto de música desde una perspectiva de género; se realiza un análisis de los personajes que aparecen en los libros; se describe el rol social que desempeñan hombres y mujeres presentes en los libros de texto utilizados en las clases de música; se detectan y analizan los estereotipos de género que se le enseñan y transmiten al alumnado. Todo ello, con la finalidad de sensibilizar y crear conciencia entre el profesorado y a la administración pública de la presencia de un potente currículum oculto en los libros de texto; descubrir si en los libros de texto y editoriales seleccionadas existen valores racistas, sexistas o de otro tipo de discriminación de las personas de forma explícita y, además, proporcionar unas pautas de análisis que faciliten una mirada crítica, de género, sobre el material que se utiliza en las aulas de Educación Primaria que son los libros de texto.

Todo ello se realiza a través de una muestra de material como son los libros de texto utilizados en las clases de música desde el curso escolar 2010/11 al 2014/15 del CEIP “Aurora Moreno”, de la localidad onubense de Gibraleón.

Sobre el material estudiado se ha realizado un análisis de contenido, cuyas categorías son la denominación de los personajes, descripción física, descripción psicológica, acciones que realizan, oficios o profesiones y objetos.

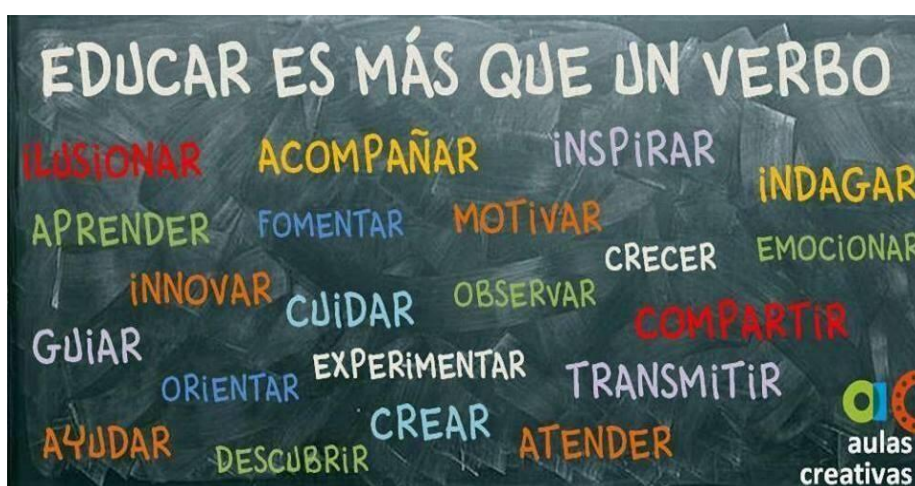
Entre las conclusiones extraídas destaca el importante papel que desempeña la música como transmisora de normas, costumbres..., en muchas ocasiones estereotipados, así como la influencia que esto produce en el desarrollo de la identidad del alumnado. De esta forma, se demuestra el verdadero valor educativo que tiene la música, más allá del aspecto lúdico, revalorizando su papel en el proceso formativo de los niños y niñas.

Para finalizar, se ha incluido un apartado titulado “*Limitaciones y posibles nuestras líneas de actuación*” en el que se expondrá tanto propuestas de interacción como futuros estudios a realizar en esta línea.

Dadas las condiciones de espacio y tiempo, hay cuestiones que no se pueden presentar en este trabajo, pero siento un gran interés para abordarlas en futuros estudios como son tratar las principales aportaciones de la musicología feminista, estudiar y poner de manifiesto en el contexto educativo los nombres de instrumentistas, directoras y compositoras, así como los instrumentos y repertorios considerados masculinos o femeninos.

Por ello, hay que recalcar la importancia de una buena selección de los materiales utilizados por parte del profesorado en las clases, pues en la escuela, como agente socializador que es, se transfieren las creencias y valores inmersos en ellos.

Quisiera terminar este apartado con la siguiente imagen, muestra de la importancia de la educación y de todo lo que conlleva:



Fuente: <http://www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2015/05/Educacion-es-m%C3%A1s-que-un-verbo.jpg> (Revisada: 15/03/2015)

BLOQUE I:
MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA



CAPÍTULO 1. LA MÚSICA COMO LENGUAJE Y MEDIO DE EXPRESIÓN

"Y como cada día a esta hora... lo mejor está por llegar" (Peter Pan)

1. INTRODUCCIÓN

La música ha sido utilizada desde siempre como un lenguaje y una forma de expresión por parte de las personas en las distintas sociedades, aunque, en muchas ocasiones, se ha infravalorado su poder comunicativo.

"Si bien, atributos del pensamiento humano, como nuestra capacidad para el lenguaje y el pensamiento creativo, se han debatido ampliamente, el referido a la música se ha descuidado. Por lo tanto, sólo tenemos una visión parcial de lo que significa ser un humano" (Mithen, 2007, p. 1).

En opinión de Hodges (1999, p. 36), *"la música forma parte del ser humano, es un rasgo universal de humanidad"*. Además, *"es una dimensión necesaria del desarrollo humano que puede haber jugado un rol central en la evolución del pensamiento"* (Cross, 2001, p. 17).

Antes de empezar a ahondar en este apartado, cabe definir qué entendemos por música, aunque si bien es cierto, no existe una definición estándar que abarque con suficiente amplitud dicho término.

El término música no tiene sinónimos y según la Real Academia Española (R.A.E.), proviene del latín *"musīca"* y del griego *"μουσική"*, y tiene las siguientes acepciones:

1. f. Melodía, ritmo y armonía, combinados.

2. f. Sucesión de sonidos modulados para recrear el oído.

-
3. f. *Concierto de instrumentos o voces, o de ambas cosas a la vez.*
 4. f. *Arte de combinar los sonidos de la voz humana o de los instrumentos, o de unos y otros a la vez, de suerte que produzcan deleite, conmoviendo la sensibilidad, ya sea alegre, ya tristemente.*
 5. f. *Compañía de músicos que cantan o tocan juntos. La música de la Capilla Real.*
 6. f. *Composición musical. La música de esta ópera es de tal autor.*
 7. f. *Colección de papeles en que están escritas las composiciones musicales. En este escritorio se guarda la música de la capilla.*
 8. f. *Sonido grato al oído*". (Fuente: <http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=m%C3%BAsica>)

Música es un término deriva de la palabra griega musas, que eran las diosas de la inspiración. El significado era entonces más profundo que el actual, ya que abarcaba a la danza y la poesía. Este concepto se abordará con más detenimiento en el apartado "Función social de la música", en el capítulo II.

Jean-Jacques Rousseau (2007) en su Dictionnaire de la Musique, la definió como el "arte de combinar los sonidos de una manera agradable al oído". Según el compositor Claude Debussy (1862-1918), la música es "un total de fuerzas dispersas expresadas en un proceso sonoro que incluye: el instrumento, el instrumentista, el creador y su obra, un medio propagador y un sistema receptor".

Willems (1984) realizó una selección de definiciones de la música y las agrupó según sus semejanzas. A continuación se exponen algunas de ellas:

- "En relación con el ser humano: "La música es una impresión humana y una manifestación humana que piensa, es una voz humana que se expresa" (Chopin)...
- En relación con la sensorialidad: "La música es el arte de combinar los sonidos de una manera agradable para el oído" (Rosseau)...
- En relación con la afectividad: "La música es el lenguaje del sentimiento, es el arte de expresar una agradable sensación de sentimientos a través de los sonidos" (Leibniz)...
- En relación con la moral y la ética: "No se puede poner en duda que la música contiene el germen de todas las virtudes" (Lutero)...

-
- *En relación con la ciencia: “La música es un ejercicio secreto de aritmética, y quién se libra de él ignora que maneja números” (Leibniz)”*.

Una de las más extendidas en la actualidad es la de Bernal y Calvo (2000, p. 11): *“el arte de combinar los sonidos en el tiempo”*.

Para Dalcroze, la música es capaz de alcanzar todas las energías del ser humano, cuando unifica lo espiritual con lo intelectual (citado en Bachmann, 1998). Todo ello se convierte en actividad consciente y deliberada que con el concurso de elementos sonoros se dirige a la expresión y el goce anímico (Torres, 1998).

Para Michels (2002, p. 11), la música está formada por dos elementos, por un lado se encuentra *“el material acústico, que es la estructura del sonido con sus intervalos, sistemas tonales, tímbricas, sonidos, duraciones, tiempo, ritmo...”* y por otro, *“la idea intelectual, que tiene como finalidad convertir el material acústico en arte de los sonidos. Este segundo elemento es el que hace que “la música adquiera historia” y la une “con el momento cultural y el pensamiento de la época en que ésta fue compuesta”*. Por este motivo, la música *“suena en cuanto expresión y gesto de su época y sólo como tal puede comprendérsela por completo”*.

Podríamos explicar lo complejo de esta definición con estas palabras: *“¿Qué es la música? Un arte, un saber, una forma de conocimiento, un tipo de destreza, una ciencia, un oficio, una profesión... evidentemente, se trata de una pregunta que no tiene una sola respuesta porque ésta depende de la posición de quien pregunta y del entorno cultural de quien pretende responder. De hecho, en algunas culturas del mundo ni siquiera existe el concepto occidental de música, sino que existen términos que definen expresiones sonoras con sentido religioso o estético que podríamos reconocer o asimilar al concepto occidental que nosotros manejamos. Qué es la música, cómo es, quién la hace, de quién es, para qué sirve, todas esas son preguntas cuyas respuestas varían de una cultura a otra, lo que hace que inevitablemente haya un nivel de inconmensurabilidad al intentar comparar un músico de un ensamble de gagaku de la corte imperial japonesa, un oboísta de la Sinfónica de Berlín, y un gaitero de los Montes de María en el Caribe colombiano”* Santamaría Delgado (2015, p. 1).

Todas estas definiciones varían según una cultura concreta, y así, el sentido de las expresiones musicales se ve afectado por cuestiones culturales, psicológicas, sociales e históricas. De esta forma, surgen múltiples y diversas definiciones que pueden ser válidas y, de hecho, ninguna puede ser entendida como perfecta.

Dentro de este apartado, se desarrollará cómo la música ha sido utilizada como un lenguaje y un medio de expresión a lo largo de la historia. En primer lugar presentaremos los

distintos tipos de lenguaje existentes para comunicarnos, aunque muchos de ellos no son conocidos y utilizados por todas las personas. Posteriormente, trataremos más concretamente sobre el lenguaje musical y su poder de comunicación, ya que existen dos vertientes, uno objetivo, que son los signos musicales, y otro subjetivo, gracias a la vivenciación de la música. Para finalizar, explicaremos la capacidad de expresión que nos ofrece la música, a través de tres tipos (vocal, instrumental y corporal) que aparecerán de una forma u otra en todas las actividades que se realizan en las clases y, por lo tanto, está íntimamente relacionado con la parte práctica de esta tesis.

2. LA MÚSICA COMO LENGUAJE

*“Quien no encaja en el mundo,
Está siempre cerca de encontrarse a sí mismo”*

H. Hesse (2011)

2.1. CONCEPTO DE LENGUAJE Y TIPOS

Existe una gran variedad de lenguajes para ayudarnos a expresar y comunicar nuestras ideas. Lázaro Carreter (1953) en el "Diccionario de términos filológicos", define un lenguaje como *“la facultad que las personas poseemos de “poder comunicar” sus pensamientos, y también cualquier sistema que sirve para el ejercicio de dicha facultad”*. Así pues, este autor manifiesta que hay multitud de lenguajes posibles.

Antes de continuar ahondando en los distintos tipos de lenguaje, se va a definir algunos términos que pueden generar confusión, por su relación con la palabra “lenguaje”, como son: comunicación, lengua y código.

Según la Real Academia de la Lengua Española (R.A.E.), la palabra comunicación (Fuente: <http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=yImwzuvuYDXX2yBWB> GGa) , proviene del latín *“communicatĭo, -ōnis”* y tiene varios significados:

- “1. f. Acción y efecto de comunicar o comunicarse.*
- 2. f. Trato, correspondencia entre dos o más personas.*
- 3. f. Transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor.*

4. f. Unión que se establece entre ciertas cosas, tales como mares, pueblos, casas o habitaciones, mediante pasos, crujías, escaleras, vías, canales, cables y otros recursos.

5. f. Cada uno de estos medios de unión entre dichas cosas.

6. f. Papel escrito en que se comunica algo oficialmente.

7. f. Escrito sobre un tema determinado que el autor presenta a un congreso o reunión de especialistas para su conocimiento y discusión.

8. f. Ret. Figura que consiste en consultar la persona que habla el parecer de aquella o aquellas a quienes se dirige, amigas o contrarias, manifestándose convencida de que no puede ser distinto del suyo propio.

9. f. pl. Correos, telégrafos, teléfonos, etc”.

Entre ellos destacamos la acepción número tres: “*la comunicación es la transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor*”. Por lo tanto, podemos llegar a entender que la comunicación es el conjunto de signos que forman el lenguaje que utilizamos para poder expresarnos.

Igoa (1995, p. 355), califica al lenguaje “*como ese preciado don que nos permite transmitir ideas y experiencias, y también entender ideas y experiencias de otros, por medio de la ejecución (y la percepción) de sonidos que articulamos con la boca*”.

Por ello, podemos asegurar que todo ser humano posee un lenguaje y, por tanto, la capacidad para expresarse, y para ello puede utilizar distintas lenguas. Según la RAE, la palabra lengua (Fuente: <http://lema.rae.es/drae/?val=lengua>), proviene del latín “*lingua*” y tiene las siguientes acepciones:

“1. f. Órgano muscular situado en la cavidad de la boca de los vertebrados y que sirve para gustación, para deglutir y para modular los sonidos que les son propios.

2. f. Sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana.

3. f. Sistema lingüístico cuyos hablantes reconocen modelos de buena expresión. La lengua de Cervantes es oficial en 21 naciones

-
4. f. *Sistema lingüístico considerado en su estructura.*
 5. f. *Vocabulario y gramática propios y característicos de una época, de un escritor o de un grupo social. La lengua de Góngora La lengua gauchesca*
 6. f. *Badajo de la campana.*
 7. f. *Lengüeta (fiel de la balanza).*
 8. f. *Cada una de las provincias o territorios en que tenía dividida su jurisdicción la Orden de San Juan. La lengua de Castilla, la de Aragón, la de Navarra*
 9. f. *Zool. Tira dorsal de la larda de una ballena”.*

Esos distintos sistemas de comunicación o lenguas, a las que hacíamos referencia, necesitan de un código, que es un conjunto de signos conocidos tanto por la persona que emite el mensaje como por la que lo recibe, que transmiten una idea, sensación o pensamiento a través de un canal, enmarcado en un contexto concreto.

Según la RAE, la palabra “código” (Fuente: <http://lema.rae.es/drae/?val=c%C3%B3digo>) proviene del latín “codīcus” y se define como:

- “1. m. *Conjunto de normas legales sistemáticas que regulan unitariamente una materia determinada.*
2. m. *Recopilación sistemática de diversas leyes.*
3. m. *Cifra para formular y comprender mensajes secretos.*
4. m. *Libro que la contiene.*
5. m. *Combinación de signos que tiene un determinado valor dentro de un sistema establecido. El código de una tarjeta de crédito.*
6. m. *Sistema de signos y de reglas que permite formular y comprender un mensaje.*
7. m. *Conjunto de reglas o preceptos sobre cualquier materia.*
8. m. *ant. códice (manuscrito de cierta antigüedad)”.*

En todo proceso de comunicación existen una serie de elementos comunes, que están expuestos por Watzlawick (1997) en la *“Teoría de la comunicación humana”*. Así pues, el emisor/a formula un mensaje, a través de un soporte que, en muchas ocasiones es codificado, y un receptor/a lo capta y entiende, ya que se comparte el mismo código.

Existen diversas investigaciones psicológicas derivadas principalmente de la teoría conceptual de tradición cognitiva, del enfoque lingüístico y del funcionalismo, sobre la adquisición del lenguaje. Para algunos autores, como Vygotsky (1934) y Luria (1961), el aprendizaje del lenguaje está relacionado con las capacidades personales y cognitivas del niño/a y el ambiente social en que se producen. Otros como Piaget (1946), son defensores de la inteligencia prelingüística y el lenguaje posterior a la actividad conceptual y cognitiva. Dentro del enfoque funcionalista, podemos nombrar a Austin (1962), que estudia cómo se utiliza el lenguaje para lograr numerosos objetivos en el contexto que nos rodea.

Finalmente, y partiendo del enfoque lingüístico generativo, Chomsky (1981) explica que las personas estamos dotadas de sistema de elementos lingüísticos comunes a cualquier lengua, independientes de la experiencia previa que se tenga.

Pinker (1995), siguiendo a Chomsky, afirma que el lenguaje es una habilidad compleja que se desarrolla de forma espontánea y sin esfuerzo, compuesto de palabras y de los conceptos que éstas representan (un *“diccionario mental”*) y de un conjunto de reglas utilizadas para expresar las relaciones entre los conceptos (*“una gramática mental”*).

A la hora de analizar un lenguaje, según Serra y col. (2000, p. 37), se tienen que tener en cuenta tres niveles, *“el funcional que está ligado al uso de la lengua; el estructural centrado en el análisis psicológico, lingüístico y en el estudio de la composición de aquello que se utiliza en la comunicación; y el del procesamiento o aquel que se interesa por las habilidades, destrezas o principios implicados en transformar una intención en una producción o viceversa”*.

Como se ha dicho anteriormente, existen distintos tipos de lenguajes mediante los cuales, las personas pueden comunicarse entre sí. Estos se pueden resumir dividiéndolos en las siguientes categorías:

- o El lenguaje oral está formado por sonidos y constituye un medio de identificación de un grupo social. Rice y Schiefelbush (1989) distinguen tres características específicas en la transmisión del lenguaje oral: *“las específicamente lingüísticas, las variables propias de cada niño y las variables del input social”*.

o El lenguaje escrito es representación de una lengua a través de las letras. *“El lenguaje escrito se describiría a partir de las características de la escritura del lenguaje y “contra” las características del habla. Respecto a esta oposición, en realidad no ha habido comparaciones directas entre oral y escrito, ya que las dos piezas de discurso que frecuentemente se comparan fueron producidas en circunstancias y con propósitos no comparables”* (Brown y Yule, 1983, p. 17).

o El lenguaje de la imagen, gráfico o visual está basado en la utilización de imágenes, fotografías, dibujos, gráficos... para expresar algún hecho o circunstancia. Los componentes de este lenguaje según Valdés de León (2010, pp. 137-156), son:

“- Imágenes icónicas: que mantienen una relación de semejanza formal o estructural con objetos y fenómenos reales o imaginarios que han sido percibidos o imaginados por un sujeto y registrados, mediante las técnicas adecuadas, sobre un soporte físico que les garantiza cierta perdurabilidad en el tiempo...;

- Imágenes no icónicas: se distinguen dos tipos: las figuras geométricas y las formas orgánicas...;

- Imágenes escriturales o tipografía: expresan los enunciados verbales que el comitente se propone comunicar al público seleccionado”.

o En el lenguaje textual se utilizan textos o distintos signos de escritura para explicar algo sucedido, dando lugar a una comunicación escrita. En él intervienen lo sintáctico, o el conjunto de reglas gramaticales, y lo semántico, relativo al significado de las palabras que se utilizan. Ejemplos de esto son las noticias, editoriales, crónicas, titulares...

o Se puede definir el lenguaje gestual y corporal como cualquier sistema organizado a base de gestos o signos corporales, no orales, que pueden transmitirse a través de los canales de percepción auditiva, visual o táctil, empleados por personas que, o bien no tienen una lengua común para comunicarse, o bien están discapacitadas física o psíquicamente para usar el lenguaje oral. Según Moreno y Domenech (1989, p. 31), *“para interpretar adecuadamente la comunicación no verbal no se debe considerar”... “como un elemento aislado sino el conjunto de gestos que la persona ofrece y el contexto en el que se produce esta comunicación no verbal”.*

o El lenguaje artístico es considerado un medio de comunicación con el que el artista expresa imágenes de la realidad física y humana, y de las vertientes de la psique (sentimientos,

alegrías, angustias, esperanzas, sueños). En la figura 1, se muestra un cuadro comparativo creado por Chávez Godínez (2013), mostrando los signos, códigos y sistemas de las distintas manifestaciones artísticas:

Manifestación	Signos	Códigos	Sistema
Dibujo y Pintura.	Trazos (líneas) sobre una superficie. Formas, texturas y colores.	Uso de la proporción, de la perspectiva y la distribución de colores y elementos en el cuadro (composición). Ilusión de volumen mediante trucos de sombreado / claroscuro, etc.	Lenguaje icónico (hecho de imágenes).
Grabado	Formas, colores y texturas estampados sobre una superficie.	Uso de la proporción, de la perspectiva y la composición en la imagen estampada. Manejo de la apariencia tridimensional o deliberadamente plana. Intuición de la imagen negativa	Lenguaje icónico.
Fotografía	Formas, colores y luces, registrados mediante revelado o impresión digital.	Uso de la proporción, la perspectiva, la composición y la sensación de volumen mediante trucos de enfoque, de iluminación, filtros de color, etc. Obtención de diversas coloraciones, texturas o grados de nitidez, mediante el control de la exposición, el uso de diversos tipos de películas o emulsiones, o el tratamiento digital de las imágenes.	Lenguaje icónico.
Escultura	Formas volumétricas y texturas talladas o modeladas.	Uso de la proporción, la composición volumétrica y la ilusión de movimiento. Sujeto a las características del material (maleabilidad o dureza, forma original y tamaño de la pieza).	Lenguaje icónico y táctil (hecho de imágenes palpables).
Arquitectura	Espacios volumétricos de grandes dimensiones.	Sentido práctico y estético de la orientación, la distribución espacial y los decorados internos y externos. Simbologías relacionadas con algunos mitos y ritos sociales.	Lenguaje icónico y percepción del espacio ambiental.

Literatura	Palabras.	Ordenamiento gramatical de las palabras conocido como sintaxis. Uso de los significados literal y metafórico, así como de los recursos poéticos (metro, ritmo y rima), para que el texto resulte sonoro y armonioso.	Lenguaje verbal (poético y narrativo).
Música	Sonidos producidos por instrumentos musicales o la voz humana.	Sucesión temporal de las notas musicales, que generan una melodía, una armonía y un ritmo (se puede representar por escrito en una partitura). El orden en la combinación de las notas, los silencios y su repetición, tiene infinitas posibilidades, pero no todas ellas se reconocen como música. Dependiendo de la cultura, es posible que se acepten como códigos musicales, los cantos simples, los ritmos sin melodía, inclusive los ruidos. Uso de los distintos tipos de voces o instrumentos para generar rasgos de calidad sonora o timbres. Algunas expresiones musicales utilizan el acorde y el contrapunto como una manera de enriquecer o complejizar su estructura.	Lenguaje musical
Cine	Fotogramas sucesivos que se perciben como imágenes en movimiento, a la par que un registro de sonidos.	Sucesión temporal de planos visuales y sonoros, sincronizados de tal forma que parezcan copiar exactamente las acciones del mundo real. Manejo del encuadre, la puesta en escena, el montaje, la narración, las actuaciones, música y demás recursos.	Lenguaje cinematográfico (hecho de imágenes y sonidos en movimiento).
Teatro	Personajes que representan un texto dramático en el escenario por medio de diálogos y/o acciones.	Uso de los elementos narrativos (trama y personajes) para referir una historia, situación o reflexión de vida. Ya sea con un sentido trágico, dramático, satírico o humorístico. Procedimientos actorales y recursos técnicos diversos que se compaginan para lograr efectos de verosimilitud.	Lenguaje teatral (hecho de momentos vivos que imitan el drama existencial).

Danza	Movimientos corporales rítmicos (por lo general con acompañamiento musical).	Vocabularios preestablecidos de pasos y movimientos generalmente usados en el Ballet y las danzas folclóricas de occidente). Gestos, actitudes y posturas con intenciones simbólicas frecuentemente usados en las danzas orientales y la danza contemporánea). Diseños coreográficos que demarcan la utilización del espacio escénico e incluyen recursos de vestuario, decorados, iluminación y demás.	Lenguaje corporal (basado en la repetición de movimientos con patrones rítmicos acordes a la música, si la hay).
Ópera y Musicales	Personajes que representan una trama dramática por medio del canto, la actuación y, a veces, el baile.	Elementos narrativos (igual que en el teatro), en tono trágico o en tono de comedia. Convención de no respetar el realismo por el uso de los diálogos cantados, los bailes y los fondos musicales en exceso (que interrumpen el desarrollo Narrativo)	Lenguaje del teatro musical (hecho de escenas vistosas que parodian el drama de la vida).
Artesanías	Volúmenes y texturas. Regularmente coloridos, con materiales y técnicas diversas.	Uso de la intuición popular en la elaboración de objetos cotidianos, para engalanarlos, e ir más allá del uso práctico que puedan tener. Los códigos utilizados por los artesanos tienen que ver con las tradiciones y costumbres regionales de la cultura a que pertenecen.	Lenguaje icónico y táctil (hecho de imágenes palpables).

Figura 1: Signos, códigos y sistemas de las distintas manifestaciones artísticas. Chávez Godínez (2013) (Fuente: elaboración propia)

o El lenguaje virtual es el que establece lazos de unión entre los hechos científicos y el público en general, creando espacios y medios de vinculación social, económico y de tecnología; que posibilitan la circulación de datos e información de forma simultánea hacia cualquier lugar del planeta.

Avogadro (2005), realiza un glosario de palabras básicas que hacen referencia al lenguaje virtual utilizado sobre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, entre ellas destacamos: *“Autopista de la información, cibercultura, ciberespacio, comunidad virtual, convergencia digital, correo electrónico, dominio, extranet, FTP (File Transfer Protocol = protocolo de transferencia de archivos), grupo de noticias (newsgroup), herramientas*

telemáticas, hipertexto, hipervínculo, homepage, INTERNET, intranet, multimedia, NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación) o bien TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), página web, protocolo, proveedor, servidor, sitio, Sociedad de la Información (SI), Sociedad del Conocimiento (SC), TCP/IP, técnica, tecnología, tecnología multimedial, VoIP, VPN (Virtual Private Network), Weblog, World Wide Web: (también llamada Web, WWW o W3)”.

o El lenguaje transcrito es el utilizado para representar elementos fonéticos, fonológicos, léxicos o morfológicos de una lengua o dialecto mediante un sistema de escritura.

o El lenguaje matemático: es una forma de comunicación que permite realizar cálculos matemáticos y así medir las dimensiones de la realidad.

o Por último, se encuentra lenguaje articulado, que según Coseriu (1962), tiene dos planos: el “*biológico*”, que es la facultad de hablar; y el “*cultural*”, que puede definirse como la capacidad de saber hablar.

Por todo lo expuesto anteriormente, podemos concluir diciendo que existen numerosos tipos de lenguaje, algunos de ellos utilizan la palabra como medio de expresión y comunicación, pero otros, sin embargo, como el lenguaje musical, usan unos códigos, signos y sistemas diferentes, los cuales no siempre son conocidos por todas las personas, pero que sin duda, son interpretados en función de los sentimientos, gustos, formas de sentir... En el siguiente apartado explicaremos con mayor claridad este asunto.

2.2. LA MUSICA COMO LENGUAJE

“La música es un lenguaje tan natural para el hombre como lo es su propio idioma. Todas las personas aprenderían correctamente, e incluso a leer y escribir sus propias ideas musicales si los padres y maestros se abocaran a la enseñanza del canto con la misma paciencia, convicción y cuidado que lo hacen con la Lengua”. V. H. de Gainza (2002, p. 138).

Por muy cercana que parezca del lenguaje hablado, la música es siempre un arte. Su importancia reside en la capacidad hacerse entender sin necesidad de palabras. El compositor/a deja una serie de notaciones musicales para que, a través de una persona que sepa

descodificarlas, se conviertan en belleza y puedan llegar a los y las oyentes en forma de mensaje.

En la música, al igual que en todo proceso de comunicación, existe un mensaje (ya sea una partitura o audición) que se transmite a través del oído de la persona que lo recibe, cuya información la recibe el cerebro, produciéndose una reacción anímica fruto de la comprensión.

En el instante en el que escuchamos cualquier tipo de música, nace la presencia de un emisor/a, un mensaje y un receptor/a, enmarcado todo ello en un contexto determinado. Teniendo en cuenta la codificación realizada del mensaje, musicalmente hablando, existen cuatro formas o planos de escuchar música:

- *Pasivo*: la persona que escucha la música no la interioriza, por lo que la audición solo está basada en la percepción sensorial.
- *Sensual*: se llama así porque la persona que realiza la audición presta atención a la música que está escuchando, sin comprenderla.
- *Emocional-intelectual*: se produce cuando se escucha la música única y exclusivamente por los sentimientos o sensaciones que se producen en el subconsciente o por el estímulo intelectual que la provoca. Es imposible separar ambos planos.
- *Analítico*: es el plano de concentración sobre el materia musical, su ritmo, armonía y timbres.

Ninguno de estos cuatro planos suele darse por separado, aunque el grado de profundización dependerá de la concentración y formación musical de la persona que está escuchando.

La música puede ser considerada un lenguaje en la medida que utiliza un código con carácter normativo, que dispone de un triple sistema:

- *Codificado*: al igual que el lenguaje, que está basado en las equivalencias entre las letras y sus signos, en música existe una relación directa entre las notas y sus sonidos.
- *Representativo*: al igual que en el lenguaje oral, mediante la palabra y la música podemos informar a otras personas de hechos, acontecimientos, sucesos, sentimientos, sensaciones...
- *Normativo*: ya que ambos leguajes constan de una serie de reglas y principios para su comprensión, aprendizaje y uso.

El código empleado en la educación musical es muy básico en sus elementos, pero tiene un desarrollo complicado. Existen tres elementos básicos: el pentagrama, las figuras y silencios musicales, las notas y las distintas claves.

- El *pentagrama* (del griego: *πεντα*, penta: cinco, y *γράμμα*, grama: escritura, dibujo, línea), es el conjunto de cinco líneas con sus correspondientes espacios donde escribimos las notas y los signos musicales del sistema de notación occidental. Tal y como lo conocemos hoy, este sistema de escritura surgió en la Edad Media a partir del canto gregoriano. En el apartado “Función social de la música”, en el capítulo II, desarrollaremos este aspecto más detenidamente.
- Las *figuras y silencios*, son unos signos que representan la duración de los sonidos. Las figuras se caracterizan por tener plica, corchete y cabeza. Las más utilizadas son siete y se denominan redonda, blanca, negra, corchea, semicorchea, fusa y semifusa. A todas estas figuras le corresponde un silencio que representa su mismo valor o duración, las cuales se representan en la figura 2.

	<u>Figuras</u>	<u>Silencios</u>
REDONDA: Duración 4 pulsos		
BLANCA: Duración 2 pulsos		
NEGRA: Duración 1 pulso		
CORCHEA: Duración 1/2 pulso		
SEMI-CORCHEA: Duración 1/4 pulso		
FUSA: Duración 1/8 pulso		
SEMI-FUSA: Duración 1/16 pulso		

Figura 2: Figuras y silencios musicales (Fuente: <http://bandamontalban.es/images/figuras.gif>)
(Revisado: 02/02/2015)

- Las *notas* representan la altura del sonido. Se agrupan en escalas que son un conjunto de ocho notas ordenadas en altura. La más conocida es la de do mayor, que está compuesta por do, re, mi, fa, sol, la, si y do. Las escalas pueden ser tanto ascendentes como descendentes, entre otras. En la figura 3, se representan las el nombre de las notas y su colocación en el pentagrama.



Figura 3: Nombre de las notas y colocación en el pentagrama (Fuente: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/iesmateoaleman/musica/imagelenguaje/escalado.jpg>) (Revisado 02/02/2015)

- *Claves*: son signos que se colocan normalmente al principio del pentagrama y que indican dónde se sitúa una nota concreta y lo toma como punto de referencia para establecer los nombres del resto de las notas. Existen tres símbolos en a actualidad para representar las distintas claves ,la clave de do, de fa y de sol, que son el resultado de la evolución histórica de tres signos representados respectivamente por la letra «C», «F» y «G». En la figura 4, se representan las claves utilizadas en la actualidad.

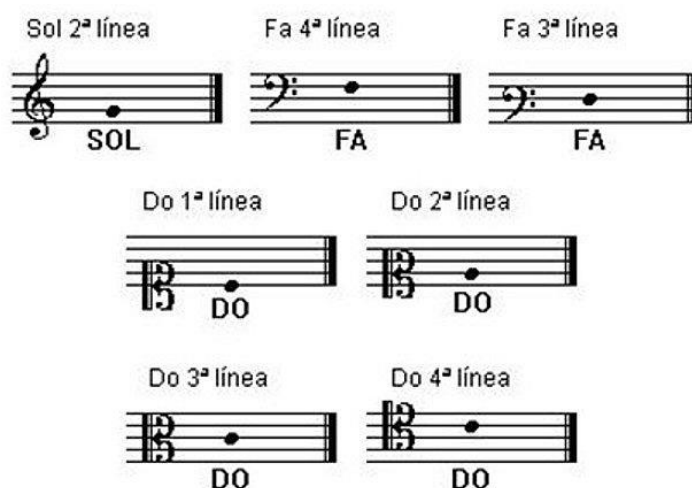


Figura 4: Claves musicales actuales (Fuente: <https://mcarmenfer.files.wordpress.com/2010/09/claves-musicales.jpg>) (Revisado 02/02/2015)

Según Maneveau (1993), se pueden distinguir cuatro elementos fundamentales que constituyen el lenguaje musical: el ritmo, la melodía, la armonía y la instrumentación y la orquestación. Pasamos a comentarlos más detenidamente:

- *El ritmo*: es el elemento más esencial de la música pues está presente en todas las culturas, incluso en las más primitivas. El concepto de ritmo proviene del latín “*rhythmus*” y éste a su vez del griego “*ruthmos*”, que significa movimiento regulado y medido, derivado a su vez del verbo “*reo*” que quiere decir fluir. Existen muchas definiciones de dicha palabra.

Según la Real Academia Española, el término ritmo tiene las siguientes acepciones:

“1. m. Orden acompasado en la sucesión o acaecimiento de las cosas.

2. m. Grata y armoniosa combinación y sucesión de voces y cláusulas y de pausas y cortes en el lenguaje poético y prosaico.

3. m. Metro o verso. Mudar de ritmo.

4. m. Mús. Proporción guardada entre el tiempo de un movimiento y el de otro diferente”. (Fuente: <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?id=FarcEkpUgDXX2nNqVSf5>).

Según Vicent D’Indy (1851-1931), famoso compositor francés y director de orquesta, lo define como “*el orden y proporción de los diferentes sonidos en el tiempo*”.

Mientras que desde el punto de vista de la Teoría de la Música, Zamacois (1973, II, p. 98), lo precisa como “*la relación, que en cuanto a valor, guardan entre sí las notas que se ejecutan sucesivamente*”.

El ritmo, por sí sólo, tiene la consideración de música, puesto que existen algunas reducidas a sólo dicho elemento, cuya riqueza proviene también del timbre, del cual hablaremos más adelante.

- *La melodía*. Etimológicamente, el término melodía proviene del griego “*Melos*” que significa amor y “*Ode*” canto, por lo tanto, la podríamos definir como amor al canto.

Por su parte, la R.A.E., la define como:

“1. f. Dulzura y suavidad de la voz o del sonido de un instrumento musical.

2. f. Mús. Composición en que se desarrolla una idea musical, simple o compuesta, con independencia de su acompañamiento, en oposición a armonía, combinación de sonidos simultáneos diferentes, pero acordes.

3. f. Mús. Cualidad del canto por la cual agrada al oído.

4. f. *Mús.* Parte de la música que trata del tiempo con relación al canto, y de la elección y número de sonos con que han de formarse en cada género de composición los períodos musicales, ya sobre un tono dado, ya modulando para que el canto agrade al oído”. (Fuente: <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?id=zgKjJIWp6DXX24U2c99W>)

Así pues, para Willems (1984, pp. 69-71), constituye el elemento más característico de la música, pues “*la verdadera melodía parte de una emoción, de un sentimiento, no de un acto físico... la melodía (como sucesión de sonidos) tiene la preeminencia: siempre ha sido y seguirá siendo el elemento más característico de la música... la melodía puede tener diversas fuentes de inspiración exteriores; los ruidos de la naturaleza, los de las máquinas, los de los trabajos manuales, el grito de los animales, el canto de los pájaros, el balbuceo de los niños y el lenguaje. Pero la verdadera fuente de la melodía se encuentra en nuestras propias emociones y sentimientos*”.

Mientras que para Copland (1988, p. 44), se encuentra en segundo lugar después del ritmo, al que otorga el puesto más destacado, al ordenar la dimensión temporal: “*en el firmamento musical, la melodía sigue en importancia al ritmo. Como un comentarista señaló, si la idea del ritmo va unida en nuestra imaginación al movimiento físico, la idea de la melodía va asociada a la emoción intelectual*”.

En definitiva, podemos entender por melodía la sucesión de sonidos dispuestos de forma lógica, formando frases o periodos con el fin de expresar una idea musical.

- *La armonía:* ha sido utilizada desde la antigüedad para designar nociones muy variadas.

Según la RAE (Fuente: <http://lema.rae.es/drae/?val=armonia>), proviene del latín “*harmonia*”, y éste del griego “*ἁρμονία*”, de “*ἁρμός*” que significa ajustamiento o combinación). Tiene las siguientes acepciones:

1. f. *Unión y combinación de sonidos simultáneos y diferentes, pero acordes.*
2. f. *Bien concertada y grata variedad de sonidos, medidas y pausas que resulta en la prosa o en el verso por la feliz combinación de las sílabas, voces y cláusulas empleadas en él.*
3. f. *Conveniente proporción y correspondencia de unas cosas con otras.*
4. f. *Amistad y buena correspondencia.*
5. f. *Mús.* *Arte de formar y enlazar los acordes.*
6. f. *El Salv.* *curiosidad (¶ deseo de saber o averiguar algo)*”.

Maneveau (1993, p. 14), la define como: *“el arte de encadenar los acordes”*. Otros autores, como Otto Karolyi (1981, p. 77), muestran una definición muy simple: *“la armonía es la combinación simultánea de dos o más sonidos”*.

Según Copland (1988), si comparamos la armonía con el ritmo y la melodía, podemos afirmar que es el elemento más artificioso de los tres. El ritmo y la melodía brotaron naturalmente en los seres humanos, mientras que la armonía fue una creación intelectual y gradual a través del tiempo.

Según Willems (1973, p. 103), *“desde una perspectiva psicológica, el ritmo tiene su base en la vida vegetativa, fisiológica, y es la manifestación de la vida dinámica, la melodía es de naturaleza afectiva y da vida al ritmo y la armonía es de naturaleza mental y racional”*.

- Por último, analizaremos el cuarto elemento constitutivo del lenguaje musical que es la instrumentación y orquestación. Podemos definirla como la elección y combinación de timbres de los distintos instrumentos.

El timbre es la cualidad del sonido que se reconoce en primer lugar, pues nos permite identificar la fuente sonora. Es el medio por el que se otorga a la música el color de la individualidad.

Existen cuatro cualidades del sonido, altura (nos permite diferenciar matices agudos/graves), intensidad (fuertes o suaves), duración (largos/cortos) y timbre, del que estamos tratando.

Según M. Schafer (1969, p. 32) el timbre *“es la superestructura característica de un sonido que distingue a un instrumento de otro dadas una misma frecuencia e intensidad”*.

Como señala Maneveau (1993), la elección del timbre tiene casi un valor *“semántico”*, pues no tiene el mismo sentido ejecutar una melodía con un instrumento que con otro, pues ambos tienen timbres distintos.

La música, como cualquier lenguaje, puede expresarse de diferentes maneras. Se puede decir que es totalmente subjetivo, pues carece de información semántica directa, por lo que pueden existir distintas interpretaciones de una misma melodía, canción, tema..., en función de nuestro estado de ánimo, conocimientos musicales... Precisamente aquí reside su gran poder de comunicación, ya que estimula la imaginación, la fantasía, la creatividad... Para que se pueda formular con objetividad, se adoptan una serie de signos convencionales musicales escritos en unos papeles pautados.

Al compositor/a le es imposible determinar exactamente cada nota, sus matices, los acentos, la dinámica o el grado de rapidez, fraseo, etc... Por ejemplo en la actualidad, no podemos saber con certeza si el/la intérprete traduce fielmente el pensamiento de las composiciones medievales por ejemplo.

Según Gustav Mahler, citado por Deschaussées (1998, p. 45), “*en una partitura está todo escrito menos lo esencial*”. Y precisamente eso “*esencial*”, ausente en apariencia, es lo que la educación musical debe enseñar en las escuelas.

Así pues, no podemos obviar que cualquier fragmento musical fue compuesto en una época determinada, por un compositor/a concreto/a y en un contexto, con unas características sociales, económicas y políticas establecidas, lo cual influye en el uso del código utilizado.

El mensaje musical, a priori, es subjetivo, es decir, pueden existir distintas interpretaciones del mismo, según los diferentes receptores/as. Por este motivo, para que sea lo más objetivo posible, se emplean unos signos convencionales, que, aunque dificultan la comparación con otros lenguajes, en cuanto a la expresión de la realidad, puede tener distintos enfoques según quien la interprete.

Con respecto a este tema, Fuentes y Cervera (1989, p. 48): “*Derik Cooke, musicólogo americano, ... intentó sin rodeos la creación de un vocabulario del lenguaje musical. Para ello buscó extraer de la producción musical de nuestra cultura aquellos vocablos, aquellos modos expresivos, más a menudo usados por diversos autores, con presunto significado análogo. Pero su intento tropezó con numerosas dificultades y principalmente con la imposibilidad de ligar un aspecto musical a un significado fijo de una vez para siempre, aun queriendo atribuir tal carácter expresivo fijo al supuesto vocablo musical, su valor semántico se presentaría extremadamente inestable, sujeto a mutaciones en los diversos contextos, puesto que tal vocablo tomaría su significado más del contexto en el cual se colocara que de un código semántico abstracto y apriorístico inexistente*”.

De la música suele decirse que es un mensaje universal, ya que las personas que la escuchan pueden disfrutarla, a diferencia del lenguaje escrito, que solo lo entenderán los y las que sepan esa lengua. Pero lo cierto es que nadie puede asegurar que siempre se entienda lo mismo, ni siquiera en el caso de estar en el mismo contexto.

Para Bernal y Calvo (2000, p. 9) se trata de “*un lenguaje universal que, a lo largo de la historia, ha servido al hombre para expresarse y comunicarse, por lo que, para el niño pequeño supone una fuente de energía, actividad y movimiento*”.

El lenguaje musical comparte muchas de las características del lenguaje común, pero se diferencia de éste en la capacidad que tiene para abarcar un territorio mucho más amplio que el de cualquier idioma. Debido a esto, decimos que la música es un lenguaje universal.

Si examinamos las semejanzas y las diferencias entre las lenguas habladas y la música, podemos comprobar que ambas tienen en común el ritmo y la melodía, pues se basan en una organización de series de sonidos. Dichas series tienen una organización rítmica, más esencial en la música que en la lengua hablada.

En cuanto a las diferencias, la principal reside en la utilización de la armonía, pues solamente la música la utiliza, ya que es el único lenguaje sonoro que usa la organización de la simultaneidad, teniendo en cuenta la diversidad de los timbres.

Se puede establecer, de cierta forma, una relación directa entre los elementos del lenguaje hablado y los del musical; ya que la evolución histórica de la música va unida a la palabra, hasta alcanzar su independencia definitiva con el desarrollo de la música puramente instrumental. Así pues, hallamos una serie de características comunes a ambos lenguajes:

- Descubrimos una relación entre la melodía musical y la entonación utilizada en el lenguaje oral, pues las dos están medidas, entonadas y se utilizan para expresar sentimientos, afectos, ideas...
- Existe una relación entre el ritmo musical y el de la palabra, ya que en ambos casos existe una duración de sonidos, cadencias, reposos, pausas...
- Encontramos una relación entre la intensidad que se produce en los sonidos y en las palabras, pues en ambos casos se utilizan diferentes matices con respecto a la fuerza usada en su realización.
- Coexiste una relación entre el timbre instrumental y el de la voz humana.
- Se entiende una relación entre los recursos expresivos del discurso musical y del lenguaje, en este caso nos referimos a los diferentes matices de intensidad utilizados, como por ejemplo: intensidad: p, pp, f... y agógicos: rit, accel...
- El fraseo y las diferentes formas musicales son para la música como la morfología y sintaxis para el lenguaje. En ellas se construyen frases, partes, periodos, párrafos...
- Relación de los elementos armónicos musicales, ya que se pueden considerar como manifestación sonora de las leyes que rigen la naturaleza física, como recurso expresivo de índole espiritual.

-
- Se utiliza el mismo soporte, el sonido, e idénticos los medios por los que se desarrollan.
 - Los dos lenguajes se suceden en el tiempo.
 - Se pueden representar gráficamente, bien utilizando notas musicales o letras.

Para resumirlo, podemos establecer una relación directa entre los elementos del lenguaje hablado y los elementos del lenguaje musical mediante las siguientes comparaciones:

- Entonación de la voz o Melodía de la música
- Acento de la palabra o Ritmo musical
- Timbre de la voz o Timbre musical
- Morfosintaxis del lenguaje o Formas musicales
- Manifestación sonora de las leyes que rigen la naturaleza física o Armonía

Incluso podemos observar que existe una relación en cuanto al proceso de adquisición de ambos por parte del niño o niña:

- Todos los bebés muestran interés por los sonidos, los interpretan, los escuchan, los reproducen hasta alcanzar un nivel medio de madurez común a las personas adultas.
- El bebé capta antes la significación expresiva de la entonación del lenguaje que su significación conceptual.
- El niño o niña es capaz de reproducir inflexiones de la lengua antes que pronunciar los fonemas con nitidez.

Este interés y atracción por los sonidos es lo que llevará a desarrollar una aptitud musical. El niño/a aprende ambos lenguajes de modo equivalente, tiene gran interés por los sonidos (los escucha, interpreta su mensaje y los reproduce) y capta antes la significación expresiva que la conceptual.

Tanto la educación musical como la lingüística, buscan la aparición progresiva de la conciencia, implicando la integración de cuatro aspectos:

- La conciencia fonética o fonológica:
 - La distinción entre las diversas letras y sílabas.
 - La formación de las palabras como suma de sonidos.
 - La identificación de palabras parecidas.

-
- El reconocimiento de las palabras por su terminación.
 - La distinción entre palabras por su longitud.
 - La identificación de las palabras como sonidos con significados.
 - La conciencia semántica:
 - La asociación de palabras por derivación y composición.
 - La agrupación por familias o campos semánticos.
 - La oposición entre palabras por su significado.
 - La comparación entre palabras.
 - La correspondencia entre preguntas y respuestas.
 - La conciencia morfosintáctica:
 - La concordancia entre las palabras.
 - El número y orden de las palabras.
 - Los matices de los apreciativos, diminutivos, aumentativos...
 - La conciencia psicoafectiva:
 - La necesidad de seleccionar las palabras para producir determinados efectos.
 - El efecto que producen las palabras sobre el/la oyente.
 - La voluntad de expresión y comunicación.
 - Los problemas de la comunicación.
 - Las coincidencias entre palabras y su uso.

Por tanto, hemos comprobado como música y palabra son dos términos que están íntimamente relacionados a lo largo de la Historia de la Humanidad, del mismo modo que existe una correlación entre la adquisición de la lengua hablada y su musicalidad y expresividad.

3. MÚSICA COMO MEDIO DE EXPRESIÓN

“La música se ubica sola frente a las demás artes... No expresa ninguna definitiva o particular alegría, tristeza, angustia, horror, deleite o sensación de paz, sino alegría, tristeza, angustia, horror, deleite o sensación de paz en

sí mismas, en lo abstracto, en su natural esencia, sin accesorios y por ello sin sus motivos usuales. Y sin embargo nos permite aprehenderlas y compartirlas plenamente en su quinta esencia” Arthur Schopenhauer (citado en Bachelder (1975, p. 38).

El término expresión proviene de la palabra latina “*expressio, -ōnis*”, nombre de la acción formado a partir del supino *expressum*, del verbo *exprimere* (exprimir). Si buscamos su definición en el diccionario de la Real Academia Española, aparecen las siguientes acepciones:

- “1. f. Especificación, declaración de algo para darlo a entender.*
- 2. f. Palabra o locución.*
- 3. f. Efecto de expresar algo sin palabras.*
- 4. f. Viveza y propiedad con que se manifiestan los afectos en las artes y en la declamación, ejecución o realización de las obras artísticas.*
- 5. f. Cosa que se regala en demostración de afecto a quien se quiere obsequiar.*
- 6. f. En farmacia, zumo o sustancia exprimida.*
- 7. f. Ling. plano de la expresión.*
- 8. f. Ling. Aquello que en un enunciado lingüístico manifiesta los sentimientos del hablante.*
- 9. f. Ling. En algunas corrientes de la fraseología, combinación lexicalizada de palabras que no permite variación morfológica.*
- 10. f. Mat. Conjunto de términos que representa una cantidad.*
- 11. f. p. us. Acción de exprimir.*
- 12. f. pl. memorias (saludo por escrito o por medio de tercera persona)”.* (Fuente: <http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=tqanjTomoDXX2t8kZaht>).

Podemos definir la palabra expresión como la representación, ya sea con palabras, signos o símbolos, de ideas, sentimientos, pensamientos, actitudes, estados de ánimo...

La expresión es una manifestación propia del ser humano que realiza independientemente de los canales o medios de comunicación que elija para ejecutarla. El emisor/a expresa una serie de características que el receptor/a juzgará, y sea cual sea el juicio, no va a cambiar el mensaje.

Según Fuentes y Cervera (1989, p. 46), existen distintos tipos de expresión, enmarcados en la siguiente clasificación:

- *La expresión lingüística:* recoge las manifestaciones que tienen como base la palabra, tanto oral como escrita.
- *La expresión corporal:* se refiere a las exposiciones gestuales, mímicas y de posturas.
- *La expresión plástica:* son las manifestaciones artístico-técnicas como soporte material: luz, color, volumen, forma.
- *La expresión rítmico-musical:* engloba las manifestaciones que emplean el movimiento y el sonido reglado, en multitud de ocasiones de manera interrelacionada. Dentro de este tipo de expresión, se incluyen la dramatización, la actividad y el movimiento como elementos fundamentales.

Es probablemente, la música, el más completo medio de todos los que existen, ya que todo puede expresarse a través de ella. Hay un instrumento adecuado para expresar cada sonido, variando la duración, la intensidad o la altura puede expresar distintos sentimientos. Como decía Dalcroze (1918, p. 56): *“trata de hacer sentir y no de conocer intelectualmente la música, y crear una necesidad de expresión con ella”*.

Pero será importante descubrir cómo, a través del habla, los alumnos/as escuchan y aman la música, y pueden mejorar la expresión pues *“hablar es hacer música sin que esté escrita en notas”*(Orff, 1969, p. 77).

Así pues, el desarrollo de la expresión ayudará al alumnado a desinhibirse, además de a conocer su imagen y su esquema corporal, a dominar sus movimientos, a ser una persona crítica con las aportaciones de los demás y las suyas propias, así como buscar nuevos ámbitos de expresión a través de los distintos campos del conocimiento.

Al hilo de esto, Schafer (1988, pp. 43-47) describe la enseñanza de la música a partir de cuatro supuestos básicos:

- “1. Descubrir las potencialidades creativas de los alumnos/as para hacer su propia música. Todos son capaces de realizar una pieza musical.*
- 2. Presentar los sonidos del entorno, reconocer y valorar el paisaje sonoro.*
- 3. Buscar un espacio común donde puedan encontrarse todas las artes.*
- 4. Sensibilización sonora, considerar la importancia de cada uno de los sonidos”*.

En la Declaración de la UNESCO (1956, pp. 321- 324) se reconoce a *“la música como una de las manifestaciones esenciales de la cultura y al derecho de todos los niños del mundo a la enseñanza de la música, así como a participar en ella, integrándola como parte de su educación”*.

Campbel (2001, p. 81) manifiesta la creencia de que *“cuantos más estímulos recibe el niño mediante música, movimiento y artes, más inteligente va a ser”*.

Marchessi (2000, pp. 45-46) afirma que *“explorando otros puntos de acceso, se obtiene más capacidad para trabajar en equipo, más sensibilidad artística, más solidaridad... No sólo las materias consideradas instrumentales son útiles y necesarias para la vida, pues las aportaciones que ofrecen la educación musical y artística, son básicas para el desarrollo pleno en un contexto diverso”*.

“Debemos ser conscientes de la necesidad de una atención educativa organizada y estructurada, que fomente la actividad del niño desde las edades más tempranas para desarrollar todas sus potencialidades, teniendo siempre muy presentes las posibilidades de interrelación del desarrollo cognoscitivo y afectivo que nos brinda la educación musical” (Bernal y Calvo, 2000, p. 22).

En palabras de Willems (1984, p. 71) *“una educación musical, completa, rítmica, melódica y armónica, con una práctica globalizada, puede armonizar los tres planos del ser humano el físico, el afectivo y el mental”*.

Maideu (1983, p. 12) advierte que *“la negación de una educación musical en la formación, tiene como consecuencia, que muchas personas no hayan podido llegar a desarrollar de forma óptima, muchas de sus facultades”*.

Después de demostrarse los múltiples beneficios de la enseñanza de la educación musical, es realmente penoso que *“la institución escolar... ha sido concebida y mantenida –y sigue siéndolo en nuestro tiempo- por intelectuales y políticos que raramente consideran lo artístico como un valor fundamental; para ellos, generalmente,... se sitúa al margen de lo serio e importante, y debe seguir siendo algo accesorio, es decir, un lujo”* (Maneaveau, 1993, p. 16).

Oriol y Parra (1979), establecen un recorrido cronológico sobre el desarrollo expresivo del alumnado a través de la música, el cual nos facilitará saber el grado de desarrollo psicológico en que se encuentra dicho niño o niña.

- ✓ Antes de cumplir el año, el pequeño/a, antes cualquier estímulo musical, responde modificando su estado de reposo habitual.

-
- ✓ Hacia el año y medio, reaccionan rítmicamente con todo su cuerpo como respuesta al estímulo musical. La expresión lingüística se manifiesta mediante balbuceos, canturreos o cantos espontáneos de sílabas, imitando a su madre.
 - ✓ Cuando llegan a los dos años de edad, adquieren un sentido rítmico más maduro. Su respuesta motriz ante el estímulo musical es selectiva, respondiendo con movimientos distintos según los diferentes ritmos (dando golpes en el suelo con los pies, oscilan rítmicamente los brazos, se balancean...). Por otra parte, empiezan a manipular instrumentos musicales de percusión (cascabeles, tambor, panderos, triángulos...), encontrando un verdadero placer al hacerlos sonar. A veces suelen acompañarlos de una rudimentaria e improvisada melodía.
 - ✓ En torno a los tres años, se adquiere un progreso importante en la maduración de los miembros: caminan, saltan y corren guardando bien el compás de la música. Experimentan igualmente un importante avance lingüístico que les permite reproducir canciones enteras aunque la entonación sea un tanto deficiente. Utiliza igualmente la canción como instrumento auxiliar para sus propios juegos.
 - ✓ Hacia los cuatro años, experimentan una mejora en la entonación y un mayor control de la motricidad. El juego sigue siendo el recurso más utilizado, ya que en él se simultanean la canción con los gestos y mimos. Los niños y niñas llegan a identificarse con el tema de la canción que interpretan. Suelen utilizarse igualmente canciones de contenido onomatopéyico.
 - ✓ Con cinco años, los niños y niñas experimentan un perfeccionamiento psicomotor, al poder hacer coincidir el ritmo musical con el movimiento. Se inicia el aprendizaje de pequeñas y sencillas danzas, donde es necesario sincronizar música y movimiento de pies y/o manos. Entre los juegos podemos citar la comba, que requiere un ritmo bastante exigente. Con respecto a la canción, se amplía el ámbito sonoro que puede desarrollar y el número de canciones que reconocen y retienen.
 - ✓ A los seis años continúan su perfeccionamiento en lo referente al sincronismo anteriormente mencionado, al ámbito sonoro que puede desarrollar, y a la afinación de los tonos.
 - ✓ Hacia los siete años, aparece una actitud receptiva de reposo ante situaciones o estímulos que le ocasionan placer. Esta circunstancia hay que aprovecharla para iniciar la audición musical activa, por una parte, y en el adiestramiento en el manejo de los instrumentos rítmicos.

-
- ✓ Aproximadamente con ocho años, se vuelven más hiperactivos/as y encuentran menor placer en la audición musical que en la etapa anterior, lo que les produce una tendencia a la dramatización de toda clase de situaciones. Continúa la atracción por los instrumentos de percusión, más en compañía de otros/as.
 - ✓ Sobre los nueve años, obtienen un pleno desarrollo motor, lo que les permite realizar gran variedad de ejercicios físicos con un alto grado de perfección, haciendo referencia a actividades de danza de cierta dificultad. Igualmente, al tener una mayor habilidad psicomotriz fina, permite abordar con éxito ejercicios instrumentales con un mayor nivel de perfección. En lo referente a la canción, prefieren temáticas más ligadas a la realidad.
 - ✓ Hacia los diez años, el desarrollo psicomotor sigue en la línea señalada anteriormente. Desde el punto de vista cognitivo, se amplía el desarrollo de la memoria, lo que nos permite seleccionar canciones que poseen un considerable número de estrofas. Igualmente, el desarrollo de la sociabilidad y el interés por lo demás, superando o solapando el egocentrismo anterior, le sitúa en condiciones favorables para iniciarse en el conocimiento de la biografía de las/os grandes compositoras y compositores.
 - ✓ Con los once años, disminuye la hiperactividad de las etapas anteriores y la importancia e influencia del juego pasa a un segundo lugar, por lo que la canción se desliga de éste, pudiendo realizarla con plena independencia. Se inician en la afición por la música ligera y le interesan las últimas novedades, sirviendo de instrumento socializador entre los niños y niñas de esta edad.
 - ✓ Y cuando llegan a los doce años, se amplía significativamente el repertorio musical con toda clase de música: clásica, pop, rock... El contexto, en general, y el entono familiar, en particular, van a incidir determinadamente en la formación de sus gustos y preferencias musicales.

Tomando como referencia la clasificación por edades anterior, podemos decir que la expresión, a nivel musical, se realiza dentro de tres estadios diferentes:

- *La improvisación:* es la forma más primitiva, intuitiva y espontánea de comunicación y expresión. Está condicionada por la asimilación de los primeros elementos del lenguaje musical y se realiza en los primeros estadios del aprendizaje a través del juego y de la imitación. A medida que el conocimiento teórico de esos elementos sea más profundo, la improvisación será más expresiva e insólita.

-
- *La interpretación de obras musicales:* para que este proceso se produzca, será necesario tener una serie de conocimientos musicales (cuya dificultad dependerá de la obra a interpretar) para reconocer lo que el/la compositor/a ha intentado comunicar y transmitirlo.
 - *La elaboración de obras musicales propias:* es el estadio superior, pues requiere conocimientos musicales complejos. Se puede realizar mediante la utilización de grafías y métodos no convencionales, convencionales, o mediante una mezcla de ambos.

Existen distintos medios para desarrollar la expresión, en música los más utilizados son la expresión vocal o canto, la instrumental y la corporal, los cuales pasamos a desarrollar a continuación.

3.1. EXPRESIÓN VOCAL

“Cantar es una conducta extraordinariamente genuina de la especie humana y una de las formas más antiguas de expresión. Además, está al alcance de todos, dignifica al pueblo que lo practica y ayuda a construir y a desarrollar una importante base cultural. Por lo tanto, el canto no debe ser considerado simplemente una actividad ociosa más” Barceló (1995, p. 39).

La voz y el cuerpo son los primeros instrumentos naturales que todo ser humano posee al nacer para expresarse y comunicarse. Los sonidos emitidos tienen una gran riqueza sonora y son especialmente susceptibles a verse afectados por los estados físicos o psíquicos del individuo.

Lacárcel (1992, p. 104) expone que *“aprender a cantar una canción es la realización vocal más desarrollada de las capacidades musicales de los niños. El acto de cantar es una práctica tan sencilla como otra cualquiera a la que el ser humano, por propia naturaleza y salvo excepciones, puede acceder. A la vez, activa una serie de dispositivos que ponen en movimiento y desarrollan capacidades y habilidades que van más allá de la idea simplificada de producción o emisión vocal”*.

Para conocer bien el instrumento vocal, vamos a explicar cada una de las partes que intervienen en el proceso de producción del sonido:

-
- El *aparato respiratorio*, está formado por la nariz, la boca, la laringe, la tráquea, los pulmones y el diafragma. El funcionamiento del mismo es el siguiente: aire se introduce por la boca o la nariz, pasa por la laringe y la tráquea, y va a los bronquios, que son los que hacen llegar el aire hasta los pulmones. Al expandirse, las costillas se abren y el diafragma baja, permitiendo así que la caja torácica sea más grande, permitiendo la entrada del aire. El diafragma es sumamente importante en la técnica vocal, tanto para cantar como para tocar instrumentos de viento.
 - El *aparato de fonación*, está formado por la laringe, que actúa como un vibrador, y las cuerdas vocales. El él, el aire se transforma en sonido al pasar entre las cuerdas vocales que, en función de su posición y el grado de tensión, determinando la altura del sonido.
 - El *aparato resonador*, actúa amplificando el sonido producido por el aire, expandiéndose, adquiriendo así su calidad y su amplitud. Los resonadores más importantes son los faciales: boca, nariz, senos de la cara, faringe.

Así, a través del oído conocemos a las personas que nos hablan, aunque no las veamos, así como en función del ritmo o entonación realizada, podemos intuir su estado de ánimo ya que los distintos timbres tienen cualidades que nos producen diferentes sensaciones. *“Cantar es un fenómeno complejo que requiere de la intervención del oído que aportará el control auditivo sobre el material sonoro... Además, la audición del propio canto dirige activamente la producción sonora que se está llevando a cabo y una práctica vocal continuada puede garantizar una conducta musical interior independiente de la emisión vocal exterior que se produzca”* Barceló (1995, p. 41).

“Cantar supone la base de la vivenciación e interiorización musical. Es, por tanto, la base de la construcción del conocimiento musical y, a su vez, adquiere un importante papel en la dimensión socio-afectiva y comunicativa del niño y del joven”. (Muñoz Muñoz, 2001, p. 47)

Pero *“hoy en día es cada vez más patente el hecho de que en nuestra sociedad se canta menos”* (Manchado, 1991, p. 75). En la escuela, es destacable como la presencia de las actividades de canto van disminuyendo a medida que la edad del alumno/a es mayor, a pesar del enorme valor educativo de las mismas. Esto provoca que los niños y niñas pierdan el hábito de cantar o que no lo hagan tan espontáneamente como antes.

Esto puede ser debido a las actitudes negativas, en alguna ocasión, del alumnado mientras que avanzan en edad, haciendo referencia a las actividades de canto realizadas. En este sentido, existen diversos estudios que relacionan la participación del alumnado de Primaria y de

Secundaria en actividades musicales con una predisposición hacia la práctica vocal (Mizener, 1993; Phillips y Aitchison, 1998):

- La profesora Charlotte P. Mizener (1993), de la Universidad de Texas-Pan American en Edinburg (Texas), llevó a cabo un estudio realizado sobre 542 niños y niñas de entre ocho y doce años de edad, sobre las actitudes hacia el canto y la participación en coro. De los resultados obtenidos de los cuestionarios se concluyó que en estas edades, a los y las estudiantes les gustaban las actividades de canto. Sin embargo, los y las más mayores mostraban una actitud menos positiva.
- Phillips y Aitchison (1998, p. 33) analizaron la relación de la educación de habilidades psicomotoras en las actitudes de estudiantes de 4º, 5º y 6º de primaria, hacia la práctica de cantar y la clase de música en general. Los resultados respaldaron la teoría anterior, ya que se manifestaba una tendencia negativa a medida que el nivel aumentaba de cuarto a sexto. También cabe resaltar que se obtuvo un porcentaje de respuestas positivas más elevado por parte de las chicas que de los chicos.

Se ha producido así un fenómeno: el niño o niña al no disponer de una selección de lecturas y canciones acomodada a sus necesidades e intereses, se apropia de la de las personas adultas. Por esta razón, se ha de prestar una mayor atención a la selección de las canciones para hacer frente a los influjos negativos de nuestro actual ambiente musical.

El canto desempeña el papel más importante en la educación musical del alumnado, porque agrupa, en conjunto, en torno a la melodía, el ritmo y la armonía. Así el canto es la mejor forma para desarrollar la audición interior, base de toda musicalidad.

“En el ámbito escolar, la canción se convierte en el recurso más asequible en el aprendizaje musical del niño” (Jurado, 1993, p. 27). *“La voz humana es el medio natural por excelencia a través del cual nos expresamos musicalmente y nos comunicamos con los demás. Los niños son musicales por naturaleza”* (Campbell, 1998, p. 4) y *“la voz es para ellos uno de sus principales instrumentos para ponerse en contacto con el entorno que les rodea. Además, numerosas fuentes evidencian la estrecha conexión existente entre el sonido vocal y la conciencia de uno mismo”* (Monks, 2003, p. 246).

Anteriormente hemos hecho hincapié en la importante relación simbiótica que mantienen la palabra y la música. Para C. Orff (1968, p. 28): *“hablar es hacer música sin estar escrito en notas... cantar no es ni más ni menos que la continuación de hablar”*. El lenguaje en general, y el lenguaje musical en particular, son comparables por lo que ejecutar una buena pronunciación repercutirá en una mejor formación del oído y del ritmo.

Utilizamos el canto para crear y expresar, potenciando de esta forma nuestros niveles de comunicación. En las primeras manifestaciones tiene una gran importancia el entorno familiar para despertar desde edad temprana el sentido auditivo y rítmico, lingüístico y musical. La educación musical debe desarrollar esta sensibilización emocional. Por tanto, podemos deducir que la mejor forma de educar al oído, es a través del canto. En esto coinciden muchos sistemas modernos pedagógicos-musicales.

Como expresa Barceló (1995, p. 41), *“en la escuela, el canto es la actividad más global de cuantas se realizan en el ámbito de la educación musical... En la canción confluyen el ritmo, la melodía y la armonía, y está también presente la audición... Así mismo, a través de la canción se facilita el desarrollo de la expresión instrumental y del movimiento”*.

Según Willems (1973, p. 51-53): *“Las canciones desempeñarán un papel de primera importancia desde el momento en el que el niño puede cantar... Nunca se insistirá bastante sobre la importancia de los cantos en la educación musical de los niños. Los cantos constituyen una actividad sintética; engloban la sensibilidad y el ritmo, y además sugieren el acorde y hacen sentir las funciones tonales”*.

Antes de realizar una actividad vocal hay que elegir el proceso de su desarrollo en función de las características del canto, cuidar una buena disposición corporal y calentamiento de la voz a través de los ejercicios propios de vocalización, favorecer el clima necesario no sólo para conseguir una emisión correcta, sino también una actitud psíquica relajada y distendida que propicie la interpretación.

El principal objetivo a conseguir es el gusto por cantar, ya que mediante dicha actividad se conseguirá que todo el alumnado participe, puesto que no se trata de formar un coro profesional, sino de ampliar sus cualidades y desarrollarlas en sus diferentes áreas. Para Phillips (1985, p. 19), *“el objetivo de una formación vocal de los niños de la enseñanza básica debe ser lograr un nivel de confianza y belleza en el canto”*.

La canción influye en el desarrollo de todos los aspectos de la educación musical, por tanto, es un recurso muy completo y utilizado a la hora de enseñar. Aunque si bien es cierto, no siempre se utiliza única y exclusivamente en las clases de música. La canción influye en:

- La educación vocal: en cuanto a la emisión, respiración, resonancia y articulación de los sonidos y palabras.
- La educación auditiva: en lo referente al oído y la memoria.

-
- La educación melódica, rítmica y armónica: tratándose la lectura y escritura musical, entonación, medida, prosodia, funciones tonales...
 - La educación psicomotriz: haciendo referencia a los instrumentos, movimiento y danza.

Según Sanuy (1999, pp. 42-43), *“el canto es una actividad musical, física y social al mismo tiempo. Favorece la circulación sanguínea y la oxigenación del cerebro, con lo cual mejora la concentración y la capacidad intelectual. Tras unos minutos dedicados a esta actividad, cuerpo y mente se hallan en condiciones armoniosas óptimas, más propicias para abordar a continuación otras tareas intelectuales que requieran atención y concentración, como son las matemáticas o la gramática. El canto es además una actividad social, motivadora, lúdica”*.

Santos (1997, p. 130) sugiriendo algunos aspectos por los que resulta conveniente utilizar las canciones en el colegio:

- *“Despiertan un interés positivo entre los estudiantes debido a su carga emocional haciendo que el alumno pueda sentirse identificado con ellas.*
- *Posibilidad que ofrecen para la integración de temas de actualidad cultural e incluso de contenidos de otras áreas curriculares (literatura, historia, arte).*
- *La industria discográfica genera gran cantidad de materiales auténticos que son documentos breves y de fácil explotación.*
- *Son vehículos de información lingüística, desde el plano fónico hasta el sintáctico y léxico semántico.*
- *Son pegadizas y fácilmente memorizables capaces de activar el mecanismo de adquisición lingüística”*.

La selección del repertorio de canto escolar, deberá tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Edad del alumnado a la que va dirigida.
- Temas y vocabularios adaptados a dicha edad.
- Nivel de dificultad rítmico-melódico de la obra.
- Estilo de música.
- Tesitura.

Según la edad, las canciones elegidas serán más o menos largas; sus ritmos, binarios o ternarios, más o menos complejos; en cuanto al texto deberá ser claro, no muy largo al comienzo y adecuado. A medida que los niños y niñas avanzan en edad y desarrollan su vocabulario y su poder de concentración, podremos ir ampliando dicho repertorio.

Existen dos tipos de criterios a la hora de la selección de canciones, musicales y psicopedagógicos. Vamos a desglosar este apartado en dos, para su mayor comprensión:

Criterios musicales: los criterios básicos musicales son los siguientes:

- **Tesitura:** las canciones que elijamos, deben ser de ámbito reducido, adaptado a la edad de nuestro alumnado, cuya extensión melódica no supere el intervalo de sexta en principio, para agrandararlo posteriormente hasta la octava o décima.
- **Ritmo:** deberá estar basado en las formulas elementales (blanca, negra, corcheas, silencios...), para que sean asimilados a través de sucesivas repeticiones.
- **Melodía:** será agradable al oído y, en principio, sin demasiados giros, saltos bruscos o excesiva ornamentación o florituras. Estará compuesta por intervalos que sean fácilmente recordados y asimilados, aunque esto puede depender del grado de consciencia que se necesite, ya que mediante la imitación, los niños y niñas recordarán todo tipo de melodías, sin necesidad de una comprensión absoluta de la línea melódica que están cantando.
- **Cuadratura:** es importante introducir al alumnado en la apreciación y creación de estructuras simétricas de las frases, por lo que debemos cuidar el número de los compases, principalmente agrupados en ocho o dieciséis, para posteriormente trabajar canciones con irregularidades.

Criterios psicopedagógicos: hay que distinguir cuatro:

- **Tema:** debe estar de acuerdo con los intereses del alumnado, según la fase de evolución psicológica, el entorno, o según los objetivos fijados de antemano.
- **Texto:** debe ser asequible a la edad, comprensible y no excesivamente largo. Esto no quiere decir que todas las palabras tengan que ser conocidas, ya que ampliar el vocabulario puede ser uno de los objetivos que busquemos. Otro aspecto a tener en cuenta será la que la acentuación gramatical coincida con la musical, aunque no siempre ocurre así.
- **Actividades:** con una canción se pueden realizar muchos tipos de actividades que posibilitan la conexión de los distintos bloques de contenidos de la educación

musical: ritmo a través de la expresión oral y corporal, gesto mímico y melódico, psicomotricidad, danza...

- Interdisciplinariedad: la canción es uno de los principales medios de globalización con los ejes transversales y las distintas materias, según el contenido de la canción elegida: lenguaje, conocimiento del medio, matemáticas, educación vial, educación para la paz...

Existen muchas clasificaciones de canciones. Según Willems (1973, p. 53): *“Distinguiremos, de acuerdo a las necesidades de la enseñanza, distintas especies de canciones; las canciones populares tradicionales; las canciones, más sencillas aún, para principiantes; las canciones con un fin didáctico (canciones de intervalo, de acorde o de modo mayor y menor)”*.

Así pues, atendiendo a dichas necesidades, podemos distinguir diferentes clases de canciones:

- *Canciones folclóricas*: son las heredadas de la tradición popular anónima. Constituyen un patrimonio cultural muy valioso, transmitido oralmente a través de las sucesivas generaciones. Podemos encontrarlas recogidas en cancioneros. Para algunos pedagogos, como Kodaly, toda la educación musical debe partir de la música folclórica. No obstante, hay que tener en cuenta que ésta partía de un contexto rural, mientras que en la actualidad, existe cultura urbana influenciada por los medios de comunicación de masas, lo cual repercutirá en el acceso de los niños y niñas a este tipo de canciones.
- *Canciones originales*: son las creadas por un compositor/a para una letra determinada, siguiendo el estilo y la forma que le interesa.
- *Canciones sencillas para principiantes*: son canciones con intervalos sencillos, generalmente se utiliza el de tercera, para los niños y niñas que les cuesta cantar.
- *Canciones para la práctica de instrumentos*: Se deberán utilizar canciones sencillas, empleando la tónica y la dominante.
- *Canciones de intervalos*: Cuando se empiezan a estudiar los intervalos, estas canciones resultan de gran interés pedagógico.
- *Canciones didácticas*: son las que han sido pensadas como instrumentos al servicio de unos objetivos concretos, bien generales o específicamente musicales siguiendo criterios de orden en cuanto a la progresión de dificultades musicales en los diferentes niveles de contenidos: texto, motivos rítmicos, diseño melódico...

-
- *Canciones infantiles*: corresponden a este apartado tanto las canciones folclóricas, como las de autor, que tienen una temática relacionada con el mundo infantil, los juegos... Resultan imprescindibles en la Educación Musical.
 - *Canciones para dramatizar*: son las que se desarrollan la mímica y el movimiento natural del cuerpo. Se emplearán tanto movimientos libres como los que el texto de la canción sugiera.
 - *Canciones interdisciplinarias*: permiten globalizar varias áreas por su contenido.

Por su parte, Oriol y Parra (1979, pp. 89-96), proponen la siguiente, ateniéndose a los distintos ciclos de Infantil y Primaria:

“- Selección de canciones para Educación infantil:

- *De contenido onomatopéyico y reiterativo.*
- *Canciones con gesto, seres inanimados y animales.*
- *Canciones con componente motriz, de corro y de imitación.*

- Selección de canciones para Educación Primaria:

- *Primer Ciclo:*
 - *Canciones de corro.*
 - *Canciones de gesto o dramatización.*
 - *Canciones de Navidad.*
 - *Canciones con acompañamiento instrumental.*
 - *Canciones líricas.*
- *Segundo Ciclo:*
 - *Canciones con gestos.*
 - *Canciones folclóricas.*
 - *Canciones narrativas o romancescas.*
 - *Canciones de Navidad.*
 - *Canciones con acompañamiento instrumental.*
 - *Canciones en Canon.*
- *Tercer Ciclo:*

-
- *Canciones populares narrativas.*
 - *Canciones populares humorísticas.*
 - *Canciones populares bailables.*
 - *Canciones antiguas y romances.*
 - *Canciones de Navidad.*
 - *Canciones con acompañamiento instrumental.*
 - *Canciones en canon y de iniciación a canciones a varias voces”.*

Los principios determinantes de la selección, se han desarrollado con anterioridad, aun así, haremos un pequeño resumen sobre los aspectos más relevantes a tener en cuenta a la hora de seleccionar las canciones;

1º- Se cuidará especialmente que la temática de la canción esté relacionada con la edad del alumnado al que va dirigido, atendiendo a los intereses propios de cada edad.

2º- La canción se acomodará a las posibilidades de comprensión y expresión lingüística del alumnado.

3º- Tendremos de considerar aquellos factores de naturaleza estrictamente musical, tales como: melodías, tesituras, formas...

La enseñanza musical de los niños y niñas, comienza desde el nacimiento, mediante canciones melódicas en forma de canciones de cuna, ronda, etc. Existen investigaciones psicológicas, como las de Moog (1976), en las que se demostraron la evolución que se evidencia en el primer año de vida del niño o niña respecto a la vocalización.

En este sentido se diferenció entre un *balbuceo no musical*, el primero en aparecer, considerado como el precursor del habla; y un *balbuceo musical*, que se produce como respuesta específica a la música que el niño escucha. Estas “*vocalizaciones balbuceadas*” consisten en sonidos de alturas variadas, sobre una vocal o muy pocas sílabas, sin organización tonal ni rítmica. Las pausas que se producen parecen más bien debidas a la necesidad de respirar que a reposos cadenciales. Aunque se pueden observar algunas tendencias centralizadoras tonales o de organización rítmica, hay que ser precavidos/as en la interpretación de dichos resultados, ya que al transcribir la notación convencional estamos “*limitando la música a los límites de la misma*” y podemos deducir falsos elementos estructurales.

De esto podemos deducir que existen muchos niños y niñas que a la edad de uno o dos años, antes de saber hablar incluso, inician ya sus balbuceos musicales mediante el canto de las

canciones que oyen en su entorno. Ya en el tercer y cuarto año de edad, se desarrolla la incorporación de la música al juego imaginativo, interiorizando cada vez más la respuesta a la música, desarrollando la capacidad de elaborar canciones, que llega en torno a los cinco años a la disposición de un considerable repertorio infantil.

Llevando un orden y sucesión en la selección de las canciones, realizaremos cronológicamente un resumen, y para ello consideraremos los períodos de educación infantil y primaria:

A). Educación infantil

Si realmente queremos conocer la conducta musical del niño/a de primaria, habremos de remontarnos al momento de su desarrollo en que ésta se pone de manifiesto.

Cuando el niño/a accede a educación infantil, lleva consigo un conjunto de experiencias musicales que la madre o el padre le han inculcado en forma de juegos.

Pasamos a comentar los tipos de canciones que se sugieren según las edades:

- A los 3 años:

La conducta musical: existe una tendencia a la imitación de los sonidos.

Selección: Las canciones tendrán un contenido onomatopéyico y reiterativo.

- A los 4 años.

La conducta musical: existe una tendencia a dramatizar lo que se canta. Se desarrolla una gran capacidad para la imitación de gestos y actitudes.

Selección: Es el momento de las “canciones con gestos” y de aquellas en que los seres inanimados y animales son sus principales protagonistas. Cantarán acompañándose de muecas, posturas... de acuerdo con las indicaciones que sugiera la canción. Conviene que los/as docentes imiten previamente las acciones que se indican, a fin de que la asociación del canto y el gesto surja de modo fluido en el alumnado.

- A los 5 años.

La conducta musical: se sincronizan los movimientos de ambas extremidades con la música. En este momento existe una gran actividad motriz.

Selección: Las canciones se elegirán en función de su componente motórico, como las canciones de corro y las de carácter imitativo en las que incluyan juegos de movimiento.

Al coincidir la edad de 5 años con el último nivel de educación infantil, se pueden utilizar las canciones con estribillo o aquellas otras de fuerte impacto poético.

B). Educación Primaria

En el periodo de infantil la educación es global y es a partir de primaria cuando comienza la diferenciación de conocimientos por materias o asignaturas. Es el momento para iniciar la práctica del canto, de la danza o de la ejercitación instrumental.

El cancionero para educación primaria incluirá canciones tradicionales pertenecientes a nuestro folklore regional. La selección se hará de acuerdo con los criterios de edad y conducta musical o intereses.

- A los 6 a 7 años.

La conducta musical: les gusta cantar canciones con argumentos sencillos. Se utiliza mucho el sentido dramático y la expresividad de movimientos y gestos.

Selección: se utilizan las canciones de corro, especialmente indicadas para ser interpretadas en el patio de recreo; canciones de gesto o dramatización, interpretadas en espacios libres, con un acusado carácter motriz; canciones del ciclo de Navidad, con letras graciosas y muy pegadizas por sus giros melódicos; y canciones con acompañamiento instrumental.

- A los 7 a 8 años.

La conducta musical: existe una gran receptividad hacia la música en estas edades. Prima el gusto por los juegos de corro, con un componente motriz. En general se interesan por aquellas canciones de contenido patriótico o religioso.

Selección: se utilizan las canciones de corro dramatizadas pues se prestan a ser interpretadas de una forma rítmica, con acompañamiento de palmadas o bien en el transcurso de un juego de corro. Se seleccionarán canciones de gestos o cuentos dramatizados, líricas, de Navidad y con acompañamiento instrumental.

- A los 9 a 10 años.

La conducta musical: con estas edades empiezan a tener destreza con los instrumentos musicales para acompañar canciones. Se inician en el manejo de la flauta.

Selección: canciones populares narrativas, con las que se consiga una excelente relajación; canciones populares humorísticas, muy apropiadas para las excursiones o salidas al campo; canciones populares bailables, acompañadas con pasos de danza;

canciones antiguas y romances; canciones del ciclo de Navidad; canciones con acompañamiento instrumental y canciones en canon e iniciación a la canción a dos voces.

- A los 10 a 11 años.

La conducta musical: existe una separación entre los sexos, en la preferencia sobre el tema de las canciones, pues se empieza a despertar la personalidad. Las niñas prefieren las canciones de tipo narrativo, mientras que los niños aquellas que tengan un acusado acento rítmico, como son las canciones de marcha. Es común para los dos sexos la preferencia que sienten por los temas de tipo histórico. En este ciclo debe de perfeccionarse la canción a dos voces.

Selección: se utilizan las canciones populares narrativas; canciones populares bailables; canciones rítmicas, canciones antiguas y romances.; canciones del ciclo de Navidad; canciones con acompañamiento instrumental y canciones a dos voces.

- A los 11 a 12 años.

La conducta musical: se interpretan las canciones con independencia del juego. De las canciones tradicionales prefieren las del propio contexto en el que viven. En cuanto a los temas, alternan los líricos y narrativos.

Selección: canciones tradicionales; canciones bailables; canciones rítmicas y de marcha.; canciones antiguas y romances; canciones del ciclo de Navidad; canciones con acompañamiento instrumental; canciones a dos voces y canciones polifónicas.

3. 2. EXPRESIÓN INSTRUMENTAL

*“Los hombres constrimos demasiados muros
y no suficientes puentes” I. Newton*

Hemsey de Gainza (1977, p. 82) expone que *“tradicionalmente, el aspecto vocal ha sido la actividad básica” dentro de la educación musical y además, añade que “sería deseable que pudiese darse igual importancia a una educación instrumental como vía fundamental, junto a la vocal y a la expresión corporal, cuyo objetivo sería el conocimiento y exploración de los instrumentos y de los objetos sonoros a través de la ejecución individual y de conjunto”.*

Odena (2008, p. 12), explica que *“los instrumentos en la educación musical inicial deberían de servir de puente, de mediador entre el mundo musical propio de los estudiantes y el mundo musical a asumir”*, además comenta que *“la mayoría de los instrumentos y objetos*

sonoros, empezando por el propio cuerpo, tienen potencial para ser considerados como instrumentos en la educación musical, siempre que sirvan de puente entre estos dos mundos, facilitando la aparición de lazos emocionales entre ellos y la construcción y el crecimiento de los conocimientos de cada individuo”.

Los principales pedagogos del siglo XX han dado gran importancia al ritmo vivido y a la importancia de la exactitud rítmica, por lo que exaltan el empleo de instrumentos corporales y de pequeña percusión en edades tempranas.

La práctica instrumental partirá de la exploración del cuerpo como principal instrumento y de todas y cada una de las posibilidades sonoras de los objetos de su entorno más cercano, hasta poder conocer el resto de instrumentos. No se nos puede olvidar que la voz es el instrumento por excelencia, la cual debe ocupar el primer plano.

El propio aula se convierte en un espacio para la exploración tímbrica de los sonidos, buscando las variaciones que dependen del material del que están hechos los objetos, de la manera de tocarlos y del elemento que sirve de resonador, así como las diferenciaciones rítmicas, de las relaciones de altura y de intensidad.

La percepción y la expresión musical, son dos capacidades que se pretende desarrollar a lo largo de la etapa de educación primaria, ya que entre ambas *“existe una relación recíproca y cíclica, e implican a ámbitos diversos: psicomotores, emocionales y cognitivos”*. Estos tres ámbitos están presentes e interrelacionados en la interpretación instrumental (Pascual Mejía, 2010, p. 8).

Por ello, se pueden hacer servir los objetos de la misma clase, convertidos en instrumentos de percusión o los no convencionales de construcción propia, tratando de lograr una representación de todas las familias.

Posteriormente, se empezarán a utilizar los instrumentos de pequeña percusión, de sonido indeterminado. Antes de seguir con este apartado, será necesario ahondar en la clasificación de los instrumentos existentes para tener una visión más amplia de la temática que se está tratando.

En la actualidad, la clasificación de los instrumentos comúnmente aceptada es la división realizada en cuerda, viento y percusión, pero no siempre ha sido así, por lo que antes de ahondar en esta temática, vamos a exponer diferentes clasificaciones de los instrumentos a lo largo de la historia.

La clasificación más antigua de instrumentos musicales se creó en China en el siglo cuarto antes de Cristo, cuya agrupación estaba realizada según la manera en la que estaban contruidos.

Aproximadamente en el siglo II a.C, se creó un tratado anónimo llamado Chou-Li (Programa de Chou), que establecía el siguiente orden de clasificación: metal, piedra, arcilla, cuero, seda, madera, calabaza y bambú. De la misma manera, Tso Chiu-Ming, presentó el mismo orden en el Siglo IV a.C. (Kartomi, 1990: 176).

Durante la dinastía Ming (1368-1644), el erudito Chu Tsai Yu ideó un esquema, basándose en cómo se creaba el sonido, que fue probablemente el primero de tipo académico. En él reconoció tres grupos:

- Los instrumentos que utilizan la fuerza muscular o que se utilizan para el acompañamiento musical;
- Los que son soplados;
- Los que son rítmicos.

Nuestro sistema de clasificación de instrumentos occidental en viento, cuerdas y percusión, fue originado en la antigua Grecia. Más tarde, esta clasificación fue ampliada por Martin Agrícola (*Musica instrumentalis deutsch*, 1529), Pierre Trichet (*Traité des instruments de musique*, ca.1640, 1957) y el padre Marín Mersenne (*Traité de l'harmonie universelle*, 1627), reconociendo cuatro grupos de instrumentos, en función del material del que estuvieran hechos: de cuerda, de viento, de percusión y "varios" (para los que no cuadraban en ninguna categoría anterior).

A partir de 1880, Víctor Mahillon ideó un nuevo modo de clasificación, tras la exploración de la colección de instrumentos del Museo del Conservatorio de Bruselas, unificando los criterios de y manteniendo la primera división según el elemento que entra en vibración (cuerda y viento):

- *Membranófonos*: instrumentos en los que vibra una membrana.
- *Cordófonos*: el material que entra en vibración es una cuerda.
- *Aerófonos*: lo que produce la vibración es el viento.
- *Autófonos*: aquellos instrumentos en los cuales el material que vibra es el mismo que compone a la pieza.

Erich Moritz von Hornbostel, director del Berlin Phonogram Archiv, y Curt Sachs, que trabajaba en la Staatliches Instrumenten Sammlung de Berlín, publicaron en 1914 su sistema bajo el título "*Systematik der Musikinstrumente*", en el que incorporaron la gama de nuevos instrumentos que aportó la etnografía y el nacimiento de la musicología comparada. Tomaron como referencia los cuatro principios de clasificación iniciales de Mahillon, aunque cambiaron la denominación de autófonos por idiófonos, al asumir la raíz griega "idio" como lo propio, en vez de "auto" que significa "*por sí mismo*".

El sistema trataba de enumerar las cuatro divisiones principales: (1) idiófonos, (2) membranófonos, (3) cordófonos, (4) aerófonos y luego continuaron sucesivamente con las subdivisiones. De este modo, al clasificar un instrumento de acuerdo con este método, se obtiene un número de clasificación que puede ser descifrado siguiendo el sistema Sachs-Hornbostel. De este modo, con un número de clasificación se puede tener la información organológica de los instrumentos.

Posteriormente, se plantearon otros sistemas de clasificación. Los más importantes son el de Nicholas Bessarabof (1941) y el de André Schaeffner (1936):

- Bessarabof incorporó dos clases: los instrumentos electrónicos y los accesorios, junto con reinterpretar las subdivisiones.
- Por su parte André Schaeffner, etno-musicólogo del Museo del Hombre de París, desarrolló un nuevo modelo de clasificación, inspirado en el anterior. Dividió los instrumentos en aquellos de cuerpo sólido vibrante (idiófonos, cordófonos y membranófonos) y los de aire vibratorio (aerófonos), junto con corregir las debilidades teóricas del sistema anterior.

Los investigadores posteriores Dräger, 1948; Hood, 1971; y en general la musicología hacia los años 60, experimentó la influencia de la antropología. Los intentos de clasificación de Reinecke, 1974; Malm, 1974; Stockmann, 1979; y Heyde, 1975; usan los nuevos lenguajes y métodos para tratar de hacer más operativa esa tendencia.

Actualmente el sistema de clasificación de instrumentos musicales más aceptado y utilizado universalmente como herramienta metodológica sigue siendo el creado por Sachs y Hornbostel con modificaciones propuestas por Jeremy Montagu el año 2009.

El primero que trabajó con ellos en la escuela fue Orff. En 1939, cuando publica *Schulwerk*, que da especial importancia al ritmo trabajando la improvisación y la ejecución con instrumentos corporales y de percusión elemental. Hoy se llaman la Orquesta Orff y está formada por:

A. Instrumentos de afinación indeterminada: son aquellos que emiten sonidos con una altura indefinida:

- Parches

- Pandero
- Tambor
- Bongo
- Pandereta
- Bombo

- Idiófonos de madera

- Claves
- Caja china
- Güiro
- Castañuelas

- Idiófonos de metal

- Triángulo
- Crótalo
- Platillos

- Sonajas

- Maracas
- Cascabeles
- Aros de sonajas

B. Instrumentos de afinación determinada: los que pueden realizar sonidos de distintas alturas, es decir, que pueden construir melodías:

- Instrumentos de láminas:

- Carrillón soprano
- Carrillón contralto
- Metalófono soprano

- Metalófono contralto
- Metalófono bajo
- Xilófono soprano
- Xilófono contralto
- Xilófono bajo

- Instrumentos de parche: Timbal

- Instrumentos de viento: como la flauta dulce.

En la figura 5, se muestran los instrumentos musicales en la escuela primaria

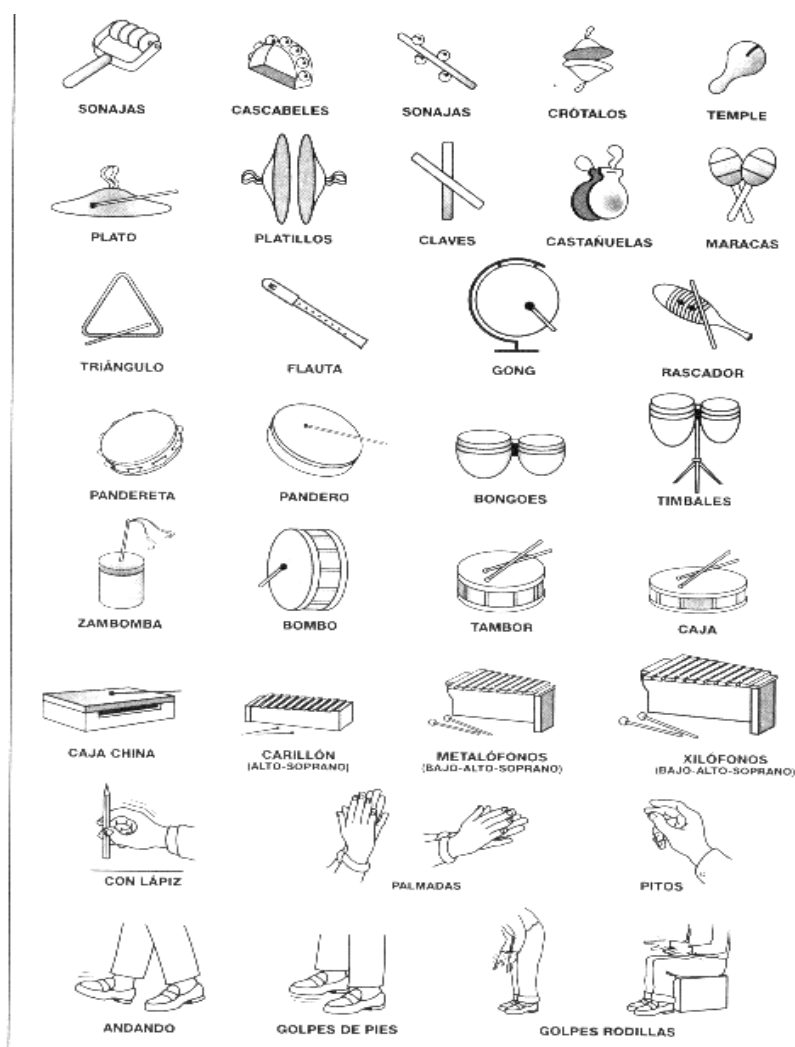


Figura 5: Instrumentos musicales del aula de música en la escuela primaria (Fuente: <http://www.doslourdes.net/instrumentos%20orff.gif>) (Revisado: 16/02/2015)

De las Heras (2000, p. 18) señala la importancia de la práctica musical instrumental: *“En pocos campos de la educación musical existe un consenso tan unánime entre los docentes como el que existe a la hora de reconocer los beneficios de la práctica instrumental en la formación integral del alumno. En efecto, la presencia del instrumento en el aula marca la diferencia entre el hablar de música y el hacer música. A su alrededor se articula toda una compleja red de vivencias sensoriales, psicológicas y sociales que constituyen lo que podríamos llamar experiencia musical”.*

La práctica instrumental comprende gran número de actividades rítmicas, ejercicios de eco y ostinatos, para acompañar rimas, refranes, trabalenguas, canciones de coro, y pequeñas formas como rondó, canon, dramatizaciones, interpretar acompañamientos de canciones, (pulso, acento y el ritmo de una canción melodía,) etc

Para la práctica instrumental, el niño/a debe dominar una serie de habilidades que requiere el manejo del más sencillo de los instrumentos que se utilizan en la escuela como:

- Buena coordinación motriz.
- Hábito de autocontrol a través de la audición.
- Seguridad y justeza del ritmo.
- Flexibilidad y capacidad de adaptación al grupo.

Algunos autores opinan que la práctica del conjunto instrumental es una actividad con beneficios no solo para la educación musical sino también a nivel intelectual, emocional y social (Bermell y Alonso, 2006; Molas y Herrera, 1992; Oliveras, 2001). Algunas de las aportaciones que estos autores mencionan son que la práctica instrumental:

- Agudiza la percepción auditiva;
- Favorece la creación de hábitos de escucha;
- Ejercita las capacidades motrices y de coordinación gracias a la sincronización del ritmo, el sonido y el movimiento;
- Fomenta la sociabilidad y la integración social del alumnado en el grupo.

Por tanto, la práctica instrumental:

- Desarrolla los elementos psicomotrices: independencia de brazos, coordinación digital, coordinación de los miembros superiores y coordinación dinámica general, autonomía de movimientos de cada mano, lateralidad en los movimientos del cuerpo, etc.

-
- Afianza relaciones óculo-manual: gracias a la técnica de ejecución de cada instrumento.
 - Aproxima al alumnado a otras costumbres, tradiciones y culturas (instrumentos folklóricos).
 - Dota de nuevos recursos expresivos con los que comunicar sus sentimientos e ideas.
 - Libera tensiones, etc.
 - Según si es individual o colectiva, desarrolla diversos aspectos:
 - Individual: ayuda a madurar su propio ritmo, seguridad, capacidad, autosuficiencia.
 - Colectiva: superación o egocentrismo, socialización e mayor integración en el grupo.
 - La práctica instrumental es tan atractiva por sí misma que normalmente los niños y niñas asumen la condición de intérpretes con un gran sentido de la responsabilidad, como si todo dependiese de cada uno de ellos.
 - Desarrollo de la creatividad: en la práctica instrumental, será también muy importante que el alumnado experimente con sonidos y que desarrolle su creatividad improvisando y componiendo sus propios temas de forma libre y coherente, y construya sus propios instrumentos.

En definitiva, la educación instrumental favorece el desarrollo integral de capacidades muy variadas: cultiva simultáneamente destrezas motrices y capacidades auditivas implicando una coordinación auditiva, visual y motora; desarrolla actitudes y habilidades cooperativas; y sirve para desarrollar en los alumnos sus capacidades expresivas.

Centrándonos en el aspecto puramente musical la práctica instrumental:

- Reafirma el proceso de la lectoescritura musical.
- Permite llevar a la práctica aspectos teóricos de la música: figuras rítmicas, intervalos, tesituras, haciendo más vivo y atractivo el acercamiento al lenguaje musical.

La pedagoga Pilar Pascual (2002, p. 97), en su libro *Didáctica de la música*, expone una serie de argumentos a favor de la práctica instrumental:

- *“Desarrolla tanto capacidades musicales como psicomotoras y corporales.*

-
- *Desarrolla hábitos posturales correctos y ejercita la habilidad manual al tocar una flauta, percutir o intervenir en el momento rítmico exacto.*
 - *Desarrolla la percepción auditiva y la discriminación de los instrumentos musicales.*
 - *Contribuye a la práctica de la lectura musical.*
 - *Cumple una función diagnóstica de problemas motores, respiratorios y/o auditivos, y también una función terapéutica, ya que junto con la técnica específica de los instrumentos, trabaja la coordinación psicomotora y puede incluso corregir algunas deficiencias motóricas.*
 - *Desarrolla la sensibilidad y el equilibrio psicológico.*
 - *Favorece la cooperación grupal y la integración del niño en un grupo en el que todos los miembros son igual de importantes en la consecución de un fin común”.*

Además nos ofrece grandes posibilidades para trabajar los distintos elementos musicales:

- **Ritmo:** El uso de los instrumentos resulta muy adecuado para la educación rítmica, por el ejercicio que implica de las capacidades de coordinación motriz, espacio – temporal, con los instrumentos de percusión de carácter rítmico. Se trabajará el acento, la pulsación, la rítmica binaria, ternaria y cuaternaria, contratiempos, síncopas, etc.
- **Melodía:** Los instrumentos de altura determinada (placas, flauta, etc.) son un medio eficaz para la entonación, el reconocimiento de intervalos en ámbitos melódicos cada vez más amplios, y para la introducción de conceptos como melodía, frase melódica, intervalos, etc.
- **Armonía:** Con los instrumentos anteriores mediante la superposición de melodías o la realización de acordes. Se pueden realizar intervalos armónicos, arpeggios, acordes, ostinatos, bajos armónicos o acompañamientos, profundizando en la conciencia armónica (Willems, 1984).

Además, la práctica instrumental servirá para ser utilizada en otros aspectos de la educación artística, relacionados con la dramatización, la expresión corporal, el mimo, la realización de audiciones, las actividades de guiñol, los efectos especiales de sonido, etc.

Para conseguir un buen desarrollo musical, en el plano instrumental debemos seleccionar correctamente todo el amplio repertorio del que podemos disponer, para ello tendremos en cuenta:

-La edad y el desarrollo psicoevolutivo que presenta el alumnado.

-Su nivel de conocimientos y destrezas en el plano musical.

-Dificultades específicas de los instrumentos que vamos a utilizar.

La interpretación musical es una actividad muy gratificante, ya que a través de ella se pueden aprender conceptos y desarrollar actitudes. Zaragoza (2009, p. 3015), propone cuatro dimensiones educativas de la educación:

- *“Interpretar para disfrutar: porque la experiencia musical práctica, como sujetos activos expresivos y comunicativos, va más allá de la dimensión perceptiva. La enseñanza general debe ofrecer a todos los alumnos y alumnas una experiencia musical de calidad que incida en la dimensión de goce musical para que, con toda normalidad, forme parte significativa del bagaje de aprendizajes alcanzados en el ámbito de la enseñanza obligatoria.*
- *Interpretar música para saber: Se trata de un conocimiento de tipo declarativo, conceptual, que se aprende desde la práctica de la música. A través del canto, los instrumentos o el movimiento, deben realizarse los procedimientos inductivos-deductivos pertinentes para aprovechar el abanico de tipos de aprendizaje que ofrece la práctica musical, entre ellos, los conocimientos que permitan hablar de la música (estilos, géneros, formas, estéticas, elementos...), adquirir criterios, saber argumentarlos y reflexionar desde todos los ámbitos posibles.*
- *Interpretar música para saber hacer: Toda persona está capacitada para usar la música desde la vertiente práctica (Homo Musicus). Saber tocar un instrumento, usar la voz y el cuerpo, y ser capaz de interpretar música formando parte del grupo. El conocimiento procedimental que conlleva interpretar debe alcanzar un nivel técnico, de dominio hábil del/los instrumento/s que incentiven el aprendizaje autónomo y quizá la decisión de aprender a tocar, cantar o bailar, como actividad formativa fuera del ámbito escolar. Para ello, las acciones didácticas relacionadas con el aprender a saber hacer deben incentivar la autorregulación del propio aprendizaje, de manera que cada uno pueda darse cuenta de las posibilidades de expresión y enriquecimiento personal que le ofrece la práctica musical. Si bien el objetivo educativo no es formar músicos profesionales, podemos convenir que todo aquel que hace música es músico. Por ello, si consiguen interpretar música con*

instrumentos escolares, la voz y el cuerpo, consiguiendo un dominio técnico, expresivo y creativo básico que les permita hacer música, podemos calificarles y, sobre todo, convencerles, de que ellos son funcionalmente músicos.

- *Interpretar música para saber ser: El proceso de aprendizaje interpretativo conlleva la oportunidad de experimentar emociones compartidas y de desarrollar habilidades sociales y actitudes de colaboración, sobre todo a través de situaciones de aprendizaje cooperativo o de enseñanza entre iguales (los más competentes enseñan a sus compañeros). Estos aprendizajes compartidos desarrollarán, fundamentalmente la competencia social y ciudadana, que se concreta en las acciones de coordinación, consenso, orden, sincronía, atención, etc. La interpretación final es el resultado del trabajo común que aúna esfuerzos y voluntades, donde cada uno aporta lo mejor de sí mismo al grupo, al tiempo que experimenta vivencialmente lo que el trabajo común le aporta personalmente”.*

“Los instrumentos son una invaluable ayuda a los efectos del desarrollo de la sensorialidad auditiva, de la maduración de la coordinación psicomotriz, y de la comprensión de muchas de las leyes acústicas que rigen el mundo de la música” (Frega & Alsina, 2001, p. 17).

Además, Zaragoza, (2009, p. 318), expone tres condicionantes principales de la interpretación instrumental en el aula:

- *“Enseñar a tocar instrumentos con un número excesivo de alumnos por aula: ello conlleva la imposibilidad de una dedicación personalizada a aquellos alumnos o alumnas que lo requieran. Una de las opciones para tratar la diversidad es organizar grupos de autorización entre iguales, donde uno o varios alumnos aventajados enseñan la técnica instrumental, u otros aspectos de la interpretación a los compañeros. Otra posibilidad es que el alumnado pueda practicar el repertorio por su cuenta. Para ello, y en primer lugar, deben ser autónomos para poder aprender por sí mismos o encontrar una manera para aprender la pieza musical con ayuda de las nuevas tecnologías.*
- *El repertorio instrumental que se interpreta: En el aula con instrumentos de placa o flautas, se pueden interpretar muchos estilos musicales, incluyendo música moderna. Con las nuevas tecnologías, la música moderna puede entrar en el aula desde el ámbito de la interpretación instrumental. Por Internet*

circulan miles de canciones poprock y de otros estilos actuales en formato MIDI de buena calidad a los que puede accederse de forma gratuita. La única condición para que estas canciones, algunas de ellas muy sencillas melódica y armónicamente, puedan convertirse en repertorio de aula es que el docente las descargue y, con un programa de edición, convierta el MIDI en una partitura que se visualiza con pistas independientes de sonido, una para cada línea de la textura. Los programas de edición, por sencillos que sean, permiten modificar todas las cualidades y elementos musicales, de forma que adaptamos la tonalidad a la de Do, Fa o Sol, si se trata de instrumentos escolares de placa. También podemos modificar el tempo, eliminar pistas, añadir, etc., según nuestros intereses didácticos y gustos del grupo-clase.

- *Aprender el repertorio de forma autónoma: Es importante adquirir un cierto nivel básico de lectoescritura. No obstante, en función del repertorio, lo más probable es que el alumno aprenda una parte importante de la pieza de forma imitativa, por observación. Las ventajas de la práctica musical autónoma son evidentes y significativamente relevantes. Si el alumnado está motivado porque le gusta tocar y, además, la música que interpreta es de su agrado, hay muchas posibilidades de que estudie en casa”.*

Los criterios de selección y sistematización de la selección del repertorio han de considerar la progresión y continuidad entre todos los ciclos de educación primaria, de forma que se asegure que los conocimientos nuevos vayan en relación con los ya adquiridos, es decir, deben contemplar el aprendizaje significativo.

La secuenciación por ciclos se hace siguiendo los siguientes criterios:

a) PRIMER CICLO.

Atendiendo al proceso histórico de la música, vemos que, primitivamente, la música se cultivaba en el plano homofónico, o sea, una línea melódica que contiene, a lo sumo, un acompañamiento armónico. Este mismo proceso será el seguido en la actuación con nuestros alumnado. Este acompañamiento, en un principio, será homorrítmico. Esto se reflejará en la utilización de las figuras musicales más simples, así como las formas en obstinado, el bordón y la nota pedal.

Se comenzará por la utilización de los instrumentos de percusión corporal, jugando con los principales modos rítmicos: pulso, acento y ritmo en compás binario, para, posteriormente, aumentar progresivamente su dificultad.

Cuando el desarrollo psicomotor lo permita, introduciremos instrumentos de pequeña percusión de sonido indeterminado. Será muy importante la manipulación para acostumbrarse a sus formas y timbres.

Los cuentos musicales con pequeñas instrumentaciones son actividades muy motivadoras que preparan al alumnado hacia la sensibilización y familiarización instrumental.

Estas actividades instrumentales contribuyen a afianzar las relaciones óculo-manual ya que cada instrumento, posee una técnica de ejecución propia.

A modo de resumen:

- Exploración tímbrica del cuerpo, del entorno y confección de instrumentos: los materiales y las formas de producción del sonido.
- Técnica de pequeña percusión. Baquetas: simultaneidad, alternancia.
- Con pequeña percusión y las membranas trabajamos los modos rítmicos, los matices de dinámica.
- Improvisación de obstinatos para acompañar canciones.
- Ecos, pregunta y respuesta.

b) SEGUNDO CICLO

En el segundo ciclo, ampliaremos el trabajo del ciclo anterior con los instrumentos de percusión corporal y las demás familias de instrumentos de percusión, perfeccionando la técnica a medida que mejoran las condiciones psicomotoras del niño/a.

Los acompañamientos de las canciones podrán ser más complejos, basándonos en los acordes de tónica (I), dominante (V) y subdominante (IV).

También trabajaremos paisajes sonoros, desarrollando la sonorización de textos:

- Utilizando los instrumentos escolares;
- Reconociendo a los instrumentos de la orquesta, a través de láminas;
- Empleando la correcta técnica de baquetas;
- Reconociendo los intervalos y las melodías familiares, dentro del ámbito de la escala de do Mayor y la menor;
- Realización de improvisaciones rítmicas y melódicas;
- Uso de acompañamientos con bordón, obstinatos y notas pedales.

Se iniciará el aprendizaje de la flauta dulce, para lo cual será muy recomendable la práctica de una manera lúdica, sin agobios y a través de la imitación y del trabajo en grupo.

c) TERCER CICLO

Se seguirá la misma línea que en el ciclo anterior y deberá suponer la conjunción y el dominio de todos los instrumentos conocidos como Orquesta Orff.

Nos centraremos en la precisión rítmica y el control de la dinámica, realizaremos y analizaremos diferentes modalidades de conjunto instrumental, y profundizaremos en los acompañamientos, las cadencias y la improvisación instrumental.

Al final de este ciclo, el alumnado debe conocer un amplio repertorio instrumental de diferentes épocas y culturas, a través de audiciones, bailes y de las estructuras musicales: valores rítmicos, tempo, melodía, dinámica y timbre.

Otros criterios a tener en cuenta son:

1. El grado de facilidad rítmica de la pieza. Al principio las melodías o fragmentos musicales elegidos para la práctica instrumental deben disponer de gran facilidad y previamente deben ser interpretados con percusiones realizadas por las diferentes partes del cuerpo. Deben ser canciones de fácil acompañamiento para que incluso puedan ser interpretadas de forma grupal por el alumnado.
2. La actividad a desarrollar, según la cual podemos utilizar unos instrumentos u otros, ya sea para acompañar una canción, para hacer ejercicios rítmicos, ejercicios de eco, ejercicios corporales, polirrítmias, dramatizaciones, etc.
3. La presencia de sus elementos musicales característicos. Es conveniente que seleccionemos aquellas piezas en las que los elementos musicales más representativos (células rítmicas, períodos, intervalos, etc.) aparezcan con una cierta reiteración.
4. Las composiciones deberán ordenarse de manera que su dificultad sea creciente y permita un aumento progresivo de la instrumentación, lo que supondrá un reto y una motivación para el alumnado.
5. Es conveniente utilizar obras de cualquier estilo (infantil, clásico, popular, actual). El repertorio de canciones a instrumentar debe ser tan amplio y variado, que parta de canciones populares que el niño/a conozca y que continúe hasta otros temas relacionados con el folklore y otros estilos.

6. También el gusto y aptitudes de los niños/as deben ser tenidos en cuenta a la hora de seleccionar los instrumentos, pero es conveniente que todos toquen todo, evitando la especialización.

7. Otros factores que pueden influir en esta selección son: el número de alumnos y alumnas con los que contamos, los recursos materiales de los que disponemos tanto de instrumentos como de espacios, el tipo de aula, etc.

Será sumamente útil que, como docentes, acompañemos armónicamente, con guitarra, piano o cualquier instrumentos polifónico, las ejecuciones instrumentales de nuestros alumnado. Este soporte armónico permite corregir posibles desajustes rítmicos, contribuye a desarrollar su oído armónico y permite establecer vínculos afectivos más intensos.

3.9. EXPRESIÓN CORPORAL

*“Aquellos que eran vistos bailando,
eran considerados locos por quienes
no podían escuchar la música”*

Nietzsche

A lo largo de la historia, y como una necesidad expresiva vinculada a la comunicación, las personas han utilizado su cuerpo para manifestarse, a través de gestos, acciones y movimientos. Se puede decir que es en este contexto, donde la Expresión Corporal-Danza hace su aparición como un fenómeno expresivo natural, cognitivo, social y cultural.

“Desde que nace cada individuo posee un lenguaje corporal cotidiano estrechamente ligado a su manera de percibir y manifestar el mundo que lo rodea. El ser humano es y se expresa a través de sí mismo con sus sentidos, percepciones, movimientos de acomodación, ademanes, posturas, señales, acciones... que van estructurando los pilares de su lenguaje corporal” (Torriglia, 1982, p. 37).

Una persona es un *“ser corporal... desde que nace hasta que muere, se expresa con la totalidad de su cuerpo: sea en el movimiento o en la quietud, en el silencio o acompañado por algún sonido ... Su cuerpo es él mismo, todo lo que se refiere a él como persona, su actividad psíquica, su sensibilidad, sus afectos, su motricidad , su creatividad y su necesidad de comunicación”* (Stokoe, 1967, p. 82).

Romero Martín (1999, p. 80) define expresión corporal como *“la disciplina cuyo objeto es la conducta motriz con finalidad expresiva, comunicativa y estética en la que el cuerpo, el movimiento y el sentimiento son los instrumentos básicos”*.

Para Rivero y Schinca (1992, p. 13) *“la Expresión Corporal, como materia educativa, profundiza en el conocimiento del cuerpo y lo utiliza como un significativo vehículo de expresión y comunicación a través del lenguaje corporal. Así, el conocimiento de las bases físicas y expresivas del cuerpo y del movimiento será el objetivo fundamental de esta materia, todo en orden a la manifestación de los aspectos expresivos y comunicativos de la conducta motriz. A través de la expresión corporal podremos potenciar la interacción del cuerpo con el medio que le rodea, a través del estudio y utilización intencionada de los gestos, miradas y posturas corporales. El cuerpo, sus posibilidades expresivas y el espacio y el tiempo en los que actúa, constituyen los canales básicos para conferir significado a las acciones humanas”*.

Ana Pelegrín (2003, p. 65), añade que *“requiere en el hacer corporal, la vivencia (Santiago, 1985), el entrenamiento (Bossu y Chalaguier, 1986) la creación individual y grupal (Bertrand y Dumont, 1976; Berger, 1977), al mismo tiempo que la capacidad de verbalizar, comentar la vivencia, describir la situación experimentada y analizar el vocabulario gestual expresado (Pelegrín, 1996); la comprensión y práctica de movimientos básicos y la creación de secuencias (Laban, 1987); y la relación con otros elementos (Kirby, 1994)”*.

Además, *“es un “movimiento con intención comunicativa (...) que implica estimular, abrirse a las sensaciones, afinar los sentidos despertando la sensibilidad, darse cuenta de lo que se percibe aquí y ahora” (Motos, 2003, p. 101)*

Expresión Corporal como disciplina educativa fue formulada y elaborada en la década del sesenta por Patricia Stokoe (1929-1996), bailarina y pedagoga argentina. Durante sus cuarenta y cinco años de docencia e investigación, amplió y reformuló objetivos, contenidos y conceptos que fueron difundidos a través de su trabajo y sus numerosas publicaciones. La disciplina se institucionalizó en la Argentina desde 1978 con la apertura del primer Profesorado Nacional de Expresión Corporal.

La Expresión Corporal proviene del concepto de Danza Libre: es una metodología para organizar el movimiento de manera personal y creativa, constituyéndolo en un lenguaje posible de ser desarrollado a través del estudio e investigación de los componentes del movimiento, del cuerpo propio y de los múltiples modos de estructuración del movimiento en el tiempo y el espacio.

El lenguaje corporal adquiere así la función de "lenguaje": la búsqueda de "un vocabulario" propio de movimientos que, organizados en una unidad significativa de forma-contenido permita transmitir, al igual que otros lenguajes artísticos, ideas, emociones y sensaciones personales y subjetivas, posibles de ser objetivadas en una elaboración externa al individuo. En este so, el producto es una danza.

El lenguaje no verbal es en parte innato, en parte imitativo y en parte aprendido. Para Bossu y Chalaguier (1986, p. 73) *“es una forma original de expresión, que debe encontrar en sí misma sus propias justificaciones y sus propios métodos de trabajo”*.

Montse Sanuy (1999, pp. 42-43) explica que *“la actividad corporal comporta beneficios enormes: potencia el desarrollo físico, respiratorio, motriz, de la memoria, de la agilidad mental, del respeto a las normas y de la sociabilidad”*.

Para Stokoe (1967, p. 33) *“la Expresión Corporal, así como la danza, la música y las otras artes, es una manera de exteriorizar estados anímicos”, ya que “libera energías, orientándolas hacia la expresión del ser a través de la unión orgánica del movimiento, del uso de la voz y de sonidos percusivos”*. Al hilo de esto, Salzer (1984, p. 76), considera que la liberación de las tensiones acumuladas significa *“expandirse un poco, relajarse..., descargar la agresividad, la energía... desbloquear lo que está bloqueado”*.

“La dimensión expresiva también implica estimular; abrirse a las sensaciones, afinar los sentidos despertando la sensibilidad, darse cuenta de lo que se percibe aquí y ahora. El contacto sensorial actual con los sucesos internos en el presente y el darse cuenta de las fantasías son otros de los objetivos. Por eso, algunos autores relacionan la expresión corporal con la de toma de conciencia y con las técnicas de bienestar” (Calecki y Thévenet, 1994, pp. 25-26).

La expresión corporal es una práctica de movimiento libre y espontáneo. Con ella se pretende estar preparado para inventar instantáneamente una respuesta satisfactoria a situaciones nuevas (Drosopy, 1982); dar salida a la espontaneidad creadora en bruto (Salzer, 1984) y descubrir todas las posibilidades del cuerpo. Expresión corporal y creatividad expresiva siempre van unidas. La expresión corporal si es tal, es al mismo tiempo creativa, porque no puede entenderse una actividad humana donde interviene persona holísticamente sin la capacidad creativa (Trigo, 1999).

Las dimensiones sobre las que se articula la expresión corporal son las siguientes (Sánchez et al., 2008, p. 21):

-
- *“Expresividad: toma de conciencia y manifestación del mundo interno. Exteriorización de ideas, estados de ánimo, sentimientos y emociones.*
 - *Comunicación: proceso intencional de interrelación con los demás a través del lenguaje corporal.*
 - *Creatividad: procesos de construcción basados en el pensamiento asociativo y divergente, y enfocados al logro de resultados originales y elaborados.*
 - *Estética: materialización del proceso creativo colectivo a través de un producto con rasgos reconocibles de equilibrio, composición y armonía”.*

Las personas nos expresamos a través de las relaciones que mantenemos con nuestro contextos, con los objetos y con los otros/as. *"Sin esta dimensión relacional no podríamos hablar de expresión corporal"* (Santiago, 1985).

Como señala Motos Teruel (1983, pp. 34-36), la expresión corporal ofrece un amplio abanico de posibilidades, como son:

- *“Facilita el conocimiento de los medios que se emplean en la comunicación no verbal y ayuda a interpretar los mensajes corporales enviados por los demás. En este sentido, favorece la comunicación interpersonal al facilitar la conexión con los otros, utilizando el cuerpo como canal de comunicación.*
- *Es un medio de observación, reflexión y creación artística.*
- *Es un modo de intervención para la educación estética, porque sienta los principios básicos para la interpretación y la valoración de las obras de arte en las que el cuerpo humano es el motivo o el protagonista.*
- *Es una técnica de abordaje corporal que ayuda a que el individuo conecte mejor con su propio cuerpo y tome conciencia de sí mismo, del espacio y de los objetos que le rodean.*
- *Desarrolla la espontaneidad, la creatividad expresiva, la imaginación y el sentido de juego, favorece la adquisición de técnicas corporales instrumentales: la relajación, la concentración, la flexibilidad, la desinhibición y la sensibilización.*
- *Es interdisciplinar y estimula al profesorado a considerar al alumnado como un seres totales, ya que implica simultáneamente en el aprendizaje aspectos motores, afectivos, sociales y cognitivos”.*

Debemos ser conscientes de las dificultades que podemos encontrarnos en la utilización de la expresión corporal. Ya que, según Romero Martín (1999, pp. 71-72), hablar de expresión corporal es hablar de un área infravalorada, por los siguientes motivos:

- *“Se trata de un área de expresión y la mayoría de las áreas relacionadas con esta función, concretamente en el ámbito educativo, han sido tradicionalmente relegadas en los currículos oficiales.*
- *Por ser del ámbito de la expresión no verbal; puesto que, si la expresión es ya relegada de por sí, mucho más si el lenguaje utilizado no es el verbal.*
- *Si las áreas de expresión no verbal han tenido dificultades en cuanto a su consideración, esto es aún más evidente al hablar del lenguaje que utiliza como medio el cuerpo.*
- *Abundando en la idea anterior, más aún si las propuestas están muy relacionadas con los sentimientos íntimos.*
- *Si además el tratamiento metodológico del área gira en torno a lo lúdico, vivencial, recreativo, es todavía más explicable la poca valoración de que es objeto”.*

Los elementos básicos utilizados en la expresión corporal son los siguientes:

- La comunicación con el mundo que nos rodea a través del cuerpo y el movimiento.
- La creatividad y desinhibición.
- La expresión y comunicación corporal deben ser procesos globales que alcancen un desarrollo íntegro de todas las capacidades, a través del gesto, mimo, baile, dramatización, las posturas, las miradas, juegos y la relación con el entorno.
- Constituye un medio de integración social, mejora la autoestima, la autovaloración y la socialización.
- Será muy importante partir de las propias vivencias del alumnado y teniendo en cuenta las características psicoevolutivas de los mismos.

Para desarrollar bien la capacidad expresiva a través del cuerpo, tal y como se ha comentado en el último elemento básico, se tendrán en cuenta las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget (1946):

-
- *Etapa sensoriomotora:* hasta los dos años de edad. Se inicia en el periodo en que se empieza a entender la información que perciben a través de los sentidos y su capacidad de interactuar con el mundo. Durante esta etapa, se aprende a manipular objetos, aunque no pueden entender la permanencia de los mismos si no están dentro del alcance de sus sentidos.
 - *Etapa preoperacional:* desde los dos a los siete años de edad. Durante esta etapa, aprenden cómo interactuar con el contexto de una manera más compleja a través del uso de palabras y de imágenes mentales. Este ciclo está marcado por el egocentrismo y, además, por la creencia de que los objetos inanimados tienen las mismas percepciones que ellos (pueden ver, sentir, escuchar, etc.). Además, aparece la fase de la conservación, que es la capacidad para entender que la cantidad no cambia cuando la forma cambia.
 - Etapa de las operaciones concretas: de los siete a los doce años aproximadamente. Está marcada por una disminución gradual del pensamiento egocéntrico y por la capacidad de centrarse en más de un aspecto de un estímulo. Pueden entender el concepto de agrupar, aunque solo pueden aplicar esta nueva comprensión a los objetos concretos.
 - Etapa de las operaciones formales: de los doce años en adelante. Se comienza a desarrollar una visión más abstracta del mundo y a utilizar la lógica formal. Logran aplicar la reversibilidad y la conservación a las situaciones tanto reales como imaginadas. También desarrollan una mayor comprensión del mundo y de la idea de causa y efecto. Esta etapa se caracteriza por la capacidad para razonar y formular hipótesis y ponerlas a prueba para encontrar la solución a un problema.

Todo ello se trabajará para conseguir la Toma de Conciencia Corporal, Espacial y Temporal, que será tratada en los tres ciclos de manera diferente.

- Toma de Conciencia Corporal, se trabajará a través del:

- Rostro: primero se empezará a partir del reconocimiento de los músculos faciales para mejorar la gestualidad, para posteriormente realizar el trabajo expresivo, representando emociones y sentimientos.
- Las Manos: la gestualidad manual es esencialmente expresiva ya que se exteriorizan rasgos expresivos de cada persona.

-
- Los Pies: en cuanto a la locomoción, el apoyo, los movimientos...
- Toma de conciencia espacial: será necesaria una progresión. Primero se trabajará el espacio próximo, para posteriormente llegar a la percepción del espacio total, donde se relacionará con las demás personas y los objetos. Se tendrá en cuenta:
- *La toma de conciencia corporal* a través de diferentes posiciones con relación a los objetos, usando los desplazamientos y combinando posibilidades de actuación con todos los elementos.
 - La orientación en el espacio, utilizando conceptos espaciales para relacionarse con objetos, puntos de referencia, sonidos, olores, etc.
 - La percepción del espacio a partir de sus propias sensaciones ya experimentadas.

Además, existen cuatro posturas básicas para el trabajo de la toma de conciencia espacial:

- Postura abierta: los brazos tienden hacia arriba y se abren. Expresa alegría, optimismo.
 - Postura cerrada: los brazos se contraen, tienden hacia abajo y se cierran. Expresa tristeza, pesimismo.
 - Postura hacia atrás: los brazos se retrasan como para protegerse y se ponen en tensión. Expresa rechazo, temor.
 - Postura hacia delante: los brazos se proyectan hacia delante y en tensión. Expresa enfado, orgullo.
- Toma de Conciencia Temporal. Se trabajarán:
- Aspectos temporales a través de los ritmos orgánicos (Ej. escuchar el pulso, la respiración).
 - Aspectos temporales a través de la percusión corporal e instrumental.
 - Aspectos temporales mediante la danza y juegos de movimiento. Gracias a estos contenidos, el alumnado podrá descubrir su propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento.
 - Aspectos temporales a través de diferentes ritmos musicales.

Dentro de este apartado, se desarrollará cómo la música ha sido utilizada como un lenguaje y un medio de expresión a lo largo de la historia, y cómo su influencia en la sociedad sigue siendo investigada por la llamada sociología de la música. Además, se explicará la función social llevada a cabo por la música a lo largo de las distintas épocas, así como la representatividad del protagonismo femenino dentro de las mismas.

CAPÍTULO 2. MÚSICA Y SOCIEDAD

“Nunca encontrarás un arcoíris si estás mirando hacia abajo”

C. Chaplin.

1. INTRODUCCIÓN

Cada sociedad ha estado estrechamente relacionada con un modo de vida, vinculándose así a una cultura concreta, a una manera de ser y de sentir del pueblo en el que nos situemos. Por tanto, los términos “música y sociedad” han sido inseparables, ya que desde siempre ha existido una dependencia entre sí.

Gómez Amat, coincide con este pensamiento, ya que considera que la música no debe verse como algo aislado y particular, sino que debe recibir su *“sitio en la cultura y relacionarla con los acontecimientos de cada época”* (Gómez, 1995, p. 5).

La música tiene una presencia representativa en diversas circunstancias y momentos de nuestra vida social, ya sea como objeto de consumo o adorno de situaciones. Es, por tanto, uno de los elementos socio-culturales de cualquier pueblo o ciudad. El interés y demanda que va alcanzando esta actividad son indicadores claros de la necesidad y relevancia a distintos niveles y estamentos sociales.

Según Prats (1977, p. 3), *“la historia, como ejercicio de análisis de problemas de las sociedades de otros tiempos, ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, fenómeno social, político, entre otros, y de cualquier proceso. Aquí radican sus mejores posibilidades formativas... Lo relevante de la historia no es acumular noticias, lo relevante es entender el funcionamiento de la sociedad en el pasado”*.

La música es sumamente importante en la historia de todas las civilizaciones, de hecho no existen noticias de culturas sin música, pues las características sociales, económicas, políticas, culturales y religiosas de la sociedad de un determinado momento, influyen y la determinan. Por tanto podemos hablar de una relación bilateral entre la música y la sociedad.

Muchos autores/as coinciden en que es muy complejo comprender un hecho musical desligándolo de los sucesos políticos, artísticos, religiosos, sociales y culturales del momento en que este se produce, ya que *“se entiende mejor una cosa –tanto la obra como la propia relación con ella – cuando se conocen las circunstancias históricas sobre las cuales se basa”* (Dahlhaus, 1997, p. 12).

Para Raynor (1986), la historia de la música se puede describir dentro de su marco social, pues es obvio, que la economía, la política y las ideologías determinan el devenir de la creación musical..., y esto no tiene nada que ver con el interrogante sobre cuál es la función asignada a la música en esas sociedades. Sin embargo, para Small (1989) la función de la música sería la de aspecto visible, sonoro, de una mentalidad social determinada.

Enrico Fubini (1988, p. 26) señala además, que *“la historia de la estética musical se podría configurar, al menos en determinados periodos, como la historia de las relaciones de la música con las demás artes en cuanto a su poder semántico”*.

Así pues, cada época y cada situación histórica propone determinadas fórmulas comunes, que son recogidas por los códigos de las distintas artes y manifestaciones culturales.

En cada etapa histórica se vive una realidad diferente, distintos intereses, problemas, gustos, costumbres, fiestas, ritos,... y todos ellos se manifiestan en la música, que se transmite de generación en generación en el pensamiento y la forma de vida de las personas.

“La música es un fenómeno cultural que tiene una existencia material en los sonidos y en las acciones que hacen que esos sonidos sean producidos... Esa materialidad está condicionada por nuestra biología y neurofisiología” (Cross, 1999, pp. 36-37).

Los orígenes de la música se desconocen. El conocimiento que tenemos en las culturas primitivas se debe a la interpretación de las representaciones iconográficas encontradas que, en muchas ocasiones, puede ser errónea. Según los mitos y leyendas de los pueblos, la música es de origen divino y de esta forma, pertenece al ámbito del culto. En la actualidad, se la relaciona con los rituales de apareamiento y con el trabajo colectivo (Arsuaga, 1999).

Esta dificultad se incrementa porque los primeros instrumentos que se conocen son la voz y el propio cuerpo, por lo que no queda nada que se pueda interpretar. Desde finales del siglo XVIII, existen teorías sobre el origen de la música, las cuales se pueden resumir en:

- a) Se puede argumentar que la música se descubrió en un momento semejante a la llegada de la comunicación, ya que la entonación en el lenguaje da lugar al canto. Esta teoría científica lleva siendo sostenida desde hace mucho tiempo, y filósofos y

sociólogos como Jean Jacques Rousseau (1980) o Johann Gottfried Herder (1982), fueron algunos de sus mayores defensores. La teoría más reciente sobre la relación entre música y lenguaje la expone Brown (2000) y se denomina *Musilanguage*. Esta teoría propone un estadio inicial, “musilenguaje”, donde no existirían diferencias entre ambos sistemas. Una segunda fase donde se producen divergencias al dar diferentes significados a los sonidos, un significado de referencia (lenguaje) o un significado emotivo (música). Ello implica no sólo creación de unidades fonológicas sino creación de diferentes interpretaciones de dichas unidades. El último estadio sería la fase donde se desarrollan propiedades comunes música /lenguaje como consecuencia del proceso coevolutivo.

b) Otras teorías, como la de Charles Darwin (2009), sitúa el origen de la música debido a una selección sexual, es decir, en los sonidos que se producen en el cortejo realizado entre las parejas de animales, especialmente en el canto de las aves.

c) Otros autores, como Spencer (1932), lo han atribuido a interjecciones emocionales, es decir, a la necesidad de expresión de la totalidad de las emociones humanas.

d) Otras teorías y autores, como Stumpf (1885), fundador de la etiología musical en Alemania, asocian el origen de la música como forma de aumentar la eficacia de la comunicación vocal, produciendo gritos articulados, para transmitir mensajes en largas distancias.

Una de las clasificaciones más conocidas sobre las formas de utilizar la música, es la que desarrolló Adorno (2003), en 1981:

a) Personas que toman parte en la vida musical para demostrar su buen gusto y cultura.

b) El oyente que busca compensaciones en la música e intenta escapar de sus problemas escuchándola, permitiendo que sus sentimientos entren en lo que en la vida diaria sería inadmisibles.

c) En lugar de escapar a un mundo de ilusiones, otros individuos pueden buscar estructuras en la música. Este oyente concede un elevado valor a la música bien hecha... denominadas “resentmenslistener”.

d) Otro tipo de oyente usa la música como forma de protesta contra la sociedad (jazz expert), son personas que usan la música meramente en segundo plano.

Así mismo, Cruces Villalobos (2011, pp. 27-30), “*explica que la música cumple un papel casi fundamental en muchas sociedades..., y su importancia es mayor cuando se la emplea*

como marco de integración de determinadas actividades..., más cuando es fundamental para que se lleven a cabo... La música, por tanto, tiene las siguientes funciones:

1. *La función de expresión musical: las letras de las canciones expresan ideas y emociones no exteriorizadas en el lenguaje cotidiano.*
2. *La función del goce estético, aunque no hay certezas de que esta función esté presente en todas las culturas.*
3. *La función del entretenimiento.*
4. *La función de comunicación: ya que la música no es un lenguaje universal sino que está conformado por los códigos de la cultura a la que pertenece.*
5. *La función de representación simbólica de comportamientos.*
6. *La función de respuesta física, ya que canaliza el comportamiento de las multitudes, tranquiliza, excita, inspira...*
7. *La función de refuerzo de la conformidad a las normas sociales, llamadas canciones control.*
8. *La función de refuerzo de instituciones social y ritos religiosos.*
9. *La función de contribución a la continuidad y estabilidad de una cultura, como vehículo transmisor de la historia y educación.*
10. *La función de contribución a la integración de la sociedad, como punto de encuentro alrededor del cual los miembros de la sociedad se unen para participar... del grupo”.*

Para comprender la situación de la música actual y de la pedagogía musical de nuestro tiempo, es necesario conocer cuál fue el origen de la música, sus funciones, la evolución a través del tiempo, sus implicaciones educativas, etc (Pascual, 2002).

En el siguiente apartado, se explicará la importancia de conocer e investigar las relaciones entre la música y la sociedad, tanto que para ello se creó una ciencia llamada sociología de la música. A continuación se realizará un cronograma de la función social de la música, que está intrínsecamente enlazada con la estructura de la sociedad en la que nos situemos, para posteriormente exponer la importancia del protagonismo femenino dentro de la historia de la música.

2. SOCIOLOGÍA DE LA MÚSICA

*“Quédese pasmado dentro o fuera,
pero cierre la puerta. Hay corriente”*

“La historia interminable”

Ende (2015)

Tanta es la relación existente entre la música y la sociedad, que existen estudios científicos sobre la influencia de la música en el desarrollo del niño/a o adolescente y los sistemas de educación o enseñanza. Es la llamada sociología de la música o sociomusicología.

Desde la Antigüedad, en Grecia, existían diversas teorías, como por ejemplo la del “*Ethos*”, defendidas por los antiguos filósofos desde los pitagóricos hasta Platón y Aristóteles, que contemplaban de influencia de la música en las estructuras de la sociedad. Este concepto se explicará más detenidamente en el siguiente apartado.

Platón, desde la consideración moralista de todo arte, llegaba a afirmar en “*La República*” (1986) que cualquier cambio en el sistema musical establecido ponía en peligro todo el tejido de la sociedad. Es importante resaltar que en el concepto moderno de sociología de la música, supone una inversión del punto de vista, puesto que la relación música-sociedad se plantea en el sentido de la influencia de la sociedad en la música. Así mismo, Aristóteles (2005), intentaba definir deductivamente los tipos de gobierno y de convivencia cívica.

El término sociología proviene de la unión latina entre las palabras *socius*, que significa “socio/a o individuo”, y *logía* “estudio”. Por tanto, y partiendo de ello, la podríamos traducir literalmente como el “*estudio del socio/a o individuo*”.

Según el diccionario de la RAE (Fuente: <http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=ov0i8VJk6DXX2JEDhzyP>), en la acepción primera, la define como “*ciencia que trata de la estructura y funcionamiento de las sociedades humanas*”.

Por ello, podemos definir la sociología como la ciencia social que estudia el desarrollo, la estructura y la función de la sociedad, determinando los fenómenos socioculturales que surgen de la interacción entre los individuos y el contexto. Los sociólogos/as investigan las formas en que las estructuras, las instituciones y los problemas sociales influyen en la sociedad.

Así, la sociología trata sobre la interacción social como punto de partida para cualquier relación en la sociedad, basándose en la idea de que los seres humanos no actúan según sus propias decisiones, sino por influencias culturales e históricas y en consonancia con los deseos y expectativas de la comunidad en la que viven.

Existen otras disciplinas de las ciencias sociales, como la economía, las ciencias políticas, la antropología y la psicología, que estudian temas pertenecientes al ámbito de la sociología. Antes de ahondar en esta ciencia, vamos a explicar los orígenes de la misma.

Los escritores clásicos romanos, tratan sobre los primeros temas propios de la investigación sociológica moderna, en este caso podemos citar:

- Tito Lucrecio Caro (99 a.C.-55 a.C.), era poeta y filósofo. En su obra titulada “*De rerum natura*”, (“Sobre la naturaleza de las cosas”, 1958), la mayor de la poesía de Roma distribuida en seis libros, trata sobre diversos temas: en el primero se hace referencia a la descomposición de la materia en átomos y vacío; en el segundo describe el movimiento y las agrupaciones de los átomos; el tercero explica qué es el alma y su mortalidad; el cuarto narra la teoría de la sensación; el quinto versa sobre el mundo y en el sexto se realiza una exposición sobre diversos fenómenos atmosféricos y las enfermedades.
- Marco Tulio Cicerón (106 a.C.- 43 a.C.), era jurista, político, filósofo, escritor y orador, es considerado uno de los más grandes retóricos y estilistas de la prosa en latín de la República. Escribió diversos diálogos sobre la amistad “*Laelius, sive De amicitia*” (1984); la vejez “*Cato maior, sive De senectute*” (2001); las obligaciones “*De officiis*” (1924); sobre la naturaleza de los dioses “*De natura deorum*” (1999); sobre la República y las leyes “*De republica y De legibus*” (1989)... entre otros. En muchos de ellos, muestra la creencia de la sociabilidad natural del hombre.
- Lucio Anneo Séneca (4 a.C. – 65 d.C.), era filósofo, político, orador y escritor, conocido por sus obras de carácter moralista. Sus escritos se pueden dividir en cuatro apartados: los diálogos morales, las cartas, las tragedias y los epigramas. Pasó a la historia como el máximo representante del estoicismo y moralismo tras la decadencia de la República, en una sociedad que había perdido los valores morales y éticos y se transformó al buscar el placer en lo material. Evoca una edad de oro en la cual la humanidad, vivía en un estado de inocencia sin coacciones sociales o políticas.

Encontrado en la Edad Media, se encuentra Agustín de Hipona o san Agustín (Tagaste, 13 de noviembre de 354 – HippoRegius, 28 de agosto de 430), padre y doctor de la Iglesia católica, en cuya obra “*De civitate Dei contra paganos*” (“*La ciudad de Dios contra los paganos*”, 2002), compuesta por veintidós libros y escrita entre el 412 y el 426, contrapone la sociedad como un reflejo imperfecto de la “ciudad de Dios”.

Hasta entonces, estos escritores se enmarcaban dentro de la llamada filosofía social, es decir, estudiaban cómo tenía que ser la sociedad y examinaban cuáles eran las estructuras determinantes de la misma, cuyo aspecto corresponde la sociología entendida como ciencia.

En 1469 nació Nicolás Maquiavelo, fue un relevante diplomático, filósofo, político y escritor del Renacimiento italiano. En 1513 escribió su tratado de doctrina política titulado “*El príncipe*” (2010), publicado en 1531 en Roma. Su objetivo era mostrar cómo se debe gobernar para poder conservar el poder, defendiendo la importancia de apartar las cuestiones relativas a la moral y la religión de la política. Para ello, era necesario dejar de idealizar al gobierno, examinando comportamientos y aceptando que el ejercicio de la política, en muchas ocasiones, contradice la moral, por lo que no puede guiarse por ella.

En la misma línea, Jean Bodin (1530-1596) destacado intelectual francés que desarrolló sus ideas en el campo de la filosofía, el derecho, la ciencia política y la economía. En su obra “*Los seis libros de la República*” (2006), (“*Les six livres de la République*” de 1576), afirmaba que el poder político debía estar consensuado entre las familias que componían la élite de una sociedad, de este modo sería una persona o institución la que gobernara, mediante un pacto. Para este autor, Dios era el fundamento de la razón y de la naturaleza humana, por ello, el Estado no tenía que estar determinado por la Iglesia, pero sí respetarla.

En las obras de estos dos últimos autores e intelectuales, abundan observaciones empíricas sobre la realidad social de su época y constituyen los primeros ejemplos de descripciones no normativas del poder político, del Estado y de sus leyes.

Estos son los precedentes de la sociología como una ciencia que trata sobre la realidad y el sentido de los comportamientos de las personas, para constituir un conjunto de teorías lógicas sobre el estudio de las instituciones que caracterizan la sociedad en la que vivimos.

La génesis de esta disciplina es relativamente reciente. El concepto de sociedad civil diferente al Estado, se encuentra por primera vez en el siglo XVII, en la obra de unos filósofos ingleses Hobbes y Locke y de los pensadores del siglo de las luces (en Francia y Escocia):

- Thomas Hobbes (1588 - 1679), filósofo inglés y teórico del absolutismo político, cuya obra “*Leviatán*” (2014) realizado en 1651, era un manual sobre la naturaleza humana y la organización de la sociedad, partiendo de la definición de persona y de sus características. Explica, además, la aparición del derecho y de los distintos tipos de gobierno que son necesarios para la convivencia en sociedad. Según su teoría, el origen del Estado es el pacto que realizan todos los seres humanos entre sí, mediante el cual se

subordinan a un/a gobernante, quien a su vez procura el bien común y, de esta forma, se configura la organización social.

- John Locke (1632 - 1704), fue un filósofo y médico inglés considerado como uno de los más influyentes pensadores del Siglo de las Luces y conocido como el “Padre del Liberalismo Clásico”. Seguidor de las ideas de Francis Bacon, sus escritos influyeron en Voltaire y Rousseau. Propone que la soberanía política surge del pueblo; que la propiedad, la vida, la libertad y el derecho a la felicidad son naturales de las personas y que el Estado tiene la misión de proteger las libertades individuales de los ciudadanos y ciudadanas.

A su vez, François Marie Arouet (París, 21 de noviembre de 1694 – Ibídem, 30 de mayo de 1778), más conocido como Voltaire. Fue un escritor, historiador, filósofo y abogado francés y uno de los principales representantes de la Ilustración. Considera que la justicia tiene que reflejarse en todas las leyes de las distintas sociedades. Fue opositor de la Iglesia católica, ya que la consideraba un símbolo de intolerancia e injusticia, y no creía en la relación entre la intervención divina y los asuntos humanos, afirmado en su cuento titulado *Cándido o el optimismo* (1996), realizado en 1759.

Posteriormente, las creencias de Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778) era escritor, filósofo, músico, botánico y naturalista ilustrado, están expresadas en sus dos frases más célebres, una contenida en *“El contrato social”* (2012): “*el hombre nace libre, pero en todos lados está encadenado*”, la otra, en su *“Emilio”* o *“De la educación”* (2011): “*el hombre es bueno por naturaleza*”. En el primero, hizo surgir una nueva política basada en la *volonté générale* (voluntad general) del pueblo como soberano.

Se considera a Adam Ferguson (1723-1816), filósofo, científico social e historiador de la Ilustración escocesa, el padre de la sociología moderna.

Claude-Henri de Rouvroy, más conocido como el conde de Saint-Simon (1760 - 1825), era filósofo y teórico social francés que se incluye entre los pensadores del socialismo utópico. Sus ideas originaron un movimiento con fines políticos, conocido con el nombre de sansimonismo. En él, se planteó que el Estado tenía que estar dirigido por personas que se dedicaban a la ciencia y la industria. Por eso su propuesta ha sido calificada posteriormente como “socialismo aristocrático”, antecedente de lo que en siglo XX se llamó tecnocracia.

La primera definición de sociología, fue expuesta por el filósofo y positivista francés Auguste Comte (Montpellier, 19 de enero de 1798-París, 5 de septiembre de 1857), quien en 1838 acuñó este término en su obra *“La filosofía positiva”* (2006), realizado en 1851. Describió

una nueva ciencia que descubriría unas leyes parecidas a las de la naturaleza, explicando la sociedad mediante la aplicación de los mismos métodos de investigación que las ciencias físicas. La exaltación de la Sociología le llevó a considerarla prácticamente como una nueva religión de la humanidad formándose, así el positivismo.

La sociología, como ciencia autónoma y sistemática, comienza con el siglo XIX gracias a autores que, aunque pertenecían a culturas diferentes, estaban de acuerdo en descubrir y formular las leyes del desarrollo de la sociedad civil y ordenarlas sistemáticamente. En ese momento es cuando se origina la sociología como “ciencia de observación”, que tiene por objeto la sociedad humana. Por tanto, la sociología surge a través de investigaciones críticas sobre las personas y su acción social, descubriendo así sus mecanismos y principios.

Existen una serie de factores que originaron el nacimiento de la sociología como disciplina científica, desligada de la metafísica y comprometida con el método científico, como son:

- El descenso del antiguo orden social y la fe en la razón, como base del progreso;
- La Revolución Industrial, con la aparición de la economía industrial y el crecimiento de las ciudades;
- El cambio en el pensamiento político y el nuevo orden democrático.

Todo esto hizo posible el surgimiento de una nueva forma de pensamiento sobre la sociedad. Se precisaba un conocimiento y explicación de la misma desligada del pensamiento filosófico y con fundamento científico.

Además de los autores anteriores, también se consideran fundadores de esta disciplina:

- Karl Marx (1818 - 1883), era filósofo, intelectual y militante comunista alemán de origen judío.
- Émile Durkheim (Épinal, Francia, 15 de abril de 1858 – París, 15 de noviembre de 1917) fue un sociólogo francés. Creó el primer departamento de sociología en la Universidad de Bordeaux en 1895, publicando *Las reglas del método sociológico* (2005). En 1896 creó la primera revista dedicada a la sociología, *L'Année Sociologique*. Para él, la sociología era la ciencia de las instituciones, y su meta era descubrir "hechos sociales" estructurales.
- Maximilian Carl Emil Weber, más conocido como Max Weber, (1864 - 1920), era filósofo, economista, jurista, historiador y sociólogo alemán, que fue considerado uno de los fundadores del estudio moderno de la sociología. Sus trabajos más importantes se

relacionan con la religión, el gobierno y la economía. Su obra más reconocida es “*La ética protestante y el espíritu del capitalismo*” (2012).

El filósofo británico Herbert Spencer (1820 - 1903), fue un psicólogo, antropólogo y sociólogo inglés, al que se le reconoce como uno de los más ilustres positivistas, continuando con el trabajo de Comte. Comprendió la sociología como un instrumento dinámico al servicio de la reforma social. De su extensa bibliografía, cabe mencionar *La estática social* (1850), *Principios de psicología* (1855), *Primeros principios* (1862), *Principios de biología* (1864), *La clasificación de las ciencias* (1864), *La sociología descriptiva* (1873), *Principios de sociología* (1877-1896) y *El individuo contra el Estado* (1884).

Otro filósofo y sociólogo alemán fue Georg Simmel (1858 – 1918) que formó parte de la primera generación de sociólogos alemanes. Se le considera uno de los precursores del estilo estructuralista de razonamiento en las ciencias sociales.

Además, existen otros nombres asociados a los orígenes de la sociología como Talcott Parsons, Ferdinand Tönnies, Vilfredo Pareto, Alfred Schütz, Harriet Martineau, Beatrice Potter Webb y Marianne Weber.

Algunos de los sociólogos más destacados del siglo XX han sido Robert K. Merton, Erving Goffman, Peter Blau, Herbert Marcuse, Wright Mills, Pierre Bourdieu o Niklas Luhmann. En la actualidad, los análisis y estudios más innovadores de los comportamientos sociales corren a cargo de autores como George Ritzer, Anthony Giddens, Zygmunt Bauman, Ulrich Beck, Alain Touraine, Manuel Castells, entre otros.

La sociología musical o sociomusicología es una rama de la sociología que estudia las relaciones entre la música y la sociedad. Los primeros sociólogos en interesarse por ella fueron Alfred Schütz y Max Weber. Es una ciencia que tiene sus orígenes en el siglo XVIII, en el pensamiento de Hume, Winckelmann e incluso en la Estética creada por Baumgarten.

En el siglo XVIII, se encuentran rasgos sociológicos en las obras sobre música de Burney y en los escritos de los enciclopedistas D’Alembert, Diderot, Grimm y Rousseau. Sin embargo, la sociología de la música como tal, no nace hasta la segunda mitad del siglo XIX cuando, dentro del Positivismo, evolucionan juntas la Sociología y la Musicología.

Se considera a Max Weber el primer sociólogo musical en sus “*Fundamentos racionales de la música*” (1977), pues trata aspectos musicales con base sociológica como sistema tonal, escalas musicales, formas...

Dentro de la sociología de la música del siglo XX destaca la figura de Theodor Wiesengrund Adorno (1903 – 1969), filósofo alemán de origen judío que escribió sobre sociología, psicología y musicología. Dedicó varios estudios a la música clásica o culta, al jazz y al uso de la misma como una mercancía de consumo.

Hasta ese momento, ningún musicólogo había investigado con tanta profundidad las relaciones establecidas entre la música y la sociología (relación música-sociedad). Se centró en la valoración estética de la música inmersa en un contexto concreto, ya que es un hecho social y en ella se ilustra la relación de clases existente en ese momento. Según él, la tarea del sociólogo/a era determinar cuáles son las funciones que asume la música dentro de las distintas sociedades.

Además, consideraba que existía una fractura entre la música contemporánea y el compositor/a con el público. De esta manera, afirmaba que el papel del la persona que compone se ha visto marcado en su relación con la sociedad, ya que en épocas anteriores había existido un trato directo.

En la actualidad, uno de los problemas que se enfrenta la sociología de la música es tratar de *“determinar el alcance y contenido que debe asignarse a esta rama de la ciencia moderna, aplicada al cometido musical (...) la cuestión que inmediatamente surge es la de si los presupuestos contemplados son válidos para las manifestaciones musicales de las múltiples culturas actualmente vigentes (...). Es decir, la pregunta que se formula es ésta: ¿son las premisas sociológicas de carácter universal y, aplicables a todos los géneros musicales y a la variedad de públicos existentes?”* (Valls Gorina, 1991, pp. 36-38).

Según Silbermann (1961, p. 92) la sociología de la música se compone de:

- *“La caracterización general de función y estructura de la organización socio-musical, como un fenómeno que proviene de la interacción de individuos en grupos para satisfacer sus necesidades.*
- *Comprender la relación y conexión de la organización socio-musical con las modificaciones socio-culturales.*
- *El análisis estructural de grupos socio-musicales bajo el aspecto de la interdependencia funcional de sus miembros, su actitud, la formación y repercusión de papeles y normas, y el ejercicio de control.*
- *Una tipología de grupos basada en funciones.*

-
- *La previa visión y el planeamiento práctico de transformaciones fundamentales con respecto a la música, su vida y sus esferas de acción”.*

Algunos de los problemas investigados por la sociología de la música son los siguientes:

- El origen de la música, sus funciones en las diversas culturas, su carácter inicialmente mágico-religioso...
- La discusión sobre los puntos de vista descriptivo o valorativo, según los cuales la sociología debe ser una disciplina objetiva o bien guiada dentro de un planteamiento ideológico.
- Diferencia entre los aspectos culturales y naturales de la música.
- La cultura de masas y su incidencia sobre los fenómenos artísticos-musicales.
- La relación entre música y lenguaje.
- La música como hecho comunicativo.
- Los diferentes elementos del proceso musical: compositor/a-interprete-público y los medios de comunicación de masas o de transmisión.

Según Crane (1994), existen dos tendencias teóricas útiles en el campo de la sociología de la cultura. Una de ellas, se puede denominar “*teorías de la recepción*”, ya que resaltan los choques sociales según el significado de los textos o discursos, subrayando la posibilidad de que puedan ser interpretados de un modo erróneo no coincidentes a las intenciones de los autores/as. La segunda es la llamada “*perspectiva de la producción*”, que examina las relaciones entre los procesos socioculturales y sus características.

3. FUNCIÓN SOCIAL DE LA MÚSICA

*“Todo lo bueno en la vida,
nace de un salto al vacío”*

Alan Moore

Cada sociedad ha estado estrechamente relacionada con un modo de vida, vinculándose así a una cultura concreta, a una manera de ser y de sentir del pueblo en el que nos situemos. Por tanto, los términos “música y sociedad” han sido inseparables, ya que desde siempre ha existido una dependencia entre sí.

“La música es un producto del comportamiento de los grupos humanos, ya sea formal o informal: es sonido humanamente organizado” (Blacking, 2006, p. 38). En las culturas llamadas desarrolladas, como las occidentales, la música ha avanzado para convertirse en una forma de expresión. Por contra, en otras culturas en las que el pensamiento mágico aún pervive, la frontera entre la música, la canción, la danza, la poesía y el rito no se ha perdido (Besson & Schön, 2001).

La música tiene una presencia representativa en diversas circunstancias y momentos de nuestra vida social, ya sea como objeto de consumo o adorno de situaciones. Es, por tanto, uno de los elementos socio-culturales de cualquier pueblo o ciudad. El interés y demanda que va alcanzando esta actividad son indicadores claros de la necesidad y relevancia a distintos niveles y estamentos sociales.

La música es sumamente importante en la historia de todas las civilizaciones, de hecho no existen noticias de culturas sin música, pues las características sociales, económicas, políticas, culturales y religiosas de la sociedad de un determinado momento, influyen y la determinan. Por tanto podemos hablar de una relación bilateral entre la música y la sociedad.

Según Prats (1977, p. 3), *“la historia, como ejercicio de análisis de problemas de las sociedades de otros tiempos, ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, fenómeno social, político, entre otros, y de cualquier proceso. Aquí radican sus mejores posibilidades formativas... Lo relevante de la historia no es acumular noticias, lo relevante es entender el funcionamiento de la sociedad en el pasado”*.

Muchos autores/as coinciden en que es muy complejo comprender un hecho musical desligándolo de los sucesos políticos, artísticos, religiosos, sociales y culturales del momento en que este se produce, ya que *“se entiende mejor una cosa –tanto la obra como la propia relación con ella – cuando se conocen las circunstancias históricas sobre las cuales se basa”* (Dahlhaus, 1997, p. 12).

Gómez Amat (1995, p. 5) coincide con este pensamiento, ya que considera que la música no debe verse como algo aislado y particular, sino que tiene que recibir su *“sitio en la cultura y relacionarla con los acontecimientos de cada época”*.

Para Raynor (1986), la historia de la música se puede describir dentro de su marco social, ya que es indiscutible que la economía, la política y las ideologías determinan los acontecimientos de la creación musical. Y precisamente esto, es independiente de la función que se le asigne a la música en dichas sociedades. Sin embargo, para Small (1989) la función de la música sería la de aspecto perceptible y auditivo de una mentalidad social determinada.

Enrico Fubini (1988, p. 26) señala además, que “*la historia de la estética musical se podría configurar, al menos en determinados periodos, como la historia de las relaciones de la música con las demás artes en cuanto a su poder semántico*”.

Así pues, cada época y cada situación histórica propone determinadas fórmulas comunes, que son recogidas por los códigos de las distintas artes y manifestaciones culturales.

En cada etapa histórica se vive una realidad diferente, distintos intereses, problemas, gustos, costumbres, fiestas, ritos,... y todos ellos se manifiestan en la música, que se transmite de generación en generación en el pensamiento y la forma de vida de las personas.

La música es un fenómeno cultural que tiene una existencia material en los sonidos y en las acciones que hacen que sean producidos, estando condicionada por nuestra biología y neurofisiología (Cross, 1999).

Los orígenes de la música se desconocen. El conocimiento que tenemos en las culturas primitivas se debe a la interpretación de las representaciones iconográficas encontradas que, en muchas ocasiones, pueden ser errónea. Según los mitos y leyendas de los pueblos, la música es de origen divino y de esta forma, pertenece al ámbito del culto. En la actualidad, se la relaciona con los rituales de apareamiento y con el trabajo colectivo (Arsuaga, 1999).

Esta dificultad se incrementa porque los primeros instrumentos que se conocen son la voz y el propio cuerpo, por lo que no queda nada que se pueda interpretar. Desde finales del siglo XVIII, existen teorías sobre el origen de la música, las cuales se pueden resumir en:

- Se puede argumentar que la música se descubrió en un momento semejante a la llegada de la comunicación, ya que la entonación en el lenguaje da lugar al canto. Esta teoría científica lleva siendo sostenida desde hace mucho tiempo, y filósofos y sociólogos como Jean Jacques Rousseau (1980) o Johann Gottfried Herder (1982), fueron algunos de sus mayores defensores. La teoría más reciente sobre la relación entre música y lenguaje la expone Brown (2000) y se denomina *Musilanguage*. Esta teoría propone un estadio inicial, “musilenguaje”, donde no existirían diferencias entre ambos sistemas. Una segunda fase donde se producen divergencias al dar diferentes significados a los sonidos, un significado de referencia (lenguaje) o un significado emotivo (música). Ello implica no sólo creación de unidades fonológicas sino creación de diferentes interpretaciones de dichas unidades. El último estadio sería la fase donde se desarrollan propiedades comunes música /lenguaje como consecuencia del proceso coevolutivo.

-
- Otras teorías, como la de Charles Darwin (2009), sitúa el origen de la música debido a una selección sexual, es decir, en los sonidos que se producen en el cortejo realizado entre las parejas de animales, especialmente en el canto de las aves.
 - Otros autores, como Spencer (1932), lo han atribuido a interjecciones emocionales, es decir, a la necesidad de expresión de la totalidad de las emociones humanas.
 - Otras teorías y autores, como Stumpf (1885), fundador de la etiología musical en Alemania, asocian el origen de la música como forma de aumentar la eficacia de la comunicación vocal, produciendo gritos articulados, para transmitir mensajes en largas distancias.

Una de las clasificaciones más conocidas sobre las formas de utilizar la música, es la que desarrolló Adorno (2003), en 1981:

- a) Personas que toman parte en la vida musical para demostrar su buen gusto y cultura.
- b) El oyente que busca compensaciones en la música e intenta escapar de sus problemas escuchandola, permitiendo que sus sentimientos entren en lo que en la vida diaria sería inadmisibile.
- c) En lugar de escapar a un mundo de ilusiones, otros individuos pueden buscar estructuras en la música. Este oyente concede un elevado valor a la música bien hecha... denominadas “resentmens listener”.
- d) Otro tipo de oyente usa la música como forma de protesta contra la sociedad (jazz expert), son personas que usan la música meramente en segundo plano.

El etnomusicólogo Gregory (1997), identifica dieciséis usos y funciones básicas de la música, la mayoría comunes a todas las culturas:

- Canciones de cuna, que reflejan el poder de la música como materia calmante y relajante en niños y niñas.
- Canciones de juego relacionadas con la danza y los movimientos.
- Canciones de trabajo, ya que son uno de los usos más antiguos de las mismas.
- Danzar, ya que la relación entre música y movimiento existe desde la antigüedad.
- Como medio de contar historias, cantando o narrando con cierta entonación.

-
- Función de entretenimiento, ya que la música está presente en ceremonias, festividades...
 - Función doble en las batallas, ya que fortalece el espíritu del ejército además de dar indicaciones a las tropas.
 - Función de comunicación más explícita en las llamadas lenguas tonales, donde el significado de una palabra varía en función de la entonación empleada.
 - Uso de identificación personal. Es una tradición exclusiva del pueblo llamado Saami de Escandinavia, en el que cada persona tiene su propia canción que utilizan de símbolo personal.
 - Función de crear de identidad en los grupos, como sucede en los aborígenes australianos que tienen canciones que solo pueden ser cantadas por los miembros de un mismo clan.
 - El uso de ciertos vendedores/as para atraer a la clientela.
 - Función curativa, como la empleada en la musicoterapia.
 - Usos para inducir a estados de trance en determinadas ceremonias.
 - Utilización como disfrute personal.
 - Uso de diferenciación social en países como China, Japon o India.
 - Función religiosa, ya que es un arte y no un simple acompañamiento.

Así mismo, Cruces Villalobos (2011, p. 36-40), explica que *“la música cumple un papel casi fundamental en muchas sociedades..., y su importancia es mayor cuando se la emplea como marco de integración de determinadas actividades..., más cuando es fundamental para que se lleven a cabo... La música, por tanto, tiene las siguientes funciones:*

- *La función de expresión musical: las letras de las canciones expresan ideas y emociones no exteriorizadas en el lenguaje cotidiano.*
- *La función del goce estético, aunque no hay certezas de que esta función esté presente en todas las culturas.*
- *La función del entretenimiento.*
- *La función de comunicación: ya que la música no es un lenguaje universal sino que está conformado por los códigos de la cultura a la que pertenece.*

-
- *La función de representación simbólica de comportamientos.*
 - *La función de respuesta física, ya que canaliza el comportamiento de las multitudes, tranquiliza, excita, inspira...*
 - *La función de refuerzo de la conformidad a las normas sociales, llamadas canciones control.*
 - *La función de refuerzo de instituciones social y ritos religiosos.*
 - *La función de contribución a la continuidad y estabilidad de una cultura, como vehículo transmisor de la historia y educación.*
 - *La función de contribución a la integración de la sociedad, como punto de encuentro alrededor del cual los miembros de la sociedad se unen para participar... del grupo”.*

“Para comprender la situación de la música actual y de la pedagogía musical de nuestro tiempo, es necesario conocer cuál fue el origen de la música, sus funciones, la evolución a través del tiempo, sus implicaciones educativas, etc”. (Pascual, 2002, p. 78).

Para Hargreaves, Marshall y North (2005, p. 12) *“las personas usan la música activamente en contextos de escucha cotidianos. No pueden controlar su exposición a la música en tiendas; restaurantes y otros ambientes, pero controlan su uso activamente en los hogares, en el coche y en otras situaciones cotidianas para crear ciertos estados de ánimo o para moderar sus niveles de excitación. Ésta es una razón importante para el creciente interés por el “poder de la música” y por sus aplicaciones en áreas tan diversas como la medicina (...), la radiodifusión y el comercio (...), el sitio de trabajo (...), así como en la propia educación”.*

A continuación se realizará un cronograma de la función social de la música, que está intrínsecamente enlazada con la estructura de la sociedad en la que nos situemos.

3.1.PREHISTORIA E HISTORIA PRIMITIVA (50000 A.C.-5000 A.C.)

En los pueblos primitivos, la música era una manifestación espontánea que servía para expresar estados de ánimo, comunicarse con los dioses o espíritus, integrar a todos los miembros del grupo y manifestar las necesidades colectivas.

En general, *“la música en estos pueblos no tiene un papel autónomo artístico”*, según relata Salazar (1953, p. 17), ya que estaba presente *“en la cultura y las costumbres de los*

pueblos, y formaba parte de sus ritos religiosos y sociales”, transmitiéndose de generación en generación a través de la tradición oral, ya que no existía un sistema organizado de teoría.

En esta etapa, existían dos indicios de separación entre la vida y muerte: el movimiento y el sonido. En los ritos de vida, la danza y el canto se fusionan mientras que en los de muerte existía la quietud y silencio.

Existen teorías en las que se cree que las personas primitivas imitaban los sonidos propios de la naturaleza, como son el mar, los árboles y los animales. Consideraban estos elementos como la representación de sus antepasados y creían que eran los dioses defensores de la tribu, ya que les atribuían determinadas cualidades.

Según Schneider (1998, p. 21): *“siendo el cosmos una unidad indisoluble, estas leyes de la naturaleza no pueden dejar indiferente al ser humano, pues el hombre no solo forma una parte integral de esa unidad, sino que él solo en la tierra posee la facultad de poder imitar directa o indirectamente un gran número de ritmos fundamentales de la Naturaleza. Ahora bien, imitar es identificarse en el mayor grado posible, con el objeto imitado y hasta cierto punto conocer sus leyes íntimas, es decir dominar el objeto copiado.[...]Para hacerse digno de su ascendente místico y para adquirir su favor y protección, era preciso saber imitar el ritmo de su voz y el mayor número de rasgos característicos del animal correspondiente, a fin de cantar y bailar alabanzas y entablar conversación con él”*.

Los testimonios más primitivos de la música son los hallazgos de instrumentos en el paleolítico, es el llamado “patrimonio primigenio” debido a su fácil invención, ya que la música se encontraba en la naturaleza y en la voz de las personas. Los instrumentos utilizados varían en función de los medios disponibles en cada cultura, predominando los de percusión, los cuales se pueden clasificar en:

- a) Aerófonos, ya que el sonido se origina por vibraciones de una columna de aire, por ejemplo flautas construidas con huesos o cañas con agujeros y trompas realizadas con cuernos de animales.
- b) Autófonos, son aquellos que producen sonidos por medio de la materia con la que están contruidos, por ejemplo, chocar huesos contra piedras, el golpeo rítmico de pies, palmas, palos, varas....
- c) Cordófonos: se realizan con cuerdas, como los arcos musicales.

d) Membranófonos, son una serie de instrumentos realizados con una membrana tirante, por ejemplo sobre una nuez de coco o con maderas de los árboles, formando así una caja de resonancia.

Según Fernández de la Cuesta (1983, pp. 30-38), *“en las pinturas rupestres pueden apreciarse claramente instrumentos de percusión: conchas de vieira con una perforación, usadas como crótalos o como idiófonos de rascado, descubiertas en Zájara, (Almería); aérofonos, tubos finos contruidos con huesos de pájaro, usados como silbatos o de reclamo, como los hallados en la cueva del Valle o en las del Castillo y Maltravieso (Cáceres). También se observan escenas de hombres en actitud de danza, que bien puede ser el hechicero tocado con piel de animal; es cenas de mujeres en actitud de danza en corro, como en la danza fálica de Cogul o las de la cueva de la Vieja de Alpera, una de ella con un instrumento en forma de arpa y un largo etcétera de instrumentos en forma de arco llamados tejoletas o idiófonos de choque, zumbaderas o bramaderas que aparecen en los sepulcros megalíticos de Huelva, al final del Neolítico”*.

Al conocimiento de la música y la concepción musical de estadios anteriores de la humanidad, también puede contribuir la etología musical, mediante el estudio de la música en las civilizaciones y pueblos primitivos.

3.2. CIVILIZACIONES ANTIGUAS AVANZADAS

3.2.1. MESOPOTAMIA

Durante el cuarto milenio precristiano, se establecieron los sumerios, los acadios o babilonios, los asirios y los hititas, casitas, elamitas y persas, hasta la entrada de Alejandro Magno en 331 a.C.

La franja entre los ríos Tigris y Éufrates (significado de la palabra griega "Mesopotamia") ha sido desde el Neolítico una comarca de gran patrimonio y pluralidad cultural. Aunque se conoce muy poco de la tradición musical en esta época, se conoce que la expresión musical era considerada como el origen de la cultura musical occidental.

El conocimiento musical que tenemos de esta civilización se remonta a los documentos literarios y reproducciones artísticas de instrumentos, tanto pictóricas como esculturas, así como algunos hallazgos arqueológicos de los propios instrumentos. Incluso se ha encontrado documentos que archivan la notación musical babilónica.

Para los sumerios, la música guardaba relaciones con el cosmos y el universo, por lo que el número desempeñaba para ellos un papel de primordial importancia (relación con las estaciones del año, con los planetas...).

Además de la homofonía, parecían haber conocido la polifonía. El número de cuerdas y de orificios empleados en los instrumentos (lira, arpa, laúd, flautas, chirimías dobles y trompetas), permiten deducir el empleo de las escalas pentatónicas y heptatónicas, ya que se punteaban con ambas manos.

Las personas dedicadas a la música tenían buena posición social, ya que eran consideradas de gran prestigio, porque acompañaban al monarca tanto en los actos de culto como en las ceremonias de palacio y las guerras.

En numerosas imágenes de la época se muestran ejecuciones musicales en las celebraciones del culto, en la danza y en torneos de lucha, pero también durante comidas y en los jardines.

3.2.2. PALESTINA

Estaba situada en un enclave cultural en el que existía un intercambio con sus países vecinos, sobre todo con Mesopotamia y Egipto. Se utilizaban diversas combinaciones instrumentales, con la doble flauta, la lira y el tambor.

El desarrollo de la música se produce en tres épocas, conocidas por los datos del Antiguo Testamento y su interpretación:

- *En la época primitiva* no existía la figura del músico profesional. El canto, la ejecución instrumental y la danza eran realizadas por todas las personas, especialmente por las mujeres.
- *En la época de los reyes* se añadieron nuevos instrumentos pertenecientes a otras culturas, gracias a la mediación de las esposas de Salomón. En esta época se desarrolló la profesión de “músico de los servicios del Templo”.
- *En la época de la división del reino* se desarrolló más la música instrumental y las formas vocales del canto litúrgico, como eran la *salmodia* (recitación de salmos), la *lectio* (lecturas) y la *himnodia* (canto de canciones). No se conservan anotaciones melódicas. El modelo de culminación del género fueron los Salmos de David.

3.2.3. EGIPTO

La música se empleaba en diversas actividades, pero su perfeccionamiento principal fue en los templos, donde se utilizaba en los ritos dedicados a los diferentes dioses. Además se usaba como un remedio terapéutico, tal y como se indica en algunos papiros.

Como en otros pueblos, se consideraba un medio de comunicación con las personas difuntas, y los músicos tenían un alta categoría dentro de la sociedad, tanto que algunos fueron enterrados en las grandes necrópolis.

La música poseía conocimientos avanzados reservados para los sacerdotes. Existen varias épocas:

- *Antiguo Imperio (2850-2160 a.C.):* existían diversos instrumentos como el arpa de arco, la flauta vertical, la chirimía doble, la trompeta, timbales de mano, tambores, sonajeros, varillas entrechocadas, sistros (sonajeros de Isis). Había músicos profesionales, como por ejemplo Khufu-Anch. El sistema tonal pareció ser pentatónico o heptatónico, debido al número de cuerdas de las arpas y de la medición de las distancias de los orificios de las flautas y chirimías. No existía una notación musical propiamente dicha, pero desarrollaron la quironomía más antigua que se conoce, es decir, determinados signos manuales y posiciones del brazo designaban determinados sonidos.
- *En el Imperio Medio (2040-1650 a.C.)* se sumaron instrumentos nuevos como la lira y variedad de tambores.
- *En el Imperio Nuevo (1550-1070 a.C.)* aparecen nuevas arpas y nuevas formas de lira. Se importó el laúd. Dentro de los instrumentos de viento, apareció el oboe doble, tambores de mano y platillos. Las distancias entre los trastes de los laudes y los orificios de los instrumentos de viento se tornan más estrechos, por lo que se supone que se desarrolló un sistema de grados semitoniales y la utilización de la escala de siete sonidos. Se han conservado poesías amatorias y el texto de un himno al sol de la época de Amenofis IV (Akenaton).
- *Época de decadencia y división (711-332 a.C.):* aparecen nuevos instrumentos como los tambores de vasija, grandes tambores y platillos de pinzas. A la música se le daba mucha importancia, ya que era un importante factor educacional. A este tradicionalismo se refieren los escritores griegos clásicos como Heródoto o Platón en su pensamiento musical.

3.2.4. INDIA

Hacia 1500 a.C. inmigraron el pueblo ario, constituyendo a franja superior de las castas. Su música estaba emparentada con la occidental, en especial con la griega, y se relacionó con el nuevo culto védico, cuyo dios es Brahma.

Acercas de la música en este periodo primitivo solo existen suposiciones, ya que se cree que se encontraba ligada con la lengua, la danza y el gesto. Se distingue entre la música profana, que era polifónica, y la de culto, que era monódica y vocal (canto-hablado silábico).

El sistema utilizado es modal, basado en una escala de siete grados, midiéndose la distancia entre los sonidos en *shrutis* (algo más de un cuarto de tono). Este patrón de medida no es matemático como en el griego, que explicaremos posteriormente, sino de oído.

3.2.5. CHINA

Desde la antigüedad, la música ha sido muy importante, ya que todas las dinastías le dedicaron un especial interés. En la actualidad, está impregnada de la tradición profana.

A partir del tercer milenio precristiano, se origina en China una civilización gracias a los cinco emperadores legendarios:

- *En la Dinastía Huang Ti* existe la leyenda de que inventó la escritura y la música. Ésta se organizaba de forma numérica y su sonido fundamental era el *huang-kung*, que constituía el fundamento del sistema de medidas. China tomó su sistema tonal de Occidente.
- *Dinastía Hsia* (ca. 1800-1500): pareció haber existido un precursor de la cítara pentacorde.
- *Dinastía Shang* (ca. 1500-1000): la música estaba relacionada con la religión y eran asignados significados correspondientes al cosmos a los sonidos de la escala pentatónica. La música era el espejo del mundo y de la vida interior de las personas.
- *Dinastía Chou* (ca. 1000-256): El ministerio de la música estaba a cargo de la educación y el ejercicio musical, y estaba íntimamente relacionado con la política. Pese a que en esta época tuvieron varias quemaduras de libros y literatura, las melodías que sobrevivieron se anotaron y transmitieron posteriormente de forma parcial.

- *Dinastía Han* (20 a.C.- 220 d.C.): se le considera una época de restauración de la música antigua y de la influencia occidental. Se desarrolló la notación musical. El archivo imperial *Yüeh-fu*, recopilaba documentos musicales y más de ochocientos profesionales se dedicaban a elaborar la música de culto, cortesana y militar. Además, había secciones dedicadas a la música popular y a la extranjera.

3.2.6. PRIMEROS COLONIZADORES DE LA PENÍNSULA IBÉRICA

Existen numerosos hallazgos arqueológicos de pueblos asentados desde Andalucía hasta el bajo Ebro y Cataluña como: turdetanos, bastetanos, oretanos, mastienos, deitanos, contestanos, edetanos, ausetanos, ausoceretas, bergistanos, etc.

Estos pueblos son difíciles de diferenciar cultural y geográficamente con exactitud y pueden tener su origen en grupos indígenas, descendientes de los antiguos habitantes de la Península y muy influenciados por la cultura de Tartesos. Desgraciadamente no nos han quedado demasiadas reliquias ni de su cultura ni de su música.

Según Sotomayor y Muro, M. (1979, p. 64), los hallazgos encontrados en cerámicas y algunas esculturas, *“nos dejan adivinar que la música debía ser un elemento festivo y ornamental y de cantos guerreros, en todas estas civilizaciones, pero ninguna de estas manifestaciones musicales pasaron más allá de la oralidad, por lo que nos permite suponer que la improvisación en la transmisión sería uno de los factores existentes, ya que no aparece que existiera ninguna forma de escritura o notación de sus composiciones”*.

Dentro de este apartado, incluiremos algunos de los pueblos que se establecieron en la Península Ibérica antes de la llegada de los asentamientos romanos. Eran civilizaciones con su propia cultura y costumbres, que dejaron una huella imborrable en nuestro legado cultural.

- Los fenicios

Todo lo que se sabemos sobre su existencia está basado en las excavaciones de los innumerables restos arqueológicos existentes. En las del Sur de la península se confirma la existencia de pueblos organizados política, comercial y socialmente, gracias a las fuentes escritas.

Según García y Bellido (1952, pp. 44-45), *“al Imperio de Tartesos, con una cultura y población muy antiguas, se superponen unas colonias con claras connotaciones semitas, aunque no se pueden definir con claridad las fechas de su asentamiento”*.

Además de esto, la historiadora Aubet (2004, p. 298), asegura que lo que conocemos como *“cultura tartésica nace exclusivamente de la componente fenicia y como fenómeno más “oriental” que “orientalizante”, ya que las colonias del litoral de Granada, Málaga y Cádiz ya estaban fundadas desde mediados del siglo VIII a. C.”*

En las cerámicas aparecidas en las excavaciones, se puede ver muchas de las características de los instrumentos utilizados para conseguir una gran resonancia, aunque todavía faltan por estudiar los diversos tipos existentes desde el punto de vista de la construcción.

- Los cartaginenses

Existen muchos testimonios referentes al asentamiento de los/as cartagineses en la Península, aunque son muy pocos los elementos significativos desde el punto de vista musical.

Así mismo, todo lo referente a la cultura musical de este pueblo, se infiere a través de pinturas y algunos objetos encontrados. Se supone que utilizaban la música en fiestas, ritos funerarios y en otros momentos importantes, como lo era para el pueblo griego y romano.

3.2.7. GRECIA

En la antigua Grecia surgió un impulso hacia el papel de la música, ya que se le concedió el rango de ciencia, apartando el carácter funcional de las antiguas culturas. Durante dicha etapa, esta cultura se vio influenciada por todas las civilizaciones que la rodeaban, dada la importancia de su posición estratégica. Se considera que en la antigua Grecia se inició la génesis de la música de la cultura occidental.

La palabra música para los y las griegos/as tenía un significado más amplio que el de la actualidad, pues abarcaba desde la idea de la armonía planetaria o universal, hasta la educación espiritual y el terreno moral y, por primera vez, encontramos un respaldo teórico ampliamente desarrollado. Era una forma adjetivada de la palabra *musa*, que definía a las nueve hermanas-diosas, que se explicarán más adelante.

Según Reese, G. (1989, p. 31), *“la palabra música tenía dos significados diferentes: uno de carácter amplio y otro restringido. En el primero abarcaba la totalidad de la cultura intelectual o literaria, en oposición a la cultura de las facultades corporales agrupadas bajo el término «gimnasia»; sin embargo los antiguos incluían en el concepto de música a los momentos de danza que acompañaba el canto, y al mismo texto poético”*.

La música estaba presente en todas las actividades de la vida: ceremonias religiosas, en

el trabajo mundano, en el teatro, en la enseñanza, acompañando la poesía, y como diversión.

Reese, G. (1989, p. 39), realiza una clasificación de las distintas fuentes de información histórica y teórica de la música en esta época:

- *“La Sección del Canon, atribuida a Euclides (año 300 a.C.) en la que aparece la primera descripción completa de la teoría de Pitágoras (siglo VI a. C.).*
- *Pasajes de Las Leyes, La República, Gorgias, Filebo y Timeo, de Platón (427-347 a.C.), donde describe el valor ético de la música y el lugar que ocupa en la educación.*
- *En algunos pasajes de La metafísica, Sobre el alma etc. de Aristóteles (384- 22 a.C.) que contienen datos sobre la consonancia en la música y el uso de la voz.*
- *La armonía incompleta de Aristóxeno (nacido en el año 354 a. C.), la fuente más temprana y principal en los conocimientos de la teoría musical y que se debió a uno de los más grandes exponentes que fue discípulo de Aristóteles.*
- *Elementos rítmicos, fragmentos de pasajes sobre el ritmo que se atribuyen a Aristoxeno y a otros escritores griegos.*
- *Sobre la música, obra atribuida a Plutarco (50-12 d. C.), aunque de dudosa autenticidad, es muy valiosa en cuanto a la información histórica y teórica de la música.*
- *La música, de Arístides Quintiliano (siglos I-II d. C.) a pesar de su fecha es la única fuente que intenta dar información sobre la música antigua en tiempos de Platón.*
- *Los problemas, atribuida a Aristóteles, aunque parece ser una recopilación (siglos I-II d. C.) de diversos autores que engloba materiales escritos en parte por el primero. Esta recopilación contiene La voz (Libro XI) y La música (Libro XIX) que incluyen información en forma de preguntas y respuestas.*
- *El Manual de Nicomaco (siglo II d. C.), otra obra más sobre la información Pitagórica de la música.*
- *Dos manuales llamados Introducción a la armonía, de Cleónides y Gaudencio (ambos del siglo II d. C.), en el primero aparece buena información sobre la teoría de Aristóxeno, no incluida en los escritos de dicho autor. En la segunda parte está inspirada en Aristóxeno y en la misma proporción en Pitágoras.*
- *La armonía, de Claudio Tolomeo de Alejandría (siglo II d.C.) «el tratado más científico y mejor ordenado sobre la teoría de las escalas musicales que poseemos en*

griego» . *El mismo Tolomeo famoso matemático, que enseñó el sistema astronómico que recibió su nombre y al que se opuso Copérnico en el siglo XVI.*

- *El libro XVI de Los Deipnosofistas (El banquete de los filósofos), de Atenayo (siglos II -III d. C.) en el que se incluye material de la obra perdida. Sobre la música, De Heracles Pontico; donde aparecen detalles sobre la harmoniai (explicación que aparece en el mismo capítulo de este volumen) y sus relaciones etnológicas.*
- *El Comentario de Porfirip (siglo III d. C.) sobre la Armonía de Tolomeo.*
- *La Introducción a la música, de Alipio (año 360 d. C.) gracias a cuyas tablas de notación alfabética se han podido deducir más de cuarenta sistemas de escalas de 18 notas cada una. La introducción al arte de la música, de Baquío el Mayor (¿siglo IV d. C.?), manual en forma de preguntas y respuestas, en parte aristoxénico y un tratado atribuido en una época a Baquío y actualmente se cree que fue escrito por un contemporáneo suyo llamado Dionisio.*
- *Un tratado anónimo sin fecha cierta y publicado por Bellermann, conocido como tal y donde se incluye información sobre el ritmo”.*

Desde los siglos VII al III a.C., en las islas del Egeo llamadas Tera y Kos, se hallaron figuras de ídolos de mármol tocando el doble aulos, arpas y liras. Estos hallazgos certifican la influencia musical de Mesopotamia, Frigia y Egipto sobre la civilización cicládica primitiva.

Al principio de esta etapa, se le atribuía un origen divino a la música, debido a la mitología y a las creencias en los distintos dioses griegos, ya que se mencionaba a estos como sus inventores y primeros músicos. Entre las figuras más importantes relacionadas con la música se encuentran:

- Apolo, hijo de Zeus, dios de la luz, de la verdad, de la interpretación de los sueños, de la música, de la poesía, tañedor de lira y corifeo de las musas.
- Dionisio, hijo de Zeus, dios de las fuerzas primitivas de la naturaleza, del vino, de la danza y del teatro.
- Las nueve musas, originalmente ninfas de las fuentes y diosas del ritmo y del canto, hijas de Zeus y de Mnemósine (Memoria). Representan los diferentes aspectos de la música: Clío (historia, epopeya), Calíope (poesía y canción narrativa), Melpómene (tragedia), Talía (comedia), Urania (poesía didáctica, astronomía), Tersécore (poesía coral y danza), Erato (canción amatoria), Euterpe (música y flauta) y Polimnia (cantos e himnos).

La música era una parte imprescindible en las ceremonias religiosas, tanto que en el culto de Apolo, la lira era el instrumento característico, mientras que en el de Dionisio lo era el aulos.

Así mismo, la música en la poesía lírica y en la tragedia, estaba en función de su relación con el texto. A partir del siglo IV, se va a desarrollar una música virtuosística, de la cual se quejan algunos filósofos y pensadores como Platón.

Se dividió la concepción de los/as profesionales de la música, dependiendo del trabajo que realizasen. Existían dos tipos:

- La música teórica, era pensada por sabios y elevada a la categoría de ciencia. Eran personas que tenían una alta estimación, pues estaban presentes en ceremonias religiosas, manifestaciones colectivas (poéticas) y en representaciones teatrales.
- La música práctica o tocada estaba mal vista, ya que para realizarla no hacía falta inteligencia, solo la repetición de notas.

Al periodo comprendido entre los siglos XI al VIII, se denominó *geométrico*, tomando su nombre de las esculturas y cerámicas, entre las que predominan las funerarias.

Según Strunk, O. (1978), existían alusiones a la música y descripciones generales de ella en la Iliada y la Odisea de Homero (siglo VIII), así como en la poesía lírica y en obras dramáticas. Además, explica que casi toda esta literatura era cantada, bailada y acompañada de instrumentos musicales para representarlas.

Según la leyenda, hacia el año 750, y gracias a Frigio Olimpo, surge el canto con acompañamiento del aulos (aulodia), cuya instrumentación imitaba a la voz humana, sobre todo el grito de dolor.

En el siglo VII se acrecientan sus reproducciones gráficas. También se practicaba el canto coral con grandes himnos en el servicio religioso y en el culto funerario.

Durante el *periodo arcaico* (siglos VII-VI), se desplomó paulatinamente la recitación de la epopeya en un/a narrador/a, llamado rapsoda, mientras que el proemio (preludio al canto) se desarrolla para consolidarse en un trozo musical autónomo, el nomos kitharódico, desempeñando un papel importante en los grandes concursos, como por ejemplo en Olimpia.

En el siglo VII Pitágoras demostró el fundamento numérico de la música a través de proporciones interválicas, naciendo así su estudio desde un punto de vista matemático, considerando que el número es una referencia más objetiva, segura y fiable que el sonido.

Debido a ello, la música tiene la capacidad de influenciar sobre el ánimo y el carácter de las personas. Debido a ello, se convierte en un factor moral y social, al que era necesario tener en cuenta en la educación y la vida pública. Es entonces, cuando la música se convierte en un “peligro” si rompe las reglas antiguas de composición.

Siguiendo esta concepción, se creó la llamada doctrina o teoría del Ethos (efecto mágico de los modos musicales), en la que se muestran las cualidades morales de la música, encuadradas en la concepción pitagórica. Se creía que la música penetraba el alma y producía efectos sobre la voluntad, el carácter y la conducta de los seres humanos.

Durante el *periodo clásico* (siglos V-IV a.C.), Platón (1986) protesta en contra de la llamada nueva música, ya que no seguía los cánones antiguos, porque para él era la base de la educación ciudadana, atribuyéndole el poder de elevar el alma hacia la perfección. Según Tur Mayans, (1992, p. 127), “*Platón estableció una doctrina que otorga a la música la función modeladora del espíritu*”.

Además, se formó la tragedia, desarrollándose a partir de las fiestas de Dionisio. Los instrumentistas y el coro estaban de pie en un espacio semicircular, la orquesta, delante del escenario. Durante esta época, el principal representante de la comedia ática es Aristófanes (445-388).

Según Campbell (1991), la formación y técnica de la voz, así como la práctica coral, fue también de gran importancia en las actuaciones religiosas. De alguna forma, la práctica coral fue la precursora de los colegios actuales, ya que el profesor/a reunía conjuntamente al alumnado para mejor aprovechamiento del tiempo.

Posteriormente, Aristóteles (384-322), analiza la Teoría del Ethos, recalcando los efectos que produce la música sobre la voluntad y el carácter, y por ello, en la conducta de los seres humanos.

Es a partir de esta época, todo con el discípulo aristotélico Aristógeno de Tarento (345-300), en la que se le presta más importancia a la experiencia auditiva que a la distancia interválica de los sonidos, en contraposición a los pitagóricos.

A continuación, Euclides de Alejandría (hacia 300 a.C.) y numerosos teóricos trataron problemas de la armonía, las proporciones interválicas, el ritmo y la notación musical, la cual desempeñó un importante papel desde el siglo VI a.C.

Tanto Platón como Aristóteles estaban de acuerdo en que la forma de originar la clase “idónea” de persona, era a través un sistema de educación pública cuyos principales

mecanismos fueran la gimnasia y la música, la primera disciplina del cuerpo y la segunda de la mente. Ya en la República (1986), Platón insiste en la necesidad de un equilibrio entre esos dos elementos en la educación y de prohibir los cambios en la música, ya que si se rompen las reglas, esto conduce inevitablemente a la anarquía.

El sistema musical griego está basado en notas, intervalos, géneros, sistemas de escala, tonoi, modulación y composición melódica. El bloque fundamental de la construcción de las escalas era el tetracordio, constituido por cuatro notas con la extensión de una diatessarón o cuarta. Existían tres clases de tetracordios: diatónico, cromático y enarmónico. Igual que en la mayoría de los pueblos orientales, hacían uso de intervalos con distancias más pequeñas que el semitono.

Pitágoras descubrió las proporciones existentes en una cuerda sonora, dando como resultado las relaciones aritméticas de la escala musical, es decir, los intervalos existentes entre las notas. De forma que así halló que en las longitudes de cuerda con razón 2:1, sonaba la octava, en la de 3:2, la quinta y en 4:3, la cuarta, y así sucesivamente.

Del mismo modo, en la Península Ibérica, existían unas colonias griegas que, según Fernández de la Cuesta (1983, p. 47), *“a partir del siglo VI a.C. fueron fundadas por la polis de Marsella... Sin embargo, esto nos obliga a hacer un replanteamiento del influjo griego, y nada nos impide la suposición de que llegara a nuestra península, su importante cultura altamente cualificada en el terreno de la música”*.

Los habitantes de las Penínsulas Balcánica y Asiática, así como los de las islas del Egeo, desempeñaban una actividad financiera por el Mediterráneo, compitiendo con los fenicios pero con la diferencia de que no se asentaban en los lugares donde recogían las materias primas.

Esto es sumamente importante para entender el predominio de la cultura griega en España, ya que todos los objetos hallados anteriores al siglo VI a.C. en varios yacimientos arqueológicos, deben su localización a dicha actividad.

3.3. ANTIGÜEDAD TARDÍA Y TEMPRANA EDAD MEDIA

3.3.1. ROMA

Durante esta época, la música pierde su visión artística y se convierte en un simple pasatiempo, ya que incluso cerca de los lugares de culto se realizaban festivales de música y danza, llegándose a entretenimientos para masas alborotadas.

Según Friedländer, (1947, p. 32) *“en el año 364 a. C. se instauran en Roma los juegos escénicos (ludi scenici), en los que en sus comienzos, bailarines etruscos (histriones) danzaban al ritmo de una melodía ejecutada por una tibia, que sería enriquecida con un canto adaptado a ésta por los romanos; las escenificaciones eran las celebraciones de «festivales agrarios», en las que los actores intercambiaban opiniones con los espectadores que participaban de forma activa y fomentaban la improvisación”*.

La música romana no tiene la misma autonomía de la griega, sin embargo, la iconografía y los testimonios literarios dan prueba de que desempeñaba un importante papel en la sociedad en el ámbito público, como en banquetes, la danza, en el trabajo, el ejército... aunque también en la educación y el culto.

Del mismo modo, el hecho de que se apoderaran y transformaran la música griega, reconoce la calidad y el elevado sentido de la musicalidad.

La formación musical de las personas que se dedicaban al canto, llamados fonaskos, era larga y dura; aprendían a leer música en notación alfabética y empleaban unos ejercicios para obtener una voz potente y clara, ya que los espectáculos eran al aire libre, llevando una vida completamente dedicada a su trabajo.

Tal y como señala Friedländer (1947, p. 20) *“procuraban proteger mucho su garganta; descansaban un rato después de haber realizado cualquier esfuerzo con la voz, y cuando tenían que hablar, se colocaban un paño delante de la boca. Procuraban no comer ni beber en exceso, tomaban purgantes y se daban unguentos y frotaciones, se tendían boca abajo con una plancha de plomo en el pecho”*.

Durante la época de esplendor del imperio, el arte, la arquitectura, la música, la filosofía y los ritos religiosos pertenecieron al mundo helénico. Así pues, los esclavos-músicos extranjeros, ocuparon una situación clave en la vida musical romana.

Además, se creó una música expresamente de entretenimiento, destinada a las grandes exhibiciones de lucha y a los espectáculos que se ofrecían en los anfiteatros.

En el siglo IV a.C. existían representaciones escénicas con música, las llamadas danzas pantomímicas, cuyos actores, mimos y músicos constituían un gremio llamado histriones. Se usaban los dramas griegos, lo cual condujo en el siglo III a.C. al canto hablado, arias, dúos y coros.

Existen distintos instrumentos de este periodo como son: la tuba, lituus, cuerno de bronce, cornu, bucina, syrinx o siringa, tibia, tympanon, órgano hidráulico, cymbala, crotala, scabillum y variedades de aulos, entre otros.

La música en este periodo se puede resumir en:

1. La música estaba basada en una línea melódica pura, despojada de accesorios, vinculada al texto, especialmente en cuestiones rítmicas y métricas.
2. Una tradición de la ejecución musical fundamentada en la improvisación, sin una notación fija, pero dentro de unos acuerdos comúnmente aceptados.
3. Una teoría artística con fundamentos científicos.
4. Una filosofía de la música que la consideraba como un sistema ordenado compatible con el sistema de la naturaleza y con capacidad de afectar el pensamiento y la conducta humana.
5. Un sistema de formación de escalas basado en tetracordios y una terminología musical propia.

Estos conocimientos se transmitieron en forma incompleta e imperfecta a occidente a través de diversos canales, la iglesia cristiana, los escritos de los padres de la iglesia y los primitivos tratados medievales.

3.3.2. LA MÚSICA DE LA IGLESIA CRISTIANA PRIMITIVA

La música en la iglesia cristiana primitiva se desarrolló durante los siglos I al IV y tiene como punto de partida las nuevas comunidades cristianas, sobre todo en Antioquia, centro de misión de San Pablo.

Durante los tres primeros siglos de esta época, las primeras agrupaciones cristianas se consideraron sectas prohibidas en el medio pagano de la Antigüedad. En el siglo IV, se originó un cambio con el Edicto de Milán de 313, que permitió a dichas comunidades la práctica libre de su religión.

Entre las fuentes de la música eclesiástica cristiana primitiva se cuentan :

- La música del Templo judío, sobre todo en la tradición del canto de los Salmos.
- La música de la Antigüedad Tardía, es decir, del ámbito cultural helénico del Mediterráneo.

Durante esta época, algunos rasgos de la vida musical antigua se rechazaron de forma definitiva, como la idea de desarrollar la música con el único fin de disfrutar de ella. Muchas personas consideraban que las formas de música vinculadas a los grandes espectáculos públicos como festivales, torneos y representaciones dramáticas, eran inapropiadas para la iglesia.

Los instrumentos para acompañar a las melodías estaban totalmente prohibidos en los servicios, ya que se les consideraba una ostentación ligada al culto pagano, y además distraían de proclamación de la palabra divina. Sin embargo, fuera de la iglesia, podían cantarse canciones sacras con acompañamiento de kithara.

El canto litúrgicos existentes eran los siguientes:

- La *salmodia* es el canto de un salmo que consta de versículos de diferente número de sílabas. Existen dos tipos:
 - La *salmodia antifonal*, designa la alternancia de dos mitades de coro, mientras que el responsorial designa a la del coro y un solista. Normalmente no se cantaba un salmo completo, sino que se seleccionaban versículos aislados.
 - La *salmodia responsorial* consta de la alternancia de la antifona y del versículo de Salmo, es decir, del coro y el solista.
- La *himnodia* abarca el canto de textos de nueva composición. Al principio se realizaba en prosa.

3.3.3. BIZANCIO

La ciudad de Bizancio se convirtió en un centro cultural gracias a tres causas:

- Constantino el Grande desplazó su domicilio habitual en el año 330, desde la Roma pagana hacia la Bizancio cristiana (Constantinopla).
- El cristianismo en el año 391 se transformó en religión del estado.
- Conservó su carácter de capital del Imperio en el año 395.
- La decadencia del Imperio Romano de Occidente surgió en el año 476.

Durante esta etapa, se continuó con las antiguas tradiciones en torno a la música, sobre todo en materia eclesiástica, incluso más allá de su conquista por parte de los turcos en 1453, con la decadencia del Imperio Romano de Oriente.

La música de la Iglesia Oriental es sumamente multifacética, ya que comprendía a los países del cristianismo primitivo (Palestina, Siria, Grecia...), cada uno de ellos con su propia lengua y liturgia. La separación entre la Iglesia Oriental y Occidental se produjo en 1054.

La música eclesiástica bizantina se remonta a las tradiciones del canto griego, sirio y sinagoga, a esta última a través del canto hebreo. Se distinguen tres épocas:

- *La época del canto antiguo:* va desde la fijación de la liturgia (siglo IX) hasta entrado el siglo XIV. Además del canto de los salmos, florecieron las formas primitivas de himnos: troparion, kontakion y canon.
- *La época del canto medio* corresponde desde los siglos XIV al XIX, se caracteriza por nuevas composiciones himnicas, especialmente las de Juan Kukuzeles (siglo XIV).
- *La época del canto bizantino nuevo* data del 1821, iniciándose con la reforma del obispo Crisanto.

La música profana, al igual que la eclesiástica, estaba sujeta a estrictas ceremonias. No se ha conservado ningún texto o manuscrito, pero se cree que probablemente fueran similares, ya que utilizaban el mismo sistema tonal, ritmos y formas de ejecución.

El sistema modal comprende cuatro modos auténticos y cuatro plagales, con diferente disposición de la nota fundamental y del ámbito. Esto se remonta a las escalas griegas y existen el pentatonismo y el cromatismo con alteraciones de sensibles. Así mismo, la notación estaba pensada como una ayuda para la tradición oral.

3.4. TRANSICIÓN DEL MUNDO ANTIGUO A LA EDAD MEDIA

Cada región occidental recibió la herencia oriental de manera diferente, que combinándose con las condiciones locales, ocasionaron varias liturgias y grupos de cantos entre los siglos V y VIII d.C.

La mayoría de estas versiones, salvo la ambrosiana, desaparecieron o fueron absorbidas por una práctica uniforme y única, cuya autoridad era Roma. Así, en Galia surgió el canto galicano, en la Italia meridional el beneventino, en Roma, el romano antiguo; en España, el visigótico o mozárabe; en Milán el ambrosiano...

A partir del siglo IV y debido al fortalecimiento y expansión del cristianismo, se desarrollaron arzobispados y conventos de manera independiente en Roma, en las que el latín sustituyó al griego como lengua oficial de la liturgia.

A finales del siglo VI, el Papa Gregorio I llevó a cabo una reforma de la liturgia romana, ordenando, recopilando y unificando las melodías romanas, para darle a las melodías una disposición más fácil de cantar. Dicha centralización afectaba primordialmente a la administración y el derecho canónico y, en segundo lugar, al canto y la liturgia. Debido a esto, el canto litúrgico, homófonico y en latín de la Iglesia Católica recibe el nombre de canto gregoriano por el Papa Gregorio I (590-604).

Durante esta época, se consirió que había que valorar la música por su poder para ensalzar las almas de las personas al recogimiento y la fe, ya que podía influir en la personalidad de aquellos y aquellas que la escuchaban.

La música estaba al servicio de la religión y solo era digna de oírse en la iglesia, la que estaba en sintonía con las enseñanzas cristianas y predispone a pensamientos sagrados.

Al principio se excluyó la música instrumental del culto público, aunque a los/as fieles se les autorizó el uso de la lira para acompañar el canto de himnos y salmos en sus hogares y en ocasiones informales. El motivo fue por la asociación con los espectáculos paganos.

San Agustín, sobre los placeres y peligros de la música, tomado de Confesione decía lo siguiente: *“Cuando evoco las lágrimas que he vertido ante las canciones de Tu Iglesia, en el principio de mi fe recobrada y cómo aun ahora me siento conmovido no por el canto, sino por lo que se canta, cuando se canta con una voz clara y hábilmente modulada, entonces reconozco la gran utilidad de esta costumbre. De esta suerte, vacilo entre el peligroso placer y la pureza a que aspiro y antes bien me inclino (aunque no pronuncio una opinión irrevocable acerca de este asunto) a aprobar el uso del canto en la iglesia, pues de ese modo, en virtud de las delicias del oído, las mentes más débiles pueden sentirse estimuladas hacia un marco de devoción. Sin embargo, cuando ocurre que me siento más conmovido por el canto que por lo que se canta, me confieso a mí mismo que he pecado de manera criminal y entonces quisiera no haber oído ese canto. ¡Ved ahora en qué situación me hallo! Llorad conmigo y llorad por mí, vosotros que reguláis vuestros sentimientos internos de modo que sus resultados sean buenos. En cuanto a vosotros, que no obráis así, estas cosas no os conciernen. Pero Tú, oh Señor, Dios mío, presta oído, mira y ve y ten piedad de mí y sálvame; Tú, en cuya contemplación me he convertido en un enigma para mí mismo; y ésta es mi dolencia.”* San Agustín, Confesiones, X, capítulo 33.

Así mismo, Boecio, una de las autoridades más reverenciadas en la Edad Media, recogió las teorías Pitagóricas y transmitió la idea de la música como ciencia en la que las relaciones matemáticas lo rigen todo. Su aportación más original es la división de la música en tres clases:

- *Música mundana o (música cósmica)*: es la perfección y superior a nuestro entendimiento, trata sobre las relaciones numéricas observables en los movimientos de los planetas, los cambios de las estaciones...
- *Música humana*: que rige la unión del cuerpo y el alma.
- *Música instrumentalis*: música audible producida por instrumentos (incluida la voz humana) que ejemplifica las relaciones numéricas.

3.5. EDAD MEDIA

A lo largo de este apartado se pretenden resaltar los rasgos más destacados durante la Edad Media en Europa. Según Reese (1989, p. 83), *“el desarrollo de las formas musicales ha sido la consecuencia natural de la evolución cultural y la interacción de las herencias recibidas, que compartían aspectos parecidos. Todas ellas portadoras de un legado común, que desde Siria a España, desde el norte de África a los Alpes, habían fomentado la actividad artística de la Antigüedad aún suficientemente viva para seguir engendrando vida”*.

Para una mejor exposición, se dividirá este apartado en música andalusí, propia de nuestra tierra, la monodía religiosa o canto gregoriano y la profana, la polifonía y los instrumentos musicales.

3.5.1. LA MÚSICA ANDALUSÍ

La música andalusí tiene las siguientes características:

- Es monódica y heterofónica, tanto instrumental como vocal.
- El tema poético del amor *udrí* (amor casto), procede de Persia, y a través de Al-Ándalus se desarrolla en Europa en la temática trovadoresca del "amor cortés".
- Existe una gran abundancia de música profana, basada en poemas que ensalzan los placeres de la vida, el vino, y el amor.

-
- Su objetivo es la búsqueda del *tarab*, un estado máximo de exaltación o éxtasis del espíritu.
 - Está basado en un sistema de modos y la teoría del Ethos, ya que cada tipo de escala musical (*maqam*) provoca una reacción en el ser humano.
 - Hay música con y sin ritmo y se practica la improvisación, basadas en unas reglas.
 - Era muy frecuente la presencia de la mujer como instrumentistas y cantantes.
 - Las jarchas son breves poemas en dialecto mozárabe en los que la protagonista suele ser una chica que cuenta a su madre o hermana sus penas de amor. En la lírica sefardí se repite este tópico.

3.5.2. MONODIA RELIGIOSA: CANTO GREGORIANO

Antes de adentrarnos en el canto gregoriano, vamos a explicar los tipos de servicios que se realizaban en la iglesia. Existían dos clases que son los oficios y las misas:

- Los primeros, también llamados horas canónicas, se celebraban todos los días en horas establecidas según un orden regular, aunque su recitación pública generalmente solo se observaba en los monasterios y en ciertas iglesias catedrales. Son los siguientes: maitines (antes del amanecer), laudes (al amanecer), prima, tercia, sexta, nona (respectivamente a las seis, nueve, doce y quince horas), vísperas (al atardecer) y completas (por lo general, inmediatamente después de las vísperas). La música de los oficios se halla reunida en un libro llamado antifonal.
- La misa, es el servicio principal de la iglesia católica. La palabra misa proviene de a frase fina del servicio: *Ite missa est* (“Idos, se acabó la misa”). En otras iglesias cristianas, este servicio se conoce también como eucaristía, liturgia, santa comunión o cena del Señor. Los textos de algunas misas son invariables, llamadas *Ordinario*, como son el kyrie, el gloria, el credo, el sanctus, el benedictus y el agnus dei, y otros cambian según la estación del año o por determinadas festividades o conmemoraciones, llamados Propio.

Las características principales de la música que surge tras la labor de Gregorio Magno, también llamado canto gregoriano, son las siguientes:

-
- Es un canto monódico y a capella. A partir del siglo IX, se convirtió en polifónico y además se permitió el acompañamiento del órgano en los distintos servicios.
 - En la melodía se utilizan intervalos pequeños y de ámbito reducido. Existen distintos tipos: *Silábicas* (de una nota por sílaba), *Salmódica* (en la que sobre una misma nota se recitan varias sílabas de un texto), *Neumáticas* (una misma sílaba corresponde a un neuma, que era un grupo de 2 o 3 notas) y *Melismática* (en la que un extenso grupo de notas que se canta con una sola sílaba).
 - Sin ritmo, ya que es marcado por el texto que fluye libre y uniformemente.
 - Utiliza el latín, ya que lo fundamental es transmitir la Palabra, basada en la Biblia e himnos.
 - Usa ocho escalas especiales heredadas de los griegos: los modos.
 - La música está al servicio de la oración. Debe crear un ambiente de paz y espiritualidad ya que persigue el acercamiento a Dios gracias a su solemnidad y sobriedad.
 - Era de transmisión oral al principio, hasta que se fue desarrollando el sistema de notación.

Según Caldwell (1984, p. 29), “*puesto que nuestro conocimiento de esta música se limita a los cantos litúrgicos escritos con una notación imprecisa mucho tiempo más tarde de haber sido creados, es difícil por tanto, delinear conclusiones concretas acerca de las técnicas... usadas para su composición*”.

En el canto gregoriano existía un estilo leído, llamado *accentus* y el cantado *concentus* y los géneros utilizados son los siguientes:

- *Salmodia directa*: todo lo canta un coro o una sola persona.
- *Salmodia responsorial*: el solista entona los versículos del salmo y el coro contesta con el responsorio.
- *Salmodia antifonal*: diálogo entre dos coros.
- *Composiciones estróficas*: la misma melodía se repite en cada estrofa.
- *Composiciones libres*: no hay estrofas, suelen ser narrativas.

Como sistema de notación musical se utilizaban los neumas, que eran gestos con la mano para dirigir al coro. Se remontan a la quironomía y a los signos de prosodia griega. Como la fijación de las melodías por escrito tenía dificultades, se transmitían oralmente y para ello se

empleó un sistema lo más “objetivo” posible, intentando así asegurar que la difusión fuera más rigurosa. Los primeros manuscritos con neumas datan de los siglos VIII y los últimos en el XIV.

Según Fernández de la Cuesta (1983, p. 217), *“la transformación de la tradición oral a la tradición escrita, afectó al proceso de aprendizaje de la música en occidente. El gradual desarrollo en la notación escrita, que comenzó en la era cristiana llevado a cabo por el papa Gregorio El Grande, en el siglo VI y que se extendió a lo largo de casi todo el milenio, fue promovido por dos motivaciones bien claras en la transmisión de los cantos litúrgicos: la ayuda para su memorización, y la necesidad para conservar la música a través de los tiempos”*.

Según Caldwell, J., (1984, p. 21) *“los primeros y principales sistemas de notación que fueron desarrollados junto con el canto cristiano fueron dos: el ecfonético y el neumático. El primero no se usó normalmente en los primeros salmos, que llegaron a cantarse según los principios de la ecfónesis o recitación sobre una sola nota, mientras que el segundo término neumático, es en un sentido más amplio, aplicable a ambos sistemas”*. Eximeno (1978, p. 87), añade que *“la notación ecfonética alcanzó gran complejidad en Oriente y entre los judíos durante el primer milenio, pero en Occidente solo se usaron unos cuantos signos básicos, que difieren del sistema siríaco en el uso del punto. El sistema latino ya desarrollado, es el que aparece en los manuscritos a partir del siglo XI”*.

Prado, G. (1945), expone que la notación neumática propiamente dicha, se deriva de los acentos aplicados por los gramáticos alejandrinos a la lengua griega. Sin embargo el mismo nombre “acento” (en griego prosodia) implica un origen musical, y sería más exacto hablar de un origen común de los acentos y los neumas.

La evolución de la notación musical podríamos resumirla en los siguientes:

- A mediados del siglo IX se colocan unos signos (neumas) sobre las palabras para indicar la línea melódica ascendente / o descendente \ o ambas \wedge . (Es probable que estos neumas derivaran de acentos gramaticales)
- En el siglo X, los copistas empiezan a colocar los neumas a diversas alturas sobre el texto, es el llamado sistema adiestemático, y a veces se añadían puntos a los neumas para distinguir mejor las notas individuales del intervalo. Más tarde un copista coloca una línea roja horizontal para representar la altura fa, y así se reagrupan los neumas en torno a esta nota. Posteriormente se añade otra línea amarilla para la nota do.
- Durante el siglo XI, Guido d’Arezzo crea un sistema de cuatro líneas (tetragrama) con letras que indicaban las líneas fa (de color rojo) y do (amarilla), en la actualidad las llamadas claves. Posteriormente, se empleó el uso de sol. No se llegó a definir por

escrito un sistema rítmico por lo que hoy no sabemos con seguridad cómo era. Precisamente fue Guido d'Arezzo quien puso nombre a las notas a partir del Himno a San Juan Bautista *Ut queant laxis* (figura 6).



Figura 6: *Ut queant laxis*. Fuente: http://1.bp.blogspot.com/_XxmZ1ZzuSLM/TT7eVTZbtmI/AAAAAAAAAHs/uQMZNA8mxx4/s1600/SolfegUtQueantLaxis.jpg

(Revisado 05/02/2015)

- En la actualidad la práctica común es cantar todas las notas con un mismo valor básico.

En la Península Ibérica, la *cantiga* es la forma poético-musical propia de la España cristiana. Son poemas escritos en galaico-portugués destinados a ser cantados. Según su temática se agrupan en :

- *Cantigas de amor*: similares a la chanson. Amor cortés.
- *Cantigas de amigo*: está puesta en boca de la amada. Se conservan la música y letra de siete Cantigas de amigo compuestas por Martín Códax (Vigo s.XIII)

Unas de las más importantes son las “Cantigas de Santa María” del rey Alfonso X “el Sabio”. Es la colección más importante de canciones escritas en galaico-portugués. Está formada por casi 420 cantigas, (letra y música) de las que Alfonso X pudo ser autor en parte. Se conservan en cuatro códices que conservan la notación musical lo que las convierte en un tesoro.

Uno de los aspectos más llamativos es su unidad temática, ya que está escritas para ensalzar a la Virgen María, de forma directa o a través de la narración de milagros. El propio rey se identifica a sí mismo como un trovador de la Virgen, cuyo culto fue muy profundo y sincero en el siglo XIII.

Según Madison (1987, p. 310), “*las Cantigas de Santa María también debían cantarse acompañadas de instrumentos. Son numerosas las miniaturas en las que aparecen juglares y cantores tocando toda variedad de instrumentos, pero no aparece ninguna indicación sobre su utilización, puesto que el juglar experto en la técnica instrumental, improvisaba normalmente valiéndose de las posibilidades y de la versatilidad del instrumento*”.

Las características son las siguientes:

- La melodía son simples, silábicas y con pocos melismas.
- Su estructura formal es similar al virelai francés y al zéjel andalusí. También se les llama cantigas con refrán (o estribillo).

3.5.3. MONODIA PROFANA

La música no fue una propiedad exclusiva de la Iglesia, ya que se sabe que desempeñó, junto con la danza, un papel relevante en las diversiones profanas de todos la sociedad.

Según Caldwell (1991, p. 89), *“el estilo de la canción latina sacra y el de la profana no parecen tener diferencias esenciales en este periodo, es decir el repertorio monódico de los siglos XII y XIII se encuentra entrelazado por vínculos estilísticos que van más allá de los límites del lenguaje. La aparición de las lenguas romances data del siglo IX, existiendo escritos que lo confirman, sin embargo solo hasta finales del XI es cuando se usaron como soporte del canto artístico”*.

Las temáticas empleadas son los sufrimientos, placeres y vicios que toman forma poética y musical a través de las aristocráticas canciones de amor cortés (chanson) y otros tipos populares.

Otro tipo de canción latina no litúrgica durante los siglos XI y XIII, es el llamado *conductus*, de carácter serio y cuya melodía solía ser nueva o una adaptación del canto llano.

La figura de estos músicos-poetas medievales se suele dividir en los siguientes tipos:

- Los *goliardos*, son clérigos que eran vagabundos o estudiantes pobres, que van de una escuela a otra en los tiempos anteriores a la fundación de las grandes universidades permanentes. Escribían poesía satírica en latín criticando a la Iglesia, a la sociedad establecida y al poder, y composiciones líricas donde alababan el vino, la taberna, el juego, las mujeres y el amor.
- Los *juglares o ministriles* no eran poetas ni compositores sino intérpretes de los que se tiene constancia desde el siglo X. Eran hombres y mujeres que iban de aldea en aldea o de castillo en castillo, cantando canciones tomadas de otras personas o elaborando sus propias versiones, tocando instrumentos, usando la prestidigitación y la exhibición de

animales amaestrados. Se les consideraba como a marginados al margen de la protección de las leyes y la Iglesia.

- El *movimiento trovadoresco*, se originó en una región al sur del Loira y al este del Ródano (Provenza), y las posibles causas de este surgimiento pudieron ser las siguientes:
 - La relativa paz y prosperidad de la región en conjunto.
 - La riqueza y el lujo que gozaba la aristocracia.
 - La supervivencia de la cultura latina.
 - El contacto con los musulmanes de España.

Los representantes de este nuevo estilo son los trovadores y los troveros. El nombre parece provenir de la palabra trobar, es un verbo en provenzal que significa encontrar, inventar, componer en verso.

- Los *trovadores* eran poetas-compositores que surgen en Provenza; escribían en provenzal (languè d'oc) en torno al siglo XI. Se han conservado 2600 poemas trovadorescos y una décima parte de sus músicas.
- Los *troveros* vivieron durante el siglo XIII y escribían en la languè d'oïl (un dialecto que daría lugar al francés actual). Se han conservado 2130 poemas y se conocen 2/3 partes de las músicas.

Las características de este estilo son las siguientes:

- Aunque los temas no son muy profundos las estructuras formales muestran mucho ingenio.
- Las melodías eran silábicas generalmente y sencillas, con ocasionales y breves melismas especialmente al final de los versos.
- Se cree que se acompañaban de instrumentos, y en algunas ocasiones incluso se bailaban o teatralizaban.

Según su temática y contenido, los tipos de canción trovadoresca pueden clasificarse en:

- *Cansó (chanson)*: Canción de amor, basada en el ideal cortés. La dama es ensalzada y el trovador como encuentra muchos obstáculos para alcanzarla, acelera su deseo, por lo que tendrá que mostrar sus virtudes para poder alcanzarla. La mujer se convierte en objeto de adoración y devoción,

estableciéndose a veces un paralelismo casi religioso entre la amada y la Virgen María.

- *Sirventés*: poema satírico, que puede tratar en principio cualquier tema (moral, político, de crítica literaria), salvo el amor. Suelen ser de carácter crítico (con la nobleza, la iglesia, o incluso con otro trovador...).
- *Pastorela*: canción con temática pastoril, muchas veces de origen popular.
- *Alba*: trata de la separación de los amantes al amanecer.
- *Balada o danza*: relacionada con los fiestas de mayo, (“Kalenda Maya”, de Rimbaut de Vaqueiras).

A mediados del siglo XII, se inicia la poesía altoalemana media, denominada *minnesang* (cantar de amor), a casa del predominio que en ella tenía la temática amorosa. Al igual que en Francia, esta poesía está a cargo de la nobleza, la caballería y de ministeriales (vasallos). A partir del fortalecimiento de las ciudades en el siglo XIV, el *meistersang* (canto de maestros) toma el relevo.

En España, las primeras manifestaciones poético-musicales conocidas en lengua romance son las *jarchas*. Son canciones de amor y trabajo, seguramente de tradición oral y origen popular, que han sobrevivido por las anotaciones hechas de ellas al final de las *moaxajas*. Están escritas en lengua romance, hebreo o árabe vulgar pero con grafía árabe (literatura aljamiada). Podrían ser el origen de la lírica castellana y gallega.

Su temática es idéntica a las cántigas de amigo galaico-portuguesas y a una de parte de la lírica sefardí, lo que hace suponer que existiera en la península centros en Galicia y Al-andalus.

La sociedad hispana medieval fue multicultural. Los movimientos migratorios de la Reconquista favorecieron la comunicación y la creación de un repertorio interesante a nivel interno; mientras que el Camino de Santiago y las peregrinaciones conectaron España con Europa.

3.5.4. POLIFONÍA

En palabras de Caldwell, J. (1984, p. 91), *“la polifonía en amplio sentido no es un prurito exclusivo de la música occidental, se conocen formas de polifonía primitiva en casi todo el mundo, es decir, es inseparable de la mayoría de las formas de hacer música en la práctica, excepto en la voz humana sin acompañamiento, o del instrumento puramente melódico”*.

La polifonía surge como “embellecimiento” del canto gregoriano. Aunque se cree que existieron formas rudimentarias de polifonía desde antes. A esto recibió el nombre de *órganum* (de octava, quinta o cuarta), ligado a la voz superior o principal, llamada *vox principalis o cantus* (desde el siglo XIII, *cantus firmus*). La primera pieza a tres voces distintas de que tenemos documentación es el *“Congaudeant Catholici”* del Codex Calixtinus.

Hoppin (2000, p. 203) asegura que *“llamar a la polifonía “embellecimiento de la liturgia” no es sino afirmar su función principal durante los primeros siglos de su existencia escrita. Iniciada como una elaboración del canto llano, la polifonía sirvió casi exclusivamente como medio de aumentar el esplendor y solemnidad de los cultos eclesiásticos desde el siglo IX hasta bien entrado el XIII”*.

A partir del siglo XII, apareció un nuevo *órganum* que no se improvisaba, sino que se componía y se anotaba. El *cantus* no se hallaba situado en la parte superior, sino en la inferior, como base constructiva de la composición.

Según Hoppin (2000, p. 203), *“la invención de la polifonía fue sin duda alguna, el acontecimiento más importante de la historia de la música occidental, fue el nacimiento de la organización de la dimensión vertical o armónica de la música, lo que la convirtió en la preocupación más importante de los teóricos y de los compositores de la Edad Media”*.

El desarrollo de la polifonía medieval se estudia en dos periodos distintos:

- *Ars Antiqua*: desde el siglo XII hasta el XIII.

Se sitúa en torno a la catedral de Notre Dame en París, (1163-1345). Los dos músicos fundamentales son: Leonin (1131-1201) y Perotin (1160-1230). Por su vinculación inicial al canto gregoriano el ritmo está poco desarrollado en este periodo, basados en los pies métricos grecolatinos.

Las nuevas formas musicales que se crean son el *órganum* y el *motete*.

El *órganum*, fue un término introducido en el siglo X que implica que notas diferentes suenan simultáneamente. Se forma a partir del canto llano, añadiendo una segunda voz a

distancia de 4ª, 5ª u 8ª. El canto llano es llamado *vox principalis*. (más tarde se le llamará *tenor* (ténor) y la nueva voz es llamada *vox organalis*.

Hay tres tipos fundamentales de *órganum*:

- *Órganum paralelo*: la voz organal se mueve de forma paralela a la principal. A veces este movimiento no está durante toda la obra, sino que las voces empiezan y terminan en la misma nota; entonces se llama *órganum paralelo modificado*.
- *Órganum oblicuo o discantus*: la voz organal o discantus se mueve con abundancia de movimientos contrarios a los de la voz principal.
- *Órganum melismático*: la voz principal alarga la duración de las notas mientras la voz organal se mueve con gran riqueza de melismas.

El motete es un canto a dos o tres voces de carácter contrapuntístico. Una de ellas se puede tomar del repertorio tradicional del canto gregoriano. Tiene la peculiaridad de que cada voz independiente tiene un texto y ritmo diferente y puede ser religioso o profano.

- *Ars Nova*: desde el siglo XIII hasta el XIV

Término acuñado por Philippe de Vitry con el que se designa a la polifonía realizada en la Baja Edad Media, a partir de las nuevas tendencias y teorías en torno al ritmo iniciadas a finales del *Ars Antiqua*.

Se abandonan progresivamente los pies métricos dando paso a un concepto del ritmo más parecido al compás que conocemos en la música occidental.

A pesar de ello la polifonía de esta época se sustenta en técnicas muy complejas que dan lugar al motete isorrítmico. En él las voces se construyen sobre ciclos métricos y melódicos que se combinan, superponen y varían llamados *taleas* y *colores*. Todos estos juegos y movimientos resultan generalmente inapreciables al oído, mientras que sí se reconocen al estudiar las la partituras.

Como compositor destacó Guillaume de Machaut del que se conservan varias obras, entre ellas la Misa de Notre Dame.

3.5.5. MÚSICA INSTRUMENTAL

La música instrumental de esta época no estaba escrita para un instrumento concreto, sino que se podía tocar con cualquiera. Entre los instrumentos destacamos:

-
- Instrumentos de cuerda. La música medieval utiliza muchos instrumentos de cuerda, los más destacados son los siguientes el rabel, el dulcimer, la fídula, arpa, lira, elsalterio, monocordio, laud, guitarra, viola
 - Instrumentos de viento: destacan los siguientes:
 - ✓ Flautas: existía la flauta travesera, dulce, zampoña o flauta de Pan, gemscorno una pequeña flajol o el flaihut se tocan en asociación con un tamboril o tambor. Se hacían de madera más que de plata u otro metal, y podían tocarse desde un costado o desde el extremo.
 - ✓ Los instrumentos con boquilla están constituidos por los caramillos, las bombardas y las dulzainas.
 - ✓ Los instrumentos de cuernos y de las trompetas son, en general, instrumentos guerreros. Destacan el olifante, trombetta, tubae, tubecta y cornetas.
 - ✓ Órganos: el primer centro de fabricación fue Bizancio. Desde Constantinopla se exportan los órganos a todo el imperio e incluso a Oriente.
 - Instrumentos de percusión: antes del siglo XII no existían, aparte de las de campanas empleadas en los monasterios. En los siglos XII y XIII aparecieron en Europa los tambores de dos pieles, con los que se acompañaban los instrumentos de viento y el pequeño tambor sobre un cerco con crótalos, llamada pandereta.

3.6.RENACIMIENTO

El fin de la Edad Media y principio de esta época fue debido a:

- El descubrimiento de América en 1492, por Cristobal Colón.
- El auge de las ciencias naturales modernas, gracias a Galileo Galilei, Copérnico y Kepler.

El concepto de renacimiento fue empleado por primera vez por el pintor Vasari en 1550, y desde la publicación del libro “*La cultura del renacimiento en Italia*” de Jacob Burckhardt (2004) en 1860, se utiliza para el periodo comprendido entre el 1450 al 1600.

Este término hace referencia a la necesidad de un renacer de la humanidad partiendo de los ideales de la antigüedad grecolatina como son la belleza, el orden, el canon, el equilibrio, la razón...

En esta época se desarrolla el ideal del Humanismo, el androcentrismo y la razón y la ciencia frente a religión y revelación... El humanismo renacentista favorece el auge de un repertorio musical profano, contenido en colecciones llamadas *cancioneros*, asociado a las nuevas corrientes originadas en Italia.

Como no era posible conocer exactamente cómo era la música en aquella época, ya que no existían partituras escritas, se tomó como referencia los escritos de los antiguos intelectuales, poetas, filósofos, escritores..., en los que se contemplaba cualquier hecho musical basado en la emoción.

Así, el renacimiento musical supone una continuación de los avances y logros del Ars Nova, aunque desde la ideología propia del Renacimiento y del Humanismo. Según Gallico (1986, p. 3), *“la música que se produce en el siglo XV, al tiempo que marca el camino por donde transcurrirá la historia, permite descubrir nuevas composiciones y nuevas técnicas musicales que convergen en un estilo que podremos llamar universal”*.

El nuevo concepto de la imagen de las personas, lleva a un tipo de artista que tiene similitudes con lo divino. Las personas que se dedicaban a la música a nivel profesional, solían vivir o bajo la protección de los mecenas en comunidades laicas (prestaban más servicios pero estaban mejor pagados) o como organistas en las iglesias.

Según Reese (1988, p. 25), *“en el siglo XIV, los reyes y príncipes de Europa crearon las llamadas «capillas» a imitación de la papal, que mantenían muy buenos músicos”*, las cuales se crearon en las cortes para alardear del poder adquisitivo, sin embargo, era en las religiosas donde se realizaba la verdadera formación musical.

En palabras de Reese (1988, p. 27), *“Adrián Coclico, que pretendía ser discípulo directo de Josquin, describe en su Musical Compendium(1552) algunos de los métodos docentes de su maestro: “en muy poco tiempo podía hacer de los alumnos músicos completos, pues enseñaba las reglas en pocas palabras y por medio de la aplicación práctica del arte de cantar. Tan pronto veía que alguno dominaba el arte del canto y que sabía cómo orquestar y adornar melodías y ajustar el texto a la música, le enseñaba los intervalos y los diferentes métodos de idear contrapuntos sobre el canto llano. Si llegaba a descubrir a alguno que poseyera mente ingeniosa y tuviera de suyo disposición para la música, entonces le enseñaba, en unas cuantas palabras, las reglas de la escritura del canto a tres voces y más tarde las del canto a cuatro,*

cinco, seis, etc. Dándole siempre muchos ejemplos a imitar aquellos que se sentían atraídos a este arte delicioso por un especial impulso natural”.

Al mismo tiempo, existían disturbios eclesiásticos, guerras religiosas y numerosos concilios celebrados en el siglo XV. Tras la reforma protestante en 1517 de Lutero y el Concilio de Trento (1545-63), se planteó la eliminación de melodías profanas en la liturgia religiosa y exigió la necesidad de más austeridad y claridad que permitiera la comprensión del texto.

Gracias a la invención de la imprenta, por gentileza de Gutenberg en torno a 1455, y posteriormente a nivel musical, en 1476, por Hahn, se crea la edición de obras musicales, favoreciendo la posibilidad de que sea tratada como una mercancía u obra de arte autónoma. Aunque al principio eran caras y la persona que componía no se enriquecía con ellas, permitieron así la llegada a más público, favoreciendo la conservación del repertorio musical y de la tradición: reunir, seleccionar, conservar y difundir las obras, los estilos, etc.

Comercio y mercantilismo hacen que la burguesía adquiera relevancia y se la considere con un gran estatus social, lo cual se traduce en el aumento de puestos de poder. Nacen los primeros estados donde las ciudades y la burguesía tendrán mucha importancia.

La música instrumental tiene un amplio desarrollo. Aparecen tratados teóricos en los que se mencionan formas de interpretación, lo que es una guía para los músicos profesionales.

Existen una serie de características musicales de esta época:

- La monodia se mantiene en el canto gregoriano, mientras que se generaliza la polifonía a cuatro voces como modelo básico de coro, aunque muchas veces se compone para cinco voces, seis, ocho o incluso para cuarenta voces distintas. Los tipos de polifonía son homofonía, contrapunto imitativo o mixto. Existe un equilibrio en todas las voces sin que predomine una sobre las demás, ya que todas tienen la misma importancia.
- El coro es una de las formaciones que mejor interpretan las obras polifónicas. De este modelo surge la disposición actual y nombre de las voces de un coro.
- La superposición de líneas melódicas crea el concepto de acorde. Las 3ª y 6ª forman acordes de tríada, apareciendo así la armonía, base de la música Occidental. A partir de aquí, existe un nuevo tratamiento de la disonancia y la consonancia, introduciendo los conceptos de tensión/relajación que conducirá a la idea de cadencia.

-
- Se crean melodías suaves, sin saltos bruscos. Se retoman melodías gregorianas, como cantus firmus de misas y motetes, como base para muchas obras, aunque otras veces derivará de canciones populares profanas (llamadas *misa parodia*), lo que no interesaba a la Iglesia.
 - En las melodías, los ritmos son fluidos, suaves, cuyos textos sirven como base para organizar la música, ya que se exigía una claridad que permitiera el entendimiento del mismo.
 - En cuanto a la instrumentación, en las partituras no se especifica totalmente la notación, por lo que quedaba a criterio de la persona que interpretaba.

3.6.1. MÚSICA VOCAL RELIGIOSA

Las novedades producidas en la polifonía se originan en el norte de Europa. (Inglaterra, Norte de Francia, Países Bajos), y, aunque en las demás artes el Renacimiento tiene su principal foco de desarrollo en Italia, no será hasta los tiempos de la Contrarreforma cuando Italia asuma el liderazgo también a nivel musical. De hecho en la primera mitad del renacimiento muchos músicos del norte de Europa viajaron a Italia para trabajar en sus iglesias y palacios.

Por esto podemos dividir la producción musical del renacimiento en dos periodos dominados por dos escuelas.

- Escuela franco-flamenca: 1420-1520 (ver más)
- Escuela italiana: 1520-1600 (ver más)

Por otro lado la Reforma afecta a la música de los países protestantes en la medida en que Martín Lutero promueve el canto en lengua vulgar dentro de la iglesia, así como una nueva forma musical. En este sentido el coral luterano es una melodía sencilla, conocida (ya que en muchas ocasiones es tradicional) y cantada en lengua vernácula por el pueblo durante las celebraciones religiosas; de carácter silábico, y que a veces va armonizada de forma homofónica o acompañada por el órgano.

La Contrarreforma también insistió en la idea de la claridad del texto, aunque mantuvo el latín, y permitió el contrapunto imitativo siempre que fuera lo suficientemente claro para entender el texto.

Los géneros vocales más importantes son los siguientes:

- *La Misa*: según Fernández de la Cuesta (1983, p. 98), “sobre todo la *Messe de Guillaume de Machaut* se considera la primera manifestación de ésta como género musical, considerada como una unidad polifónica entre todas las piezas del Ordinario: *Kyrie, Gloria, Credo* (a veces se suspende), *Sanctus y Agnus*. Sin embargo la misa con sus cuatro voces polifónicas como género, no estará totalmente definido hasta *Dufay*. Existían tres formas diferentes: *La Misa tenor*, cuyas voces polifónicas se desarrollan sobre un tenor o melodía predeterminada, cantada por una de las voces (esta melodía o *cantus firmus* podía ser tanto, una melodía gregoriana, como una melodía proveniente de alguna profana). *La Misa paráfrasis*, aquella cuyo tema no se presenta íntegramente como en la *Misa tenor* y la *Misa parodia*, cuya aceptación fue bien acogida en el siglo XVI, consistiendo en la adaptación de manera más o menos libre de un modelo polifónico preexistente, generalmente un *motete*”.

- El *Motete*, según Michels (2002, p. 98), “se vuelve a hacer sacro, empleándose litúrgicamente como musicalización del Propio de la misa o en el *Officium*, en cuanto a su contenido se trata de motetes de Salmos o Evangelios... En Alemania nace en el siglo XVI el *motete-canción*, empleando como *cantus firmus* una canción eclesiástica alemana (coral) y desarrollando linealmente en el tenor o en el soprano (al estilo de la canción tenor) o siguiendo la técnica de la composición de la canción (la melodía en la parte superior), aunque alternándose vivamente partes homofónicas y/o polifónicas”.

- La *Canción Polifónica*, a partir del siglo XV, se puede decir que es la realización profana del motete. Se distinguen dos tipos: la que se deriva o está relacionada con la canción popular y la que es de composición libre o sobre temas cortesanos. En España, aparecen en los diversos cancioneros, floreciendo las formas de villancico y romance, como el *Cancionero de Palacio*, el de *Upsala*, los cancioneros de la *Colombina* y el de *Medinaceli*.

3.6.2. MÚSICA VOCAL PROFANA

En Italia la forma más representativa de la música profana es el *madrigal*, como evolución del motete profano medieval. El texto tiene gran importancia y se trata con mayor libertad que la música religiosa.

Sus ritmos son vivos y animados, y se utiliza la alternancia de texturas, aunque con el tiempo predominará la homofonía. La forma más común es la *estrófica* y, a veces, con

estribillos. Se puede cantar a capella, o sustituyendo algunas voces por instrumentos, o simplemente instrumental.

Como compositores destacan G. P. da Palestrina, Carlo Gesualdo y Claudio Monteverdi que prepara el camino para la nueva música del Barroco y en España destacan Francisco de Guerrero (1528-1599), Cristobal de Morales (1500-1553), Tomás Luís de Victoria (1548-1611), Antonio de Cabezón (1510-1566),

En Inglaterra, al principio el *madrigal* italiano tuvo un gran peso, tiñéndose de una melancolía muy característica. Posteriormente, con la decadencia del madrigal surge el *Ayre*, que es una canción para solista acompañado de laúd. En este estilo John Dowland (compositor y laudista) es el más importante.

En España las formas más cultivadas fueron el villancico y el romance. En ambas destaca Juan del Encina (Encina de San Silvestre, Salamanca 1468 - León 1529) poeta, músico y autor teatral en la época de los Reyes Católicos.

3.6.3. MÚSICA INSTRUMENTAL

Existen varias causas que favorecen el desarrollo de esta música:

- Revalorización de los sentidos frente al teocentrismo medieval.
- Impulso de la práctica instrumental, desprestigiada durante siglos.
- La imprenta difunde esta práctica a través de tratados instrumentales, libros prácticos de estudio de un instrumento.
- Se inventa una escritura musical específica para instrumentos de cuerda como el laúd o la vihuela, llamadas tablaturas.
- Los constructores de instrumentos surgidos en la Edad Media ganan prestigio.
- La música va siendo entendida como arte puro, al margen del texto.

No existen las orquestas con una plantilla fija de intérpretes, ni el compositor/a especifica qué instrumentos deben tocar. Al no disponer siempre del mismo número de instrumentistas, las personas que componen dejaban esbozadas algunas partes, para posteriormente ser completadas por las personas que lo interpretaban, por lo que solían dominar la técnica de la improvisación.

Las formas instrumentales más importantes son las siguientes:

- *Glosas*: son ornamentaciones sobre melodías.
- *Variaciones*: se construyen sobre un bajo obstinado. A veces se empleaban en la música de baile.
- *Fantasía*: es una creación de forma libre y polifónica que, aunque está escrita, parecía una improvisación.
- *Danzas*: como la Pavana y la Gallarda que serán el germen de la suite barroca

3.7. BARROCO

El término barroco se utiliza para clasificar la música desde 1600 hasta 1750, englobando así un estilo que por sus particularidades recordaba a la arquitectura, pintura, literatura, ciencia y filosofía de la época.

Fue un término que se utilizó durante mucho tiempo con un sentido peyorativo para designar lo extravagante, exagerado y hasta de mal gusto. Grout, D. y Palisca, C. (2005, p. 353) *“Charles de Brosses, cultivador del lenguaje pintoresco utilizó la palabra «barroca» para designar el estilo recargado de una clase de ornamentación de filigrana. Pero unos cuantos años antes de que este autor introdujera esta designación, un crítico de música anónimo, llamó «baroque» a la música de Hyppolyte et Aricie de Rameau, estrenada en 1733, a la que tachó de “ruidosa, antimelódica, caprichosa y extravagante en sus modulaciones, repeticiones y cambios métricos”.*

Fernández de la Cuesta (1983, p. 127), comenta que “J.J. Rousseau, en el suplemento de su Encyclopedie (1776), la definía como *“música de armonía confusa y disonante, cargada de modulaciones, de difícil entonación y movimiento forzado”.*

Tradicionalmente se ha considerado al barroco inmerso en un mundo en crisis a nivel económico, político e ideológico. Por esto se contempla el mundo bajo una sensación de desorden. Esto se manifiesta en una doctrina estética basada en valores como la desproporción, la tensión, contraste, desorden, artificiosidad y teatralidad. Las personas que componen buscan durante esta época lo expresivo y lo dramático como representación del mundo tal y como ellos lo perciben.

“En la historia de la música se usan a menudo términos con carácter general como el de gótica o romántica, en lugar de buscar denominaciones que puedan describir con

más precisión las características puramente musicales, como por ejemplo: «época del bajo continuo» en lugar de barroca”. Fernández de la Cuesta (1983, p. 129).

Según Strunk (1998, p. 151), “la música barroca estuvo dominada por actitudes italianizantes y podemos decir que Italia, en determinadas regiones, por orden cronológico, fue el país que predominó la influencia en toda Europa. Florencia mantuvo su periodo de esplendor a comienzos de 1600, coincidiendo con la realización de la ópera *Euridice* de Jacopo Peri (1561- 1621) y la repercusión que tuvo su estreno, en cuanto a la manifestación más clara de los cambios que se operaron, en la aplicación de unos principios formulados seguramente en épocas anteriores”.

Bianconi (1986, p. 93), añade que “Venecia, ciudad musical por excelencia, se convertiría en el centro operístico más importante. Roma, ciudad que ejerció una clara dominación en cuanto a la música sacra, durante una época, se convirtió en un lugar importante de ópera, y música instrumental, así como también ocurrió en Nápoles durante el siglo XVIII. Bolonia y otras ciudades del norte de Italia, sin embargo, destacaron por su desarrollo de la música instrumental”.

“El panorama de la música en Francia, país que mantuvo su idioma como el distintivo nacional, se vio también altamente influenciado por el estilo italianizante sobre todo en la primera mitad del siglo XVII. Pero más tarde, con la figura de Jean-Baptiste Lully, un italiano florentino, educado en Francia desde los catorce años, gran violinista, perfecto bailarín, excelente organizador, tiránico, polifacético, odiado y admirado consiguió llevar a la ópera francesa, en el reinado de Luis XIV, a constituirse en la gran protagonista con un estilo propio que se extendería durante más de un siglo, para así emanciparse de Italia” Sopeña (1954, p. 25).

En Alemania, después de la Reforma de Lutero en 1517 y gracias al nacimiento del Coral y su papel fundamental en el desarrollo de las posteriores formas musicales, influyó en toda la música de los siglos XVII y XVIII en Europa.

Grout y Palisca (2005, p. 356) mencionan que “después de la Guerra de los Treinta Años (1618- 48), la cultura musical alemana quedó avasallada y el estilo italiano fue la base principal para la composición en los músicos alemanes, que a pesar de la desunión política, hubo un resurgimiento en las generaciones siguientes, culminando con la obra de Johann Sebastian Bach”.

En cuanto a la música de escena podemos destacar a Heinrich Schütz (1585-1672), alumno de Gabrieli, y el mayor compositor alemán de mediados del siglo XVII, que

compuso la primera ópera alemana, así como varios ballets y obras escénicas, pero la música de estas piezas se ha perdido, solo se conservan de él composiciones religiosas, en cantidad y variedad que datan de 1619 hasta los últimos años de su vida. Grout y Palisca (2005: 399-400).

Buelow (2004, p. 206) añade que *“en Austria y las ciudades católicas del sur de Alemania, la música sacra permaneció bajo la influencia italiana. Los compositores italianos desarrollaron una importante actividad en Munich, Salzburgo, Praga y Viena... En el temprano siglo XVII, los músicos de las regiones luteranas central y septentrional utilizaron las nuevas técnicas, unas veces con melodías corales aunque los compositores luteranos siguieron escribiendo motetes polifónicos corales y otras basados en textos bíblicos, sin emplear melodías corales. A comienzos del XVII compositores como Hassler (1564-1612), Praetorius (1560-1629) y otros compositores, presentaron el estilo de Gran concierto, lo que explica la admiración que sentían por la escuela veneciana”*.

Buelow (2004, p. 323) comenta que *“el madrigal inglés (catches) de clara influencia florentina, pero con una personalidad expresiva, conquistó con su gracia y espontaneidad. El influjo de los italianos en el melodrama se infiltró entre la puritana música religiosa y profana de los ingleses, llenando la corte de los Estuardo de músicos italianos y franceses”*

Después de la colonización del Nuevo Mundo, según Grout y Palisca. (2005, p. 400), *“la Iglesia siguió fomentando la música, pero en el Periodo Barroco, su papel fue de menor importancia, comparando con épocas anteriores, pasando el patrocinio a la aristocracia, o entidades civiles. En muchas ciudades las «academias» o sociedades privadas mantenían las actividades musicales, lo que dio lugar al nacimiento de los conciertos previo pago, abiertos al público. La primera empresa de este tipo se realizó en Inglaterra en 1672, seguidas por Alemania y Francia en 1722 y 1725, aunque este movimiento no se difundió con amplitud hasta la segunda mitad del siglo XVIII”*.

Según Chailley (1991, p. 207), *“los cambios que se produjeron durante todo el siglo XVII en todos los ámbitos de la sociedad en general, afectaron a todas las áreas de manera decisiva: el teatro, la liturgia y la música se vieron influenciados en todas sus formas. En cuanto a la música debemos destacar algunos aspectos esenciales, que se desarrollaron a partir de dicho periodo”*:

- Diferencias entre la "primera" y "segunda práctica": La Camerata Florentina es un grupo de intelectuales y humanistas que no estaban conformes por el desarrollo

complejo y polifónico que toma la música del renacimiento y tratan de volver a las bases de la música cantada que, bajo su perspectiva, está en la antigua tragedia griega. Creían, erróneamente, que ésta era fundamentalmente cantada. Así, impusieron una manera de componer donde la voz y el texto son lo fundamental y el acompañamiento se limita a un sencillo relleno armónico, basado en una voz grave que será el cimiento del "bajo continuo". Traerá como resultado el nacimiento de un género vocal escenificado: la *ópera*.

- *“El progresivo auge que tomaría el canto solista, voz o instrumento, y el enriquecimiento de los intervalos armónicos permitidos, en tanto en cuanto que el acompañamiento se tornó en un mero apoyo de la melodía. Las nuevas consonancias y disonancias y el uso de ciertos acordes (como el de séptima de dominante) propiciarían el tránsito definitivo de la música construida sobre los ocho modos eclesiásticos, hacia la música moderna basada en los únicos modos mayor y menor”*. Chailley, J. (1991, p. 207)

- *Teoría de los afectos*: recoge la tesis de Aristóteles de que existen distintos estados de ánimo racionalmente definibles, y por lo tanto imitables y provocables. Las personas que componen, cantan o tocan, creen que con la música pueden mover esos afectos, provocando esos sentimientos en el público. Para lograr esto se emplean unos recursos retóricos, en parte tomados del lenguaje hablado.

- *“El ritmo, en contraste con la uniformidad y la fluidez rítmica de la polifonía del Renacimiento, se hizo o muy regular o muy libre. Éste se vio afectado por una mayor independencia de las voces en su fluir con una línea más compleja, y no siempre a expensas del ritmo marcado por una de las voces (rígido tactus) para conseguir la unidad de las voces contrapuestas, ya que éstas podrían cantar solas en ocasiones. La sucesión regular de esquemas armónicos y de acentos separados por barras de compás a intervalos regulares, solo fue común después de 1650”* Grout y Palisca (2005, p. 359).

- El arte como imitación de la naturaleza, desarrollando formas y un lenguaje que produce placer al escucharlo. Esto provocará algunas de las formas más "intelectualmente" bellas, emocionantes y perfectas como es la *fuga*.

La música barroca aporta dos nuevas maneras de componer:

- Según Fernández de la Cuesta (1983, p. 128), *“todo esto condujo al estilo concertante (concertato) estilo moderno (seconda prattica) opuesto al estilo antiguo*

(prima prattica) de lo que fueron muy conscientes compositores, teóricos y músicos. Con estas premisas concluiría la etapa de la música aritmética para alcanzar el de la retórica, que culminó con J.J. Rousseau y Antonio Eximeno, al final del siglo XVIII en la expresión del lenguaje puro. Es decir la música expresó con toda su capacidad los estados más puros del espíritu del hombre: el amor; el gozo, la alegría, la angustia, el heroísmo, la cólera y la grandeza, en toda su dimensión". El estilo concertato, es una técnica en la que contrastan voces e instrumentos, o varios grupos de instrumentos.

▪ Chailley, J. (1991, p. 207), destaca la importancia del *Bajo Continuo*: “*es una técnica compositiva en la que el conjunto de la música se sustenta en una melodía grave, que sirve como soporte armónico interpretada por un instrumento monódico grave (cello, fagot...) y por un instrumento polifónico (clave, órgano, laud...) que a la vez realiza un "relleno armónico" que suele estar improvisado siguiendo un sistema cifrado que aparece junto a la melodía del bajo. Otras veces ese relleno viene escrito por el compositor, se denomina entonces bajo continuo "obligato". Surge como acompañamiento sencillo para las composiciones que seguían la línea de la Camerata Florentina. Su función es la de crear una polaridad armónica con la voz aguda (principal) dando consistencia al conjunto, y sobre todo profundizando en la idea de contraste y de polifonía. Contribuye a dar dirección y dinamismo a la música y solidifica una nueva música, intuitiva en el renacimiento: la música tonal (aquella en la que existen una jerarquía en los grados, "notas", de la escala y una armonía funcional donde cada acorde tiene una misión respecto al centro tonal, respecto a la nota principal de la escala)".*

3.7.1. MÚSICA VOCAL

Según Chailley (1991, p. 207), “*el desarrollo del drama musical desde el punto de vista de las formas musicales, fue sumamente importante al surgir el nacimiento de un nuevo género inspirado en el retorno a la antigüedad propio del Renacimiento, y que en cada país presentaba los rasgos característicos que marcaron la esencia de cada uno*”.

Grout y Palisca (2005, p. 102), aseguran que “*el nuevo estilo en la búsqueda de expresión de la música vocal, causaba dos modificaciones importantes en la línea melódica: la suavidad en el fluir de las notas, típicamente del siglo XVI (passaggi), fue alternativamente*

cambiando a la forma contrapuntística que enfatizaba las cualidades del golpe de glotis; y la aparición de un nuevo vocabulario para los pequeños adornos en las notas cantadas, o en las sílabas acentuadas de los textos”.

Las formas vocales más importantes son las siguientes:

- *Ópera:* es una representación musical escénica, cuyo argumento está escrito en el libreto. Los personajes son interpretados por actores y actrices que cantan acompañados por una orquesta. Suelen contar con un coro para determinados momentos. Se estructura en varios actos, sucediéndose recitativos y arias, con números de baile, instrumentales y corales ocasionalmente. Comienza con una obertura, a telón cerrado y entre acto y acto se tocan los intermezzos. Monteverdi es el compositor considerado como el "inventor" de la ópera al transformar las nuevas ideas del canto hablado (Camerata Florentina) en recitativos dramáticos y arias. Su obra "Orfeo" (1607) es considerada la primera ópera, aunque hay autores que reclaman este puesto para "Euridice" (1600) de Jacopo Peri. El recitativo es una declamación cantada, sin ritmo marcado, y de carácter silábico, con acompañamiento sencillo a cargo del bajo continuo (*recitativo secco*) o a cargo de la orquesta (*recitativo accompagnato*). El aria, por el contrario, es una pieza vocal con acompañamiento instrumental, en la que los instrumentos no se limitan a acompañar sino que dialogan con la voz, de carácter melismático. Requiere una gran técnica vocal, para interpretar los melismas, así como un dominio de la respiración.
- *Oratorio:* responde a un planteamiento formal similar al de la ópera pero no cuenta con representación teatral, sino que tiene "formato de concierto". El argumento es religioso. Y a la alternancia de recitativos y arias se suman los "coros", que son piezas corales con acompañamiento orquestal.
- *Cantata:* es similar al oratorio pero más breve y de carácter reflexivo, sin un argumento claro. Las había tanto profana como religiosas. El maestro de este género es J. S. Bach .
- *Pasión:* Es un oratorio cuyo tema principales la pasión y muerte de Jesús contada a través del Evangelio, empleando éste como libreto o como base del libreto. La de mayor trascendencia es la "*Pasión según San Mateo*" de Bach.

3.7.2. MÚSICA INSTRUMENTAL

En el Barroco la música instrumental se distancia de los modelos vocales. No imita a la música coral, como en el Renacimiento, sino que se desarrolla de manera independiente.

Así, se crea un lenguaje musical instrumental que terminará influyendo en la escritura vocal, ya que se trataba de conseguir con las voces los efectos propios de los instrumentos:

- Líneas melódicas angulosas, o complejas.
- Fraseos rápidos y ligeros con largas notas.
- Afinación más segura.
- Armonías más complejas.
- Ampliación de la tesitura.

Según Bukofzer (1986, p. 386), *“en la orquestación barroca se podían distinguir tres tipos que se corresponden con las tres fases del estilo barroco: orquestación acumulativa, orquestación de continuo y orquestación contrapuntística. La orquestación de Continuo pasó a ocupar un primer plano en el barroco medio, y se mantuvo como predilecta a lo largo de todo el barroco. Esto consistía en una base formada, sobre la que se apoyaba una superestructura de uno a cuatro instrumentos ornamentales”*.

Buelow (2004, p. 22), añade que *“la concepción dualista de la orquestación de Continuo realza el perfil estructural de la composición: las líneas exteriores se ven muy reforzadas, mientras las centrales, al no ser tan importantes, pueden quedar en manos del intérprete que forma parte del continuo que proporcionará las armonías improvisadas. Esto quiere decir que demanda la improvisación realizada por un instrumentista de tecla u otro instrumento capaz de realizar los acordes que sean capaces de mantener la textura cordal derivada de la estructura armónica de la línea del bajo”*.

Aunque se buscaba mover las pasiones entre el público, este nuevo lenguaje separado del texto dota a la música de una abstracción de carácter racional y conceptual muy valoradas. Según Grout y Palisca (2005: 359) *“un rasgo común en los compositores del Barroco fue su intento de expresar o representar un amplio espectro de ideas y sentimientos con gran vivacidad por medio de la música. La música tenía la libertad de ampliar su campo expresivo y la imaginación del compositor extenderse hasta donde le permitieran sus límites, estimulando el desarrollo de su poder emocional”*.

El hecho de no depender de un texto o de una idea extra-musical, le aporta a la música instrumental un gran valor por sí misma, no como ornamento, sino como medio de conocimiento sobre el ser humano y la realidad. De esta forma, la música instrumental comienza un camino cuya culminación se da a lo largo del Clasicismo y del Romanticismo, cuando se convierte en el arte por excelencia.

Las formas musicales más importantes son las siguientes:

- *Fuga*: se llama así tanto a la forma específica como al principio estructural. Se basa en el contrapunto imitativo de las voces y en la expansión continua de la música en torno a un tema principal en un solo movimiento.
- *Suite*: es una obra estructurada en varios movimientos, escritos sobre ritmos de danzas (barrocas y del renacimiento). Está basada en la alternancia y el contraste de ritmos en sus movimientos. Como elemento unificador se solía escribir toda la suite en el mismo tono. Por ejemplo: Overture, Rondeau, Sarabande, Bourrée, Polonaise, Menuet, Badinerie.
- *Sonata*: al principio le pusieron dicho nombre a toda pieza para ser “sonada” en contraposición a las cantatas que eran obras para ser “cantadas”. Durante el barroco está formada por varios movimientos de diversos tempos. No suelen proceder de danzas, aunque no será hasta el Clasicismo cuando se generalizan las pautas que la definen. Están escritas para pequeños grupos de cámara, generalmente a dúo o a trío.
- *Concierto*: son obras estructuradas en tres movimientos (allegro-adagio-allegro). Podemos distinguir dos tipos según su utilización del estilo concertato:
 - *Concierto Grosso*: en el que se opone un pequeño grupo de solistas, llamado *concertino o soli*, al resto de la orquesta, denominada *tutti o ripieno*. A partir de Antonio Vivaldi quedó fijada su estructura en tres movimientos (rápido- lento-rápido) y el
 - *Concierto Solista*: cuya estructura es similar, pero el concertino se sustituye por un solista sin perder el concepto de diálogo y competición entre el tutti y el solista.

3.7.3. LA MÚSICA EN ESPAÑA

Según Sopena (1954, p. 56), “*el viejo villancico pasó de ser una canción con estribillo a ser una obra dramática en toda regla. Los autos sacramentales y las comedias llevadas a cabo en los patios de las plazas de las ciudades, así como los entremeses e intermedios, de importantes autores como Juan de la Encina, Gil de Vicente, con letras de Lope de Vega (1562-1635) y Calderón de la Barca (1600-1681) gozaron de notable éxito y representan una importante fuente histórica, en cuanto a la música escénica en nuestro*

país se refiere". Buelow (2004: 376) añade que *"la pena es que no hay posibilidad de conocer los lazos que existían entre estos repertorios y los posteriores, pues no ha llegado hasta nosotros la música de tales prácticas, aunque se supone que una gran parte, como era habitual en aquellas épocas, fuera de carácter improvisado"*.

"La tonadilla, típico teatro español del siglo XVIII, tiene un origen clarísimo en los entremeses del teatro español. Asume los aires de descarada protesta contra el italianismo y está montada sobre la caricatura de las costumbres de la época. Más tarde la zarzuela del siglo XIX, (género chico) la menos italianizada y por tanto la más teatral, tiene su fuente vital en la tonadilla, según el estudio realizado por José Subirá y Cotarelo". Buelow (2004, p. 376).

"La primera ópera barroca que conservamos completa de un compositor español: Celos aún del aire matan (1660) de Juan Hidalgo (1614- 1685) y libreto de Calderón de la Barca, estrenada en el Real Coliseo el 5 de diciembre de 1660. Estos dos artistas ya habían realizado otra ópera anterior, La púrpura de la rosa (1680) estrenada en el Buen Retiro de ese mismo año, cuya música desgraciadamente se ha perdido". Buelow (2004, p. 377).

Fernández de la Cuesta, I. (1983, p. 133), afirma que existen *"otras óperas de Sebastian Durón, como La Guerra de los Gigantes"* que *"fue representada en la corte de Carlos II (el 7 de Febrero de 1700). La partitura ofrecía una orquestación escrita para trompeta, dos violines y bajo, apareciendo el ritornello entre las varias coplas de una aria, así como secciones puramente instrumentales, incluyendo un minuet final. En comparación con Hidalgo, Durón emplea pequeños recitativos más complejos y las arias y coros más numerosos. Se puede considerar que ésta es la última ópera que se conserva de rasgos españoles"...* *"En la casi ausencia tradición del continuo acompañando las partes cantadas de la verdadera ópera (solo cuatro títulos en casi ocho décadas), la corte de España parece experimentar con otro género mixto con los mismos o similares patrones al de la semiopera inglesa, combinando las partes habladas con las arias y elaborados recitativos, atribuidos a los dioses, compartiendo las canciones populares para los personajes mortales. Entre estos estilos están ejemplos de Calderón de la Barca: La fiera y la piedra (1652), Fortunas de Andrómeda y Perseo(1653,) Fieras afemina Amor y la estatua de Prometeo (ambas antes del 1670) todas con música de Hidalgo, probablemente"*.

El mismo autor, expone que *"durante el siglo XVII se desarrolló un género propio en el teatro de la corte en la Zarzuela, de ahí su nombre. El éxito de este género dramático musical menos pretencioso al de las óperas, ha llegado hasta nuestros días. Las zarzuelas del siglo XVII reflejan con bastante claridad las características del espíritu barroco, que nada tienen que ver con las del siglo XIX y XX"*(Fernández de la Cuesta, 1983, p. 133).

3.8. CLASICISMO

Se llama clasicismo musical al periodo desarrollado aproximadamente entre 1750 y 1820. Según Chailley (1991, p. 244), *“el término «clásico» aplicado a la música a lo largo de la historia ha sido empleado con acepciones diferentes. Por una parte puede designar un periodo en la Historia de la música; y por otra aludir al estilo musical que aunque no fue creado por los tres vieneses: Haydn, Mozart y Beethoven, sí estuvo representado por ellos de forma coherente y magistral. De manera similar se han utilizado frecuentemente las expresiones de escuela vienesa, estilo clásico vienés o simplemente «clásico»”*.

Hay toda una serie de acontecimientos económicos, sociales, políticos y culturales que tendrán lugar a lo largo del siglo XVIII, desembocando en la Revolución francesa de 1789, que influyeron en la concepción de la música:

- La burguesía se enriquece con el comercio mientras que la nobleza pierde parte de su poder adquisitivo. Para Bärenreite (1931, p. 213), *“los gustos del público burgués o de los grupos reducidos, eran la ausencia de color dramático, la simplicidad de la técnica y la prioridad para la homofonía, el rechazo de las tensiones armónicas y un aspecto estereotipado de las fórmulas melódicas, así como la gracia y la moderación expresiva. Bach, Telemann o Bocherini, adoptaron esta estética a menudo, que en Francia tomo el nombre de «rococó». Sin embargo C. Ph. E. Bach rompió con el código de expresión vigente entre los compositores barrocos, especialmente en sus obras para teclado, tratando de transmitir un mensaje que constituye una auténtica expansión del corazón. Esta nueva forma de expresión no podía someterse a las reglas de la época, necesitaba sus propios acentos, sus respiraciones, sus silencios, sus dudas y su propia dinámica”*.
- El arte obtiene valor como elemento de educación social y como propagador de los ideales de la Ilustración. Según Grout y Palisca (2005, p. 581), *“el movimiento conocido como Ilustración desestabilizó los sistemas válidos hasta el momento de pensamiento y comportamiento social. En el campo de las creencias religiosas se valoraba más la fe individual y la moralidad práctica que la Iglesia como institución. La ciencia, la filosofía y el auge de la lógica, promovió el estudio de la mente humana, las emociones y las relaciones sociales, apostando por la naturalidad opuesta a lo formal y artificial. La Ilustración defendía la firme convicción que mediante la*

razón y el conocimiento, todos los problemas tanto sociales como del comportamiento práctico podían ser solventados. Los privilegios de las clases sociales desaparecerían al afirmar la igualdad del hombre e inclinarse por la educación universal”.

- Voluntad reformadora, social y artística, con ideas que empiezan a desarrollarse como la libertad, igualdad e independencia.
- El triunfo de la razón y progreso de la ciencia en el Siglo de la Luces.
- Se busca que la música y las artes eviten los artificios y combinaciones cerebrales forzadas. La razón debe servir para expresar el arte con claridad de manera que llegue a más gente y para ello será necesario favorecer el acceso al saber, al desarrollo de la razón. Por este motivo, la música debe servir para lograr este fin, a través de los llamados conciertos públicos. Según Rosen (1999, p. 54) *“los acontecimientos sociales que repercutieron en el campo de la música en aquellos años, relacionados con la creciente importancia de la burguesía tanto económica como política y culturalmente, fueron por una parte: el auge del concierto público, que tuvo un cometido esencial en el desarrollo de la música orquestal; y por otra la importancia que adquirió la categoría del «aficionado» (en francés, amateurs y en alemán, liebhaber) para los que se destinó una importante parte del repertorio musical (música de cámara, o de teclado)”.*

Rosen (1999, p. 249), añade que *“todos estos factores tuvieron una gran repercusión en las ideas y principios estéticos que condicionaban sin lugar a dudas, tanto la vida musical como a los músicos. La sensibilidad se impuso a las concepciones racionalistas, el compositor transmitía la necesidad de la búsqueda de la singularidad personal y la necesidad de la originalidad es lo que podía justificar la variedad de los estilos de la época”.*

El paso del Barroco al Clasicismo conlleva una etapa de transición, ya que supone el desarrollo de varios estilos como *Rococó*, *Style Galant*, o *Empfindsamkeit*. Algunos como el *Sturm and Drang*, desembocarán en el Romanticismo pero se dieron paralelamente al Clasicismo.

“El estudio del estilo clásico ha sido ampliamente investigado por los eruditos de la música, que han plasmado las características y elementos esenciales de este periodo. Al estudio de este estilo va íntimamente ligado el de la forma, en plena renovación en la actualidad, en cuanto a la percepción de las formas clásicas más comunes, que durante

mucho tiempo han sido objeto de una visión rígida y abstracta, sobre todo en el siglo XIX. Hoy en día existe una nueva concepción de las formas clásicas, tratando de combinar un análisis de las obras, tomándolas como proceso y no con referencia a una norma pre-establecida, y sobre todo teniendo en cuenta la lectura atenta de los teóricos de la época” Downs (1998, p. 51).

Esta etapa puede entenderse como un momento de inspiración, en el que se busca aclarar las melodías, despojándolas de lo accesorio y denso del Barroco. Destaca por el carácter racional en la construcción del lenguaje musical creado en el siglo XVIII.

Según Hoffmann- Erbrecht (1962, p. 253), *“durante el siglo XVIII se produjo una verdadera mutación en la vida musical, y de la condición de los músicos, y aunque se han tratado estos aspectos individualmente, no se ha establecido con suma claridad una visión de conjunto que pueda explicar los cambios”*. De estas palabras se traduce que no se ha planteado un verdadero estudio en profundidad, analizando las relaciones de la música con el entorno social.

En palabras de Chailley, J. (1991, p. 248), *“otro de los campos que se desarrolló de forma sumamente importante fue el de la impresión de las obras musicales, para responder a una demanda de música siempre creciente, y especialmente destinadas a los «aficionados» sobre todo a partir de 1760... Al mismo tiempo se multiplicaron los «diccionarios de la música» , como el Dictionnaire de musique De S. Brossard (París, 1703); o en Inglaterra A Musical Dictionary of Terms, de J. Grassineau (Londres, 1740,2/1769); en Alemania, el MusicalischesLexicon, de J. G. Walther (Leipzig, 1732), o el de H. C. Koch Musikalisches Lexicon (Frankfurt del Main y Offenbach, 1802); o el Dictionnaire de musique, de J. J. Rousseau; el de J. J. O. deMeude-Monpas, Dictionnaire de Musique (París, 1787); o los pasajes dedicados a la música en La Enciclopedia De Diderot y D’Alambert; o los de Ch. Burney para la New Cyclopaedia de A. Rees en 45 vols.(Londres, 1802-1820)”*. También en esta época aparecieron los primeros diccionarios de biografías musicales.

Las características musicales de este periodo son las siguientes:

- El lenguaje musical está basado en unas reglas que rigen la música y hacen que nuestro cerebro la comprenda. En la actualidad, se sigue componiendo según las normas de esta época.
- La melodía clásica, o tema, tiene direccionalidad, esto significa que existe una nota principal hacia la que todos los sonidos deben tender, es simétrica y equilibrada, formada normalmente por dos semifrases que interactúan a modo

de “pregunta y respuesta”. Está concebida como vocal y con forma cantable, construida por motivos melódicos más pequeños que se utilizarán para crear la parte de la obra llamada desarrollo.

- Con respecto al ritmo, queda definido y estandarizado en compases: 2/4, 3/4, 4/4, 6/8... con un acento en el primer tiempo de cada compás.
- En cuanto a la textura, aumenta el contrapunto y el bajo continuo ejerce la función básica de sustento de la armonía.
- La armonía es clara y racional, mostrándose una jerarquización de las notas que ejerce la tónica sobre los demás grados. La secuencia armónica V-I (dominante-tónica) desarrolla el concepto tensión-relajación.
- Los principios estéticos del Clasicismo como son la simetría, proporción, equilibrio y unidad, mostrándose en todas las formas musicales de este periodo. Con respecto al timbre, se consolida la orquesta sinfónica clásica como instrumento ideal para trabajar las ideas nuevas (desarrollo, forma, armonía...), pero también se escribe mucha música de cámara.

Según Chailley (1991, p. 248), *“en el terreno de la Enseñanza de la música, aunque relativamente poco estudiado en la actualidad, se produjeron grandes cambios, como ya explicamos anteriormente en el periodo Barroco. Con el nacimiento de los conservatorios nacionales como el de París en 1795, se estableció la enseñanza musical en establecimientos públicos, aunque ya existía con anterioridad la idea de los conservatorios italianos, en Francia. En 1783 se creó la Escuela Real de Canto, una especie de anexo a la Academia Real de Música de París. Otras de las instituciones que ya existían con anterioridad eran las Maîtrises o Escolanías, no solo en Francia sino en toda Europa. Sin embargo el contenido de los programas de enseñanza en las escolanías o capillas reales no ha sido estudiado o apenas, lo mismo que el de la enseñanza libre en plena expansión en aquellos días, como se puede apreciar en las publicaciones de numerosos métodos instrumentales y tratados que sí nos facilitan los elementos de base dignos de estudio como el solfeo, la armonía o el acompañamiento”*.

3.8.1. MÚSICA VOCAL

La música vocal desde el siglo XVIII se convirtió en un espectáculo de la corte, a través del cual los monarcas y aristócratas exhibían sus riquezas y poder adquisitivo. La temática

elegida hacía referencia a la mitología y a las grandes tragedias griegas, llamada *ópera seria*, cantada en italiano.

Por el contrario, para las clases sociales menos favorecidas existía su propio teatro musical, la *ópera buffa*, que eran pequeñas actuaciones de breve duración y argumento simple, con un lenguaje coloquial, reduciendo al máximo los elementos musicales, en los que cobraba importancia las melodías populares de fácil construcción. Aparecieron versiones nacionales, escritas en la lengua local y con diálogos en lugar de recitativos, como el *singspiel* en Alemania, la *zarzuela* en España y la *opéra-comique* en Francia.

En cuanto a la música religiosa, existió un gran número de compositores que siguieron al servicio de la Iglesia, por lo que continuaron escribiendo formas religiosas como la misa y el motete, en general para orquesta, coro y solistas. Un ejemplo muy conocido de este género es el Requiem de Mozart.

En palabras de Rosen (1999, pp. 55-56), *“en cuanto a la música sacra, fue la última en experimentar el cambio de estilo en el periodo Clásico, que todavía mantenía una gran vinculación con el Barroco donde claramente dominaba incluso en la música de Mozart y Haydn... La ausencia de un estilo integrado entre 1755 y 1775, válido para todos los géneros musicales, fue lo que calificó de manierista a aquella etapa, donde los compositores de dicho periodo se limitaron a cultivar una forma muy personal”*.

3.8.2. MÚSICA INSTRUMENTAL

Con respecto a la música instrumental se consolida la orquesta sinfónica. Existen mejoras técnicas y cambios relevantes en el sonido de los instrumentos, lo que favorecerá el desarrollo de la orquesta en el Clasicismo.

Las formas instrumentales que destacan son:

- La sonata, escrita para un instrumento solista, generalmente para piano, o bien con acompañamiento de un segundo instrumento como violín o flauta.
- El trío, el cuarteto, el quinteto... que denominaban a obras escritas respectivamente para tres, cuatro, cinco... instrumentos. Entre estas combinaciones existen plantillas fijas, como la del cuarteto de cuerda o el quinteto de viento.
- La serenata y el divertimento suelen estar escritos para un conjunto de tamaño medio o lo que se llama música de cámara.

-
- El concierto está escrito para un instrumento solista y orquesta.
 - La sinfonía es una obra escrita para orquesta sinfónica.

Todas estas obras tienen una estructura similar, tomando el llamado modelo sonata. Suele tener tres o cuatro movimientos, en los que corresponde la siguiente distribución:

- En el primero se caracteriza por tener tres partes: primero una *exposición* en la que se presentan dos temas, uno más rítmico y en la tonalidad principal, y el otro más melódico, en la tonalidad dominante o el relativo mayor. Posteriormente, el *desarrollo* en el que se establece un conflicto entre los dos temas, que son transportados y finalmente la *reexposición*, en la que se vuelven a escuchar los temas iniciales sin modulación.
- El segundo movimiento es lento y suele ser más melódico, utilizándose la forma *lied*, de estructura ternaria.
- El tercer movimiento tiene un carácter más desenfadado, generalmente en forma de *minueto* o de *scherzo*.
- En el cuarto movimiento se tiene la forma *rondó*, que alterna un tema principal a como estribillo, en la tonalidad principal, con estrofas en otros tonos.

A continuación, vamos a desarrollar más concretamente las formas musicales instrumentales más importantes:

Existe una forma musical muy importante, la *ópera*. Para Downs (1998, p. 95), “*la ópera en el periodo clásico tenía su origen en el teatro musical italiano de las primeras décadas del siglo XVIII. A finales del siglo XVII, coexistían dos estilos de ópera claramente diferentes: el estilo italiano y el francés. En el último tercio del siglo, el estilo italiano se convirtió en un género artístico convencional, que no dependía de la sucesión de acontecimientos narrativos en una secuencia dramática, sino de la alternancia de recitativos y arias al servicio de las tipologías vocales del momento*”.

Grout y Palisca (2005, p. 601), añaden que “*también es verdad que si el estilo francés avanzaba hacia el desarrollo dramático, también contenía elementos procedentes del ballet y de la máscara inglesa, que iban en contra del concepto de drama y que fueron adquiriendo una gran fuerza. Sin embargo el estilo italiano se impuso en el siglo XVIII en la ópera seria con la influencia del más grande libretista de toda la historia de la ópera, Pietro Metastasio (1698-1782) cuyas obras fueron objeto de más de mil adaptaciones musicales. Las arias y los recitativos desarrollaron múltiples variantes, logrando que la variedad argumental lograra evocar distintas respuestas emocionales, que permitían al compositor modificar*

los tempi, modos, orquestación, metros, etc... Los cantantes e inclusive los famosos Castrati italianos, formulaban tales exigencias a poetas y compositores, obligándoles a alterar, añadir y sustituir arias, sin respeto por la idoneidad dramática o musical. Además las ornamentaciones melódicas y las cadenzas (con improvisaciones desmesuradas) que los cantantes añadían a su voluntad eran con frecuencia despliegues de acrobacia y barbarie vocal”.

Para Pestelli, G. (1986, p. 46), *“una de las innovaciones en el siglo XVIII, y dentro del género operístico, fue la ópera cómica, uno de los hechos más sobresalientes de la historia musical y teatral de la década de 1750-1760”, que en Italia se denominó buffa, en Inglaterra, ballad opera, en Alemania, Singspiele, y en Francia ópera comique”.* Según Grout (1939, p. 47), *“era una obra de larga duración, que tenía propósitos morales y caricaturizaba las debilidades de la aristocracia y también a la gente común: mujeres vanidosas, viejos miserables, sirvientes rudos, maridos y mujeres embusteros, abogados pedantes, médicos torpes y militares presuntuosos”.*

“Otro género dramático fue el intermezzo, que como su nombre sugiere, se insertaba en medio de una ópera, que generalmente tenía tres actos. El intermezzo se dividía en dos partes, interpretándose una parte en cada descanso. El intermezzo cómico de 1720-30, al igual que la ópera cómica de finales de siglo empleaba un tipo de personajes derivados, en gran parte del arte popular improvisado de la commedia dell’arte, y sus principales cometidos eran la parodia y la sátira... Estaba formado por recitativos y arias lo mismo que la ópera seria. Sin embargo los cantantes divos del bel canto no tomaban parte de este género, pues no había ninguna necesidad de aquella parafernalia vocal de: coloratura, cadencias, ornamentación improvisada, diversos tipos de arias y arias de salida. Ni la música ni el argumento tenía nada que ver con la ópera a la acompañaban los intermezzi” Downs (1998, p. 101).

Una de las formas instrumentales más importantes de este periodo es la llamada *forma sonata*. Según Pestelli (1986, p. 14), *“debemos además recordar que con esta expresión, se designa una estructura típica sin duda de la sonata para uno o más instrumentos (de ahí el nombre de forma-sonata) y se encuentra en la misma medida, en varias combinaciones instrumentales, como la sinfonía-obertura, de ópera, o el concierto, o en el concierto para solista y orquesta, y en el cuarteto, o en el trío. También se encuentra en la música vocal, donde aparece esta estructura que ha madurado a través de la experiencia instrumental”.* Según este autor (p. 38), tiene la siguiente estructura: *“la exposición se inicia con un tema o grupo de temas en la tónica, seguido de la modulación a la dominante y un segundo grupo de temas; tras repetirse la exposición, sigue el desarrollo, donde los temas se fragmentan y se combinan en diversas tonalidades; termina con la vuelta a la tónica y la recapitulación de*

la exposición (reexposición), esta vez con el segundo grupo de temas en la tónica; puede tener una coda opcional”.

Otra forma musical importante, es la *sinfonía*. Según Downs (1998, p. 82), “*consiguió en la historia de la música lo que ningún otro género en el siglo XVIII. Entre 1720 y 1810, han sobrevivido más de 12.000 sinfonías escritas, debieron haberse escrito mucha más. La Sinfonía tuvo tal demanda que la existencia de una agrupación orquestal de cualquier tamaño era suficiente para la justificación del trabajo de los ocupados compositores. La base de la orquesta eran las cuerdas, pues con mucha frecuencia no se contaba con instrumentos de viento. Las primeras sinfonías eran a menudo arregladas para dos violines y bajo, a modo de sonata a trío, aunque la mayor parte hacían uso de la viola. En algunas orquestas de mayor tamaño, contaban con oboes y trompas (la existencia de los fagotes se dan por sentado). En las partituras muchas veces, la orquestación para el viento, difiere de un movimiento a otro: en el segundo movimiento puede emplearse la flauta en lugar del oboe, así como en el primer movimiento, como ocurre a veces en las obras de Haydn y Mozart. Esto indica que el intérprete podía doblar a la flauta/oboe y no permanecer ocioso. Del mismo modo, cuando las orquestas eran pequeñas, sus integrantes podían tocar varios instrumentos. En algunas ocasiones especiales y con motivo de celebraciones o ceremonias, las orquestas solían añadir tambores y trompetas para engrosar el espectro orquestal”.*

Los centros musicales más importantes fueron Mannheim y Viena. En estas ciudades, compositores como Johann Stamitz desarrollaron una nueva forma instrumental para orquesta, *la sinfonía*, e introdujeron cambios tanto en el arte de la instrumentación orquestal como en los motivos musicales básicos del material sinfónico.

Podemos resumir los cambios de la orquesta clásica con respecto a la orquesta barroca en los siguientes puntos:

- Poco a poco desaparecen sonoridades típicamente barrocas: clarinos, flautas de pico, laúdes, oboes d’amor o da caccia y los miembros de la familia de las violas.
- Se introduce el clarinete.
- Desaparecen de la orquesta el órgano y el clavicémbalo.
- Las trompas y las trompetas pasaron a ocupar el papel de relleno armónico y el bajo continuo desapareció.

En cuanto a la música de cámara, Chailley, J. (1991, p. 258), expone que *“un nuevo género apareció paralelamente a éste, la sonata a cuatro o cuarteto de cámara. Cuyos primeros ejemplos se encuentran en Boccherini (op.1, 1761); Gossec (op. XIII a XV de 1769- 1772); y Haydn (cuartetos op. I a III, aunque de dudosa autenticidad y op. IX, 1769- 1770)”*.

Según Sandved (1962, p. 69), *“más adelante Mozart escribiría un gran número de cuartetos, quintetos y tríos para cuerda, siendo de los cuartetos, los más grandes los diez últimos, escritos en los años 1782-90, de estos los seis primeros se los dedicaría a Haydn. Entre sus más grandes obras no debemos olvidar las Tres serenatas para instrumentos de viento, el Quinteto para clarinete en la; dos cuartetos para piano y varias de las Sonatas para violín”*.

3.9. ROMANTICISMO

Durante esta etapa, surgieron una serie de culturales ocasionados durante el siglo XIX, como son:

- La Revolución Industrial.
- El crecimiento de las ciudades para transformarse en urbes.
- El reemplazo de los pequeños comercios por fábricas, gracias a la maquinaria, sustituyen el trabajo que hacían las personas.
- Además, surgieron nuevos medios de transporte, como el ferrocarril y el barco de vapor, acortando así las distancias entre las ciudades.

El término romanticismo procede del vocablo francés romance, cuyo significado es poema o narración, y designaba en los siglos XVII y XVIII lo novelesco y fantástico en la literatura e Ilustración. Según Michels (2002: 435) *“el Romanticismo fue más tarde, el nombre otorgado en Alemania al movimiento literario que se extiende aproximadamente desde 1800 y 1830 con Wackenroder, Tieck, Novalis y los hermanos Schlegel entre otros”*.

El Romanticismo es un movimiento cultural y político originado en Alemania y en el Reino Unido a finales del siglo XVIII, como una reacción en contra del racionalismo de la Ilustración y del Clasicismo, otorgándole prioridad a los sentimientos. En palabras de Schlegel, F. (1937, p. 444), *“aunque a alguien pueda parecerle extraño o ridículo que los músicos hablen de los pensamientos contenidos en sus composiciones, quien sea sensible a la*

admirable afinidad entre todas las artes y ciencias no querrá considerar la cuestión desde el punto de vista de la denominada naturalidad, según la cual la música debe ser tan sólo el lenguaje de los sentimientos, y no creará imposible cierta tendencia por parte de toda la música puramente instrumental hacia la filosofía. ¿No debe crearse un texto la música instrumental pura?. Asimismo, ¿no puede estar el tema dentro del texto (musical) tan desarrollado, confirmado, variado y contrastado como el objeto de meditación lo está a través de una serie de ideas filosóficas? ”.

Sin embargo, la primera persona que utiliza el término música romántica fue Hoffman en 1810, a partir de su artículo sobre Beethoven, a propósito de la Sinfonía número 5: *“cuando se habla de la música como arte autónomo, debería circunscribirse solo a la música instrumental, la cual, rechazando toda ayuda, toda intromisión de otro arte, expresa con nitidez lo concreto, la esencia del arte, que sólo puede reconocerse en ella. Es la más romántica de todas las artes... La música abre al hombre un reino desconocido; un mundo... en el que abandona todos los sentimientos que pueden ser determinados por conceptos para entregarse a lo inefable”* Strunk (1998, p. 151).

La característica principal de este periodo es la ruptura con la tradición clásica y la búsqueda de la libertad ya que la manera de sentir e imaginar la naturaleza, la vida y a las personas, se exterioriza de manera diferente en cada país donde se desarrolla.

Existen dos fechas simbólicas en las que se enmarca en el tiempo el Romanticismo musical:

- En 1791, muerte de Mozart.
- En 1911, muerte de Gustav Mahler.

Dentro de esta etapa, se pueden establecer los diferentes periodos, los cuales se clasifican en:

- *Romanticismo temprano* abarca desde 1800 a 1830. Se concibe como la expresión alemana por excelencia y que está muy influida por su movimiento literario.
- *El Romanticismo pleno* comprende desde 1830 a 1850 y, coincidiendo con la Revolución de julio de 1830, se convierte en un movimiento de alcance europeo.
- *El Romanticismo tardío* implica el periodo entre 1850 a 1890 y, coincidiendo con la Revolución de 1848, las muertes de Mendelsshon (1847)

Chopin (1849) y Schumann (1856), comienza una nueva etapa con los Poemas Sinfónicos de Liszt, los dramas musicales de Wagner y las óperas de Verdi.

- *El Post-Romanticismo* alcanza la época entre 1890 hasta 1914. Los compositores importantes son Mahler, Puccini, Debussy y Strauss.

“El papel del músico profesional también había cambiado, ya no estaba comprometido con su benefactor y una vez independiente debía ganarse la vida y buscar nuevas fuentes de ingresos. Las clases particulares de canto o de los instrumentos como el piano proliferaron de forma asombrosa y sobre todo, surgió un nuevo mercado de publicaciones de obras para la nueva juventud, como las obras de Schumann, Beethoven, Schubert y Brahms dirigidas a esos discípulos principalmente al sexo femenino, que las harían famosas. Sobre todo en Inglaterra y Viena las señoritas bien educadas debían desarrollar alguna habilidad musical, la educación de la voz o el tocar el piano, era una de las formas para atraer la atención de sus pretendientes y mostrar sus gracias en las reuniones de salón”, Kassler (1972, p.63).

Según Pestelli, G. (1986, p. 135), *“el resurgir de una nueva clase social y las condiciones musicales en las capitales culturales de Europa, sufrieron un gran cambio. El mecenazgo de compositores e intérpretes por la corte y la nobleza, tan extendido durante el Barroco y el Clasicismo, llegó a su fin con la independencia profesional del músico. Este gran acontecimiento llevado a cabo por Mozart, se consumó al dejar el servicio musical en la corte y mantenerse como profesional libre”,* vendiendo su música directamente al público, siendo Beethoven uno de los máximos representantes.

En palabras de Salazar (1993, p. 306), *“Beethoven como los artistas que le precedieron, fue un músico que no concibió el arte egoístamente. Fue también un músico al servicio de los demás; pero si en el siglo XVII o en el XVIII los “demás” eran la corte, los señores, en el siglo romántico los artistas, con Beethoven el primero, trabajaron para la Humanidad”.*

Taruskin (2005, pp. 74-75, vol.3), añade que *“las reuniones en casas particulares o “de salón” fue una costumbre muy extendida en el romanticismo. La palabra viene del francés salón (la lengua francesa se hablaba en la alta sociedad de toda Europa) y como su palabra indica, se trataba de reuniones organizadas en los amplios salones de las casas de algún aristócrata o de nouveaux riches (nuevos ricos) en los que congregaban a sus amigos e invitados... «El salón» era, en pocas palabras, un nuevo vehículo para contactar con artistas o nuevos patronos y suponía una nueva forma de negociar, es decir, la simbiosis entre la élite artística y la social. La música que allí se tocaba, en muchas de las ocasiones por los*

misimos compositores, era compuesta con aquel propósito, una nueva forma de contactar con los principales gestores de conciertos y de intercambiar sus ideas con otros artistas.”.

Según Campbell (1991, p. 49), *“la decadencia del patronazgo de la aristocracia trajo un nuevo enfoque en el mundo de la música: la “Música de Salón” que junto a la canción popular, satisfacían el gusto de la nueva «burguesía»”.* Además de este tipo de música, se desarrolló de forma sorprendente las grandes salas de conciertos, la ópera y la música en las iglesias.

“La enseñanza formal de la música se limitaba a las capillas de las catedrales, a la Capilla Real, y a las iglesias, donde se impartía a los niños cantores y a los organistas. En la Corte, en los monasterios y conventos donde era fundamental la formación de los músicos, era llevada a cabo por los mismos maestros de capilla o por los monjes, lo mismo que en los colegios religiosos o colegios de Nobles (regentados por los Jesuitas)”, Martín Moreno (1985, p. 33). En otros ámbitos, la música solo era accesible para las personas que podían permitirse a las familias nobles o adineradas, pagando a un profesor/a particular.

En el siglo XIX se produce un impulso del arte, y sobre todo de la música, que ocupaba un lugar muy importante, puesto que existían algunos intelectuales que consideraban que con ella se podía alcanzar las regiones más profundas del ser humano.

Las características de este periodo pueden resumirse en las siguientes:

- *El Concepto de evasión* se puede dividir en los siguientes aspectos:
 - *Evasión en el Espacio*: gusto por lo exótico, tanto por lo oriental como por el folclore tradicional.
 - *Evasión en el Tiempo*: apreciación por la música anterior al Clasicismo.
 - *Evasión Interior*, en cuanto a la importancia de lo subjetivo y de la libertad individual del artista para lograr su propia voz y expresión.
- *Sentido espiritual y religioso del arte*: por ello proliferan obras religiosas como el oratorio, la misa, el réquiem... También el canto gregoriano sufre una reaparición durante esta etapa.
- *La naturaleza*: los/as artistas recurren a la naturaleza como motivo de inspiración en muchas obras.
- *Sentido trágico*: el músico compone para la Humanidad actual y futura.

-
- *La contradicción y los extremos:* en muchas obras se expresan una lucha de sentimientos opuestos.

Los elementos musicales, reciben un nuevo tratamiento, en este sentido:

- Las melodías son expresivas y con saltos, generalmente en la cuerda. No siempre obedecen las estructuras clásicas.
- La armonía es funcional y tonal, pero cada vez más compleja, con abundancia de disonancias, cromatismos, enarmonías y alteraciones, que llegan hasta el límite de la atonalidad o tonalidad fluctuante.
- El ritmo está basado en los compases tradicionales pero con tresillos, dosillos, uso del puntillo, síncopas... Aparecen ritmos personales debidos al propio carácter de la persona que compone.
- El acompañamiento de la melodía es más complejo y rico, ya que se vuelve al contrapunto imitativo.
- Las formas están basadas en las del periodo clásico, pero con modificaciones para crear asombro, impresión...
- La orquesta y el piano son los dos instrumentos más importantes. La orquesta aumenta el número de músicos, y se da más importancia al viento metal y la percusión en las composiciones.
- La figura del intérprete y del director/a de orquesta cobra mucha importancia.

La música sacra deja de tener la importancia de la antigüedad, por lo que redujo su ámbito. El proceso de secularización fue un reflejo de la sociedad burguesa frente a la Iglesia, ya que gracias a la Ilustración y la Revolución, dejó un vacío espiritual que la religión trató de cubrir. Se eligió el ideal de la escritural coral a cappella. Dentro de la música sacra protestante, el principal compositor fue Bach.

Existe un gran desarrollo del piano en cuanto a los avances de su tecnología y diseño, llegando a ser el instrumento estrella de las salas de conciertos. Los resultados que ofrecía dicho instrumento, patentado en 1821 (Rink, 2001, p. 120), *“en cuanto al poder virtuosístico y expresivo, ofreciendo grandes posibilidades tímbricas y repetitivas, hicieron de él uno de los instrumentos más requeridos”... Estos poderes fueron explotados por los “leones del piano” en toda Europa, que incluían inevitablemente al menos una improvisación en los programas de conciertos, tomando muy frecuentemente melodías populares o arias de ópera famosas para llevarla a cabo*” Houtchens, Lawrence y Carolyn (1969, p. 274).

Dentro de las formas musicales, destacamos:

- *La ópera*: Los países en los que tuvo mayor repercusión fueron Italia, gracias a la *ópera buffa*, en Francia alcanzó un auge la *Grand Opéra* (ópera seria), *Dramelyrique* (trata de temas serios dentro de una atmósfera más intimista), *Opéra comique* (con argumentos de la vida cotidiana de la burguesía), la *ópera realista* (con diálogos hablados) y la *Opereta* (de un solo acto), y en Alemania, la *ópera romántica* (trata de leyendas populares con visiones románticas de una historia), *la opereta u ópera cómica*, *el drama musical*, cuyo mayor representante es Wagner.
- *El oratorio*: Haydn sentó las bases del género. Se formaron numerosas agrupaciones religiosas y profanas, que trataban diversos temas.
- *El lied o canción popular*, eran cantadas por las clases sencillas de los pueblos y se transmitían oralmente. Inspiraron a muchos compositores/as para crear sus composiciones.
- *Sinfonía*: se pueden dividir dos periodos, el primero terminaría en 1850 y el segundo empezaría a partir de 1870. Los compositores importantes son: Mendelssohn, Schumann, Schubert, Weber, Brahms.
- *Obertura con programa*, impulsada hacia una estructura más libre (música programática).
- *Suite orquestal* en la que coinciden elementos barrocos con los folclóricos.
- *La música de ballet* se amplió hasta los cinco actos. Está compuesta por danzas como la polca, valeses...
- *Conciertos*: destaca el de piano y el violín por encima de los demás instrumentos.

3.10. SIGLO XX

En palabras de Sopena (1954, p. 68), “*el siglo XX nos brinda un testimonio de cambios sumamente importantes en la tradición de la Música, que desemboca en la búsqueda de nuevos caminos y formas de expresión paralelos a la transformación de la vida social y tecnológica. El nacimiento de una nueva era, se produce con los grandes avances en el campo de la industria;*

el desarrollo de la tecnología; la segunda guerra mundial y la llegada del hombre a la luna. Todo esto ha afectado muy directamente a todos los ámbitos de la sociedad, en los que ha sido necesario el planteamiento de nuevas metas y caminos que nos han conducido a la ruptura de algunos moldes tradicionales establecidos durante tantos largos años”.

Uno de los cambios más importantes fue el dodecafonismo. Según Schönberg (1909, p. 13), *“el nacimiento del dodecafonismo de la mano de Arnold Schönberg como consecuencia lógica a la búsqueda de un nuevo sistema diferente al sistema tonal, representó la revolución y la apertura a nuevos planteamientos. Este gran músico padre del “sistema dodecafónico” por medio del cual, las doce notas de la escala cromática serían utilizadas por igual, liberando así a la música del empuje hacia la tónica. Sin embargo, no era éste un proceso árido y matemáticamente calculado, sino que liberó un gran potencial para la expresión emocional”.*

Con el uso de la técnica dodecafónica, *“la razón siempre acude en ayuda de la expresión, pero el sentimiento está por encima de todo”,* Paynter (1972, p. 106). *“Una nueva grafía musical fue necesaria para representar los nuevos caminos por parte de los compositores para expresar sus ideas, mediante la invención de nuevos símbolos y lograr una mayor precisión en la notación de sus pensamientos musicales en el desarrollo de nuevos timbres y nuevas metas. Los avances tecnológicos influyeron en gran manera en el sonido y la notación musical, lo mismo que el sentido de su transmisión y perseverancia”* Campbell (1991, p. 56).

Para Austín (1984, p. 451), *“la disolución del sistema tonal, del que tanto se había hablado en los últimos años, encontró una salida en el sistema dodecafónico a principios de siglo. El abandono gradual de la tonalidad, planteó un vez más a la estética contemporánea un viejo problema: el valor de la armonía y de la tonalidad. Se comenzó a desmitificar la tradición occidental, al darse cuenta de que el sistema tonal no solo no era el único existente, sino que tampoco tenía las bases racionales tan sólidas como se le atribuía, debido a las varias incongruencias que a veces presentaba, en caso de someterlo a un exhaustivo análisis”.*

Michels (2002, p. 511), expone que *“la música es capaz de expresar y reflejar todo ello: se hace más libre, más variada, adoptando toda clase de diferencias estilísticas, siendo capaz de unir con ausencia de trabas lo banal con la expresión anímica más profunda”.*

Existen diversos estilos musicales que irrumpen, como son:

- *El impresionismo surge a finales del siglo XIX en Francia. Es una reacción al romanticismo, buscando la creación de ambientes y paisajes sonoros.*

-
- *El expresionismo* está unido a la pintura. Se crean distintas corrientes musicales: atonalismo, dodecafonismo, serialismo..., en la que todos los intervalos se consideran consonantes, no existen los acordes, ni armonía funcional. Esto supone una destrucción del sistema tonal y una ruptura con la relación con el público.
 - *El futurismo*, según Michels (2002, p. 519), es “*movimiento que incorpora los ruidos de la técnica y la industria en la música. Pratella (1880- 1955) con sus Manifiestos futuristas, así como Russolo (1885-1947) con su Arte deirumori, abogan por los ruidos y la incorporación en sus obras, aunque no alcanzan la calidad música*”.
 - El *Neoclasicismo*, como reacción al Romanticismo tardío rodúcela vuelta hacia el Clasicismo, reviviendo los antiguos géneros y formas.
 - *La música serial* o *serialismo* tiende a la determinación de todos los sonidos individuales, sin la elaboración tradicional de temas y motivos.
 - *La música electrónica*.
 - En la *música aleatoria*, el azar es un importante factor de composición.
 - *La música postserial*, refina las estructuras musicales y actúa de forma innovadora en el teatro.
 - El en *Jazz*, la improvisación juega un papel determinante, constituyendo su esencia: dirty-tones (entonación sucia), blue notes (3ª y 7ª M y m), Off-beat (alteraciones del pulso natural), alteration, principio de pregunta-respuesta, improvisación y polifonía. Además, existen distintos géneros de jazz: Michels (2002, pp. 519-541): “*el Cool Jazz, que contrapone hacia 1950 una elaborada música de cámara. El Free Jazz, libre de elementos tradicionales del jazz, como el beat, chorus, o la armonía tonal, siguiendo los parámetros de la música contemporánea. El Electric Jazz (1970- 80) utiliza progresivamente la electrónica por influencia de la música rock, pero hacia el 1975 surge el movimiento denominado Mainstream (una nueva sencillez). Otras formas lo componen el Blues, los Espirituales o el Dixieland (1900- 20)*”.

Otros géneros como el pop, rock, comedia musical, música de consumo, de baile...

Todos estos, los podemos dividir en tres: música culta, popular y tradicional, los cuales pasamos a explicar a continuación para diferenciarlas entre sí:

- Música Culta

La música culta tiene una serie de características que la diferencian de la música folclórica y de la popular. Éstas son:

- a) Es de ámbito restringido, es decir, no todas las personas la escuchan, por lo tanto no es comercial.
- b) Está realizada por compositores/as profesionales.
- c) Su transmisión se realiza a través de diferentes medios: escrita, auditiva (Cd, radio, televisión...).

Uno de los hechos que más llaman la atención en nuestros días, es la desconexión existente entre compositor/a y el público. Podríamos pensar que en otros tiempos el problema sería incluso mayor, al estar limitado el acceso de un gran público a una música que podía estar circunscrita a un círculo cerrado, como podía ser una corte o un teatro.

Hasta finales del siglo XVIII, la música que se escuchaba era la contemporánea, no la del pasado. El Romanticismo traerá consigo la adoración del pasado por la historia y por el arte y la búsqueda nacionalista de las raíces culturales.

El público de la música culta es reducido y, precisamente esto produce una falta de arraigo en la vida cultural. Una de sus principales causas es que se ha prescindido durante muchos años de la música como vehículo de una cultura que se estima necesario transmitir. Esto trae como consecuencia:

- Familias que no fomentan la escucha de este tipo de música, por lo que existe la posibilidad que muchos niños y niñas solo la hayan percibido en el marco de la enseñanza. Existen casos, normalmente pertenecientes a ciertos grupos sociales, en los que se valore como una buena costumbre y que la consideran como un lenguaje autónomo y enriquecedor por sí mismo.
- Una desinformación cultural de las personas que, hasta ahora, no han tenido acceso a la educación general, creando una falta de criterio hacia la música que no escuchan.
- Una enseñanza específica musical sin objetivo claro, puesto que en la sociedad no se valora la utilidad de la realización de estudios musicales específicos.

Esta falta de arraigo de este tipo de música en España tiene una explicación histórica, ya que a finales del siglo XVIII y principios del XIX, la burguesía inventa las salas de concierto a las que se accede mediante el pago de un billete., por lo que las clases populares no pudieron disfrutar de este privilegio.

Pese a todo esto, en España se han conseguido adelantos en el marco general de la música. Podemos citar algunos ejemplos de esto:

- Un gran número de auditorios que ofrecen el marco idóneo para realizar conciertos.
- El crecimiento del número de orquestas, como consecuencia de la política cultural autonómica.
- La creación de un Centro para la difusión de la Música Contemporánea que además dispone de un Festival con sede en Alicante dedicado en exclusiva a la música de nuestros días.
- La proliferación de congresos, reuniones, en torno a la creación musical actual.
- La constitución de un plan de ayuda a las personas jóvenes que están interesadas en la composición. España se convierte así, en uno de los escasos países que ha tenido la idea de encargar una ópera cada año a un compositor joven comprometiéndose además a ser estreno.
- La preocupación por modificar la situación de la música en la enseñanza, así como la enseñanza de la música.

Los cambios que se han reseñado son mayoritariamente medidas concretas. Pero lo que resulta más revelador es que en las generaciones actuales la música "cultura" está incomparablemente más presente de lo que estuviera hace cuarenta años.

- Música popular

Dentro de la cultura del siglo XX, nace un tipo de música llamada popular, comercializada a través de los medios de comunicación de masas. Se trata de algo diferente a la música folclórica, cuya transmisión se produce de forma no comercial, por tradición oral y distinta a la música clásica, generalmente dentro de un contexto autónomo y una concepción especializada, artística e intelectual, sometida a otros criterios del mercado.

La música popular del siglo XX va a seguir, por lo general, un lenguaje musical tradicional, basándose en la tonalidad. Podemos decir, que este tipo de música "habla un lenguaje universal", de fácil acceso y comprensión para el público, mientras que la música culta se ubica en un sentido de dificultad que en muchas ocasiones es enigmático para la mayoría.

Las características comunes a este tipo de música son las siguientes:

-
- a) Es de ámbito urbano.
 - b) Está hecha por compositores profesionales.
 - c) Al principio su difusión fue escrita, pero hoy en día se hace a través de los medios de difusión.
 - d) Es una música comercial.

La música popular es realmente amplia. En ella podemos situar el jazz, ragtime, blues, swing, beebop, cool jazz, free jazz, electric jazz, rock, heavy metal, punk rock, rap, tecno pop, grunge... entre otros.

- Música folclórica

El término folclore (folk-lore) fue acuñado en 1846 por el anticuario inglés W. J. Thoms. Es una palabra compuesta, cuyo origen lo encontramos en la lengua sajona, por “folk” que significa gente o pueblo y “lore”, enseñanza, lección o saber. Por tanto, etimológicamente, significa “el saber del pueblo” o “saber popular”.

En términos generales abarca creencias, costumbres, relatos, canciones, refranes, conocimientos y arte popular de cualquier cultura, divulgados por vía oral, por observación o por imitación, es decir, se conserva o transmite de generación en generación.

El estudio formal del folclore en España comenzó en 1885 por Antonio Machado y Álvarez. Para un estudio completo, hay que contar con otras muchas ciencias o ramas del saber, las cuales pueden reducirse en cinco (1975):

- Ciencia popular.
- Literatura y poesías populares.
- Etnografía, arqueología y prehistoria.
- Mitología y mitografía.
- Filosofía, glotología y fonética.

Al igual que la música culta y popular, la folclórica tiene una serie de características:

- a) Se transmite por tradición oral, por lo que no es una música comercial.
- b) Es de ámbito rural.
- c) Está hecha por personas aficionados/as, es decir, personas anónimas.

-
- d) Existe diversidad de ritmos de este tipo de música, basados en los pies rítmicos griegos. En España no suelen coincidir el ritmo y la letra.
- e) La melodía suele pertenecer al ámbito de la escala de siete notas. En España se utiliza la escala andaluza (mi frigia), mientras que en Inglaterra, por ejemplo, se utiliza el modo dórico o mixolidio.
- f) La textura que se utiliza es variada. Podemos hablar de monodia, acompañada por bordones y notas pedales; y polifónica cuando se utilizan varias voces formando intervalos armónicos, con movimientos en paralelo. En España suelen utilizarse el intervalo de 3ª.
- g) La expresión que se utiliza en este tipo de canciones es de tres tipos:
- Vocal: en las canciones. Se utilizan dos tipos de voces ornamentada con muchas florituras) y de garganta.
 - Instrumental: por medio de los instrumentos como acompañamiento a movimientos, gestos...
 - Corporal: relacionada con la danza.

España cuenta con un inmenso y variado repertorio folclórico. Abundan las canciones de cuna, de corro, de ronda..., que, con distintas características melódicas y rítmicas, son comunes a casi todas las regiones. Lo mismo sucede con los cantos populares de tipo religioso, como villancicos, cantos romeros...

Es muy frecuente en la canción popular española, la fórmula de copla seguida de estribillo, en la que se repite siempre la misma letra, mientras que en las estrofas se va variando.

En cuanto a las melodías, no se presentan solo en los modos mayor y menor, sino que tiene una riqueza armónica amplia, pues muchas se presentan con características modales y bimodales, modos griegos o eclesiásticos, escalas andaluzas... lo cual contribuye a dar una variedad extraordinaria.

El folclore español es amplio y variado, debido a varios motivos:

- El Estado Español está compuesto por diferentes nacionalidades, con distintos dialectos.
- Existen motivos geográficos, pues el territorio español, en muchas ocasiones, no se favorece el acercamiento de los distintos folclores debido al terreno o suelo, sobre todo al montañoso.

-
- Históricas: por España han pasado numerosos pueblos: íberos, tartesos, fenicios, bárbaros, visigodos..., lo cual se explicó brevemente en el apartado “Función social de la música”, en el capítulo II, los cuales han enriquecido enormemente nuestra música. Además, hemos estado muy comunicados comercialmente con Alemania, Italia, Francia...

Brevemente, podemos hacer un pequeño análisis de cómo se ha ido desarrollando el folclore en España:

- En el siglo XVIII, todo lo relacionado con lo popular experimenta un auge.
- En el siglo XIX, se fue despoblando el campo por la revolución industrial.
- En los años 60, el desarrollo económico no afectó a todas las personas por igual.
- En los años 70, la mecanización de la agricultura y el éxodo del campo, tienen influencia sobre la música popular.
- Con el Franquismo, se favoreció la música folclórica.
- En los 80, con el Estado de Autonomías, cada Comunidad se ocupa de favorecer su propio folclore.

En España predomina la canción bailable, es decir, música que se canta y se baila. Existen tres canciones bailables, típicas de nuestro folclore:

- La *jota*, extendida por el norte.
- La *seguidilla*, de origen manchego.
- El *fandango*, desarrollado en el sur, sobre todo por Sevilla y Cádiz.

Son danzas en $\frac{3}{4}$ o compás ternario. Se bailan por parejas y son una serie de coplas bailadas enlazadas por pasajes instrumentales. Se suelen cantar individualmente.

La finalidad educativa del folclore, será recoger y dar a conocer los conocimientos del pueblo en las diferentes ramas: medicina, agricultura, política...

Las canciones, adivinanzas, proverbios, leyendas, fábulas, los usos, las costumbres, ceremonias y espectáculos, creencias, mitos, juegos, gritos, frases, hechos, motes, apodos... es decir, todos los elementos constitutivos del saber y del idioma, contenidos en la tradición oral y en los documentos escritos, materiales indispensables para la reconstrucción de la historia y de la cultura de un pueblo o nación.

Esos cantos, costumbres y tradiciones, se adhieren inadvertidamente al niño y niña, formando unos tipos de cultura innata, es por esto, por lo que partiremos del entorno concreto del folclore, que es el fundamento y base del mundo real e histórico de la “cultura andaluza”. Se tratarán también las distintas regiones de España y se analizarán los cantos y danzas de cada una de ellas, sus orígenes y características propias, costumbres, tradiciones, la forma de agrupación en sus bailes, los temas de inspiración, los trajes típicos, estableciendo comparaciones, elaborando fichas...

Con respecto a las canciones y piezas folclóricas, se pueden realizar una serie de unidades temáticas que abarquen de forma general los aspectos más relevantes como:

- Origen.
- Estructura.
- Instrumentos.
- Praxis de los cantos.
- Fiestas, ferias y romerías.
- Religiosidad popular.
- Formas de percusión corporal.
- Indumentaria.
- Literatura: acertijos, adivinanzas...

Algunos de los modernos métodos pedagógicos musicales, inciden en la importancia del folclore en la educación musical escolar, de los cuales se tratará más adelante, en el apartado “Innovación y diversificación de las pedagogías musicales en el siglo XX”, en el capítulo III.

Un ejemplo de esto es Kodaly, y que considera que el folclore está en consonancia con la lengua materna del niño o niña y orienta su didáctica a partir de este elemento. No hay que olvidar que este autor pensaba en una sociedad concreta de su tiempo, la húngara, mucho más ruralizada que en la actualidad, siendo muy frecuente que el alumnado se sienta muy desvinculado de las tradiciones folclóricas.

Esto no quiere decir que prescindamos del folclore en la educación, lo que significa es que el maestro o maestra deberá suplir esta posible desconexión familiarizando al alumnado con las raíces de su entorno cultural tradicional. Esto supone un cuidadoso trabajo de selección, análisis, calificación y aplicación a los distintos niveles y objetivos fijados.

Los compositores importantes de este siglo que utilizan el folclore son Schönberg, Webern, Berg, Bartók, Stravinsky, entre otros.

3.11. MÚSICA DEL SIGLO XXI

A partir del siglo XX, se conoce una difusión de la música sin precedentes hasta entonces que seguirá en esta época. Es a partir de entonces, cuando la música se transmite a través de grabaciones, videos y los medios de comunicación como radio, televisión, internet....

A esto se le llama la “*cultura de masas*”, ya que la música puede difundirse a todo el público sin distinción. Se crea una distinción entre público, pues hay personas que les gusta la música clásica, que vuelven hacia el pasado, distanciándose de la producción contemporánea.

Paralelamente se desarrolla el fenómeno de la música popular, frecuentemente con una fusión muy compleja, en la que las corrientes musicales conllevan con frecuencia fenómenos sociales de identificación con una forma de pensamiento y una estética.

Los nuevos avances científicos y técnicos que existen, se utilizan también en música. Es un periodo de mucha experimentación, no sólo a nivel de escalas, tonalidades, cromatismos..., sino por la utilización de medios electrónicos para generar sonidos, mezclarlos...

Entre los estilos musicales de este periodo podemos destacar: rap, música electrónica, pop, rock and roll, flamenco, techno, heavy metal, blues, clásica (o culta)...

Hoy en día la utilización de la música es múltiple, podemos enumerar algunas:

a) *Como medio educativo*: La música permite desarrollar capacidades, adquirir conceptos y favorecer actitudes. Sirve para conseguir el dominio de técnicas específicamente musicales y la aparición de actitudes críticas, responsabilidad...etc.

b) *Como apoyo*:

1. *Publicitario*: Los anuncios suelen valerse de tres tipos de lenguaje diferentes, el verbal, el icónico y el musical.

2. *Psicológico*: En algunas manifestaciones artísticas (por ejemplo en el cine) se utiliza la música para recalcar un determinado momento de tensión, peligro, amor...etc.

3. *Reclamo*: Utilizado para llamar la atención: como por ejemplo las sintonías de programas, máquinas tragaperras...

c) *Como medio relacional*, ya que en psicología se acepta la idea de que la música, además de mensajes e ideas estéticas, emite otros denominados relacionales. Cuando un individuo va a un concierto, espectáculo musical... en primer lugar va porque le gusta ese tipo de música, y también porque va a encontrarse con otras personas que comparten sus mismas concepciones políticas, sociales, religiosas...

Herskovits (1948, pp. 238– 240), idea una clasificación para manejar materiales culturales dividida en:

- *“Cultura material y sus sanciones, subdividida en tecnología y economía. (Canciones de trabajo, cosecha, medicina y su práctica, para una buena pesca, etc.).*
- *Instituciones sociales: organización social, educación y estructuras políticas. (Canciones relacionadas con el ciclo de la vida, funerales, etc.).*
- *Hombre y universo: Sistemas de creencia y control del poder. (Canciones asociadas a mitos y leyendas, religiosas, etc.).*
- *Estética: Artes gráficas y plásticas, folklore y música, drama y danza. (Melodías para consagrar máscaras, canciones para escultores, entre otras).*
- *Lenguaje: Letras de canciones, además de los tipos de lenguajes que utilizan mecanismos musicales para su transmisión. (Lenguaje del tambor, silbido, etc.)”.*

En oposición a los usos, Merriam (2001) propone diez tipos principales de funciones:

- La función de expresión Musical: letras de las canciones que expresan ideas y emociones no exteriorizadas en el lenguaje cotidiano: canciones para que los niños se duerman, para vender productos, de protesta social. Permiten al individuo una vía de escape, evocan nostalgia, tranquilidad.
- La función del goce estético: Involucra la estética desde el punto de vista del creador y del oyente. No hay certeza de que esta función esté presente en todas las culturas.
- La función del entretenimiento: Se suele dar en todas las sociedades. Puede estar o no combinado con otras funciones.
- La función de comunicación: La música no es un lenguaje universal, sino que está conformado por los códigos de la cultura a la que pertenece. Las letras de

las canciones comunican información para aquellos que comprenden la lengua en que están vertidas.

- La función de representación simbólica: Se presenta en toda sociedad como representación simbólica de otras cosas, ideas y comportamientos.
- La función de respuesta física: La entrada en trance en ciertos contextos es provocada por la música. A su vez canaliza el comportamiento de las multitudes, tranquiliza, excita, inspira la respuesta física de la danza.
- La función de refuerzo de la conformidad a las normas sociales: Música y canciones de control social, de ceremonias de iniciación, canciones de protesta.
- La función de refuerzo de instituciones sociales y ritos religiosos: Se reafirman los sistemas religiosos al cantar y recitar mitos y leyendas, preceptos religiosos y las instituciones sociales mediante las canciones que relatan lo que es adecuado y lo que no.
- La función de contribución a la continuidad y estabilidad de una cultura: como vehículo transmisor de la historia, de mitos y leyendas, ayuda a la continuidad, transmite educación.
- La función de contribución a la integración de la sociedad: como punto de encuentro alrededor del cual los miembros de la sociedad se unen para participar en actividades que requieren la cooperación y coordinación del grupo”.

La música cumple un papel casi fundamental en muchas sociedades. Su importancia es mayor cuando se la emplea como marco de integración de determinadas actividades y más cuando es fundamental para que ciertas actividades se lleven a cabo. La música se trata de un comportamiento humano universal sin el cual es cuestionable que el hombre pueda llamarse verdaderamente hombre.

4. EL PROTAGONISMO FEMENINO EN LA MÚSICA A TRAVÉS DE LOS SIGLOS

*“Esta paja parece pequeña y ligera, y la mayoría de la gente
no puede imaginarse lo pesada que puede ser.
Si la gente conociera el verdadero valor de esta paja,
podría ocurrir una revolución humana,
que sería suficientemente poderosa
para mover el país y el mundo”*
“The One Straw Revolution”
MAS ANOBU FUKUOKA

Existen cientos de escritos acerca de la historia de la música, y en la mayoría de ellos no aparecen mujeres, salvo las páginas dedicadas a tocar, danzar, cantar o interpretar música compuesta por hombres. Es por ello por lo que podríamos pensar que nunca han existido compositoras o instrumentistas a lo largo del tiempo, o, al menos, esto es lo que la memoria colectiva nos ha dejado como legado.

Curiosamente, desde la etimología de la propia palabra, derivada del griego “*mousike*”, hace referencia a las musas cuyo significado está relacionado con el arte que se le otorgaba a través de la inspiración que hacían llegar a los y las artistas.

El rol de la mujer, desde la antigüedad, ha sido el de ama de casa, asumiendo así un papel secundario y siendo relegada a las normas sociales. Sin embargo, a lo largo del tiempo, las personas que se rebelaron ante las injusticias y lucharon por obtener el reconocimiento femenino en la sociedad, fueron acusadas de herejes, brujas o de estar en contra de las leyes establecidas y acabaron siendo condenadas a muerte, ya que tenían conocimientos fuera de lo establecido.

En la historia de la música, la mujer ha tenido un destino paralelo y similar al del hombre, aunque el legado de las féminas ha sido difuminado tanto que se ha borrado, olvidando los esfuerzos que tuvieron que realizar frente a la sociedad del momento para poder desarrollar sus habilidades y, más aún, para dejar testimonio de ello.

Su intervención ha sido innegable pero muy poco demostrable hasta los primeros síntomas de la notación musical, cuando empezaron a escribir música. Para aquellas “audaces” que no se resignaban, tenían que ocultar su nombre a través de pseudónimos masculinos o bajo la identidad de un autor anónimo.

Ésta es una forma más de violencia cultural, ya que incluso durante muchos siglos, se les negó hasta su capacidad creativa. Por tanto, resulta todo un hallazgo encontrar a muchas mujeres que pudieran llegar a componer, en contra de los cánones sociales., imposibilitando su correspondiente protagonismo.

Históricamente, la música en la educación de las mujeres ha sido considerada como un “adorno” necesario, ya que servían de entretenimiento en reuniones sociales hasta muy avanzado el siglo pasado, junto a otras virtudes domésticas, como coser, cocinar, buenos modales... Las que destacaban o sobresalían por sus capacidades intelectuales, no les era permitido mostrar en público su calidad interpretativa o compositiva y quedaban reducidas al ámbito doméstico.

Haciendo referencia a los orígenes del estudio de la música desde una perspectiva de género, nace la llamada musicología feminista, que estudia de forma científica la figura de la mujer como eje central. Tiene su origen en el final de los años 60 y los 70 del siglo XX, gracias a la propagación de los movimientos feministas, reclamando una visión de la historia en la que se visibilizara el papel que las mujeres en ella.

Enmarcada en esta corriente, se encuentran en el libro de Sophie Drinker (1948): *“Music and Women: The Story of Women in their Relation to Music”*, obra precursora que, sin embargo, no tuvo demasiado reconocimiento por parte de algunas de las primeras musicólogas feministas.

Según Cascudo (1998, p. 182), *“a partir de la Liga internacional de las Mujeres Compositoras, en el marco del Año Internacional de la Mujer (1975), se inicia lo que en la investigación histórica de las mujeres..., recuperándose compositoras olvidadas o desconocidas, así como la edición de partituras, publicación de biografías y comercialización de registros realizados en general por mujeres”*.

Entre las principales aportaciones que desde entonces se han producido con criterio descriptivo y de catalogación hay que mencionar trabajos como: Hixon y Hennesse (1975), titulado *“Women in Music A Bibliography”*; Cohen (1987), en su *“Enciclopedia Internacional de Mujeres Compositoras”*; Adkins (1995), *“Música y Mujeres”* o Sadie y Samuel (1994) en el *“Diccionario Grove de mujeres compositoras”*.

Entre los estudios musicológicos que se realizaron desde una perspectiva feminista destacaron: Herdon y Ziegler (1990), *“Music, Gender, and Culture”*; MacClary (1991), *“Feminine Endings, Music, Gender and Sexuality”*; Citron (1991), *“Cecilia-Reclaimed: Gender and the Musical Canon”*; Cook, Tsou y McClary (1994), *“Feminist Perspectives on Gender and Music”*.

McClary (1991, p. 43), propone una serie de espacios que deben ser objeto de estudio desde la teoría y la metodología feministas en música:

- “1. Construcciones musicales de género y sexualidad.*
- 2. Aspectos de género de la teoría musical tradicional.*
- 3. Género y sexualidad en la narrativa musical.*
- 4. Música como un discurso de género.*
- 5. Estrategias del discurso de las mujeres músicos”.*

Por otro lado, Patricia Adkins (1995), en su libro “Música y mujeres”, visibiliza a compositoras que no solían aparecer en museos, academias, enciclopedias, ya que las que se mencionaban eran esposas e hijas de músicos, nobles o religiosas. Solo las actuales figuran en estas investigaciones aunque se comprobó cómo desde el siglo XVII hubo mujeres que no seguían ese patrón y quisieron dedicarse a la composición.

Durante este apartado, profundizaremos sobre el papel de la mujer en la música de tradición culta o clásica, sin despreciar, por ello, la música folklórica o popular a lo largo de las distintas sociedades.

Como existen numerosos ejemplos de mujeres destacadas en la música, y resultaría imposible mencionarlas a todas, nos hemos limitado a destacar solo algunas entre todas ellas, por estar documentada su existencia.

4.1. PREHISTORIA

La evolución de los fenómenos musicales en la prehistoria, tal y como hemos comentado con anterioridad, están envueltos en la más completa oscuridad. En las primeras incisiones de las cavernas y en las más antiguas pinturas en vasijas aparecen mujeres tocando instrumentos y danzando.

Se ha encontrado un grabado rupestre con una altura de cuarenta y tres centímetros titulado “Venus con el cuerno”, procedente de Lausel en la Dordoña francesa, datado hace 24.000 años, en el Paleolítico, representando a una mujer desnuda, obesa, con pechos y caderas de formas redondeadas y muy exageradas, cabeza pequeña, una mano reposando en su vientre y la otra manteniendo un cuerno en lo alto. Muchos significados han sido atribuidos a esta figura, siendo uno de ellos que dicho cuerno, de buey o ciervo, podría ser un instrumento musical.

Posteriormente, en el neolítico y coincidiendo con el desarrollo de la agricultura y ganadería, se establece la organización del trabajo y el reparto de tareas, dejando a las mujeres encargadas del hogar y de la progenie. Probablemente fueron ellas las primeras personas en utilizar sonidos musicales y de forma intuitiva inventaron las canciones de cuna, para inducir a la calma y sosiego. Este canto, gracias a la emoción y a la sensibilidad, se convierte en una de las expresiones más antiguas de afecto y ternura vinculada a la música.

Desde el punto de vista musical, estas nanas presentan unas características similares en todas las culturas a lo largo del tiempo, ya que tienen la misma estructura, forma rondó con estrofas y estribillo, en las que domina la sencillez. Eran de transmisión oral, ya que se aprendían de generación en generación. Son una manifestación musical natural de las madres hacia sus hijos para favorecer la paz y el sosiego del sueño.

4.2. ANTIGÜEDAD

La Antigüedad o Edad Antigua es la época histórica que acontece desde el final de la Prehistoria, período anterior a la invención de la escritura, hasta la caída del Imperio romano.

Existe una evidencia de la importancia de la mujer en el mundo sumerio, aproximadamente en el año 2000 a.C, encontrada en una estatuilla de una fémica tocando el címbalo. Era la hija del primer rey de Acadia, Sargón de Agade, llamada Enheduanna, quien acompañaba con música los poemas que escribía. Era sacerdotisa y participaba en la vida política de su país.

La importancia de la mujer en este contexto residía en la posibilidad de tener propiedades, firmar contratos y poder ser sacerdotisas, las cuales eran poetisas y músicos, lo que significa que poseían un elevado nivel cultural, económico y social.

En el Antiguo Egipto, durante el año 1750 a. C., destacó una mujer, esclava del faraón, cuyo nombre era Hemre, quien estaba a cargo de los músicos de su corte y desempeñaba funciones importantes. Unos siglos después, otra esclava llamada Bakit fue también maestra de música en la corte egipcia. En esta época, las flautas largas las tocaban los hombres, mientras que los instrumentos de cuerda eran propios de las mujeres, que en muchas ocasiones pertenecían a la nobleza, por lo que destacaban por la educación que habían recibido.

Con el tiempo, las fémicas de clase media fueron aceptadas en el ámbito musical, llamándose "*cantoras del dios*", cuya misión consistía en participar en las distintas liturgias y

ritos de los templos. Algunas de ellas pasaron a ser músicos de la corte, y de su presencia e importancia dan testimonio los sarcófagos en los que se las enterraba con grandes honores.

La reina Hatsheput dirigía a las cantoras antes de subir al trono en el año 1529 a. C. También existieron otras cantoras famosas que estuvieron al servicio de la familia real, como Merit, que vivió en el reinado de Amenofis II (1450-1425 a. C.); Tentioh, que vivió en la ciudad de Mut (950 a. C.); y Esihebsed, que vivió en el harén de palacio y era hija de otra cantora llamada Esptah (500 a. C.).

En la sociedad griega, donde la música tenía una importancia tan destacada como para asegurar que colaboraba con el orden social, las niñas aprendían a tocar la lira, ya que el aulos no se consideraba un instrumento musical apropiado para el género femenino decente, por el esfuerzo físico que requería. Además se les enseñaba a hilar, tejer y algo de poesía y danza. Las hijas de los esclavos, por el contrario, se dedicaban a realizar el duro trabajo de las tareas domésticas para atender las necesidades básicas del hogar de sus amos.

En torno al 600 a. C., la mítica poetisa Safo, nacida en Ereso, una de las cinco ciudades principales de la isla de Lesbos en el mar Egeo, recitaba sus poemas escritos en un dialecto griego llamado eólico, acompañada de música de lira, flauta o cítara, en medio de un ambiente de refinamiento. Según atestigua la documentación encontrada, pertenecía a una familia noble y estaba rodeada de un gran lujo en su vida. Una parte de sus ingresos económicos provenían de la poesía de encargo y también de los epitalamios o canciones nupciales para bodas llenos de motivos tradicionales y populares que generalmente eran cantados por los coros de muchachos y muchachas que formaban el cortejo nupcial. En total, escribió nueve libros de odas entre los que destaca la Oda a Afrodita, diversos epitalamios, himnos y varias elegías, pero apenas se conservan algunos fragmentos de todos ellos. Durante el pasado siglo xx, se descubrió un papiro con seis fragmentos de sus poemas y la Oda a las Nereidas. Fue calificada por Sócrates como hermosa, contando entre sus atributos la delicadeza e inteligencia. Fue muy respetada por sus propios contemporáneos, Platón y Aristóteles, además de Catulo, Ronsard, Leopardi, Hölderling, Byron o Rilke, entre otros muchos.

También es destacable por la composición de sus himnos de guerra, marchas, cantos políticos y sus parthenaias la poetisa y compositora Telésila de Argos, que vivió en torno al 546 a. C. Creaba cánticos para las vírgenes en las ceremonias en honor de Apolo y Artemisa. Era una mujer valiente y decidida, ya que cuando el pueblo espartano amenazó a Argos, ella misma capitaneó la tropa de mujeres y contribuyó a la victoria de su pueblo.

Aproximadamente en el año 529 a. C., apareció otra poetisa, danzarina y compositora importante, llamada Megolástrata de Esparta. Dirigió un coro de espartanas y compuso la música para sus actuaciones.

Un ejemplo conservado de la música griega interpretada por mujeres, son las imágenes que componen el Epitafio de Seikilos, siglo II a. C., encontrado en el siglo XIX en Aydin. Está formado por tres féminas tocando dos liras y un arpa.

En Roma, la figura de la mujer fue más importante que la de su predecesora, ya que eran las que administraban el hogar y el presupuesto familiar, dirigían a los esclavos, tenían la posibilidad de ser instruidas en la música, poesía y otras actividades culturales. También estaban relacionadas con el mundo de los negocios, teniendo incluso cuentas en el Banco de L. Caecilius Iucundus, podían ser prestamistas de dinero, propietarias de talleres de fliginæ (producción de objetos de terracota) o textiles. Con el tiempo, la mujer fue gozando de mayor autonomía, siendo propietaria de sus bienes, de su dote y, por tanto, de su propia vida.

Las mujeres de hombres públicos, como cónsules, senadores, etc., solían acompañar a sus maridos cuando tenían que viajar por motivos laborales durante bastante tiempo. Gozaban de gran poder, pero siempre en un segundo plano.

Es destacable que, a pesar del protagonismo masculino predominante en el ámbito artístico, fue concretamente a una mujer romana cristiana llamada Cecilia a la que se le otorgó el título de “patrona de la música”, por ser perseguida y torturada por las autoridades del Imperio romano debido a sus creencias. Cuando estaba a punto de ser ejecutada, un 22 de noviembre alrededor del año 180, entonó un canto como alabanza a Dios y después murió. Generalmente, se la representa rodeada de instrumentos (órgano, laúd, salterio, flauta, clavicordio, violines, contrabajos, etc.) o acompañada de ángeles cantores. En el año 1594 el papa Gregorio XIII nombró a santa Cecilia patrona de la música y desde el siglo XV, cada 22 de noviembre, se celebran festivales musicales y conciertos conmemorativos por todo el mundo.

Uno de los primeros ejemplos de compositora del que se conservan sus obras, fue Kassia (Constantinopla 810- 867). Perteneció a una familia aristocrática y sobre el año 843 fundó un convento del que fue la primera abadesa. Escribió alrededor de cincuenta himnos (treinta de ellos se utilizan en la actualidad en la liturgia ortodoxa oriental), 47 son troparias y 2 cánones. Es autora también de 261 epigramas y versos gnómicos. Su importancia fue tal, que se trata de la única mujer mencionada en el catálogo de himnarios compilado por N. Kallistos en el Siglo XIV y la única incluida en la cubierta de un Triodion impreso en Venecia en 1601.

4.3. EDAD MEDIA

Para la exposición de este punto, nos hemos basado en la información de los siguientes autores/as: Cirlot, 2001; Epiney-Burgard y Zum Brunn, 1991); Martinengo, 1997; Sanz, 2003; VVAA, 2006; De Amberes y De Nazaret, 2001; Bango y Borrás, 1996; Ezquerro, 1998; Reinhardt, 1993; y Touliatos- Banker, 1984.

El Papa Inocencio IX, en 1686 declaró que *“la música es totalmente dañina para la modestia que corresponde al sexo femenino, porque se distraen de las funciones y las ocupaciones que le corresponden...Ninguna mujer con ningún pretexto debe aprender música o tocar ningún instrumento musical”*. Este edicto fue renovado en 1703 por Clemente XI, por lo que podemos imaginar los impedimentos que las féminas de esta época tenían a la hora de aprender, tocar o componer música.

Dentro de la educación, las mujeres gozaban de cierto protagonismo, ya que eran las encargadas de transmitir la cultura y los conocimientos que poseían a los hijos e hijas, aunque no obstante, se las consideraba también con menor inteligencia y capacidades que a los hombres, o incluso sin alma. Debido a esto, las normas sociales que debían seguir las mujeres, independientemente de su edad o clase social, se regían por libros de los monasterios o de la Antigüedad, que eran un listado de prohibiciones medidas por la Iglesia como garantía del orden social y vigiladas por los maridos como ejecutores de las normas.

En este contexto destacan las obras de fisiología humana que argumentaban que la diferencia entre sexos era una cuestión biológica, ya que a las mujeres les atribuían unos humores fríos y húmedos, mientras que a los hombres se les consideraba calientes y secos, la perfección y medida de todo. La propia naturaleza de las mujeres era la que les hacía ser más débiles tanto física como moralmente, causante de todas sus enfermedades, entre ellas la menstruación, que era todo lo demoniaco que era expulsado por la vagina.

En esta época, existían tres posibles posiciones sociales de la mujer:

- Las mujeres nobles eran las encargadas de dirigir a sus empleados y de la familia. En muchas ocasiones eran utilizadas como moneda de cambio a través de las uniones matrimoniales, que servían para sellar pactos estratégicos o políticos, y así aumentar las posesiones de las familias. No se les permitía intervenir en política y, aunque eran las transmisoras de la dote según los reglamentos, no podían gozar de ella ni en su estado de casadas, solteras o viudas, porque pertenecían al padre, al esposo o al hijo.

-
- Las campesinas medievales residentes en el campo tenían unas condiciones de vida muy duras, ya que dentro del hogar era la encargada de la cocina, ropa, limpieza, de la educación de la descendencia, etc. Fuera de él debía ocuparse del ganado y del huerto, cuando no debía trabajar también en las tierras de cultivo. Si por el contrario vivía en la ciudad, debía ocuparse además del negocio familiar o ayudar a su marido en cualquiera de las actividades que éste llevase a cabo. Si ambos cobraban un salario, el de la mujer era menor, a pesar de que realizasen los mismos trabajos.
 - Por último, la mujer que opta por dedicar su vida a Dios era la que tenía una relativa libertad. Los monasterios recibían a mujeres de todas las clases sociales y ofrecían asilo para huérfanas, viudas o mujeres abandonadas. Las que provenían de familias acomodadas poseían conocimientos musicales previos, que transmitían y formaban a las que no los tenían. Normalmente la adscripción a un convento era causada por tres motivos:
 - Debido a la necesidad de redimirse por los pecados cometidos en su vida.
 - Por motivos económicos, ya que la familia no tenía suficiente dote como para concertar un matrimonio.
 - Como escape a un matrimonio pactado.

En el siglo XIII todas las órdenes tenían religiosas que componían los cantos para ser interpretados por el resto de la congregación, como muestran el Códice del monasterio de Las Huelgas y los cantos de las monjas de Chester y Coventry. Todas las oraciones, tanto de la misa como del Oficio Divino, eran cantadas.

Como ejemplos podemos nombrar a:

- Hija de Ioannes Kladas (siglo XIV), se conoce solo un canto elegíaco a su padre, encontrado entre algunas las composiciones de éste.
- Tekla (siglo IX), era la abadesa de un convento en Constantinopla. Se conserva su canon dedicado completamente a la Virgen como madre de Dios (Theotokos), único en todo Bizancio, y además canta a las santas, mártires y vírgenes de la iglesia ortodoxa oriental.

-
- Paleologina (siglo XV): era la abadesa cerca de Constantinopla e hizo de su convento un importante centro de cultura. De sus numerosos cánones sólo se conservan los textos.
 - Hildegarda de Bingen (Bermersheim, 16 de septiembre de 1098- Rupertsberg, 17 de septiembre de 1179), nació en el seno de una familia noble. A los catorce años su madre y su padre decidieron entregarla al convento benedictino de Disibodenberg, donde adquirió conocimientos de latín, griego, liturgia, música, oración y ciencias naturales y además una disciplina ascética de manos de su maestra espiritual, Jutta de Sponheim (1091-1136). Compuso setenta y siete cantos y un drama litúrgico musical. También escribió tratados de biología, medicina, etc.

Durante el siglo XII, primero en Flandes y posteriormente en toda Europa, surgió un movimiento espiritual representado por las beguinas. Eran mujeres que se consagraron a la vida espiritual sin aceptar las normas de un monasterio, sin votos ni autoridad externa, pudiendo abandonar su compromiso cuando quisieran. Las guiaba el interés por el conocimiento de las escrituras y una profunda espiritualidad; pero también se entregaron a la caridad, la enseñanza de niñas y el cuidado de las personas enfermas. Algunas de ellas eran de clase alta y media-alta, por lo que poseían una cultura amplia y conocían las tendencias literarias de su época, contribuyendo al desarrollo de la literatura, ya que no escribían en latín, sino en lengua materna, con lo que su pensamiento podía ser comprendido por cualquiera.

Algunas de sus composiciones eran en estilo trovadoresco, sustituyendo el amor cortés por el místico en poemas y canciones que se presentaban como diálogos entre la Dama Alma y la Dama Amor. Su opción de vida y su independencia intelectual causaron la alarma en el seno de la Iglesia, cuya autoridad quedaba en entredicho, esto dio lugar a una persecución que en unos casos las obligó a ingresar en órdenes religiosas o dispersarse y en otros, como el de Margarita Porete, conllevó la muerte en la hoguera.

Algunos de los casos más relevantes, que están documentados son:

- Hadewijch de Amberes (hacia 1230-hacia 1265), se le supone origen noble, muestra de sus profundos conocimientos teológicos, y fue maestra de beguinas. Su comunidad fue disgregada y la obligaron a huir, aunque mantuvo correspondencia con sus pupilas. De su obra quedan cuatro manuscritos que contienen Poemas estróficos, Visiones y Cartas. Solo en uno de ellos aparece su firma como “Bienaventurada Hadewijch de Amberes”. En sus Visiones,

dirigidas a sus seguidoras, elabora un “Arte de Amar”, según sus propias palabras. Los Poemas estróficos son canciones escritas al estilo trovadoresco, sirviendo de oración a sus alumnas, para que las memorizaran y asimilaran mejor.

- Matilde de Magdeburgo (1207- 1282), en su obra “*La luz resplandeciente de la Divinidad*”, que consta de siete libros escritos en alemán y latín, recoge sus visiones místicas.
- Matilde de Hackeborn (1240-1298), era maestra de coro dotada de grandes dotes musicales. Sus hermanas de congregación recopilaron sus experiencias místicas en el “*Libro de la Gracia Especial*”.
- Gertrudis de Helftá, llamada “*La Grande*” (1256-1301). Además de Las revelaciones, escribió sus “*Ejercicios Espirituales*”, una compilación de cantos, letanías, meditaciones, himnos y oraciones.

Según la tradición musulmana, las inventoras de los instrumentos musicales fueron las llamadas hijas de Caín, las *qainat* (en singular, *qaina*). Desde los primeros tiempos del imperio las mujeres aparecen como responsables de la composición e interpretación musical, además de bailar. Algunas eran nobles y otras esclavas que, desde muy niñas, recibían una formación musical completa, ya que no solo cantaban y se acompañaban con varios instrumentos, sino que también poseían profundos conocimientos de poesía, caligrafía, composición... Una vez que dominaban estas artes se encargaban de la formación de otras jóvenes *qainat*.

Eran personalidades públicas dignas de respeto y no en pocas ocasiones acabaron siendo esposas de califas y otros gobernantes. Las *qainat* de Al Andalus tuvieron, sin embargo, un estatus de mujeres libres y algunas eran nobles.

Dos libros recogen los nombres de una cantidad impresionante de cantoras islámicas de los periodos omeya y abasida: *Kitab al-Agani* (Libro de las canciones) de Abu Al Faraḡ Al Isfahaní (897-967) y *Kitab al-Qyian* (Libro de las cantoras) de Ibn al-Kalbi (muerto en 819). Muchos de estos nombres aparecen también en *Las mil y una noches*. Ejemplos de ello son:

- Jamila (desconocido-725): fue aclamada como “Reina de la Canción”, y varios artistas musicales famosos solicitaron sus enseñanzas. Adoptó el estilo persa, lleno de ornamentos, y se convirtió en su máxima representante. Formó una orquesta femenina de cincuenta laúdes, junto con un cortejo de poetas y músicos de ambos sexos, lo que supuso uno de los mayores acontecimientos del periodo omeya.

-
- Oraib (797-894): fue considerada la cantora más importante del Califato Abasida. Era origen noble pero, al morir su madre y su padre, fue vendida como esclava a un alto cargo de la corte de Harun al-Rashid, quien se ocupó de que tuviera una completa educación musical. Era conocida como una gran compositora y creó su propia escuela, que le daba grandes beneficios cuando alcanzó su libertad. Se le atribuyen 21.000 melodías, que cien años después de morir seguían presentes en los repertorios musicales, recopiladas por el teórico Yahyaib Alí por expreso deseo del califa.
 - Wallada Bint Al-Mustafki (Córdoba, 994-1091): hija única del Califa Al-Mustafki, que huyó de Córdoba y murió en esa escapada. Educó en el canto y la poesía a algunas mujeres y convirtió su casa en lugar de reunión de artistas, participando abierta y libremente en sus tertulias. Como músico se la comparaba con Ulayya, la hermanastra de Harun al-Rashid.

Además, podemos resaltar a otras autoras, como:

- PERIODO OMEYA (660-750): entre las que destacan: Azza al-Maila, Zarnab, Selma, Al-Dalal, Nauma al-Duha, Sallama al-Zarqa, Sallama al-Qaiss, Habbaba, Khalida y Kharira.
- PERIODO ABBASIDA (750-945): Shariyya, Farida, Basbas, Ubeida al-Tumburriya, Badhl, Dananir al-Barmaquiyya, Hasana, Qalam al-Salihiyya, Fadl y Alam.
- PERIODO ANDALUSÍ (1238-1492): Qasmuna, Hind, Nisha al-Wahabiyya, Umm, Afza, Fadl, Abi'l Jaish, Warda, Bazya y Muta.

En cuanto a la tradición profana, o no religiosa, las trovadoras aportan un punto de vista propio sobre las convenciones del amor cortés, escrito en *lange d'oc*, de los siglos XII y XIII, ya que enfrentan un amor cercano y vivo, a la idealización de la mujer distante y fría que impone pruebas de castidad al caballero.

El término "trovador o trovadora" proviene de la palabra provenzal "trobar" que significa literalmente "encontrar" y más concretamente "componer". Este fenómeno comenzó en Aquitania, aunque se extendió a otros lugares de Europa, como Alemania, el norte de Italia y Cataluña.

En la Francia del siglo XII se vio favorecida la independencia económica de las mujeres gracias a un sistema legal vigente en el sur que permitía a las mujeres heredar

propiedades. Así, estas mujeres se hacían cargo de los bienes familiares mientras sus maridos se encontraban luchando en las cruzadas. Esto trajo consigo un clima de libertad e independencia femenina que favorecía la creación artística.

Los temas más usuales utilizados en las canciones trovadorescas son cantos al amor cumplido, lamentos por la frialdad del enamorado o la enamorada, recomendaciones a favor de un enamorado que ha cometido un error, peticiones de consejo, peleas entre amantes, declaraciones de amor y cuestiones de ética amorosa, entre otros.

Muchas de estas canciones, cuya autoría es anónima, son obras de trovadoras y su autoría femenina ha sido establecida bien por el contenido de sus textos o bien por otros detalles, como la rúbrica de los manuscritos o el hecho de llevar adjunta la miniatura de un rostro de mujer..

Podemos citar los siguientes ejemplos:

- Leonor de Aquitania (1122-1204), era nieta de Guillermo de Aquitania, primer trovador, y madre de Ricardo Corazón de León. Fue una de las mujeres más inteligentes, cultas y poderosas de su tiempo, y su corte se convirtió en un lugar de intercambio cultural dentro de este movimiento. Fue trovadora, aunque no ha sobrevivido ninguna de sus canciones.
- Blanca de Castilla (1188- 1252), fue nieta de Leonor de Aquitania y reina de Francia por decisión de ésta. Dotada de una educación exquisita, fue también trovadora y su obra es una de las pocas que nos ha llegado, debido a su condición real.
- Condesa de Dia (1140), es autora de la única partitura de una canción de autoría femenina que ha llegado a nuestros días. Los manuscritos de sus canciones circulaban por toda Francia y norte de Italia.
- Tibors de Sarenom (1130–1198) constituye el primer ejemplo documentado de poesía femenina. Se le conoce una única obra escrita en colaboración con el trovador Gui d'Ussel.
- Azalais de Porcairagues Castelloza: esposa de Turc de Mairona, escribió varias poesías y canciones dedicadas a Arman de Brion, del cual estaba enamorada. Los temas de sus obras tratan de su amor imposible en el tono habitual del amor cortés.

-
- Garsenda de Forcalquier, Condesa de Provenza, (1180 – 1242), era catalana de nacimiento y su matrimonio con el Conde de Provenza supuso la unión de ambas casas. Fue una de las más importantes mecenas así como poetisa y compositora. Escribió el primer manifiesto político escrito por una mujer.
 - Alamanda de Castelnau (1160-1223), cuya única obra que ha llegado hasta nuestros días es un *tensón* con Giraut de Bornelh denominado “S'ie.us qier conseil, bella amia Alamanda”.

Una vez realizada una visión completa de la importancia del rol de la mujer durante la Edad Media, continuamos en el siguiente periodo, el Renacimiento.

4.4. RENACIMIENTO

Se ha tomado como referencia los siguientes autores/as para la información de este apartado, Bianchini, 2005; De Maio, 1988; De Pizán, 2000; Esteva de Llovet, 1999; Heere-Beyer, 2009; Jerrold, 1906; LaMay, 2005; Pernis, 2006; y Pescerelli, 1979.

En la Europa del Renacimiento, durante los siglos XV y XVI especialmente en Italia, muchas de las cortes se convierten en auténticos centros de cultura musical, en los que las mujeres nobles y aristócratas son organizadoras y protagonistas de los eventos musicales, ya que eran instruidas con una completa formación musical.

Al mismo tiempo, los conventos y monasterios femeninos continúan siendo centros en los que se mantiene la instrucción musical. Entre sus muros se gestan, pues, nuevas composiciones, aunque muy pocas de ellas hayan llegado hasta nuestros días.

Con el nombre de Concerto di Donne o Concierto de las Damas, se denominó a un grupo femenino de cantantes e instrumentistas profesionales de la corte de Ferrara que alcanzó una gran fama, tanto por su nivel artístico como por su virtuosismo técnico. Fue fundado en 1580 por el duque Alfonso II d'Este, un gran mecenas y protector de las artes y las ciencias, hasta que la corte se disolvió en 1598.

En los primeros años era un grupo de cortesanos y cortesanas que interpretaba música en conciertos de carácter privado, la llamada música secreta, para entretenimiento del duque de Ferrara y sus amistades. Se trataba de madrigales y otras diversas piezas compuestas por músicos de la corte.

El grupo evolucionó hacia un trío exclusivamente femenino, el *Concerto di Donne*, que interpretaba conciertos formales para las y los miembros del círculo privado de la corte y las personas invitadas importantes. No tardaron en hacerse famosas, hablándose en toda Italia de las “Damas de Ferrara”. Los conciertos de las Damas de Ferrara, que se prolongaban varias horas durante la noche, consistían en la interpretación de madrigales de la época, adaptados a las voces femeninas en forma de solos, dúos y tríos, acompañados por instrumentos que hacían las voces graves.

En un principio estas mujeres fueron inscritas en los registros de la corte como “*damas de compañía que cantan*”, aunque pronto pasaron a figurar como “*mujeres músicos con deberes especiales*”, lo cual indicaba su profesionalización.

El ambiente musical de Ferrara era el más moderno e innovador de Italia, y el modelo de los conjuntos femeninos comenzó a extenderse, en especial a las prestigiosas cortes de los Gonzaga, en Mantua, y los Medici y los Orsini, en Florencia. En Mantua, su conjunto de Damas empezó a competir con las de Ferrara. No cabe ninguna duda de que el *Concerto di Donne* revolucionó el papel de las mujeres en la música profesional.

Una de las principales características del estilo de canto de este conjunto tan admirado era, precisamente, una rica ornamentación. Este estilo alcanzó un gran prestigio dentro y fuera de Ferrara, inspirando a los compositores y compositoras a escribir canciones con una, dos o tres partes de soprano muy adornadas. Esto dio lugar a la evolución desde el madrigal en el que predomina el equilibrio de voces, a un tipo de canción en el que una voz principal es acompañada por varios instrumentos o voces, conduciendo claramente hacia la melodía acompañada, característica del Barroco, es decir, al *nuovo stile*.

Las músicas más destacadas del *Concerto di Donne* fueron: Tarquinia Molza (1542-1617), Leonora Sanvitale (1558-1582), Laura Peverara (c.1550-1601), Livia d'Arco (c.1565-1611), Anna Guarini (1563-1598) y Lucrezia Bendidio (1547-15??).

Otras compositoras e instrumentistas destacables son:

- Magdalea Casulana (1540-1590): fue compositora, intérprete de laúd y cantante, la primera mujer cuyas obras fueron impresas y publicadas en la historia de la música occidental. Debió recibir muy joven su primera formación musical. Poco después se trasladó a Florencia, donde comenzó su actividad como compositora. Sus primeros cuatro madrigales publicados forman parte del primer libro de *Il Desiderio*, una antología editada por Girolamo Scotto en Venecia, en 1566. Otro madrigal suyo a cuatro voces, *Amorosetto fiori*, salió un año después en el

tercer libro de *Il Desiderio*. La reputación como compositora que alcanzó Maddalena gracias a sus publicaciones queda confirmada por la circunstancia de que una composición suya a cinco voces, hoy perdida, fue dirigida por Orlando di Lasso (1532-1594) durante las fiestas por la boda de Guillermo VI de Baviera y Renata de Lorena en Múnaco, en febrero de 1568.

- Vittoria Colonna (1490-1547): era la segunda descendiente de Agnese Montefeltro, hija del duque de Urbino, y Fabrizio Colonna, gran Conde del Reino de Nápoles. Ambos se ocuparon de que recibiese una depurada educación humanística. No sólo era una magnífica cantante, sino que tocaba con destreza el laúd. Desde muy joven se dedicó al estudio de la poesía, campo en el que pronto destacó en la corte napolitana, donde fue compañera e inspiradora de importantes literatos humanistas, como Baldassare Castiglione, que dejaron patente el reconocimiento que sintieron por ella. En los últimos años de su vida compuso alguna canzone, himnos y motetes sacros, aunque de esta música nada ha quedado.
- Lucrecia Tornabuoni de Medici (1425-1482), era hija de Francesca Pitti y Francesco Tornabuoni, nobles florentinos. Destacó por su corriente literaria, y llegó a ser reconocida tanto como poetisa como por su habilidad política. Compuso laudi (himnos poéticos para ser cantados), sonetos y trinari (poemas narrativos en tercetos).
- Christine de Pizan (1364-1430), fue la primera escritora francesa que vivió de su profesión. Escribió tratados de filosofía y de política, así como libros de poesía. Al final de su vida escribió *“La ciudad de las damas”* y *“Cien baladas de amante y de dama”*.
- Gracia Baptista (siglo XVI), era una monja española que vivió probablemente en Ávila. De su trabajo se conserva la glosa del himno *“Conditor almesiderum”*, composición escrita en tablatura, para órgano a tres voces. Esta pieza forma parte del *“Libro de Cifra Nueva para tecla, arpa y vihuela”*, de Luis Venegas de Henestrosa, maestro de capilla de Alcalá de Henares, en 1557. El resto de la colección corresponde a obras de grandes maestros del Renacimiento ibérico, así como a varias piezas anónimas. Se trata de la primera obra femenina datada en la península.

-
- Anna Bolena (1507-1536). Tenía una enorme facilidad para tocar instrumentos como el laúd, el virginal o el arpa, así como para bailar y declamar, pero no solo se dedicó a la interpretación, sino también a la composición. Entre la música atribuida a esta reina inglesa destacan varias arias para voz y laúd.
 - Vittoria Aleotti (1575-1646): nació en Ferrara, se destacó también como organista, clavecinista y directora de un conjunto de instrumentistas y cantantes. Estudió música en el Convento Agustino de San Vito en Ferrara. Compuso una buena cantidad de motetes y madrigales, muchos publicados por Amadino en 1593.

Seguidamente, expondremos los aspectos más relevantes de las mujeres en la etapa del Barroco musical.

4.5. BARROCO

Se han encontrado la información en los siguientes autores/as: Caccini, 1618; Carter, 2001; Cessac, 2002; Cotta, 1701; Cozzolani, 1998; Cusick, 1995; Fontijn, 2000; Kendrick, 2001; Kendrick, 1996; Leonarda, 1998; McCulloch, 1981; Picinelli, 1670; Raney, 2001; Rasch, 2001; Rose, 1985; Roughol, 1997; Roughol, 1998; VVAA, 2007.

A fines del siglo XVI, se producen una serie de movimientos reformadores, las guerras de religión, el establecimiento de las monarquías absolutas, el surgimiento de las iglesias nacionales...

A partir de la Contrarreforma el arte cae definitivamente al servicio de la Iglesia, primero en Italia y luego en toda Europa, en concreto, la arquitectura surgió en Roma, y la pintura y la música en el Norte. Como en otros campos de la vida intelectual, las mujeres tuvieron difícil el consagrarse en la composición musical como actividad dominante de su existencia.

Fue en este período cuando nació el género operístico y con él las primadonnas, eran virtuosas del canto y eran compositoras. Entre las primadonnas destacaron Francesca Cuzzoni (1700-1772), Andreana Baroni (1580-1640) y sus hijas Leonora (1611-1670) y Catterina. Las Baroni son paradigma de este fenómeno, pues su fama llegó hasta tal punto que lograron el reconocimiento artístico y social, sin que una figura masculina dirigiese sus vidas, prodigando sus actuaciones por toda Europa. Un ejemplo de esto es:

-
- Elisabeth Jacquet de la Guerre (París 1667-1729) fue la primera compositora importante de la historia de la música francesa. Procedente de la influyente familia Jacquet (dedicada al magisterio de la masonería y de la música). Elisabeth destacó como niña prodigio y tuvo cuatro hermanos dedicados también a la música. A los cinco años entró en contacto con la corte versallesca ofreciendo al rey Luis XIV un concierto de clave. Llevó a cabo una labor intensa con una producción que comprende música para teclado, cámara, vocal, ópera y ballet. En 1684 contrajo matrimonio con el organista Marin de La Guerre, instalándose en París. Comienza entonces su carrera profesional como intérprete, profesora de clave y compositora publicando en 1687 su Premier Livre de Pièces de Ariette a voce sola op. 6 (Venecia, 1656) Quis dabit mihi, 3 vv, en la colección de B. Marcesso (Venecia, 1656) Diporti di Euterpe... op. 7 (Venecia, 1659) Arie a voce sola, op. 8 (Venecia, 1664) Clavessin.

En el Barroco, existían tres formas por las que una mujer podía dedicarse a la música:

- *Por ocio*: solo accesible para damas de la corte antes de su matrimonio y excepcionalmente tras éste cuando su rango sobrepasaba ampliamente el de su esposo. Algunos ejemplos son:

- Friederike Sophie Wilhelmine (1709-1758), era la hija del rey Federico Guillermo I de Prusia y de Sophia Dorotea de Hannover, hermana de Federico II “El Grande”. Desde niña demostró un gran interés por la literatura y las artes. Estudió laúd con Sylvius Leopold Weiss, logrando con este instrumento un alto grado de virtuosismo. Sus obligaciones políticas como hija del rey Federico Guillermo I de Prusia no le impidieron componer e interpretar la música para los conciertos que se celebraban en la corte. Se rodeó de grandes compositores e intérpretes.
- Leonora Duarte (1610- 1678), nacida en el seno de una familia de ricos joyeros. La pasión musical era una seña de identidad familiar hasta tal punto que la residencia de los Duarte en el Meir (el centro social, político y económico de Amberes) era famosa por las veladas musicales y la protección a intérpretes, compositoras y compositores. De ella nos han llegado siete fantasías para consort de cinco violas da gamba, bajo el nombre de Sinfonías.

- El segundo caso es la bifurcación de la vida religiosa mediante los votos conventuales. Algunos de los ejemplos más relevantes son:

-
- Chiara Margarita Cozzolani (1602–1677), nacida en una familia millonaria dedicada a la artesanía y el comercio en Milán. Siguiendo la tradición familiar, a los 17 años ingresó en el convento benedictino de Santa Radegonda, muy cercano al hogar familiar y frente al transepto norte de la Catedral milanesa. Entre sus obras destacan: *Primavera di fiori musicali* (Milán 1640), obra perdida, *Concerti sacri* 2-4 vv, bc. (Venecia, 1642), *Scherzo di sacra melodía*, 1v, bc. (Venecia, 1648), obra parcialmente perdida, *Salmi à otto... motetti et dialoghi*, 1-8 vv, bc , 2 vl. (Venecia, 1650), *No, no no che mare, aria*. Obra perdida.
 - Isabella Leonarda (1620-1704), nacida en Novara, era hija de los condes Leonardi de Novara, a los 16 años ingresó en el convento de las Vírgenes de Santa Úrsula de Novara. Tenía habilidad para el canto gregoriano y la polifonía. Se la llamó "la Musa di Novara", ya que pensaba que el principio de la música era Dios, considerado como la consonancia perfecta, amplificada en la Santísima Trinidad (la tríada armónica). En la documentación de la congregación de 1658 aparece como instructora de música y posteriormente como madre superiora y consejera. Su formación musical estuvo probablemente a cargo del maestro de capilla de la catedral novarense Gasparo Casati, quien incluyó dos de las composiciones de su pupila en su Terzo libro di sacri concerti. Leonarda es la compositora más prolífica del siglo XVII. Casi 200 obras conforman un corpus que incluye prácticamente todos los géneros sacros de su época. Cabe destacar, por su originalidad, su libro de sonatas, las primeras publicadas por una mujer.
 - Lucrezia Orsina Vizzana (1590 - 1662): se cree que entró al convento Santa Cristina de Bologna a los 8 años y permaneció allí toda su vida. Sus trabajos fueron publicados en *Componimenti di musicali motetti concertati un 1 e più VOCI* (Venecia, 1623). Sus obras están influidas por las tendencias musicales más modernas de la música italiana de la época, especialmente Claudio Monteverdi. Sus obras son sobre todo solos o dúos con acompañamiento continuo.

- La tercera, es casarse con un músico y trabajar conjuntamente. También se daba la práctica de obtener un matrimonio pactado a través de un mecenas. De este modo una mujer con sorprendentes condiciones musicales lograba de su patrón un contrato que incluía un marido (normalmente un músico a su servicio) que acataba la condición profesional de su esposa.

-
- Barbara Strozzi (1619-1677) nació en la residencia veneciana de Giulio Strozzi en Venecia. Su madre, Isabella Garzoni era la sirvienta de la casa, aunque fue adoptada y querida por el dueño, quien puso todo su empeño en favorecer la formación musical de su hija y lanzar su carrera. La mayoría de sus obras son para soprano solista con acompañamiento y continuo. *Il primo libro de madrigali* (Venecia, 1644) es la primera publicación de las ocho que conforman el corpus de Barbara Strozzi (el op. 4 no ha sobrevivido). En ellas la forma reina es la cantata, auténticas óperas en miniatura en las que los profundos conocimientos vocales de Barbara se reflejan en un gran sentido melódico y dramático al servicio del texto. Varias de sus composiciones fueron dedicadas a Fernando II de Austria y a la duquesa Sophia de Brunswick y Lüneberg.
 - Francesca Caccini “La Cecchina” (1587–1641), era la hija mayor de Giulio Caccini, uno de los inventores de la ópera. Desde los 13 años participaba como cantante junto a su hermana Settimia y su madrastra Margherita en las óperas y obras de cámara que su padre estrenaba en la corte de los Medici para la que trabajaban. Debutó en la ópera Euridice, presentada en el Palacio Pitti durante la boda de Enrique IV de Francia con María de Médicis en 1600. Sus capacidades eran tales que su padre se implicó en la búsqueda de un salario para ella como compositora, aunque esta ambición siempre chocó con la negativa de que una mujer tuviese una profesión remunerada; excepto en la avanzada corte de los Medicis donde en 1607, por orden de la Gran Duquesa Cristina de Lorraine, le ofertaron a La Cecchina un contrato que incluía un “marido a medida”, el cantante Giovanni Battista Signorini, integrante de la Camerata Fiorentina, que encontrándose en una situación monetaria precaria no tenía muchos argumentos para negarse al pacto. En 1625 publica la que se considera la primera ópera compuesta por una mujer en la historia de la música. Encargada y bajo el auspicio de la regente de Florencia, la Archiduquesa María Magdalena de Austria, *La liberazione di Ruggiero dall’isola d’Alcina* es un canto al potente feminismo de la corte florentina. Autora de cinco óperas, cuatro de las cuales se han perdido (solamente ha sobrevivido *La liberazione di Ruggiero*). Igualmente compuso obras religiosas, seculares, vocales e instrumentales.

En el siguiente apartado se explicará el periodo llamado clasicismo, así como algunas de sus más famosas compositoras, instrumentistas, cantantes...

4.6. CLASICISMO

Para la realización de este apartado, se ha buscado la información de los siguientes autores/as Allroggen, 2007; Arnold, 2004; Baldauf- Berdes, 1993; Berdes, 1979; Berdes, 1991; Berdes, 1994; Bouvet, 1918; Braun, 2004; Burney, 1796; Burney, 1969; Citron, 1986; Citron, 1980; De Jong, 1978; Fremar, 1983; Godt, 1995; Godt, 1998; Johnson Joyce, 1987; Mathiesen, 1992; Matsushita, 1989; Pichler, 1914; Ramos López, 2007; Ruiz Tarazona, 1977; Scott, 1933; Stevenson, 1991; Ullrich, 1966.

Las compositoras del clasicismo fueron cantantes e instrumentistas que buscaron la independencia mediante la práctica profesional de la música y la enseñanza. Impulsaron centros de estudios o academias y organizaron conciertos estrenando sus obras en sus salones de música. Muchas de ellas vieron publicada su obra.

Esta sociedad es gobernada por la monarquía absoluta, apoyada en la nobleza tradicional y en una burguesía que tiene el poder económico y busca con afán el poder político, que se opone a las viejas ideas tradicionales, buscando un orden androcéntrico. Esta será la consigna de la Ilustración, que representa el deseo de la filosofía de la época de racionalizar todos los aspectos de la vida y de los saberes humanos.

Se busca la igualdad de ciertas personas ante la ley, la libertad espiritual e ideológica y la tolerancia religiosa. Este proceso, junto con las alteraciones sociales, terminará provocando la caída de ese sistema político que ha sido denominado por la historiografía como Antiguo Régimen.

Todo este movimiento intelectual, conocido como el movimiento de las luces, tiene influencias del Humanismo y del Racionalismo y busca una mayor expansión del conocimiento científico y filosófico.

La gran obra de la Ilustración fue la Enciclopedia francesa, (1751-1765), esta obra intentó resumir todos los conocimientos de su época y ser portadora del racionalismo ilustrado.

Los salones fueron lugares de reunión de la burguesía ilustrada, y en París, capital cultural de Europa, las mujeres tomaron la iniciativa de reunir a grupos de personas para discutir las ideas filosóficas, entre estos salones destacamos el de Madame Geoffrin, los lunes acogía a grandes artistas y los miércoles a personas relacionadas con el mundo de la literatura y el pensamiento.

En el imperio alemán, destaca la emperatriz María Teresa de Austria (Viena, 1717- Viena, 1780; Reinado 1740-1780), fue ejemplo de reina ilustrada y mecenas de las compositoras de la corte:

- Marianne de Martínez (1744- 1813), era hija de una familia de origen español bien situada en la corte de la emperatriz María Teresa. Con nueve años conoció a Joseph Haydn. Recibió clases de Haydn, Nicola Porpora y Johann Hasse. El poeta y dramaturgo Metastasio (1698-1782) se ocupó de su educación y gracias a su ayuda muy pronto se incorporó a la corte de Viena como cantora y clavecinista, y en 1761 se ejecutó una misa compuesta por ella. A la muerte de su padre y Metastasio, Marianne y su hermana transformaron su casa familiar en un centro musical que frecuentaban los músicos de la época, como Haydn, Beethoven y Mozart, con el que tocaba el piano a cuatro manos. En 1773 fue admitida como consejera en la Academia Filarmónica. Sus composiciones destacaban por ser una bella combinación de la tradición y los elementos de lo antiguo y lo moderno. En 1790, fundó en su casa una escuela de canto, donde se dedicó a la enseñanza hasta su muerte. Su obra: Oratorios: Isaac, figura del Redentor y Santa Elena en el Calvario; Letanías y cantatas: Letanía a la Beata Virgen María a cuatro voces concertantes, Letanía a cuatro voces y orquesta de cuerda, El nido de los amores (cantata con orquesta) y cantatas profanas para voz y orquesta; Conciertos y sinfonías: Tres conciertos para clavicémbalo y orquesta, una sinfonía en Do mayor y sonatas para piano; una Misa para coro y orquesta; arias, oberturas, y obra coral.
- María Teresa Von Paradis (1759- 1824), nació en el seno de una familia relacionada estrechamente con el ejercicio de la política en el reinado de la emperatriz María Teresa. Se quedó ciega, a los tres años pero a pesar de ello estudió con los grandes músicos de la época y se convirtió en una excelente pianista, organista, cantante y compositora. En 1783 inicia una gira de conciertos por Francia e Inglaterra. Presentó sus óperas en Praga y Viena. Tuvo la admiración de Amadeus Mozart, quien le dedicó el concierto parapiano y orquesta en si bemol mayor y de Joseph Haydn, que le dedicó otro concierto, que interpretó María Teresa en París. A partir de 1808 se dedica a la enseñanza, fundando una escuela en su propia casa y organizando conciertos dominicales. Para esta actividad también compuso una serie de obras didácticas. Su obra: Óperas: Ariadna y Baco (1791) y Rinaldo y Alcina (1797). Cantatas: Cantata

fúnebre a la muerte del emperador Leopoldo II (1792) y Cantata fúnebre a la muerte del rey Luis XVI (1793). Conciertos para piano y orquesta. Varias obras de cámara, sonatas, variaciones, fantasías. Arias, lieder, y corales. Obras didácticas.

- Catalina y Mariana Von Auenbrugger, ambas hermanas, fueron admiradas por Joseph Haydn. Les dedicó en 1780 seis sonatas. Se sabe muy poco sobre la vida y obra de estas mujeres, aunque Mariana era muy reconocida como intérprete y compositora publica su obra en Viena, de la que podemos destacar las Sonatas para Piano, hacia 1781.

En la corte de Prusia, destaca:

- Anna Amalia, Princesa de Prusia (1723 –1787), hija de Sofía Dorotea de Hannover y Federico Guillermo I, su hermano mayor se convertirá en el rey conocido como Federico el Grande, de quien recibe sus primeras clases de música. Destacó como mecenas, música y compositora. Tocaba el clavecín, el violín y la flauta. Estudió composición con un alumno de J. S. Bach, Johann Philipp Kirnberger, que la animó a utilizar la textura contrapuntística. Fue coleccionista de música antigua, de las obras de Bach, Haendel, Telemann y Palestrina. Su colección ascendía a seiscientos ochenta partituras de varios compositores y compositoras y a su muerte este tesoro musical pasó a la Biblioteca del Estado de la ciudad de Berlín, que lleva su nombre. Entre sus obras destacan: cantatas, cantata-pasión, sonatas para flauta, marchas conmemorativas, música coral, arias y fugas.

En la corte de Weimar, podemos resaltar las siguientes compositoras:

- Anna Amalia, duquesa de Saxe-Weimar-Eisenach (1739-1807), era la sobrina de Federico El Grande de Prusia. Recibió educación musical como el resto de sus hermanas, siendo uno de sus profesores el compositor Friedrich Gottlieb Fleischer. Se casó y enviudó en un corto periodo de tiempo. A lo largo de su vida dotó a Weimar de un teatro y tres museos. Su música se caracteriza por la unión de las influencias italianas y alemanas. Compuso una serie de piezas entre las que destacan: un singspiel basado en los textos de Goethe, Erwin y Almirante en 1776, un divertimento para piano, clarinete, viola y violonchelo, dos óperas, varias sonatas y algunos lieder. Además, en 1779 escribe un breve estudio sobre

la música de su época, resaltando a la escuela italiana de canto. Fue una de las compositoras que más contribuyó al desarrollo del lied.

- Corona Schroeter (1751- 1802), nació en el seno de una familia de artistas, ya que su padre tocaba el oboe para Augusto III, rey de Polonia y elector de Sajonia. Estudió música con sus cuatro hermanas, y se especializó en el estudio del clave, la guitarra y el canto. Con catorce años inició sus recitales en Leipzig. En 1772, la familia se traslada a Berlín donde compone música para Goethe y Schiller. También fue aplaudida como pintora y compositora.

En la corte de Babiera, encontramos las siguientes compositoras:

- María Antonia Walpurgis (1724-1780), su llegada al mundo fue celebrada en la corte de la ciudad de Munich con la representación de la ópera Amadis de Grecia, de Pietro Torri. Pertenecía a la más alta aristocracia lo que facilitó su acceso a la enseñanza musical, sobre todo a las composiciones de ópera de su tiempo. En 1747 ingresó en la Accademia dell'Arcadia, institución ligada al mundo de la ópera. Entre su obra destacan las óperas: Il trionfo della fedeltà (1754), Talestris, Reina de las Amazonas (1760), en ésta, la autora se alejó de los cánones tradicionales para los papeles masculinos y femeninos de la ópera italiana y en las primeras representaciones ella misma actuó. También compuso cantatas, oratorios como La conversione di S. Agostino, arias, intermezzos y motetes.
- Anna Bon Di Venezia (1739-1767), nació en el seno de una familia de artistas musicales. Su madre era cantante en el Teatro de Ópera y su padre era profesor y diseñador de escena en la Academia de Arte. Trabajó en la corte del duque de Bayreuth y más tarde para el duque Esterhazy. Las fechas para Anna Bon no son exactas, curiosamente lo que sí aparece fechado es que fue cantante hasta 1765 y también podemos constatar supuso por el famoso Ospedale della Pietà en Venecia en marzo de 1743 con cuatro años de edad. Allí seguramente comenzaría sus estudios musicales. Destaca por los tríos para flauta, publicados en Nürenberg en 1759, reciben el nombre de “Divertimentos”. Fue compositora al servicio de la Duquesa Wilhelmine con una música hecha para “entretener”.

En la corte de Mannheim:

- Franziska Dorothea Lebrun (1756- 1791): fue educada para ser cantante y llegó a ocupar el puesto de primadonna del teatro de la corte de Mannheim. Se casó con

un compositor que la acompañaba en algunos de sus conciertos y se preocupó de dar a sus tres hijas una buena educación musical. Una de ellas, Sophie fue una virtuosa concertista, realizando una gira en 1799 por Francia, Italia y Suiza. Franziska se relaciona con de la escuela musical de Mannheim, que se hizo célebre por la supremacía del violín sobre los demás instrumentos, el alto grado de exactitud en la dirección y sobre todo por sus crescendos orquestales. Compuso doce sonatas para violín y piano y dos grupos de seis sonatas para violín y piano, editadas en la ciudad de Londres y que se reeditaron en París, Ofenbach, Mannheim, Ámsterdam y Berlín.

En Roma, destaca:

- Rosa Coccia (1759–1833), a los trece años escribió su primer oratorio y cuando fue interpretado consiguió grandes elogios del público. También compuso la ópera *L' Isola disabitata*, con texto del escritor Metastasio. Con quince años hizo el examen para maestra de capilla en Roma. Pidió el ingreso en la Confraternidad de Santa Cecilia y fue aceptada, convirtiéndose en la primera mujer en formar parte de esta. A los veinte años las autoridades la nombraron académica de la Filarmónica de Bolonia y, además, la designaron “maestro público de capilla” ya que nunca tuvo trabajo fijo en ninguna iglesia o basílica de la ciudad de Roma. Entre su obra destacan: un oratorio, Daniello nel lago dei leoni, una ópera, *L' isola disabitata*, un oratorio para corno, trompa, oboe y cuerno, *Il trionfo di Eneas*, música sacra, salmos dedicados a diversas personalidades y una cantata, *Cantata per musica e quattro voci*.

En Milán:

- M^a Teresa D'Agnesi-Pinottini (1720–1795), estrenó sus obras en un salón de música en el que recibió a ilustres mujeres y hombres procedentes de toda Europa. La apoyaban otras mujeres como la emperatriz María Teresa y la duquesa María Antonia Walpurgis. Su obra parece que no se editó ya que la edición de música en el siglo XVIII era muy costosa y se imprimía música de cámara y fragmentos para instrumentos solistas. Las publicaciones normalmente correspondían a compositores masculinos. Entre sus obras destacan: cuatro óperas líricas, una serenata para voces solistas, coro y orquesta, dos conciertos para piano y varias sonatas arias para voz, clavicémbalo e instrumentos.

En Venecia hubo hospicios-conservatorios, que fueron una red de estructuras privadas de caridad, tanto para la infancia abandonada como para las personas enfermas y desprotegidas. A la mayoría de las mujeres que allí acudían y a algunos de los hombres que permanecían en estos espacios, se les daba una amplia educación musical, pero firmaban un contrato, que rozaba los límites de la esclavitud y que les impedía tocar fuera de estas instituciones. Entre ellas, podemos nombrar a:

- Maddalena Laura Lombardini-Sirmen (1735-1799), recibió enseñanzas musicales en el “*Orfanato de los Mendigos*” de Venecia. Realizó varias giras por diferentes ciudades europeas. Cuando se separó de su marido, se estableció con su hija en Londres. Siempre desarrolló su actividad como compositora, intérprete de violín y cantante. A partir de 1770 publica sus trabajos para violín, solo o acompañado de otros instrumentos. Compuso: seis cuartetos, seis tríos para dos violines y un violonchelo, seis sonatas para dos violines y una serie de duetos para dos violines.

En la corte francesa:

- Isabel de Charriére (1740- 1805), fue una de las mujeres más notables de su tiempo, además de músico, elaborando libretos para óperas líricas y escritora, confeccionando novelas de crítica social. En 1790, con el apoyo de su maestro Nicolás Zingarelli, escribió una ópera para su propio libreto *Le cyclope*. Además compuso nueve sonatas, seis minuetos para cuartetos de cuerda y música lírica y algunas óperas con música y libreto.
- Amelia Candelle (1767-1834), fue pianista, arpista, cantante y compositora. Con catorce años fue contratada como cantante por la Ópera de París. Se ha investigado poco sobre su vida, aunque si se conocen algunas obras que compuso, como una sinfonía concertante para piano, clarinete, fagot y corno, música de cámara, canciones, romanzas, sonatas, duetos, conciertos para piano, para flauta (estos últimos parece que están perdidos) y de óperas y comedias tanto la música como la letra.
- Helene de Montgeroult, condesa de Charnay (1764-1836), es la pionera de la escuela de piano francesa. Fue acusada de simpatizar con la causa jacobina, pero salvó su vida de los sucesos devastadores de la Revolución Francesa (1789) interpretando *La Mar sellada* al clavicémbalo. Dio clases en el Conservatorio de París, que abandonó para dedicarse a la enseñanza particular de la música.

Interesada por la educación musical publicó en tres volúmenes su propio método para aprender, interpretar y perfeccionar el piano. En 1795 publica Tres sonatas para el Pianoforte.

En la corte inglesa:

- Elisabetta de Gambarini (1731-1764), debutó como soprano a los quince años y fue la primera intérprete de la mujer israelita en el Judas Macabeo de Haendel. Dio un concierto como compositora y concertista. Desde el año 1764 desaparece su nombre del mundo musical. Compuso tres volúmenes de música para clavicémbalo y canzonettas, compuestas en inglés e italiano que dedicó al príncipe de Gales.
- Elisabeth Weichsel Billington (1765- 1818), fue la soprano más famosa del siglo XVIII, aunque también fue compositora y actriz. Pertenecía a una familia de artistas musicales. Debutó a los seis años como clavecinista y a los once años ya daba conciertos con las personalidades de su tiempo. En 1792 publicó las tres sonatas más representativas de su estilo, para violín y pianoforte. En 1799 debutó como cantante, haciendo varias giras por Europa, actuando en París, Nápoles, Bolonia, Venecia, Milán y Padua.
- Mary Hester Park (1760-1813): Mary fue pianista y compositora y perteneció a una familia relacionada profesionalmente con el mundo de la música. Aunque fue una de las compositoras más prolíficas del siglo XVIII no se ha investigado apenas sobre ella. Sí se conocen algunas de sus composiciones, como divertimentos, conciertos y sonatas para piano y violín.

Otra figura importante es Maria Anna Walburga Ignatia Mozart (1751 –1829), llamada Nannerl, hermana mayor de Mozart con quien recorrió toda Europa. Ambos fueron explotados por su padre quien, no obstante le repetía una y otra vez que una mujer era incapaz de componer y de profundizar en los secretos de la armonía y el contrapunto por lo que tuvo que contentarse en su papel de intérprete aunque llegó a componer música para piano y nos hace llegar a pensar que hubiese llegado a tener la fama del hermano de ser más comprendida en lugar de rechazada musicalmente por su propio padre. Al cumplir los 18 años se le prohibió dedicarse a la música, puesto que ya estaba en edad de matrimonio. Fue relegada a dar clases de piano a hijas de aristócratas, cortando así su creatividad. Tuvo una gran depresión y, paradojas de la vida, cuidó de su padre hasta la muerte.

4.7. ROMANTICISMO

Para realizar un estudio exhaustivo de este periodo, se han utilizado los siguiente autores/as Boyd, 1999; Bushnell, 1979; Citron, 1987; Dobrzariski, 2002; Friang, 2003; Friedland, 1974; Géliot, 2000; Hallmark, 1990; Park Lee, 2008; Reich, 2001; Rothenberg, 1993; Citron, 1988; Schumann, 1934; Smyth , 1919; Tardif, 1993; Tillard, 1996; Reich, 1984; Toews, 1993; Wilson, 2000.

Las artistas del siglo XIX lograron ser figuras brillantes que pudieron dedicarse a difundir con gran admiración la música de otras y otros autores. Así, Clara Wieck Schumann, pianista extraordinaria y compositora precoz, fue la principal difusora de la obra de su esposo, Robert Schumann, y Fanny Mendelssohn Hensel, prolífica autora, fue la consejera musical de su hermano Félix Mendelssohn.

Muchas de estas compositoras quisieron exponer públicamente su obra pero las presiones existentes en su entorno las llevaron a valerse en ocasiones de un nombre masculino. Fanny Mendelssohn Hensel vio editadas algunas de sus piezas incluidas entre las composiciones firmadas por su hermano, a petición de la madre de ambos. Augusta Holmes eligió un pseudónimo masculino, Hermann Zenta, en sus inicios profesionales. Mélanie Bonis, por su parte, firmaba con el más neutro apelativo de “Mel”.

Algunas de ellas mantuvieron cierta actividad ligada a los salones musicales. La pianista y creadora polaca Maria Szymanowska atrajo a su espacio artístico en la ciudad de San Petersburgo a destacadas figuras europeas. Con todo, la llamada “música de salón” era considerada como un género menor, propio de admiradores, frente a la verdadera profesionalidad. A pesar de esto, buscaron que su obra fuera conocida, superando la barrera de la partitura hasta encontrar su público.

Algunas fueron auténticas estrellas de la ópera, como María Malibrán y Paulina García-Viardot, que cosecharon numerosos éxitos. Otras creadoras, como fue el caso de Augusta Holmes, se dedicaron a la creación sinfónica, actividad considerada técnicamente muy compleja. Por otra parte, autoras como Cécile Chaminade obtuvieron una gran popularidad con sus piezas musicales, mientras eruditas como Louise Farrenc realizaron valiosas aportaciones musicológicas.

Todas tienen algo en común: a menudo tras su muerte se vieron sometidas a la invisibilidad como artistas; sus obras no se reeditaban, su música no se interpretaba y sus nombres, presentes en los tratados musicales, desaparecieron en las recapitulaciones posteriores.

Se impuso el silencio durante décadas, en ocasiones durante más de un siglo. A pesar de todo, avanzado el siglo XX, sus obras, aunque tarde y en proporción muy reducida, son reeditadas o incluso publicadas por primera vez. Las y los intérpretes comienzan a prestar cierta atención a sus creaciones, y en Musicología se investiga y se mantienen enriquecedoras discusiones académicas sobre el papel de las mujeres en el mundo de la composición y en la vida musical.

De este modo, y poco a poco, vuelven a ser célebres los nombres de mujeres olvidadas, y con ellas retornan obras que hoy en día pueden ser concebidas como fruto de un contexto y un talento. Entre ellas destacamos:

- Fanny Mendelssohn Hensel (1805-1847), era una compositora, pianista y directora alemana. Compuso más de 450 obras, entre ellas más de 250 canciones, algunas publicadas bajo el nombre de su hermano, Félix Mendelssohn. Entre sus numerosas composiciones para piano, música de cámara y obras dramáticas, un reducido porcentaje de su extensa producción es conocido en la actualidad, al permanecer gran parte de sus manuscritos en archivos privados. Su carrera la desarrolló en el ámbito de los salones musicales, en los que destacan los muy prestigiosos “*Sonntagsmusiken*” (domingos musicales) de la familia Mendelssohn. Fue muy valorada por autores como Charles Gounod. Compuso seis lieder que fueron publicados bajo el nombre de Félix Mendelssohn, que son: Opp. 8 y 9 (1825 y 1830), Das Heimweh, Italien, Suleika und Hatem, Sehnsucht, Verlust y Die Nonne. Además de los lieder Opp. 1, 6, 7, 9 y 10 que se publicaron entre 1846 y 1850, Obertura en Do (hacia 1830), Cantata Hiob (1831), Oratorium nach Bildern der Bibel (1831), Cuarteto de Cuerda en Mi bemol Mayor (1834), el ciclo para piano Das Jahr (1841), Sonata para piano en Sol menor (1843) y Trío para piano en Re Mayor op. 11, compuesto en 1846 y que fue publicado póstumamente en 1850.
- Clara Wieck Schumann (1819- 1896), fue una extraordinaria pianista y compositora desde niña. Recibió una temprana educación musical bajo la dirección de su padre Friedrich Wieck, reconocido profesor y pedagogo. Debutó como solista de concierto a los 11 años, edad en la que empieza a publicar Cuatro Polonesas Opus 1, desarrollando una lustrósima carrera como intérprete. Desde sus primeros años, y durante toda su vida, a pesar de las dificultades demostró una fuerte seguridad en su valía para la música. Su matrimonio con el compositor Robert Schumann, con quien publicará

conjuntamente una colección de canciones sobre poemas de Rückert, conllevó una mayor difusión de la obra de su esposo, al ser el eje de sus conciertos por toda Europa. Asimismo, será responsable de la edición completa de las obras de Robert tras su fallecimiento. Es a partir de entonces cuando se convirtió en el único soporte económico de su familia, aumentando el número de giras que daba al año, y que contribuyeron a difundir su maestría, aprovechando las mismas para convertirse en la representante de nuevos talentos, como hizo con Johannes Brahms. Fue nombrada profesora de técnica pianística del Conservatorio Superior de Fráncfort, es considerada un icono en la historia de la interpretación musical. Entre sus obras destacan: *Quatre pièces caractéristiques*, op.5. (1835), *Trois Romances pour le Piano*, op.11. (1835), *Zwölf Gedichte aus F. Rückert's Liebesfrühling für Gesang und Pianoforte von Robert (op.37) und Clara Schumann (op.12) (1841)*, *Sechs Lieder mit Begleitung des Pianoforte*, op.13. (hacia 1843), *Trio para Piano, Violín y Violonchelo*, op.17. (1846), *Variationen über ein Thema von Robert Schumann*, op.20. (1853), *Drei Romanzen für pianoforte*, op.21. (1853), *Sechs Lieder aus Jucunde von Hermann Rollet*, op.23. (1853) y *Sonata en sol menor para piano compuesta en 1841 pero publicada en 1991*.

- Augusta Holmes (1847-1903), compositora, directora y pianista francesa de origen irlandés. Al inicio de su carrera empleará un pseudónimo masculino, Hermann Zenta. Fue muy apreciada por músicos como César Franck, Camille Saint-Saëns, Charles Gounod, Franz Liszt, Richard Wagner o Ethel Smyth. Escribía el libreto de sus óperas, entre las que destacó *La Montaña Negra*. Creó poemas sinfónicos sobre temas de marcado sentido romántico como *Irlanda* y *Polonia*, odas sinfónicas como *Ludus pro patria* y dramas sinfónicos como *Los Argonautas*, por el que recibió una mención honorífica en el *Concour de la Ville de París*. Como encargo para la *Exposición Universal de 1889* escribió el texto y la música de la *Oda Triunfal* en honor del centenario de 1789, obra que exige la participación de novecientos intérpretes y que aumentó su prestigio internacional.
- Cécile Chaminade (1857- 1944), compositora y pianista que comenzó con ocho años, presentando su obra a Bizet, quien la denominará “mi pequeño Mozart”, realizando estudios de modo privado. Concertista de piano desde los dieciocho años de edad, es autora de un repertorio que incluye alrededor de doscientas

piezas para dicho instrumento, junto con el ballet sinfónico Callirhoë, op.37, la sinfonía dramática Las amazonas, op.20, y la ópera cómica La Sevillana, op.10. Entre sus obras destaca su Concertino para flauta y orquesta, op.107. Su labor como autora fue difundida a través de sus giras como concertista de piano y también mediante la grabación, a principios del siglo XX, de piezas en rollos para pianolas y piano reproductor. Fue la primera compositora francesa que recibió la Legión de Honor, en 1913, significando la culminación de su reconocimiento profesional. Entre sus composiciones destacan Concertstück, op 40 (para piano y orquesta compuesta hacia 1893), Étude symphonique, op.28 (1890), Scarf Dance (Scènes de Ballet Callirhoë op.37, nº3, compuesta en 1888), La lisonjera, op. 50. (compuesta hacia 1890), Album des enfants, opp. 123 y 126 (1906-1907) y Sérénade espagnole op.150 (1903).

- Mel Bonis (1858- 1937), compositora francesa que aprendió de niña a interpretar al piano de forma autodidacta, a pesar de la oposición de su familia y cuando tenía doce años aceptaron que tomara clases de piano. A los diecinueve años fue admitida en el Conservatorio de París. Con veintidós años publicó su primera obra y obtuvo el Primer Premio de Armonía. Utilizó el diminutivo de su nombre “Mel” para firmar sus obras, con el fin de no identificarse ante la crítica musical. A pesar de su exitoso inicio, su familia exigió el abandono de sus estudios musicales a los veinticuatro años, obligándola a aceptar un matrimonio pactado con un empresario industrial. Sus responsabilidades familiares la alejaron de la composición durante casi diez años, tras los cuales regresó al mundo artístico. Añadió a su repertorio obras para piano, piezas para órgano, composiciones vocales (religiosas y profanas), música de cámara y formas orquestales. Creó más de trescientas obras que incluían casi la totalidad de géneros musicales, y la mayoría fueron publicadas por prestigiosas casas editoriales. Asimismo, escribió piezas de carácter didáctico que gozaron de notable difusión en los centros de enseñanza musical. Los premios obtenidos en los diferentes concursos de composición le otorgaron el prestigio necesario para llevar sus obras a las salas de conciertos. Sus creaciones fueron reconocidas por un público selecto, siendo aceptada en la Société des Compositeurs. Entre sus obras destacan: Suite en forme de valse (1898), Quatour nº 1 en si bemol, op. 69 (1905), Femmes de légendes (Cinco piezas para piano compuestas entre 1897 y 1913), Pièces Légères (recopilación de piezas para piano compuestas entre 1884

y 1925), Pièces Pittoresques (recopilación de piezas para piano compuestas entre 1881 y 1930) y Cuarteto en Re Mayor, op.124 (1927).

- Paulina García-Viardot (1821- 1910) y María Malibrán (1808-1836), eran hijas de la soprano Joa quina Sitches, más conocida como Joaquina Briones, y del tenor Manuel García. Son dos figuras destacadas en la interpretación operística. Mostraron una exquisita y personal capacidad para desarrollar sus respectivos talentos musicales como compositoras:

- María Felicia García, conocida por el apellido de su primer esposo, fue una artista que logró una repercusión casi inigualable en los escenarios internacionales, extendiendo sus aptitudes musicales hacia la composición, principalmente de piezas vocales, incluidas en ocasiones en las óperas que representó. Su muerte prematura en la plenitud de su fama ha alimentado una imagen de mujer extraordinaria e impetuosa. Creó nocturnos, canzonetas y romanzas. Entre sus canciones podemos destacar: Le réveil d'un beau jour, Rataplán, La voix que dit: je t'aime e Il mattino.

- La hermana menor, Paulina García, utilizó el apellido de su marido para su profesión de cantante, aunque también se dedicó a la composición, además de ser una profesora de canto de prestigio y pianista. Es autora de obras escénicas, en su mayoría operetas basadas en libretos del escritor ruso Turgueniev, así como corales y piezas instrumentales, principalmente para piano. Entre sus obras destacan las operetas tituladas L'Ogre (1868), Le conte de fées (1869), los corales: Choeur bohémien, Choeur des elfes, La jeune République, las Canciones: 4 Lieder (1880), Poésies toscanes (1881) y las piezas para piano: Gavotte et sérénade (1885) y Album russe.

- Jeanne Louise Farrenc (1804 - 1875), era compositora, pianista, profesora, editora y erudita musical. Inició su preparación musical a temprana edad, convirtiéndose muy pronto en una brillante pianista, desarrollando así una carrera extensa y productiva. Fue la heredera de una familia de notables talentos, entre los que destaca su padre, el escultor Auguste Dumont. Comenzó sus estudios de composición a los quince años con Anton Reicha, pero a los dieciocho fueron obstaculizados por su enlace matrimonial con el flautista y editor musical Aristide Farrenc, retomando su aprendizaje años más tarde. Su

catálogo consta de cincuenta y una piezas numeradas, cuarenta y una de las cuales fueron editadas por su esposo, siendo el centro de su labor la música de cámara. Escribió composiciones para piano, a menudo difundidas a través de sus giras de conciertos. También creó obras para diversas combinaciones tímbricas, en ocasiones tan poco usuales como su apreciado Noneto, op.38, concebido para viento y cuerda, estrenado en 1850 por el virtuoso violinista Joseph Joachim. Sus Tríos y Quintetos para piano le aportaron crédito en el ámbito musical del momento, como fue el caso de Robert Schumann. Sus obras orquestales, de destacable complejidad, como sus tres sinfonías y dos oberturas, fueron estrenadas con éxito, aunque no llegarán a publicarse. Considerada una compositora alejada de los géneros en boga, su producción vocal es muy reducida y no fue editada. Louise Farrenc fue la única mujer que ocupó una cátedra de modo permanente en el Conservatorio de París durante el siglo XIX, institución en la que trabajó como profesora de piano durante treinta y un años, hasta su retiro, dos años antes de su fallecimiento. Entre sus obras destacan: Treinta estudios op.26, compuesta hacia 1839 y Air russe varié, op. 27, hacia 1836. Esta última obra fue objeto de favorables críticas musicales, entre las que sobresale la de Robert Schumann: “Tan segura en su trazo, tan lógica en su desarrollo musical... que uno debe caer bajo su encanto, especialmente porque un sutil aroma romántico planea sobre su obra” (Neue Zeitschrift für Musik, 1836).

- María Szymanowska (1789- 1831), fue una pianista excepcional además de profesora y compositora. Nacida con el nombre de Marianna Agata Wolowska, realizó estudios de modo privado e inició su carrera internacional como concertista a los veintiún años, compaginando composición y enseñanza. Fue nombrada “*Primera Pianista de la Corte Imperial Rusa*”. Colaboró con las principales figuras del momento como la soprano Giuditta Pasta (1797- 1865) y el compositor y pianista Johann Nepomuk Hummel, actuando tanto en salones musicales privados como en conciertos públicos. Entre sus obras destacan: 20 ejercicios y preludios (1819), Caprice sur la romance de Joconde, 4 valeses para tres manos (1821), Fantasía, 24 Mazurkas (compuesta entre 1825 y 1826), Nocturno en La bemol Mayor “Le Murmure” (1825), Nocturno en si bemol Mayor (1856, edición póstuma), Le Départ (voz solista y piano con texto de Miguel de Cervantes), Seis romances (voz solista y piano con textos, entre otras autoridades, de Shakespeare), Switezianka (voz solista y piano con textode

Adam Mickiewicz) y 3 Lieder (con textos de Adam Mickiewicz publicados en 1828).

- Teresa Carreño (1854-1917) era compositora, pianista, directora de orquesta, cantante, empresaria y profesora. Nieta del músico Cayetano Carreño, inició su preparación musical con su padre, el diplomático, músico y pedagogo Manuel Carreño. A los ocho años comenzó su carrera internacional como concertista de piano, siendo elogiada por Rossini, Gounod y Liszt. Su primera composición fue publicada a los diez años, un vals que lleva el nombre de su profesor, Louis Moreau Gottschalk. Su catálogo de obras abarca aproximadamente cuarenta, destacando: Vals Gottschalk (1863), Cuarteto de Cuerda en Si menor (1896), Vals Teresita (1896), La cesta de flores, op.9, Le printemps, op. 25, La mazurca de salón, op.30, Himno a Bolívar, Vals Gayo, op.38 y La fausse note, op.39.

Otras compositoras importantes son:

- Johanna Kinkel (1810-1858). Compositora, pianista, directora, profesora y escritora alemana.
- Emilia Mayer (1821-1883). Compositora y escultora alemana.
- Marie Jaëll (1846-1925). Compositora, pianista y pedagoga musical francesa de origen alsaciano.
- Bettina Brentano Von Arnim (1785-1859). Compositora, escritora, cantante y editora alemana.
- Louise Le Beau (1850-1927). Compositora, pianista y crítica musical alemana.
- Josephine Lang (1815-1880). Compositora, cantante, pianista y profesora alemana.
- Annette Von Droste-Hülshoff (1797-1848). Poetisa y compositora alemana.
- Liza Lehmann (1862-1918). Compositora y cantante británica.
- Leopoldine Blahetka (1809-1885). Compositora, pianista y profesora austriaca.
- Agatha Backer Grøndahl (1847-1907). Compositora y pianista noruega.
- Ingeborg Von Bronsart (1840-1913). Compositora y pianista alemana de origen sueco
- Isabel Colbrán (1785-1845). Cantante y compositora española.

-
- Carolina Unger (1803-1877). Cantante y compositora austro-húngara.
 - Marie Clemence De Grandval (1828-1907). Compositora francesa.

4.10. FINALES DEL SIGLO XIX Y PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

Para realizar este apartado, nos hemos basado en Bal y Gay, Jesús y García Ascot, 1990; Fubini, 2004; Kandinsky, 1992; Keegan, 1992; Lisciani- Petrini, 1999; Mahler-Wefel, 1960; Mahler-Wefel, 2007.

Los últimos años del siglo XIX y las primeras décadas del XX se caracterizaron por grandes cambios sociales y políticos, importantes avances en ciencia y tecnología, y el nacimiento de nuevos conceptos filosóficos y artísticos.

Se formularon nuevos lenguajes capaces de superar los modelos de tradicionales que consideraban obsoletos e insuficientes, entrando en crisis el propio concepto de “arte”.

En el terreno de la musical se experimentó para encontrar nuevas fórmulas de expresión, ya que el lenguaje musical tradicional tonal, había llegado a su límite con el Romanticismo. En esta línea surgieron nuevas formas de expresión musical: atonalidad, dodecafonismo, neoclasicismo, futurismo, politonalidad, etc.

El siglo XX ha sido comúnmente considerado como el siglo de las mujeres por los numerosos avances logrados. Sin embargo, la sociedad de la época consideraba que las mujeres tenían la obligación de convertirse en buenas esposas y madres, que debían agrandar al marido, y por tanto solo si éste se lo permitía, podían tomar e impartir lecciones de música, siempre a un nivel muy elemental, como adorno. A pesar de todo ello, las féminas fueron logrando una mayor visibilidad, con el derecho al voto y el progresivo acceso al mundo laboral y a los estudios superiores, contribuyendo a lograr a una independencia y libertad cada vez mayores.

Las compositoras de esta época, además de madres y esposas, se consideraban a sí mismas artistas, participando activamente en su tiempo. Fueron directoras de orquesta, intérpretes y profesoras en prestigiosas escuelas, universidades y conservatorios. Además, estaban comprometidas con la sociedad que les tocó vivir, ayudando activamente en los campos de batalla como enfermeras, dando conciertos benéficos, clases en asilos infantiles, y siendo un apoyo fundamental para compositoras y compositores jóvenes que intentaban abrirse camino en el mundo de la música.

Entre las artistas más destacadas encontramos a:

-
- Amy Marcy Cheney Beach (1867-1944), fue una niña prodigio ya que con un año entonaba melodías perfectamente afinadas, a los dos hacía segundas voces a las melodías que cantaba su madre, la cantante y pianista Clara Imogene Marcy Cheney, a los cuatro años comenzó a componer, a los seis recibió las primeras clases de piano, y a los siete ofreció su primer concierto público. En 1875 la familia se trasladó a Boston, donde continuó, en gran parte de manera autodidacta, sus estudios musicales. Allí tradujo el tratado de orquestación de Berlioz y analizó las obras de grandes figuras de la música. Su carrera como pianista profesional comenzó a los dieciséis años, cuando debutó con la Orquesta Sinfónica de Boston. Antes de su matrimonio en 1885 centró su actividad profesional en la interpretación. Después de casarse se dedicó principalmente a la composición, pues su marido le pidió que redujera su actividad pública. Sus primeros éxitos como compositora fueron la Misa en mi menor, de 1892, y Festival Jubilate, obra que creó para el pabellón de las mujeres de la Exposición de Chicago de aquel año. En 1896 tuvo lugar el estreno de su Sinfonía Gaélica, la primera sinfonía compuesta por una mujer estadounidense. A partir de la muerte de su marido en 1910, pudo volver a la actividad concertística en América y Europa, a la vez que aumentó su producción como compositora. En 1925 fue nombrada vicepresidenta de la Sociedad Americana de Mujeres Compositoras. Entre sus obras destacan: Cabildo, opus 149 (ópera en un acto, 1932), Eliende Wolken (aria para contralto y orquesta, 1892), Sinfonía Gaélica (1893), Piano concerto (1899), Romance, opus 23 (para violín y piano, 1893), Piano quintet, opus 67 (1907), Tema y variaciones, opus 80 (1916), Cuarteto de cuerda en un movimiento, opus 89, (1929), Pastoral, opus 90 (1921), Four sketches opus 15/1-4 (1892), Scottish Legend, opus 54/1-2 (1903), From grandmother's Garden, opus 97/1-5 (1922), Suite for two pianos, opus 104 (1924), Misa en mi menor, opus 5 (1890), Festival jubilate, opus 17 (1892), Four Choral Responses, opus 133 (1932), Three Songs opus 21/1-3 (1893), Chanson d'amour, Extase, Elle et moi, Three Browning Songs, opus 44/1-3 (1900), The year's at the spring, Ah, love but a day, I send my heart up to thee, Mamma's Waltz, (1877), Menuetto, 1877, Petite valse (1878) y The Rainy Day (1880).
 - Wanda Landowska (1879-1959), era compositora, clavecinista y profesora polaca. Nació en una familia de alto nivel cultural, su padre era jurista y aficionado a la música y su madre profesora y traductora. Comenzó desde muy

pequeña sus estudios musicales; con cuatro años ya tocaba el piano. Estudió en el Conservatorio de Varsovia, y a partir de 1896, amplió su formación en Berlín. Recibió clases de composición y compuso algunas canciones, como Kolysanka para voz y piano. En 1900 contrajo matrimonio con Henry Lew, también músico, que la apoyó en su carrera musical. En este tiempo se trasladó a París donde impartió clases en la Schola Cantorum, especializándose en la obra de Bach y cosechando grandes éxitos como pianista. Comenzó a estudiar el clave de los siglos XVII y XVIII, con intención de recuperar del olvido importantes creaciones y profundizar en su correcta interpretación. Sus obras más destacadas son Pologne (variaciones para dos pianos), numerosos arreglos de canciones polacas, Liberation Fanfare in honour of Charles de Gaulle (para banda), Poema hebreo para orquesta y Serenata para cuerda. Y entre sus escritos destacan: Sobre la interpretación de las obras para clavecín de J. S. Bach (1905), La Música antigua (1909), Chopin y la música antigua en Francia (1931) y Sobre las variaciones Goldberg de J. S. Bach (1933).

- Alam Marie Schindler Mahler (1879-1964), era hija de la cantante Anne Sofie Bergen y del paisajista vienés Emil Jacob Schindler. Creció rodeada de arte y de artistas, recibiendo una esmerada educación. Fue alumna de composición de Alexander Von Zemlinsky, asignatura en la que destacó con sus primeras canciones para voz y piano de los años 1900 y 1901. En estos inicios de su carrera, la música, sus composiciones y las clases con Zemlinsky eran lo más importante para ella. En 1901 se casó con el director de la Ópera de Viena y compositor Gustav Mahler. Este matrimonio tuvo graves consecuencias en su carrera musical, ya que Gustav exigió a Alma que abandonase la idea de convertirse en una gran compositora, y que dejase de componer. Alma aceptó sus exigencias y renunció a su gran pasión, viéndose interrumpida su prometedora carrera como compositora. Sólo al final de este matrimonio, en 1911, poco antes de morir, Gustav reconoció su error. Entre 1900 y 1901 compuso: Fünf Lieder (1910), Vier Lieder (1915) y Fünf Gesänge (1924) que incluye trabajos más tardíos, como el lied Der Erkennende, sobre texto de Franz Werfel.
- Nadia Boulanger (1887-1979) era hermana de la compositora Lili Boulanger. Además de ser una gran profesora directora de orquesta, también se dedicó a la composición. Creció rodeada de música, su padre, Ernest Boulanger, fue

profesor de canto en el conservatorio, compositor y ganador del prestigioso Premio de Roma; y su madre, intelectual y princesa rusa Raissa Miychetsky, estudió canto. Con diez años entró en el Conservatorio de París, donde fue alumna de Gabriel Fauré, y desde los dieciséis años compaginó sus estudios con la enseñanza, su principal vocación. Su carrera como compositora se vio impulsada por la obtención del segundo puesto en el Premio de Roma de 1908, con su cantata “La sirena”. En 1918, tras la prematura muerte de su hermana Lili, Nadia dejó de componer. A partir de entonces se centró en la docencia y en la dirección de orquesta y coro, fundando en 1936 su propio conjunto coral, con el que interpretó, fundamentalmente, piezas francesas de distintas épocas. Se convirtió en una de las primeras directoras de orquesta profesionales, dirigiendo entre 1937 y 1939, la Sinfónica de Boston, la Filarmónica de Nueva York y la Royal Filarmonic Society de Londres, siendo la primera mujer que las dirigió. Respecto a la enseñanza, impartió clases en importantes conservatorios y escuelas de música como el Conservatorio Femenino de París, la Escuela Normal de Música, el Conservatorio Americano de Fontainebleau de Estados Unidos, del cual llegó a ser directora en 1950, y el Conservatorio de París entre otros. Impartió las asignaturas de Piano, Acompañamiento, Armonía, Contrapunto, Historia de la Música, Análisis, Órgano, además de las clases de Composición, con las que alcanzó gran prestigio, con alumnas y alumnos como Leonard Bernstein, Aaron Copland, Astor Pizzola, Rosita García Ascot o Grazyna Bacewicz. Sus obras más destacadas: *Ecoutez la chanson bien douce* (para voz y orquesta, 1905), *Les sirènes* (para coro femenino, 1905), *A l'aube* (para coro y orquesta, 1906), *A l'hirondelle* (para coro y orquesta, 1908) y *La sirène* (para tres voces y orquesta, 1908). También compuso alrededor de treinta canciones para voz y piano, las más importantes: *Extase* (texto de Víctor Hugo, 1901), *Désespérance* (P. Verlaine, 1902), *Cantique de soeur Béatrice* (M. Maeterlinck, 1909), *Larme solitaire* (H. Heine, 1909), *Une aube affaiblie* (Verlaine, 1909), *Prière* (Bataille, 1909), *Soir d'hiver* (N. Boulanger, 1915), *Au bord de la nuit*, *Chanson*, *Le couteau*, *Doute*, *L'échange* (C. Mauclair, 1922) y *3 pièces* (para órgano, 1911), *Pièce sur des airs populaires flamands* (para órgano, 1917) y *Vers la vie nouvelle* (para piano, 1917).

- Lili Boulanger (1893–1918), era una compositora francesa, hermana de Nadia Boulanger. Nació y creció entre intérpretes que apoyaron su talento. A los dos años de edad enfermó de una neumonía bronquial que dejó su sistema

inmunitario muy debilitado y, poco después, sufrió una tuberculosis intestinal. Estos graves problemas de salud se fueron agravando, con continuas recaídas que finalmente acabaron con su vida a la temprana edad de veinticinco años. Desde muy pequeña recibió clases de música en su casa y aprendió a tocar el violín, el piano, el arpa y el violonchelo. Tras la muerte de su padre en 1900, Lili recibió todo el apoyo de su madre, Raisa Michetsky, y de su hermana Nadia, quienes además ahondaron en su educación enseñándole idiomas y música respectivamente. Empezó a componer entre 1900 y 1909, escribiendo obras para coro y orquesta, estudios para piano, un Ave María para voz y órgano, y Salmos, entre otras piezas. En 1912 decidió presentarse al Premio de Roma, como su padre y suhermana habían hecho, pero sufrió una recaída y tuvo que abandonar el concurso. Lo intentó de nuevo al año siguiente, y consiguió el primer premio gracias a su cantata Fausto y Helena, convirtiéndose en la primera mujer en obtenerlo. El premio consistía en una estancia de un año en Villa Médici, en Roma, para dedicarse exclusivamente a componer. Pero mientras disfrutaba de esta estancia tuvo que volver a París debido al estallido de la Primera Guerra Mundial. En la capital francesa colaboró con el Comité franco-americano del Conservatorio Nacional, que ayudaba a músicos que luchaban en la guerra y a sus familiares. En 1916 regresó a Italia para continuar disfrutando de su premio, y allí inició, entre otras obras, la ópera titulada La princesse Maleine. Pero de nuevo tuvo que abandonar su labor y volver a París, esta vez debido a sus problemas de salud. Los dos últimos años de su vida se dedicó a terminar sus obras, en febrero y marzo de 1918 Lili dictó a Nadia, nota por nota, su última obra, Pie Jesu, para soprano, cuarteto de cuerda, arpa y órgano. Finalmente, ese mismo año, al comenzar el bombardeo de París, la familia se trasladó a Mezy donde Lili murió. Sus obras más destacadas son La princesse Maleine op. 5 (ópera inacabada, 1911-1918), Les sirènes, para coro (1913), Renouveau, (coro a 4 voces, piano y orquesta, 1911-1913), Hymne au soleil (coro y piano, 1912), Pour les funérailles d'un soldat, Barítono, coro y orquesta (1912- 1913), Soir sur la plaine (coro-orquesta, 1913), 2 fugas vocales (1912- 1913), Fausto y Helena (cantata, 1913), Dans l'immense tristesse (para voz y piano, 1916), Pie Jesu (1918), Nocturne (flauta, violín, piano y orquesta, 1911), Prélude (piano, 1911), Morceau de piano: tema y variaciones (1911-1914), D'un jardin clair (1914), D'unvieux jardín (piano, 1914), D'un matin de printemps (violín, flauta, piano y

orquesta, 1917-1918), *D'un soir triste* (trío de cuerda, violín, piano y orquesta, 1917-1918). Hay obras de Lili Boulanger que se han perdido.

- Germaine Tailleferre (1892-1983), fue una compositora y pianista francesa. Durante su periodo de formación tuvo que superar la oposición de su padre, que no estaba de acuerdo con el interés que sentía su hija por los estudios. Como consecuencia de estas diferencias, optó por prescindir de su nombre y apellido de nacimiento, Marcelle Taillefesse, por el de Germaine Tailleferre. En 1904, gracias al apoyo de su madre, ingresó en el Conservatorio de París, donde tuvo la oportunidad de conocer a músicos como Arthur Honegger, Darius Milhaud, o Georges Auric, entre otros y otras. Desde muy joven demostró su talento como compositora e intérprete, ganando distintos premios, entre los que destaca el de contrapunto en 1913. El estreno del polémico ballet *Parade* de Eric Satie, significó un acontecimiento fundamental en la evolución de su carrera. Alrededor de este compositor se reunió un grupo de jóvenes músicos y músicas interesadas en su obra, entre ellos Germaine, y el escritor Jean Cocteau, que defendía la música francesa frente a la alemana e italiana. Fueron conocidos como “El Grupo de los seis” desde que el crítico, Henri Collet, los denominara así tras la publicación de su primer disco en 1920. En definitiva, se trataba de cinco compositores y una compositora, que compartían las mismas ideas vanguardistas sobre música, introdujeron el humor y la ironía en la composición, encuadrándose dentro del neoclasicismo, y enfrentándose así a la tradición romántica. Aunque su amistad perduró, “El Grupo de los seis” tuvo una corta vida como grupo musical. Una etapa muy fructífera, igualmente para Germaine, fue la que llegó después, ya que vieron la luz composiciones suyas de gran calado como el *Concerto Grosso para dos pianos* de 1934, y la *Cantata du Narcisse* de 1938. Contrajo matrimonio en dos ocasiones, ambos terminaron en divorcio, tal vez debido a que ninguno de ellos apoyó su carrera musical. Ella siguió componiendo para conjuntos instrumentales y vocales durante toda su vida, además de bandas sonoras para el cine, la radio y la televisión. En la última etapa de su vida se dedicó a la enseñanza. Sus obras más destacadas: *Parfums*, comedia musical, 1951, *Il était un petit navite*, opera cómica, 1951, *La petite sirène*, 1960, *Le marchand d'oiseaux*, 1926, *Sous le rempart d'Athènes*, 1927 y *Cantate du Narcisse*, 1938. También compuso bandas sonoras de televisión y de cine como *La croisière jaune* documental, 1933, *Le Jura ou Terre d'effort et de liberté* documental, 1938, *Les confidences d'un micro* (M.

Courmes), 1946, L'homme, notre ami (Gastyné), 1956. Sans merveilles (TV, M. Mitrani), 1963. También Obras para orquesta y conjunto de viento: Concertino, para arpa y orquesta, 1928 y Sinfonietta, 1974-1975. Así como canciones: 6 chansons françaises, textos de s. XVI y XVII, 1929 y Ave Maria, coro, 1942. Además de obras de cámara y para solista: Sonata no.1 para violín y piano, 1920-1921, Pastorale, flauta, violín y piano, 1942, Sonata, arpa, 1953 y Arabesque, clarinete y piano, 1973. Y entre sus obras para piano destacan: Romance 1913, Jeux de plein air, para dos pianos, 1917, Pastorale, 1919. Suite burlesque, para piano a cuatro manos, 1979 y Scènes de cirque 1953.

- Ruth Crawford Seeger (1901-1953), era una compositora estadounidense e investigadora del folclore de su país, tuvo una infancia marcada por la muerte de su padre cuando sólo tenía once años. Ella y su madre cambiaron de residencia varias veces. En 1911 se instalaron en Jacksonville, Florida, donde Ruth estudió piano y, posteriormente, se trasladaron a Chicago, en cuyo conservatorio pudo continuar su formación, mientras trabajaba en un cine y comenzaba a dar sus primeras clases particulares. Su carrera como compositora tuvo su punto de partida en Chicago. Allí formó parte del grupo conocido como “Los ultramodernos”, así llamado por emplearen sus creaciones armonías post-tonales, ritmos irregulares y disonancias. Se inspiraban en la filosofía oriental y en la literatura del continente americano, de ahí las piezas que compuso Ruth inspiradas en los poemas de Carl Sandburg, entre las que destaca la titulada Cinco canciones de 1929. En ese mismo año amplió sus estudios de composición en Nueva York con Charles Seeger, músico que estaba investigando la teoría de lo que él llamaba “contrapunto disonante”. Un año después, se presentó al premio de composición Peggy Guggenheim, convirtiéndose en la primera mujer que lo ganó. Gracias a este premio pudo ir a Europa, lo que significó el comienzo de su segundo período estilístico que desarrolló en dos ciudades: Berlín, entre 1930 y 1931, donde compuso, entre otras obras, Chants para coro de mujeres; y París desde 1931, lugar de residencia de importantes compositores y compositoras donde tuvo ocasión de conocer a músicos como Hindemith, Bartok, Ravel y Berg. Ella misma dijo que sus trabajos europeos fueron los mejores debido, sobre todo, a que pudo dedicarse por entero a la composición. A esta etapa pertenece el Cuarteto de cuerda 1931, considerado como su obra más importante e innovadora. En noviembre de aquel año volvió a Nueva York, lo que significó la reducción de

su producción musical para dedicarse, principalmente, a sus dos hijas y tres hijos. Durante la Segunda Guerra Mundial, Ruth Crawford Seeger demostró que además era una compositora comprometida y solidaria, dando clases en asilos infantiles y formando parte del grupo neoyorquino “Composer Collective”. A pesar de ello no dejó de investigar en un campo que siempre le había interesado: la música tradicional de su país. En 1936 se trasladó a Washington para trabajar sobre las canciones folklóricas de la Biblioteca del Congreso. Enfocó sus investigaciones especialmente en la música para niñas y niños, transcribió, arregló y editó importantes antologías durante los años cuarenta y cincuenta, entre las que destaca, *American Folksongs for Children* de 1948. Tras esta etapa de estudio del folklore volvió brevemente a la composición con una Suite para quinteto de viento fechada en 1952, hasta que, finalmente, su carrera se vio interrumpida de forma inesperada al año siguiente, debido a una repentina enfermedad. Sus obras más destacadas son: *Sonata para violín* (1926), *Suite, 5 instrumentos de viento y piano* (1927), *Suite no. 2, cuerda y piano* (1929), *Tres Canciones* (C. Sandburg publicada entre 1930–32), *Cuatro Suites diafónicas* (1930), *Cuarteto de cuerda ‘1931’*, (1931), *Suite para quinteto de viento* (1952), *Cinco Canciones* (Sandburg, compuesta en 1929), *Chants* (1930), *Cinco Preludios* (entre 1924 y 1925), *Cuatro Preludios*(publicados entre 1927-1928), *C. Sandburg: American Songbag* (1927), *J.A. Lomax and A. Lomax: Our Singing –Country* (1941), *American Folksongs for Children* (1948), *Animal Folksongs for Children* (1950), *American Folksongs for Christmas* (1953) y *Nineteen American Folk Tunes* (1955).

- Grazyna Bacewicz (1909-1969), fue una compositora, pianista, violinista y profesora polaca que heredó la pasión por la música de su padre, el cual la inició en el piano y el violín, comenzando sus estudios musicales en Lodz, a partir de 1919. En 1923 la familia se trasladó a Varsovia, donde Grazyna continuó su formación en el Conservatorio, cursando violín, composición y piano. Además estudió la carrera de Filosofía. En 1932 acabó sus estudios y marchó a París, donde recibió clases de composición de Nadia Boulanger. Su carrera musical se centró en la interpretación y la composición, actividades que compaginó con la labor docente. Como intérprete se dedicó principalmente al violín, siendo integrante de distintas orquestas, como la Orquesta de la Radio Polaca de Varsovia, en la cual fue primer violín entre 1936 y 1938, puesto en el que pudo ampliar sus conocimientos sobre instrumentación. Al estallar la Segunda Guerra

Mundial, durante el levantamiento de Varsovia en 1943, ayudó a sus amistades, poniendo en peligro su propia vida y estuvo a punto de ser deportada a Alemania. Durante la ocupación nazi también se suspendió toda actividad artística en el país, pero Grazyna y su hermano, Kiejsjust, que era pianista, recorrieron Polonia dando conciertos clandestinos. Tras la guerra Grazyna ofreció recitales en distintos países, como Bélgica, Rusia, Rumanía, Hungría o Francia. A la vez que desarrollaba su faceta como intérprete, impartió clases de piano en su localidad natal desde 1945, y a partir de 1955 también lo hizo en el nuevo Conservatorio de Varsovia, ya que el antiguo quedó destruido durante la guerra. Como compositora Grazyna recibió numerosos premios, entre ellos el Premio Internacional Chopin, de composición, en Varsovia, por su Concierto de piano, en 1949; en París, en 1960, por su obra Música para cuerdas, trompeta y percusión; la Medalla de Oro de la Competición Internacional Queen Elisabeth, en Bruselas, por su obra Concierto para violín número 7. Además formó parte del jurado en numerosos concursos de composición. Sus obras más destacadas son: Las aventuras del Rey Arturo (ópera cómica, 1959), Esik in Ostend (ballet cómico, 1964), 7 conciertos para violín (compuesto entre 1937 y 1965), Sinfonietta (orquesta de cámara, 1929), Rapsodia polaca (violín y orquesta, 1949), Mazurca (1944), Danza polaca, n. 2, (1948), Groteska (1949), 7 cuartetos de cuerda (compuesto entre 1938 y 1965), Quinteto de viento (1932), Trío (violín, piano y violonchelo, 1935) y Sonata (oboe y piano, 1937). Entre sus obras para violín destacan: Tema y variaciones (1934), Concertino (1945), Taniek Polski (1948), Oberek n. 1 y 2, (publicada en 1949 y 1951), Taniec Mazowiecki (1951) y Kolysanka, (1952), Humoresque (1953). Para piano: Preludio (1928), Sonata (1935) y Sonatina n. 2 (1955). Compuso una serie de obras vocales, entre las que destacan: De profundis (voz, coro y orquesta, compuesta en 1932), 3 canciones (tenor, orquesta y piano, compuesta en 1938), Cantata olimpijska (coro y orquesta, 1948) y varias canciones escritas entre 1934 y 1956.

- Rosa García Ascot (1902–2002): pianista y compositora española, Rosita, pues así le gustaba que la llamaran, comenzó a estudiar solfeo siendo muy pequeña, con una profesora del conservatorio al mismo tiempo que su madre la iniciaba en el piano. En su casa siempre reinaba un gran ambiente musical, puesto que además su padre era muy aficionado a la música. Celebraban veladas musicales y literarias, y uno de los asiduos a esas reuniones era Federico García Lorca, que

se convirtió en un gran amigo de la familia. Según Rosita toda la música popular que aprendió fue gracias a Federico, que tocaba el piano en esas reuniones y que regaló a Rosita por su cumpleaños el poema Corona poética. Su carrera como compositora comenzó desde muy temprana edad, cuando todavía no sabía escribir ni tocar el piano dictaba a su madre lo que se le ocurría y ésta, pacientemente, lo transcribía sobre el pentagrama. Alguna de esas obritas llegó a manos de Felipe Pedrell, impulsor del nacionalismo musical español y amigo de la familia, que, ante el talento que percibió en esas sencillas piezas, sugirió profundizar en su formación musical. Recomendó a la familia para tal fin a uno de sus discípulos, Enrique Granados, como maestro de Rosita. Las clases comenzaron en 1915, y se vieron bruscamente interrumpidas en 1916 por la muerte imprevista de Granados, al hundirse el barco en el que viajaba volviendo de Nueva York. Pedrell pensó entonces en Manuel de Falla, otra de las personas que había formado, y le escribió una carta de recomendación. Aunque Falla no impartía clases por falta de tiempo, aceptó a Rosita como alumna debido al interés puesto por Pedrell y al comprobar el talento de Rosita. En 1920 se fue con Falla a París a tocar las Noches en los jardines de España, entre el público estaba Maurice Ravel, el cual disfrutó tanto del concierto que propuso a Rosita estudiar composición con él en París. Falla se opuso, al igual que su familia, y finalmente regresó a España a pesar del disgusto de Ravel. De esta forma, continuó sus clases con Falla en Madrid y después le siguió a Granada, cuando éste cambió su residencia. En 1931 se constituyó en Madrid el “Grupo de los ocho”, formado por Salvador Bacarisse, Ernesto y Rodolfo Halfter, Juan José Mantecón, Gustavo Pittaluga, Fernando Remacha, Julián Bautista y la propia Rosita. La presentación del grupo tuvo lugar en la Residencia de Estudiantes de Madrid. En 1931 el grupo ofreció dos conciertos en Barcelona, donde Rosita participó como intérprete y compositora. En 1933 se casó con Jesús Bal y Gay, musicólogo gallego que, dos años más tarde, recibió una propuesta para trabajar en la Universidad de Cambridge (Inglaterra) durante tres años. Ese mismo año, antes de partir hacia esa universidad, Rosita presentó a Falla su obra Concierto para piano y orquesta para que el maestro la revisara. Al año siguiente estalló la Guerra Civil y como consecuencia tuvieron que prolongar su estancia fuera de España hasta 1965. La mayor parte de la obra de Rosita se perdió durante la guerra, incluido el concierto que llevó a Falla y toda la obra de su niñez. En 1938, Jesús y Rosita decidieron exiliarse en México pero entonces, a Rosita le

surgió la oportunidad de estudiar composición durante un curso en París con Nadia Boulanger. Finalmente, ella estudió en París aquel año mientras su marido se instalaba en México, donde esperaba su llegada. Entre las pocas obras conservadas destacan: Española, para guitarra, Suite, para orquesta de cámara, Preludios, para piano, Tango, para piano y Petite Suite, para piano.

- Emiliana Zubeldia (1888-1987), compositora española, pianista, profesora y directora de orquesta y coro. Desde los ocho años estudió en la Academia Municipal de Música de Pamplona. Posteriormente se trasladó a Madrid, donde obtuvo la titulación oficial de piano en el Conservatorio de dicha ciudad con diecisiete años. Continuó su formación en París, estudiando composición en la Schola Cantorum, con Vicent d'Indy. En esta ciudad, entre otras obras, compuso Cuaderno de melodías españolas y vascas; y Piezas para violonchelo y piano. Emiliana viajó a América en 1929 para iniciar una larga gira de conciertos por todo el continente. Primero estuvo en Río de Janeiro, ciudad que le inspiró su obra Berceuse de palmeras en Brasil; después, en Montevideo, donde pudo profundizar en la poesía latinoamericana, poniendo música a distintos poemas; seguidamente, continuó musicalizando poemas en Buenos Aires, como por ejemplo, el titulado La amenaza de la flor del poeta mexicano Alfonso Reyes; y llegó a Nueva York, donde conoció al músico Alfonso Novaro, también mexicano, que estaba investigando cuestiones de acústica y afinación, y con él estudió y entabló una gran amistad. Posteriormente, en 1932, recaló en La Habana, justo en un momento de gran efervescencia intelectual y artística en la isla. Esta situación motivó a Emiliana a preparar una conferencia sobre la relación entre música y poesía, además de proporcionarle la oportunidad de dirigir la Orquesta Filarmónica de la capital cubana. En cuanto a su relación con el mundo de la dirección coral, ésta se inició en 1947, una vez instalada en México, donde había ido en respuesta a la invitación de la Universidad de Sonora para trabajar durante un año en el desarrollo de un coro universitario. Llevó a cabo esta misión con pasión y numerosos éxitos, prolongándose más tiempo del previsto. En 1954 fundó la Academia de Música, donde pudo volcarse en la docencia: luchó por sus alumnos y alumnas para conseguirles becas de estudio, y les transmitió magistralmente sus conocimientos, lo cual hizo que sus clases siempre estuvieran llenas y que fuera recordada como una gran profesora. La música creada por Emiliana Zubeldia está dentro del lenguaje tradicional pero con rasgos vanguardistas, como la politonalidad y la disonancia.

Donó muchas de sus composiciones a la Universidad de Sonora, algunas de las cuales fueron publicadas en Pamplona bajo el seudónimo de Emily Bydewealth para eludir la censura del gobierno franquista. Sus obras más destacadas Euzkadi (poema sinfónico, 1932), Sinfonía elegíaca (compuesta en memoria de su hermana, 1940), Ca pricho vasco (para guitarra, 1929), Paisaje desde el Pirineo (para arpa, 1934), Sonata para violín (1957), 8 danzas vascas, (para dos pianos, 1931), Sonata en tres movimientos (para piano, 1932), Suite vasca, (para dos pianos, 1933), Canciones populares vascas (para coro, 1929), Himno al sol (para coro, 1932), Misa de la Asunción (1968), Nuestras vidas son péndulos (1971), Asturiana (canción para voz y piano, compuesta entre 1925 y 1926), 6 melodías populares españolas, voz y piano (1929) y 28 canciones publicadas en México en 1952.

A continuación, se pone de manifiesto la música desde mediados del siglo XX hasta la actualidad.

4.11. MÚSICA DESDE MEDIADOS DEL SIGLO XX HASTA LA ACTUALIDAD

Para la realización de este apartado se ha tomado como referencia a Marco, 1983; Vega Toscano, 1996; y Labajo, 1981; Martí, 2000; Burkholder, Grout y Palisca, 2008.

Existe una gran variedad de compositoras e instrumentistas que han desarrollado su obra en la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad, las cuales han promocionado su música o el patrimonio musical internacional. Existen varios casos destacables como:

- Henriette Puig Roget (1910- 1992), dio a conocer la música de su época que todavía no se había grabado, a través de su espacio radiofónico.
- Violet Archer (1913-2000), dedicó gran parte de sus energías a la promoción de la música de su país en todo el mundo.
- Barbara Pentland (1912-2000), fue una de las fundadoras del Centro de Música Canadiense, institución que facilita el acceso del público a un gran número de partituras y grabaciones.
- Elizabeth Scheidel-Austin (1938-1986), trabajó para hacer más accesible al mundo la historia de las y los aborígenes australianos.

-
- María Rosa Calvo Manzano (1946) es la Presidenta y la Fundadora de la Asociación 'Arpista Ludovico' (ARLU), creada por iniciativa suya para salvaguardar y recuperar el Patrimonio Artístico Español musical. Por otra parte, representa a España ante la Sociedad Internacional de Arpistas y es cofundadora del Proyecto ARCE (Artistas Españoles de la Comunidad Europea).
 - Phyllis Margaret Duncan Tate (1911-1987), fue la primera compositora que dirigió la Fundación de Asistencia de la Sociedad de Autores Británicos.
 - Lucrecia R. Kasilag (1918), recuperó y grabó en cinta y película el patrimonio musical de un gran número de comunidades aborígenes de las islas Filipinas.
 - Peggy Glanville-Hicks (1912-1990), colaboró durante la Segunda Guerra Mundial con la Liga de Compositores de Nueva York y fue una de las fundadoras del Fondo Musical Internacional, organismo creado después de la guerra para ayudar a las y los artistas europeos a reemprender su actividad. A su vez, promocionó a través de sus escritos, la música de compositoras y compositores que, al igual que ella, se han inspirado en las formas musicales procedentes de los pueblos del Pacífico.

Una de las fuentes de inspiración más utilizadas dentro de esta época, han sido los sonidos de cualquier parte del mundo. En este sentido, podemos destacar:

- Ljubica Maric (1909-2003,) utilizó elementos populares de la música de los Balcanes para la composición de una gran parte de sus obras.
- Peggy Glanville-Hicks (1912-1990), fue una de las primeras compositoras que utilizó elementos de la música oriental como fuente temática de sus trabajos.

En el campo de la investigación musical destacan:

- Lucrecia R. Kasilg (1917-2008), pionera sobre el uso y catalogación de los instrumentos asiáticos tradicionales.
- Cathy Barberian (1925-1983), desarrolló una amplia labor de investigación en torno a la interpretación vocal de música contemporánea.
- María Rosa Calvo Manzano (1946-) y Marisa Manchado (1956-), han realizado investigaciones sobre la musicoterapia.
- Mercedes Zavala (1963-) se ha centrado en la recuperación del repertorio histórico de las mujeres compositoras.

Otras mujeres que destacan son:

- Mary Lou Williams (1910-1981), su verdadero nombre era Elfrieda Sgruggs. Fue concertista, arreglista y compositora, que dejó escritas las páginas más brillantes en la historia del jazz. Desde muy joven participó en espectáculos musicales donde coincidió con el saxofonista John Williams. A mediados de los años veinte entró en varias orquestas como la Twelve Clouds Of Joy (desde 1929 hasta 1942 como pianista y arreglista). En estos años compuso para Jimmie Lunceford, Louis Armstrong, Earl Hines, Tommy Dorsey o Benny Goodman. A partir de los años cuarenta, durante su segunda época profesional, creó su propio grupo junto al trompetista Harold Baker (1942), y formaron parte de la orquesta de Duke Ellington, para quien además, escribía los arreglos musicales de algunas de las composiciones. Paulatinamente, trabajó cada vez más en su propio nombre, llegando su obra, Zodiac Suite, a ser interpretada en 1946 en el Carnegie Hall por una orquesta sinfónica. También en estos años, Mary Lou creó una orquesta exclusivamente femenina, compuso de nuevo para Benny Goodman y se presentó musicalmente en California y en el Village Vanguard de Nueva York (1949). Coincidió y colaboró con las y los jóvenes músicos del “bebop” como Dizzy Gillespie. En la última etapa de su vida (1952-1954), tras una temporada en Europa, se consagró a la religión y a las obras de caridad, lo que musicalmente se tradujo en la composición de obras de inspiración religiosa. En 1957 regresó a los escenarios durante el Festival de Newport, junto a Dizzy Gillespie. En 1977 tocó a dúo con Cecil Taylor y se convirtió en artista residente de la Duke University de Carolina del Norte, ciudad en la que murió. La Fundación Mary Lou Williams nació en 1980 para divulgar la vida y obra de su fundadora y fomentar un acercamiento público al jazz a través de su difusión y enseñanza. Entre sus trabajos podemos destacar: Roll 'Em 1945, Zodiac Suite: The Town Hall Concert of December 31, 1945, Zodiac Suite - 1950 - Piano Moderns, 1950 - Jazz Variations, 1951 - With Barbara Carroll, 1951 - Mary Lou Williams Trio, 1952 - Piano Contempo, Circle 1953 - Mary Lou Williams Quartet (featuring Don Byas), 1953 - In London, 1953 - The First Lady of the Piano, 1953, Piano 1953 - 1954 - Piano Moderns, Prestige 1954 - Mary Lou, 1959 - Messin' 'Round in Montmartre, 1963 - Mary Lou Williams Presents Black Christ of the Andes 1964 - Music for Peace, Mary 1970 -From the Heart, 1970 - Mary Lou's Mass, Mary 1974 - Zoning, 1975 - Free Spirits, 1975 - Live at the Cookery, 1977 - Embraced [live], 1977 - My Mama Pinned a Rose on Me

- Mary Lou Williams Solo Recital, 1978 - Solo Recital (Montreux Jazz Festival 1978) [live], 2002 - Live at the Keystone Korner, 2002 - Conversation).

- Carla Bley (1938-): Su nombre real es Carla Borg. Aprendió de niña piano y violín con su padre y experimentó las tareas de dirección musical cuando estuvo al frente del coro de la iglesia de su comunidad. En 1955, con diecisiete años, se trasladó a Nueva York para estar más cerca de los y las músicas de jazz que admiraba y fue allí donde conoció al que fue su marido, el canadiense Paul Bley y del que adoptó, musicalmente hablando, su apellido. Alentada por éste, empezó a componer proporcionando al piano de Paul un material excelente que cambió el concepto y la capacidad de interpretar del pianista. A principios de los sesenta, George Russell, Jimmy Giuffre, Tony Williams y otros empezaron a tocar y grabar sus composiciones. En 1964 dirigió, junto con el trompetista Mike Mantler, el grupo 'Jazz Composers Guild', que apenas duró un año. A partir de entonces, Carla se separó de Paul y se unió sentimental y profesionalmente a Mantler. Hacia 1967, desencantada con el camino tomado por la mayoría de los músicos representativos del freejazz, dirigió sus energías creativas a la música de libre inspiración: el resultado fue la aclamada obra *A Genuine Tong Funeral*, con la que obtuvo un enorme éxito en 1967. Una parada obligatoria en su obra, es *Escalator Over The Hill*, una amalgama musical por la que recibió un amplio reconocimiento de la crítica musical. En 1972 Carla recibió el *Guggenheim Fellowship*. A partir de entonces, Mantler y ella fundaron su propia compañía discográfica, *WATT*. En 1975 decidió formar su propia banda, la *Carla Bley Band*, formada por seis trompas y una sección de ritmo. Después, continuó trabajando como compositora y formó *The Lost Chords* junto con el batería *Billy Drummond* y su siguiente pareja, *Steve Swallow*. Actualmente, desde el invierno de 2007, trabaja como quinteto con *The Lost Chords* find *Paolo Fresu*. Algunos premios, becas y honores recibidos han sido: 1972 – *Guggenheim Fellowship* (composition) 1973 - *Oscar du Disque de Jazz* (por *Escalator Over the Hill*) (70's) - *Composition grant from National Endowment for the Arts* (70's) - *Composition grant from Creative Artists Program Service* 1979 – *New York Jazz Award* (arranger) 1984 - *Grammy Nomination* (for arrangement of *Misterioso*) 1985 - *Deutscher Schallplattenpreis* (80's) - *Downbeat Poll* (mejor compositora) 1990 - *Jazz Times* (composer) 1990 - *Hi Fi Vision* (Jazz Músico del año) 1990 - *Downbeat* (Disco del año -*Dreamkeeper* - arranger) 1991 - *Downbeat Poll-Critics* (Best arranger) 1991 - *Downbeat Poll-*

Readers (Best composer and arranger) 1991 - Prix Jazz Moderne (for The Very Big Carla Bley Band) 1992 - Downbeat Poll-Critics (Best arranger) 1992 – Downbeat Poll-Readers (Best composer and arranger) 1993 - Downbeat Poll-Critics (Best arranger) 1994-Downbeat Poll-Critics (Best arranger) 1994 - Downbeat Poll- Readers (Best arranDe su obra discográfica podemos destacar: 1967: Genuine Tong Funeral (Carla Bley) - 1969: Liberation Musica Orchestra (Carla Bley) - 1971: Escalator over the Hill (Carla Bley and Paul Haines) - 1974: Tropic Appetites (Carla Bley) - 1975: Live in 75' (The Jack Bruce Band) - 1975: Dreams So Real (Carla Bley) - 1977: Dinner Music (Carla Bley) - 1978: European Tour 1977 (Carla Bley Band) - 1979: Musique Mecanique (Carla Bley Band) - 1981: Fictitious Sports (Nick Mason, recorded 1979) - 1982: Live! (Carla Bley Band) - 1983: The Ballad of the Fallen (Charlie Haden and Carla Bley) - 1984: I Hate to Sing (Carla Bley Band) - 1984: Heavy Heart (Carla Bley) - 1985: Night-Glo (Carla Bley) - 1987: Sextet (Carla Bley) - 1988: Duets (Carla Bley and Steve Swallow) - 1989: Fleur Carnivore (Carla Bley) - 1990: Dream Keeper (Carla Bley and Charlie Haden) - 1991: The Very Big Carla Bley Band (Carla Bley Band) - 1992: Go Together (Carla Bley and Steve Swallow) - 1993: Big Band Theory (Carla Bley) - 1994: Songs with Legs (Carla Bley) - 1996: ...Goes to Church (Carla Bley Big Band) - 1998: Fancy Chamber Music (Carla Bley) - 1999: Are we there yet? (Carla Bley and Steve Swallow) - 2000:ger). 4x4 (Carla Bley) - 2003: Looking for America (Carla Bley Big Band) - 2004: The Lost Chords (Carla Bley) - 2005: Not in Our Name (Carla Bley and Charlie Haden) - 2007: The Lost Chords find Paolo Fresu (Carla Bley).

- Lucrecia R. Kasilag (1918-), es una de las compositoras asiáticas más conocidas en todo el mundo. En su larga carrera de más de cincuenta años dedicados a la música, ha trabajado como profesora, organizadora musical y ha ocupado cargos importantes de la vida artística en su país y en toda Asia. Su lista de obras cuenta con más de doscientos títulos, la mayoría para orquesta y grupos instrumentales. También ha compuesto música sacra, varios oratorios, una opereta y numerosos ballets y trabajos teatrales para grupos de danzarinnes tradicionales, solistas e instrumentos indígenas. Es considerada universalmente la gran pionera de la investigación sobre el uso y catalogación de los instrumentos asiáticos tradicionales. Este trabajo le ha llevado a usar en alguna de sus composiciones instrumentos tradicionales asiáticos junto a los occidentales. Posee una de las colecciones privadas de instrumentos musicales

indígenas más importantes de Asia y es una de las pocas personas en el mundo capaz de tocar, o hacer sonar, cualquier instrumento musical. Gracias a su trabajo se ha recuperado y grabado en cinta y película el patrimonio musical de muchas tribus menores de las islas Filipinas. Sus conciudadanos y amigos le han dado el apelativo de 'King Kasilag'. Kasilag empezó a componer durante la Segunda Guerra Mundial. Su extenso catálogo cuenta con más de 250 obras: arreglos de canciones folclóricas, canciones, piezas para instrumentos solistas y de cámara y obras orquestales. Tuvo los siguientes nombramientos:

- Responsable de la administración y de la programación de un gran teatro y de un teatro para actividades folklóricas, de la Galería Nacional de Arte y de la Escuela Superior de las Artes y la Cultura de Filipinas.
 - Presidenta de honor del colegio musical de la Universidad Femenina de Filipinas.
 - Presidenta de la Liga de Compositores Filipinos.
 - Presidenta de la Liga de Compositores Asiáticos.
 - Directora del Centro de las Artes Folklóricas Bayanihan.
 - Presidenta del Consejo Nacional de Música de Filipinas.
 - Vicepresidenta de la Sociedad de Autores y Compositores.
 - Presidenta de la Comisión Cultural de la UNESCO.
 - Miembro del Consejo Nacional para el Desarrollo de la Mujer en la sociedad filipina.
 - Cofundadora de la Fundación Cultural para la Catedral de Manila.
 - Dama de la Orden de Alfonso X el Sabio en España (1977).
 - Oficial de las Artes y las Letras francesas (1978).
 - Única mujer nombrada miembro permanente del Consejo Internacional de la Música a título personal.
- Galina Ivanovna Ustvolkaya (1919-2006), estudió en el Conservatorio de Leningrado con Shostakovich, quien llegó a reconocer en ella un talento superior. En obras como el Cuarteto nº 5 y la Suite sobre versos de Michelangelo Buonarroti el maestro la citó musicalmente empleando el tema del

final del Trío con clarinete de su pupila. La relación entre Shostakovich y Ustvol'skaya llegó hasta lo más íntimo cuando él le pidió matrimonio y ella le rechazó. La religión ocupó un papel primordial en su vida y fue capaz de oponerse a los dictados oficiales escribiendo obras que, no siendo litúrgicas, debían ser interpretadas en una iglesia. Fue autora de sinfonías, obras de cámara y piezas para piano. Entre sus obras destacan: en 1946 - Concerto for piano, string orchestra and timpani. 1947 – Piano Sonata No. 1.; 1948 - The Dream of Stepan Razin. 1949 - Trio. 1949 -Piano Sonata No. 2. 1949-50 - Octet. 1952 - Piano Sonata No. 3. 1952 - Sonata for violin and piano. 1953 - Twelve Preludes. 1955 - Symphony No.1. 1955 - Suite for Orchestra. 1957 - Piano Sonata No. 4. 1958 - Symphonic poem No. 1. 1959 - Symphonic poem No. 2. 1959 - Grand Duet. 1964 - Duet. 1970-71 - Composition No.1 "Dona Nobis Pacem". 1972-73 - Composition No. 2 "Dies Irae". 1974-75 - Composition No. 3 "Benedictus, Qui Venit". 1979 - Symphony No.2 "True and Eternal Bliss". 1983 - Symphony No.3 "Jesus Messiah, Save us!". 1985-87 - Symphony No.4 "Prayer". trumpet, piano and tom-tom. 1986 - Piano Sonata No.5. 1988 - Piano Sonata No.6. 1989-90 - Symphony No.5.

- Alicia Díaz de la Fuente (1967-), estudió órgano y composición en el Conservatorio Superior de Música de Madrid. Conoció a compositores de como Luis de Pablo, Sotelo, Schiarrino, Ferneihough, etc. y músicos como Jordi Savall. Aunque ha compuesto obras de todos los estilos, se nota una cierta predilección por el uso de textos, ya sean cantados (Testamento del pájaro solitario, Babilonia, Ecos del pensamiento) declamados (Siluetas sobre fondo de silencio, Sur la nuit) o ambas cosas (Somnus). Varias de sus obras han recibido premios y otras son encargos de los más diversos intérpretes, habiendo sido estrenadas en lugares como Nueva York, Pekín, Perpignan, Marsella, Alicante... Ha publicado diversos trabajos sobre Música y Filosofía (ella es Licenciada en Filosofía), entre ellos, su tesis doctoral: "Estructura y significado en la música serial y aleatoria". Actualmente combina su labor como compositora con su trabajo como profesora de Análisis en el Conservatorio Superior de Música de Madrid y también ofrece cursos y conferencias.
- Marisa Manchado (1956-), comenzó como pianista en el Conservatorio Superior de su ciudad natal donde también desarrolló una intensa actividad como intérprete para la escena teatral. Años después, abandonó su actividad como

pianista para centrarse en la composición, destacando en esa época sus trabajos con Carmelo Bernaola, Luis de Pablo, Brian Ferneyhought y las clases que recibió de Olivier Messiaen. Compuso, entre otras obras, óperas (El cristal de agua fría y Escenas de la vida cotidiana), un ballet (Rhapsodie du cerfvolant) y un amplio catálogo de colaboraciones con el grupo de teatro de títeres ‘Sol y Tierra’. Por otra parte, como compositora de música electroacústica, ha trabajado en el histórico y primitivo Phonos de Barcelona, en el Liem de Madrid desde sus orígenes, en el EMS de Estocolmo y en la Universidad de París VIII. En los últimos años, dedicó algunos de sus trabajos al piano en su faceta improvisatoria. La pedagogía es otra de sus ocupaciones musicales y la lleva a cabo desde su cargo como Vice-directora del Conservatorio Profesional de Música “Teresa Berganza” de Madrid, donde imparte, entre otras materias, Musicoterapia. Como psicóloga ha centrado su atención en interesantísimos trabajos de orden musicoterapéutico desarrollados a partir de la improvisación musical y recogidos bajo el nombre ‘La terapia de hacer música’. Entre sus obras y premios destacan: en 1979: Lo que vio el mayordomo. - 1980: Dibujos para flauta en do. - 1981: A para violonchelo. - 1981: Lockta. - 1981: Toda la luz del mundo cabe dentro de un ojo. - 1981: Propuesta para una forma: colorines, colorín, colorado. - 1983: Buscando otro bosque. 1983: Voces uno. - 1985: Ejercizi. - 1986: El unicornio. - 1987: Odexis en el espacio. - 1987: El cíclope. - 1987: Dos poemas de Fernando Pessoa. - 1988: La suerte. - 1988: Recordatorio para conjunto instrumental. - 1988: Villancico Fin de Año. - 1989: Tema para piccolo y flauta en sol. - 1989: Epílogo para órgano. - 1989: Metamorfosis para piano. - 1989: Misa para pequeño coro y órgano. 1989: Vulcano. - 1989: Misa de Santa Cecilia. - 1990: La mitología en las calles de Madrid. - 1990: Espejos para conjunto instrumental. - 1990: Las aventuras de Castor. - 1990: Obertura para cinta magnética. - 1990: A favor de la economía de libre mercado que ¡tan felices! A todos nos hace. - 1990: In memoriam (Luigi Nono). - 1990: Five colours. - 1990: Feux. - 1990: E=mc².-1991: ¿Por qué los conejos tienen las orejas tan grandes? - 1991: Espacio deconstruido para cinta magnética. - 1991: 6x4=24. - 1991: Nuages. - 1991: Entonación bien temperada. Libro 1 (en colaboración con Enrique Muñoz). - 1991: Eros y Tánatos (1). - 1991: En principio. - 1991: 305 Dictados a una y dos voces (en colaboración con Julia Cano)- 1991: ¡Basta!, para recitador masculino, coro mixto y orquesta. - 1991: Collage (En principio...) para cinta magnética. - 1992:

En el río. - 1992: Reflejos. - 1992: Bruma eterna para soprano y conjunto instrumental. - 1992: F por F (1 y 2) para soprano y cinta magnética; Fátima por Fátima (1 y 2); - 1994: El cristal de Agua Fría (ópera en un acto). - 1994: Eros y Tánatos (2 y 3). - 1994: Gaia, madre tierra.

- Mercedes Zavala (1963-): es compositora, pianista, pedagoga, investigadora, Licenciada en Filosofía e intérprete madrileña especialmente implicada en la recuperación del repertorio histórico de las mujeres compositoras perteneciendo, desde 2000, al Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid, así como a través del cargo que, desde 2007, ocupa como Presidenta de la Asociación Mujeres en la Música. Como compositora lleva en activo desde 1989 y ha estrenado sus obras en países como Inglaterra, Austria, EEUU, Francia y Alemania. En nuestro país ha comenzado a tener una presencia continuada en los programas desde 1999. En 1990 fue miembro fundadora del 'Grupo Secuencia' con el que inició una etapa de exploración de los aspectos teatrales, visuales, gestuales y sociológicos del hecho musical, labor que continuó como intérprete con sus propias composiciones. Como investigadora, además de la recuperación del repertorio musical femenino, ha estudiado la música africana realizando varios cursos de percusión y viajando a Senegal en 1996. Su labor pedagógica comenzó en 1990, cuando ingresó como profesora numeraria de Armonía y Melodía Acompañada en el Conservatorio Superior de Música de Madrid, continuando hoy su labor docente en el Conservatorio Profesional Teresa Berganza de Madrid. La asociación mujeres en la música, tiene como objetivo potenciar, divulgar y promocionar el papel de las mujeres en la música clásica, especialmente en los aspectos tradicionalmente más desatendidos. Entre sus obras y premios destacan: 1988: Rapsodia, Games y Project 2/3. - 1989: Variations, Persistency Suite para piano. - 1990: Solitude, Solitude, Fragmentos para cuerda I, Fragmentos para cuerda II. - 1991: Mirada, Instantes para una música vital, 5 Comentarios Dadá, Instantes para una música vital, Divertimentos para cuerdas. - 1992 Apoteosis y muerte de una sonata, Un día wolfy preguntó al papá Mozart. - 1993: Cómo es. - 1994: Geromanía, Flatulencias Metafísicas, Ente total, Soy cantautor, Estudio para Alto flute. - 1995: Short visits to Tabiria's Land, Diario (íntimo) de Saraclarabella-Max, The violin player, Poemas Andalucía. - 1997: Blue moon, oh bleweeww moooooon, Marcha no precisamente triunfal, 4 divertimentos para 4 tubas. - 1998: Vals mínimo, El jardín de senderos que se bifurcan, Tough

company. - 1999: El hilo y la tram, Merced Galante. - 2000: Seis propuestas para el próximo milenio. - 2001: Clusterscience. Haydeando, La apoteosis nocturna de Andoar. - 2002: 5 Haikus polopinos. - 2003: El océano sin nombre, La distancia de la luna (Cosmicómica), Haiku 6, Haiku 7, Tanka (del Haiku 7), Haikus de la luna, Haiku para lira, Haiku para lira y vibráfono, Haiku para Marimba. - 2004: La sed, Un pájaro en el jardín. - 2005: Nieve sobre nieve, El libro de la almohada. - 2006: Bestiarium, El loto en llamas. - 2007: Aún nieva, El exilio y la lapa. - 2008: Remanso, La imagen del espejo.

CAPÍTULO 3. EL VALOR FORMATIVO DE LA MÚSICA

“Yo no entiendo a la gente grande. Porque tapan la luz del Sol. QUITAN las flores de las plantas para dejarlas marchitar en un jarrón y enjaulan a los pajaritos. Porque han pintado todas las cosas de gris y han llenado el cielo de antenas y chimeneas. Porque se creen importantes, por el solo hecho de ser grandes. Porque no me dejan caminar descalzo, ni chapotear en la lluvia. Porque me compran juguetes y no quieren que los use porque se rompen. Porque le han puesto nombre difícil a las cosas sencillas. Porque quieren empleos importantes y pasan la vida sentados en sillas. Yo no entiendo a la gente grande: Porque no sienten el placer de perder el tiempo mirando alrededor y son incapaces de dar vueltas en un carrusel. Porque cuando me porto mal me amenazan con una inyección y cuando me enfermo, me dicen que una inyección me va a poner bien. Porque quieren que coma con horarios y no cuando tengo hambre. Porque cuando pregunto algo no me contestan. Porque soy muy chico y cuando pido un chupete, me dicen que soy un grandulón. Porque siempre se hacen los lindos o serios. Porque dicen mentiras y ellos mismos no se las creen. Porque cada vez que mienten me doy cuenta y sufro mucho. Yo no entiendo a la gente grande: Porque me dicen miedoso y ellos me hablaron de cuco y fantasmas. Porque me piden que sea bueno y me regalan para jugar revólveres, dardos, flechas y escopetas. Porque han llenado la casa de cristales, porcelanas y cosas que se rompen y ahora resulta que no puedo tocar

lo que veo. Porque perdieron las ganas de correr y saltar. Porque olvidaron las cosas que tanto les gustaba de chicos. Porque antes de reírse le piden permiso al reloj. Porque cuando hago algo malo, me dicen: "no te quiero más" y tengo miedo de que me dejen de querer en serio. Mis manos son pequeñas y por eso se me derrama la leche aunque no quiera. Mis piernas son cortas, por favor, espérame y camina más despacio, así no puedo andar contigo. No me pegues en las manos cuando toco algo lindo y de color brillante. Por favor, mírame cuando te hablo. Si es que me estas escuchando. No me regañes todo el día... Déjame equivocarme sin hacerme sentir estúpido. No esperes que el dibujo que pinte sea perfecto... Ámame por haber tratado de hacerlo bien recuerda que soy un niño, no un adulto pequeño...". Jorge Capsiski

1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

"Las cosas más bellas no son perfectas, son especiales"

Bob Marley

Antes de iniciar el contenido de este apartado, es conveniente realizar un análisis crítico del recorrido histórico de la educación musical como disciplina educativa para comprender su situación actual de la educación musical.

La música, como hecho cultural, ha estado intrínsecamente ligada a la vida del ser humano y de los distintos tipos de sociedades que el hombre ha creado (Blaukopf, 1988; Romero, 2005).

Por ello expondremos brevemente, cómo la música ha evolucionado al ritmo de otras artes y de las distintas tendencias ideológicas del ser humano, con el fin de examinar los orígenes y transformación de las corrientes pedagógico-musicales que han servido de base para la formación de los músicos. Este estudio lo hemos estructurado en cinco apartados que hacen alusión a las tendencias pedagógicas desarrolladas desde la época primitiva y, encuadrada en ellos, siempre de forma aproximada las etapas de la historia musical en occidente.

Existe una relación entre las tendencias pedagógicas y épocas de la historia de la música, las cuales exponemos a continuación.

- a. Albores de la pedagogía musical:

-
- La época primitiva
 - La música en la civilización griega
 - La música en la Roma antigua
 - La música en el cristianismo y la Edad Media
- b. La pedagogía musical como disciplina independiente. La pedagogía eclesiástica
- El Renacimiento musical
 - La música en el Barroco
- c. Hacia la expansión de la pedagogía musical
- La expresividad en la pedagogía musical del S. XVIII
 - Libertad, actividad y creatividad en la enseñanza de la música en el S. XIX
- d. Innovación y diversificación de las pedagogías musicales en el S. XX
- La revolución del siglo XX

A continuación, se explican las siguientes épocas.

1.1. ÉPOCA PRIMITIVA

Se puede considerar muy imprecisa la información de los vestigios prehistóricos que nos han quedado, principalmente la vía oral y las artes plásticas, y que han sido las fuentes sobre las que los investigadores han establecido esta clasificación.

No existe demasiada información fehaciente del uso educativo de la música durante los periodos anteriores a la época clásica ya que, en muchas ocasiones, se mezcla la realidad histórica con la mitología.

La génesis de la música ha sido un tema muy tratado a lo largo de la historia, aunque existen teorías que señalan que “... las hordas, o clanes vecinos han utilizado tambores, gongs, trompetas, cuernos, etc., para transmitir mensajes o dar la bienvenida a los guerreros victoriosos, o señalar el inicio de una festividad, o avisar de una plaga” (Tur 1992, p. 33).

Cateura (1992, p. 21), afirma que “la aparición de la música en la historia del hombre es algo tan desconocido como la aparición de la palabra, puesto que ni ésta, ni el sonido tonal y rítmico se encuentran en la naturaleza, ni como algo propio de ella, ni como producto específi-

co del ser humano” y “... que hasta que el hombre no logró emitir algunos sonidos encadenados con cierto ritmo, lo que pudo ocurrir en alguna recitación o salmodia de tipo religioso, o hasta que, tal vez casualmente sopló por una caña hueca o un cuerno o caracola vacíos y pudo espaciar, acelerando o retardando e intensificar o debilitar los sonidos, no apareció la música”.

A falta de documentación precisa es posible afirmar que la *“práctica y la enseñanza musical, puramente empíricas, debieron estar a cargo de músicos especialistas o iniciados capaces de transmitir los secretos de su oficio”* (Hemsey de Gainza 1964, p. 17) o que la fabricación de los instrumentos musicales y la reproducción de sonidos, ritmos, cantos y danzas, se realizara, en los pueblos primitivos, por medio de la imitación o por la improvisación, ya que *“los conocimientos se transmitían oralmente, de preceptor a pupilo, como documento viviente que escapaba a la codificación. La rica cultura musical de la India, que tiene a sus espaldas varios milenios de antigüedad, jamás se anotó por escrito, como tampoco la de Sumer, Egipto o China... La resistencia a plasmar la música por escrito, fosilizándola de una vez por todas, sigue viva. A ningún músico oriental se le ocurriría anotar sus composiciones porque, a diferencia de lo que promulga la argumentativa corriente occidental moderna, la esencia es allí la improvisación, y el fin la contemplación interior”* (Mann 1983, p. 16).

Grecia es el punto de partida en el estudio de muchos aspectos de nuestra cultura y, más concretamente, en lo referente a la relación existente entre la música y la ya que coexistieron en estrecha relación.

Desde los inicios de la cultura griega la música se integró tanto en contextos sociológicos como educativos. Puede decirse que la música era un elemento fundamental en la educación y en el pensamiento griego *“...y representa el gran núcleo junto al cual se articula la problemática sobre la relevancia ética de la propia música”* (Fubini 2004, p. 58).

En este contexto, la educación musical era una tarea del Estado, y sus legisladores los responsables *“en orden a mantener el bienestar y reputación de la República”* (Pérez 2000,109). En palabras de Tur (1992, p. 98), el Estado tenía que *“someter la música a fines pedagógicos”* para la formación de los ciudadanos y ciudadanas, lo cual confería a la música una jerarquía comparable a la Filosofía y a las Matemáticas.

Es destacable el reconocimiento de Píndaro (518 a.C.) como el *“primer maestro profesional de música y el primero que observó las vibraciones de los sonidos”* (Tur 1992, p. 98).

Según Fubbini (1988), en la Antigüedad Clásica Griega los mitos musicales se movían sobre un trasfondo ideológico que ponían en íntima conexión la música con el comportamiento

humano, de ahí que fuera uno de los elementos sobre los que se basó la elaboración de la teoría del Ethos.

En los poemas homéricos y en Hesiodo se encuentran bastantes testimonios sobre la educación musical. La gran mayoría se refieren a personas especializadas en el arte musical (la poesía, el canto y la ejecución instrumental) que tenían destrezas especiales y conseguían el conocimiento de manera autónoma, gracias a las musas y los/as diosas/es.

Dentro de la Antigua Grecia, las ideas sobre la música fueron expuestas y desarrolladas por Damón, filósofo y músico que vivió en el siglo V a.C. en Atenas. No se han conservado sus escritos aunque, por testimonios, sabemos que en su doctrina se afirma que el alma es movimiento y que, desde el momento en que también el sonido es movimiento, hay una correspondencia directa y una influencia recíproca entre música y alma. Además, añade que la música puede educar el espíritu y rectificar sus malas inclinaciones.

Platón será el continuador de las ideas de Damón en obras como “La República” o “Las Leyes”, aceptando que la música sirve para educar el alma pero sin negar el placer producido por ésta. Desde una perspectiva educativa se vuelve necesario explotar tan sólo el placer producido por la buena música, después de haber realizado una esmerada selección y de haber desechado y proscrito la música contraria a las leyes del Estado. En esta teoría ético-educativa, que enlaza otra vez con la tradición damoniana, se hace evidente el aspecto conservador.

Para Platón (1986), la música es la parte principal de la educación porque se introduce desde el primer momento en el alma del niño y se familiariza con la belleza y con la virtud. Para este filósofo la voz y el canto son los elementos básicos en la educación de las personas. Platón consideraba que las personas maduras y expertas son las que tienen que ejercer la educación musical, pues ellos son los que están capacitados para determinar los ritmos y melodías adecuados. Son aceptados como educadores los músicos y los poetas que con frecuencia cultivan las dos artes (Tur 1992). Las reflexiones de Platón sobre la música y su papel en la educación ejercieron gran influencia en las interpretaciones que hicieron escritores medievales (Grout y Palisca, 2005).

Aristóteles, discípulo de Platón, continuará la línea pero introducirá a la estética pitagórica, damoniana y platónica, las instancias propias del pensamiento hedonista. Pero en su “Poética” (2004), afirma que *“el arte es imitación y suscita sentimientos, por ello es educativo, por cuanto el artista puede escoger, del modo más oportuno, la verdad a imitar e influir así sobre el espíritu humano”*.

El beneficio moral que puede así obtenerse, pasa a través de la *catarsis*, sin embargo, el autor no explica claramente en qué consiste esta purificación. Algunos comentaristas han deducido que en razón a sus escritos, no había músicas dañinas en absoluto desde el punto de vista ético; la música es una medicina para el espíritu cuando imita con propiedad las pasiones o emociones que nos atormentan, de las queremos liberarnos o purificarnos.

En su Poética y en la Retórica, Aristóteles plantea sus pensamientos sobre la necesidad de enseñar obligatoriamente cuatro disciplinas a los niños y niñas: la lectura, la escritura, la música y el dibujo (esta última sólo en ocasiones).

Con la escuela peripatética se crean las bases de una “*consideración estética y no solo moral de la música, como para un estudio de la teoría musical separadas de presupuesto metafísico o cosmológico alguno*” (Fubini, 2004, p. 75). Aristóxeno (S.IV a.C.), discípulo de Aristóteles, filósofo y teórico de la música, sienta las bases psicológicas del individuo ante la música, y considera que todos los modos son válidos sin cualidades éticas específicas y, por tanto, la condición esencial de la música será la estética. En sus *Elementos de armonía y Elementos de rítmica*, intenta separar la “*experiencia musical, de la filosofía acentuando la importancia de la percepción auditiva en la formación de un juicio musical*” (Fubini, 2004, p. 73). De hecho Burney, citado en Fubini (1988) asegura que “*la música es un lujo inocente, innecesario en verdad para nuestra existencia, pero un gran beneficio y gratificación para el sentido del oído*”.

“*El concepto de de educación musical o educación a través de la música, empezó a considerarse hacia los siglos VII y VI a. C.*” (Fubini, 2004: 35), ligado a la lírica, que demandaba la formación coral (poesía, canto y danza, con acompañamiento instrumental) para los festivales religiosos.

La música era un elemento esencial en la educación de la clase aristocrática. La enseñanza era personal y para ello aparece el *paidagógos* (pedagogo). Estaba especializado en la educación y el cuidado de la progenie.

Con respecto a la educación, existían tres pilares básicos:

- La *paideia*, o educación a los niños, era entendida como la transmisión y adquisición de los conocimientos y valores culturales. Al ser una civilización de tradición oral, la música llegó a ser la forma educativa más importante.
- La *mousiké*, o música, estaba reservada para las personas libres. Como ya se ha comentado anteriormente, comprendía la unión de poesía con acompañamiento instrumental y movimiento.

-
- El *éthos*, o carácter, que implicaba que cada modo musical ejercía una influencia determinante en las personas según la finalidad que se persiguiese, sobre todo a partir de la escuela pitagórica.

Con respecto a este último punto, Michels (2002, p. 175) añade que *“el movimiento del cosmos y el del alma humana se fundan sobre las mismas proporciones numéricas armónicas. Por ello, la música es, en virtud de su principio numérico, el trasunto del orden universal, pero, a la recíproca, también cobra influencia sobre el ánimo y el carácter de los hombres; se convierte en un factor moral y social, al que es menester tomar en cuenta en la educación y en la vida pública. La música se convierte en un peligro cuando rompe el marco de los antiguos y severos órdenes, ampliándose hacia nuevas formas orgiásticas y un subjetivismo incontrolable”*.

En cuanto a la época romana, no consta en los tratados historiográficos que esta sociedad contribuyera de una manera significativa a la teoría o a la práctica de la música, pero sí que a partir del siglo III a.C., con la expansión de Roma por el Mediterráneo, completaran la educación con muchas de las premisas de los pueblos conquistados, incorporando técnicas y docentes cuando Grecia pasó a ser provincia del Imperio en 146 a.C. (Grout y Palisca, 2005).

En este contexto, la educación estaba basada en la literatura y en la retórica, mientras que la música no tuvo un lugar destacado, aunque se valoraba la adquisición de ciertos conocimientos para su aplicación en la oratoria.

Sin embargo, en los sectores sociales más elevados, la música contaba con una enorme aceptación entre las actividades para el ocio. Incluso existían los músicos profesionales, frecuentemente esclavos griegos, que amenizaban sus reuniones. En este sentido, Arístides Quintiliano en su tratado *“De musica libri tres”*, critica y lamenta que, aunque la música está presente en todas las actividades de la vida, no se aprecien sus valores educativos.

Sarget (2003) citando a Baudot apunta que *“el hecho es que, no obstante ciertas indignaciones pasajeras, la nobleza romana hacía aprender música y danza a sus hijos. En Roma como en Grecia, las artes musicales estuvieron integradas en el “currículo” normal de los estudios...”* y que *“gracias a Plutarco (50-125 d.C.), conocemos las instituciones dedicadas al cultivo de la música como el Collegium tibicinum romanorum, primera de las nueve corporaciones instituidas por Numa, rey Sabino. Este Collegium es reemplazado al final de la República y comienzos del Imperio por un Collegium tibicinum et fidicinum (de intérpretes de oboe y lira)”*.

En el Medievo, y debido al legado transmitido por el mundo griego, la música volvió a un estado de relevancia especial ya que se la consideraba ciencia, formando parte del

Quadrivium en las escuelas monásticas, es decir, el grupo formado por la aritmética, astronomía, música y geometría. Sin embargo, los estudios musicales eran especulativos y estaban muy ligados a la filosofía y a la teología.

En el inicio de la Edad Media, los grandes intelectuales como san Agustín, Boecio, Casiodoro y san Isidoro, trataban a la música como objeto de estudio teórico. Fue a partir del siglo IX cuando se inició la inquietud por la música práctica.

Ya que la educación y la cultura estaban reguladas por el clero, la práctica musical estaba limitada al canto religioso colectivo, surgiendo numerosas escuelas de canto en monasterios y templos.

La doctrina pedagógico-musical de Clemente de Alejandría queda reflejada en su obra *El Pedagogo*, dirigida a conversos ingresados en la Iglesia por el bautismo. En ella, le da mucha importancia al coro como prototipo de educación y disciplina, y concluye en que hay que escoger entre las armonías que estima que son sanas y rechazar aquellas valoradas como voluptuosas: “*Déjense, pues, las armonías cromáticas para los excesos impúdicos de los bebedores de vino y para la música coronada de flores de las prostitutas*” (Tur, 1992, p. 240). Esta concepción proviene de la citada teoría griega del ethos, que establece una relación entre el arte de los sonidos, el universo y los efectos que produce la música sobre la voluntad y el carácter (Grout y Palisca, 2005)

En el ámbito universitario, la música era tratada como disciplina liberal además de utilizarse en otras actividades sociales como ceremonias, misas... Además, existían acuerdos con las catedrales para que se pudiera acceder a la formación musical coral en las escuelas catedralicias. A finales de la Edad Media, en los ambientes cortesanos, la enseñanza musical era indispensable en la formación de los hombres y mujeres que pertenecían a la nobleza.

1.2.LA PEDAGOGÍA MUSICAL COMO DISCIPLINA INDEPENDIENTE. LA PEDAGOGÍA ECLESIAÍSTICA

Con la llegada del Humanismo renacentista y cultura antropocéntrica del Renacimiento, conectada con la concepción racionalista de la Grecia clásica, da lugar a un cambio de pensamiento en la sociedad que, con respecto a la música, supone la necesidad de extender su enseñanza.

Reapareció el ideal educativo griego con la búsqueda del desarrollo integral de las personas, por lo que dentro de la educación, la música ocupaba un lugar destacable. La creación de las escuelas públicas, y la consiguiente extensión de los beneficios de la cultura a un número mayor de individuos, hizo necesaria una revisión de los métodos existentes. Todo aquel que se preciara de tener un cierto nivel de educación tenía que conocer tanto la teoría como la práctica musical.

Durante el siglo XVI y gracias a las luchas religiosas que se produjeron con la Reforma, la música tuvo una gran importancia en el mundo educativo, ya que tanto Lutero como Calvino (1483-1546), consideraban imprescindible el canto para el culto religioso, aunque con algunas diferencias.

Para Lutero, existía una estrecha relación entre la iglesia, la escuela y la comunidad, por lo que la música se practicaba diariamente y no se limitaba al templo. Sin embargo Calvino, recomendó su uso exclusivamente en para el culto, aun reconociendo los valores del canto, imposibilitando por ello su uso para el entretenimiento e impidiendo así el uso de los “poderes perjudiciales” de los sonidos.

Lutero, en su *“Carta a los Consejeros de los Estados Alemanes”*, pidió que el estudio de la música y el canto en las escuelas tuviera un papel distinguido, al mismo nivel que las Humanidades y las Ciencias.

Las ideas educativas de Lutero sobre la enseñanza de la música a los niños y niñas, así como su instrucción en el canto llano, música figurada y elementos de teoría, fueron apoyadas por príncipes, teólogos y educadores.

De esta planificación educativa surgió el Kantor (responsable de la música en los centros educativos) que *“ocupaba el segundo lugar en importancia, inmediatamente después del rector”* (Tur 1992, p. 489). Era frecuente que, dada la conexión existente entre las matemáticas y la música, un mismo docente impartiera las dos materias.

Durante el Barroco, la enseñanza de la música y de las humanidades sigue estando en manos de las capillas de música, tanto eclesiásticas como reales. En España, abadías como la de Montserrat, monasterios como El Escorial, capillas catedralicias como las de Salamanca, Toledo, Sevilla..., colegiadas, colegios, santuarios, y el Real Colegio de Cantores de la Capilla Real, serán las instituciones encargadas de la preparación de compositores, instrumentistas y cantores.

La relación entre las capillas catedralicias y las universidades vendrá dada por la vinculación a ambas de un mismo personaje: *“... tales son los casos de Francisco de Salinas, formado en la Universidad de Salamanca, ejerce como maestro de capilla en varias catedrales*

españolas y napolitanas, siendo nombrado magister de la Universidad de la que procede en 1559, o Micieces II quien, nombrado maestro de capilla de la catedral de Salamanca 23n 1694, accede seis años más tarde a la cátedra de música de la Universidad de la ciudad”. (Sarget, 2003, p. 6)

A partir del siglo XVII, hubo una división en el concepto de la enseñanza de la música ya que comenzó a especializarse, por un lado adaptándose a distintos intereses tanto de los profesionales como de las personas aficionadas y, por otro, a los de la educación general.

En las comunidades protestantes, la formación de los y las jóvenes estaba basada en el conocimiento de la música, mientras que en los países católicos, promovidos por la ideología medieval, se impartía únicamente en los organismos eclesiásticos, excluyendo así la presencia en el entorno familiar. Además su incorporación al ámbito escolar fue tardío.

Es en esta época, destaca un pedagogo eslovaco llamado Comenius (1592-1671), autor de la obra “*Didáctica Magna*”, cuya frase “*nada hay en la inteligencia que no haya pasado antes por los sentidos*”, se ha popularizado a lo largo del tiempo. En ella distingue cuatro niveles de educación: la *schola materni oremii*, hasta los 6 años, la *schola venacula publica*, de 6 a 12 años, la *escuela latina* y La Academia o Universidad (Comenius, 1971).

Fue un gran precursor de una enseñanza no diferenciada tanto para niños como niñas, ya que considera a la mujer igualmente dotada como los hombres y no entendía por qué razón se les apartaba del conocimiento de las ciencias.

Es a partir de entonces que la historia de la educación musical ha estado predominada por ciclos en los que se alternan desarrollos o prosperidad y crisis relacionados con dos tendencias, la primera, el empirismo, que prima la práctica y, el segundo, en contraposición, el racionalismo, predominando la teoría.

1.3. HACIA LA EXPANSIÓN DE LA PEDAGOGÍA MUSICAL

El auge de la educación musical en el siglo XVIII se produce gracias a la figura de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que implanta la inclusión de la música en los planes educativos obligatorios.

Según Fubini (2004, p. 206) “*en el siglo XVIII las ideas de la Ilustración significaron un gran avance en el pensamiento pedagógico y se fomentó el cultivo de las artes aunque precisamente la música no se vio demasiado favorecida. El valor educativo del arte residía en*

su capacidad de imitación de la naturaleza y según este concepto se consideraba que las posibilidades de la música eran limitadas, casi reducidas a la simple onomatopeya, ya que no podía reproducir imágenes visuales”.

Es esta época cuando surgen nuevas metodológicas ubicadas dentro de la educación musical. El propio Rousseau reflexionó sobre un sistema de enseñanza, sin mucho éxito en su tiempo, pero que se utilizó de base a otros posteriores como Friedrich Fröbel y Johann Heinrich Pestalozzi.

En su obra *Emilio*, Rousseau (2011), muestra una novedosa teoría de la educación, acentuando la importancia de la expresión antes que la represión. La filosofía de este autor se encuentra entre los pensamientos de la Ilustración, defendiendo la razón y los derechos individuales, y del romanticismo, protegiendo la experiencia subjetiva frente al pensamiento racional.

“En su Emile ou L’éducation, de 1762 defendió la utilización de la música con fines educativos debido a sus efectos beneficiosos en la psicología y en la socialización del individuo. Defendía las experiencias auditivas previas a la lectura y escritura musicales, así como el trabajo de la creatividad infantil. Centraba los valores educativos y humanos de la música en general, en el canto identificado en la melodía, por su relación con la palabra y porque constituye la verdadera esencia natural de la música. Según Rousseau, la naturaleza inspira canto y melodía, mediante los cuales el hombre expresa y experimenta pasiones y sentimientos, mientras que la armonía es un elemento que no imita a la naturaleza y por lo tanto accesorio” (Fubini 2004, p. 207).

Uno de sus seguidores, Basedow, expuso que la práctica del canto incitaba y ayudaba al aprendizaje en otros campos. A partir de entonces, algunos/as músicos compusieron canciones para ayudar al aprendizaje en el ámbito escolar.

Durante el siglo XIX y principios del XX, surge un importante movimiento de renovación pedagógica en algunos países del mundo occidental gracias a Pestalozzi (1746-1841), Froebel (1782-1852), creador de los Kindergarten, Dewey (1860-1952), Itard (1775-1838), María Montessori (1870-1950) y Decroly (1871-1932), quien acuñó conceptos tan importantes como globalización o centro de interés.

A este movimiento se le denomina “Escuela Nueva”, cuyas premisas educativas, “*libertad, actividad y creatividad*”, se van abriendo paso a través de la educación artística para influir posteriormente en la enseñanza musical. Esta corriente, desarrollada en Europa y Estados Unidos, supuso una ruptura con la educación tradicional, basándose en los siguientes principios:

-
- El objetivo principal de la educación es la formación integral, atendiendo al desarrollo afectivo, emocional, e intelectual, basándose en los intereses y necesidades del alumnado.
 - Búsqueda de la autonomía del alumnado mediante la activación de su rol en la educación a través de la experimentación, en un ambiente de confianza.
 - La educación individualizada y adaptada a las características del alumnado es prioritario, a la vez que se fomenta la socialización.

Para Pestalozzi, la música ocupa un papel importante en la educación ya que resulta muy eficaz para la educación por sus valores morales, mostrando así que acuerdo con el pensamiento de Lutero.

Así, se constata la presencia de la enseñanza musical en las escuelas en los países de influencia germánica en los que, según Pestalozzi (1988), se utilizaba el “*nuevo método práctico*” de Nägeli, que era una simplificación de los elementos musicales para adaptarlo a los niños y niñas. También existen documentos de la existencia de escuelas experimentales en Escocia, como la de Robert Owen, donde se enseñaba canto, danza y lectoescritura musical semanalmente, aunque se desconoce el método empleado.

En Inglaterra, aunque la enseñanza escolar de la música tardó en generalizarse, es destacable la figura de John Curwen, discípulo de Pestalozzi, que aplicó las ideas pedagógicas de éste a la enseñanza de la música en su país y creó, junto a su hijo John Spencer Curwen, un sistema de solfeo relativo para la práctica del canto, el sistema “*Tonic sol-fa*”, adaptado del método de la noruega Sarah Glover y que posteriormente tomaría Kodaly como base para su enseñanza.

En España existieron una serie de acontecimientos históricos, como la desamortización de Mendizábal, que hicieron que la enseñanza de la música dejara de pertenecer a la iglesia y pasase a formar parte de instituciones privadas y laicas.

La Constitución de 1812 marcará la orientación política de las sucesivas leyes educativas, y tan sólo un año después, el poeta Manuel José Quintana redactó un informe dentro de la Junta de Instrucción Pública, titulado el Informe Quintana, por el cual se establecerían las líneas fundamentales del futuro sistema educativo, estructurado en tres niveles: primera, segunda y tercera enseñanza.

Las alusiones a la música durante este periodo son inexistentes, no obstante, hay que destacar un artículo dentro de la constitución, según el cual, y siguiendo a Antonio Embrid

(2000), podría ser el origen de la inserción del conjunto de las Bellas Artes en la Universidad: *“Art.367: Asimismo se arreglará y creará el número competente de Universidades y otros establecimientos de instrucción, que se juzguen convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes”* (Artola, 2008).

Dicho informe se unirá al Proyecto de Decreto en 1814, y posteriormente al reglamento general de Instrucción Pública de 1821, el cual, siguiendo a Puelles (2004, p. 94): *“puede considerarse la primera ley general de educación que ha tenido nuestro país”*.

El reglamento de 1821 fue fugaz, sin embargo, su organización institucional permanecerá, aglutinándose a la Ley Moyano. Destacan los siguientes criterios especificados por Puelles (2004, p. 94-95):

“a) Establece lo que va a ser una característica constante de nuestro sistema educativo, es decir, la existencia de un sistema dual, público y privado.

b) Proclama la gratuidad de la enseñanza pública en todos sus grados.

c) Señala que la enseñanza pública será uniforme, y centralizada su organización.

d) Reconoce la libertad de enseñanza.

e) Confirma que toda la enseñanza se realizará en tres niveles o grados académicos, correspondiendo al primero una instrucción básica, al segundo una ilustración general y propedéutica, y al tercero una preparación para las profesiones particulares”.

Existieron planes posteriores, como el del Duque de Rivas en 1836, o el plan Pidal de 1845, que reproducirán las características de este reglamento y, por tanto, los valores del liberalismo, que se afianzarán en la Ley Moyano en septiembre de 1857, en la que existen tres principios básicos: es un sistema estatal, presenta una estructura bipolar e pretende responder a las necesidades de la sociedad.

Este régimen fragmenta la educación en tres niveles. En el tercero apareció recogida la música dentro del conjunto de las Bellas Artes, e implantada en los estudios de enseñanza superior junto con las diferentes ingenierías, lo que se traduce en palabras de Embrid (2000, p. 53), *“en la alta valoración dentro de esta ley de dichos estudios”*. No obstante, la música no se establece como asignatura dentro de los planes generales, y esta corriente de pensamiento según Oswaldo Lorenzo (2003), se mantendrá viva hasta 1990, pese a los intentos de leyes como la de 1970.

En efecto, en palabras de Pérez (1994, p. 20), la época comprendida desde mediados del siglo XIX y la década de 1970 es *“una etapa de penuria y miseria. La Educación musical en la*

enseñanza general no existe ni en la teoría ni en la práctica y en la enseñanza profesional es de miseria". Embrid (2000, p. 83), señala que *"el estado de la enseñanza musical durante prácticamente todo este siglo XX ha sido ignominioso o menesteroso"*.

Así pues, nacen los conservatorios, ateneos, liceos y sociedades filarmónicas; se crean teatros donde la burguesía acude por primera vez a conciertos, óperas, zarzuelas, y en los salones de la corte, la nobleza primará la música y la danza. La enseñanza de la música, y más concretamente la del piano, estará dirigida sobre todo, al género femenino y como una enseñanza de adorno, no profesional.

1.4. INNOVACIÓN Y DIVERSIFICACIÓN DE LAS PEDAGOGÍAS MUSICALES EN EL SIGLO XX

El siglo XX es principalmente significativo en lo que respecta a la educación musical, debido a la diversidad de factores que inciden en su evolución:

- La *Victor Gramophone Company* estableció un departamento de educación en 1911 en Estados Unidos y en 1919 en Inglaterra. En 1921 se publicó un breve texto dedicado a la audición: *Learning to listen*, de Percy Scholes. Su mayor aporte fue la publicación de grabaciones para ejercitar la percepción musical.
- La radio se promovió en Inglaterra en 1919, y en 1922 se fundó la BBC (*British Broadcasting Company*), que elaboró una serie de programas musicales para las escuelas dirigidos por Walford Davies y emitía charlas para personas adultas, tituladas *Foundations of music*, además de programas musicales diarios, todo lo cual contribuyó paulatinamente a la difusión del conocimiento musical.
- Los conciertos para los niños y niñas que, desde 1890, se realizaban en Inglaterra. Aproximadamente en 1923 se establecieron convenios entre los organizadores de conciertos y las escuelas de manera que se pudo desarrollar de una manera diferente la percepción auditiva.

A partir de la citada Escuela Nueva, la mayoría de los pedagogos musicales del siglo XX crearon unos nuevos modelos de enseñanza llamados modelos activos (Jorquera, 2004). Estaban diseñados para que a partir de la experiencia, a través de la práctica, se vivenciaran los conceptos y se entendiese posteriormente la teoría, concediendo un papel de privilegio a la expresión y a la creatividad.

En este ambiente de transformación pedagógica, se desplegó una nueva ideología sobre la metodología en la educación musical. Es palpable la relación existente entre las corrientes educativas de los métodos clásicos y las líneas de actuación de la nueva pedagogía, lo que se manifiesta en los siguientes aspectos comunes:

- Tienen como objetivo prioritario la formación integral del alumnado a través de la música, con la intención de crear mejores personas.
- Es destacable el papel activo del alumnado en su educación, a través de la participación y la experimentación.
- Creen en una educación musical para todas las personas, independientemente de las cualidades innatas.
- Conceden una gran importancia a la iniciación musical en el ambiente familiar desde el nacimiento.
- Consideran que la educación musical debe ser global, incluyendo todos sus elementos: rítmico, melódico y armónico en la expresión vocal, instrumental y corporal.
- Se parte del folclore o música tradicional y de la culta occidental para sus métodos de enseñanza.

Para Hemsy de Gainza (2004, p. 42-43) *“surgieron así los métodos denominados “creativos” a partir de los años 60, basados, tal como indica su nombre, en la creatividad y la libre expresión del niño... Entre sus rasgos característicos destacan el uso de procedimientos de la música contemporánea, la exploración de las potencialidades sonoras de todo tipo de objetos, la reflexión sobre el sonido y el ruido en el entorno, la utilización de los recursos convencionales (grafía, instrumentos, formas) junto a otros ideados y elaborados por los propios alumnos respondiendo a sus necesidades creadoras. Algunos de los principales representantes de esta línea pedagógica son John Paynter y Murray Schafer”*.

Entre las corrientes y autores de tratados sobre la nueva pedagogía musical, haremos referencia de aquéllos que, por su estudio y difusión, son los más renombrados.

- *Primer periodo (1930-1940). Métodos precursores*

Entre los enfoques antecesores se encuentran los siguientes métodos:

- "Tonic-Sol-Fa" en Inglaterra o "Tonika-Do" en Alemania, fue conocido por la maestra inglesa Sarah Anna Glover (1786-1867), en 1835, denominado Norwich Sol-Fa system.

En 1841, Jonh Curwen, lo modificó. Utiliza los signos de la mano, o el llamado “do móvil”, o las "sílabas rítmicas" (ta, titi, tiritiri...).

- Método de Maurice Chevais en Francia, el cual utiliza la fonomimia en la didáctica del canto en el nivel inicial (Figura 7)

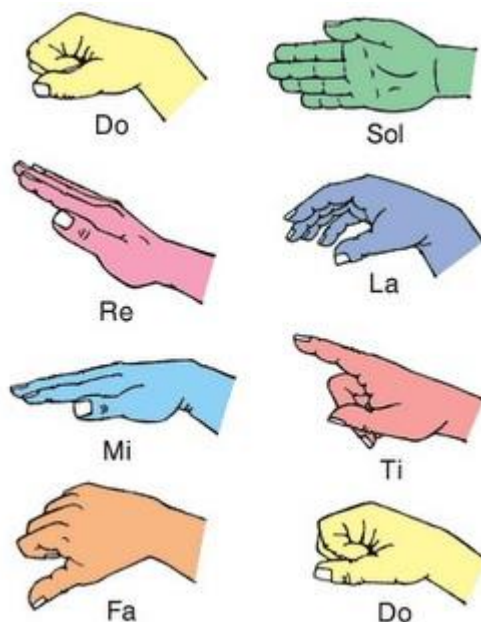


Figura 7: Do móvil (Fuente: <http://euloarts.com/wp-content/uploads/2012/10/Clipboard03.jpg>, revisado 13/05/2015)

- Segundo periodo (1940-1950). Métodos activos

Entre las figuras destacadas de la pedagogía musical de los países europeos se encuentran Ward, Dalzcroze, Willems y Martenot.

Justine Ward pensó en crear un método de pedagogía musical para la escuela tras haber escuchado en una Iglesia católica un coro entonando un canto gregoriano. Por tanto, buscó un sistema que permitiera que todos los niños y niñas cantasen. La finalidad primordial del método Ward es dar una formación musical colectiva en la que participe toda la clase.

El método Ward (1964) se centra en la formación vocal y el control de la voz utilizando para ello diferentes recursos entre los que destacan la fonomimia y el “do móvil” o solfeo relativo. El método se basa en el canto gregoriano.

Émile Jacques Dalcroze, nació en Viena el 6 de julio de 1865. Empieza sus estudios musicales en 1871. Se instalará en Ginebra junto con su familia en 1875, continuando su carrera de piano en el Conservatorio. Años más tarde se fue a París para profundizar en sus estudios musicales y artísticos, trabajando con Fauré, Marmotel y Lavignac. En 1884 regresa a Viena

para seguir estudiando piano, armonía e improvisación con Bruckner, pero será el suizo Mathis Lussy quien le acercará a las posibilidades de la rítmica. En 1892, el Comité del Conservatorio de Ginebra lo nombrará profesor de armonía y del curso superior de solfeo. Contraerá matrimonio en 1899 con la cantante Maria-Anna Starace, conocida como Nina Faliero (Trias, 1988).

Este pedagogo y compositor suizo, se oponía al aprendizaje mecánico de la música. A través del movimiento corporal trabaja la educación del oído y el desarrollo perceptivo del ritmo. Según Silvia Del Bianco (en Díaz, 2007) este método es multidisciplinario, relacionando música y movimiento corporal. El solfeo musical en el espacio posibilita visualizar las diferentes nociones musicales. El aprendizaje se realiza en grupo, trabajando capacidades de adaptación, imitación, reacción, integración y socialización.

Se adquiere además una educación auditiva activa con la ayuda del movimiento, tomando conciencia del cuerpo y aprendiendo a improvisar corporal y musicalmente. A través de la motricidad global se llega a la educación musical, utilizando también material auxiliar como pelotas, aros, cintas, pentagramas en el suelo, pañuelos... o pequeña percusión como panderos, claves, crócalos etc. (Arroyo Escobar, 2009).

Su método de educación musical (*Euritmia*) relaciona el movimiento corporal y la música, como menciona Alsina (en Díaz y Giráldez, 2007), un solfeo musical en el espacio, que teoriza los elementos musicales a través de la práctica corporal, enriqueciendo además en la toma de conciencia de nuestro cuerpo, desarrollando la motricidad global, parcial y fina y formando el oído a través del movimiento. El espacio pasa a formar parte del fenómeno sonoro y motor, estableciendo contacto a través de la comunicación no verbal y la expresión personal.

Inició sus investigaciones a raíz de las dificultades detectadas en sus alumnos en las clases de solfeo. Su método se desarrolla a través de ejercicios corporales que permiten crear una imagen interior del sonido, ritmo y forma.

Betés de Toro (2000) se refiere al método de Dalcroze como un solfeo corporal a través del cual se adquiere una mejor comprensión del lenguaje musical y en cuyos elementos básicos están: rítmica, solfeo e improvisación.

Para Jaques-Dalcroze, *“la acción corporal es a la vez la fuente, el instrumento y la condición primera de todo el conocimiento posterior”* (Bachmann, 1984, p. 25). Según los principios de este método, la educación musical queda justificada en el orden de conseguir una educación integral del ser humano. *“Al poner en contacto la música con los movimientos naturales del cuerpo, la rítmica de Jaques-Dalcroze tiene como objetivo*

estimular, a través de la educación musical, el desarrollo global de la persona en el área física, afectiva, intelectual y social” (Del Bianco, 2007, p. 27).

Aunque en un principio Dalcroze preconizaba los beneficios de la rítmica a partir de seis años, no tardó en darse cuenta que también podrían manifestarse a edades más tempranas, igual que en personas adultas e incluso llevarlos al terreno de la educación de invidentes (Bachmann, 1998).

Sería Llongueras quien introduciría el método de Dalcroze España, concretamente en Barcelona. Su experiencia con alumnado ciego fue presentada en el Primer Congreso Internacional de Rítmica como única en el mundo, pero no era desconocida para Dalcroze, pues ya había quedado impresionado con anterioridad en una de sus visitas a España al conocer dicho trabajo (Trias, 1988).

Los principios de la “Rítmica Dalcroze” como nos los transmite Aronoff (1980, pp. 23-24) son los siguientes:

“1. La relación tiempo-espacio-energía del movimiento corporal tiene su contraparte en la expresión musical, en la cual el pensamiento y el sentimiento están inextricablemente vinculados.

2. La musicalidad puede ser estimulada mediante el uso consciente del movimiento del propio cuerpo en conjunción con una aguda percepción auditiva y la imaginación (“audición interior”).

3. Pueden idearse experiencias agradables y satisfactorias para facilitar esta correlación, que tienden a su vez a producir un aumento de la sensibilidad y de la capacidad en el manejo de los elementos de la música”.

Otro de los métodos es el de Edgar Willems (1890-1978) que está basado en la conexión psicológica entre la música y las personas. Esta creencia le hizo desarrollar la teoría de la relación entre el ritmo y la vida fisiológica (acción); la melodía y la vida afectiva (sensibilidad); y la armonía y la vida mental (conocimiento).

“Los tres elementos fundamentales de la música son tributarios de tres funciones humanas diferentes: El ritmo es realizado, en la práctica, por funciones fisiológicas, la melodía por la sensibilidad afectiva y la armonía por la mente, capaz de llevar a cabo la síntesis y el análisis” (Willems, 1989, p. 69).

En su obra “*La valeur humaine de l’éducation musicale*”, queda constancia de las ideas que fundamentan su pensamiento educativo-musical. “*Se pueden atestiguar, por*

tanto, a través de la actividad musical, cuatro conciencias específicamente diferentes: la conciencia sensorial, material; la conciencia rítmica, unidimensional, dinámica, motriz, vegetativa, biológica y fisiológica; la conciencia melódica, bidimensional, afectiva, emotiva, animal y la conciencia armónica, tridimensional, mental, reflexiva, humana”. (Willems, 1989, p. 204).

Siguiendo a Damaceno (1990), un resumen de los principios metodológicos de Willems comprendería los siguientes enunciados:

1. Desarrollo de la sensibilidad auditiva, afectiva y mental a través de ejercicios con finalidad musical.
2. Importancia de la estimulación de la capacidad auditiva.
3. Utilización de instrumentos diseñados especialmente para el entrenamiento auditivo.
4. Estimulación del sentido rítmico y del tiempo a través de las acciones naturales de caminar, correr, saltar, deslizarse y girar.
5. Comenzar con la escala diatónica, la seleccionada por nuestra cultura.
6. El dictado musical como base para el desarrollo de la memoria musical y de la percepción auditiva interna.
7. Desarrollo de la lectura y escritura musical y del trabajo instrumental a través del estudio de canciones presentadas de forma ordenada y seleccionadas con criterios pedagógicos.
8. Supeditar el estudio del contenido teórico musical a la experimentación del fenómeno musical desde el punto de vista sensorial y afectivo.

Una de sus ideas pedagógicas de partida es la importancia que le concede a la audición interior, clave de la verdadera musicalidad. Junto al instinto rítmico es la característica por excelencia del don musical que comporta, a la vez, los aspectos sensoriales, afectivos y mentales (Willems, 1984, 1987).

En su obra “*L’oreille musicale*” argumenta que la inteligencia auditiva puede ser cultivada y que, por lo tanto, la educación musical contribuye a la actividad mental. Según Willems, la receptividad sensorial y la conciencia sensorial son funciones que se complementan. Tanto la primera, de orden sensorial, pasiva, como la segunda, de orden mental, activa, se pueden desarrollar a través de la educación musical (Willems, 1984).

Estas ideas conectarán posteriormente con la exposición del psicólogo Howard Gardner de la existencia de una inteligencia exclusivamente musical.

Maurice Martenot (1898-1980) considera la música como materia artística que contribuye al pleno desarrollo del ser humano. Para Martenot (1993), la educación musical auténtica es la que equilibra los contenidos teóricos y técnicos con la vivencia espiritual.

Los principios básicos según el propio Martenot son los siguientes:

1. Estimular la memoria musical a través del canto y la audición a través de ejercicios sensoriales.
2. Cultivar el sentido rítmico a través de experiencias con la pulsación y fórmulas rítmicas e independencia entre ambas, desarrollando al mismo tiempo destreza muscular.
3. Fomentar el canto libre a través de la imitación o canto semiinconsciente, que nace de la necesidad espontánea de expresión.
4. Educar la técnica vocal y el aprender a oírse a través del canto consciente o canto obligado.
5. Ejercitar la lectura de ritmos, notas e intervalos anticipada, lo cual exige concentración y disociación mental.
6. Practicar el dictado musical, como elemento básico en la formación musical.
7. Desarrollar la audición interna a través de la cual el niño establece una auténtica relación con la música que vive en su interior.
8. Primar la expresión practicando la improvisación.

En Estados Unidos se difunden las ideas de John Dewey (1859-1952), filósofo y educador, que proclama la necesidad de una educación universal con tintes democráticos. Esta posición influenció a James Mursell, un importante psicólogo y educador musical norteamericano, cuyas obras y enseñanzas confieren particular realce a la pedagogía musical de su país en las décadas del 40 y 50.

- Tercer periodo (1950-1960). Métodos instrumentales

En esta categoría se incluyen el método de Orff, Kodály y Suzuki.

El compositor y pedagogo alemán Carl Orff (1895-1982), no escribió ninguna obra conteniendo su filosofía sobre la enseñanza de la música. Hay que indagar su pensamiento en sus propias opiniones, recogidas en artículos o entrevistas de forma diseminada por sus

discípulos/as. En España, el principal divulgador de las propuestas metodológicas basadas en el trabajo de Orff es el profesor belga Jos Wuytack.

Carl Orff (1895-1982) parte de la idea de considerar la tríada “*palabra, música y movimiento*” como el eje central de su propuesta. En ella, se otorga una especial relevancia a las posibilidades sonoras del cuerpo, al trabajo rítmico y a la improvisación.

La justificación de la educación musical, se completa con el valor comunitario inherente a la práctica musical. El placer de hacer música en grupo es una de las bases del Schulwerk. La combinación entre música, movimiento y lenguaje, enriquecen la experiencia de aprendizaje (López Ibor, 2007), sobre todo, porque se lleva a cabo en grupo.

Otra idea pedagógica básica es el valor de la práctica instrumental grupal de la música. Para ello diseñó, junto a un amigo, instrumentos de láminas de madera y de metal de diferente tamaño, inspirándose en tradiciones no europeas, que hoy conocemos como el nombre de “instrumental escolar Orff”.

Los principios básicos del enfoque Orff son los siguientes:

1. La música elemental comienza con las escalas pentatónicas y posteriormente con las escalas modales y diatónicas.
2. El trabajo vocal se realiza con prosodias y con melodías de canciones populares infantiles.
3. La improvisación rítmica parte de las posibilidades sonoras del propio cuerpo y seguidamente con instrumentos escolares de pequeña percusión.
4. La improvisación melódica se realiza con los instrumentos de láminas como xilófonos, metalófonos y carillones.
5. La práctica de la música se realizará en grupo.
6. Tiene que coexistir un trabajo conjunto de la expresión corporal, verbal y musical.
7. Se necesita el conocimiento de las técnicas de composición y formas musicales elementales.

La educación musical tiene como objetivo el desarrollar la capacidad de expresarse musicalmente, de hacer y crear su propia música, la cual se desarrolla a partir de las propias experiencias infantiles al hablar, cantar, moverse, danzar y tocar (Thresher, 1964).

“Los elementos de la música, considerados por separado, también son instrumentos preciosos para la educación. El ritmo desarrolla la atención, la concentración, y la capacidad

para la condición de uno mismo. La melodía abre el mundo de las emociones. Las variaciones dinámicas y el color de la melodía conforman nuestra escucha. Cantar, inalmente, es una actividad física multifacética cuyo en la educación es incommensurable (...) Su efecto beneficioso para la salud es bien conocido” (Kodály, 1974b p. 130).

Otras argumentaciones de interés que contiene el pensamiento de Kodály es la consideración de que *“la música pertenece a todos, de que la cultura musical debía iniciarse en los parvularios y de que la verdadera base de la cultura musical no consistía en el aprendizaje obligatorio de un instrumento, sino en la práctica del canto” (Szönyi, 1976, p. 15).*

Los principios de la filosofía educativa de Kodály resumidos de la información que nos trasladan Forrai & Breuer (1985) e Ittész (2004) son los siguientes:

1. La educación musical debe ser impartida en las escuelas, a todos los niños y niñas.
2. El canto es la base de la enseñanza, teniendo en cuenta la calidad de los materiales musicales seleccionados y, al mismo tiempo, es la base del posterior trabajo instrumental.
3. Debe iniciarse, junto a la asimilación de la lengua materna, con el canto de melodías de la tradición folklórica.
4. Además de los cantos tradicionales, los materiales de enseñanza deben incluir el trabajo de los grandes compositores/as de la historia y han de seleccionarse siguiendo criterios de calidad estética.
5. Los ejercicios sobre literatura musical seleccionada deben servir para entrenar la memoria musical, el oído interior y la percepción armónica.
6. Para aprender a leer y a escribir música debe utilizarse en el solfeo relativo.

Dedicó gran parte de su vida a la intención de establecer una *“identidad cultural nacional húngara, a través de una educación musical generalizada a toda la población y basada en las tradiciones folklóricas autóctonas”*. (Kodály, 1974^a, p.160)

En la siguiente cita se aprecia este fuerte pensamiento nacionalista en relación con la educación musical que equipara en importancia a la adquisición del lenguaje:

“(...) Pero también hay algo más. En la música poseemos un medio no solo para el desarrollo general del alma humana, sino de una educación para llegar a ser húngaros, un medio que no puede ser reemplazado por ninguna otra asignatura. La terrible laguna de música en nuestro curriculum (...) es un detrimento también grave para la educación de la nación. (...) Pero examinemos su papel en la educación de la nación. (...) A la edad del jardín de infancia,

nuestro deber es la implantación de elementos subconsciente de ser húngaros y a partir de ahí su desarrollo gradual. Ahora, como antes, es una obligación sentar las bases del edificio de nuestro carácter húngaro. El lenguaje es la primera piedra angular del ser húngaro (...) Otra piedra angular del ser húngaro es la música. En el jardín de infancia es quizás incluso más importante que el lenguaje. (...) Manifestación natural del niño pequeño es canturrear; su habla es casi canto. Desde el punto de vista humano y húngaro igualmente lo que debiera cantar es una cuestión de importancia vital. (...) Las tradiciones folklóricas, primero de todo, con sus cantos de juego y canciones de niños son la mejor base de los rasgos del subconsciente nacional (...)" (Kodály, 1974b, p. 130)

Shinichi Suzuki (1898- 1998), fue violinista, filósofo y educador. Basó su enfoque en la hipótesis de que la habilidad musical no es un talento innato, sino una destreza que se puede entrenar.

Suzuki relaciona el aprendizaje de la lengua materna y la implicación de la familia (como docentes en el hogar), con la adquisición del lenguaje musical. Ideas como la responsabilidad de los familiares, el cariño, escucha, la repetición constante..., son algunas de las premisas del método Suzuki.

En su método, el padre o la madre aprende inicialmente a tocar antes el instrumento elegido que el propio niño o niña, para ello asiste a lecciones y ambos practican diariamente en casa. Para ello será necesario el comienzo a la edad de tres o cuatro años, si bien nunca es demasiado tarde para comenzar.

- *Cuarto periodo (1970-1980). Métodos creativos*

En los métodos "creativos", el o la docente comparte la creatividad con sus alumnos.

El aporte de la llamada "generación de los compositores" (G. Self, B. Dennis, J. Paynter, M. Schafer, etc.), marca con su influencia la educación musical de las décadas del 1970 al 80. En Alemania, Inglaterra, Francia y en los países nórdicos, se escriben obras didácticas y se graba todo tipo de sonidos y ruidos destinados a la enseñanza musical. También en España, aunque en escala experimental, se publican materiales didácticos orientados a aplicar la música contemporánea en el aula.

Las ideas pedagógicas de Raymond Murray Schafer (1933) parten de la consideración de que las personas somos seres musicales y tenemos que aprender a escuchar y a ser críticas con lo que escuchamos, con el fin de poder tomar decisiones conscientes sobre el propio diseño de nuestro entorno sonoro (Schafer, 1992, p.14).

Los principios básicos de su pedagogía, como nos los transmite Paynter (1991), son los siguientes:

1. Tratar de descubrir el potencial creativo que los niños y niñas, ya que tienen la posibilidad de hacer música.
2. Introducir a los/as estudiantes en los sonidos del entorno, el llamado paisaje sonoro.
3. Descubrir un nexo o puente donde todas las artes pueden encontrarse y desarrollarse juntas armoniosamente.

John Paynter (1944) aboga por la presencia de la música contemporánea dentro del aula, aprovechando las técnicas y enfoque de compositores del XX que amplían los recursos para hacer música (Espinosa, 2007).

Los principios básicos que se derivan de su obra “*Sonido y Estructura*” (Paynter, 1999) son las siguientes:

1. La entrada en el aula de la música contemporánea y de las nuevas grafías.
2. La experiencia musical basada en la experimentación sonora y la escucha creativa.
3. La creatividad como centro del currículo de educación musical.
4. El fomento de la comprensión musical de las estructuras de las relaciones sonoras.
5. La interdisciplinaria como medio de lograr una formación global.

- *Quinto periodo (1980-1990). Transición*

Esta etapa es denominada "de transición", por carecer de la perspectiva necesaria para emitir un juicio valorativo desde el punto de vista de la educación musical.

Existen una diversidad de problemáticas musicales y pedagógicas, lo que contribuye a imprecisar la educación musical, en tanto objeto de conocimiento. Continúa el interés por la música contemporánea en el aula, pero al mismo tiempo el campo educativo-musical recibe el influjo de numerosas tendencias: la tecnología musical y educativa, la ecología, los movimientos alternativos en el arte, la nueva corporalidad, la musicoterapia, las técnicas grupales...

Como consecuencia de la migración, a través de esta época de globalización, el perfil social de los diferentes países se transforma y se vuelve multicultural. En relación a la educación musical, se insiste en la necesidad de dar al alumnado una formación amplia que permita integrar la música de otras culturas.

- *Sexto periodo (1990). Nuevos paradigmas*

Aunque persisten los problemas básicos de la educación musical, el panorama general pareciera comenzar a aclararse paulatinamente.

Por una parte, la *educación musical inicial* cuenta con un legado rico e importante, producto de un siglo casi completo de aportes y experiencias metodológicas. Por otra, el nivel de la *formación musical especializada o superior* continúa desactualizado, y que la mayor parte de las reformas educativo-musicales del siglo XX sucedieron en el campo de la educación general y de la educación musical inicial, mientras los conservatorios y las universidades permanecían al margen de los cambios.

Siguiendo la opinión de Alsina (2007), si bien cada una de las propuestas metodológicas tiene sus propias características que las identifican, existen líneas de confluencia entre todas ellas. Así, en la práctica de la docencia de la música en Primaria, más importante que la elección de un método en concreto es la elección de actuaciones que hagan posible que la música sea accesible, apreciada y disfrutada. Para que esto sea posible, este autor propone las siguientes actuaciones metodológicas:

1. Tener presente los principios naturales evolutivos (sentir antes de aprender).
2. Motivar a los niños, favorecer su autoestima y fomentar el trabajo colaborativo.
3. Basar la educación musical en la creatividad, la improvisación y la expresividad.
4. Desarrollar la capacidad sensorial y perceptiva, de relajación y concentración y de valoración del silencio.
5. Desarrollar las capacidades rítmicas, motrices y expresivas del cuerpo.
6. Desarrollar la capacidad del oído interior y la entonación.
7. Facilitar y simplificar la lectura rítmica y melódica.

A modo de conclusión, todos estos métodos tienen los siguientes presupuestos comunes:

- El alumnado se tiene que sentir comprendido y aceptado por el profesorado.
- La enseñanza tiene que desembolverse en unas condiciones óptimas, aprovechando al máximo el tiempo para que exista un sentido progresivo.
- El juego y el espíritu lúdico tiene que predominar en las clases.
- Eliminación de toda enseñanza superficial que no persiga un fin didáctico.
- La tradición como parte esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

-
- Adaptación de los contenidos a la edad del alumnado.

Casella (2002), expone que los verdaderos grandes maestros y maestras no tienen, ni tuvieron nunca, un sistema determinado de enseñanza, pero sí un cierto número de principios generales que adaptan a cada caso particular. Un sistema rígido presupone una identidad física y espiritual de todos el alumnado, lo que constituye un absurdo que no puede tomarse en serio, ni por un instante.

Por esto, vamos a resumir los principales “puntos fuertes” de cada método, de manera que pueda tomarse en consideración para las clases de música:

- Willems, recalca los planos institivos, afectivos y mentales del alumnado, la metodología activa y el juego como medio de descubrimiento de la música interior.
- Kodaly, muestra interés por la relación del canto y folklore de cada país.
- Para Ward, el canto es muy importante, para ello destaca el papel de la imitación, la separación de elementos y su posterior combinación.
- Martenot fundamenta su método en la solución de problemas rítmicos, trabajado a través de fórmulas rítmicas y la lectura globalizada en unidades, separadas por fórmulas rítmicas.
- Suzuki destaca la comparación de la música como lengua materna y el papel del entorno y de la educación precoz.
- El método Dalcroze se basa en el desarrollo auditivo mediante el movimiento, además de la improvisación.
- Orff destaca la importancia de la práctica instrumental mediante obstinatos, instrumentos de percusión y la relación entre la palabra y el ritmo.

Con respecto a Leyes Educativas, en España, aunque no se promulgó una nueva hasta 1945, hay diversos decretos y proyectos que son relevantes. Así el 18 de abril de 1900, se promulga un Real Decreto por el que se suprime el Ministerio de Fomento creando en su lugar dos nuevos: el de Instrucción Pública y Bellas Artes, y el de Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas. Dentro de las Bellas Artes, se entenderá que la música es importante dentro de la enseñanza. Así, con la creación de este Ministerio, se presenta un interés por la materia educativa. Además de esto, se publicó un nuevo Real Decreto de 26 de octubre de 1901, en cuyo artículo 10 se explica que *“será el Estado el que asuma el pago de los sueldos de los Maestros de las Escuelas Públicas, hasta entonces dependientes de los ayuntamientos”*.

Según López (2002, p. 84), *“la llegada de la II República española traerá un halo de esperanza y renovación al plano educativo-musical. Para la República, la educación fue una materia prioritaria, acometiéndose en este período medidas tan significativas como el incremento de la construcción de escuelas, la dignificación de los sueldos de los maestros y la formación del profesorado”*. En efecto, en uno de los primeros decretos del gobierno, tal y como señala Puelles (2004, p. 52), *“se anuncia la voluntad de unir educación y democracia”*. Además, se intentó, sin mucho éxito a nivel legislativo, incorporar la cultura y la educación musical a la población, tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

Con posterioridad a la llegada del gobierno republicano, Marcelino Domingo, ministro de Instrucción Pública, encargó una ley general al Consejo de Instrucción Pública, que nunca llegó a realizarse. No obstante, muchos los principios afectaron tanto en la Constitución de 1931. Puelles (2004, p. 64), expone *“las tres características fundamentales del proyecto de escuela unificada que Lorenzo Luzuriaga llevaría a cabo bajo petición del Consejo: la educación pública sería laica o extraconfesional, gratuita, y esencialmente función del Estado”*.

Ese mismo año, se redactó el *Plan de Formación del Maestro* gracias al Decreto de 29 de septiembre de 1931, que, según López (2002, pp. 16-17), *“venía a colmar muchas expectativas, y daría prioridad a la formación del maestro”*. Se reorganizará la formación de los maestros/as que *“se dividiría en tres períodos: uno de cultura general, otro de formación profesional y otro de práctica docente. El primero de ellos se llevaría a cabo en los Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza, el segundo en las Escuelas Normales, y el tercero en las escuelas primarias nacionales. La música formaría parte del tercer curso del período de cultura general, y en los cursos primero y segundo del período de formación profesional”*.

En 1932, se aprobó el Proyecto de Bases de la Enseñanza Primaria y Segunda Enseñanza. La enseñanza primaria estaba constituida por tres tipos de escuelas (maternales, de párvulos y primarias) y se mencionaba a la música, como actividad higiénica y educativa, en la última de éstas junto con la gimnasia, los trabajos manuales y las artes del hogar. En la segunda enseñanza, la música surgía como una materia adicional junto a la taquigrafía y mecanografía.

Es revelador el Reglamento de 17 de abril de 1933, de las Escuelas Normales, en el que aparecía la asignatura de música en primero y segundo curso con dos horas semanales y se señalaba la importancia de la práctica musical, en las escuelas primarias.

López (2002, p. 18), deja constancia de los propósitos de la formación musical del maestro del régimen republicano ya que *“no se trata de hacer del Maestro un profesional de la música, sino de proporcionarle los conocimientos técnicos necesarios para que, de una forma*

amena y eficaz, pueda despertar y desarrollar en el niño el sentimiento artístico y el amor a la buena tradición lírica de nuestro país”.

El gobierno intentaba promulgar una educación musical tanto dentro como fuera del ámbito escolar, para ello se crearon:

- La *Junta Nacional de Música*, con el propósito de difundir la música popular, así como la mejora de la condición social del artista. Según López (2000, p. 19) sus funciones eran las siguientes: *“creación y administración de Escuelas Nacionales de Música, orquestas del Estado y masas corales; reorganización del Teatro Nacional de la Ópera y administración del de la Zarzuela; reorganización de concursos nacionales de Música que dependerán de la misma; difusión de la música española en el extranjero; y, por último, se le encomendaba la implantación de medidas, que pudieran contribuir a mejorar la condición social de los músicos españoles y remediar la crisis de trabajo”.*
- El *Patronato de Misiones Pedagógicas*, se estableció por Decreto de 29 de mayo de 1931, tenía como propósito principal extender la cultura y la educación a las zonas rurales mediante la creación de bibliotecas, realización de conferencias, exposiciones, proyecciones cinematográficas,...

Así pues, según López (2002, p. 23), con anterioridad a la II República *“no había educación musical propiamente dicha en las escuelas, sino que se utilizaban los cantos como medio y recurso de disciplina o descanso”.*

A partir del comienzo de la Guerra Civil en 1936, y el posterior régimen franquista, supuso un retroceso en el sistema educativo español. En palabras de Azaña (1978, p. 167), *“¿es que acaso la obra de la República española será, una vez más, lo que tantos intentos de regeneración nacional han sido en España, es decir, el esfuerzo de unas docenas o de unos centenares de hombres generosos y de mentes elevadas que luego, después, se arruinan y se hunden en medio de la indiferencia general o de los golpes de la hostilidad necia y bárbara de los partidarios de conservar a España en su pétrea inmovilidad de los siglos pasados”.*

A partir de la llegada al poder del régimen franquista, se destruyó todo el sistema educativo republicano, y se elaboraron nuevas leyes, que estarían vigentes hasta 1970. Según Puelles (2004, p. 72), *“existió una clara pugna por el monopolio de la enseñanza entre la Falange Española y la Iglesia Católica. Si bien en un principio el ideario falangista primó en la elaboración de leyes como la de la reforma de bachillerato, en la Ley de 10 de septiembre de 1938, o la de ordenación de la Enseñanza Universitaria, la Ley de 29 de julio de 1943; la Iglesia se hará con el dominio de la educación en 1945 con la ley sobre Educación Primaria,*

Ley de 17 de julio de 1945, así como con la Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media. Pero será la ley de 1945 la que venga a relevar a la Ley Moyano, puesto que en el período republicano no dio tiempo a promulgarse ninguna. Esta ley destaca la religión como principio fundamental de la enseñanza primaria, además de quedar prácticamente en manos de la Iglesia, lo cual supondrá la división de las escuelas en públicas, privadas y de la Iglesia”.

Según Lorenzo (2003, p. 63), *“la escuela se desliga de la cultura musical procurada por la República, incluyéndola en la ley tan solo de una forma complementaria y reduciéndose en la práctica, a la obligación de aprender y cantar el himno falangista “Cara al Sol”, así como otras canciones patrióticas e himnos religiosos”.*

Haciendo referencia al bachillerato, en la década de los sesenta, surgen algunos libros de cultura musical donde se aprecia una cierta preocupación por ligar la música del aula con la de la vida cotidiana. Sin embargo, la situación de la música durante el este régimen era precaria y estaba prácticamente olvidada.

Con la Ley General de Educación de 1970, se realiza una reforma del sistema, sorprendiendo *“su espíritu democrático y participativo hacia la educación en general”* (Lorenzo, 2003, p. 19). En dicha ley se constituyen como fines *“la formación integral y el desarrollo armónico de la personalidad”, y “la adquisición de hábitos de estudio y trabajo, así como la capacitación para el ejercicio de las actividades profesionales”.*

A partir de este momento, coexistió una Educación General Básica hasta los 14 años, para conseguir una formación integral del alumnado, y un Bachillerato Unificado y Polivalente, con la finalidad de proseguir con la formación humana y en valores, así como intensificar la preparación para el acceso a la Universidad.

Según Pérez (2005, p. 34), *“la enseñanza de la música se contemplaba por primera vez en todas las etapas educativas. En Educación Preescolar aparece entre los contenidos de la Expresión Dinámica y como apartado independiente en la Expresión Artística. Así pues, se buscaba el desarrollo de la expresión dinámica, rítmica y musical, consiguiéndose esta última, mediante la expresión corporal, vocal e instrumental. En la Educación General Básica la educación musical se desarrollaría a través de un área artística, aunque no se hacía mención expresa a la misma”;* para Lorenzo (2003, p. 94), *“posiblemente los legisladores asumían que la música formaría parte de esa educación que pretendía ser completa”.*

En cuanto al Bachillerato, el plan de estudios fue aprobado en 1975. Constaba de tres cursos y la música estaría constituida junto a dibujo en el área de Formación Estética. En el

primer curso se tituló “*Música y actividades artístico-culturales*”, con dos horas semanales, fundamentadas en la historia de la música occidental. Se planteó la posibilidad de ofertarla en segundo y tercero como “*Enseñanza y Actividad Técnico-profesional*”. Dada la escasa temporalidad y reconocimiento de la educación musical en las escuelas, la normas en legislación serían muy diferentes a la situación real.

Poco después, apareció un texto con aclaraciones, eran las llamadas *Orientaciones Pedagógicas*, en las que se distinguían áreas de *Experiencias* y áreas de *Expresión*.

En 1981 aparecieron los *Programas Renovados* a la EGB. Esto creó el área de *Educación Artística*, que estaba formada por la *Educación Plástica* y la *Educación Musical*, desde Preescolar hasta el segundo ciclo de Primaria. Sin embargo, todo quedó en la teoría, lo cual pudo deberse, según Coello y Plata (2000, p. 18), “*a la deficiente formación musical de los profesores de EGB, y los problemas de financiación para dotar de profesores especialistas*”.

Tras esta ley, se abre una nueva etapa en la educación española, pues a partir de este momento aparecerán nuevas leyes orgánicas, la primera de ellas es la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990, publicada en el BOE de 4 de octubre). Según Lorenzo (2003, p. 62) , “*hay tres hitos educativos que perfilan el advenimiento de la LOGSE. En primer lugar, señala la normalización progresiva durante los años ochenta de la recién nacida Constitución de 1978 con sus positivas consecuencias en la vida pública y privada española; en segundo lugar, los frecuentes intentos de reforma educativa en Preescolar, EGB y Enseñanzas Medias por parte del Ministerio de Educación y Ciencia; y en tercer lugar, la promulgación en 1985 de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), que respaldaba en el plano educativo los principios democráticos de la Constitución*”.

La LOGSE ampliará la educación obligatoria hasta los dieciséis años, basándose en el modelo de la escuela comprensiva. Su principal objetivo será atender al alumnado y al proceso de aprendizaje. Los currículos se renovaron, se desarrollaron valores como la igualdad de sexos y la tolerancia, y se adecuaron las enseñanzas al mundo laboral, potenciando la orientación y la formación profesional. Se adopta una concepción constructivista del aprendizaje, según la cual se considera que “*todo el conocimiento es construido por una persona cuando interacciona con el medio y trata de comprenderlo*” (Domingo, 2003, p. 46).

En cuanto a la educación musical, se creó un currículum independiente y se dotó de los recursos necesarios para que estuviera al mismo nivel que el resto de las áreas curriculares. En Educación Infantil, se incluirá la música en el área de Comunicación y Representación, teniendo ésta un carácter de expresión musical (Bernal y Calvo, 2000). En Educación Primaria, música,

plástica, dramatización y las artes y la cultura formaron parte del área de Educación Artística, impartida por un especialista en la materia.

En Educación Secundaria, presenta un carácter totalmente independiente cuyo contenido se organizará en seis bloques temáticos: expresión vocal y canto, expresión instrumental, movimiento y danza, lenguaje musical, música en el tiempo y música y comunicación.

Por lo cual, podemos decir que se intenta hacer una educación musical más práctica y menos teórica, lo que conllevará la necesidad de una formación determinada del profesorado. En un principio las horas asignadas para esta área fueron dos para los tres primeros cursos y una optativa de tres horas para cuarto.

En Bachillerato, la asignatura de música era optativa. No obstante no se contempla un Bachillerato Musical como tal.

En el año 2002, se promulgará la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), que pretendía reformar y mejorar la educación. Esta ley se paralizó debido a la llegada de un nuevo gobierno, en este caso socialista. La diferencia fundamental con respecto a la anterior, es que en la etapa de Secundaria, sufrió un detrimento de carga lectiva, una hora en el primer ciclo, dos horas en tercero, y continuaría la optativa de cuarto con tres horas semanales.

En el año 2006 nace la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que deroga la anterior ley de educación. Tal como se lee en la misma, tres son los principios fundamentales, la calidad y la equidad, el esfuerzo compartido y el compromiso con la Unión Europea:

“El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo.

El segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido.

El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años”

En Educación Infantil, la música se integra dentro del *Lenguaje Artístico*, junto con la plástica, constituyendo uno de los bloques del lenguaje que conforman el área de conocimiento dedicado a los Lenguajes de la Comunicación. En Educación Primaria, también se integra dentro del área de Expresión Artística, junto con la plástica. En secundaria la asignatura es

independiente y se articula en dos ejes: la percepción -que implica el desarrollo de las capacidades de discriminación auditiva, la audición activa y la memoria comprensiva-, y la expresión -que se vincula con la interpretación y la creación.

2. EL CURRÍCULUM ACTUAL DE MÚSICA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

“La pestaña del lobo”.

“-No salgas al bosque, no salgas- dijeron ellos.

*-¿Por qué no?, ¿Por qué no tengo que salir al bosque esta noche?-
preguntó ella.*

*-En el bosque habita un enorme lobo que se come a las personas como
tú. No salgas al bosque, no salgas por lo que más quieras.*

*Pero naturalmente, ella salió al bosque y, como era de esperar, se
encontró con el lobo, tal y como ellos le habían advertido.*

-¿Lo ves? Ya te lo decíamos- graznaron.

-Eso es mi vida, no un cuento de hadas, zopencos- replicó ella,

*-Tengo que ir al bosque y encontrarme con el lobo; de lo contrario, mi
vida jamás podrá empezar-”.*

Pinkola (2001, p. 372)

En la actualidad, la Lomce, Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa, en la página 1, *“el aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio... la lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional... El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social... Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor”.*

En la página 2 de dicha Ley, expone que *“solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades...”*.

En el apartado II, se añade que *“la transformación de la educación no depende sólo del sistema educativo. Es toda la sociedad la que tiene que asumir un papel activo... Son necesarios canales y hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos y alumnas, familias y escuelas. Las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones”*.

“Equidad y calidad son dos caras de una misma moneda. No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad. No hay mayor falta de equidad que la de un sistema que iguale en la desidia o en la mediocridad. Para la sociedad española no basta con la escolarización para atender el derecho a la educación, la calidad es un elemento constituyente del derecho a la educación” (página 3, apartado III).

“Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar; y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona”, (página 3, apartado IV). Tras la lectura de este párrafo, reflexionamos sobre dos cuestiones. La primera hace referencia a que dicha Ley no ha cambiado nada la educación infantil, aunque aquí se hace referencia a la educación inicial y en segundo término, la creatividad es una actitud que se mejora con la educación artística, entre otras materias. Cuestión no demasiado relevante para el gobierno cuando, como veremos más adelante, se ha recortado en la carga horaria de dicha asignatura.

“La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea” (página 3, apartado IV). En dicha Ley, no solo se propone un cambio educativo, sino en la sociedad, ya que *“las transformaciones sociales inherentes a un mundo más global, abierto e interconectado, como éste en el que vivimos, han hecho recapacitar a los distintos países sobre la necesidad de cambios normativos y programáticos de mayor o menor envergadura para adecuar sus sistemas educativos a las nuevas exigencias”*. Para ello se citan varios ejemplos

como *“Finlandia, Suecia, Alemania, Austria, Francia, Italia, Dinamarca, Polonia, Hungría y Reino Unido como ejemplos de países cuyos sistemas educativos están en revisión. Fuera del ámbito europeo Brasil, Singapur, Japón, China (Shanghai), Canadá (Ontario), República de Corea o EE.UU”*. (página 4).

“Los cambios propuestos en nuestro sistema educativo por la LOMCE están basados en evidencias. La reforma pretende hacer frente a los principales problemas detectados en el sistema educativo español sobre los fundamentos proporcionados por los resultados objetivos reflejados en las evaluaciones periódicas de los organismos europeos e internacionales... Esta Ley Orgánica es el resultado de un diálogo abierto y sincero, que busca el consenso, enriquecido con las aportaciones de toda la comunidad educativa.” (página 5, apartado V). Ni que decir tiene, que esta ley no ha sido consensuada con la comunidad educativa, incluso llegando a producirse numerosas manifestaciones en contra de la misma convocadas por diversos colectivos en los que se unen familias y profesorado de diversos niveles, y que no solo se puede desarrollar partiendo de unos datos estadísticos proporcionados por unas pruebas externas a los centros. Desde nuestra humilde opinión hay otra forma de hacer las cosas.

En la página 5, apartado VI, se explican que *“los principales objetivos que persigue la reforma son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes”*.

En la página 8, apartado XI, se expone la importancia de *“la incorporación generalizada al sistema educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)...”* ya que *“permitirá personalizar la educación y adaptarla a las necesidades y al ritmo de cada alumno o alumna... Las Tecnologías de la Información y la Comunicación serán una pieza fundamental para producir el cambio metodológico que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa. Asimismo, el uso responsable y ordenado de estas nuevas tecnologías por parte de los alumnos y alumnas debe estar presente en todo el sistema educativo”*.

En el apartado XIV, página 9, expone que la igualdad será un valor muy importante que se tratará de manera transversal en todas las materias, de esta forma se explica que *“la Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática, de fecha 16 de octubre de 2002, señala que la educación para la ciudadanía democrática es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye a defender los valores y principios de la*

libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia... Uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación... En el contexto del cambio metodológico que esta Ley Orgánica propugna se aborda esta necesidad de forma transversal al incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potencie de esa forma, a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador”.

Dentro de las modificaciones de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, página 9 artículo único, destacamos los siguientes:

- a) *“La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad” (página 9).*
- i) *“El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género” (página 10).*

En el artículo 2 bis, (página 10), punto 4, expone que *“el funcionamiento del Sistema Educativo Español se rige por los principios de calidad, cooperación, equidad, libertad de enseñanza, mérito, igualdad de oportunidades, no discriminación, eficiencia en la asignación de recursos públicos, transparencia y rendición de cuentas”.*

En la página 13, apartado 2 del artículo 16, aparece por primera vez una palabra que hace referencia a nuestra materia “sentido artístico”: *“la finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria”.*

Uno de los objetivos que se ha modificado haciendo referencia a la educación artística, artículo 17 (página 13) es el “*j) utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales*” por el siguiente texto “*utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales*”

Para explicar mejor la organización de la etapa de primaria, vamos a citar las leyes autonómicas actuales, como son el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA 13-03-2015), y Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. (BOJA 27-03-2015).

En el primero, se refiere a la educación musical en los siguientes términos:

Página 1: “*Por ello, en las enseñanzas que se regulan en el presente Decreto, se ha determinado que las opciones formativas que se oferten al alumnado tengan en cuenta los principios éticos de convivencia que emanan de la constitución española y del estatuto de Autonomía para Andalucía. Igualmente, el itinerario curricular regulado garantiza una educación integral incluyendo una formación artística y cultural que facilite el desarrollo creativo, la expresión artística del alumnado y el conocimiento y el reconocimiento del patrimonio natural, artístico y cultural de Andalucía. en este sentido, se presta especial atención al flamenco, considerado por la UNESCO como patrimonio inmaterial de la Humanidad, a la riqueza cultural de las minorías étnicas que conviven en la comunidad Autónoma Andaluza y a los rasgos básicos de identidad de la misma*”.

Artículo 10. “*Áreas de conocimiento.*”

1. *En la etapa de educación Primaria las áreas se agruparán en tres bloques de asignaturas: troncales, específicas y de libre configuración autonómica.*

2. *Los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes áreas del bloque de asignaturas troncales en cada uno de los cursos:*

- a) Ciencias de la Naturaleza.*
- b) Ciencias Sociales.*
- c) Lengua castellana y Literatura.*
- d) Matemáticas.*
- e) Primera Lengua extranjera.*

3. El alumnado debe cursar las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos:

a) Educación Física.

b) Religión, o Valores Sociales y cívicos, a elección de los padres, madres o tutores legales del alumnado.

c) Educación Artística.

d) Segunda Lengua extranjera”

En la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. (BOJA 27-03-2015), encontramos las siguientes referencias sobre la educación musical:

“El área de Educación artística está integrada por dos lenguajes, el plástico y el musical que configuran dos disciplinas, Educación plástica y Educación musical. Cada una de estas disciplinas se subdivide en tres bloques.

La Educación plástica dividida en:

Bloque 1, “Educación Audiovisual”.

Bloque 2, “Dibujo Geométrico” .

Bloque 3, “Expresión Artística”.

La Educación musical se divide en:

Bloque 4, “Escucha”.

Bloque 5, “La Interpretación musical “.

Bloque 6, “La música, el movimiento y la danza”

Los objetivos que se plantean para el área de Educación Artística son los siguientes:

“O.EA.1. Conocer y utilizar las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación y utilizarlos como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales.

O.EA.2. Utilizar las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación para expresar ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás.

O.EA.3. Identificar y reconocer dibujos geométricos en elementos del entorno, utilizando con destreza los instrumentos específicos para representarlos en sus propias producciones artísticas.

O.EA.4. Reconocer las manifestaciones artísticas más relevantes de la Comunidad autónoma de Andalucía y de otros pueblos, desarrollando actitudes de valoración, respeto, conservación y adoptando un sentido de identidad que le permita plasmar a través del lenguaje plástico y musical las interpretaciones y emociones del mundo que le rodea.

O.EA.5. Mantener una actitud de búsqueda personal y colectiva, integrando la percepción, la imaginación, la sensibilidad, la indagación y la reflexión de realizar o disfrutar de diferentes producciones artísticas.

O.EA.6. Utilizar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura, para comprenderlos mejor y formar un gusto propio.

O.EA.7. Participar y aprender a ponerse en situación de vivir la música: cantar, escuchar, inventar, danzar, interpretar, basándose en la composición de sus propias experiencias creativas con manifestaciones de diferentes estilos, tiempos y cultura.

O.EA.8. Analizar las manifestaciones artísticas y sus elementos más significativos en el entorno para conseguir progresivamente una percepción sensible de la realidad y fomentar la identidad personal como andaluz.

O.EA.9. Valorar y conocer las manifestaciones artísticas del patrimonio cultural de Andalucía y de otros pueblos y culturas; colaborar en la conservación y enriquecimiento desde la intercultural”.

3. EL VALOR FORMATIVO DE LA MÚSICA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

"Mi madre solía decir que el amor nunca se malgasta, aunque no te lo devuelvan en la misma medida que mereces o deseas.

- Déjalo salir a raudales - decía-. Abre tu corazón y no tengas miedo de que te lo rompan. Los corazones rotos se curan. Los

corazones protegidos acaban convertidos en piedra.". "El café de los corazones rotos". Penelope Stokes

"La música se encuentra presente en muchos momentos de nuestra vida. A veces lo hace de manera inconsciente, bajo la forma de sonido ambiental o música de fondo, y a veces lo hace de manera más ostentosa, como sucede en todo tipo de celebraciones colectivas a las que anima y hasta organiza en ocasiones. También la encontramos como protagonista, como sucede, por ejemplo en los conciertos o cuando alguien canta alguna canción para los amigos. Su escucha siempre produce algún efecto importante: ayuda a disfrutar, relajarse(o excitarse), concentrarse(o distraerse), reforzar la consciencia corporal, comunicarse los unos con otros, o matizar las relaciones sociales. Parece, pues, que es algo proteico, capaz de acompañar momentos humanos de muy diferente categoría, y adoptando muy diferentes formas de presentación" (Rodríguez Suso, 2002, p. 9).

Desde siempre, la música ha tenido muy poca importancia en las escuelas de Enseñanza Primaria, siendo una actividad complementaria para cuando "sobraba tiempo" sin apreciar su valor formativo. Martínez-Salanova (2002, p. 55) comenta que *"no es un juego solamente ni un mero entretenimiento, ya que el cine se ha infiltrado, sobre todo a través de la televisión, en nuestra forma de vivir, y no nos podemos permitir el lujo de dejar de utilizarlo en las aulas"*.

Jurgo Torres (1998, p. 107), en su libro "El currículum oculto", expone que *"incluso un área como la música, que no acostumbra a gozar de prestigio ni a ser considerada una asignatura importante, juega un papel decisivo a la hora de crear el habitus reproductor en cada estudiante"*.

Jorgensen, (2003, p. 30), destaca el poder de la música en la creación y renovación de la cultura, ya que *"está profundamente influenciada por los lugares y las épocas particulares en que se crea e interpreta(...). Lo que se suele destacar menos es que la sociedad configura la música tanto como la música configura la sociedad. Cuando las personas cantan o tocan instrumentos musicales, crean un sentimiento comunitario de su identidad. Los textos utilizados en sus canciones, y los valores que sus músicas expresan, refuerzan sus creencias y sus prácticas y educan a sus jóvenes. Los antiguos sabían que la música está interconectada con la vida espiritual y política. No sólo enseñaban su sabiduría a los jóvenes mediante cantos y rituales, sino que sus cantantes, intérpretes y bailarines buscaban la inspiración para un futuro imaginado tanto como para un pasado reconstruido de forma imaginativa, con lo que contribuían a subvertir y transformar la sociedad, puesto que ellos también conservaban y transmitían la sabiduría tradicional"*.

Froelich (2011, pp. 61-62) enfatiza la enseñanza de la música como actos situados socialmente, ya que *“en realidad el aprendizaje musical ocurre en muchas más situaciones que las lecciones formales en el aula o cuando practicamos nuestro instrumento. Puede ocurrir informalmente mientras miramos la televisión o un DVD, escuchamos la radio, debatimos acaloradamente con un amigo sobre los últimos artistas de la MTV, asistimos al ensayo del coro en la iglesia, concurrimos a un bar o pub, o simplemente caminamos por la calle captando los sonidos”*.

Nuestro sistema educativo está basado, en general, del artículo 27.2 de la Constitución Española, puesto que debe facilitar el *“pleno desarrollo de su personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”*. Por lo tanto, la educación musical, en particular,

La actividad musical ha estado postergada largo tiempo en las escuelas. La razón de esa falta de interés hacia esta disciplina es fácil de adivinar. En una concepción de la educación marcadamente intelectualista y de signo pragmático, como la que ha caracterizado a la pedagogía tradicional, poco puede aportar el grupo de las disciplinas artísticas, y entre ellas la música, al ser consideradas todas como *“distractoras y de valor ornamental”*. Según Arguedas (2006) plantea que la educación musical ofrece múltiples posibilidades para *“hacer música”*, vivenciarla e interiorizarla.

La importancia de la música reside en su poder para desarrollar una personalidad plena y armoniosa. Ya incluso Platón (1986, p. 109) en *“la República”*, refiriéndose a la importancia en la formación de los niños y niñas y de la juventud, expresa lo siguiente:

“¿No es por esta razón, mi querido Glaucón, la música, la parte principal de la educación, porque insinuándose desde muy temprano en el alma, el número y la armonía se apoderan de ella, y consiguen que la gracia y lo bello entren como un resultado necesario de ella, siempre que se dé esta parte de educación como conviene darla, puesto que sucede todo lo contrario cuando se la desatiende? Y también porque, educado un joven cual conviene, en la música, advertirá con mayor exactitud lo que haya de imperfecto y de defectuosos en las obras de la naturaleza y del arte, y experimentará a su vista una impresión justa y penosa; alabará por la misma razón con entusiasmo la belleza que observe, le dará entrada en su alma, se alimentará con ella, y se formará por este medio en la virtud; mientras que en el caso opuesto mirará con desprecio y con una aversión natural lo que encuentre de vicioso; y como esto sucederá desde la edad más tierna, antes de que le ilumine la luz de la razón, apenas haya ésta aparecido, invadirá su alma, y él se unirá con ella mediante la relación secreta que la música

habrá creado de antemano entre la razón y él. He aquí las ventajas que se buscan al educar a los niños en la música”.

En 1958, tiene lugar el II Congreso de la UNESCO sobre pedagogía musical, celebrado en Copenhague, al que asisten un grupo de pedagogos y músicos entre los que se destacan Jaques Dalcroze, Willems, Carl Orff Ward y Martenot, cuya principal preocupación ha sido la revalorización de la Educación Musical en la escuela.

Los argumentos de este grupo de pedagogos/as para implantar la educación musical en la escuela, se deben ya que los resultados prácticos han sido significativos y alentadores. Estos argumentos son los siguientes, según Oriol y Parra (1979, p. 30):

- *“El canto es una actividad que ayuda al desarrollo de la capacidad lingüística del niño, en su doble vertiente comprensiva y expresiva. Ya que logra suprimir determinadas formas de argot y defectos de pronunciación gracias a un cuidado minucioso en la articulación y vocalización de las palabras.*
- *La práctica musical crea lazos afectivos de cooperación, necesarios para la integración en el grupo, con la consiguiente pérdida de sentimientos contrarios a la labor educativa: recelo, timidez.*
- *La Educación musical actúa como un verdadero relajamiento para el alumnado y rompe la tensión que hay en otras materias.*
- *Es un magnífico recurso para desarrollar la sensibilidad estética del niño a la vez que educa el buen gusto”.*

A los cuales podríamos añadir muchos más, como por ejemplo:

- *La Educación Musical es un excelente instrumento didáctico que colabora con las demás áreas educativas.*
- *La Música es parte de la cultura evolutiva del ser humano, por lo que no se puede omitir.*
- *Es un medio de expresión/comunicación, es un lenguaje no verbal pero sí mundial que despierta vivencias en el niño a través de su sensibilidad e imaginación.*
- *Es un agente liberador del espíritu, pues el niño o niña, a través de la música, puede canalizar y expresar sus sentimientos y emociones.*
- *La música expresa belleza y el ser humano forma parte de ella. Alto poder terapéutico y psicológico.*

-
- Permite y estimula la participación de una forma dinámica en su propio desarrollo y cambio.
 - Potencia y educa los sentimientos resaltando su personalidad.
 - Despierta y desarrolla las facultades cognoscitivas.
 - Ayuda a desarrollar la creatividad y fomenta la imaginación.
 - La historia forma parte de la misma, pudiendo enjuiciar según el estilo las necesidades del hombre en cada época.
 - En la música popular se pueden analizar los factores físicos y humanos a través de la danza y canciones populares, ayudándonos a conocer la idiosincrasia del país, autonomía o pueblo.
 - En la métrica, se desarrolla el concepto de unidad de tiempo y proporciones, incidiendo en la especialidad y en los conceptos matemáticos.

Siankope, (2004, p. 13) explica que *“la música es un vehículo de comunicación interpersonal profundo; por ello, utilizar los recursos que nos ofrece, en los centros escolares o en las asociaciones juveniles, puede ser no solo una fuente de disfrute, diversión y aprendizaje sino también una baza muy interesante para el desarrollo personal, la adquisición de valores y el conocimiento de la cultura propia y ajena”*.

Pilar Figueras (1980, pp. 8-9), resume las capacidades y aptitudes que se favorecen o desarrollan a través del aprendizaje de la música:

- *“Desarrollo de la capacidad de escuchar; es decir, prestar atención a aquello que se oye.*
- *Desarrollo de la memoria. Desde recordar sonidos hasta estrofas de una canción.*
- *Desarrollo de la capacidad de análisis de comparación y de relación. Al analizar fragmentos o frases musicales, compararlos con otros. Etc.*
- *Desarrollo de la capacidad de abstracción. En el sentido de ser capaz de interiorizar el ritmo o una melodía, de tal forma que lo “escuche interiormente”.*
- *Desarrollo de la capacidad imaginativa y creadora. A través de las actividades de improvisación, tanto melódicas como rítmicas.*
- *Desarrollo de la sensibilidad ante el mensaje de la música. Desarrollo del sentido crítico fácilmente transferible a otras áreas”.*

Por otro lado, no debemos olvidar que “el fin de la Educación Musical en la escuela no es el de *“hacer músicos”*, sin poner al niño/a en contacto directo con el arte y proporcionarles una formación que abarque todos los aspectos y manifestaciones relacionadas con el mismo, que lo conozcan, que lo sientan, lo vivan y creen” (Escudero, 1988, p. 77).

Los valores que la música posee son abundantes; destacaremos el canto como actividad integradora, socializadora, y que despierta la sensibilidad estética en el alumno. Según Torres (1998, p. 108) *“desde hace ya bastantes años, existe una coincidencia entre todas las personas especialistas en educación musical en que esta enseñanza debe tener entre sus metas algunas como las siguientes: aprendizaje de destrezas musicales (lectura, escritura y expresión musical); facilitar una comprensión y apreciación de las cualidades de las obras musicales; fomentar la creatividad; permitir el conocimiento de nuestra herencia musical, etc.”*

Con todo esto, podemos decir que la música tiene capacidad para formar al individuo en todos los campos: físico, psíquico, afectivo y social.

- En el *campo físico*, ayuda a las personas a través de los distintos ejercicios y danzas, a conocer y experimentar posibilidades que tal vez no conocía de su cuerpo, proporcionándole un mejor conocimiento del mismo así como de sus posibilidades y limitaciones, lo que facilitará la obtención de una mayor precisión en sus movimientos.

Y más concretamente, descubrirá y desarrollará las posibilidades sonoras de su propio cuerpo así como sus capacidades vocales y auditivas, favoreciendo la mejora de la pronunciación y de la dicción que influyen directamente en la capacidad de expresión del individuo.

- En el *campo psíquico* la música trabaja intensamente en el desarrollo de todas las facultades del niño/a, favoreciendo las siguientes capacidades:

- La atención: Por ejemplo a la hora de fijarse en los pasos de una danza.
- La memoria: A la hora de entonar, se tiene que recordar las melodías, para hacer correctamente los intervalos, y los fragmentos musicales para reproducirlos.
- Creatividad: En la creación de coreografía o pequeñas obras o melodías.
- Improvisación: En los ejercicios del tipo “pregunta-respuesta” en los que los alumnos/as deben responder a un esquema rítmico de una manera libre pero que se ajuste al modelo propuesto.

-
- Sensibilidad: Se despertará el interés por lo bello, además de un sentido crítico que le permita justificar por qué una cosa es o no bella para sí mismo/a.

- En el campo *afectivo*, la persona descubre emociones y sensaciones a través de la música que traslada a todo lo que le rodea ayudándole por tanto a una mejor comprensión de su entorno.

- Y para terminar, el campo *social*, pues a través de la música, el niño/a puede encontrar un medio de expresión más atractivo o que no le suponga tantas trabas, con lo cual puede integrarse mejor en su entorno.

De igual forma, estudios como la teoría de las inteligencias múltiples planteada por el neuropsicólogo Howard Gardner, afirman que la inteligencia musical influye en el desarrollo emocional, espiritual y corporal del ser humano: *“la música estructura la forma de pensar y trabajar, ayudando a la persona en el aprendizaje de las matemáticas, lenguaje y habilidades espaciales”* (Gardner, 2001: 228)

Para Garretson (1980, p. 68), existen diversas utilidades de la música, divididas en dimensiones. Por ello, diferencia *“la dimensión estética (aumenta la sensibilidad del sujeto ante la belleza); la expresiva (expresa su interioridad y sentimientos mediante la creatividad musical); la cultural (comprensión de diversas culturas, a través de la música); la social (aumenta la seguridad de sí mismo y relaciones interpersonales con los demás miembros de la sociedad); la física (desarrollo físico global de los estudiantes); la terapéutica (fundamentalmente la musicoterapia, que se utiliza en varias situaciones y contextos diversos) y la paravocacional (son actividades extra profesionales que pueden participar actividades de todas las edades)”*.

A través del canto común, la interpretación conjunta y la realización de coreografías, el alumnado es capaz de comprender la necesidad de los demás para conseguir un fin con lo que aparte de valorar el trabajo individual, también se aprecia la importancia del trabajo en grupo. La importancia del "pequeño" trabajo individual para conseguir un "gran" fin.

A parte de esto, no debemos olvidar que la música es social por excelencia. Nunca, ni nadie, habrá escrito o interpretado cualquier obra para no ser escuchada. Trasladado esto al terreno escolar, nada en la escuela, en la clase de música, se hace en solitario.

Todo el desarrollo de su aprendizaje es en colectivo. No podemos olvidarnos de los estudios sobre la música y la educación realizados por Willems (1976), pues, entre sus aportaciones, diferenciará entre la enseñanza tradicional de la música con la finalidad de formar futuros profesionales de la música, y la educación musical, aceptando que la música puede

desarrollar capacidades como la concentración, abstracción, imaginación, creatividad, etc... Su repercusión ha sido de gran importancia en todo el movimiento pedagógico-musical actual.

En la actualidad, gracias a la concepción integral de la educación, donde se hallan representadas las distintas facultades de la personalidad, las materias se valorarán según su virtualidad y su capacidad de desenvolvimiento de la personalidad infantil y no sólo por la comunicación de un conjunto de conocimientos juzgados de primera necesidad en la vida.

Este cambio de criterio, trae como consecuencia el que las materias artísticas dejen de tener ese carácter circunstancial o complementario y ocupen el lugar que les corresponde en el programa escolar que durante tanto tiempo se les ha negado.

Dentro de la educación primaria, en el ámbito cognoscitivo se produce un gran desarrollo del lenguaje verbal, actividad que les va a ser útil para recordar, planificar, opinar y transmitir ideas. El lenguaje matemático-numérico también se perfecciona permitiendo un mayor grado de abstracción y síntesis, lo que supone a su vez, mayor capacidad para comprender códigos, analizar correspondencias entre elementos, etc.

El ámbito físico no escapa a este desarrollo y, precisamente, este período muestra grandes avances en la capacidad perceptivo-motora: toda una serie de procesos y cambios cualitativos y cuantitativos, asociados con la motricidad, tienen lugar en esos momentos: se desarrolla la musculatura fina, lo que favorece la escritura; la motricidad gruesa muestra cambios apreciables: mayor agilidad, flexibilidad, fuerza, etc.

El esquema corporal está completamente interiorizado, con todo lo que ello implica: mejor lateralidad, mejor orientación temporal, etc.

Respecto al ámbito afectivo, en este período se tiende a la realización de actividades regladas lo que supone la aceptación de una serie de conceptos: cooperación, regla, fin último, etc. Estas actividades se realizarán por lo general en grupos homogéneos, aunque poco a poco se van reduciendo y se forman lazos más estrechos entre sus miembros.

Al mismo tiempo, los alumnos y alumnas en esta etapa, van a comenzar a mostrar una actitud crítica frente al mundo de las personas adultas y sus valores, planteando rasgos de autonomía moral.

La música, tanto por sí misma como en interacción con otras materias, contribuye a la formación integral del alumnado. Podemos señalar las contribuciones más significativas, tomando como referencia a Elisa Márquez (2003):

-
- El equilibrio entre Música y Gimnasia contribuye a la perfecta educación del hombre, tanto desde el punto de vista físico como psíquico”. Esta afirmación se remonta al menos hasta la antigua Grecia, donde se disponían de la gimnasia para el desarrollo de la perfección del cuerpo y de la música para el desarrollo y perfección del alma; para obtener una perfecta armonía se requería la práctica de ambas, puesto que *“la gimnasia sola embrutece, y la música sola, afemina y ablanda”*. (Platón (1986, p. 117).
 - *La música educa y disciplina el carácter*. Esta afirmación hace referencia al efecto relajante que provoca la música, haciendo alusión a un refrán muy conocido por todos y todas: “La música amansa a las fieras”.
 - La música es una terapia para las enfermedades tanto psicológicas como corporales. Desde la Antigüedad se habla del poder mágico que tiene la música. Hoy en día podemos hablar de la musicoterapia, que es “una técnica para-médica que consiste en el racional empleo de la música con finalidad terapéutica (Poch, 1971).
 - *La música educa y perfecciona los sentidos*. La música ha sido calificada como “*el lenguaje de los sentidos*” y el canto como el “*producto de los sentimientos*”, expresión de felicidad o de dolor. En esta línea Willems usa el término “*sensorialidad*”, refiriéndose al hecho de vivir en lo sensorial, de obrar y reaccionar sensorialmente, de hacerse sentir, percibir, discriminar sonidos, intensidades, tempos...
 - *La música contribuye a crear sentimientos religiosos*. Este hecho ha sido observado en todas las culturas a través de los tiempos, siendo ésta distinta a la profana.
 - *La música crea intensas emociones en el hombre*. Desarrolla la sensibilidad emotiva, la compasión, la receptividad; amplía la experiencia emotiva, no sólo reflejando sentimientos íntimos que a los seres humanos son conocidos, sino revelando también sentimientos nuevos que antes eran ignorados.
 - *La música despierta la sensibilidad y el sentimiento de lo estético en el hombre*. Para ello será necesario llevar a cabo una serie de actividades musicales que preparen al niño/a para apreciarlas, gozar de estas experiencias estéticas y formar el gusto musical personal.
 - *La música potencia y refuerza la creatividad*. La creatividad es una actividad que todo niño/a debe desarrollar. La actividad productiva musical, produce en quien la realiza una sensación de felicidad y satisfacción, que favorecerá la extrapolación a otros campos de su vida diaria.
-

-
- *La música colabora al ordenamiento psicomotriz.* Este tipo de actividad requiere que el individuo ponga en funcionamiento muchas capacidades como la atención, la concentración, el conocimiento del espacio, la coordinación, creatividad...
 - *La música es un vehículo para la comprensión de la cultura y de la historia.* Para comprender cualquier tipo de música, es necesario situarla dentro del contexto cultural donde se compuso.
 - La música a través de folclore, nos permite conocer otras razas y culturas. La música folclórica es reflejo de la idiosincrasia de una sociedad.
 - La música colabora al perfeccionamiento del lenguaje. Sanuy (1968, p. 13), refiriéndose a la interrelación entre música y lenguaje, señala que *“la palabra puede considerarse como un elemento como de ambas actividades, por lo cual la clase de música pertenece tanto a la clase de lenguaje como ésta a la anterior”*.

Por tanto, mediante un uso pedagógico y coeducativo de la música, podemos desarrollar todas las capacidades del ser humano que influyen en su formación integral: sentimientos, expresividad, creatividad...

Con todo lo anteriormente expresado, queda patente el gran papel que puede realizar la música en este periodo educativo, pues la práctica vocal permite al alumnado comprender la existencia de un nuevo lenguaje expresivo, lo que favorece, por tanto, los procesos de comunicación; pero al mismo tiempo permite trabajar la articulación, la acentuación, el fraseo, la dicción...elementos comunes al área de lenguaje.

Con la práctica instrumental sucede exactamente lo mismo: los instrumentos musicales se van a convertir en nuevos medios con los que poder expresar ideas, estados de ánimo, etc., y con su práctica se desarrolla también la coordinación física, la capacidad de adaptación, la memoria, etc. incidiendo también en el esquema corporal, coordinación dinámica general, equilibrio, relajación...

Por otra parte, el proceso de enseñanza del lenguaje musical partiendo de símbolos creados por el propio alumnado, es favorecedor para desembocar en un proceso de conocimiento de la notación musical, implicando un desarrollo importante en la capacidad de abstracción, ya que asocian un signo con su significado y posteriormente lo dotan de un contenido sonoro o a viceversa.

La enseñanza musical también ayudará a comprender la producción artística como un hecho social y cultural, fruto de condicionantes religiosos, políticos y económicos de cada

época. Aprenderá que todas estas manifestaciones forman parte de un Patrimonio Artístico y que todas ellas poseen valores estéticos que deben ser apreciados en su diversidad. El alumnado, dentro de sus posibilidades y orientado por el profesorado, debe comenzar a analizar todas las manifestaciones artísticas y musicales que le rodean, analizando las obras maestras asequibles a su nivel, consiguiendo una postura musical crítica y selectiva opuesta al consumo pasivo impuesto por las modas.

Por tanto, en la Enseñanza Primaria deberemos fomentar el placer de escuchar y producir sonidos, analizándolos y reconociendo sus características con una actitud atenta y curiosa. También trabajaremos canciones, piezas instrumentales y sencillas danzas adecuadas a su edad para que comprendan, utilicen y acepten sus posibilidades expresivas.

Promoveremos una actitud crítica y de rechazo frente a las agresiones acústicas y la contaminación sonora, y favorable a las manifestaciones musicales ricas en valores estéticos de distintas culturas y épocas. Por último, los familiarizaremos con los signos musicales como códigos que deben ser aceptados como elementos de sistematización y transmisión de ideas musicales.

En relación con las competencias clave reflejadas en la LOMCE, la educación musical ayuda a la adquisición de las mismas de la siguiente forma:

1. Competencia en comunicación lingüística. Se refiere a la destreza para expresar mediante el lenguaje, sentimientos, ideas, pensamientos, emociones, conductas... tanto de forma oral como escrita. La educación musical ayuda a desarrollar esta competencia mediante:

- La expresión de ideas o conceptos, a través del uso correcto del vocabulario, para comprender y saber comunicar cuestiones relacionadas con la música.

- La expresión vocal y el canto, la música integra el lenguaje verbal y el musical, trabajando la fonética, entonación, acentos, pronunciación de textos, canciones, rimas, retahílas...

- La lectura y comprensión de textos y canciones, en los que se potenciarán las descripciones, análisis musicales, indicaciones de las partitura...

- Uso de la comunicación para resolver conflictos pacíficamente y realizar críticas constructivas sobre la realidad.

2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. La primera hace mención a las capacidades para emplear el razonamiento matemático para solucionar problemas de la vida cotidiana; la competencia en ciencia está basada en la explicación de la

realidad basándose en la utilización de los conocimientos científicos; y la competencia tecnológica, en cómo manipular dichos conceptos y saberes para resolver las necesidades humanas. De esta forma:

- La música tiene en común con las matemáticas diversos aspectos como la utilización del pensamiento lógico y espacial.
- Poner en práctica procesos de razonamiento que llevan a la obtención de información, seleccionando las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar la realidad a partir de la información disponible.
- Identificar situaciones cotidianas que requieran la aplicación de estrategias de resolución de problemas.
- Incorporar la aplicación de conceptos científicos básicos para explorar y descubrir las posibilidades del cuerpo humano y del entorno.
- Fomentar la curiosidad para utilizar instrumentos y comprensión de los fundamentos científicos y tecnológicos vinculados a la música.
- El análisis de nuestros propios hábitos de consumo musical y el uso de la tecnología en ellos.

3. Competencia digital. Enlaza el uso fiable y crítico de las TIC para conseguir, examinar, originar y relacionar información. Para ello:

- Se animará a buscar, seleccionar y organizar la información de distintas fuentes, así como a sintetizarla e integrarla en sus propios esquemas de conocimiento para generar aprendizajes significativos.
- Comprensión de las principales aplicaciones de un ordenador o tablet para trabajar contenidos de nuestro área como el manejo de distintos formatos de audio y grabación de sonidos, presentación de trabajos, búsqueda de información...
- Hacer uso habitual de nuevas tecnologías musicales y de las tecnologías de la información y la comunicación para informarse, aprender y disfrutar de la música, con conciencia crítica y generando hábitos responsables en diferentes contextos.
- Elegir fuentes de información relacionadas con la música: tomar conciencia de las oportunidades que ofrece el uso de Internet y las nuevas tecnologías de la comunicación (buscadores, blogs, correo electrónico, foros, etc.).

- Tomar conciencia de la necesidad de respetar principios éticos en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

4. Aprender a aprender. Es una de las principales competencias, ya que implica que el alumno desarrolle su capacidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él de manera autónoma para conseguir un objetivo.

- Ser conscientes de nuestras capacidades, potencialidades y carencias individuales y de lo que podemos hacer con ayuda de otras personas.

- Tener un sentimiento positivo hacia nuestra propia capacidad de aprender, para desarrollar la autoconfianza, la atención, concentración, memoria...

- Aplicar los nuevos conocimientos y capacidades a situaciones parecidas y contextos diversos.

5. Competencias sociales y cívicas. Hacen referencia a las capacidades para relacionarse de manera activa, participativa y democrática en la vida. En las clases de música, fomentamos esta competencia de la siguiente forma:

- Fomentar la participación de forma cooperativa y flexible como parte de un equipo.

- Utilizar la confianza y empatía como intermediarios para el aprendizaje.

- Potenciar la resolución pacífica de los conflictos de forma dialogante, constructiva y pacífica.

- Valorar la diferencia y reconocer la igualdad de derechos de hombres y mujeres.

- Comprender y practicar los valores de las sociedades democráticas: democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación, etc.

6. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. Implica las habilidades necesarias, como los valores y actitudes, para asumir riesgos, transformar las ideas en acciones y planificar y gestionar proyectos. En este sentido, la música ayuda a:

- Afrontar problemas, buscar soluciones creativas y aprender de los errores cometidos.

- El autoconocimiento de nuestras capacidades, debilidades, fortalezas y a aprender a controlar nuestras emociones.

- Desarrollar planes personales y aprender a ajustar nuestros proyectos con nuestras capacidades, a ser autocrítico y tener autoestima.

7. Conciencia y expresiones culturales. Hace referencia a la capacidad para apreciar la importancia de la expresión a través de la música, las artes plásticas y escénicas. Nuestra materia está intrínsecamente relacionada con esta competencia, para ello:

- Desarrollará la interpretación y escucha activa de manifestaciones musicales de diferentes culturas, épocas y estilos, para tomar conciencia de la diversidad cultural y artística existente.
- Ayudará a la comprensión la evolución del pensamiento y del gusto musical, así como de la importancia de los factores estéticos que influyen en la vida cotidiana.
- Utilización de la música como fuente de enriquecimiento y disfrute, para ello se emplearán diversos recursos como creaciones propias y la realización de actividades musicales en grupo.
- Se considerará la música como parte de nuestro patrimonio cultural, mediante el conocimiento de las principales obras musicales incluyendo la música popular como testimonio de nuestra historia.
- Se desarrollará una actitud abierta a la diversidad de la expresión cultural.

La finalidad de la Educación Primaria es potenciar el desarrollo integral del alumnado. Precisamente la música, tiene una serie de propiedades que, aplicadas en el plano educativo, favorecen y potencian dicho desarrollo. Miguel Ángel Moreno (1983, p. 17), las resume así:

- a. *“La principal característica de la música es que cubre al niño que la practica de una sensibilidad que es común denominador a todas las facetas y ocupaciones que desempeñe en su vida.*
- b. *Hace que el espíritu del alumnado tome contacto con otros valores que le rodean.*
- c. *Muchos niños y niñas han corregido con su práctica defectos psíquicos (aislamiento, timidez...).*
- d. *Suprime el complejo de inferioridad en los niños y niñas que la practican.*
- e. *Es un magnífico medio de expresión, idóneo para despertar las vivencias internas del niño o niña por medio de su imaginación y sensibilidad.*
- f. *Descubre ante la sociedad, los valores que los niños o niña posee y le obliga, en cierto, modo a usarlos.*
- g. *Se adquiere un juicio crítico, ya que por medio de ella, se aprende a expresar libremente su sentir, y con ello, aprender a amar la belleza.*

-
- h. Es evocadora de inquietudes personales, ocultas en todo ser humano. El alumnado aprenderán a expresarlas a través de melodías y movimientos.*
- i. Serena las pasiones del ser humano, regula sus instintos y es puente de unión entre su interior y el contexto en el que vive.*
- j. Aporta un espíritu de colaboración en grupo.*
- k. Aumenta el nivel intelectual de las personas que la estudian.*
- l. La música funcional (de fondo en el trabajo), supone la creación de un ambiente psicológico favorable para las actividades humanas.*
- m. La música ambiental en nuestras aulas, estimulará suavemente al alumnado, eliminando la tensión propia en el trabajo, aliviando su fatiga y en muchas ocasiones, el aburrimiento, sin cortarles en sus iniciativas y sin inhibir sus movimientos, de ahí que el rendimiento sea mayor.*
- n. En el aspecto formativo, enriquece la vida interior, eleva el espíritu y afirma los sentimientos más nobles del ser humano, haciéndole salir de su egocentrismo, le ayuda a superar la materialidad de su constante trabajo, dando a su espíritu satisfacciones que le libren de los aspectos ordinarios y vulgares que le presentan”.*

BLOQUE II.
LA INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

“Cuando es verdadera, cuando nace de la necesidad de decir, a la voz humana no hay quien la pare. Si le niegan la boca, ella habla por las manos, o por los ojos, o por los poros, o por donde sea. Porque todos, toditos, tenemos algo que decir a los demás, alguna cosa que merece ser por los demás celebrada o perdonada” Galeano (1993, p. 15).

Una vez realizada la revisión de la literatura, en la que hemos profundizado en los aspectos teóricos relacionados con el tópico principal de esta investigación, en este bloque se presenta el posicionamiento ontológico, epistemológico que se adopta en esta tesis doctoral.

En este apartado explicaremos los objetivos, así como específicamente el material u objeto de estudio que, en este caso, son los libros de texto de música de educación primaria que se utilizan como recurso didáctico en el CEIP Aurora Moreno, sito en Gibraltor, además del método de investigación utilizado, el análisis de contenido.

1. OBJETIVOS

*“Solo cabe progresar cuando se piensa en grande.
Solo es posible avanzar cuando se mira lejos”.*

Ortega y Gasset.

La finalidad principal en el que se centra esta Tesis Doctoral es el realizar un análisis de la construcción de la identidad de los niños y niñas desde la perspectiva de género a través de la educación musical en la etapa de primaria.

Partiendo de esta finalidad principal y de los cinco pilares en los que nos basamos, que son género, música, igualdad, derechos humanos y educación; nos planteamos los siguientes interrogantes:

- ¿Existe un currículum oculto en los libros de texto?
- ¿Qué tipos de personajes aparecen en las imágenes de los libros?
- ¿Cuál es el rol asignado a cada uno de los personajes?
- ¿Qué modelos familiares se representan en los libros de texto utilizados en las clases de música?
- ¿Existen diferencias entre las acciones, profesiones, objetos... que tienen los personajes masculinos y femeninos?
- ¿Qué tipo de características de personalidad se le asignan a hombres y mujeres?
¿Existen diferencias con respecto al género?
- ¿Existen denominaciones diferentes por sexos? (por ejemplo: don, doña, señorita, caballero...)
- ¿Existen personajes con algún tipo de minusvalía, discapacidad o deficiencia presentes tanto en el texto como en las imágenes?
- ¿Se muestran diferentes etnias y nacionalidades?; ¿Tienen un rol distinto?
- ¿La música puede transmitir valores, creencias, ideales de una sociedad androcentrista?
- ¿Existe una presencia de las mujeres en torno a su profesionalidad como músicos, instrumentistas, cantantes, compositoras...?

Para tratar de dar respuesta a estos interrogantes, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- Analizar los libros de texto de música desde una perspectiva de género.
- Realizar un análisis de los personajes que aparecen en los libros.
- Comprobar el rol social que desempeñan hombres y mujeres presentes en los libros de texto utilizados en las clases de música.
- Analizar y describir los estereotipos de género que se le enseñan y transmiten al alumnado.

-
- Sensibilizar y crear conciencia al profesorado de la presencia de un potente currículum oculto en los libros de texto.
 - Descubrir si en los libros de texto y editoriales seleccionadas existen valores racistas, sexistas o de otro tipo de discriminación de las personas de forma explícita.
 - Proporcionar pautas de análisis que faciliten una mirada crítica, de género, sobre los libros de texto.
 - Analizar si existe la presencia femenina dentro de la historia de la música.

A pesar de que se plantean estos objetivos, la investigación no queda reducida a ellos, sino que está abierta a nuevos descubrimientos a lo largo del proceso de trabajo.

Seguidamente, se expondrá el proceso seguido en esta investigación para alcanzar estos objetivos. Para ello se ha seleccionado un centro público y el material didáctico utilizado en él, y se detallarán las razones que justifican su elección así como del análisis llevado a cabo, los cuales se presentan a continuación.

2. CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL CASO

"Lo único que espero es que jamás olvidemos una cosa, todo empezó con un solo ratón" Walt Disney

Se ha decidido que nuestro objeto de estudio sean los libros de texto de música de educación primaria utilizados en el CEIP Aurora Moreno por varios motivos:

a) Como ya se explicó al principio en el apartado dedicado a la introducción, el interés por esta temática, parte del año 2008, ya que me inicié en este tópico con el trabajo de investigación titulado *"Análisis de la transmisión de los estereotipos de género en el cancionero de Huelva como recurso educativo"* realizado para el programa de doctorado *"La Educación en la sociedad multicultural"* (Bienio 2006/08). Para el desarrollo de dicho trabajo, se tomó como referencia el Cancionero infantil de la provincia de Huelva, realizado por Francisco José García Gallardo y Herminia Arredondo Pérez (1995), investigadores y docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de esa provincia andaluza. Las conclusiones de dicha investigación fueron la génesis de esta tesis doctoral.

b) La elección del colegio viene determinada porque es considerado como una muestra representativa de lo que se realiza en los centros públicos, privados y concertados no solo de la provincia, sino de toda Andalucía. Esto se pone de manifiesto cada año en los resultados de las evaluaciones externas que se realizan en el centro, como son la prueba Escala en segundo curso de primaria y Diagnóstico en cuarto curso que, a partir de la entrada de la Lomce, se realizan en tercero y sexto. Para facilitar la comparación de los resultados, las puntuaciones obtenidas en cada competencia se trasladan a una escala donde el promedio del alumnado andaluz se representa por 500 puntos y su desviación típica es 100. En nuestro centro los resultados están siempre por encima del índice 500, media de los colegios andaluces.

c) Porque al ser docente de este centro, impartiendo clases de música desde el 2007, estaba garantizado el acceso directo a la información y conocimiento del contexto.

d) Se ha elegido centrar la investigación en los libros de texto porque somos conscientes del papel tan importante que tienen en la transmisión de valores, creencias, normas... en muchas ocasiones llenos de estereotipos que forman el currículum oculto. En este caso, se han seleccionado los de música, por ser docente de dicha especialidad y estar diariamente en contacto con la temática elegida.

e) Como profesional de la enseñanza que soy, me preocupa lo que a los niños y niñas les puedan transmitir los libros utilizados en la clases, ya que todos contienen mensajes estereotipados, tanto explícito como subliminalmente.

f) Porque, aunque se han realizado investigaciones que traten sobre los estereotipos inmersos en los libros de texto, no existen demasiados estudios que versen la temática seleccionada. De esta manera, se pone de manifiesto la importancia de la música y su poder de transmisión.

Para la realización de esta tesis doctoral, se partió de una serie de estudios que demuestran que la coeducación no es efectiva en la actualidad. Tras una primera labor de búsqueda de documentación e investigaciones al respecto, encontramos que existen trabajos sobre el desarrollo de la identidad en la infancia como Phinney & Ong, 2007; Smith, 1995 y 2002; Pnevmatikos, Geka y Divane, 2010; y Markus, 2008. Al mismo tiempo, constan numerosos trabajos de investigaciones sobre transmisión de esterotipos de género a través de diversas asignaturas (como lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, naturales, educación física... e incluso en la formación del profesorado que las imparte) como Márquez Guerrero, 2013; Álvarez, 1990; Torre, 2002; Velasco Marugán, 2012; Torres, G., y Arjona, 1988; Martínez Scott, 2012; Marco López, 1991; Lomas, 2004; Lozano Domingo, 1995; Díaz De

Greñu, 2010; entre otros. Solo se han encontrado algunas investigaciones realizadas por Nieves Blanco (2000-2001), por el Centro de la Mujer o la Junta de Andalucía, colgadas en sus webs.

3. COORDENADAS TEMPORALES Y ESPACIALES DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. TEMPORALIZACIÓN

“Esto es para los locos. Los inadaptados. Los rebeldes. Los alborotadores. Las clavijas redondas en agujeros cuadrados. Los que ven las cosas de otra manera. No son aficionados a las reglas y no tienen ningún respeto por lo establecido. Puedes alabarlos, puedes no estar de acuerdo con ellos, puedes citarlos, puedes no creer en ellos, glorificarlos o vilipendiarlos. Pero la única cosa que no puedes hacer es ignorarlos. Porque ellos cambian las cosas. Ellos inventan. Ellos imaginan. Ellos curan. Ellos exploran. Ellos crean. Ellos inspiran. Ellos impulsan la humanidad hacia delante. Quizás tienen que estar locos. ¿Cómo si no puedes enfrentarte a un lienzo vacío y ver una obra de arte? ¿O sentarte en silencio y escuchar una canción que nunca ha sido escrita? ¿O contemplar un planeta rojo y ver un laboratorio sobre ruedas?. Mientras algunos les ven como los locos, nosotros vemos genios. Porque la gente que está lo suficientemente loca como para pensar que pueden cambiar el mundo, son los que lo hacen”. Steve Jobs

Cuando se inició realizar esta investigación, éramos conscientes de que la duración del trabajo podría ser variable en función de los objetivos planteados, pues no estaban cerrados.

La temporalización de este proceso de investigación, ha sido realizada basándonos en el modelo propuesto por Rodríguez Gómez, Gily García (1996, p. 64), según el cual tiene cuatro etapas fundamentales:

- *Fase preoperatoria*, realizada durante el curso 2011-12. Integra la fase reflexiva y de diseño. Se tratan de fundamentar conceptualmente la investigación mediante la revisión de literatura. Se han analizado libros, artículos e informes de investigación. Además, se han

revisado noticias de interés producidas en nuestra sociedad, que manifiesta la actualidad y la relevancia del problema de investigación.

Esta tarea, supuso un proceso de concreción y acercamiento a nuestra temática de investigación: el análisis de la construcción de la identidad del alumnado desde la perspectiva de género a través de la educación musical en la etapa de educación primaria.

Partimos del marco conceptual dividido en tres bloques, el primero hace referencia a la música como lenguaje y como medio expresión, resaltando su valor y poder comunicativo. El segundo trata sobre la relación existente entre la música y la sociedad y la importancia del papel femenino en la misma. Y por último, el tercero, en el que se incide en el valor educativo de la música, iniciándolo en los antecedentes históricos y recorriendo cronológicamente las distintas épocas hasta llegar a la ley educativa actual, LOMCE.

- *Trabajo de campo*, elaborada en el curso 2012-13. Durante este periodo se estructuraron las categorías de análisis y se extrajeron los datos de los libros de texto.

- *Fase analítica*, obtenida durante el curso 2013-14. Se realizó un análisis de contenido de las categorías seleccionadas. Se ha seguido un proceso cíclico característico de los estudios cualitativos como son, la reducción de datos, disposición y transformación de los datos; y la obtención de resultados), que ha llevado a una continua profundización en el objeto de estudio mediante la retroalimentación constante que permite este proceso.

- *Fase informativa*, cofeccionada durante el curso 2014-15 y el primer trimestre del 2015/16, obteniendo y verificando las conclusiones y elaborando el informe final del trabajo de investigación. Como subrayan Jiménez Hernández y García Cabrero (2009), es indispensable presentar los resultados obtenidos de forma clara, precisa y sin ambigüedades, resumiendo los datos recolectados y los resultados del análisis realizado.

3.2. CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO

“Sé que estáis ahí, percibo vuestra presencia. Sé que tenéis miedo, nos teméis a nosotros, teméis el cambio. Yo no conozco el futuro, no he venido para deciros cómo acabará todo esto. Al contrario, he venido a deciros cómo va a comenzar. Voy a colgar el teléfono y luego voy a enseñarles a todos lo que vosotros no queréis que vean. Les enseñaré un mundo sin vosotros, un mundo sin reglas, ni controles, sin límites ni

fronteras, un mundo donde cualquier cosa sea posible. Los que hagamos después, es una decisión que dejo en vuestras manos”.

Neo. El despertar de la Humanidad. Matrix.

A continuación se expondrá la descripción del contexto. En primer lugar contaremos las características del entorno, Gibraleón. Posteriormente, explicaremos las características físicas del centro, así como del mobiliario y recursos didácticos y humanos del mismo, y desarrollaremos el tipo de familias y alumnado que pertenecen al centro. Posteriormente, haremos una revisión a los documentos del centro y explicaremos en tres apartados los más relacionados con nuestra temática, los cuales son los objetivos propios para la mejora del rendimiento escolar, las líneas de actuación pedagógica y los planes estratégicos.

A) CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO

El Colegio “Aurora Moreno”, se sitúa en Gibraleón (Huelva) localidad en el cinturón próximo a la capital, junto a la vía de comunicación Huelva-Ayamonte- Portugal.

Su población aproximada es de 12.700 habitantes. La actividad laboral principal de ésta se desarrolla en la construcción, la industria de la capital, en la agricultura y en la prestación de servicios que genera la localidad.

El municipio cuenta con un Instituto, donde se imparten clases de E.S.O., Bachillerato y Módulo Profesional, y la proximidad con Huelva, le abre la posibilidad de continuar sus estudios en otros módulos y titulaciones universitarias.

El pueblo tiene una escuela de música y asociaciones como AFAOLONT (asociación de familiares y enfermos afectados de Alzheimer), Jazz Olontia (colectivo cultural sobre música Jazz)..., entre otras.

El centro está situado en uno de los límites de la localidad, junto a la barriada “Cruz de Hierro”. Es una zona en expansión, pues se construyen numerosas viviendas en las inmediaciones, creando nuevas calles con el consiguiente aumento de la población en edad escolar.

Ni el pueblo ni la barriada presentan situaciones conflictivas, la población que la compone es de clase trabajadora y muy conectada con nuestro colegio. A menudo, también se producen colaboraciones con entidades como el Ayuntamiento, empresas y asociaciones culturales.

B) DESCRIPCIÓN DEL CENTRO

B.1.) CARACTERÍSTICAS FÍSICAS

El Centro se construyó en 1970, consta de dos edificios. En el principal están ubicadas las aulas destinadas a primaria, educación especial y tres aulas de infantil, una de ellas para psicomotricidad. En el segundo edificio existen cuatro aulas para educación infantil.

Existe otro edificio anexo en el patio con funciones de comedor, fue adaptado a estas necesidades en septiembre de 2006 y cuenta con cocina, aseos y dos dependencias destinadas a su función principal en las que se distribuyen por separado el alumnado de Infantil y Primaria. Hay dieciocho unidades: doce de primaria y seis en infantil.

El edificio principal cuenta además con espacios habilitados como:

- Biblioteca.
- Sala de usos múltiples, en la que se ubica el aula matinal.
- Laboratorio utilizado como aula de música.
- Aula de inglés.
- Aula de apoyo.
- Sala del profesorado.
- Espacio para despachos de Dirección, Jefatura de Estudios y Secretaría.
- Espacio para servicio administrativo y reuniones del AMPA.

El centro cuenta con rampas para el acceso del alumnado con problemas de motricidad y actualmente con dos elevadores, uno para cada edificio, para que estos puedan acceder a las aulas de la planta alta.

Existen dos zonas de recreo:

- Una para Infantil, que cuenta con una pista y arenero,
- Otra para Primaria que rodea al edificio principal. En un lateral cuenta con una amplia zona cementada en la que se incluyen dos pistas, una zona de huerto escolar dónde están plantadas las especies más frecuentes de la flora de nuestra zona y se utiliza para cultivar. En el otro lateral, otra pista y zona de albero.

B.2.) MOBILIARIO Y RECURSOS DIDÁCTICOS

En cuanto al mobiliario, en general cubre las necesidades del centro, en el curso 2009/2010 recibimos una dotación nueva de mesas, sillas y armarios.

Los recursos didácticos son suficientes en relación al número de alumnado y se realiza un uso frecuente de ellos.

Nuestro Centro dispone de recursos TIC gracias al proyecto que se empezó el curso 2008/09 y dotación para la biblioteca, por el proyecto de “Lectura y Biblioteca”. Además, contamos con los materiales de la Escuela TIC 2.0 para el 3º ciclo de Educación Primaria, tales como pizarras digitales, ultraportátiles para el profesorado y algunas tablets para el alumnado...

B.3.) RECURSOS HUMANOS

- Educación infantil: siete maestras.
- Primaria: trece maestros y maestras, entre tutores/as y especialistas de inglés, música, religión y educación física.
- Educación especial: una maestra de pedagogía terapéutica (P.T.), un maestro de audición y lenguaje (A.L.).
- Tres monitoras: una para educación infantil (dotada por el Ayuntamiento), otra para educación especial y la tercera para funciones administrativas, que pertenecen a la dotación de personal de la Consejería de Educación y Ciencia.
- Servicios de conserjería y limpieza prestados por el Ayuntamiento.

B.4.) ALUMNADO

La matrícula es de 256 alumnas y 186 alumnos en la actualidad. La media por unidad es de 24 a 27 alumnos/as. Notándose un incremento paulatino en la ratio llegando en ocasiones a 28.

El alumnado con necesidades educativas especiales es atendido por la maestra de pedagogía terapéutica, el maestro de audición y lenguaje, y una monitora de educación especial.

Teniendo en cuenta la idiosincrasia de nuestro alumnado y sus necesidades, los resultados de evaluación son muy positivos: existe un porcentaje de aprobados de entre el 80 y 100% del total de los niños/as, al igual que los de las pruebas externas, que durante estos últimos años han sido alentadores.

B.5.) FAMILIAS

La diversidad de intereses y expectativas del alumnado se corresponde a las distintas situaciones y perspectivas que se plantean en su entorno.

Existe un mayoritario número de alumnos/as cuyos padres/madres son trabajadores de media o baja cualificación, bien por cuenta ajena o autónomos de pequeñas empresas, negocios o talleres.

El centro cuenta con alumnado de nacionalidad extranjera, como alemanes, marroquí, rumanos, bolivianos... Son familias inmigrantes cuyo número fue creciendo durante algún tiempo y en estos últimos cursos parece que se ha estabilizado.

Se aprecia también un porcentaje importante de madres que trabajan fuera del hogar y que se benefician del Plan de Apertura del centro, en cuanto al:

- ▲ Aula matinal: en horario de 7:30 a 9:00 horas de lunes a viernes. Cuenta con dos monitoras para su funcionamiento y a ella acudirán el alumnado que lo solicite para días determinados o con carácter continuado, además del transportado que llega minutos antes del comienzo de la jornada lectiva. Está ubicada en el aula de psicomotricidad y cuenta con material destinado para ella.
- ▲ Comedor: el horario destinado a este servicio será de lunes a viernes 14:00 a 16:00 horas.
- ▲ Transporte escolar: de lunes a viernes, tanto por la mañana como por la mediodía.
- ▲ Actividades Extraescolares: de lunes a jueves de 16:00 a 18:00 horas. Durante los últimos cursos se han ofertados los talleres de teatro, baile, informática e inglés.

También existe el Programa de Acompañamiento Escolar, desde tercero a sexto de primaria para el alumnado socialmente desfavorecido.

Por otra parte, todos los servicios ofertados tienen como finalidad ayudar a las familias y tienen una gran aceptación.

C) DOCUMENTOS DEL CENTRO

El Plan de Centro es un documento plurianual que está formado por los siguientes documentos, aprobados en Consejo Escolar en el curso 2011/12, con posteriores modificaciones durante los años siguientes:

- Proyecto educativo.
- Reglamento de organización y funcionamiento (ROF).
- Proyecto de gestión.

Nos centraremos en desarrollar los apartados del Proyecto Educativo que estén íntimamente relacionados con esta tesis doctoral, para tener una percepción más global de la realidad del colegio, como son los objetivos propios para la mejora del rendimiento escolar, las líneas de actuación pedagógica y los planes y programas que llevamos a cabo, los cuales exponemos a continuación.

C.1.) OBJETIVOS PROPIOS PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

Partiendo del principio básico de que el sistema educativo pretende conseguir el pleno desarrollo de la personalidad del alumnado dentro de una formación integral de la persona, nuestro centro se plantea como los siguientes objetivos:

Objetivos para la mejora del rendimiento educativo:

- Fomentar y motivar al alumnado para la consecución de aquellos objetivos alcanzados, mejorando así el autoestima.
- Fomentar una imagen positiva de sí mismo/a, conociendo su cuerpo, sus posibilidades y sus limitaciones.
- Realizar de forma autónoma actividades sencillas para resolver problemas cotidianos.
- Poner en práctica programas de técnicas y hábitos de estudio y de trabajo intelectual (Primaria).
- Reducir el absentismo escolar, mediante el seguimiento intensivo de las faltas de asistencia.

-
- Fomentar el uso de las TICs como instrumentos favorecedores del proceso de aprendizaje.
 - Fomentar el hábito de lectura a través de todas las áreas que componen el currículo, potenciando el uso de la biblioteca del centro.
 - Facilitar la expresión oral en cualquier contexto, de forma que pueda ser corregida.
 - Fomentar la comprensión oral y expresión escrita.
 - Realizar actividades comunes de composición de un texto, ayudando a los niños/as a expresar sus ideas.
 - Fomentar el razonamiento matemático, profundizando en contenidos más abstractos y complejos.
 - Usar y valorar los diferentes aspectos artísticos, utilizando la investigación, fomentando la curiosidad entre el alumnado.
 - Establecer la biblioteca de clase y motivar a los niños/as a leer a través de concursos, juegos, trabajos en grupo...
 - Diseñar y mejorar modelos metodológicos.
 - Fomentar hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, esfuerzo..., comprendiendo y aceptando las reglas.
 - Actuar y colaborar entre iguales.
 - Establecer objetivos concretos y claros que se adecuen a las características del alumnado.
 - Prestar una atención lo más individualizada posible, para fomentar la detección temprana de las dificultades de aprendizaje.

Objetivos para la mejora de la convivencia y la consecución de un adecuado clima escolar para el desarrollo de la actividad lectiva:

- Crear y desarrollar una dinámica de trabajo en el aula que facilite la consecución de los objetivos educativos. Esto supone constituir las estrategias adecuadas para que el proceso de aprendizaje se desarrolle en un ambiente de trabajo, responsabilidad y convivencia adecuada.
- Fomentar el trabajo en equipo.

Objetivos referidos a la participación e implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos/as:

- Fomentar en el centro la realización de actividades culturales y extraescolares, así como la participación en Planes y Proyectos ofertados por la Consejería de Educación y Ayuntamiento.
- Informar a las familias y al alumnado de la variedad de actividades extraescolares y complementarias que se organicen en el centro, para potenciar la participación con agrado y buena disposición., atendiendo a sus necesidades: mandando circulares, notas informativas, carteles...
- Fomentar los compromisos con las familias en cuanto a las actividades del centro, favoreciendo la convivencia, a través de información de todas las actividades que se van a realizar con las fechas y de la importancia de la colaboración, proponiendo actividades para ellos y ellas.
- Dar a conocer los distintos planes y proyectos a la comunidad educativa, a través del AMPA, Consejo Escolar, Delegados/as de clase y en reuniones de padres/madres.
- Seguir los progresos y dificultades del alumnado en tutorías semanales, o siempre que se estime oportuno.
- Fomentar la participación de las familias en distintos centros de interés para el alumnado: adquisición de técnicas de estudio, horarios, hábitos en el hogar...
- Buscar la participación familiar: informarles de los objetivos que se quieren conseguir, de la evolución de sus hijos e hijas y pedirles ayuda (en la medida de sus posibilidades) en la realización y revisión de las tareas de casa.

Objetivos referidos a la organización y funcionamiento del centro:

- Organizar los refuerzos y apoyos necesarios para que el niño/a con dificultades pueda conseguir el mejor desarrollo de su aprendizaje.
- Incorporar al alumnado con necesidad de refuerzo educativo al Programa de Acompañamiento Escolar (en segundo y el tercer ciclo).
- Elaborar una página web que permita el intercambio continuo de información entre el profesorado y las familias.
- Establecer la evaluación inicial como medio para orientar y facilitar la labor

docente, así como el conocimiento, la atención y la ayuda al alumnado.

Objetivos referidos a la formación del profesorado:

- Fomentar la coordinación entre las materias del currículo a través de reuniones de coordinación del Equipo Docente.
- Planificar de la formación del profesorado teniendo en cuenta las necesidades de éste, las del alumnado y reformas educativas, favoreciendo la innovación.

C.2.) LÍNEAS DE ACTUACIÓN PEDAGÓGICA

Las líneas de actuación pedagógica, están en consonancia con los objetivos de mejora del rendimiento escolar y constituyen el referente que orientará las decisiones del centro, y por tanto estarán encaminadas a la consecución del éxito escolar del alumnado, a proporcionar la mejor atención educativa y a velar por el interés general. Así mismo, están sustentadas necesariamente en los valores y principios legislativos actuales:

Principio de libertad:

- Exigencia de neutralidad ideológica.
- Respeto a la libertad de conciencia.
- Límites a libertad de cátedra.

Principio de igualdad:

- Equidad (referida a la igualdad de oportunidades).
- Inclusión educativa.
- No discriminación.
- Igualdad efectiva hombre/mujer.

Principio de dignidad:

- Respeto de derechos del alumnado.
- Desarrollo de capacidades.
- Respeto a la diversidad.

Principio de participación:

-
- Funcionamiento democrático.
 - Autonomía pedagógica y de gestión.

Otros valores, que sustentan la convivencia democrática y que son exigencia de una enseñanza de calidad, como son la responsabilidad, el respeto, tanto a las personas como al medio, la tolerancia, la cultura de paz, la solidaridad, el compromiso y la ciudadanía democrática.

Las líneas de actuación pedagógica reflejan las señas de identidad de nuestro centro, lo singularizan y lo diferencian, dotándolo de personalidad propia. Estas finalidades servirán de guía para planificar y concretar los principios, valores y normas por las que se rige el funcionamiento del centro.

Según el artículo 6 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, la finalidad de la Educación Primaria es proporcionar a todos los alumnos y alumnas una educación que permita afianzar su bienestar y su desarrollo personal, adquirir nociones básicas de nuestra cultura y las habilidades relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales y de convivencia, de igualdad de género, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad; con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad y prepararlos para cursar con aprovechamiento la educación secundaria obligatoria.

Teniendo en cuenta dicha finalidad, nuestro centro se propone lo siguiente:

- La consecución del éxito escolar del alumnado, que es el principio que inspirará los criterios para establecer los agrupamientos del alumnado y la asignación de las tutorías, no habiendo lugar a que el ejercicio de la autonomía pueda residenciar en intereses individuales.
- El trabajo en equipo, que es el principio que sustentará la elaboración del plan de reuniones de los órganos de coordinación docente.
- La atención a la diversidad
- La colaboración con las familias

A partir de estos, se formularán nuestras líneas generales de actuación pedagógica, en torno a los siguientes ámbitos:

Académico y pedagógico: se primará el fomento de la formación integral del alumnado en todas las dimensiones de su personalidad: intelectual, física, afectiva, social, ética y estética,

según sus capacidades e intereses, mediante:

- La utilización de una metodología activa y participativa para poder desarrollar un aprendizaje significativo y funcional.
- El principio del esfuerzo, indispensable para lograr una educación de calidad, y que debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa, al alumnado y a las familias en su colaboración con el profesorado, y compromiso en el trabajo cotidiano de sus hijos/as; al centro y al profesorado en la construcción de entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes.
- La adquisición de hábitos intelectuales y estrategias de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- El aprendizaje significativo, que se ajuste al nivel de desarrollo de cada caso concreto. Los contenidos educativos y las actividades de enseñanza deben estar planificados, relacionados con las experiencias y conocimientos que ya posea el alumnado y orientados a la consecución de aprendizajes relevantes.
- El fomento de la capacidad autocrítica, para que el alumnado sea capaz de modificar su comportamiento, su actitud, sus hábitos, etc.
- La asunción de las diferencias individuales de cada alumno/a favoreciendo su integración en la vida social y académica del centro.
- El fomento de un conocimiento profundo y real del entorno laboral aproximando la formación académico y profesional de nuestro alumnado a las características y demandas de la sociedad en que viven.
- El correcto uso del castellano, tanto en sus producciones orales como escritas.
- El desarrollo de la comprensión lectora en todo tipo de mensajes.
- El fomento de la afición a la lectura y su adquisición como hábito.
- El desarrollo de la iniciativa, la creatividad, la observación, la investigación, la actitud crítica y el hábito de trabajo.
- El fomento de la asistencia a clase no solo como obligación sino como hábito necesario para la formación integral.

Gestión y organización: se fomentará un espíritu organizativo y de gestión en el que participe el profesorado, el alumnado y las familias con el objeto de mejorar la calidad del

proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante:

- La utilización del centro como un lugar de educación permanente.
- La habilitación de espacios necesarios para la que comunidad educativa pueda completar su labor de estudios, formación e investigación.
- El aumento de la oferta educativa en post-obligatoria para garantizar la continuidad en la vida académica del alumnado.
- La adopción de criterios pedagógicos para los agrupamientos del alumnado.
- El desdoble de los grupos de alumnos/as.
- El fomento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- La adquisición de recursos materiales en función de las necesidades.
- El mantenimiento del centro en buenas condiciones de conservación y limpieza.

Participación y convivencia: se desarrollará la adquisición de una cultura democrática útil para la vida del centro por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, y que sea proyectable en la sociedad en un estado democrático y de derecho, mediante:

- El respeto de los derechos y libertades fundamentales de las personas, la tolerancia y la solidaridad.
- El fomento del respeto a la labor docente y del derecho a la educación.
- El respeto y la defensa del medio ambiente, del entorno natural y del patrimonio histórico y sociocultural.
- El fomento de la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.
- El rechazo de las discriminaciones de cualquier tipo hacia los miembros de la comunidad educativa por razón de sexo, raza, religión, capacidades, creencias, procedencia o diferencias sociales.
- El clima de respeto y convivencia, que facilite el trabajo del alumnado y del profesorado, ya que es imprescindible para desarrollar la tarea educativa.
- El diálogo y el respeto mutuo como piezas fundamentales en la convivencia del centro así como en la resolución de problemas.
- La promoción de la participación del alumnado y de sus familias en la vida del centro.

La *relación con el entorno*: se fomentará la integración de nuestro Centro en la vida social, económica y cultural de su entorno, mediante:

- La participación de instituciones sanitarias, municipales, empresariales y culturales y de los sectores más significativos de nuestra comunidad en las actividades educativas que se organicen.
- El establecimiento de relaciones y colaboración con el Ayuntamiento, asociaciones de vecinos/as, asociaciones culturales, entidades de formación, etc.
- El desarrollo de actividades complementarias y extraescolares características de nuestra zona.

C.3.) PLANES ESTRATÉGICOS

El colegio está inmerso en múltiples planes y programas como:

MIRA: Es el Programa de Educación Vial para Educación Infantil, Primaria y Secundaria, ya que se considera que la población infantil constituye uno de los principales grupos de riesgo en lo referente al tráfico de vehículos ya que es cada vez más complejo en las vías urbanas e interurbanas.

Es importante que nuestros alumnos y alumnas conozcan medidas de seguridad y eviten peligros presentes en las vías públicas, tanto como peatones o como usuarios y usuarias de medios de transportes.

Los objetivos que perseguimos con el desarrollo de este programa son los siguientes:

- Observar y explorar nuestro entorno más próximo, identificando sus elementos, características y estableciendo relaciones entre ellos.
- Ir adquiriendo conocimientos y hábitos relacionados con la educación vial, percibiéndolos mediante los sentidos (visual y auditivo) y así controlar el espacio donde se desenvuelve con prudencia y seguridad.
- Conocer las normas de circulación como peatón y realizar un uso adecuado de las vías públicas urbanas e interurbanas.
- Conocer y utilizar adecuadamente los medio de transportes (particulares y colectivos), valorando su importancia en la vida cotidiana.

El programa **Familias Lectoras** pretende dinamizar la colaboración entre las familias y los centros educativos para mejorar la comprensión lectora del alumnado, desarrollar su hábito lector y mejorar su competencia lingüística.

Este programa pretende ser un instrumento que ayude a los padres, madres y demás miembros de la familia a desarrollar su labor educadora y, en colaboración con el centro educativo, les oriente y anime a despertar en sus hijos e hijas la afición por los libros, mejorar su comprensión lectora y afianzar el hábito de la lectura. Todo ello sin olvidar que es necesario que la enseñanza escolar contribuya a crear lectores/as de textos diversos, a promover actitudes críticas y reflexivas, y a la difusión de la cultura.

En nuestro centro, existen familias que colaboran activamente en las actividades del centro, enriqueciéndolas y completándolas. Tanto la AMPA como las delegadas y subdelegadas de madres, forman un equipo que dinamiza y mueve muchas de nuestras actividades. Desde el curso 2013/14, se esbozó la base de este programa, el cual se puso en marcha a partir del 2014/15.

Los objetivos que se pretenden son los siguientes:

- Orientar a las familias en la mejora del hábito lector y de la comprensión lectora de sus hijos e hijas.
- Involucrar a las familias en el proyecto lector del centro, posibilitando herramientas que permitan recoger sus aportaciones.
- Contribuir a prestigiar y apreciar el libro como objeto y a considerar la lectura como una actividad valiosa y digna de ser reconocida públicamente.
- Animar a padres, madres y otros familiares a desarrollar, en colaboración con el centro educativo, actividades de lectura dentro del ámbito del hogar.
- Mejorar el contacto entre las familias y el centro en aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Contribuir a crear lectores de textos diversos, a promover actitudes críticas y reflexivas y a la difusión de la cultura.

Ecoescuelas: El punto de partida de este proyecto se puede encontrar en el especial interés del claustro del colegio respecto a temas de educación ambiental, como así se recoge en el número de profesores/as que desean participar en él.

La desaparición de las pequeñas huertas que hasta hace unos años se localizaban en los alrededores de los pueblos, el desconocimiento de los procesos de producción por parte de los/as consumidores/as, la valoración de un producto agrícola no como un alimento sino por su precio, el abuso de fertilizantes, funguicidas, el abuso de agua para el riego y en definitiva la desaparición de una cultura agrícola tradicional, nos llevan también a reflexionar sobre la puesta en marcha de esta experiencia.

Nuestro centro siempre ha estado rodeado de cercados con animales y terrenos de cultivos. En la actualidad, con la especulación ha pasado a ser calles y viviendas que nos llenan la vista de cemento y ladrillos.

Es por ello que debemos sembrar en el alumnado un respeto profundo y amor hacia su entorno que lo habilite para conservarlo y compartirlo con los demás de una forma solidaria.

La finalidad de la puesta en marcha de este huerto es que sea el punto de partida de una verdadera educación ambiental entendida como la interrelación de los seres humanos entre sí y la naturaleza que nos rodea.

Los objetivos implícitos en este programa se diferencian en tres niveles de concreción.

Objetivos Generales:

- Sensibilizar al alumnado del cuidado y disfrute de su entorno natural.
- Promover el conocimiento del medio, sus elementos y las interrelaciones que en él se dan.
- Fomentar la adquisición de valores relacionados con el medio ambiente.
- Capacitar a los/as alumnos/as para que puedan intervenir en la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales detectados.
- Participar en la producción agrícola como fuente de conservación de cultura y autoabastecimiento ecológico.

Objetivos Específicos:

- Promover la educación ambiental en el centro.
- Conseguir una mejor relación con el entorno que nos envuelve a partir de un cambio de actitudes y valores del alumnado.
- Dar uso a los espacios infrautilizados del patio escolar.

-
- Iniciarse en las tareas agrícolas mezclando métodos tradicionales con nuevas tecnologías.
 - Conocer el proceso de siembra, crecimiento y producción de algunos cultivos hortícolas.
 - Conocer y utilizar el método de observación y recogida de datos.
 - Utilizar el huerto como tarea alternativa al libro de texto y sujeto motivante de comportamientos no disruptivos, aprovechándolo como recurso integrador.

Objetivos Educativos :

- Manipular directamente la realidad utilizando elementos como la tierra, agua, estiércol, compost, semillas, plantas...
- Comprender los ciclos biológicos más importantes, el ciclo de las plantas, el de la materia y la energía, las estaciones...
- Realizar los trabajos prácticos encaminados a la preparación del propio huerto, siembra, cuidado y recogida de frutos.
- Diferenciar entre las técnicas de agricultura tradicional y agricultura intensiva.
- Elaborar productos para consumo inmediato y para conserva.
- Elaborar materiales curriculares y unidades didácticas alrededor del huerto.
- Confeccionar el cuaderno del huerto con el calendario de siembra y recogida de plantas o semillas.
- Sembrar semilleros y observar el crecimiento de las distintas variedades de plantas.
- Elaborar y colocar carteles en los distintos sectores de plantas con sus nombre científico y vulgar.
- Seleccionar y guardar semillas para la siguiente cosecha.
- Clasificar plantas y frutos según su consumo (crudas, cocinadas, confitadas).
- Elaborar algún tipo de envase artesanal para la recogida de frutos.

Plan de consumo de frutas en la escuela: se trata del reparto de las frutas u hortalizas que recibimos una vez al mes, para tres días de consumo en educación primaria. En nuestro centro se reparten dos días para educación infantil y educación primaria. La fruta nos llega en cajas frigoríficas en perfecto estado de consumo. Las recepciona el conserje, y a continuación la

colocamos en el aula matinal ya que se ha destinado para el reparto. Posteriormente se avisa a los tutores/as de la llegada de los alimentos y se les entrega un horario de reparto.

Los objetivos que se pretenden conseguir son los siguientes:

- Contribuir a reducir problemas de salud relacionados con la alimentación, y en definitiva a mejorar hábitos alimenticios.
- Incrementar y consolidar la proporción de frutas y hortalizas en la dieta infantil, invirtiendo la tendencia actual al descenso en el consumo de estos productos.
- Formar y concienciar de los beneficios saludables de las frutas y hortalizas.
- Crear nuevos estilos de vida saludables y respetuosos con el medio ambiente. Hacer partícipes a las familias y al profesorado como piezas claves.

El programa **Aprende a Sonreír**, tiene el objetivo primordial es la promoción de hábitos de limpieza y de alimentación adecuadas en niños/as para disminuir la caries, y como objetivos específicos:

- Valorar la importancia de la educación para la salud bucodental como centro de interés para trabajar con el alumnado de educación infantil y primaria.
- Proporcionar al profesorado implicado en el programa conocimientos, habilidades y recursos humanos y materiales, para introducir la educación dental en el currículum educativo.
- Implicar a los padres y madres en el desarrollo de actividades educativas con el alumnado dentro del centro educativo y especialmente de refuerzo en el hogar.
- Conseguir cambios significativos en los aprendizajes de los escolares de educación infantil y primaria en relación con la educación para la salud bucodental.
- Conocer la relación entre una inadecuada alimentación e higiene buco-dental con la aparición de algunas enfermedades.

El **Proyecto Escuela Espacio de Paz**, tiene como finalidad la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Todos los objetivos que se pretenden alcanzar, se trabajan de forma transversal así como de manera interrelacionada con el resto de proyectos y planes desarrollados en el centro. Por ello, este proyecto es una pieza clave en nuestro Plan de Centro, enriqueciendo éste para el

desarrollo de nuestro alumnado en toda sus competencias, dando lugar a ciudadanos/as que saben entender y practicar la convivencia como forma de vida y de sociedad.

Partiendo de las circunstancias que definen las características propias de nuestro centro, sus necesidades y de lo que define el marco normativo, nos proponemos conseguir estos fines con el desarrollo de este proyecto.

- Impulsar la convivencia, participación y comunicación tolerante, plural y respetuosa entre todos los sectores de la comunidad educativa, rechazando la discriminación en cualquiera de sus formas.
- Desarrollar actitudes de participación y compromiso democrático en el entorno educativo y su extensión al social, teniendo como referente los derechos y deberes y normas de convivencias.
- Favorecer un clima de diálogo entre los diferentes estamentos de la comunidad escolar y transmitirlos al entorno del centro: barrio, comunidad y pueblo.
- Conocer el fenómeno de la violencia: sus causas , las consecuencias y la manera de prevenirlas, mediante el aprendizaje y práctica de habilidades sociales, inteligencia emocional y técnicas de resolución pacífica de conflictos.

El **Plan de igualdad entre hombres y mujeres**, pretende preparar a los alumnos y alumnas para participar activamente en la vida escolar, familiar, social, laboral y cultural sin diferencias entre hombres y mujeres.

Educar significa promover el desarrollo integral de las personas, por lo que resulta necesario favorecer ese valor entre el alumnado para superar las limitaciones impuestas por el género a través de un trabajo sistemático de la Comunidad Educativa.

Todos los maestros y maestras, como educadores/as de las personas que forman la sociedad futura, debemos tener en cuenta que el principio básico para desarrollar una convivencia de calidad es la igualdad entre el alumnado, siendo ésta una demanda social a la que debemos dar respuesta.

El proceso de coeducación comienza en la familia y seguidamente en la escuela, siendo los primeros espacios de socialización desde los cuales se compensan los desajustes de origen diverso, como aquellos que provienen de prejuicios sexistas que pueden incidir en el desarrollo de los niños/as en sus primeros años.

Desde nuestro centro, vemos necesario realizar la prevención de violencia desde los primeros años del niño y la niña y, para ello debe iniciarse desde los centros educativos de

infantil y primaria. No debemos olvidar que la igualdad no es la eliminación de las diferencias sino la ausencia de discriminación por la existencia de las mismas. Por todo ello pensamos que desde la escuela tenemos que educar para la igualdad, la paz, la cooperación y la solidaridad.

Este plan se propone unos objetivos de carácter general, que están implícitos en la propuesta de programación para los ciclos de infantil y primaria, y siguiendo con la línea general emprendida en cursos anteriores, incluimos además algunos objetivos específicos que constituyeron las propuestas de mejora de cursos anteriores.

Objetivos generales

- Favorecer la práctica coeducativa en el centro escolar y, en la medida de lo posible, que se haga extensiva a las familias.
- Promover en nuestro alumnado valores encaminados a la igualdad de oportunidades entre niños y niñas.

Objetivos específicos

- Detectar las actitudes sexistas que aún prevalecen en la escuela y modificarlas.
- Sensibilizar al profesorado de la necesidad de realizar cambios que permitan la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.
- Introducir en la escuela conceptos, procedimientos y actitudes relativas a la igualdad de oportunidades, a la conciliación de la vida familiar, personal y laboral.
- Prevenir la violencia desde las edades más tempranas.
- Ayudar y enseñar a la resolución de conflictos sin violencia.
- Desmitificar las tareas femeninas y /o masculinas.
- Educar en la empatía.
- Promover condiciones escolares que favorezcan prácticas educativas correctoras de estereotipos de dominación y dependencia.
- Facilitar un mayor conocimiento de las diferencias entre niños y niñas, hombres y mujeres, que permita evitar y corregir las discriminaciones que de aquellas se derivan.
- Crear un espacio en la web del centro de todo lo referente a las actuaciones del Plan de Igualdad.

Alimentación Saludable es un programa realizado por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte en colaboración con la Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales, cuya finalidad es fomentar la sensibilización del alumnado sobre la importancia de la alimentación y del ejercicio físico para su salud.

Una alimentación equilibrada y la actividad física son los elementos que más contribuyen a un estilo de vida sano. Por ello, es recomendable, que desde edad temprana se conozca el importante papel que tiene el tipo de alimentación y el deporte en el mantenimiento de la salud.

Los objetivos de este programa son los siguientes:

- Sensibilizar al alumnado sobre la importancia de una alimentación equilibrada y la relación entre ésta y el estado de salud.
- Promover la adquisición de conocimientos significativos, que permitan la participación del alumnado en la confección de dietas, que sean cuantitativa y cualitativamente más equilibradas.
- Trasladar a las familias esta importancia así como la de su colaboración.
- Sensibilizar sobre los riesgos del marketing comercial en la venta de alimentos infantiles.
- Dar a conocer los beneficios de la dieta mediterránea.
- Potenciar el conocimiento y análisis sobre el reparto de la riqueza y los problemas de malnutrición en el mundo.

La **Biblioteca Escolar** constituye un recurso muy importante para la enseñanza y el aprendizaje, lo que implica garantizar el acceso a la información, el desarrollo de las competencias y el apoyo a las tareas docentes, junto con la importancia del fomento de la lectura y la promoción de experiencias lectoras.

Nuestra biblioteca está situada en el aula diez del edificio principal, en la planta baja. El espacio físico es de, aproximadamente, unos cincuenta metros cuadrados y consta de una sala con varias zonas: zona de lectura y consulta para el alumnado de infantil y primaria, y el espacio destinado a los préstamos.

Aunque la biblioteca escolar era un lugar que ya existía en el centro, durante muchos años se mantuvo inutilizada como tal, porque contenía los ordenadores del centro y se usaba

como aula de informática. En los últimos cursos académicos el centro ha dedicado mayor importancia al impulso y creación de la biblioteca escolar.

Los objetivos que nos proponemos llevar a cabo con nuestro plan de trabajo son los siguientes:

- Formar un equipo de apoyo para aprovechar los recursos que la Biblioteca ofrece.
- Decorar el espacio físico de la biblioteca escolar.
- Asignar a cada tutoría de un horario de uso semanal de la biblioteca.
- Crear de un rincón informático, donde estarán colocados portátiles para que el alumnado y las familias que lo necesiten busquen información.
- Visitar la biblioteca durante el horario lectivo para conocer la organización de los espacios, las normas de funcionamiento y otros datos de interés.
- Abrir la biblioteca escolar al alumnado del centro durante los periodos de recreo los lunes, miércoles y viernes, y para las familias dos lunes al mes en horario de tarde.
- Colocar en el panel informativo las normas de funcionamiento de la biblioteca escolar así como las novedades que se vayan adquiriendo durante el curso.
- Relacionar la Biblioteca y el trabajo de aula.
- Desarrollar actividades que potencien el proyecto lector y el fomento de la lectura, así como las relacionadas con celebraciones y efemérides.
- Apoyar a los programas en los que el centro participa.
- Continuar de la informatización de los fondos de la biblioteca escolar del Centro.
- Colocar de tejuelos y pegatinas para garantizar su reconocimiento y lugar de colocación.
- Elaborar los carnets del alumnado para poder realizar préstamos según la normativa que regula la biblioteca escolar del centro.

Nuestro **Proyecto TIC** (tecnologías de la información y comunicación) fue aprobado por el Consejo Escolar en el curso 2008/09 y se incorporó a las aulas en el 2009/10.

Su finalidad principal es dar a conocer las principales aplicaciones informáticas, saber usar internet y tener la capacidad de acceder, seleccionar y diferenciar entre la gran cantidad de información disponible en la red. Además, persigue los siguientes objetivos:

-
- Potenciar el empleo de las T.I.C. en todas las actividades del centro, integrándolas como un recurso más en el proceso de enseñanza-aprendizaje y utilizándolas en las tareas administrativas.
 - Fomentar su uso activo, por parte del alumnado y del profesorado, como medio de apoyo y refuerzo en sus aprendizajes.
 - Facilitar la búsqueda de información a través de Internet y el tratamiento crítico de la misma.
 - Utilizar programas que faciliten el aprendizaje de las diferentes áreas, favoreciendo así la adquisición de habilidades, destrezas, y conocimientos de las mismas.
 - Utilizar las T.I.C. como medio de investigación para ampliar conocimientos y elaborar pequeños proyectos a nivel individual y/o colectivo.
 - Utilizar el ordenador como medio de creación, de integración, de cooperación y de expresión de las ideas de cada uno.

El **Programa de Acompañamiento Escolar** para segundo y tercer ciclo de educación Primaria, se desarrolla desde octubre hasta mayo, los martes y jueves de 16:00 a 18:00 horas. En nuestro centro existen ocho grupos de diez niños cada uno. Tiene como objetivo principal permitir una intervención educativa más personalizada y adaptada a las necesidades del alumnado y aumentar, con ello, los índices de éxito escolar.

El **Plan de Autoprotección y Salud Laboral**, elaborado a partir de Instrucciones sobre la prevención de riesgos laborales a la entrada en vigor de los Decretos 327/2010 y 328/2010, por los que se aprueban los Reglamentos Orgánicos de los Centros. El coordinador o coordinadora de dicho plan tiene las siguientes funciones:

- Elaborar y coordinar la implantación, actualización, difusión y seguimiento del Plan de Autoprotección.
- Anotar, en la aplicación informática Séneca, las fechas de las revisiones de las diferentes instalaciones del centro. Comprobar y actualizar los datos relativos a las mismas para el control y mantenimiento preventivo. Velar por el cumplimiento de la normativa vigente.
- Coordinar la planificación de las líneas de actuación para hacer frente a las situaciones de emergencia y cuantas medidas se desarrollen en el centro en materia de seguridad.

-
- Facilitar, a la Administración educativa, la información relativa a los accidentes e incidentes que afecten al profesorado, al alumnado y al personal de administración y servicio.
 - Comunicar a la Administración educativa, la presencia en el centro de factores, agentes o situaciones que puedan suponer riesgo relevante para la seguridad y la salud en el trabajo.
 - Colaborar con el personal técnico en la evaluación de los riesgos laborales del centro, haciendo el seguimiento de la aplicación de las medidas preventivas planificadas.
 - Colaborar con los delegados y delegadas de prevención y con el Comité de Seguridad y Salud de la Delegación Provincial de Educación, en aquellos aspectos relativos al propio centro.
 - Facilitar la intermediación entre el equipo directivo y el claustro de profesorado para hacer efectivas las medidas preventivas prescritas.
 - Difundir las funciones y actuaciones que los equipos de emergencia y cada miembro de la comunidad educativa deben conocer en caso de emergencia. Programar los simulacros de emergencia del centro, coordinando las actuaciones de las ayudas externas.
 - Participar en la difusión de los valores, las actitudes y las prácticas de la cultura de la prevención de riesgos.
 - Coordinar las actividades relativas a la seguridad, la promoción de la salud en el lugar de trabajo y la implantación de las medidas correspondientes y cuantas actuaciones se desarrollen en el centro en estas materias transversales. En este sentido, solicitará la formación necesaria a su Centro de Profesorado correspondiente.
 - Hacer un seguimiento de las actuaciones realizadas y su incidencia en la mejora de las condiciones de seguridad y salud del profesorado, mediante la cumplimentación de los cuestionarios proporcionados por la Consejería de Educación. Dichos cuestionarios estarán disponibles en la aplicación informática Séneca, durante el mes de junio de cada curso escolar.
 - Cuantas otras funciones se deriven de la aplicación del I Plan Andaluz de Salud Laboral y Prevención de Riesgos Laborales del personal docente de los centros públicos dependientes de la Consejería de Educación (2006-2010).

El **Prácticum de Grado de Maestros/as**, se lleva realizando en nuestro centro desde hace muchos años. Alumnos y alumnas docentes en prácticas de las distintas especialidades vienen a nuestro centro a aprender y participar activamente de la vida de nuestro colegio.

Durante el curso escolar 2015/16, ha existido un cambio en la denominación de algunos de estos programas, según las *“Instrucciones de 15 de julio de 2015 Complementarias a las Instrucciones de 30 de junio de 2014 de la Secretaría General de Educación sobre Programas Educativos y Reconocimiento profesional del profesorado responsable de la coordinación de programas educativos en centros docentes públicos, así como del profesorado participante en los mismos”* (Fuente: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/bcc082a0-0850-4cdc-8f16-dff47427fdd>):

- Hábitos de Vida Saludable (creciendo en salud en primaria y fórmula joven en secundaria)
- Educación Ambiental
- Cultura Emprendedora
- Lectura y Bibliotecas Escolares
- Plurilingüismo
- Conmemoraciones
- Programas Culturales (aulaDcine, vivir y sentir el patrimonio, el Flamenco, programa Abecedaria, teatro clásico)
- Convivencia Escolar
- Igualdad
- Profundiza

4. MATERIAL DE ESTUDIO

“La educación integral de las personas implica la adquisición de un conjunto de capacidades básicas de tipo cognitivo, emocional y ético. Esto supone la necesidad cuestionable de educar en habilidades y conocimientos y se añade la de educar para una mejor calidad de

vida y para dotar a esta de sentido moral” (I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres: 2006, p. 3).

Antes de iniciar este apartado, vamos a justificar y fundamentar por qué se ha elegido el objeto de estudio que, en nuestro caso, son los libros de texto utilizados en las clases de música del CEIP “Aurora Moreno” desde el curso 2010/11 al 2014/15.

Se justificará la importancia que se le da a este recurso en las aulas por parte del profesorado, ya que indiscutiblemente es uno de los más utilizados en cualquier materia.

Los libros de texto son un recurso muy utilizado en la educación desde hace mucho tiempo, ya que es un instrumento de enseñanza y aprendizaje que ha facilitado la labor del profesorado y ha actuado como intermediario entre el alumnado y la materia (Prats, 2012). Por tanto, su grado de funcionalidad deberá situarse en el contexto didáctico de cada docente (Valls, 2001) y de la materia a impartir.

Su aparición masiva se produjo en el siglo XIX (Westbury, 1991, p. 3670; Escolano, 1993, p. 27 y 1996, p. 344-345). Su historia parece seguir un movimiento paralelo y dependiente del sistema educativo en el que se encuentra inmerso. De esta forma, se entiende como un descendiente de la *Enciclopedia de la Ilustración*, una versión simplificada del “saber” que debe ser inteligible y accesible para la formación de las personas.

“En el quehacer educativo, en los libros de texto y materiales, nuestro alumnado aprende no sólo cómo es el mundo, y cómo interpretarlo, sino cómo somos los seres humano. Para ello es necesario que los materiales y libros de texto, de cualquier ciclo educativo, eliminen los estereotipos sexistas o discriminatorios, para así garantizar la labor coeducativa y la formación igualitaria de nuestra infancia y nuestros jóvenes” (Instituto de la Mujer, 2008, p. 7).

Muchos y muchas docentes los utilizan en sus clases casi unidireccionalmente, sin pensar en la repercusión que tienen los saberes ocultos que están inmersos en los mismos, de ahí que deben ser examinados cuidadosamente antes de llevarlos a la práctica en las aulas (Martínez, Valls y Pineda, 2009).

Hay varios países como Alemania, Austria, Japón o Suecia en los que se han creado instituciones para la investigación de los libros de texto. Existen, además, redes internacionales especializadas en el análisis como las constituidas por el Instituto alemán Georg Eckert, la Unesco, la revista Paradigm...

Johnsen (1996, pp. 293-296) propone que “*la investigación de un libro de texto sea parte integrada y sincronizada con su uso y desarrollo*”. Ian Westbury (1991, pp. 3683-3685) piensa que el uso del libro de texto es un “*componente escurridizo de la enseñanza*” desde el punto de vista tradicional. Asume que, “*en muchas ocasiones, los problemas existentes en las investigaciones educativas se han llevado a cabo por eruditos de distintas disciplinas más que por pedagogos*”.

Revisando las investigaciones encontradas en este ámbito del conocimiento, encontramos características similares, las cuales podemos agrupar en cuatro líneas o modelos (Fernández Reiri, 2005):

A) *Estudios históricos, críticos e ideológicos sobre el contenido*: desvela la ideología que está inmersa en los libros de texto, o lo que llamamos currículum oculto. En esta línea coexisten distintas orientaciones: estudios que analizan los textos desde una perspectiva de género, otras que investigan sobre los prejuicios étnicos, los estereotipos...; y un último grupo que compara el libro de texto de diferentes culturas, países... para observar su evolución. La metodología empleada suele ser el análisis de contenido.

B) *Estudios formales, lingüísticos y psicopedagógicos referidos a la legibilidad y comprensibilidad, su presentación y adecuación didáctica*: en estos impera la exposición de la eficacia del lenguaje empleado, el diseño, las ilustraciones, el tratamiento de la información y la calidad de su contenido. Utilizan una metodología experimental y ensayos de base empírica.

C) *Estudios sobre las políticas culturales, editoriales y la economía*: en estas investigaciones se entiende al libro de texto como un producto comercial que nos permite conocer los motivos de censura o selección, políticas de traducción, adaptación de libros al Tercer Mundo. La metodología empleada suele ser el análisis estadístico y bibliográfico, entrevistas y encuestas...

D) *Estudios centrados en el papel del libro de texto en el desarrollo curricular*: se centra en el análisis de las prácticas educativas a través de los libros de texto y su adaptación en la dinámica del aula. Se emplea la observación y las entrevistas para el estudio de casos.

La confianza que los libros de texto generan en el profesorado, tanto para resolver los problemas que puedan plantearse como en las explicaciones o resolución de dudas, consolida su

uso en el aula (Martínez, 2012). Sobre esta cuestión Martínez, Valls y Pineda (2009) realizan una clasificación sobre el uso de los manuales en el aula, destacando tres tipos:

- El libro de texto como único recurso educativo del aula, cubriendo todo el tiempo de clase.
- El libro de texto como recurso, ya que no se utiliza solamente como transmisor de contenidos, sino como un medio para la realización de ejercicios, actividades, trabajos, etc.
- El libro como medio para reflexionar sobre cuestiones donde se requieran una actitud crítica y un pensamiento creativo.

Sin duda, la calidad de los libros va ligada a las posibilidades de ser usados con una serie de criterios profesionales. Es por ello que la selección de los libros de texto debe realizarse con un estudio a fondo de las características de los manuales disponibles a través de las numerosas editoriales.

Por eso Valls (2008b) realiza una propuesta que integra una serie de aspectos, historiográficos, comunicativos y epistemológicos, a la hora de establecer un análisis valorativo de los textos escolares, que complementa a la que Rösen (1997) realizó, vinculando las funciones de la enseñanza y las propiedades de los manuales. En este caso:

- Grado de correspondencia entre las características básicas del conocimiento escolar propuesto.
- Función asignada a la historia enseñada en relación con el alumno: relación presente pasado-futuro (o, dicho de otra manera, la competencia narrativa señalada por Rösen, o, en conceptualización menos personalizada, el desarrollo del sentido histórico de los alumnos); capacidad discursivo-razonadora y comprensión no reductora de la realidad.
- Modelo didáctico priorizado y las consecuencias de la opción realizada: que el manual requiera ser trabajado y que, por tanto, incluya en sus planteamientos didácticos las siguientes perspectivas: tematizar y problematizar las cuestiones abordadas; explicitación del modelo a través de una guía del profesorado, que es una de las aportaciones recientes que cabe destacar por su contribución a la superación de confusiones y de malos usos de los manuales; desarrollar la capacidad-explicación discursiva de los alumnos; explicitar la función asignada al alumnado y al docente y mantener una clara concordancia entre los objetivos pretendidos y el tipo de prácticas propuestas.

-
- La adecuada legibilidad y estructuración de un manual debería de tener en cuenta aspectos tales como la coherencia entre macro y microsecuencias; la adecuación a las sucesivas zonas de desarrollo próximo de los alumnos; el uso inducido de los textos, imágenes, gráficos y todo el conjunto de elementos que configuran un manual; las aportaciones del análisis del discurso y sus apreciaciones sobre como algunas pocas variaciones gramaticales pueden comportar cambios importantes en el sentido de los contenidos comunicados (estilo textual y retórico).

Sin duda, y como indica Prats (2012, p. 70), *“el libro de texto ideal es el que facilita el aprendizaje de habilidades intelectuales, el dominio de técnicas y la construcción de conocimientos”*.

Según Joaquim Prats (2012, pp. 7-13), *“la mejor calidad y la mayor eficacia de la acción docente debe ir ligada al mayor grado posible de movilización intelectual, de experiencia, afectividad y de indagación del alumnado. Esto se consigue a través de las estrategias y acciones didácticas planificadas para hacer posible el aprendizaje y, por supuesto, a través de las características del libro de texto”*, las cuales son:

- *“Contenido explícito de las finalidades didácticas. Éstas deben ser entendidas y compartidas por los alumnos. Se trata de expresar los objetivos formulados con un lenguaje claro, para que el alumnado sepa lo que se pretende que aprenda, el sentido que tienen las estrategias y los ejercicios que se van a realizar y la utilidad de este conocimiento en su contexto inmediato de aprendizaje.*
- *Capacidad de motivación. Consiste en incentivar el deseo de aprender. Es muy importante la buena presentación y disposición formal de los libros o los cuadernos. Sin embargo, la motivación no es sólo un estímulo formal, sino que viene dada por el interés que despierta el contenido en el libro, ligado a las preocupaciones y curiosidades del alumnado.*
- *El correcto tratamiento de la información pasa por la legibilidad y comprensibilidad, pero también por la formulación de las cuestiones.*
- *Que permitan estructurar la actividad de la clase, que posibiliten la construcción de una guía metodológica adaptada a las exigencias de cada centro o clase, que tenga la posibilidad de adaptarse a diversos planteamientos y ritmos de trabajo, secuencias o variedad de actividades de manera poco forzada.*

-
- *Que susciten el crecimiento del conocimiento, ya que deben poseer un carácter abierto y centrípeto, aunque, al mismo tiempo, tienen que tener una estructura interna que permita su propia independencia y autonomía, para poder aumentarlo.*
 - *Que permitan tratar aspectos metodológicos y técnicos. El libro de texto ideal o el material curricular más adecuado es el que facilita el aprendizaje de habilidades intelectuales, el dominio de las técnicas usadas en las disciplinas y el planteamiento de prototipos que simulen la construcción de los distintos conocimientos”.*

Según Andreu (2003) añade que el contexto es un marco de referencias que contiene toda aquella información que el lector puede conocer de antemano o inferir a partir del texto mismo para captar el contenido y el significado de todo lo que se dice. Texto y contexto son dos aspectos fundamentales en el análisis de contenido”. Por este motivo, los dos próximos apartados se centrarán en explicar tanto la muestra elegida como el contexto en el que se enmarcan.

Sabemos que el lenguaje y las imágenes tienen un gran valor para los seres humanos, pues están en estrecha relación con nuestros pensamientos. Según el Instituto de la Mujer (2008, p. 07), es importante la utilización de un lenguaje no sexista en nuestros discursos, pues:

- *“La humanidad es sexuada y ambos sexos han de ser nombrados, pues tenemos palabras que lo posibilitan.*
- *Si queremos que se establezcan relaciones igualitarias, no podemos permitir que el lenguaje establezca jerarquías por razón de sexo. Debemos prestar atención para que no se excluyan, oculten, subordinen, infravaloren o quiten la palabra a las mujeres.*
- *El lenguaje es un instrumento más del poder pues representa e interpreta la realidad. Organiza y autorregula el pensamiento, las emociones y las acciones; genera ideas. Interviene en la toma de decisiones. Desde el lenguaje se construye conocimiento y permite su comunicación. Da o quita la palabra”.*

La utilización de un lenguaje no sexista es importante, ya sea en cualquier manifestación oral o escrita para lograr *“un uso correcto, social, inclusivo y equitativo”* (Instituto de la Mujer, 2008, p. 07).

La muestra de libros utilizados en esta tesis doctoral son de la editorial Pearson Educación S.A., cuyo título es Vivace 1, 2, 3, 4, 5 y 6, vigentes desde el septiembre de 2010 hasta el 2014, aunque se amplió su periodo un año más, hasta el curso 2014/15, debido al cambio legislativo. Consta de 6 libros con 6 cuadernillos, desde primero a sexto de Primaria.

Uno de los pilares de esta investigación es precisamente poner nuestro granito de arena para conseguir esa meta: la concienciación de la importancia del uso del lenguaje neutral no estereotipado en los libros de texto.

5. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

“Mientras hay investigación, hay esperanza”. Thomas Waits

Se ha dividido este apartado en tres para una mejor comprensión del mismo. Empezaremos con el primero que es el análisis de datos y el papel de la teoría.

5.1. ANÁLISIS DE DATOS Y EL PAPEL DE LA TEORÍA

“Todos somos unos genios. Pero si juzgas a un pez por su habilidad de escalar un árbol, vivirá su vida entera creyendo que es estúpido”. Albert Einstein.

El acercamiento al objeto de estudio se ha realizado desde un enfoque metodológico cuantitativo y naturalista. No entraremos en el tradicional debate entre la eficacia de los métodos cuantitativos y cualitativos, ya que pensamos que la utilización de uno u otro, o de la combinación de los mismos, dependerá del acercamiento que se decida realizar sobre el objeto de estudio.

Según López Noguero (2001, pp. 36-38): *“hemos de analizar qué modelo o enfoque conceptual nos parece más adecuado para afrontar eficazmente la investigación. El paradigma que asumamos condicionará los procedimientos de estudio que se sigan en la investigación. Cada paradigma defiende una concepción diferente de lo “que es” la investigación, “cómo” investigar, “qué investigar”...”consideramos como paradigma al conjunto de creencias y actitudes, a una determinada visión del mundo, compartida por un grupo de científicos que implica unas metodologías determinadas”.*

Como afirma Ruiz Olabuénaga (2012, p.17), *“la metodología cualitativa es tan válida como la cuantitativa y su diferencia estriba en la diferente utilidad y capacidad heurística que poseen, lo que les hace recomendables en casos y situaciones distintas. El acierto del*

investigador depende no de la metodología que utiliza, sino del acierto en aplicarla en aquellos casos específicos para los que está más adaptada”.

López Noguero (2001), considera que el modelo cualitativo surge como alternativa al paradigma racionalista, puesto que en las disciplinas de ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa.

En la investigación cualitativa, uno de los problemas conocidos, es el que supone la cantidad de datos descriptivos, textuales, explicativos, etc. con que se cuenta y la dificultad de reducirlos a una cantidad “manejable” de unidades de significados, que puedan ser escrutados y presentados para extraer conclusiones y consecuencias.

Siguiendo las aportaciones de Guba y Lincoln (1994) respecto a los niveles de análisis de la investigación cualitativa, podemos considerar lo siguiente:

- A nivel ontológico, ya que entendemos que la realidad es dinámica, global y construida mediante interacciones.
- Desde el punto de vista epistemológico, este estudio tiene una direccionalidad claramente inductiva, centrándose en una realidad concreta y aspirando a aportar información descriptiva que permita la construcción de nuevas teorías.
- En el plano metodológico, adopta un carácter abierto y emergente, permitiendo la introducción de cambios ante nuevos hallazgos.

Además, Lincoln y Guba, 1985; Taylor y Bodgan, 1986; Cohen y Manion, 1990; y Stake, 1998; destacan las siguientes características de la investigación cualitativa:

- Inductiva, ya que la persona que investiga construye los conceptos a partir de los datos recabados, sin pretender comprobar modelos, hipótesis o teorías predefinidas. El diseño de investigación es flexible ya que se puede ir modificando según los datos obtenidos.
- Holística, puesto que las personas, escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino que se conciben como un todo, abarcando el fenómeno en su conjunto.
- Interactiva y humanista, pues los sujetos interaccionan entre sí en un determinado contexto. En este sentido, las personas que investigan son conscientes de los efectos que pueden causar en el grupo estudiado y tratan de apartar sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.

-
- Contextualizada y abierta, tratando de comprender e interpretar los hechos dentro de un contexto concreto (político, cultural, económico, social y temporal).

Además, Taylor y Bogdan (1986, p. 20), añaden las siguientes características:

- *“Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas y todas las personas y escenarios son dignos de estudio.*
- *Los métodos cualitativos son humanistas, tratando de comprender a la persona en su totalidad y a experimentar lo que ellas sienten.*
- *Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez de su investigación.*
- *La investigación cualitativa es un arte. El investigador no sigue reglas ni protocolos, sino orientaciones mediante las que configura su propio método”.*

Según Ruíz Bolívar (2011, p. 31), este tipo de metodología *“enfatisa el estudio de los problemas de la vida cotidiana y se fundamenta en los procesos de pensamientos de los actores acerca de las acciones, interacciones y transacciones involucrados en los distintos contextos socioculturales... obteniendo información significativa, desde la perspectiva de los actores sociales, mediante diferentes técnicas con el propósito de analizarla, codificarla, categorizarla y relacionarla a fin de comprenderla, describirla e interpretarla”.*

Los diseños metodológicos utilizados en la investigación cualitativa son muy variados y, en muchas ocasiones, han supuesto un motivo de controversia en la comunidad científica. Pese a su diversidad, Gibbs (2012, p. 23-28), ha descrito una serie de características que comparten, como son:

- *“Descripción rica. Tratan de comprender el fenómeno estudiado mediante la descripción detallada de lo que está sucediendo, poniendo su énfasis en las intenciones y estrategias de las personas involucradas.*
- *Inducción y deducción. Para encontrar patrones y producir explicaciones, utiliza tanto la inducción como la deducción...”. La primera “permite la generalización mediante la recopilación de hechos particulares similares, en cambio, la deducción supone una lógica opuesta a la inducción al realizarse una afirmación general sobre las circunstancias particulares.*
- *Lo nomotético y lo ideográfico. El enfoque nomotético se centra en los aspectos generales que comparten las personas, acontecimientos, entorno... mientras que el enfoque ideográfico lo estudia como un caso único, poniendo su interés*

en las características específicas. Tanto el enfoque nomotético como ideográfico son habituales en la investigación cualitativa. Lo ideográfico se manifiesta en la utilización de determinadas técnicas, como la narrativa o la biografía, y metodologías como el estudio de casos. Lo nomotético se expresa en la búsqueda de diferencias y semejanzas entre varios casos, lo que proporciona la sustancia para justificar enunciados de tipo nomotético.

- *Realismo e idealismo/constructivismo.* La corriente realista se basa en que existe un mundo material y físico, con carácter y estructura, independientemente de nosotros y nuestras vidas. En contraposición a la corriente realista, el idealismo afirma que las percepciones y expresiones están influenciadas por nuestros constructos e ideas. El constructivismo es una forma de idealismo, que define al mundo que experimentamos desde realidades diferentes construidas socialmente. La mayor parte de las investigaciones cualitativas se basan en la corriente realista e idealista conjuntamente. Por una parte se trata de precisar de forma fiel los hechos, opiniones, experiencias, etc., y por otra parte se reconoce el carácter interpretativo del investigador que supone desde el construccionismo una interacción de las construcciones del participante y el investigador/a.
- *Ética.* Las cuestiones éticas afectan de forma especial a la investigación cualitativa por su naturaleza individual y personal. Debe prestarse especial atención a la fase de planificación y de recogida de datos, asegurándose el anonimato de los participantes e informándose del tratamiento que realizaremos de los datos proporcionados, una vez finalizada la investigación.

Esta investigación se encuadra dentro de lo que se denomina etnografía descriptiva (Taylor y Bogdan, 1985). El término etnografía literalmente significa. “... una descripción de pueblos y culturas y tiene su origen como estrategia de investigación en los trabajos de la temprana antropología social, que tenía como objetivo la descripción detallada y permanente de las culturas y formas de vida de pequeñas y aisladas tribus” Denscombe (1998, p. 68).

“El deseo de observación que su voluntad de participación conlleva, tiene como único fin confesado comprender el «funcionamiento» o la «estructura» del conjunto social y cultural que es el objeto de su estudio” Caratini (2013, p. 109).

Aguirre Baztán (1995, p. 3) analizando el término etimológicamente entiende que “la etnografía es el estudio descriptivo (graphos) de la cultura (ethnos) de una comunidad” .

La etnografía, también conocida como investigación etnográfica o cualitativa, constituye un método de investigación útil en la identificación, análisis y solución de múltiples problemas de la educación.

Como señala Duranti (2000, p. 126) *“la etnografía es la descripción escrita de la organización social de las actividades, los recursos simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos”*.

Este enfoque pedagógico surge en la década de 1970, en países como Gran Bretaña, Estados Unidos y Australia, y se generaliza con el objetivo de mejorar la calidad de la educación, estudiar y resolver los diferentes problemas que la afectan.

Este método cambia la concepción positivista e incorpora el análisis de aspectos cualitativos dados por los comportamientos de las personas, de sus relaciones sociales y de las interacciones con el contexto en que se desarrollan. La investigación pedagógica tiene un marcado carácter social, su objeto de estudio es la educación de las personas, vista y analizada como proceso, con una concepción holística, en la que se puede estudiar el contexto educativo, el propio proceso o algunos de los componentes que lo integran.

Su carácter holístico hace que para cualquier objeto de estudio que se aborde, sea necesario que todos ellos intervengan de una forma u otra en éste. Luego la investigación pedagógica, al igual que cualquier otra investigación social, constituye un proceso complejo y ella, la música y los libros de texto, tienen un papel relevante que es necesario analizar para comprender la realidad.

San Fabián (1992, p. 18) afirma que *“al ser la educación un proceso cultural por el que niños y jóvenes aprenden a actuar adecuadamente como miembros de una sociedad, hace de ella un ámbito particularmente idóneo para la investigación etnográfica”*.

Alvarez-Gayou (2003, p. 78) considera que el propósito de la investigación etnográfica es *“describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente; así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado bajo circunstancias comunes o especiales, y presentan los resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural”*.

Los libros de texto en general, y concretamente los de música, son transmisores históricos, culturales y del léxico, ya que inculcan ideas de forma clandestina que conforman el desarrollo de las personas.

Como plantea Torres (1988, p. 17): *"las etnografías no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas, teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor"*.

Velasco y Díaz de Rada (2006, p. 10) afirman que *"la etnografía de la escuela no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar"*.

Esta definición hace hincapié en dos aspectos básicos e íntimamente relacionados en un estudio etnográfico en la escuela:

1. *Práctica etnográfica*, es decir, el trabajo de campo es el estudio en el contexto de un colegio, a través de la observación participante, el contacto con los sujetos estudiados, etc.
2. *Reflexión antropológica*, es decir, trabajo reflexivo y personal con un carácter constructivo de la realidad investigada

Por eso, se pretende por un lado proporcionar una imagen lo más fiel posible de la realidad, de lo que dicen tanto el texto como las imágenes en los libros. Y por otro, se tratará de redactar los resultados e interpretar los hallazgos obtenidos, aunque siendo conscientes de que será la lectora o el lector el que deberá extraer sus propias conclusiones y generalizaciones a partir de los datos.

Se pretende, por tanto, no sólo comprobar y verificar la teoría, sino generarla. Se han seguido dos estrategias (Glasser y Strauss, 1967, p. 3; cit. por Taylor y Bogdan, 1985, p. 155) para desarrollar teoría fundamentada:

1º) *"Un método comparativo constante. Se ha codificado y analizado simultáneamente el texto e imágenes que aparecen en los libros de texto para desarrollar los conceptos. Mediante la comparación continua del léxico y de las iconografías, se han identificado los conceptos, sus propiedades, sus interrelaciones y se han tratado de integrar en una teoría coherente."*

2º) *El análisis de los datos ha sido un proceso continuo durante la realización de la investigación y aún hoy se tiene la sensación de que no puede estar cerrado. Siempre, tras una nueva lectura, surgen nuevos temas emergentes y los intereses personales (cambiantes a medida que se evoluciona y se tienen nuevos conocimientos de la realidad) sugieren nuevas interpretaciones"*.

Todo ello fundamentado en los siguientes parámetros:

- ⤴ *Descripción cultural*. Para Serra (2004, p. 166) es su objetivo principal.
- ⤴ Interpretación y comprensión de dicha cultura.
- ⤴ Difusión del informe y mejora de lo investigado. Harmersley y Atkinson (2005, p. 32) aseguran que *"el principal objetivo de la investigación es, y debe seguir siendo, la producción de conocimiento"*.
- ⤴ Autoconocimiento. Nolla Cao (1997, p. 5) plantea que *"lo esencial de la experiencia etnográfica es transformarnos a nosotros mismos"*.

Para realizar el análisis se ha utilizado fundamentalmente uno descriptivo, del que se presenta, a continuación, una explicación más detallada.

Seguidamente se explicará qué es el análisis de contenido, las características que debe tener, las etapas seguidas y las fases para la elaboración de un sistema categorial.

5.2. ANÁLISIS DE CONTENIDO

*"Porque nadie puede saber por ti.
Nadie puede crecer por ti.
Nadie puede buscar por ti.
Nadie puede hacer por ti lo que tú mismo debes hacer.
La existencia no admite representantes"*
Jorge Bucay

5.2.1. CONCEPTO

Se puede definir el análisis de contenido como un método que busca manifestar la significación de un mensaje, ya sea de un discurso, una historia de vida, un artículo de revista, un texto escolar... Más concretamente, consiste en catalogar y/o codificar los diversos elementos en categorías con el fin de sacar a la luz el sentido del mismo.

Existen varios antecedentes del análisis de contenido. Según Sayago (2014) las primeras reflexiones lingüísticas sistemáticas se remontan, al menos, hasta el siglo V a.C., cuando los sofistas teorizaron acerca de las técnicas orientadas a la persuasión, inaugurando una vía continuada luego a través de los trabajos de Aristóteles, principalmente en su *Retórica*, y, en

Roma, a través de la *Retórica a Herenio* y de las obras de Cicerón y Quintiliano. Sin embargo, estas reflexiones estaban acotadas al dominio de la argumentación y tendían más a dar indicaciones para la elaboración de piezas oratorias eficaces que a fijar criterios para el análisis de piezas ya hechas.

Durante la Edad Media, en cambio, se analizó un texto particular, la Biblia, con el fin de reconocer en él sentidos no manifiestos. Este abordaje fue conocido como la hermenéutica religiosa, cuya formulación más completa estuvo a cargo de Santo Tomás, quien, a partir del sentido literal de las Sagradas Escrituras, reconoció tres tipos de sentido espiritual: el alegórico, el moral y el anagógico o místico.

En el siglo XIX, la hermenéutica amplió su área de aplicación desde la exégesis religiosa a la exégesis de los textos escritos en general. Fundando la hermenéutica romántica, Friedrich Schleiermacher propuso un círculo hermenéutico que iba de la reconstrucción del contexto del autor hacia la reconstrucción intuitiva y adivinatoria de su proyecto creador. Este modo de abordaje fue muy difundido sobre todo en el ámbito de los estudios literarios, donde se pensó que una correcta interpretación de los textos debe coincidir con la intención originaria de sus productores, suponiendo la existencia de una *lectura única*.

Cuando a fines del siglo XIX y principios del XX, empezaron a desarrollarse las ciencias sociales y se hizo necesario estudiar las producciones lingüísticas de los sujetos *comunes y corrientes*, la hermenéutica romántica se mostró como un instrumento analítico insuficiente, sobre todo a la luz de los estándares científicos dominantes, derivados del modelo de las ciencias naturales. Se necesitaba una herramienta capaz de tratar los textos como objetos, es decir, como productos simbólicos que pudieran ser sometidos a operaciones experimentales y estadísticas.

Esa herramienta fue el análisis de contenido, configurado en las primeras décadas del siglo XX en Estados Unidos, primero, fue aplicado al estudio de diarios, en los que se registraba la frecuencia de ciertos temas, la extensión de las noticias, su ubicación en las páginas, etc. Luego, a raíz de la Segunda Guerra Mundial, el análisis fue aplicado también al estudio de la propaganda política. Se prestaba atención a la aparición de ciertas palabras, expresiones o tópicos con el fin de reconocer, dentro del país, publicaciones que propagaran ideologías contrarias a los ideales norteamericanos”.

Vamos a concretar un poco más qué se entiende por análisis de contenido con algunas definiciones:

Desde un enfoque clásico, cuantitativo, Mayntz et al (1980, p. 198), define el análisis de contenido como *"una técnica de investigación que identifica y describe de una manera objetiva y sistemática las propiedades lingüísticas de un texto con la finalidad de obtener conclusiones sobre las propiedades no-lingüísticas de las personas y los agregados sociales. En este sentido, el «texto» puede ser tanto un escrito como un «discurso» oral (y registrado, por ejemplo, en una cinta magnetofónica). Sin embargo, en un sentido más amplio, el análisis de contenido se puede aplicar también a materiales que no sean puramente lingüísticos; por ejemplo, películas o anuncios publicitarios"*.

Pinto y Grawitz (1967, p. 459) han retomado la definición clásica de Berelson (1952), pues lo definen como *"una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones, teniendo como fin interpretarlos"*.

Si ubicamos este método dentro del campo de la investigación sociológica, podemos definirlo como *"una técnica de investigación que consiste en el análisis de la realidad social a través de la observación y el análisis de los documentos que se crean o producen en el seno de una o varias sociedades. Lo característico del análisis de contenido, y que lo distingue de otras técnicas de investigación sociológica, es que se trata de una técnica que combina intrincadamente, y de ahí su complejidad, la observación y el análisis documental"* (López-Aranguren 1986, p. 366).

Según Bardin (1986, p. 7) *"el análisis de contenido es un conjunto de instrumentos metodológicos, aplicados a lo que él denomina como "discursos" extremadamente diversificados... El factor común de estas técnicas múltiples y multiplicadas... es una hermenéutica controlada, basada en la deducción: "la inferencia"*.

Por tanto, el análisis de contenido se mueve entre dos polos: el del rigor y de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad. Disculpa y acredita en el investigador esa atracción por lo oculto, lo latente, lo no aparente, lo potencial inedito, lo "no dicho", encerrado en todo mensaje (López Noguero, 2009).

Berelson (1952, p. 18) sostiene que el análisis de contenido es *"una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación"*. Según esta definición el análisis de contenido ha de someterse a ciertas reglas. La "objetividad" se refiere al empleo de procedimientos que puedan ser utilizados por otros investigadores de modo que los resultados obtenidos sean susceptibles de verificación. La "sistematización" hace referencia a pautas ordenadas que abarquen el total del contenido observado (J. Andréu, 1998).

Así mismo, Hostil y Stone (1969, p. 5) proponen una definición en la que añaden la posibilidad de que dichos análisis puedan ser “cualitativos” haciendo referencia al contenido “latente” de los textos: “*el análisis de contenido es una técnica de investigación para formular inferencias identificando de manera sistemática y objetiva ciertas características específicas dentro de un texto*”.

En palabras de Santander (2011, p. 215), “*no existe la técnica para hacer el análisis*”. De ahí que existan diversas maneras de clasificarlo. Autores como Mayer y Quellet, 1991, p. 478; Landry, 1998, p. 335; Landry, 1987, p. 119; delimitan seis tipos de análisis de contenido:

1º. *El análisis de exploración de contenido*. Se trata de estudiar un campo amplio de posibilidades, de investigar las hipótesis, las orientaciones o aún de servirse de sus resultados para construir cuestionarios más adaptados.

2º. *El análisis de verificación de contenido*. Pretende comprobar el realismo y la fundamentación de las hipótesis preestablecidas.

3º. *El análisis de contenido cualitativo*. Este tipo de análisis permite confirmar la presencia de temas, de palabras o de conceptos en un contenido.

4º. *El análisis de contenido cuantitativo*. Tiene como objetivo de cuantificar los datos, de establecer la frecuencia de aparición de ciertos elementos...

5º. *El análisis de contenido directo*. Se limita a tomar el sentido literal de lo que es estudiado. No se busca descubrir el sentido latente de discurso; sino que permanece a nivel manifiesto.

6º. *El análisis de contenido indirecto*. El investigador examina el contenido y extrae el significado latente. Se recurre a una interpretación del sentido de los elementos, de su frecuencia, de sus asociaciones, etc.

En palabras de Henry y Moscovici (1968, p. 23): “*todo lo que se dice y escribe es susceptible de ser sometido a un análisis de contenido*”.

McCulloch, 2004; Prior, 2004; y Plummer, 2001; han argumentado el interés de emplear este tipo de técnica en la investigación, y otros autores como Stake, 1998; y Simons, 2011; han resaltado su utilidad en el estudio de casos.

3.2.2. CARACTERÍSTICAS

Nuestro análisis de contenido tiene las siguientes características (L'Écuyer, 1987, p. 50; Landry, 1988, p. 329; Mayer y Quellet, 1991, p. 475; AAVV, 1995; Buendía y Carmona, 2001; y Tamayo, 2006):

- Se trata de una técnica indirecta, porque el contacto con los individuos se realiza mediante los sesgos de sus producciones, es decir, con los documentos de los que se obtiene información.
- Estas producciones tienen diversas formas, tanto escrita, oral, imagen o audiovisual, para observar sus comportamientos y sus fines.
- Los documentos pueden haber sido contruidos por una persona, (cartas personales, las novelas, un diario íntimo...), o por un grupo (leyes, textos publicitarios...).
- El contenido del mismo puede ser no cifrado, es decir, las informaciones que se obtienen de los documentos no se exteriorizan mediante números, sino con expresiones verbales.
- Se puede obtener una deducción cualitativa o cuantitativa, es decir, los documentos pueden ser estudiados con el objeto de cuantificar o cualificar los elementos existentes, o incluso, utilizando los dos métodos a la vez.

Se puede recurrir a este tipo de análisis por varios motivos: *“para codificar las respuestas de las preguntas abiertas de una encuesta, codificar los resultados de entrevistas no directivas; revelar los postulados implícitos de los textos y manuales escolares, determinar los estereotipos del papel de la mujer presentes en las revistas o en las novelas; describir las tendencias de las leyes o de los programas de los partidos políticos...”* (Landry, 1983, p. 338).

Este tipo de análisis varía dependiendo del texto que se analiza y el tipo de interpretación, por lo que *“no existe método de análisis fácilmente transportable a todas las situaciones. Salvo para las aplicaciones simples, para la codificación de los temas de respuestas o las preguntas abiertas de los cuestionarios, el investigador está siempre más o menos forzado a hacer adaptaciones a los procedimientos más apropiados para el estudio del problema que busca resolver”* (Landry, 1998, p. 339).

O en palabras de Bardin (1986, p. 23): *“No existen plantillas ya confeccionadas y listas para ser usadas, simplemente se cuenta con algunos patrones base, a veces difícilmente traspasables”*.

5.2.3. ETAPAS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO

Tal y como proponen Taylor y Bogdan (1986), se ha ido organizando, estructurando y secuenciando la información durante todo el proceso. Es decir, nuestra estrategia fue ir analizando los datos que íbamos obteniendo de forma permanente, mediante un proceso cíclico e interactivo (Miles y Huberman, 1994), lo que nos permitió reducir el número de datos, organizarlos y tomar nuevas decisiones.

A partir de autores como Mayntz et al, 1980, pp. 201-206; López-Aranguren, 1986, pp. 373-383; Bardin, 1986, p. 93; L'Écuyer, 1990, p. 71; Mayer y Quellet, 1991, p. 478; Landry, 1998, p. 335; AAVV, 1995; Buendía y Carmona, 2001; y Tamayo, 2006; se pueden identificar como etapas técnicas generales del análisis de contenido las siguientes:

1. *El análisis previo o la lectura de documentos.* En primer lugar existen una serie de cuestiones a determinar: ¿qué investigar?, ¿qué bibliografía o conocimientos previos existen?, ¿qué textos se van a usar?, ¿en qué marco teórico encaja?... es decir, plantear cuál es el problema y buscar información al respecto.

M Bunge (1989, p. 195) define el concepto de problema como “*una dificultad que no puede resolverse automáticamente sino que requiere una investigación conceptual o empírica*”. Los objetivos de esta etapa son tres:

- La selección de los documentos para someter al análisis.
- La formulación de las hipótesis y los objetivos.
- La determinación de indicadores sobre los cuales se apoyará la interpretación final.

2. *La preparación del material.* Los documentos fueron desglosados en unidades de significación, clasificándolas en categorías bien definidas. Esta etapa se subdivide a su vez, en tres momentos:

A). *La constitución del corpus.* El corpus, palabra tomada del latín que significa "cuerpo", corresponde a un conjunto de textos o de documentos reunidos para los fines del estudio.

B). *Transcripción.* Una vez se han seleccionado los documentos, o las entrevistas realizadas, se transcribe el material para darse una herramienta de análisis claro, completo y lo más significativo posible.

C). *La selección de un método de análisis más apropiado para nuestra investigación.*

3. *La selección de la unidad de análisis.* Se refiere al espacio y el tiempo en los cuales se retendrá la regularidad de los elementos de investigación. Para definir dicha unidad, según Landry (1998, p. 348) se pueden utilizar los siguientes métodos: *“de manera inductiva, partiendo de las similitudes de sentido del material de análisis; de manera deductiva derivándolas de una teoría existente; o bien siguiendo una fórmula mixta en donde una parte de las categorías es derivada de una teoría mientras que la otra parte es inducida en el curso del análisis”*.

Según López Aranguren, 1994; y Krippendorff, 1990; se distinguen tres tipos de unidades de análisis:

- ^ Las *unidades de muestreo*, que serán el material analizado.
- ^ La *unidad de registro* puede considerarse como la parte de la unidad de muestreo que es posible analizar de forma aislada. Hostil (1969, p. 116) define una unidad de registro *“como el segmento específico de contenido que se caracteriza al situarlo en una categoría dada”*. Para otros autores las unidades de registro en un texto pueden ser palabras, temas (frases, conjunto de palabras), personas o personajes, párrafos...
- ^ *Unidades de contexto*: es la parte de la unidad de muestreo que tiene que examinarse para poder caracterizar una unidad de registro.

4. *La explotación de los resultados* (análisis cuantitativo y/o análisis cualitativo). En ella se realizan operaciones de codificación, reducción o enumeración en función de las instrucciones previamente formuladas.

Este proceso se caracteriza por seguir una secuencia no lineal, ya que el investigador o investigadora se mueve entre los datos, la realidad y sus hipótesis. Creswell (1998, p. 183) ilustra dicha secuencia en un esquema (véase **figura**), donde se parte de los datos hacia un análisis que deriva en la organización, interpretación y teorización en una espiral ascendente que aumenta la comprensión del objeto de estudio.

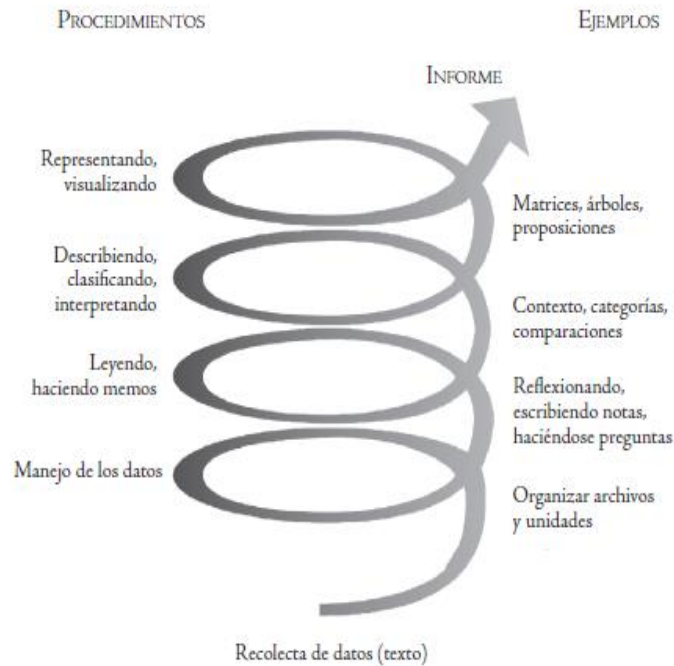


Figura Espiral analítica donde se muestra la interacción entre los datos y la reflexión que se hace sobre ellos. Basada en Creswell (1998)

5.2.4. FASES PARA LA ELABORACIÓN DEL SISTEMA CATEGORIAL

En esta etapa del trabajo de investigación, hemos llevado a cabo el trabajo en cinco fases, que se describen a continuación.

A) PREANÁLISIS

Como indica Bardin (1986, p. 71), el “*preanálisis podemos considerarlo como una fase de organización de la investigación*”.

En esta fase han adoptado una serie de decisiones respecto a los objetivos concretos perseguidos, la identificación y selección de los textos, la selección de la muestra a la cual se le ha efectuado el análisis, la revisión de la literatura y de investigaciones similares que se hayan realizado sobre la temática de estudio seleccionada. Es el momento también de realizar la primera toma de contacto con los textos sobre los que se aplicará el análisis.

Los objetivos a alcanzar, además de partir del problema específico a estudiar, están relacionados con el nivel de análisis a realizar. Fox (1981, p. 710) describe “*dos tipos de niveles de análisis: manifiesto y latente. El primero se centra en lo que el sujeto ha dicho, limitado por*

la respuesta y no interpretando nada entre líneas; en el segundo el investigador trata de codificar el significado de las respuestas o de la motivación subyacente que origina la conducta. Mientras el primero es más limitado, el segundo persigue superar la mera transcripción de la presentación de los datos”. Pérez Serrano (1994, p. 145) añade que también “se debe de explicar el por qué y el para qué”.

La selección de la muestra y del material o texto a analizar, ha tenido en cuenta una serie de principios:

- *Exhaustividad*: una vez establecido el criterio de selección, el material que se recogió, fue ubicado dentro del criterio y el objeto de estudio.
- *Representatividad*: la muestra seleccionada tiene que ser representativa de la población del que ha sido extraída, para que permita una correcta interpretación del objeto a estudiar.
- *Homogeneidad*: los documentos escogidos responden a unos criterios precisos y no ser demasiado singulares respecto a la población de la que han sido extraídos.
- *“Pertinencia: deben tener sentido respecto a los objetivos que se persiguen con el análisis”*. (Bardin, 1986, pp. 72-73).

Para ello, se han tenido en cuenta los siguientes hechos:

- Se ha especificado claramente el criterio adoptado y justificado los motivos que nos llevaron a adoptarlo.
- Se ha mantenido a lo largo del análisis la constancia del criterio adoptado.
- Se ha relacionado el criterio con los objetivos perseguidos en el estudio.
- Se ha contemplado la comparación de los resultados con los alcanzados por otros investigadores/as.

B) FORMACIÓN DEL SISTEMA CATEGORIAL

Para la elaboración del sistema categorial, hemos tenido en cuenta las aportaciones de Pérez Serrano (1984, p. 83) en las que señala que “la formación del sistema categorial refleja directamente el propósito del investigador/a y la teoría subyacente que organiza el estudio; además que constituye uno de los escollos más difíciles de salvar y en donde ha de ponerse a prueba toda la creatividad del científico”.

Además, también se ha considerado que la categorización según Bardin (1996, p. 90), “es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por analogía, a partir de criterios previamente definidos”.

Por eso, las categorías están establecidas a partir de diferentes vías:

- La revisión teórica y conceptual de su objeto de estudio.
- Otros sistemas categoriales previos formulados por otros autores y el éxito obtenido con su construcción, opiniones de expertos y especialistas en el objeto de estudio.
- Preacercamiento a los textos de análisis.

La categorización que hemos seguido, es un proceso de estructura con las siguientes etapas (Andreu, 2003, p. 37):

1. “El inventario, para aislar los elementos.
2. La clasificación: para distribuir los elementos y consiguientemente buscar o imponer a los mensajes una cierta organización”.

También hay que señalar que hemos llevado a cabo la categorización, respetando las siguientes reglas básicas (Olabuenaga, 1996):

- △ Cada serie de categorías se ha construido de acuerdo con un criterio único. No obstante, esto no quiere decir que no se hayan elaborado categorías complejas a partir de criterios únicos.
- △ Cada serie de categorías ha sido exhaustiva.
- △ Las categorías de cada serie han sido mutuamente excluyentes.
- △ Las categorías son significativas, claras y replicables.
- △ Además, se ha tenido en cuenta que las categorías sean nominales, ya que su única función es clasificar, y en otros caso ordinales porque su función era clasificar y ordenar.

Con todo ello, se ha conseguido elaborar un sistema categorial con las siguientes categorías (Fox, 1981; Pérez Serrano, 1984; Weber, 1985; Bardin, 1986; Clemente y Santalla, 1991; AAVV, 1995; Buendía y Carmona, 2001; Tamayo, 2006):

- ✓ *Es exclusivo*, en el que cada uno de elementos que aparecen en el texto tiene una ubicación exclusiva y únicamente en una categoría;
- ✓ *Homogéneo*, ya que un mismo principio de clasificación dirige su organización;

-
- ✓ *Pertinente*, porque se adapta tanto al material soporte del texto elegido como al objetivo del estudio;
 - ✓ *Productivo*, ya que el sistema categorial es efectivo y proporciona resultados aclaratorios del fenómeno estudiado, suministrando nuevas hipótesis y favoreciendo nuevos problemas de estudio.
 - ✓ La *fiabilidad* puesto que denota exactitud y constancia del instrumento ya que se puede aplicar diversas veces y por diferentes codificadores o analistas
 - ✓ La *validez* porque realmente se analiza lo que realmente se desea examinar.

Según Krippendorff (1990, pp. 191-249):

- *“La fiabilidad va a depender no solo de la calidad y operatividad del instrumento, sino también del tiempo y tipo de entrenamiento que reciban. Para ello puede ser de gran ayuda la elaboración de un manual del codificador donde, además de presentar el instrumento, se definan las categorías utilizadas y se ejemplifiquen textos, normas... codificados dentro de las mismas. Por otra parte, la reflexión de los codificadores respecto a las decisiones adoptadas y su discusión en grupo, es una buena estrategia para la interpretación y comprensión del instrumento, aspecto que, sin lugar a dudas, repercutirá en la obtención de índices de fiabilidad más elevados.*
- *No sólo deben buscarse índices de acuerdos entre los codificadores, sino también intracodificadores, ya que la fiabilidad obtenida inicialmente tiende a modificarse y deteriorarse con el paso del tiempo.*
- *Como es lógico imaginar, las medidas de fiabilidad inter e intraobservadores deben obtenerse con materiales similares a los que se utilizarán en el estudio.*
- *Y por último asumir que no existe una única validez, sino que existen diferentes tipos de ellas, que van desde la semántica, que se relaciona con los significados simbólicos de los datos, hasta la de muestreo y la de construcción del instrumento categorial”.*

C) CODIFICACIÓN

Vamos a separar esta "fase" por cuestiones operativas, pues en realidad algunas de las decisiones que aquí se adopten son simultáneas, e incluso anteriores, a la elaboración del sistema categorial.

Según Hostil (1969) la codificación es el proceso por el que los datos brutos se transforman sistemáticamente en unidades que permiten una descripción precisa de las características de su contenido.

La codificación implica la elección de las unidades de análisis o registro, y la determinación de los indicadores de codificación que se utilizarán. Las unidades de análisis o de registro, son los elementos básicos o datos a los cuales les será aplicado el sistema categorial elaborado.

De acuerdo con diferentes autores como Krippendorff, 1990; Pérez Serrano, 1984 y 1994; Bardin, 1986; Clemente y Santalla, 1991; Buendía y Carmona, 2001; Tamayo, 2006; y Navarro y Díaz, 1994; podemos diferenciar dos tipos básicos de unidades de codificación en el análisis de contenido: de *registro* y de *contexto*. La primera se refiere a la unidad de registro más pequeña que se debe de codificar: la palabra, el tema, los tipos de planos, el documento; y la segunda, al mayor cuerpo de contenido que puede investigarse, es decir determina los límites de la información que puede incorporarse a una unidad de registro. Estas unidades las podemos ampliar con las propuestas de diferentes autores, así Krippendorff (1990) menciona el término unidades de muestreo, relacionados con la separación y discriminación temporal de la realidad observada a la cual se le aplicará el análisis de contenido, y Hostil (1969) por su parte, se refiere a unidades de enumeración.

Los criterios que se pueden adoptar para la elección de las unidades son bastante diversos, y van desde procedimientos puramente físicos hasta temáticos tales como la selección dentro de un medio o conjunto de ellos de aquellos textos que se refieren clara y específicamente a nuestro objeto de estudio. Tampoco podemos olvidar la posibilidad de elegir unidades de tipo sintáctico-lingüístico, como puede ser el plano, la palabra... Bardin (1986) considera que las unidades de registro más utilizadas en el análisis de contenido son: la palabra, el tema, el objeto o referente, el personaje, el acontecimiento y el documento.

Se pueden utilizar diferentes criterios para la realización de la codificación, entendiéndose no como procedimientos secuencialmente separados y distintos, sino que deben concebirse como un manejo de los datos con distintos grados de abstracción (Flick, 2004). En este caso se han utilizado tres tipos de codificación:

- *Codificación abierta*: consiste en separar los datos y asignarle a cada uno un código, organizados en categorías y agrupados en función de sus similitudes comunes. Este tipo de codificación tiene por finalidad aumentar la comprensión del texto que se analiza,

mediante el descubrimiento de los códigos, las categorías, sus propiedades y sus dimensiones (Flick, 2004; Strauss y Corbin, 2002).

- *Codificación axial*: Se trata de un proceso para diferenciar las categorías que se generaron y sus relaciones con otras. Esta selección se lleva a cabo mediante procesos de *inducción y deducción*, pues el investigador puede construir estas relaciones, que pueden ser del tipo *medios-fin, de causalidad, y temporales o locales* (Flick, 2004).
- *Codificación selectiva*. Es el resultado de seleccionar el núcleo de la categoría, relacionada con las otras, validándolas y desarrollándolas. Este tipo de codificación se utiliza cuando se ha alcanzado la “saturación teórica”, es decir, en el momento analítico en el que ya no surgen más propiedades, dimensiones o relaciones nuevas. El último rasgo distintivo es que la categoría central permita agrupar los datos de tal manera que haga posible formular una teoría (Flick, 2004).

Como señala Bardin (1996, pp. 47-49), la enumeración y reglas de recuento de la codificación ha sido las siguientes:

- ⤴ *“La presencia o ausencia de los elementos de un texto.*
- ⤴ *La frecuencia de dichos elementos es la medida más utilizada generalmente.*
- ⤴ *La frecuencia ponderada: se refiere a la aparición de uno o varios elementos que tienen más importancia que los demás.*
- ⤴ *La intensidad que tiene de una noticia.*
- ⤴ *La necesidad de establecer un sistema de codificación donde se vea reflejado el sentido bidireccional del texto.*
- ⤴ *El orden viene establecido según la aparición temporal, importancia, o función de las unidades de registro.*
- ⤴ *La contingencia es la presencia simultánea en un momento dado de dos o más unidades de registro en diferentes niveles de códigos o de contextos”.*

D) ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Según Weber (1985, p. 70), aconseja que “*el investigador intente responder cuatro preguntas básicas: ¿Cuál es el resultado principal?, ¿son interpretaciones competentes?, ¿la interpretación de los resultados toma sentido a la luz de alguna teoría o teorías? y ¿cómo decidir si la interpretación es en algún sentido correcta?*”.

Respecto a las técnicas estadísticas que se pueden utilizar para el análisis de los datos van desde la estadística descriptiva, hasta las técnicas no paramétricas y de regresión a análisis factorial de correspondencia (Nieto, 1989). En este sentido hemos ilustrado y completado el análisis cualitativo de la información aportada en el texto e imágenes de los libros seleccionados con un análisis porcentual.

Mayring (2000) propone un modelo de desarrollo de categorías, el cual se representa en la figura 8 y que sintetiza el proceso seguido hasta la interpretación de los resultados y la elaboración del informe final.

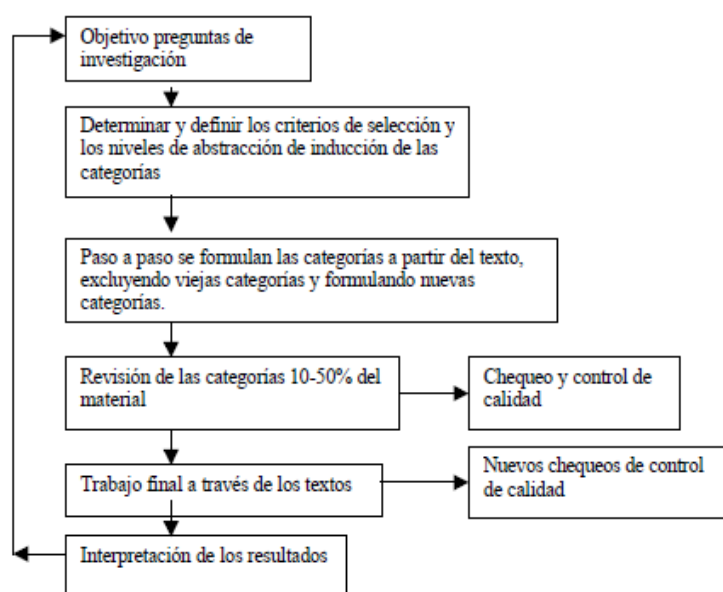


Figura 8: Modelo de desarrollo de categorías de Mayring (2000)

Según Andréu (2003, p. 23), *“la idea fundamental del procedimiento es formular criterios de definición, derivado en último término del fondo de la investigación a través del material textual analizado. Siguiendo este criterio el material se trabaja continuamente hasta el fin y las categorías se van deduciendo tentativamente paso a paso. Dentro de un proceso de “feedback” estas categorías se van revisando continuamente hasta obtener la categoría principal. Por último, si la investigación requiere análisis cuantitativo se podría trabajar en programas de ordenador adecuados a partir de los códigos, categorías y frecuencias obtenidas”*.

A continuación, explicaremos las categorías de análisis elegidas, así como una breve descripción de cada una.

5.3. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

"Ama sin medida, sin límite, sin complejo, sin permiso, sin coraje, sin consejo, sin duda, sin precio, sin cura, sin nada. No tengas miedo de amar, verterás lágrimas con amor o sin él." Chavela Vargas.

Para el estudio del texto y las imágenes que aparecen en los libros de texto, se ha elaborado una ficha titulada "análisis de los estereotipos de género" (figura 9).

FICHA DE ANÁLISIS DE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO											
PERSONAJES FEMENINOS					PERSONAJES MASCULINOS						
Denom. de personajes	Descripción		Acciones	Oficios	Objetos	Denom. de personajes	Descripción		Acciones	Oficios	Objetos
	Física	Psicológica					Física	Psicológica			

Figura 9: Ficha de análisis de estereotipos de género (Fuente: elaboración propia)

Las categorías utilizadas se seleccionaron por varias razones, las cuales pasamos a exponer a continuación.

En primer lugar hicimos una lectura inicial, para percibir qué se podía estudiar, de manera que la selección de las categorías partiera de un estudio previo del material elegido. En dicha elección, se tuvo en cuenta que las categorías abarcasen la descripción total de los personajes que aparecen, tanto protagonistas principales como secundarios, además de las relaciones humanas que se establecen entre ellos, puesto que un estudio descriptivo a nivel físico sería insuficiente para nuestra investigación.

Las categorías de análisis que se elaboraron para la investigación son las siguientes:

- *Denominación de los personajes:* Con esta categoría nos referimos a la forma en la que se nombran o designan a los personajes que intervienen, pudiendo ser nombres,

apodos, sobrenombres, incluso a la forma de citarse. También se muestran los tratamientos sociales que se reciben, por ejemplo “Ilustrísimo señor”.

- *Descripción Física:* Con ella se obtienen los adjetivos calificativos o atributos que caracterizan a los personajes, tanto masculinos como femeninos.
- *Descripción psicológica:* Está basada en las características psicológicas o de personalidad de los personajes que aparecen.
- *Acciones:* con esta categoría se recogen las distintas actividades que realizan los personajes, expresadas mediante los verbos o imágenes que aparecen en los libros.
- *Oficios o profesiones:* Se refiere a la ocupación o función social que tienen los personajes.
- *Objetos:* En esta categoría se comprueba si existe un uso diferente de los materiales en función del género de la persona que lo utilice en las acciones que se realizan los personajes.

En palabras de Krippendorf (1997, p. 81) “*determinar las unidades implica delimitar su definición, su separación, teniendo en cuenta sus respectivos límites y su identificación para el análisis*”.

En nuestra investigación se tomaron como unidades de análisis las frases, los párrafos y las imágenes de los libros de texto, enmarcándolos en las categorías seleccionadas.

El análisis del contenido que transmiten tanto el texto escrito como las imágenes se completa estudiando qué persona es la protagonista, el narrador o narradora de la acción, donde podemos observar rasgos sexistas.

Seguidamente, se desarrollará y explicará los criterios que hemos seguidos para que nuestra investigación sea contemplada como científica, además del papel de la investigadora en la misma.

5.4. EL RIGOR DE LA INVESTIGACIÓN

“De nuestros miedos nacen nuestros corajes y en nuestras dudas viven nuestras certezas. Los sueños anuncian otra realidad posible y los delirios otra razón. En los extravíos nos esperan hallazgos, porque es preciso perderse para volver a encontrarse”. Eduardo Galeano.

Para Guba (1989), existen cuatro criterios que deben ser cumplidos para que una investigación pueda ser considerada científica: el valor de la verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad. Los procesos utilizados para alcanzar estos criterios son muy diferentes dependiendo de la posición epistemológica y metodológica que adopte la investigación (Medina Moya, 2005).

Para la obtención de estos estándares de rigurosidad, la corriente racionalista o positivista, ha empleado una terminología específica, como son los conceptos de validez interna y externa; objetividad y fiabilidad; en cambio, la corriente naturalista, ha preferido utilizar los términos credibilidad, transferibilidad, dependencia y conformabilidad.

Para los y las defensoras de la primera corriente en la investigación cualitativa, la interacción con el contexto supone una amenaza para la fiabilidad y la validez de la investigación. Sin embargo, para Santos Guerra (2000, p. 253), *“no es acertado pensar que la investigación cualitativa carezca de credibilidad científica y de capacidad de reformulación de teorías”*.

En este sentido, Simons (2011, p. 224) comenta que estas “difamaciones” sobre el estudio de casos *“son mitos proclamados de diversas formas, a menudo con desdén, por ejemplo cuando se dice que... son demasiado subjetivos; no se puede generalizar a partir de un estudio de caso; en la investigación con estudio de caso no se puede generar teorías, los estudios de casos no son útiles para definir políticas. Este tipo de juicios a veces tienen su origen en un intento de justificar el sistema de estudio de caso con criterios que son más propios de investigaciones de tradición positivista. Otras veces, son consecuencia de una errónea concepción de los preceptos fundamentales de la investigación con estudio de caso”*.

A continuación, describiremos los parámetros de rigurosidad de nuestra investigación, apoyándonos en las estrategias propuestas por autores/as como Goetz y LeCompte, 1988; Pérez Serrano, 1994; Santos Guerra, 2000; Lincoln y Guba, 1985; y Guba 1989:

- El *valor de la verdad*, también llamada *validez interna* o *credibilidad*. Este criterio hace referencia al grado en que los resultados coinciden con la realidad estudiada. La credibilidad aumenta a medida que se prolonga el tiempo de estancia del investigador/a en el campo de estudio (Guba, 1989), puesto que una realidad tan compleja no puede ser captada en un espacio corto de tiempo (Santos Guerra, 2000).

Para conseguir una mayor credibilidad, Guba (1989), propone la utilización de la observación continuada y persistente; la triangulación de informantes, fuentes y métodos; y la negociación del informe de investigación.

Respecto a este criterio, hemos seguido las siguientes estrategias:

- a. *Tiempo prolongado en el campo de estudio.* Al ser docente del centro en el que se ha realizado la investigación y más concretamente impartir la materia a la que se dedica el estudio, consideramos que es tiempo más que suficiente para conocer el contexto y recabar la información necesaria.
- b. *Observación continuada y persistente.* Se ha realizado una observación durante toda la fase de campo.
- c. *Triangulación.* Esta estrategia consiste en obtener información de diferentes fuentes, técnicas y métodos para evitar sesgos producidos por el investigador/a. Además, permite contrastar los datos, recoger otros nuevos y debatir colectivamente sobre los mismos (Fernández Sierra, 1996). En este caso se ha realizado a partir del estudio de los datos obtenidos de las categorías, con revisiones tanto por la directora de la tesis, D^a Emilia Moreno Sánchez, como por la comparación de los datos obtenidos en la tesina elaborada en el 2008, titulada “*Análisis de la transmisión de los estereotipos de género en el cancionero de Huelva como recurso educativo*” realizado para el programa de doctorado “*La Educación en la sociedad multicultural*” (Bienio 2006/08), así como por la información obtenida tanto en el claustro como consejo escolar del centro tras la entrega de un informe con las conclusiones de la investigación.
- d. *Negociación de informe de investigación.* Según García Jiménez (1994), es necesario compartir las descripciones e interpretaciones con los sujetos investigados y otros agentes externos. En nuestro caso, el informe de investigación elaborado fue entregado al claustro del profesorado y al consejo escolar de centro para su revisión y a una agente externa, D^a. Emilia Moreno Sánchez, directora de esta tesis doctoral.

- La *aplicabilidad (validez externa o transferibilidad)*, hace referencia a la posibilidad de utilizar los resultados obtenidos en otros contextos, estando determinada por la persona que lee el informe final. En este caso, estos libros han sido utilizados por otros centros educativos, no solo andaluces, por lo que la aplicabilidad es factible.

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que en la investigación cualitativa las condiciones son cambiantes; es decir, como indican Santos Guerra y Moreno (2004, p. 927) “*cada contexto tiene su carácter concreto e irrepetible y de su estudio no se extrae la comprobación de*

hipótesis de carácter general. La experiencia es irreplicable de sí misma y es difícilmente aplicable en su integridad, ya que otro programa se moverá en otras coordenadas y otro ambiente distinto”.

- *Consistencia*, también llamada *fiabilidad* o *dependencia*, hace referencia a la estabilidad de los datos obtenidos en la investigación (Guba, 1989). Según este criterio, cualquier investigador o investigadora que estudie el mismo contexto y con idénticos procedimientos metodológicos tiene que lograr unos resultados iguales. Esto plantea unas limitaciones en el estudio de caso, ya que *“no es posible repetir una investigación de este tipo, dadas las circunstancias cambiantes de los escenarios naturales y la irrepitibilidad de las historias personales”* (Santos, 2000, p. 253). No obstante, esta investigación ha seguido las indicaciones recomendadas por Goetz y LeComte (1988), ofreciendo una descripción detallada de los procesos seguidos: los objetivos, la técnica utilizada, las características del contexto, los procedimientos de recogida de datos y análisis de los mismos...

- *Neutralidad, objetividad o confirmabilidad*, que implica mantener la distancia entre el investigador/a y el campo estudiado, disminuyendo cualquier influencia, pues *“equivale a captar la realidad de la misma forma que lo haría alguien sin prejuicios ni llevado por intereses personales”* (Palacios Vicario, Sánchez Gutiérrez, 2013, p. 584). Con este propósito consensuamos el informe de investigación, llevando a cabo así una triangulación con profesorado del centro, como se ha descrito anteriormente.

Además, otro aspecto a destacar es el papel de la investigadora durante todo el proceso seguido. Según Medina Moya (2003, p. 18) *“hacer inteligible el problema de investigación es narrar su proceso, haciendo audible la voz del investigador. La pregunta que todo problema de investigación contiene es fruto siempre de una experiencia dialogante y resultado de una escucha de sí...”*.

Dentro del paradigma cualitativo, algunos autores como Maykut y Morehouse (1999), han descrito el concepto *“indwelling”*, que se podría traducir como *“vivir entre y dentro”*, para referirse a la postura que cualquier persona que investiga tendría que asumir en el campo de estudio.

Como afirma Stake (1998, p. 49), a veces *“nos hacemos nativos y adoptamos las costumbres, los puntos de vista y los valores de los participantes”*. No obstante, la subjetividad forma parte de la investigación cualitativa y no se debe considerar *“un fallo que hay que eliminar, sino un elemento esencial de la comprensión”* (Stake, 1998, p. 48).

Una vez terminada la exposición de este segundo bloque, continuamos en el tercero titulado “Análisis de los resultados”

BLOQUE III.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS



CAPITULO 5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

*“Cesa de definirte: concédete todas las posibilidades de ser,
cambia de caminos cuantas veces te sea necesario”.*

Diez recetas para ser feliz. Alejandro Jodorowsky

Para la elaboración del análisis de las categorías, se ha realizado desde una perspectiva descriptiva, para ello se han seguido las pautas mencionadas por Gurdían-Fernández (2007, p. 228), ya que *“la forma de presentar los datos cualitativos es simplemente descriptiva, tal y como fueron expresados por las y los sujetos actuantes o como se encontraron en las diversas fuentes de información. Los datos nos llevan de la mano, a nosotras y nosotros como investigadores y a las lectoras y lectores de un informe, al mismo lugar de los hechos”*. Además, esta autora añade que la forma de presentar los datos tiene que ser *“muy exhaustiva y muy clara, sin expresar juicios de valor acerca de si lo ocurrido fue bueno o malo, o si fue apropiado o inapropiado, o ninguna otra valoración. Los datos, simplemente, describen lo que ocurrió: son una fotografía hablada de la situación o fenómeno”*.

En el primer capítulo de este bloque (capítulo 5), se exponen los resultados obtenidos en el análisis de contenido realizado a los libros de música elegidos. Los datos se exponen en función de las categorías seleccionadas.

Estos resultados, junto con la revisión de literatura, nos permiten posteriormente deliberar y desarrollar algunas conclusiones, que se expondrán en el bloque IV, titulado *“Conclusiones y planteamientos finales”*.

1. ANÁLISIS DE LAS CATEGORÍAS

“La aventura de la vida es aprender.

El objetivo de la vida es crecer.

La naturaleza de la vida es cambiar.

El desafío de la vida es cuidar.

El secreto de la vida es atreverse.

La belleza de la vida es dar.

La alegría de la vida es amar”.

William Ward

Según Zabalza (1990) el libro de texto es un elemento alrededor del cual se mueven y orientan la mayoría de decisiones relacionadas con los contenidos y las estrategias didácticas y en muchos casos es el elemento estructurador de la práctica educativa.

Las investigaciones centradas en el sexismo de los materiales curriculares, contribuyen al estudio de una sociedad concreta, ya que consideran el libro de texto como un producto cultural, lleno de creencias, ideas, conocimientos... de un contexto específico, es decir, realizan una verdadera labor de socioanálisis. *“Los libros de texto representan un excelente punto de partida para estudiar las funciones de los estereotipos y los prejuicios dentro del difícil campo de cómo la gente desarrolla su identidad y se definen a sí mismos frente a los otros”* Berghahn, Volker y Schissler (1987, p. 15).

En esta línea, consideramos que mediante el estudio del papel de la mujer y el hombre en los libros de texto, se muestran los mecanismos invisibles a través de los cuales aparecen y se refuerzan las desigualdades de una cultura concreta.

Según Blanco (2001), existen una serie de pautas de observación del sexismo en los libros de texto y otros materiales curriculares:

- El *lenguaje* utilizado es un elemento relevante ya que es un mecanismo de representación de la realidad. El uso de palabras genéricas o lenguaje sexuado, evidencian su importancia. Cualquier persona con una capacidad crítica y sensibilizada con el sexismo en los textos, en muchas ocasiones se encontrará “leyendo la invisibilidad”, pues través del mismo, damos existencia, o la negamos, a las mujeres y a los hombres.

-
- Las *imágenes* impresas no son un simple recurso estético destinado a hacer más atractivo un libro de texto, son una fuente de información en sí mismas, además de facilitar la comprensión de conceptos. Se caracterizan por un lenguaje icónico, con mucha frecuencia cargados de estereotipos, que suele escapar a un análisis consciente y explícito, perpetuando así estereotipos (en rasgos físicos, sociales o de carácter), y reflejando una visión acorde con la realidad actual.
 - A través de las *temáticas* que se tratan y el *enfoque* con que se abordan, se ofrece la información de cómo es el mundo, cómo ha llegado a ser así y qué podemos o debemos hacer para darle continuidad, es decir, una cultura hegemónica, patriarcal y androcéntrica, en muchas ocasiones.

Teniendo en cuenta lo explicado anteriormente, a continuación comentaremos el análisis pormenorizado de las categorías anteriormente explicadas.

1.1. DENOMINACIÓN DE LOS PERSONAJES

“- Señora maestra, ¿Cómo se forma el femenino?

- Partiendo del masculino: la o final se sustituye por una a.

- Señora maestra, ¿y el masculino cómo se forma?

- El masculino no se forma, existe”

Victoria Sau (1995)

Esta categoría se refiere a la forma de nombrar o representar a los personajes que surgen tanto en el texto como en las imágenes de los libros. Según la RAE (Real Academia Española), el término denominación, proviene del latín *denominatio*, *-ōnis*, y tiene las siguientes acepciones (Fuente: http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=kX4rKO_aycDXX2ls5iOxW):

“1. f. Nombre, título o sobrenombre con que se distinguen las personas y las cosas.~ de origen.

2. f. denominación oficial asignada a ciertos productos como garantía de su procedencia y calidad”.

Antes de empezar a analizar los resultados, se explicarán unos conceptos clave. Existen distintos tipos de texto:

△ El *texto narrativo* relata los hechos que les suceden a unos personajes en un lugar y en un tiempo determinados.

△ En el *texto descriptivo* se narra cómo son los personajes, los espacios, las situaciones, las emociones y los sentimientos.

△ El *texto dialogado* utiliza la reproducción literal de las palabras o conversaciones de los personajes.

△ En el *texto expositivo y argumentativo* se explica de forma objetiva unos hechos o temas concretos. Tiene las siguientes características:

- Claridad: mediante un lenguaje sencillo.
- Orden: utilizan una exposición lógica de los contenidos.
- Objetividad: el emisor o emisora no da su opinión.

Nuestra investigación se refiere a los libros de textos, que están enmarcados en este último tipo.

Como se explicó con anterioridad, en este apartado definiremos la forma de nombrar o representar a los personajes que surgen en el discurso. Para ello, se ha considerado que un personaje es aquella persona que aparece en cualquier narración o imagen.

Existen distintos tipos de personajes en función de su grado de implicación, los cuales se pueden clasificar:

Según su *protagonismo*, distinguimos:

- *Personajes principales o protagonistas*: son aquellos que llevan el peso de la acción, siendo sus actos los que marcarán el desarrollo de la misma. Suelen tener asociada una descripción o caracterización tanto física como psicológica muy completa.
- *Personajes secundarios*: sus actos están subordinados al personaje principal. Su caracterización es siempre más escueta.
- *Personaje portavoz*: es en el que recae la narración de la acción.

Según la *imagen* que transmiten:

- *Personajes tipo o estereotipo*: representan una característica social o psicológica concreta, que se estereotipa en un personaje. Por ejemplo: el avaro, la mujer virtuosa, el don Juan, etc.

-
- *Personajes característicos*: representan una mayor elaboración de un personaje para cuya caracterización partió de un personaje tipo, pero al que se ha dotado de unas características individuales más marcadas.

Según su *caracterización*:

- *Personajes planos*: son aquellos cuyas características permanecen inmutables a lo largo de toda la narración, sin ninguna evolución.
- *Personajes redondos*: son aquellos que asumen y suelen proponer los cambios que se plantean en la narración.

Según su *transformación*:

- *Personajes simples o estáticos*: son aquellos en los que resalta una cualidad inalterable dominante en el carácter del personaje a lo largo de la narración.
- *Personajes complejos o dinámicos*: son aquellos que poseen un carácter polifacético, donde ninguna característica resalta por encima de las otras.

En esta categoría se va a desarrollar más detenidamente los personajes según su protagonismo y la manera de nombrarlos o presentarlos a nivel icónico.

Para una mejor comprensión de esta categoría, vamos a dividir nuestra exposición en dos. En un primer lugar se explicarán los resultados obtenidos del texto y de las imágenes encontradas, para realizar una comparativa entre ambos. Posteriormente, se desarrollará la explicación pormenorizada de los resultados obtenidos del texto.

En los textos, los personajes pueden aparecer tanto como un sustantivo o un pronombre, indicando de qué tipo de sujeto se trata, pero hay ocasiones en los que se utiliza el masculino genérico para designar a varias personas de ambos sexos, lo cual dificulta conocer la identidad de dichos personajes.

Así, podemos encontrar a mujeres y hombres, bien anónimos o con nombre propio, o si en algún caso se usa el masculino genérico o palabras con un significado neutral que se refieren a un colectivo (palabras que tienen una única forma gramatical en la que incluyen a ambos sexos).

Para investigar esta cuestión, se ha realizado un cuadro comparativo (figura 10) para diferenciar el número total de personajes que surgen, tanto protagonistas o principales como secundarios. También se ha incluido cuántas palabras aparecen en masculino genérico, utilizándose éste como válido para referirse a los dos sexos, cuántas presentan una forma

gramatical que incluya tanto a hombres como mujeres y el número de narradores/as de la historia.

	TEXTOS			
	Nº TOTAL	PROTAGONISTAS	SECUNDARIOS	NARRADOR/A
HOMBRES	43 (100%)	17 (39.53%)	22 (51.16%)	4 (9.31%)
MUJERES	17 (100%)	4 (23.52%)	13 (76.48%)	0 (0%)
GENÉRICO MASCULINO	35	0	35	0
GENÉRICO	4	0	4	0

Figura 10: Distribución de los personajes en los textos (Fuente: elaboración propia)

En el texto se han identificado y analizado 60 personajes en el discurso, de los cuales 43 son hombres (71.66%) y 17 mujeres (28.33%). Existen a su vez 39 palabras que se refieren a un colectivo, las cuales retomaremos un poco más adelante en nuestra exposición.

En el siguiente cuadro comparativo (figura 11), se puede diferenciar más concretamente la aparición de esos personajes, separándolos por sexo en personas adultas, en edad infantil o animales:

	TEXTOS	
	MASCULINO	FEMENINO
EDAD ADULTA	30	11
INFANCIA	8	3
ANIMALES	5	3
TOTAL	43	17

Figura 11: Reparto de personajes en los textos (Fuente: elaboración propia)

Se puede apreciar que aparecen más personajes masculinos en todas las categorías, tanto personas adultas, niños/as como animales.

En cuanto a las imágenes, se han identificado 525 personajes, de los cuales 319 son hombres (60.76 %) y 206 mujeres (39.24 %). Se han designado como protagonistas, los personajes con una posición relevante en la imagen, es decir, tomando como referencia una posición o colocación avanzada.

En la siguiente tabla (figura 12), se puede diferenciar el número personajes:

IMÁGENES: 525 personajes			
	Nº TOTAL	PROTAGONISTAS	SECUNDARIOS
HOMBRES	319 (100%)	32 (10.03%)	287 (89.97%)
MUJERES	206 (100%)	11 (10.37%)	195 (89.63%)

Figura 12: Distribución de los personajes en las imágenes (Fuente: elaboración propia)

Un dato a destacar, es que en porcentajes y tomando como referencia el 100% diferenciando hombres y mujeres, la frecuencia de aparición de personajes protagonistas femeninos es mayor que los masculinos, en este caso un 10.03% en ellos frente a un 10.37% en las féminas; pero si lo miramos desde otra perspectiva y se toma la totalidad de los personajes sin distinción por sexo, el número de protagonistas masculinos es mayor que el femenino, un 6.09% frente a un 2.09%.

A continuación, y para mayor claridad expositiva, se ha realizado una tabla comparativa (figura 13), donde se aprecia la aparición de los personajes, separándolos por sexo en personas adultas, en edad infantil o animales:

IMÁGENES		
	MASCULINO	FEMENINO
EDAD ADULTA	153	76
INFANCIA	165	129
ANIMALES	1	1
TOTAL	319	206

Figura 13: Reparto de personajes en las imágenes (Fuente: elaboración propia)

Como se puede apreciar, al igual que en el texto, en las imágenes aparecen más personajes masculinos que femeninos en todas las categorías, dándole así un mayor protagonismo a los hombres.

Para entender cómo están distribuidos los personajes en los libros de texto, se elabora una tabla (figura 14) en la que se representa la frecuencia y los porcentajes de aparición.

	TEXTOS		IMÁGENES	
	FRECUENCIAS	PORCENTAJES	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
HOMBRES ANÓNIMOS	25	58.14%	319	100%
HOMBRES CON NOMBRE PROPIO	18	41.86%	0	0%
TOTAL	43	100%	319	100%
MUJERES ANÓNIMAS	8	47.05%	206	100%
MUJERES CON NOMBRE PROPIO	9	52.95%	0	0%
TOTAL	17	100%	206	100%

Figura 14: Distribución de personajes masculinos y femeninos (Fuente: elaboración propia)

En la figura 14, podemos apreciar como existiendo más personajes masculinos que femeninos en los textos, las mujeres y hombres aparecen de forma muy similar, ya sea con nombre propio o anónimos.

Según esto, es más difícil que las chicas se sientan identificadas con el discurso empleado en los textos y se vean reflejadas como posibles protagonistas de las acciones emprendidas, pues aparecen con menor frecuencia en el número total de personajes, en las protagonistas y narradoras. Además, y como veremos en toda nuestra exposición, el prototipo de mujer que se representa en el texto e imágenes de los libros, es una que nada tiene que ver con muchas féminas de hoy en día.

Así mismo, se ha diferenciado la aparición de imágenes reales o dibujos. En nuestro caso no es un dato relevante, pues en los cursos más pequeños (de primero a cuarto) se usan dibujos debido a la edad del alumnado, mientras que en los más mayores (quinto y sexto) se usan imágenes reales.

Realizada esta primera distinción, comparando resultados, a continuación se analizan más detenidamente los encontrados en el texto, pues en las imágenes no aparece la “denominación” propiamente dicha. Las categorías siguientes se prestan a un análisis más pormenorizado de dichas imágenes.

En cuanto a la aparición de los personajes masculinos, están representados en más ocasiones como protagonistas principales de los textos, 17 veces (80.95%), mientras que las

mujeres, 4 (19.05%). Hay que destacar que la mayoría de los personajes protagonistas están en el texto y no en las imágenes, pues es dónde verdaderamente se puede distinguir si es o no el intérprete de la acción.

Llegados a este punto, cabe resaltar esas cuatro mujeres que son las protagonistas, pues en todos los casos aparecen de forma totalmente distinta a los hombres.

El primer ejemplo de esto aparece en una de las canciones: “La vaquita de Martín”, en la cual la figura femenina es un animal al que se le añade un diminutivo para nombrarla, en este caso se utiliza la palabra “vaquita” en toda la canción para referirse a nuestra protagonista. Es destacable el nombre que le pone Martín: “Bonita”, haciendo referencia a su aspecto físico.

“Un niño chiquitín tiene una vaca pintita, él es mi amigo Martín, ella se llama Bonita. La vaquita de Martín va bajando la ladera, va sonando su “tin tin”, va camino a la pradera”. (Canción: “La vaquita de Martín”).

En otro ejemplo, el personaje masculino y femenino comparten protagonismo, aunque el hombre aparece antes que la mujer en toda la canción, supeditando el nombre de ella al de su cónyuge:

“José se llamaba el padre, Josefa la mujer y tenían un hijito que se llamaba... Ramón se llamaba el padre, Ramona la mujer, y tenían un hijito que se llamaba... Manuel se llamaba el padre, Manuela la mujer, y tenían un hijito que se llamaba...”. (Canción: “José se llamaba el padre”).

Las otras dos protagonistas son la Reina Berengüela, cuyo único interés lo muestra por su aspecto físico:

“La reina Berengüela, güí, güí, güí, como es tan fina, trico, trico, tri, como es tan fina, lairó, lairó, lairó, lairó; se pinta los colores, güi, güi, güi, con purpurina, trico, trico, tri, con purpurina lairó, lairó, lairó, lairó...”. (Canción: “La Reina Berengüela”).

E Isadora Duncan ejemplificando la importancia de esta mujer para el mundo de la danza. Cabe destacar que es la única mujer que aparece como representación femenina relevante a nivel profesional. En la categoría titulada “oficios o profesiones” se tratará este asunto más extensamente.

Otro aspecto muy importante en cuanto al discurso, es la importancia del narrador o narradora de la acción, pues es la persona que cuenta la historia. La trama se enmarca según su punto de vista, por lo que tiene el “poder” de la historia, ya que presenta a los personajes en un

espacio-tiempo y sus acciones. La forma de contarlos es importante para la comprensión de la narración.

La *caracterización del narrador/a* dependerá de la información de que disponga para contar la historia y del punto de vista que adopte. Existen distintos tipos, entre los que destacamos:

♣ *Narración en primera persona*: es la que utiliza el punto de vista del protagonista de la acción. La persona que narra la acción puede ser protagonista o un personaje secundario.

♣ *Narración en tercera persona gramatical*: es la forma más habitual. Se trata de usar el punto de vista más subjetivo, ya que depende de la propia selección de datos.

Atendiendo al punto de vista que se adopte, se distingue:

♣ *Punto de vista del autor omnipresente*: cuando la persona que narra demuestra un conocimiento absoluto de toda la historia, hasta de los sentimientos, sensaciones, intenciones, planes... de los personajes: Es lo más parecido a un dios que todo lo ve, lo sabe e informa u oculta lo que le interesa.

♣ *Punto de vista limitado*: en este caso, historia es narrada desde la perspectiva de uno de los personajes, pues el narrador/a ignora cierta información.

♣ *Punto de vista dramático*: se denomina así cuando la historia es creada debida a las acciones de los personajes. Recibe también el nombre de punto de vista objetivo.

La *modalidad de narración* atiende a la manera de reproducir las voces de los personajes. Existen tres maneras:

♣ *El estilo directo* se utiliza para manifestar de forma literal las palabras o pensamientos de los personajes.

♣ *El estilo indirecto* se usa para resumir palabras o pensamientos. Implica la elección subjetiva de la información por parte del narrador/a así como una falta de sentimientos y emociones de los personajes.

♣ *Estilo libre* es el empleado cuando la narración se realiza en tercera persona, recogiendo las palabras o pensamientos de los personajes habitualmente sin los nexos de unión.

En cuanto a los narradores que aparecen en el texto de los libros, se han identificado cuatro personajes masculinos y ninguno femenino. Este dato está en consonancia con los obtenidos hasta ahora, ya que los hombres aparecen en todas las categorías en más ocasiones que las mujeres. Esto se debe al menosprecio sufrido por las féminas desde hace siglos a la hora de tener un papel de relevancia en cualquier ámbito.

A parte de estas manifestaciones de la invisibilidad y del papel secundario de las mujeres, en algunas ocasiones encontramos la utilización del genérico masculino en el texto para referirse a ambos sexos.

Buscando información al respecto, encontramos un informe titulado "Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer", realizado por Ignacio Bosque, catedrático de Lengua Española de la Universidad Complutense de Madrid y ponente de la *Nueva gramática de la lengua española*, siendo aprobado por veintiséis académicos asistentes al pleno de la RAE, celebrado en Madrid el 1 de marzo de 2012. En él se realiza un análisis de las siguientes nueve guías de lenguaje no sexista:

- ▲ *VVAA (2008): Guía sobre comunicación socioambiental con perspectiva de género.* Consejería de Medio Ambiente, Junta de Andalucía.
- ▲ *VVAA (2010): Guía para un uso del lenguaje no sexista en las relaciones laborales y en el ámbito sindical y Guía para delegadas y delegados.* Secretaría confederal de la mujer de CCOO y Ministerio de Igualdad, Madrid.
- ▲ *VVAA (2009): Guía de lenguaje no sexista.* Unidad de Igualdad de la Universidad de Granada, Universidad de Granada.
- ▲ *VVAA (2002): Manual de lenguaje administrativo no sexista.* Asociación de estudios históricos sobre la mujer de la Universidad de Málaga y Área de la mujer del Ayuntamiento de Málaga.
- ▲ *VVAA (2011): Guía de uso no sexista del lenguaje de la Universidad de Murcia.* Unidad para la Igualdad entre mujeres y hombres, Universidad de Murcia.
- ▲ *VVAA. (2010): Manual de lenguaje no sexista en la Universidad Politécnica de Madrid.* Madrid, Unidad de Igualdad, Universidad Politécnica de Madrid.
- ▲ *VVAA. (2008): Guía sindical del lenguaje no sexista.* Madrid, Secretaría de Igualdad, Unión General de Trabajadores.
- ▲ *VVAA. (2012): Guía de lenguaje no sexista.* Oficina de Igualdad, UNED.

▲ VVAA. (2009): *Igualdad, lenguaje y Administración: propuestas para un uso no sexista del lenguaje*. Conselleria de Bienestar Social, Generalitat Valenciana.

Según explica Ignacio Bosque en su informe, un estudio de diecisiete páginas, la mayor parte de esta guías “*contienen recomendaciones que contravienen no solo normas de la Real Academia Española y la Asociación de Academias, sino también de varias gramáticas normativas, así como de numerosas guías de estilo elaboradas en los últimos años por muy diversos medios de comunicación (página 3)*.”

En ciertos casos, las propuestas de las guías de lenguaje no sexista conculcan aspectos gramaticales o léxicos firmemente asentados en nuestro sistema lingüístico, o bien anulan distinciones y matices que deberían explicar en sus clases de Lengua los profesores de Enseñanza Media, lo que introduce en cierta manera un conflicto de competencias (página 4).

No hay, desde luego, ilegalidad alguna en las recomendaciones sobre el uso del lenguaje que se introducen en esas guías, pero es fácil adivinar cuál sería la reacción de las universidades, las comunidades autónomas, los ayuntamientos o los sindicatos si alguna institución dirigiera a los ciudadanos otras guías de actuación social sobre cuestiones que competen directamente a esos organismos, y, más aún, que lo hiciera sin consultar con ellos y sin tener en cuenta sus puntos de vista, cuando no despreciando abiertamente sus criterios” (página 7).

Así mismo, “*las mujeres no se sienten excluidas*” en frases en las que se utiliza el masculino genérico, asegura Bosque. “*Hay acuerdo general entre los lingüistas en que el uso no marcado (o uso genérico) del masculino para designar los dos sexos está firmemente asentado en el sistema gramatical del español, como lo está en el de otras muchas lenguas románicas y no románicas, y también en que no hay razón para censurarlo*” (página 9).

Según este autor, “*un buen paso hacia la solución del “problema de la visibilidad” sería reconocer, simple y llanamente, que, si se aplicaran las directrices propuestas en estas guías en sus términos más estrictos, no se podría hablar*” (página 10).

Así mismo encontramos una noticia del curso escolar 2011/12 del Principado de Asturias, cuya consejera de educación D^a Ana Isabel Álvarez González, decretó el uso obligatorio del masculino genérico en los centros de enseñanza. Informó a los profesionales mediante dos circulares, dirigidas a los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y a los equipos directivos de los colegios.

Históricamente en las lenguas con desinencias masculinas y femeninas, debido a la economización lingüística, se ha elegido una de ellas para la designación genérica. En el caso

del castellano, se ha elegido el masculino para designar a ambos géneros. Este uso podemos encontrarlo en los siguientes ejemplos encontrados en los libros de texto: “*agachaditos*”, “*gigantes*”, “*chicos*”, “*niños*”, “*señores*”, “*los nobles*”, “*los aristócratas*”, “*los griegos*”, “*los romanos*”, “*espectadores*” y “*todos*”.

En algunos casos, se emplean estos términos para denominar a una profesión concreta como “*compositores*”, “*los gobernantes*” y “*los músicos*”.

Las únicas palabras que no se encuadran en el masculino genérico y que hacen referencia a ambos sexos son “*profesor o profesora*” y “*muchachos y muchachas*”. Cabe resaltar como el término masculino va siempre delante del femenino. Así mismo, se encuentra la palabra “*Humanidad*”, único vocablo de género neutro.

A nivel general, podemos afirmar, que existe un predominio masculino en detrimento de lo femenino, esto es debido al aumento de los hombres tanto en el texto como en las imágenes. Así pues, encontramos solo algunos nombres propios de mujer como: “*Begoña*”, “*Lola*”, “*María*” y “*Josefa*”; nombres de animales: “*Reina Berengüela*” y “*Vaquita Bonita*”, estos tres últimos ya comentados anteriormente; y en textos referidos a teoría musical a “*Isadora Duncan*” como ejemplo de bailarina/coreógrafa y *Syrinx* el nombre de la ninfa del mito del dios Pan, el cual se explicará más detenidamente en la categoría titulada “*acciones que realizan*”.

Mientras que en los hombres distinguimos los siguientes nombres: “*Miguel*”, “*Jaco*”, “*Bernardo*”, “*Juan*”, “*Willy Fox*”, “*Rigodón*”, “*Tico*”, “*Antón*”, “*José*”, “*Señor Martín*”, “*Bartolo*”, “*Zeus*”, “*dios Pan*” y “*Mambrú*”.

En algunas ocasiones, se utilizan nombres en diminutivo a la hora de denominar a los personajes que aparecen. Es una forma de restar importancia a las personas en las narraciones. En los libros de texto se emplea ese tipo de terminología para representar tanto a hombres como a mujeres.

Se puede observar que existen más palabras en diminutivo referidas al sexo femenino que al masculino. Como se pone de manifiesto en los ejemplos que a continuación se muestran, en las mujeres se emplean los siguientes diminutivos, asociados al papel femenino y a sus características, como son la estética y el cuidado familiar:

- “*Vaquita Bonita*”, “*Un niño chiquitín tiene una vaca pintita, él es mi amigo Martín, ella se llama Bonita. La vaquita de Martín va bajando la ladera, va sonando su “tin tin”, va camino a la pradera. Mu, mu, mu, tin, tin, tin, la vaquita de Martín, con su mu, mu, mu, con su tin, tin, tin, la vaquita de Martín, Lala lalalá lalá lalá lalá lalá, Lala lalalá lalá lalá lalá lalá. Él la cuida todo el día y le procura alimento, ella muge de*”

alegría, él se siente muy contento, pero dormido se queda cuando el cansancio lo vence, y Bonita lo despierta de una lamida en la frente. Mu, mu, mu... La vaca pinta Bonita va bajando por el cerro, y como va contentita, va sonando su cencerro. Y cuando el sol se ha metido, y la noche al pasto cubre con Bonita sueña el niño, correteando en una nube. Mu, Mu, mu". (Canción: "La vaquita de Martín").

- "Abuelita", "*Mi abuelita, mi abuelita, muy coqueta, muy coqueta, siempre tocaba trompeta*". (Canción: "Mi familia").

- "Señorita"

A la hora de hablar de los hombres, se emplea el diminutivo "Brujito": "*Había una vez un bru, un brujito que en Gulubú, a toda la población embrujaba sin ton ni son*". (Canción: "El brujito de Gulubú").

También se emplean palabras en señal de respeto o cortesía, cuya ubicación es anterior al nombre para referirse a mujeres y hombres. Dichas palabras se utilizan de forma diferente si nos referimos al género masculino o femenino. Para los hombres se utilizan vocablos como "señor" o "señores" (en genérico), como se puede distinguir en el siguiente ejemplo:

"Debajo un botón, ton, ton, del señor Martín, tin, tin, había un ratón, ton ton, muy muy chiquitín, tin tin" (Canción: "Debajo de un botón").

Este término se refiere a personas con un cierto estatus social, ya que es una palabra que, como hemos dicho antes, se usa en señal de respeto, mientras que para las mujeres, se utilizan el diminutivo "señorita" haciendo referencia a su estado civil, no tanto como señal de cortesía.

Según la Real Academia Española, RAE, el término señorito/ta, tiene su origen en el diminutivo del término señor y se encuentran las siguientes acepciones (Fuente: <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?id=Yw4KagvmtDXX2fDr4V3m>):

"1. m. y f. Hijo de un señor o de persona de representación.

2. m. y f. coloq. Amo, con respecto a los criados.

3. m. coloq. Joven acomodado y ocioso.

4. f. Término de cortesía que se aplica a la mujer soltera.

5. f. Tratamiento de cortesía que se da a maestras de escuela, profesoras, o también a otras muchas mujeres que desempeñan algún servicio, como secretarias, empleadas de la administración o del comercio, etc".

En ellas se muestran los diferentes significados según si se trata en masculino, como persona con poder, acomodado o referida a una persona de menor edad, o si es femenino, como mujer soltera o haciendo referencia a una profesión como maestras, secretarias...

La forma de nombrar a los seres humanos en las canciones, repercute directamente en el trato dirigido hacia su persona, mostrando así infravaloración de un sexo con respecto al otro.

En cuanto a las relaciones familiares existentes entre personas de distintos sexos (incluyendo su estado civil), se utiliza con igual frecuencia los vocablos “*mamá-papá*” (5 veces), “*hija-hijo*” (1 vez), “*abuelo-abuela*” (2 y 3 veces). El único término que no aparece en ambos sexos es el de “*hermano*” y “*suegra*”.

Además de los términos anteriormente comentados, en muchas ocasiones, se utilizan metonimias para referirse a las mujeres, ya que se designa una cosa o idea con el nombre de otra, sirviéndose de alguna relación semántica existente entre ambas. El término al cual nos referimos se observa en la canción “*La vaquita de Martín*”, cuyo nombre se lo elige por su aspecto, ya que considera que es “*bonita*”.

Este hecho repercute en ellas, pues las muestra como “*mujeres florero*”; es decir, personas que sirven de ornamento, cuyo aspecto es tierno y se identifican como “algo”, pues son objetos cuya obligación es acompañar a un hombre. En la categoría siguiente “Descripción física” se profundiza más detenidamente en esta consideración de las mujeres.

1.4. DESCRIPCIÓN FÍSICA

"Todos sentimos el anhelo de lo salvaje. Y este anhelo tiene muy pocos antidotos culturalmente aceptados. Nos han enseñado a avergonzarnos de este deseo. Nos hemos dejado el cabello largo y con él ocultamos nuestros sentimientos. Pero la sombra de la Mujer Salvaje acecha todavía a nuestra espalda de día y de noche. Dondequiera que estemos, la sombra que trota detrás de nosotras tiene sin duda cuatro patas" Pinkola (2001).

Antes de empezar a desarrollar esta categoría, vamos a centrarnos en el título y para ello buscaremos la definición en la RAE (Fuente: <http://lema.rae.es/drae/?val=descripci%C3%B3n>). La palabra descripción es un término latino *descriptiō*, *-ōnis*, en cuya acepción primera es “*f. acción y efecto de describir*”. Así mismo, el término físico proviene del latín *physicus*, y éste

del griego φυσικός, que significa natural y tiene las siguientes acepciones:

- “1. *adj. Perteneciente o relativo a la física.*
2. *adj. Perteneciente o relativo a la constitución y naturaleza corpórea, en contraposición a moral.*
3. *m. y f. Persona que profesa la física o tiene en ella especiales conocimientos.*
4. *m. Exterior de una persona; lo que forma su constitución y naturaleza.*
5. *m. ant. Profesor de medicina, médico. En Castilla, u. c. rur”.*

Por todo ello, en esta categoría se describirá “*el exterior de las personas, su constitución y naturaleza*” que aparecen en los libros de texto seleccionados.

Para realizar el análisis de esta categoría, nos remitimos a una investigación titulada “*El lenguaje del vestido*” de Michavila (2007), que ilustra el contenido que se pretende abordar. En este estudio, se plantea que “*aparentar lo que no somos, ocultar lo que somos y disfrazarnos de lo que queremos ser: esto es el vestido*”.

La comunicación no verbal es un conjunto de signos y símbolos de naturaleza no lingüística o extralingüística que acompañan, enriquecen o sustituyen a la comunicación verbal. Esta información (gestos, movimientos corporales, aspecto físico, ropa, miradas...) es esencial para la transmisión de emociones y valores, así como para la correcta interpretación del sentido de la comunicación (Fanjul, 2008).

En muchos cuentos y narraciones infantiles, la publicidad, el cine, las canciones, los cómics juveniles..., se nos transmite la idea de compañerismo, amor, fidelidad, paz, el triunfo del bien sobre el mal... pero a su vez, se perpetúan en el tiempo valores y roles sociales.

La publicidad, los anuncios, prensa, televisión... ya no solo venden productos, sino valores, ideal sobre el amor, la sexualidad, el éxito y la imagen de la “normalidad”. En gran medida nos dictan lo que somos y lo que deberíamos ser.

Hoy en día es bastante habitual el uso de *Photoshop*, o cualquier otro programa informático, en los que nos presentan las imágenes como si fuesen reales. Esto es similar al proceso que sufre cualquier persona que se presenta en los medios.

En el ámbito escolar, el libro no es solo un transmisor de conocimientos, sino también de valores, creencias, actitudes... consideradas adecuadas para el alumnado, emitiendo subliminalmente prejuicios y estereotipos afincados en una sociedad patriarcal y androcéntrica.

En esta categoría pretendemos conocer los atributos físicos que se les asignan a hombres

y mujeres para diferenciarlos. En muchas ocasiones, se pone de manifiesto el énfasis en las características físicas de unos personajes, dejándose a un lado u omitiendo las de otros.

“El aspecto exterior desempeña un papel importante para fijar y mantener una imagen de nosotros mismos y tiene un peso considerable de cara a la autoestima y al sentimiento de seguridad en la propia persona”. Michavila (2007, p. 6).

Desde siempre, cuando aparece un personaje, una de las cuestiones más relevantes es su aspecto físico, ya que en la mayoría de los casos, está íntimamente relacionado con creencias, valores... en definitiva con aspectos psicológicos.

“El vestido siempre significa algo, transmite importantes informaciones en relación con la edad, el sexo, el grupo étnico al que el individuo pertenece, su grado de religiosidad, de independencia y su originalidad o excentricidad...”

El vestido puede emplearse para señalar a los demás el nivel de disponibilidad sexual, la agresividad, la rebeldía, la sumisión, para distinguir el estatus social y económico e incluso compensar los sentimientos de inferioridad social”. Michavila (2007, p. 5).

La aparición de la vestimenta data de las grandes civilizaciones antiguas que surgieron alrededor de los valles de los ríos Éufrates, Nilo e Indo. Eran unas regiones tropicales, por lo que se descarta la idea de protegerse contra el frío.

“Parece ser que en los pueblos primitivos el deseo de engalanarse fue anterior a la idea de cubrirse.... Las necesidades materiales y el sentimiento moral fueron sin duda unas de principales causas que motivaron en el hombre la obligación de cubrir su desnudez, pues hacía que se sintiera uno de los seres más desgraciados de la creación... Los primeros testimonios del traje en nuestra península se remontan al Paleolítico y los encontramos en las pinturas rupestres de la cueva de Cogull, en Lérida.” Michavila (2007, p. 8).

Para explicar esta característica vamos a dividirla en dos partes. Por un lado examinaremos la descripción física haciendo referencia al texto y, por otro lado, a las imágenes que aparecen en los libros. Es destacable que aparecen muchas más referencias físicas en las imágenes que en el texto.

Vamos a dividir nuestra explicación en dos. Por un lado el aspecto físico, propiamente dicho y por el otro las prendas de vestir utilizadas.

Centrándonos en las imágenes, encontramos distintas vestimentas haciendo referencia a cada género. Para ello se ha elaborado un cuadro comparativo del ropaje en ambos sexos (figura 15), omitiendo a los animales por la ausencia de indumentaria.

	153 Hombres	76 Mujeres	165 Niños	129 Niñas
Pantalón largo y camisa/jersey	153	7	165	31
Chaqueta	7	0	0	0
Sombrero	13	0	0	0
Calcetines	0	0	33	42
Falda	0	12	0	63
Vestido	0	57	0	35
Adornos en el pelo	0	31	0	101
Collares/pulseras	0	42	0	0
Tacones	0	33	0	0
Gafas	21	24	64	53

Figura 15: Cuadro comparativo de vestimentas por sexo (Fuente: elaboración propia)

En la figura 15 se nos muestra una visión general de cómo están distribuidos los personajes haciendo referencia a su forma de vestir. En la parte de arriba de la tabla, aparecen cuantificadas la totalidad y a la izquierda la vestimenta que hemos encontrado a lo largo de los libros seleccionados.

Comprobamos que todos los hombres y niños están vestidos con pantalones, ya sean cortos o largos, mientras que existen siete mujeres y treinta y una niñas que usan dicha prenda.

Dicha prenda de vestir apareció por primera vez en monumentos griegos haciendo referencia a troyanos, los frigios, los habitantes de la antigua Táurica y los bárbaros. Eran ropas parecidas a nuestros pantalones, pero más largos y más arrugados. Los griegos propiamente no los llevaban.

En los primeros tiempos de Roma no se llevaban calzones, porque vestían con túnica y toga hasta media pierna o las rodillas. Pero más adelante, tras la mezcla de culturas con galos, germanos y godos, adoptaron los calzones largos. Igualmente, todos los que salían a los teatros de Roma estaban obligados a llevar por decencia unos calzones largos.

Así mismo, es destacable que la mayoría de las niñas pequeñas que aparecen en las imágenes de los libros de texto usan pantalones, visten con “petos”, en este caso un 76%.

En su propia página web, la marca Levi’s anuncia que “*en 1920 LS&Co. introduce los petos para niños, una prenda vaquera de una pieza ideal para jugar*”. Probablemente proveniente del antiguo Egipto en el 4.000 a.C para proteger a los guerreros en las guerras (Fuente: http://www.levi.com/ES/es_ES/about/history-heritage)

Es notable que en las distintas religiones haya sido desde siempre un problema que la mujer asuma la misma vestimenta que el hombre, entre ellas destacamos:

- En el Deuteronomio (22:5), aparece la siguiente cita: “*La mujer no vestirá ropa de*

hombre, ni el hombre se pondrá ropa de mujer; porque cualquiera que hace esto es abominación al Señor tu Dios".

- En el Judaísmo Ortodoxo las mujeres están obligadas por las leyes religiosas a usar faldas, aunque no hay ningún mandamiento que prohíba vestir pantalones. La longitud mínima es hasta la rodilla, aunque muchas judías ortodoxas la amplían, como medida de precaución, hasta el tobillo.
- Las menonitas, según la definición encontrada en la RAE (Fuente: <http://lema.rae.es/drae/?val=menonita>), significa: *“disidente de los anabaptistas que acepta la doctrina de Mennón, reformador holandés del siglo XVI”*. En ella, las mujeres son obligadas a llevar las faldas largas o vestidos que cubren la mayor parte de las piernas. También creen que los hombres y las mujeres deben distinguirse unos de otros por su vestimenta.

En la actualidad, las mujeres eligen la ropa por comodidad, moda, trabajo... Sin embargo, los pantalones se incorporaron a la vestimenta femenina hace poco tiempo. Durante gran parte de la historia, lo habitual para las mujeres era usar el vestido o falda.

A mediados del siglo XIX, las mujeres utilizaban corsés ajustados para resaltar un talle fino. Las faldas se abultaban y se sostenían por una especie de jaulas hechas con crines de caballo o metal, que dificultaban el movimiento normal.

A finales del siglo XIX se difundió el uso de los pantalones en las mujeres como traje para pasear en bicicleta. Cuando comenzaron más a montar a caballo a horcajadas, que sobre la silla de montar lateral, en la década de 1880, la falda pantalón se puso de moda en Estados Unidos.

A partir de 1920, durante las dos guerras mundiales, cuando las mujeres empezaron a trabajar en las fábricas y en otros lugares que solían ser exclusivos de los hombres, muchas adoptaron el uso de pantalones.

Hoy día hay pocos países donde los pantalones no forman parte de la moda femenina cotidiana. Pero, extrañamente, en algunas ocupaciones y lugares, aún se requiere que las mujeres usen falda o vestido.

En las imágenes, existen prendas de uso exclusivo femenino como las faldas y vestidos, que se caracterizan por tener un tamaño concreto, llegando hasta la rodilla femenina y no se muestra ninguna minifalda o vestido corto o ajustado, tal y como se representa en la figura 16.



Figura 16: Imagen del libro de segundo curso, página 17

La minifalda tiene su origen en el Londres de los años 60, cuando la diseñadora británica Mary Quant tuvo la idea de crear una prenda que quedara por encima de las rodillas. En su tienda de King's Road Bazaar, sus clientas más jóvenes se quejaban de la incomodidad de las prendas de vestir, así que la diseñadora subió el borde de las faldas quince centímetros por encima de la rodilla y así transformó para siempre las reglas de la moda. Empezó a diseñar faldas que llegaban a medir entre 35 y 45 centímetros.

Esas “diminutas faldas” obtuvieron un enorme éxito entre las jóvenes europeas y estadounidenses en los años 60. Este reconocimiento se popularizó por las campañas de desprestigio lanzadas desde las clases más conservadoras de la sociedad, entre las que se incluía el Vaticano.

“En esos años las mujeres querían ser libres... enseñar las piernas es un símbolo de libertad y autoconocimiento. En este sentido, son las mujeres las que han de mandar en su propio cuerpo y no los censores, los novios o los padres.” Michavila (2007, p. 41).

Las niñas que aparecen, utilizan faldas cortas, también por la rodilla, asumiendo la decencia y el decoro que desde siempre se nos ha inculcado a las féminas. De igual modo, el uso de tacones está indicado solo para mujeres, como queda reflejado en la tabla.

Los primeros zapatos que aparecieron eran de cuero y se utilizaban para cubrir los pies, protegiéndolos así de las piedras y el frío. Dicha técnica fue evolucionando y gracias a los

avances en la industria del caucho, plástico, telas sintéticas y adhesivos, han permitido a los fabricantes mejorar las técnicas tradicionales de elaboración.

Se cree que la invención del zapato de tacón proviene del antiguo Egipto, ya que se han encontrado ilustraciones que representan hombres y mujeres sobre zapatos elevados. Se piensa que el origen de los zapatos de tacón se remonta al siglo XV cuando se hacía necesario el uso de los estribos durante las maniobras con caballos. Incluso en algunos dibujos de Leonardo Da Vinci aparecen ilustraciones relacionadas con este hecho. Hoy en día los zapatos de tacones son usados generalmente por las mujeres, con la excepción de las botas de cowboy y los tacones de flamenco para ambos géneros.

El uso de tacones en las féminas está íntimamente relacionado con la imagen que cada mujer quiera dar de sí misma. En una entrevista realizada en 2012 por una marca de zapatos a Patricia Soley-Beltrán, licenciada en Historia Cultural, doctora de Sociología del género y miembro honorario del departamento de sociología de la Universidad de Edimburgo, muestra una interesante reflexión sobre el uso de los mismo (<http://taconless.com/los-tacones-sexualizan-y-fragilizan-la-mujer/>):

“-Por qué llevamos tacones las mujeres?”

-Porque elevan nuestras nalgas y nuestra altura y además se asocian a una imagen sexy. Comunicas que estás dispuesta a acogerte a una determinada forma de entender la sexualidad femenina.

- ¿Qué quiere decir?

- Por un lado, con los tacones te fragilizas, muestras que estás dispuesta a sufrir, a ofrecerte al otro, a someterte al otro. Los tacones son símbolo de sexualización y fragilidad de la mujer, según un determinado estereotipo.

- ¿Existe otra actitud que nos lleve a ponernos los tacones?
¡Por supuesto! Puede que una mujer disfrute poniéndose tacones y se vea más guapa, más sexy e incluso más poderosa. Es una mujer que asume esta sexualización y capacidad de seducción desde un rol predeterminado. Considera que la capacitan como sujeto y le dan poder. Y, en cierto modo, es así, ¿no? Pero sólo dentro de un escenario tramposo... Aún a pesar de la valoración del físico, la posibilidad que se culpabilice a la mujer que quiera jugar a esta erotización o sexualización si no lo hace dentro de unas reglas muy estrictas. Una mujer percibida como hermosa en su cultura, que no esconde su atractivo y al mismo tiempo trata de ser reconocida como profesional por sus méritos y capacidades intelectuales, las desafía.

- ***Pero también existe una apariencia y un estatus relacionados con los tacones.***
- ¡Claro! El tacón es un indicador de clase social. Una mujer que lleva tacones es una persona que no tiene que correr para ir a trabajar. Si tienes que andar mucho, coger el transporte público o ir con prisas es más difícil ponerse unos tacones. En cambio, si vas en plataformas o llevas unos buenos tacones, vas en coche y no haces según que trabajos”.

Ya desde la Biblia, se nos muestra el ropaje propio de una mujer en la Primera Epístola de San Pablo a los Corintios (46:11:2 - 46:11:16):

“Pero toda mujer que ora o profetiza con la cabeza no cubierta, afrenta su cabeza, porque da lo mismo que si se hubiese rapado. Porque si la mujer no se cubre, que se corte todo el cabello; y si le es vergonzoso cortarse el cabello o raparse, que se cubra. El hombre no ha de cubrir su cabeza, porque él es la imagen y la gloria de Dios; pero la mujer es la gloria del hombre. Porque el hombre no procede de la mujer, sino la mujer del hombre. Además, el hombre no fue creado a causa de la mujer, sino la mujer a causa del hombre. Por lo cual, la mujer debe tener una señal de autoridad sobre su cabeza por causa de los ángeles. No obstante, en el Señor ni el hombre existe aparte de la mujer, ni la mujer existe aparte del hombre. Porque así como la mujer proviene del hombre, así también el hombre nace de la mujer; pero todo proviene de Dios. Juzgad por vosotros mismos: ¿Es apropiado que la mujer ore a Dios con la cabeza no cubierta? ¿Acaso no os enseña la naturaleza misma que le es deshonoroso al hombre dejarse crecer el cabello, mientras que a la mujer le es honroso dejarse crecer el cabello? Porque le ha sido dado el cabello en lugar de velo. Con todo, si alguien quiere ser contencioso, nosotros no tenemos tal costumbre, ni tampoco las iglesias de Dios”.

Los adornos en el pelo, el uso de collares, pulseras, pendientes... es otro aspecto que desde siempre se les ha asignado a las mujeres, aunque con el paso del tiempo muchos hombres se han interesado por este tipo de indumentaria. Ya en el Neolítico se encontraron “*restos de adornos (collares y brazaletes de piedra, concha o hueso)*”. Michavila (2007, p. 8).

Como dicen Davis (1976) y Hervás (1998), una joya puede convertirse en un símbolo portador de una serie de mensajes emotivos y funcionales; un atuendo determinado puede ser indicativo de profesión, eventos sociales o de predisposición para interactuar. Los objetos de adorno se han convertido, ante todo, en mediadores entre el individuo y la sociedad, pues son portadores de mensajes permanentes.

Según la Wikipedia, las joyas han tenido multitud de usos en la historia: “*como símbolo de riqueza, como uso funcional, como simbolismo (para indicar estatus o pertenencia), como protección (en forma de amuleto) y como expresión artística*”.

“Tradicionalmente, la joyería ha sido empleada para denotar estatus. En la antigua Roma, sólo ciertos rangos podían llevar anillos, hasta el punto de promulgarse una serie de leyes suntuarias que, entre otras cosas, indicaban el tipo de joyas que se podían vestir en función del rango. Los dictados culturales han jugado también un papel significativo. Por ejemplo, el empleo de pendientes en los hombres en la cultura occidental fue considerado afeminado en el s. XIX y principios del s. XX. Más recientemente, mostrar cierto tipo de elementos, como los piercings, está mayoritariamente aceptado. Del mismo modo, en el argot de la cultura hip hop se ha popularizado el término bling-bling, que hace referencia a un determinado tipo de joyería llevada tanto por hombres como mujeres”. (Fuente: <http://es.wikipedia.org/wiki/Joya>).

Otro aspecto a resaltar es el uso de gafas por los personajes que aparecen en las imágenes. Se observa que hay un uso mayoritario de mujeres (31.57 %) y niñas (41.08 %).

El origen de las gafas se remonta a los jeroglíficos egipcios del siglo V a.C, según la Wikipedia: *“los cuales representaban lentes simples de vidrio. El registro escrito más antiguo del aumento de vista data del siglo I d. C., cuando Séneca, un tutor del emperador Nerón de Roma, escribió: «Letras, sin embargo pequeñas y borrosas, son vistas más amplia y claramente a través de un globo o vaso lleno de agua». Nerón también dijo haber visto los juegos de gladiadores usando una esmeralda como lente correctora. El uso de una lente convexa para una imagen más amplia es discutido en el libro de óptica de Alhacén (1021). Su traducción del árabe al latín en el siglo XII fue instrumental a la invención de las gafas en la Italia del siglo XIII”.* (Fuente: <http://es.wikipedia.org/wiki/Gafas>).

En la actualidad, existe la creencia popular de que la utilización de las gafas está relacionada con la inteligencia, la responsabilidad, la constancia... de una persona. De hecho hay estudios que corroboran que las personas que van a una entrevista de trabajo con gafas, tienen más posibilidades de ser las elegidas. En este caso, esa creencia se asocia con mayor frecuencia al género femenino.

Según una investigación realizada en 2011 por British College of Optometrists titulada “Brits wear specs to impress”, expone que *“los candidatos y empleados que buscan diferenciarse en la multitud de entrevistas, están considerando usar gafas como un placebo con lentes transparentes para intentar parecer más inteligente y profesional...”*

El 43% de la gente piensa que las gafas hacen que alguien parezca más inteligente y el 36% creen que te hacen ver más profesional y empresarial. Como resultado, el 40% de la gente consideraría el uso de gafas de lentes claras, que no necesitan, para salir adelante en el trabajo

y lucir a la moda. El 16% dijo que ya lo hacen o podrían considerar el uso de las gafas para parecer más inteligente y el 10% están usando gafas para tener un aspecto más profesional.

La investigación también indica que la moda es un gran factor de influencia. El 6% admitió al uso de gafas que no necesitan para fines de moda y un 9% para parecer más atractivos” (http://www.college-optometrists.org/en/college/news/index.cfm/Brit_s%20wear%20specs%20to%20impress)

Dos vestimentas usadas en las imágenes solo por hombres son el sombrero y la chaqueta, ya que no existen ni personajes femeninos ni niños que los utilicen. En esta ocasión, son prendas utilizadas en señal de respeto e importancia.

Uno de los primeros registros que se encuentran en torno al origen del sombrero, es en las pinturas de las tumbas tebanas del siglo XVI a.C., en el que los egipcios aparecen con distintivos ornamentos en sus cabezas. Del mismo modo, se considera que el gorro frigio, un sombrero utilizado en la Antigua Grecia en el siglo XII a.C., fue uno de los primeros sombreros que aparecieron. El primer registro del sombrero con alas data del siglo V a.C. en Grecia, el cual se usó para protegerse de las inclemencias del tiempo.

A lo largo del tiempo, ha tenido diversos usos: para revelar una determinada clase social o para designar un determinado trabajo u oficio, como por ejemplo los Cascos Azules de las Naciones Unidas los usan para identificarse como cuerpo de paz; las personas que trabajan en la construcción para protegerse de la caída de materiales duros; los/as militares los utilizan como distintivo de rango; trabajadores/as del área de la medicina y la gastronomía lo usan por higiene; por causas religiosas o como parte de uniformes...).

Así mismo, los calcetines son utilizados por los niños y niñas, ya que en las imágenes que se ven se usan faldas o pantalones cortos, por encima de la rodilla.

Otro aspecto importante a destacar es el color que se emplean en las vestimentas de los personajes que aparecen en las imágenes de los libros de texto. Si bien es cierto, se ha encontrado una gran diferencia en el uso de colores a la hora de vestir. En las mujeres predominan los tonos púrpura, malva, rosa y verde claro, mientras que en el hombre se utilizan tonos como el azul, el verde y el marrón. Existen otros colores que aparecen esporádicamente en ellos, como son el naranja, amarillo y rojo. Otros, en cambio, en las féminas no se utilizan nunca el negro o azul marino y en ellos el púrpura y el rosa.

Existe la creencia de que determinados colores están asociados al sexo de la persona. Así, se encuentran tonalidades de colores consideradas masculinas y femeninas. Esta ideología está en consonancia con los colores encontrados en los libros de texto investigados. Se utilizan

los tonos denominados “femeninos” (tonos pasteles, rosas, celestes, violetas, y amarillos claros) para las mujeres y niñas que aparecen, al igual que los tonos “masculinos” (los azules, verdes y amarillos vivos) en hombres y niños.

Se barajan diversas teorías sobre el significado de los colores. Es cierto que éste puede cambiar de acuerdo al lugar, momento histórico o incluso de una cultura a otra, pero existen una serie de significados universalmente aceptados por las personas, que definen de forma general cómo son percibidos.

Así pues, los colores se dividen en dos grupos, los cálidos y los fríos. Esta división radica en la sensación que experimenta el ser humano cuando los percibe, es decir, son efectos térmicos subjetivos.

Al primer grupo pertenecen los colores que van del rojo, al amarillo en el círculo cromático, y en sentido general son colores enérgicos y sociables. Los fríos, son los comprendidos entre el azul y el verde, y suelen ser colores que motivan sentimientos más apacibles. Así:

- *El azul:* transmite una sensación de confiabilidad, de solvencia económica y estabilidad financiera. Se asocia con el mar y el cielo, transmitiendo una imagen de serenidad y paz.
- *El rojo:* tiene la propiedad de estimular el funcionamiento de la glándula pituitaria aumentando la frecuencia del latido cardíaco, lo que provoca el incremento de los movimientos respiratorios. Es un color agresivo, cargado de energías, incitante y que atrae enseguida la atención. Comúnmente este color se asocia con la pasión y el peligro.
- *El verde:* los tonos claros se asocian a la esperanza, calma, serenidad y frescura, mientras que los oscuros con la riqueza, la autoridad y la fama.
- *El amarillo:* universalmente se relaciona con el sol, por lo está asociado con la luz y el calor. Transmite sensaciones de confianza, optimismo y seguridad. Algunos tonos despiertan la creatividad y actúan como estímulo intelectual.
- *El púrpura:* en él se combinan la pasión del rojo con la paz del azul para crear una atmósfera de misterio y poder. Los tonos más claros pueden sugerir melancolía y ternura.
- *El rosa:* los tonos más vivos sugieren frescura, lozanía, vigor y entusiasmo. Por el contrario los más pálidos se asocian con la sensibilidad y los sentimientos. En sus tonalidades más claras se relaciona con la pasión, el amor y lo romántico.

- *El naranja*: se corresponde con la vitalidad, abundancia e informalidad. En ocasiones también se relaciona con lo afable y llama a socializar.
- *El marrón*: se asocia con la tierra por lo que sugiere simpleza, resistencia, durabilidad y firmeza.
- *El negro*: transmite seriedad, poder y valentía.
- *El blanco*: genera sensaciones de sencillez, pureza y pulcritud. Es un color brillante que acapara enseguida la atención sobre él.

Por lo tanto, y según esto, existen una serie de actitudes que se relacionan directamente con los personajes en función de los colores empleados. Se ha confeccionado una tabla en la que aparecen la relación entre los colores empleados y los personajes (figura 17), la cual comentaremos más detenidamente en la categoría siguiente, la descripción psicológica.

Hembras	Varones
<p><i>Púrpura</i>: misterio, poder, melancolía y ternura.</p> <p><i>Rosa</i>: frescura, lozanía, vigor, entusiasmo sensibilidad, sentimientos, pasión, amor y romanticismo.</p> <p><i>Verde claro</i>: esperanza, calma, serenidad y frescura.</p>	<p><i>Azul</i>: confiabilidad, de solvencia económica y estabilidad financiera</p> <p><i>Verde oscuro</i>: con la riqueza, la autoridad y la fama</p> <p><i>Naranja</i>: vitalidad, abundancia e informalidad, afable y socialización.</p> <p><i>Rojo</i>: agresivo, enérgico, incitante, atrae la atención. Se asocia con la pasión y el peligro.</p> <p><i>Amarillo</i>: confianza, optimismo y seguridad.</p>

Figura 17: Relación de personajes y colores que se les asocian en la vestimenta (Fuente: elaboración propia)

A continuación, desarrollaremos los atributos físicos que hacen referencia al aspecto de los personajes.

Al igual que en la categoría anterior, no se pueden dividir las imágenes en reales o imaginarias (dibujos), pues dependerá del nivel del alumnado al que vaya dirigido el libro de texto elegido. Por lo que este datos lo hemos obviado, pues no resulta relevante.

Una característica que se percibe de las imágenes, es la edad de los personajes. Enlazando ésta con la categoría anterior, en la figura 13, comprobamos que existen diferencia en la edad de los mismos:

IMÁGENES		
	MASCULINO	FEMENINO
EDAD ADULTA	153	76
INFANCIA	165	129
ANIMALES	1	1

TOTAL	319	206
-------	-----	-----

Figura 13: Reparto de personajes en las imágenes (Fuente: elaboración propia)

Se comprueba que aparecen más niños y niñas que adultos. Dentro de estos últimos, diferenciamos dos tipos de personajes: los de mediana edad y los ancianos/as. Los primeros constituyen la mayor parte de los personajes que aparecen, 87.64 % en los hombres y 79.67 % en las mujeres, siendo un porcentaje muy bajo las personas que aparecen en la segunda categoría, la mayoría con relaciones familiares (siendo abuelos y abuelas).

Si comprobamos la edad de los personajes en los textos, haciendo referencia a la figura 11, utilizada en la categoría anterior, se comprueba que existen más personajes adultos que niños/as. Esta vez no podemos conocer la edad de los personajes adultos pues no existen evidencias que los distinga.

TEXTOS		
	MASCULINO	FEMENINO
EDAD ADULTA	30	11
INFANCIA	8	3
ANIMALES	5	3
TOTAL	43	17

Figura 11: Reparto de personajes en los textos (Fuente: elaboración propia)

Se comprueba que aparecen más hombres adultos, niños y personajes animales masculinos en comparación con los femeninos.

En cuanto a la estatura de los personajes de las imágenes, no se diferencia entre hombres y mujeres, al igual que tampoco entre niños y niñas. Todos los personajes que aparecen tienen la misma altura, dependiendo de la edad. Con respecto al texto, solo encontramos un término referido en una canción: “*un niño chiquitín*” (canción: “La vaquita de Martín”). Este vocablo representa la edad del niño y se emplea el diminutivo para enfatizarlo.

“*Un niño chiquitín tiene una vaca pintita, él es mi amigo Martín, ella se llama Bonita...*” (Canción: “La vaquita de Martín”).

En el ejemplo anterior es destacable que existe una metonimia, que según a RAE (Fuente: <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=metonimias>), “*consiste en designar algo con el nombre de otra cosa tomando el efecto por la causa o viceversa, el autor por sus obras, el signo por la cosa significada*”, es decir, se utiliza una comparación sobre el aspecto físico de la persona o animal utilizando una parte del personaje para designar al “todo”. En este caso, la

nombra por una parte de su físico, su belleza: "ella se llamaba Bonita", lo cual ya se comentó en la categoría anterior.

Con respecto a la posición de los personajes en las imágenes, cabe destacar que no se aprecia diferencia por género, es decir, su lugar no depende de si es de sexo femenino o masculino, valorando a la infancia, ya que en la mayoría de los retratos tiene una posición avanzada o destacada delante de las personas adultas.

El pelo es otra característica que diferencia a hombres y mujeres en las imágenes. Existe un refrán mejicano que dice: *"la mujer tiene largo el cabello y corto el entendimiento"* (anónimo).

Tradicionalmente el pelo largo ha sido símbolo de masculinidad. Todos los grandes guerreros de la historia han tenido el pelo largo. Para los egipcios era un símbolo de estatus social, para los celtas un símbolo de fuerza, para los griegos era una expresión de actitud, por ejemplo los rizos eran la metáfora de la turbulencia, el cambio, la libertad y el disfrute de la vida. Mientras más largo y hermoso fuese el cabello, más viril se consideraba al guerrero. Los vikingos ostentaban sus trenzas y los samuráis usaban sus cabellos largos como símbolo de su honor.

Los romanos fueron quienes "inventaron" el pelo corto entre los siglos I a.C. y V d.C.. En las batallas creían que les daba ventajas defensivas, ya que sus contrincantes no podían agarrarlos del pelo. Esto también servía para reconocer a los aliados en el campo de batalla. Pero al mismo tiempo fue una decisión política, y los emperadores impusieron a los hombres esta costumbre como forma de control político-social.

Muchos pueblos siguieron manteniendo la costumbre tradicional de asociar el pelo largo a la virilidad, incluso después de las invasiones romanas. Hubo sociedades que obligaban a los hombres a usar pelucas ya que sus cabellos naturales no eran lo suficientemente hermosos, por ejemplo en Francia en el siglo XIII.

Posteriormente, el cabello corto pasó a ser símbolo de humillación. Cuando un guerrero era capturado se le cortaba su melena para someterlo, para quitarle su belleza. Esa costumbre se retomó en el conocido servicio militar. Lo primero que se les hace a los nuevos soldados cuando comienzan su instrucción, es cortarles el cabello para minar su autoestima, hacerlos sumisos y hacerles ver quién manda.

Hoy en día los hombres generalmente lo llevan corto porque los pueblos que fueron conquistados por los romanos traspasaron esta costumbre generación tras generación. Muchos

hombres creen que se ven mejor así, pero es una creencia como resultado de un adoctrinamiento cultural.

En muchos casos, se ha asumido que es un hecho “natural” en el hombre y está obligado a hacerlo. Esta necesidad social de cortarse el cabello es equiparable a la opresión sufrida por las mujeres a lo largo de la historia, por ejemplo al no dejarlas mostrar sus piernas usando faldas cortas.

Este estereotipo es solo un producto social, también las religiones lo transmiten. En la Biblia encontramos expresiones como:

“El Cabello largo de una mujer es una muestra de su sumisión a la autoridad”.
(Corintios 11:7).

“La naturaleza misma ¿no os enseña que al varón le es deshonoroso dejarse crecer el cabello?” (Corintios 11:14).

“El cabello corto de un hombre es un símbolo de su autoridad. El hombre es un tipo de Cristo así el cabello corto del hombre da testimonio de la autoridad que Cristo tiene sobre la iglesia”. (Efesios 5:22).

“La mujer es un tipo de la Iglesia y su cabello largo es un testimonio de la sumisión de la iglesia a Cristo”. (Efesios 5:22-32).

En los libros de texto estudiados se transmiten esos estereotipos. Todos los personajes masculinos tienen el pelo corto, al igual que todas las féminas se distinguen por llevar media melena o el pelo largo. El color predominante es el negro o castaño oscuro, en un 78% de los casos, apareciendo en menos ocasiones el rubio, un 21%, y el 1% pelirrojo.

El color de los ojos es un aspecto poco destacable entre las imágenes, pues en todas ellas aparecen personajes con los ojos negros, no se hace mención a otras tonalidades.

Existe un estudio realizado por Kočnar, Drbalova y Kleisner (2012), en el que se exponen las siguientes conclusiones: “para terminar, basados en los nuevos negativos resultados de tres tests independientes, sugerimos que la significativa correlación de la dominación percibida con el color de ojos reportado por Kleisner et al. (2010) podría ser debido a un cambio.

Más específicamente, se sugiere que una combinación de una idiosincrasia aleatoria de una muestra particular de fotos faciales usadas en la investigación original, junto con más factores de confusión, llevó a un rechazo erróneo de la hipótesis de no asociación entre la

percepción dominancia y color de los ojos... la asociación entre la percepción de factores psicológicos y la apariencia física podrían ser más que relevante.

Un aspecto positivo a destacar, es la existencia de interculturalidad. Según la Wikipedia, un buscador web, es *“la interacción entre grupos humanos de distintas culturas, llevada a cabo de una forma respetuosa. Para esto, se concibe que ningún grupo cultural esté por encima del otro, favoreciendo en todo momento la horizontalidad y la relación justa entre sociedades y colectividades”* (Fuente: <http://es.wikipedia.org/wiki/Interculturalidad>).

En este caso, se encuentran diez niños afroamericanos, una niña afroamericana y un niño asiático interactuando con otros niños y niñas caucásicos. Es destacable el hecho de que todos/as sean infantes.

Los rasgos de las distintas culturas son muy característicos. Los infantes afroamericanos aparecen con el pelo negro rizado, la piel marrón oscura, la nariz algo más grande que el resto. El niño asiático tiene la tez amarilla, los ojos rasgados y el pelo totalmente liso. Los niños y niñas caucásicos poseen la tez blanca, el pelo normalmente liso u ondulado, rubio o moreno.

A parte de encontrar infantes con distintas nacionalidades y culturas, también aparecen algunos niños y niñas con deficiencias. Antes de seguir, existen tres conceptos específicos que conviene definir. Se trata de los conceptos de *“deficiencia”*, *“discapacidad”* y *“minusvalía”*. Según Hutchison (1995, pp. 36-38):

El término deficiencia (impairment) *“hace referencia a la existencia de una alteración o anormalidad de una estructura anatómica que condiciona la pérdida de una función, que puede ser tanto fisiológica como psicológica”*.

El concepto de discapacidad (disability) es *“cualquier restricción o falta de capacidad (aparecida como consecuencia de una anomalía) para llevar a cabo una actividad determinada”*.

Finalmente, el término minusvalía (handicap) se refiere a *“la existencia de una barrera presente en el individuo, como consecuencia de una deficiencia o una discapacidad, la cual limita o impide el desarrollo del rol que sería esperable en ese individuo en función de su edad, sexo y situación social y cultural”*.

En relación con estos tres niveles, la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías de la OMS (CIDDM-1) agrupa las distintas manifestaciones observables en la práctica, de acuerdo con la sistemática expuesta en la figura 18 (Hutchison, 1995).

Nivel	Contenidos
DEFICIENCIAS	Deficiencias intelectuales Otras deficiencias psicológicas Deficiencias del lenguaje Deficiencias del órgano de la audición Deficiencias del órgano de la visión Deficiencias viscerales Deficiencias músculo-esqueléticas Deficiencias desfiguradoras Deficiencias generalizadas, sensitivas y otras
DISCAPACIDADES	Discapacidades de la conducta Discapacidades de la comunicación Discapacidades del cuidado personal Discapacidades de la locomoción Discapacidades de la disposición del cuerpo Discapacidades de la destreza Discapacidades de situación Discapacidades de una determinada aptitud
MINUSVALÍAS	Minusvalía de orientación Minusvalía de independencia física Minusvalía de la movilidad Minusvalía ocupacional Minusvalía de integración social Minusvalía de autosuficiencia económica Otras minusvalías

Figura 18: Contenidos de la CIDDM-1 (Fuente: elaboración propia)

Según esta clasificación, encontramos distintas deficiencias en las imágenes. En este caso, un niño en silla de ruedas, otro sordo con un audífono y una niña ciega con unas gafas de sol, tal y como se muestra en la figura 19. Es destacable la nula existencia de adultos con estas características. Con esto se pretende la inclusividad en la escuela, pero ¿es real?. Antes de seguir, es importante definir qué es la educación inclusiva.



Figura 19: Imagen del libro de cuarto curso, página 34

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en su página web, *“la educación inclusiva tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad”* y *se caracteriza por “educar en el respeto de los Derechos Humanos”* y *“busca la equidad y la excelencia para todo el alumnado”* pues *“se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.*

La inclusión educativa se guía por los siguientes principios fundamentales:

- *La escuela debe educar en el respeto de los Derechos Humanos y, para hacerlo, organizarse y funcionar de acuerdo con los valores y principios democráticos.*
- *Todos los miembros de la comunidad colaboran para facilitar el crecimiento y desarrollo personal y profesional individual, a la vez que el desarrollo y la cohesión entre los iguales y con los otros miembros de la comunidad.*
- *La diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa se considera un hecho valioso que contribuye a enriquecer a todo el grupo y favorecer la interdependencia y la cohesión social.*
- *Se busca la equidad y la excelencia para todos los alumnos y se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.*
- *La atención educativa va dirigida a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, por lo que ha de estar adaptada a las características individuales.*
- *La necesidad educativa se produce cuando la oferta educativa no satisface las necesidades individuales. Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las dificultades de aprendizaje y la participación y maximizar los recursos de atención educativa en ambos procesos”* (Fuente: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html>)

De todos los personajes que aparecen tanto en el texto como en las imágenes, solo se encuentran tres infantes con algún tipo de deficiencia. Esto realmente no se asemeja a lo que cualquier docente tiene en su aula, pues no se tiene en cuenta la diversidad.

Ya desde la infancia, a los niños y niñas se les inculca a través de los cuentos y canciones, una serie de estereotipos relacionados con los roles que cada género “debe desempeñar”, siendo éste el momento en el que tienen una mente más sugestionable e interpretan las letras y argumentos como realidad. En ellos, aparece una visión distorsionada y estereotipada de las mujeres, pudiendo utilizar como ejemplos famosos cuentos como: “Rapunzel”, “La Bella Durmiente”, “La Cenicienta”, “Blancanieves”...

UN CUENTO REAL



Fuente: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/236x/e4/05/27/e40527adeeb234b8fb86058503631523.jpg> (Revisado 15/03/2015)

A las mujeres, desde pequeñas, se nos enseña que nuestro aspecto físico es muy importante, la ropa, los complementos y el aspecto físico, centradas en una visión masculina y androcéntrica de la realidad, pues se valora más el hecho de ser un objeto sexual y no tanto nuestra capacidad o personalidad. Dicha belleza es un mito con un significado que varía según las épocas, por ejemplo, en la antigüedad hubo periodos en los que se entendía como un sinónimo de tentación y maldad, ejemplos de esto son Nefertiti y Cleopatra. Muchos de estos estereotipos se siguen manteniendo hoy día.

1.5. DESCRIPCIÓN PSICOLÓGICA

“Lo mejor será que bailemos

¿Y qué nos juzguen de locos, Sr. Conejo?

¿Usted conoce cuerdos felices?

Tiene razón, ¡¡bailemos!!”.

Diálogo entre el Señor Conejo y el Sombrero

Carrol, Lewis (1996): Alicia en el país de las maravillas.

Para introducir esta categoría, partimos del título del libro de Gray J. (1994): *“los hombres son de Marte y las mujeres de Venus”*.

Williams J. E., Bennet S. M., y Best D. L. (1975, p. 23) en su artículo titulado *“Awareness and expression of sex stereotypes in young children”* (Conciencia y expresión de los estereotipos sexuales en los niños pequeños), señalan seis aspectos importantes relacionados con el aprendizaje de las categorías sexuales, que algunos han denominado etapas:

- *“Aprender a identificar el sexo de las personas.*
- *Aprender a identificar el propio sexo y la constancia del género.*
- *Identidad del papel de género.*
- *Aprender las diferencias características en la conducta de los padres y las madres.*
- *Aprender qué juegos y qué conductas están ligadas a cada sexo.*
- *Adquirir las creencias sobre qué características de personalidad distinguen a hombres y a mujeres”.*

Las primeras etapas están relacionadas con el género y la identidad y las siguientes con los estereotipos asociados a cada sexo. El desarrollo de las diferentes fases se produce en un contexto socioeconómico, cultural y político que determina poderosamente las diferencias observadas en los estereotipos sociales vinculados al sexo masculino o femenino.

Estos aspectos ligados al género hombre y mujer van a influir en la percepción que cada persona tiene de los otros/as y en la imagen que tiene de sí misma, es decir, en su identidad de género. Esto supone que la inclusión dentro de una categoría sexual va a depender de su interacción con otras personas y de las diferencias en la identidad de los individuos.

Williams y Best (1990) elaboraron una teoría de cómo los estereotipos de género contribuyen a mantener las diferencias hombre/mujer, para lo cual comienzan diferenciando tres conceptos relacionados:

- ❖ *Roles sexuales*: actividades importantes en las que hay diferencias en tasas de hombres y mujeres.
- ❖ Estereotipos de rol de género: creencias sobre qué actividades son más apropiadas para hombres y cuáles para mujeres.
- ❖ Estereotipos de rasgos de género: características psicológicas atribuidas diferencialmente a uno u otro sexo.

Precisamente en esta última se basa nuestra categoría. Se han investigado las características psicológicas que se asignan a los personajes en función del género.

La sociedad, la familia y la escuela condicionan nuestros pensamientos a través de un proceso de socialización por el cual asimilamos inconscientemente la cultura. Nuestras características, comportamientos, personalidad... en definitiva, nuestra forma de ser, tiene una explicación como construcción cultural aprendida (figura 20).



Figura 20: Proceso de socialización (Fuente: <http://1.bp.blogspot.com/-0WjYgJwOTyQ/VK1jmRoQUHI/AAAAAAAAAJg/sEa4WOyvVZY/s1600/socializacion.gif>) (Revisado 23/04/2015)

Este proceso de socialización es diferente según el género de la persona, pues se asignan roles diferentes dependiendo del sexo y de la cultura del lugar dónde nos encontremos.

En cada sociedad, ese proceso de socialización hace que nos incluyamos en el género masculino o femenino, introduciéndonos en una cultura concreta. Se promueven así una serie de valores distintos para ambos sexos, los cuales determinan nuestros pensamientos, formas de ser... condicionando la aparición de “roles” estereotipados por sexos.

Muchos de estos roles, incitan a las personas a efectuar “tareas” o “comportamientos” considerados masculinos o femeninos por pertenecer a un sexo u otro. Este hecho se produce incluso antes del nacimiento, pues los padres y madres eligen un determinado tipo de ropa, la decoración de la habitación, la elección de los juguetes...

“Casi sin darnos cuenta, se asignan unos determinados comportamientos que se van interiorizando y asumiendo hasta el punto de que hay quien los considera naturales o propios de cada uno de los sexos, que se piensa que vienen determinados genéricamente constituyendo lo que se denominan roles de género”(Moreno Sánchez, 2000, p. 43).

Todo esto hace que las perspectivas de vida o de futuro (en cuanto al aspecto sentimental, profesional económico, emocional o familiar) de las personas, se vean condicionadas en función de los cánones que se les atribuyen.

En muchas ocasiones, las diferencias biológicas de las personas han ocasionado distinciones entre hombres y mujeres a la hora de implicarse en la sociedad, resultando el sexo femenino el más perjudicado.

El I Plan de igualdad entre hombres y mujeres (2006, p. 38) de educación resalta la importancia de la *“formación e independencia económica de las mujeres jóvenes”* no sólo para *“propiciar el cambio de sus formas de vida, intereses y aspiraciones”*, sino que ha obligado a *“cambios en el modelo de masculinidad construido en relación a mujeres que ya no existen. En consecuencia se hace necesario redefinir los papeles sociales de hombres y mujeres en el marco de las relaciones entre iguales”*.

El hecho de que nos establezcan unos papeles dependiendo de nuestro sexo, implica *“perdidas en el desarrollo personal y social tanto a unos como a otras...”*, pues no solo son las mujeres las que resultan *“anuladas del discurso, de la cultura, etc., y sometidas a situaciones tan graves como los malos tratos, también los hombres ven cómo se les imponen una serie de papeles dentro de los comportamientos que se consideran propios de su sexo: “los hombres no lloran”, “tienes que ser fuerte”, “eres un machote”*. (Moreno Sánchez, 2000, p. 32).

Como se ha explicado en la categoría anterior, el aspecto físico muchas veces influye en lo que otras personas puedan pensar sobre nuestra manera de ser. Un determinado “look”

muestra unas características de personalidad, que en muchas ocasiones nada tiene que ver con la realidad.

En los años 60 se empezaron a llevar a cabo investigaciones sobre las características de personalidad consideradas típicas de hombres y mujeres. Entre los diversos estudios, se apreciaba un consenso general reflejado en la siguiente tabla (figura 21).

Rasgos instrumentales (Considerados como masculinos)	Rasgos expresivos. (Considerados como femeninos)
Dominante, se siente superior. Activo. Actúa como líder. Aventurero, amante del peligro. Agresivo, ambicioso, competitivo. Independiente, toma decisiones fácilmente. Abierto, duro, confiado en sí mismo.	Sumisa, dependiente, apacible, amable, considerada. Consciente de los sentimientos ajenos. Emocional, llora fácilmente. Necesita la aprobación, pasiva. Comprende a otros/as, cálida en las relaciones, se dedica a otras personas. Dedicada a la casa, le gustan los niños/as, limpia.

Figura 21: Tabla de características psicológicas de hombres y mujeres según Berk, (1999)
(Fuente: elaboración propia)

O posteriormente en palabras de González (2004, p. 38) se muestran una serie de características que se atribuyen según el sexo de la persona (figura 22).

Personajes masculinos	Personajes femeninos
Racionales Enérgicos y agresivos Centrados en sí mismos Orientados hacia el espacio público Decididos/independientes Seguros de sí mismos Encuentran su lugar en el mundo Señoriales Dominantes	Emocionales Sexuales y atractivas Sacrificadas Orientadas hacia el espacio privado Dependientes Emotivas/sentimentales Deseosas de agradar Familiares Maternales

Figura 22: Tabla de características psicológicas de hombres y mujeres, según González (2004, p. 38)

Basándonos en estos cuadros comparativos, comentaremos los rasgos de personalidad o psicológicos que aparecen en los libros estudiados, que como comprobaremos posteriormente, se siguen perpetuando. Es destacable que dichas características no aparecen en las imágenes, ya que no es posible representarlas, por lo que toda esta categoría hará alusión a las referencias descritas en el texto.

Comenzaremos por las féminas, ya que uno de los atributos más frecuentes es la sumisión o resignación, lo contrario de la dominación, pues es una característica de personalidad

muy común en ellas. Según la RAE (Fuente: <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=sumisiones>), la sumisión es el:

- “1. f. Sometimiento de alguien a otra u otras personas.
2. f. Sometimiento del juicio de alguien al de otra persona.
3. f. Acatamiento, subordinación manifiesta con palabras o acciones.
4. f. Der. Acto por el cual alguien se somete a otra jurisdicción, renunciando o perdiendo su domicilio y fuero”.

Además, define la persona sumisa como “obediente o subordinada y rendida o subyugada” (Fuente: <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=sumisa>). Podemos especificar que es aquella que se pierde o diluye en su pareja, relacionándose con sentimientos de derrota y de inferioridad.

Este tipo de mujeres destacan por ser un objeto que debe acompañar a todo hombre, sin tener voz ni voto ante las circunstancias, pues están sometidas a la voluntad de otra persona. No se tiene en cuenta su propia identidad ni autonomía, pues dependen en todos los sentidos su pareja.

Ya desde las primeras civilizaciones egipcias o mesopotámicas, a la mujer se le dotaba exclusivamente de un papel reproductor, y estaba vinculada a las tareas del hogar y el cuidado de la progenie.

En Mesopotamia, la primera ley escrita que se conoce es el Código de Hammurabi que está grabado sobre un enorme falo de piedra de más de dos metros de altura; data del 1.800 a.c. y se puede contemplar en el museo del Louvre de París. Según dicho código, las mujeres eran propiedad del varón, y su estratificación social se establecía en función de la categoría de hijos e hijas que debían de tener; según si estos debían ser herederos, esclavos o suplentes, ellas tendrían el mismo rango.

En Israel las mujeres pertenecían o bien al padre o al marido, solo podían tener un esposo y el adulterio estaba castigado con pena de muerte por lapidación. Sin embargo, a ellos se les permitía tener varias esposas y repudiarlas sin obligación de mantenerlas. Cada mujer que fuera prometida o desposada podía ser apedreada hasta la muerte si era violada, a menos que tuviera lugar en el campo, ya que sus llamadas de auxilio no podían oírse.

La cultura griega y romana era predominantemente patriarcal y androcéntrica. En general, las féminas se consideraban como seres inferiores por naturaleza. Este hecho se produce desde la antigüedad, pudiendo poner ejemplos desde la época griega:

PLATÓN: *“Son sólo los varones los que han sido creados directamente de los dioses y reciben el alma. Aquellos que viven honradamente retornan a las estrellas, pero aquellos que son cobardes o viven sin justicia pueden haber adquirido, con razón, la naturaleza de la mujer en su 2º generación”.*

ARISTÓTELES: *“La relación entre el varón y la hembra es por naturaleza aquella en la que el hombre ostenta una posición superior; la mujer más baja; el hombre dirige y la mujer es dirigida”.*

Incluso, en las leyes romanas, la mujer aparecía de la siguiente forma:

- Ley Familiar: la mujer era propiedad del marido, es decir, era un objeto que pertenecía a su pareja. Su marido podía castigarla como quisiera. Si la mujer hacía algo “mal”, su pareja tenía plena potestad para penalizarla de la forma que creyese oportuna. La mujer no era dueña de nada, puesto que cuando se casaba, perdía todos los derechos, todas sus posesiones, e incluso la dote que se daba para casarse o cualquier herencia que obtenía, pasaba a ser propiedad de su pareja.

- Ley Civil: en ésta se restringían los derechos de las mujeres, ya que éstas eran descritas como “la debilidad de su sexo” o la “estupidez de su sexo”, es decir, se creía en la carencia de un juicio digno de confianza y una incapacidad para pensar lógicamente.

Esta actitud no es sólo de épocas tan antiguas como la griega o romana, pues podemos encontrar citas de autores que piensan de la misma forma:

- Mahoma (año 570/571): *“Los hombres están sobre las mujeres porque Alá les otorgó la primacía sobre ellas. Por lo tanto, da a los varones el doble que le des a las mujeres. Los esposos que sufran la desobediencia de sus mujeres pueden castigarlas: desde dejarlas solas en sus camas, hasta incluso golpearlas. No legó al hombre mayor calamidad que la mujer”.*
- Santo Tomás de Aquino (año 1225): *“Para el buen orden de la familia humana, unos tendrán que ser gobernados por otros mas sabios que aquellos; de ahí la mujer, mas flaca en cuanto al vigor del alma y de fuerza corporal, está sujeta por naturaleza al hombre, en que la razón predomina”.*
- Averroes (año 1126-1198): *“La mujer no es más que un hombre imperfecto”.*
- Erasmo de Rotterdam (año 1466- 1536): *“La mujer es, reconozcámoslo, un animal inepto y estúpido aunque agradable y gracioso”;*
- Lutero (año 1483): *“El peor adorno que una mujer puede pretender tener es ser sabia”.*

-
- William Shakespeare (año 1564): *"La mujer es un manjar digno de dioses, cuando no lo cocina el diablo"*.
 - Jean de La Bruyère (año 1645): *"Hay pocas mujeres tan perfectas que no hagan arrepentirse a sus maridos de haberse casado, por lo menos una vez al día"*.
 - Alexander Pope (año 1688): *"La mayoría de las mujeres no tiene ningún carácter"*.
 - Dr. Samuel Johnson (año 1709): *"Una mujer predicando es como un perro caminando sobre sus patas traseras. No lo hace bien: pero resulta sorprendente que lo haga"*.
 - Jean-Jacques Rousseau (año 1712): *"Mientras haya hombres sensatos sobre la tierra, las mujeres letradas morirán solteras"*.
 - Napoleon (año 1769): *"Las mujeres no son otra cosa que máquinas de producir hijos"*.
 - Arthur Schopenhauer (año 1788): *"Las mujeres son el segundo sexo, inferior al masculino en todo respecto; uno debe perdonar sus defectos, pero rendirles veneración es sumamente ridículo y nos degrada ante sus ojos"*.
 - Friedrich Nietzsche (año 1844): *"Las mujeres siempre intrigan en secreto contra el alma superior de sus maridos; siempre quieren apartarles de su futuro con el cebo de un presente cómodo y libre de sufrimiento"*.
 - Sigmund Freud (año 1856): *"La gran pregunta que nunca ha sido contestada y a la cual todavía no he podido responder; a pesar de mis treinta años de investigación del alma femenina, es: ¿qué quiere una mujer?"*.
 - Mussolini (año 1883): *"La multitud, como las mujeres, está hecha para ser violada"*.
 - Jardiel Poncela (año 1901-1952): *"El secreto del alma de las mujeres consiste en carecer de ella en absoluto"*.

La situación de la mujer en palabras de tres grandes mujeres:

- Marie Curie (año 1867), Premio Nobel de Física en 1903 y Premio Nobel de Química en 1911: *"Las mentiras son muy difíciles de matar pero una mentira que atribuye a un hombre lo que en realidad era el trabajo de una mujer tiene más vidas que un gato"*.
- Rita Levi-Montalcini (año 1909), Premio Nobel de Medicina y Fisiología en 1986: *"La conciencia de las injusticias sufridas por innumerables generaciones de mujeres del pasado, y todavía vigentes en los países en desarrollo, es un incentivo muy poderoso y eficaz para que las mujeres se decidan a pedir lo que siempre se les ha negado"*.

-
- Doris Lessing (año 1919), Premio Nobel de Literatura en 2007: *"Siempre me ha parecido gracioso que se venera a las diosas mientras que, en la vida cotidiana, a las mujeres se las relega a una posición secundaria y se las considera inferiores."*

En la actualidad existen diversas culturas en las que siguen aconteciendo estos hechos, como la musulmana o la hindú. Este suceso hace que las mujeres paguen un elevado precio.

En la India, más concretamente, una mujer se regala, no se compra, ya que sus progenitores pagan para que se case. Los matrimonios son concertados en términos de joyas, vestidos o dinero que el padre y la madre de la novia "deben" pagar a su familia política. A este hecho se le llama comúnmente "*dote*". Este sistema reduce a la mujer a un "objeto negociable", generando violencia doméstica y por tanto mujeres asesinadas.

Un documental realizado por la BBC en el 2003, titulado "*India: morir por la dote*", de Frank Smith, muestra la historia de mujeres indias que han sido asesinadas por su dote. *"Cada seis horas en la India una joven mujer es golpeada hasta la muerte, conducida al suicidio o quemada viva en un extraño accidente casero. La mayoría de estas muertes son el resultado de discusiones y peleas por el dinero de la "dote", fuerte cantidad monetaria y en especies que está obligada a entregar la familia de la novia a la del novio, para que ésta reciba a la futura esposa como una "nueva hija". Puede costar hasta 100.000 dólares encontrar un novio para una mujer india, y una vez asesinada, la familia de la novia piden que se les devuelva la "dote", sobre todo aquellas de casta baja y con pocos recursos económicos. Ahora las mujeres indias se han unido en la Unidad Femenina del Crimen de Delhi para luchar contra estas muertes, y a ésta organización, que responde a cientos de llamadas de mujeres que se han sentido acosadas, se le ha dado el poder para hacer arrestos. Por otra parte, el gobierno indio también ha respondido a este problema creando una ley en la que toda persona que esté involucrada, aunque sea remotamente, en la muerte de una esposa, será llevado/a a la cárcel. Como resultado, familias enteras pueden ser llevadas a prisión"*.

El periodista de la BBC Adam Mynott analiza en este documental numerosos casos sospechosos, incluyendo el de una mujer cuyo marido jura que ella se suicidó quemándose viva cuando el rehusó comer lo que ella había cocinado. El documental también se centra en el caso de una joven doctora que murió una semana más tarde de que se trasladase a vivir con su pareja. El programa enfrenta al novio, a los padres de la novia y a sus padres políticos en un intenso saber cómo ella murió. El documental reúne el testimonio de diversas personas involucradas en diferentes casos, y se cuestiona por qué un país que es económicamente próspero, cuenta con un creciente número de crímenes debido a la "*dote*". (Fuente: <http://migraciones.ugr.es/cddi/index.php/videos/article/30-india-morir-por-la-dote>).

En un país como la India, donde el aborto está permitido por ley, pero prohibido religiosamente, las presiones sociales, culturales y sobre todo económicas, empujan a las madres a terminar con la vida de sus hijas por su sexo. Para evitar este hecho se prohíbe la determinación prenatal del sexo con la ayuda de aparatos de ultrasonido.

A muchas mujeres hindús se las considera una “carga familiar”. Este hecho provoca no solamente el maltrato y menos precio a las mujeres, sino también el llamado “feticidio”, es decir, el aborto selectivo de niñas y el infanticidio femenino. Dichos actos no son ningún secreto en este país a consecuencia de la dote.

Dentro del hinduismo, se denomina satí al rito de quemarse una mujer en la cremación de su marido. Existe la creencia de que era voluntario en la mayoría de los casos, Bien por la presión social o por sus parientes. Como la incineración ocurría al día siguiente de la muerte, la viuda tenía que tomar la decisión rápidamente.

Según la Wikipedia existen *“diversos modos de cometer satí. Generalmente la viuda se sentaba o se postraba al lado del difunto”*. Hay ocasiones en que la mujer *“caminaba o saltaba cuando la pira estaba ya iniciada o incluso hay casos en que la viuda prendía ella misma el fuego”*...

Existen testimonios de casos en que *“la viuda era forzada a su muerte. Así hay representaciones gráficas de mujeres atadas en la pira apagada. Hay versiones en las que se cuenta que la viuda estaba drogada. Hay casos de hombres que con palos impedían que la viuda intentara huir de las llamas”*...

Hoy día, la práctica del satí ha sido abolida en India, aunque *“las viudas continúan siendo cruelmente estigmatizadas. Mientras que los hombres pueden volverse a casar, para las mujeres es prácticamente imposible, especialmente si son madres; además, una mujer en el momento en que enviuda pierde todas sus propiedades y derechos. El rechazo social las obliga a identificarse con saris completamente blancos, y en el momento de enviudar les rapan el pelo y le cambian la señal de la frente. Su sola presencia es considerada un mal augurio”*. (Fuente: http://es.wikipedia.org/wiki/Sat%C3%AD_%28ritual%29).

Esta práctica se narra en el libro *“la vuelta al mundo en ochenta días”* de Julio Verne (2003):

“Sir Francis miraba toda esta pompa con aire singularmente triste, y volviéndose hacia el guía le dijo: ¡Un suttty!

El parsi hizo una seña afirmativa y puso un dedo en sus labios. La larga procesión se desplegó lentamente bajo los árboles, y bien pronto desaparecieron en la profundidad de la selva. Poco a poco se amortiguaron. Hubo todavía algunas ráfagas de lejanos gritos, y por último, a todo este tumulto sucedió un profundo silencio. Phileas Fogg había oído la palabra pronunciada por sir Francis Cromarty, y tan luego como la procesión desapareció, preguntó:

—¿Qué es un suttu?

—Un suttu, mister Fogg —respondió el brigadier general— es un sacrificio humano, pero voluntario. Esa mujer que acabáis de ver será quemada mañana en las primeras horas del día.

—¡Ah, pillos! —exclamó Picaporte, que no pudo contener este grito de indignación.

—¿Y el cadáver? —preguntó mister Fogg.

—Es el del príncipe, su marido —respondió el guía—, un rajá independiente de Bundelkund.

—¿Cómo? —replicó Phileas Fogg, sin que su voz revelase la menor emoción—. ¿Esas bárbaras costumbres subsisten todavía en la India, y los ingleses no han podido destruirlas?

—En la mayor parte de la India —respondió sir Francis Cromarty— esos sacrificios no se cumplen ya; pero no tenemos ninguna influencia sobre esas comarcas salvajes, y especialmente sobre ese territorio del Bundelkund. Toda la falda septentrional de los Vindhias es el teatro de muertes y saqueos incesantes.

—¡Desgraciada! —decía Picaporte—. ¡Quemada viva!

—Sí —repuso el brigadier general—, quemada; y si no lo fuera, no podéis figuraros a qué miserable condición se vería reducida por sus mismos deudos. Le afeitarían la cabeza, le darían por alimentos algunos puñados de arroz, la rechazarían, sería considerada como una criatura inmundada, y moriría en algún rincón como un perro sarnoso. Por eso la perspectiva de esta horrible existencia, impele con frecuencia a esas desgraciadas al suplicio mucho más que el amor o el fanatismo religioso. Algunas veces, sin embargo, el sacrificio es realmente voluntario, y se necesita la intervención enérgica del gobierno para impedirlo. Así es que, hace algunos años, yo residía en Bombay, cuando una joven viuda pidió al gobierno autorización para quemarse con el cuerpo del marido. Como podéis pensarlo, el gobierno la negó. Entonces la viuda fue a refugiarse al territorio de un rajá independiente, donde consumó su sacrificio. Durante la relación del brigadier general, el guía movía la cabeza, y cuando aquél concluyó de hablar, éste último dijo:

—El sacrificio que ha de verificarse mañana al amanecer no es voluntario.

—¿Cómo lo sabéis?

—Es una historia que todo el mundo conoce en el Bundelkund —respondió el guía.

—Sin embargo, esa desventurada no parecía oponer resistencia —observó sir Francis Cromarty.

—Es porque la han emborrachado con zumo de cáñamo y de opio... ”.

En muchos países y durante siglos, las mujeres musulmanas estuvieron encerradas en el harén, sin posibilidad salir al mundo. En esta sociedad, el varón se adjudicaba el rol principal, dejando a la mujer (esposa, hija o hermana) el de sometimiento y obediencia.

Según Peirce (2009, pp. 16-19), “La palabra “harén” pertenece a una importante familia de palabras en el vocabulario del Islam, procedentes de la raíz árabe h-r-m. Estas palabras comparten uno o los dos significados, obviamente relacionados entre sí, asociados a esta raíz: prohibido o ilegal, y sagrado, inviolable o tabú. Un harén es, por definición, un santuario o un recinto sagrado. Por consiguiente, es un espacio al que está prohibido o limitado el acceso libre y donde está prohibido la presencia de ciertos individuos o determinados modos de conducta.

La palabra harén es un término que indica respeto, relacionado con la pureza y el honor religiosos, y que recuerda la necesaria obediencia. Solo posee un carácter específicamente sexual cuando se refiere a las mujeres de la familia.

El hecho de que también se llame harén a las dependencias privadas de una vivienda y, por extensión, a las mujeres que la habitan, proviene de la práctica islámica de restringir el acceso a esas dependencias, en concreto a los varones que no poseen un determinado grado de parentesco con las mujeres residentes.

El harén es, sin duda, el símbolo más importante entre los mitos occidentales contruidos en torno al tema la sensualidad musulmana... No fue el sexo, sin embargo, la dinámica fundamental del harén, sino más bien la política familiar.

El sexo para el sultán..., nunca podría ser un simple placer; pues tenía un destacado significado político. Sus consecuencias —obtener descendencia— afectaban a la sucesión al trono y a la propia supervivencia de la dinastía... El sexo en el harén imperial estaba necesariamente sometido a reglas y la estructura del harén estaba dirigida en parte a dar forma y, de este modo, a controlar los resultados de la actividad sexual del sultán. Las relaciones sexuales entre el

sultán y las favoritas del harén estaban enmarcadas en una compleja política destinada a la supervivencia de la dinastía.

La reina madre ejercía la autoridad tanto sobre los miembros de la familia –la descendencia del sultán, las consortes de éste, quienes también podían adquirir un considerable poder, y las princesas solteras o viudas– como sobre el personal administrativo y del servicio doméstico”.

Sin embargo existen otros países como África en los que el marido es el que se encarga de pagar el capital de la novia para compensar a la familia por la pérdida de su hija, es la llamada tradición de la “Lobola”. Esto produce que muchos hombres tengan la impresión de que han comprado a sus esposas.

En la antigüedad se utilizaba el ganado como símbolo de riqueza, aunque esta práctica está en la actualidad en desuso, ya que se utiliza en pago en metálico basándose en la estipulación del precio por vaca y la concreción del número de éstas que el novio tiene que pagar a la familia de la novia por su futura esposa.

El precio de la “lobola” puede variar dependiendo del nivel educativo de la novia, si ésta posee trabajo, si llega al matrimonio con hijos o hijas o ha estado casada anteriormente y si tiene atractivo físico. En algunos casos en los que las mujeres trabajan y tienen un poder adquisitivo mayor que el de sus novios, son ellas las que dan el dinero a sus futuros esposos para que hagan efectivo el pago y puedan contraer matrimonio.

A parte de estas tradiciones, existen otras costumbres como el vendaje de los pies, llamados “*de media luna o de loto*”. En Pérez (2015, pp. 8-12):

“Se ha lavado los pies con agua de loto y repliega su pierna para anudar sus botines; cuando levanta sus dedos blandos y delicados, pone sus pies vendados suavemente en el suelo y avanza con paso grácil dejando su aire perfumado como una golondrina; su paso es doloroso y la luna brilla al son de las flautas de jade; piensa a menudo en su amor de antaño y se dirige, sin embargo, hacia las dependencias imperiales”. “A mi querida”, Texto pornográfico de época Ming (1368-1644).

“Cuenta la leyenda que todo comenzó en el palacio del emperador Li Yu de la dinastía Tang (618–907), cuando una cortesana muy bella que destacaba en el arte del baile vendó sus pies para que estos adoptaran la forma de la media luna y así poder bailar grácilmente sobre el pequeño escenario con forma de una flor de loto, fabricado en oro, joyas y perlas que adornaba el salón del emperador Al hacerlo, la cortesana pudo bailar con bellos movimientos y el emperador se enamoró locamente de ella y la colmó de regalos y gozos. Inmediatamente, todas

las mujeres del palacio quisieron imitarla, comenzando a vendar sus pies para moverse más elegantemente y enamorar a los hombres, quienes parecían enloquecer ante tan diminutos atributos.

Aunque el sùmmum era conseguir tener unos “pies de loto dorado”, unos pies diminutos que debían medir sólo siete centímetros y reunir las siguientes características: ser delgados, pequeños, puntiagudos, arqueados, perfumados, suaves y simétricos... Los “pies de loto” se habían convertido en sinónimo de elegancia, feminidad y alto estatus, un oscuro objeto de deseo que podía cambiarte la vida...

... Y ese duro trabajo empezaba a la edad de cinco o seis años, cuando las madres de las pequeñas iniciaban el ritual del vendado, siempre que la familia pudiera permitirse mantener a una hija sin trabajar...

... En primer lugar, la madre cortaba las uñas de su hija al máximo y procedía a poner los pies en un baño de hierbas aromáticas, sangre animal y agua caliente, con la intención de desinfectar, ablandar y suavizar la piel. Después la madre comenzaría con un masaje, durante el cual le rompería los cuatro dedos pequeños del pie. Acto seguido y entre gritos de dolor, replegaría los dedos bajo el pulgar con la ayuda de un vendaje de algodón blanco. Luego utilizaría un segundo vendaje para replegar el empeine hacia el talón arqueando el pie. Por último, colocaría un pequeño botín puntiagudo que la niña llevaba durante todo el día...

...Este ritual se repetía cada dos días con vendas limpias y durante dos años, pasados estos, los pies no debían medir más de diez centímetros. Durante los siguientes diez años, los pies se mantenían aun vendados, aunque cada vez que se repetía el vendaje, las vendas se apretaban menos”.

Otro hecho acontecido en China es la política “hijo único” (preferiblemente varón). Es una medida de control adoptada en las zonas urbanas en 1979 para establecer un control de la natalidad que redujera el crecimiento de la población. En las zonas rurales, se le permite a las familias tener dos, si la primera es una niña o tiene algún tipo de deficiencia o minusvalía.

Según López (2011, p. 15) asegura que cuidar y alimentar a una niña es una “inútil inversión... que, según las inmisericordes reglas sociales del país, se convertirá al crecer en elemento productivo para otra familia, la de su futuro marido. Esta arraigada convicción, que otorga nulo valor a las niñas, está provocando consecuencias dramáticas en algunos países asiáticos, donde la preferencia por el varón empuja a parejas a recurrir al aborto o al infanticidio para deshacerse de una hija indeseada. Muchas embarazadas deben abortar contra su voluntad”.

Otro claro ejemplo es la mutilación genital femenina o la llamada *ablación*. En un artículo realizado a Adriana Kaplanla, directora de la Fundación Wassu-UAB, que trabaja en la prevención de la mutilación genital femenina (MGF), por Mouzo Quintáns (2015):

“Pregunta (P). *En pleno siglo XXI, 120 millones de mujeres son víctimas de la mutilación genital femenina (MGF) y unos 30 millones de niñas están en riesgo. ¿Esto es tradición o barbarie?*

Respuesta (R). *Es una tradición milenaria, pero no todas las tradiciones son buenas y ésta viola los derechos de las niñas, que sufren las consecuencias a lo largo de su vida.*

P. *¿En base a qué argumentos se sigue sustentando hoy la MGF?*

R. *Por un lado, se justifica por razones de limpieza e higiene: no contaminan los alimentos, por ejemplo; también por estética, porque unos genitales circuncidados son más bellos. Otro motivo es para preservar la virginidad de la niña en el matrimonio y evitar la promiscuidad. Y también están las razones religiosas, pero no todos las comparten. Hay algunas etnias que se sustentan en la religión para mantener la tradición, pero en realidad el islam no dice nada acerca de la MGF porque es una práctica pre-islámica.*

P. *¿Ha cambiado el perfil de las niñas a las que someten a la MGF en estos 27 años a pie de campo?*

R. *En origen ha cambiado. Estamos estudiando las nuevas tendencias y hay tres fenómenos muy preocupantes: por un lado, la medicalización —las niñas son mutiladas por profesionales de la salud—. La creencia es que si lo hacen con profesionales de la salud, con anestesia, no hay problema. También está disminuyendo la edad, de 9 años a 4 o 5. Otro elemento es el impacto de las migraciones, porque, por un lado, a veces las familias son multiplicadores de las medidas de prevención que hacemos pero también está quien recibe presiones para que mande dinero a su país para la ceremonia de mutilación de un familiar. Y otro elemento coyuntural es el efecto colateral positivo del ébola: en Liberia, Sierra leona y Guinea, para evitar el contagio, se han ido frenando las mutilaciones este año”.*

Existen, además, las lapidaciones en África, Asia u Oriente Medio. De hecho en el Evangelio según San Juan (7:53-8-11), hay un relato que narra un hecho acontecido sobre esto:

“...y Jesús se fue al monte de los Olivos. Y por la mañana volvió al templo, y todo el pueblo vino a él; y sentado él, les enseñaba. Entonces los escribas y los fariseos le trajeron una mujer sorprendida en adulterio; y poniéndola en medio, le dijeron: Maestro, esta mujer ha sido sorprendida en el acto mismo de

adulterio. Y en la ley nos mandó Moisés apedrear a tales mujeres. Tú, pues, ¿qué dices?

Más esto decían tentándole, para poder acusarle. Pero Jesús, inclinado hacia el suelo, escribía en tierra con el dedo. Y como insistieran en preguntarle, se enderezó y les dijo: Aquel que este libre de pecado, que arroje la primera piedra. E inclinándose de nuevo hacia el suelo, siguió escribiendo en tierra. Pero ellos, al oír esto, acusados por su conciencia, salían uno a uno, comenzando desde los más viejos hasta los postreros; y quedó solo Jesús, y la mujer que estaba en medio.

Enderezándose Jesús, y no viendo a nadie sino a la mujer, le dijo: Mujer, ¿dónde están los que te acusaban? ¿Ninguno te condenó? Ella dijo: Ninguno, Señor. Entonces Jesús le dijo: Ni yo te condeno; vete, y no peques más”.

Aparece otra tradición en algunos países con religión islámica, principalmente Afganistán, donde el burka o burqa (del árabe, برقع , burqa`, urdu, بُرقع), es la vestimenta impuesta a las mujeres en el ámbito público. Existen dos tipos:

- La primera y más conocida por este nombre es una prenda de vestir que cubre el cuerpo y la cara por completo, a menudo llamado burka afgano y, que en ocasiones, se confunde con el chador (چادر), que es una prenda tradicional iraní que cubre todo el cuerpo a excepción del rostro.
- La segunda, es un tipo de velo que se ata a la cabeza y que cubre la cara a excepción de los ojos para que la mujer pueda ver a través de ella. Popularmente es conocida como niqab.

Ambas clases de burka son utilizados por algunas mujeres musulmanas como una interpretación del código de vestido del hiyab. De hecho, en un versículo del Corán explica:

"Y di a las mujeres fieles que bajen sus miradas, y guarden sus partes privadas, y no muestren su belleza, excepto lo que se desprende de la misma, y para extender sus tocados (khimars) para cubrir sus pechos (jaybs), y no para mostrar su belleza, excepto a sus maridos, o sus padres, o padres de sus maridos, o sus hijos, o los hijos de sus maridos o sus hermanos, o "hijos, o sus hermanas a sus hermanos los hijos, o sus mujeres, o lo que su regla de la mano derecha (esclavos), o los seguidores de los hombres que no sienten deseo sexual, o los niños pequeños a los que la desnudez de la mujer no es aparente, y no golpear los pies (en el suelo) con el fin de dar a conocer lo que ocultan de sus adornos. Y vuelven en arrepentimiento

a Allah juntos, oh fieles, con el fin de que usted tiene éxito". Corán, sura 24 (An-Nur), versículo 31.

Si a esto le sumamos los matrimonios forzosos y el maltrato doméstico, son causas que hacen que la mujer se someta y sea sumisa en silencio dentro del hogar.

Para Domínguez García (1999, p. 48), los mitos de las religiones primitivas, colocaban a la mujer *"cerca del entorno de los dioses en función de su capacidad para crear vida. La llegada de una cultura cuya supremacía se basaba en valores económicos-religiosos suprime el estatus igualitario de la mujer y la reduce a un buen mueble en las transacciones económicas de dicha cultura"*.

Múltiples factores han impedido, durante siglos la independencia de la mujer, entre ellos muchas religiones predominantes, tradicionales, dogmáticas y androcéntricas.

Podemos poner algunos ejemplos de esto en la Biblia, citando a:

- TIMOTEMO (2: 11-12): *"Que la mujer aprenda en silencio, con toda sujeción. Porque no permito a la mujer enseñar, ni ejercer dominio sobre el hombre, sino estar en silencio"*;
- SAN PABLO (1, Cor. 14, 34-35): *"No consiento que una mujer enseñe ni domine al marido, sino que se mantenga en silencio"*.

Existe un claro ejemplo de esta sumisión de las mujeres en los libros de texto: *"yo soy Romy dulce y fiel y vivo enamorada de él."* (Canción: *"La vuelta al mundo en ochenta días"*).

En este último ejemplo comprobamos que aparte de *"fiel"*, las mujeres se consideran seres emocionales, siendo capaces de expresar sentimientos y afectos. Esta es una cualidad que se les atribuye a ellas, pues los hombres no se les han educado para esto.

Existe una transmisión cultural por la cual las mujeres *"tienen permiso"* para emocionarse y expresar sus sentimientos mientras que a ellos se les ha *"prohibido"*, pues es *"cosa de chicas"*.

Los hombres, como personas que son, tienen sentimientos, sufren dolor, gozan de alegría, necesitan cariño, ternura y amor exactamente igual que una mujer, pero en muchas ocasiones un chico que demuestra su sensibilidad está expuesto a que sus compañeros y compañeras se burlen de él, llamándolo niña o afeminado. Podemos ejemplificar esto con la frase que la madre de Boabdil le dijo a su hijo en la pérdida de Granada: *"llora como una mujer lo que no supiste defender como un hombre"*.

Una característica muy común en las mujeres es la presencia de belleza, ya comentada en la categoría anterior. Las mujeres han sido educadas para el cuidado tanto de otras personas como de su propio cuerpo.

Pero esta belleza femenina ha pasado por diferentes cánones a lo largo de la historia. Según Pérez Parejo (2007) (Fuente: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero34/canonbe.html>):

“La historia nos dice que este canon ha cambiado con el tiempo, que cada época ha tenido el suyo y, por tanto, los gustos han sido muy distintos de unas épocas a otras ya que todos los prototipos que han existido y existirán responden a mentalidades diferentes, a otras necesidades, a otras formas de entender la vida, a otros modelos de mundo que afectan a nuestra concepción de la belleza, concepción que se debe, en buena parte, a convenciones culturales... La obsesión por la imagen ha ido impidiendo en muchos casos que la mujer pueda desarrollarse social y culturalmente, de modo que es la moda lo que provoca la tiranía de la belleza a la que está sometida”...

“Los cánones de belleza han sido casi siempre impuestos por los hombres, que han exhibido a las mujeres como trofeos. La mujer fue apartada de los órganos de gobierno y de las responsabilidades sociales porque la sociedad machista instauró que su función era tener hijos, cazar marido, hacerse cargo de la casa y complacer sexualmente al esposo. Para ello desde la adolescencia tuvo que acicalarse para gustar al hombre, el cual diseñó su estética e incluso su comportamiento. El hombre siempre alabó más su aspecto físico que su capacidad intelectual y una mayoría de mujeres se esclavizó: es la tiranía de la moda, la dictadura de la belleza, la que ha producido un índice tan elevado de personas insatisfechas con su físico...”

El canon de belleza es una realidad variable cronológicamente, en palabras de Pérez Parejo (2007), se plasma una visión general de por qué estos cánones son cambiantes a lo largo de la historia, ya que *“han respondido a motivos sociales y económicos. Así, por ejemplo, las mujeres ricas de antaño debían ser gordas para demostrar que no tenían por qué trabajar y que comían abundantemente. Hoy día, en los países desarrollados, la obesidad es considerada una especie de epidemia que provoca miles de muertes debido a enfermedades derivadas del exceso de peso.*

Lo que hoy tiene éxito y se vende es un cuerpo delgado, ágil y esbelto que demuestre a los demás que puede consumir alimentos escogidos y tiene tiempo suficiente para ir al gimnasio o hacer deporte.

Siempre ha habido motivos ocultos detrás de cada prototipo de belleza: si se quiere incrementar el índice de la natalidad el ideal de belleza se forma con caderas anchas y pechos grandes; si se quiere ostentar la condición de clase social dominante se muestra la gordura en tiempos de hambruna o crisis; si se quiere mostrar cuidado de la imagen, selección de alimentos, exaltación de la juventud y tiempo libre para cuidarse físicamente se muestra un cuerpo con unas dimensiones de 90-60-90 con cabellos rubios y aspecto frágil, o cuerpos delgados, casi infantiles; si se quiere mostrar dinamismo, fortaleza física, aventuras y exploraciones varias se presenta un cuerpo más musculoso y una tez más curtida...

Esta visión del canon de belleza se basa en la asumida en el mundo occidental, pero si alzamos nuestra vista a otros países nos “*quedaríamos atónitos ante el ideal de belleza que existe en cada una de ellas... En algunos pueblos de Birmania la belleza se mide por los aros que se consigan colocar en el cuello de las mujeres, que puede alcanzar incluso 25 centímetros, hasta deformarlo por completo (les llaman las mujeres jirafa), de modo que si llegasen a quitárselo se les romperían los huesos del cuello. La mujer tuareg es valorada según el número máximo de michelines que consiga acumular en el vientre. A las adolescentes de Papúa Guinea les estiran los pechos para dejarlos caídos; así tendrán más posibilidades de casarse. Las etíopes deforman sus labios con discos de arcilla. Las Txucarramae se afeitan la cabeza. Otras se liman los dientes; en otras tribus se estiran las orejas con peso o permiten que les venden los pies desde pequeñas para, con la excusa de la belleza de los pies pequeños, impedir su movimiento. El canon, visto así, parece un catálogo de torturas, de las que no está exenta nuestra cultura occidental, aunque utilice otros medios. Y no muy distintos, pues qué otra cosa que tortura es la perforación de las orejas para colocar pendientes, los tatuajes, los piercings, el hambre en las dietas, incluso los tacones, que producen daños en la espalda*”. Pérez Parejo (2007), (Fuente: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero34/canonbe.html>, revisado 16/04/2015)

Según Oliveira (2005) los modelos de belleza impuestos en nuestra cultura nos condenan a la no aceptación y al rechazo de nuestro cuerpo. Y con el predominio de la idea de satisfacer a los demás, pocas veces nos proponemos nuestra propia satisfacción.

Las mujeres tenemos un lastre dentro del proceso hacia la liberación: “*somos esclavas del ideal de belleza... esto genera una especie de odio y rechazo hacia nosotras mismas, un estado de insatisfacción permanente y una sensación de ser defectuosas... Las mujeres están siendo sometidas a un acoso publicitario que las lleva a la descalificación, a la propuesta de modelos imposibles, al asalto a la integridad y a la autoestima con la finalidad de conseguir un consumo masivo de productos y servicios relacionados con la belleza*” Oliveira (2005, p. 62).

Esto se comprueba en los siguientes ejemplos encontrados en los libros de texto:

“Como es tan fina... se pinta los colores... con purpurina”. (Canción: “La Reina Berengüela”).

“Mi abuelita, mi abuelita, muy coqueta, muy coqueta, siempre tocaba trompeta”. (Canción: “Mi familia”).

Existen muchas canciones a nivel nacional e internacional que hacen referencia a esto:

“No me mires, no me mires déjalo ya, que hoy no me he puesto el maquillaje, y mi aspecto externo es demasiado vulgar, para que te pueda gustar” (canción: “Maquillaje” de Mecano).

“Ellas, tan dulces y tan bellas, te hacen ver las estrellas cuando ellas mueven sus caderas” (canción: “Ellas” de Nicolás Suviria).

“Bella, bella al amanecer, quiero que vuelva a mí, bella, belleza de mujer” (canción: “Bella” de Ricky Martin).

En contraposición, existen otras canciones que dejan al descubierto que la importancia de las mujeres no reside en el físico o belleza exterior, como por ejemplo la canción *“Mujeres”* de Bebe:

“No ha dormido esta noche, pero no está cansada

No miró ningún espejo, pero se siente "toa" guapa...

Hoy vas a mirar pa'lante que pa'tras ya te dolió bastante

Una mujer valiente, una mujer sonriente mira como pasa

Hoy no has sido la mujer perfecta que esperaba

Que ha roto sin pudores las reglas marcadas

Hoy has calzado tacones para hacer sonar sus pasos

Hoy sabe que su vida nunca más será un fracaso”.

Todo esto choca con la imagen o ideal del hombre referido en los libros de texto. Aparecen muchos de los adjetivos mostrados en las tablas que muestran las características psicológicas de hombres y mujeres (figuras 21 y 22).

Algunos de ellos se visualizan en el siguiente fragmento:

“Soy Willy Fog apostador, que se juega con honor la vuelta al mundo, aventurero y gran señor, jugador y deficiente ganador. Aquí estoy, soy Rigodón, yo Tico el campeón, yo soy Romy dulce y fiel y vivo enamorada de él” (Canción: “La vuelta al mundo en ochenta días”).

Aparece un hombre activo, seguro de sí mismo, inquieto, trotamundos, ambicioso... Se utiliza la palabra “honor”, como si la dignidad se ganase por ser dinámico o enérgico y “gran señor”, para denotar a una persona con un cierto estatus social. En contraste con la posición de inferioridad y supeditación de la mujer.

Así mismo, existen acciones muy ligadas al carácter o la forma de ser que tienen las personas, en este caso los hombres que aparecen como torpes y sin inteligencia. Así, se encuentran:

“Los chicos eran todos muy bu, burros todos en Gulubú. Se olvidaban la lección ó sufrían de sarampión” (Canción: “El brujito de Gulubú”).

Hay una característica propia que se les atribuye a los chicos, es la fuerza bruta o la violencia empleada en el trato con otros seres. Podemos ver un ejemplo de esto:

“Ahora me veréis y os comeré a todos” (Canción: “Jugando al escondite”).

“En los últimos años se está dando un fenómeno social que no es nuevo, pero sí que se manifiesta abiertamente con la consiguiente alarma social, sobre todo porque vulnera el primero de los Derechos Humanos, el derecho a la vida y, en este caso, el de la vida de las mujeres. La violencia contra las mujeres pone de manifiesto que, tras los cambios formales, perviven las formas más crueles y arcaicas de dominación de los hombres sobre las mujeres” I Plan de igualdad entre hombres y mujeres (2006, p. 40)

Esta situación aparece también en multitud de ejemplos de la “sabiduría popular” como en refranes:

“A la mujer y al caballo, no hay que prestarlos”

“A la mujer y al ladrón, quitarles la ocasión”

“Palabra de mujer no vale un alfiler”

“A la mujer le has de dar, por delante y por detrás”

Ya en la categoría anterior se muestra la importancia que tiene la diferenciación de los colores en la vestimenta de los personajes que aparecen en las canciones, pues en muchas ocasiones, se desprenden estereotipos en la selección de tonalidades escogidas para cada sexo.

Si retomamos el cuadro comparativo en el que se relaciona el sexo de los personajes y los colores que utilizan en la vestimenta (figura 17), comprobamos que se corresponde con todo lo anteriormente comentado en esta categoría.

Hembras	Varones
<p><i>Púrpura:</i> misterio, poder, idealismo, preciosismo, melancolía y ternura.</p> <p><i>Rosa:</i> frescura, lozanía, vigor, entusiasmo sensibilidad, sentimientos, pasión, amor y romanticismo.</p> <p><i>Verde claro:</i> esperanza, calma, serenidad y frescura.</p>	<p><i>Azul:</i> confiabilidad, de solvencia económica y estabilidad financiera</p> <p><i>Verde oscuro:</i> con la riqueza, la autoridad y la fama</p> <p><i>Naranja:</i> vitalidad, abundancia e informalidad, afable y socialización.</p> <p><i>Rojo:</i> agresivo, enérgico, incitante, atrae la atención. Se asocia con la pasión y el peligro.</p> <p><i>Amarillo:</i> confianza, optimismo y seguridad.</p>

Figura 17: Relación de personajes y colores que se les asocian en la vestimenta (Fuente: elaboración propia)

Podemos comprobarlo en el siguiente ejemplo, figura 23:



Figura 23: Imagen del libro de primer curso, página 12

Desde los cuentos como la Cenicienta, Blancanieves o la ratita presumida, se refleja que las niñas se verán como las esposas perfectas, siendo los hombres los que tienen la acción y total protagonismo en los mismos.

“Tengo bien presente que ni la Cenicienta, ni la Bella durmiente, ni la Sirenita, por mucho que Disney nos lo quiera hacer creer, fueron felices. Sus vidas giraron en torno a la figura masculina más próxima, se casaron con perfectos desconocidos y sacrificaron su vida por unas normas que en la mayoría de los casos, lo único que hicieron fue constreñir sus capacidades como mujeres” Domínguez García (1999, p. 9).

Sin embargo, existen películas infantiles como “Brave” (2012), producida por Walt Disney Pictures y Pixar Animation Studios, cuya protagonista principal se llama Mérida, una princesa muy impulsiva y con grandes dotes con el arco, hija del Rey Fergus y de la Reina Elinor, que está dispuesta a diseñar su propio destino y para ello decidió romper con una antigua tradición que la obligaba a casarse con uno de los hijos de los señores de la Tierra. Además de esto, tendrá que acabar con una maldición y, con ello, salvar la vida de su madre.

En la guía “Educando en igualdad” del Ministerio de Igualdad nos muestra la realidad de los fábulas, leyendas, narraciones... que se escuchan en la infancia:

“Desgraciadamente los cuentos, las películas, los mitos con los que hemos crecido nos han enseñado un modelo de amor basado en “príncipes azules” y “bellas durmientes”, en “medias naranjas” y grandes sacrificios. Si os paráis un momento a pensar, la “media naranja” implica que somos seres “a medias” o inacabados hasta que no encontramos una pareja que nos complemente, que dé sentido a nuestra vida.

La “media naranja” nos hace pensar en el amor como una fusión con otra persona. Igualmente el mito del “príncipe azul” nos muestra a las chicas como seres pasivos, con vidas sin sentido, a la espera de ese caballero andante que las rescate del aburrimiento y les ofrezca protección.

Estos mitos, como los que encontramos también en películas o teleseries, alimentan conductas de pareja dependientes y posesivas. Sentir a tu pareja como algo de tu pertenencia abre la puerta a comportamientos celosos, que incluso pueden llegar a convertirse en violencia”.

(Fuente: http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejos Escolares/archivos/Educando_en_igualdad_Guia_para_la_educacion_infantil.pdf).

También encontramos ejemplos en canciones relativamente actuales, las cuales se escuchan en los medios de comunicación, cuyo mensaje llega rápidamente a las “masas”:

Canción “La lista de la compra”, de M^a Jiménez y La cabra mecánica (disco “Ni jaulas ni peceras”, año 2003): *“Tú que eres tan guapa y tan lista, tú que te mereces un príncipe, un dentista, ¡tú!”*.

Canción “Tu calorro”, de Estopa (disco Estopa, año 2005): *“... tú eras flor desarropada y yo el calorro que te arropa...”*

O letras de reggeaton como “*Dame más gasolina*” del álbum Barrio Fino de 2004, cuyo autor es Daddy Yankee:

“Zumbale mambo pa' que mis gatas prendan los motores, que se preparen que lo que viene es pa que le den, ¡duro!, mamita yo sé que tú no te me va' a quitar (¡duro!). Lo que me gusta es que tú te dejas llevar (¡duro!), to los weekenes ella sale a vacilar (¡duro!) mi gata no para de janguiar porque, a ella le gusta la gasolina, dame más gasolina, como le encanta la gasolina, dame más gasolina...”. (Canción: “Dame más gasolina”).

Para que hombres y mujeres podamos desarrollarnos como personas libres e interdependientes, debemos tener las mismas obligaciones y derechos. Estas diferencias no son útiles para nadie, pues obstaculizan el desarrollo de las características de las personas, y por lo tanto, defienden unas condiciones injustas y aplacan la mejora de nuestra sociedad.

1.4. ACCIONES QUE REALIZAN

“A algunas personas no les gustará que olfatees las cosas para ver lo que son.

Y tampoco les gustará que te tiendas de espaldas en el suelo.

Y levantes las piernas en el aire, ¡qué horror!

Niña mala. Lobo malo. ¿Tienen razón? No. Tú sigue adelante y diviértete”.

Pinkola (2001, p. 33).

Durante siglos, se ha considerado que el hombre era muy superior a la mujer pues ésta no tenía valor por sí misma, sino que era un complemento cuyo único objetivo era servirle.

Ya en la Biblia, se nombra a las primeras personas que poblaron la tierra, Adán y Eva, según la religión judía, islámica y cristiana. Fueron creados por Dios para cuidar de su creación, poblar la tierra y para tener una relación con él. Ya en sus nombres está indicado el rol de cada uno:

- Adán cuyo origen es hebreo “adam”, no es un nombre de persona, significa "hombre o ser humano". Además, proviene de la palabra hebrea “*adamah*”, que significa “tierra fértil”.
- Eva significa en hebreo “*hawwah*” significa "vida". Tampoco es un nombre propio de persona, en este caso de una mujer. Se trata de un término hebreo, relacionado con un verbo hebreo (“*hayah*”), que significa “vivir”.

La historia de la creación, está escrita en el libro de la Biblia, titulado Génesis (1:26-5:5), en el que se relata literalmente (2:3-23):

“Cuando Dios el Señor hizo el cielo y la tierra, 5 aún no había plantas ni había brotado la hierba, porque Dios el Señor todavía no había hecho llover sobre la tierra, ni había nadie que la trabajara. 6 Sin embargo, de la tierra salía agua que regaba todo el terreno. 7 Entonces Dios el Señor formó al hombre de la tierra misma, y sopló en su nariz y le dio vida. Así el hombre se convirtió en un ser viviente...”

“...18 Luego, Dios el Señor dijo: «No es bueno que el hombre esté solo. Le voy a hacer alguien que sea una ayuda adecuada para él.» 19-20 Y Dios el Señor formó de la tierra todos los animales y todas las aves, y se los llevó al hombre para que les pusiera nombre. El hombre les puso nombre a todos los animales domésticos, a todas las aves y a todos los animales salvajes, y ese nombre se les quedó. Sin embargo, ninguno de ellos resultó ser la ayuda adecuada para él. 21 Entonces Dios el Señor hizo caer al hombre en un sueño profundo y, mientras dormía, le sacó una de las costillas y le cerró otra vez la carne. 22 De esa costilla Dios el Señor hizo una mujer, y se la presentó al hombre, 23 el cual, al verla, dijo: «¡Ésta sí que es de mi propia carne y de mis propios huesos! Se va a llamar “mujer”, porque Dios la sacó del hombre”

Un hombre que fue creado a imagen y semejanza de dios y su compañera, gracias a una costilla extraída de él.

Otras veces se han considerado a las personas como dos mitades complementarias de la Humanidad, dividida en sexos. Esto se demuestra en frases comunmente dichas: *“encuentra a tu media naranja”*.

Para descubrir el origen del mito de la media naranja, tenemos que remontarnos a Platón (2004), 428-347 a.C., y su obra El Banquete. En él, se muestran las enseñanzas de Aristófanes, quien explicaba cómo al principio la raza humana era casi perfecta:

“Todos los hombres tenían formas redondas, la espalda y los costados colocados en círculo, cuatro brazos, cuatro piernas, dos fisonomías unidas a un cuello circular y perfectamente semejantes, una sola cabeza, que reunía estos dos semblantes opuestos entre sí, dos orejas, dos órganos de la generación, y todo lo demás en esta misma proporción”.

Estos seres podían ser de tres clases:

- El primero compuesto de hombre y hombre;
- El segundo, de mujer y mujer;
- Y el tercero, de hombre y mujer, llamado '*andrógino*'.

Según Aristófanes *"los cuerpos eran robustos y vigorosos y de corazón animoso, y por esto concibieron la atrevida idea de escalar el cielo y combatir con los dioses"*. Y ante aquello Júpiter, para que no lo hicieran, encontró un medio de conservar a los hombres y disminuir sus fuerzas, separarlos en dos.

El problema surgió después: *"Hecha esta división, cada mitad hacía esfuerzos para encontrar la otra mitad la que había sido separada; y cuando se encontraban ambas, se abrazaban y se unían, llevadas del deseo de entrar en su antigua unidad, con ardor tal que, abrazadas, perecían de hambre e inacción, no queriendo hacer nada la una sin la otra"*.

Ortega y Gasset (1883-1955), filósofo y ensayista español, decía que *"hay quien ha venido al mundo para enamorarse de una sola mujer y, consecuentemente, no es probable que tropiece con ella"*.

Hoy día, todas estas teorías están descatalogadas, pues todas las razones pseudocientíficas en las que se apoyaba se desmintieron por la ciencia.

Las investigaciones sobre los roles sexuales tienen sus antecedentes en el estudio de la mujer como objeto científico, hecho que no aconteció hasta mediados del siglo pasado, debido primordialmente a cambios sociales, políticos, económicos y psicológicos que ocurrieron tras la revolución industrial, gracias al enorme avance en el campo de la ciencia. Antes de esto, casi todas las teorías expuestas sobre la mujer, el hombre y las relaciones entre ambas partes, entraban en la categoría de la opinión personal, del prejuicio, la prohibición religiosa o la superstición.

En la actualidad, existen distintos avances en el ámbito de la investigación:

Según Fagot (1982), se ha desarrollado una terminología propia referente a los roles sexuales con un alto grado de rigor conceptual, que elimina muchas posibilidades de equívocos y favorece la comunicación entre los investigadores, por ejemplo identidad y rol de género, categoría sexotípica; actitudes, estereotipos y conductas del rol sexual...

Se han desarrollado distintas teorías sobre cómo los niños y niñas adquieren el rol sexual. Existen distintas interpretaciones sobre dicho proceso que difieren entre sí en la consideración de cuáles son las causas determinantes de tal diferencia:

- El enfoque *biologicista* cree en los posibles efectos de la estructura anatómica y fisiológica, determinada biológicamente, en la aparición y desarrollo de desigualdades de la conducta humana. Wilson (1980).

- La teoría *psicoanalítica* destaca la importancia que ejerce la figura parental del mismo sexo en la infancia. Freud (1973).

- La teoría del *aprendizaje social* se basa en la importancia de premios y castigos, así como la observación y el modelamiento en la adquisición de conductas adecuadas para cada sexo. Mischel W. (1966) y Bandura y Walters (1974).

- La teoría *cognitiva* se preocupa por la socialización de las personas tras haber sido categorizados como varón o hembra. Kohlberg (1972).

Durante muchos años, los roles sexuales han estado rígidamente ligados al género de la persona, de manera que el ser masculino o femenino dependía básicamente de ser hombre o mujer.

En la década de los setenta, surgió una nueva concepción, la “androginia psicológica”, para designar a aquellos individuos que presentan en igual medida rasgos masculinos y femeninos.

Posteriormente, se desarrollaron cuestionarios y escalas específicas para medir la masculinidad, feminidad y androginia. Spence J. T., Helmreich R. y Stapp J. (1975). En este enfoque, la masculinidad y feminidad representan dos conjuntos de habilidades, conductas y capacidades que los individuos, independientemente de su sexo, emplean para interactuar con su medio.

Dentro de la antropología, se distinguen tres conjuntos de teorías. En primer lugar, las construidas por los primeros antropólogos; en segundo lugar, las provenientes del enfoque funcionalista; y por último, las encuadradas dentro del enfoque estructuralista.

Marx y Engels se basaron en las aportaciones de Morgan (1877), para su concepto sobre los sexos, cuyo fundamento asumía la idea del colectivismo sexual primitivo de las sociedades matriarcales, ya que la única manera de asegurar la procedencia es por vía materna. Estas aportaciones fueron posteriormente rechazadas, a pesar de la buena aceptación del principio.

Según el funcionalismo, las emociones y cualidades de las personas se forman por el contexto en el que se encuentran, constituyéndose como un papel activo en el funcionamiento de la sociedad. Según este enfoque, las mujeres y los hombres pertenecen a dos ámbitos diferentes y complementarios, y así han de mantenerse, aunque con ello se creen conflictos sociales. Evans-Pritchard (1970).

En este ámbito, hay que destacar las investigaciones de Mead M. (1961), en varios pueblos de Nueva Guinea. En ellas encontró que los hombres y mujeres, a pesar de existir diferencias sustanciales de una cultura a otra, tenían diferentes roles sociales y los aceptaban.

Mead (1976), explica que los hechos biológicos de las diferencias sexuales no son aplicables a los caracteres sociales del hombre y de la mujer, sino que estos son simples construcciones arbitrarias; por lo general, la sociedad no institucionaliza una sola pauta caracteriológica, sino que se asignan rasgos aislados para diferentes clases, sectas, edades, etc. Si la sociedad considera útil establecer una cierta pauta caracteriológica para un grupo de sus miembros, lo hará sin tener en cuenta sus cualidades reales, y tendrá éxito casi siempre. La inadaptación se puede producir por dos factores: por fuertes predisposiciones innatas que vayan en contra de los valores sociales, o bien por desacuerdo con dichos valores.

En la práctica, Mead (1961) ve dos principales errores en lo que respecta a los roles sexuales:

- La excesiva rigidez de dichos roles, pues cuanto más estricta es una sociedad y admite menos cambios, crea más individuos hostiles, inútiles, desdichados o peligrosos.
- La abolición de las diferencias entre hombres y mujeres, ya que toda adaptación que tiende a reducir una diferencia, una vulnerabilidad en un sexo, una diferencia de fuerza en el otro, disminuye su posibilidad de complementarse y equivale simbólicamente a bloquear la receptividad constructiva de la mujer y la vigorosa actividad, igualmente constructiva, que impulsa al hombre al mundo exterior. Así nos arriesgamos a crear especímenes más descoloridos, negando a cada sexo la plenitud humana que habría podido alcanzar.

El estructuralismo aparece por el estudio de la familia. Debido a esto, se le concede gran importancia al parentesco. Según Lévi-Strauss (1969), la Humanidad surge con el nacimiento del matrimonio, que ocurre debido a la prohibición del incesto y a la instauración de la exogamia, que desempeña un papel político, pues permite asegurar la cohesión de los grupos sociales.

Como ya se ha demostrado en las categorías anteriores, la forma de entender el mundo está basada en las expectativas y prescripciones sociales del contexto en el que nos encontramos.

Históricamente, se han presentado diferencias en algunos relatos sobre las actividades que realizan mujeres y hombres. Aun en la actualidad, sigue muy unida la idea de que la actividad física, la aventura, el riesgo y la velocidad en las acciones, está relacionada con el varón, pues es “cosa de hombres”.

Existen numerosas películas en las que el héroe es un hombre, el protagonista de la acción, mientras que la mujer aparece como un “objeto” que debe ser defendido de las injusticias. Esto se puede apreciar en numerosos relatos, cuentos, libros, narraciones o canciones infantiles, en los que se prima la actividad del hombre como fuente de la acción y el argumento.

En dichos casos se refuerza el mensaje de que los hombres son los encargados de llevar el peso de lo que acontece, pues las mujeres son unas meras espectadoras, sin “voz ni voto”, ya que, en muchas ocasiones, cuando tienen la “voz cantante”, se les achaca que pueden aparecer como unas “históricas que estropean la acción del varón”.

En la mayoría de los casos, las mujeres aparecen representadas en actitudes pasivas, dominadas o secundarias, mientras que los varones son más activos y dominantes.

Esto mismo ocurre *en los videojuegos, que son* “un instrumento para la hegemonía social, política y cultural” (Provenzo, 1991, p. 115). En el año 2002, la organización Children Now, analizó diferentes juegos para consolas de Sega, Sony y Nintendo, encontrando que *“sólo el 54% de los juegos incluía personajes femeninos, comparado con el 92% que contaba con personajes masculinos”*. Por otra parte, los personajes femeninos que aparecían, no eran generalmente violentos y en muchas ocasiones *“exhibían características estereotípicas, como desmayos y voces de tono agudo”*. (Conocedoras, 2002, p. 32).

En general, en este tipo de videojuegos, la mujer tiene un rol de víctima y son personajes con una apariencia física y estética al gusto de ciertos hombres; es decir, las féminas aparecen, en la mayoría de los casos, con grandes senos y reducida cintura.

Hemos puesto este ejemplo, pues al igual que los cuentos, las canciones, los libros, la publicidad..., los niños y niñas están en contacto continuo con ellos, siendo esta una forma de influenciarlos, consiguiendo que crean que lo que están viendo forma parte de la realidad.

En esta categoría pretendemos recoger distintas actividades que realizan los personajes expresadas a través de los verbos o hechos que surgen tanto en texto como en las imágenes de los libros. Esto mismo sucede en los libros de texto, pues como hemos comentado en las categorías anteriores, existen diferencias en el trato recibido entre hombres y mujeres.

Antes de empezar la explicación, vamos a diferenciar dos conceptos:

- El rol son los comportamientos que un personaje desempeña. En este caso, pueden ser activos, teniendo el protagonismo y el poder de decisión. O pasivos, objetos de las iniciativas de los primeros.

- Las acciones, son los movimientos realizados por el cuerpo. Pueden ser activas o pasivas, reflejadas en la ausencia o no de movimiento del personaje.

Según esto, habrá que diferenciar el rol y la acción que se describen o realizan tanto en los textos como en las imágenes.

Para analizar esta categoría, la hemos dividido en diferentes subapartados para una mejor su comprensión. Comenzamos con la descripción de los mismos.

En los libros de texto parecen una serie de acciones denominadas pasivas, pues en ellas los personajes tienen una actitud tranquila, sin movimientos que perturben dicho acto. Se comprueban diferencias entre la proporción de este tipo de actuaciones entre hombres y mujeres, como se puede observar en el figura 24.

PERSONAJES	ACCIONES PASIVAS	
	TEXTOS	IMÁGENES
MASCULINOS	3	127
FEMENINOS	1	47

Figura 24: Tabla comparativa de actitudes pasivas por sexos (Fuente: elaboración propia)

Para explicarlo mejor, se ha realizado una tabla (figura 25), en la que se diferenciarán los tipos de personajes y las acciones realizadas por sexo y edad.

PERSONAJES	ACCIONES PASIVAS	
	TEXTOS	IMÁGENES
MASCULINOS ADULTOS	1	72
FEMENINOS ADULTOS	0	17
NIÑOS	1	54
NIÑAS	0	29
ANIMALES MASCULINOS	1	1
ANIMALES FEMENINOS	1	1

Figura 25: Tabla comparativa de acciones pasivas divididas en por sexos y edad (Fuente: elaboración propia)

En ella podemos comprobar que existen diferencias entre las las acciones pasivas en las mujeres y los hombres. En los textos, encontramos una acción correspondiente a la pasividad en los personajes masculinos adultos.

“Que salga usted, que la quiero ver bailar, saltar y brincar y dar vueltas al aire... él la quiere ver bailar, saltar y brincar y dar vueltas al aire...”. (Canción: *“Yo la quiero ver bailar”*).

En este caso es un personaje masculino el que tiene una actitud pasiva-dominante, mirando a la fémica que, por contraposición, realiza una acción activa por imposición de un

hombre. La mujer, en este caso, tiene un rol pasivo, pues es un mero objeto del que los hombres pueden disfrutar viéndola lucirse (bailando, saltando...).

Otro caso, esta vez en un niño, Tom Sawyer, que sueña con ser pirata, es una acción que se repite dos veces en la canción:

“Tú descalzo siempre vas, Tom Sawyer, junto al río a pasear, Tom Sawyer; ves pasar un barco rumbo hacia el sur jugando en la proa quisieras estar tú, vuela alla a lo alto, encima de ti, un halcon muy grande, es el rey y es feliz, y cuando tu ves el Mississipi, tú saltas por el puente y vuelas con tu mente, nubes de tormenta que ya están aquí, cubre todo el cielo encima de ti, corre ahora corre, te esconderás, bajo aquellas plantas o te mojarás, y soñarás que eres un pirata, tú sobre la fragata, tú siempre al frente de un buen grupo de muchachos y muchachas ,tú descalzo siempre vas, Tom Sawyer, junto al río a pasear, Tom Sawyer, mil amigos dejarás aquí y allá, descubrir el mundo, vivir aventuras, tú descalzo siempre vas, Tom Sawyer, junto al río a pasear, Tom Sawyer, la aventura te dará lo que querrás, muchas emociones y tiernos amores, sí!!, Árboles y flores cerca de ti, ése es es tu mundo tan solo para ti, puedes recorrerlo siempre así, corre y sé libre y sueña sé feliz, y cuando tú ves el Mississipi, tú saltas por el puente y vuelas con tu mente, nubes de tormenta ya estan aquí, cubren todo el cielo encima de ti, corre ahora corre, te esconderás, bajo aquellas plantas o te mojarás, y soñarás que eres un pirata tu sobre una fragata, tú siempre al frente de un buen grupo de muchachos y muchachas....” (Canción: “Tom Sawyer”).

En este caso la acción pasiva es soñar, aunque es un ejercicio en el que se ejercita la mente y requiere de abstracción de la realidad y de un pensamiento focalizado sobre lo que está imaginando. Por lo que, aunque es una acción pasiva porque no requiere de movimiento físico, es una acción activa a la hora de necesitar reflexionar, pensar e imaginar una situación diferente a la realidad.

Un ejemplo muy claro de acción pasiva, la encontramos en la canción “Jugando al escondite”, en la que el lobo, está descansando mientras que los niños y niñas son los que están jugando:

“Jugando al escondite en el bosque anoheció, jugando al escondite en el bosque anoheció, el cuco cantando el miedo nos quitó, el cuco cantando el miedo nos quitó. Cu-cu, cu-cu.Lobo, ¿dónde estás?. ¡Estoy tumbado y descansando”!... (Canción: “Jugando al escondite”).

De estos dos ejemplos podemos concluir diciendo que aunque existen tres acciones pasivas en los textos haciendo referencia a personajes masculinos, implican un rol activo por parte de ellos en los dos primeros ejemplos, ya que tanto en el primer caso, se impone un deseo

y es la mujer la que tiene que satisfacerlo, como en el segundo, en el que se desarrolla la imaginación y la actividad surge en la mente.

En el caso de las mujeres, encontramos un ejemplo en los animales. En este caso, en la canción “El Brujito de Gulubú”:

“La vaca de Gulubú, no podía decir ni mú. El brujito la embrujó y la vaca se enmudeció”. (Canción: “El Brujito de Gulubú”).

En este caso, la vaca, el animal femenino al que nos referimos, no puede mugir y el protagonista realiza un embrujo para que continúe, imponiéndole así la incapacidad de comunicarse.

Estos actos pasivos en las imágenes se pueden dividir en dos, escuchar de pie o permanecer sentados (en distintos contextos como el cine, en casa, viendo la televisión, en la clase...). Se ha realizado este gráfico (figura 26), para mostrar los resultados encontrados:

IMÁGENES PASIVAS			
PERSONAJES	ESCUCHAR DE PIE	ESTAR SENTADOS	TOTAL
HOMBRES	23	49	72
MUJERES	3	14	17
NIÑOS	7	47	54
NIÑAS	2	27	29
ANIMALES MASCULINOS	0	1	1
ANIMALES FEMENINOS	0	1	1

Figura 26: Tabla comparativa de imágenes pasivas dividida por sexos (Fuente: elaboración propia)

En ella cabe destacar que el número de hombres con respecto a las mujeres es mayor en las actitudes pasivas. Esto también es debido a que existen más personajes masculinos que femeninos en el discurso.

Según los datos, existen más hombres que mujeres que escuchan de pie. En el discurso encontramos distintas formas de hacerlo. La mayoría de los personajes masculinos adultos, realizan una escucha pasiva. Esto quiere decir que aparecen detrás, en ocasiones, sin prestar mucha atención en la persona que habla (normalmente no mira directamente hacia el protagonista). Se aprecian algunas diferencias cuando están sentados que, por lo general realizan una escucha activa. Esto se comprueba porque la mayoría de los casos de escucha sentada, están en el cine, viendo la televisión, escuchando la radio, durmiendo o en un aula escuchando a otras personas, por lo que fijan la vista en el emisor o emisora del mensaje.

En cuanto a las mujeres adultas en las imágenes, tanto las tres que aparecen “escuchando de pie” como en las que se muestran “sentadas”, se refleja que realizan una escucha activa de la situación, prestando atención y mirando al emisor o emisora del mensaje, indistintamente de que éste sea una mujer o un hombre.

En las niñas y los niños es algo diferente, pues en la mayoría de las ocasiones, reflejan alumnado en clase que escuchan al docente o a otro compañero/a, independientemente de que estén sentados/as o de pie.

Los animales que aparecen en las imágenes tienen una actitud pasiva, permaneciendo sentados en todo momento.

Por todo lo comentado anteriormente, es destacable que en las acciones pasivas de los hombres, a parte de prestar más o menos atención, aparecen actos lúdicos (como escuchar la radio, ver la televisión o estar en el cine), descansar o dormir.

Como se observa en el ejemplo anteriormente seleccionado, el ámbito de actuación del sexo femenino se centra en el privado, mientras que el masculino se decanta por el público. Con estos espacios de actuación también se contribuye a la invisibilización de las mujeres y a la transmisión de estereotipos. Esto es algo que veremos a lo largo de toda esta categoría.

En cuanto a las actitudes activas, se han subdividido en varios apartados para una mejor comprensión, los cuales se han centralizado en el siguiente cuadro comparativo (figura 27).

PERSONAJES	ACCIONES ACTIVAS	
	TEXTOS	IMÁGENES
MASCULINOS ADULTOS	29	81
FEMENINOS ADULTOS	11	59
NIÑOS	7	111
NIÑAS	3	100
ANIMALES MASCULINOS	5	0
ANIMALES FEMENINOS	2	0

Figura 27: Cuadro comparativo de acciones activas divididas en por sexos y edad (Fuente: elaboración propia)

En primer lugar, existen acciones relacionadas con la vida en pareja o sentimental de los personajes que aparecen, pues se denota una clara diferencia en las actitudes mostradas por ambos sexos, pudiéndolo comprobar en la figura 28, “tabla de acciones activas relacionadas con la vida sentimental”.

	TEXTO	IMÁGENES
Mujeres	3	0
Hombres	1	0

Figura 28: Tabla de acciones activas relacionadas con la vida sentimental (Fuente: elaboración propia)

En dicha tabla se muestran tres acciones relacionadas con la vida sentimental. La afectividad y los cuidados son funciones, incluso se podría decir obligaciones, de las mujeres hacia las personas de su entorno más cercano. El primer ejemplo que encontramos se refiere a la palabra “besar”:

“El niño robot le dijo a la abuela que le diera cuerda para ir a la escuela... La abuela robot antes que se fuera... le besó la frente de acero pulido, le peinó los rizos de alambre torcido”. (Canción: “El niño robot”).

En este caso, es el niño quien demanda la ayuda de la abuela antes de irse al colegio. Así mismo, la abuela le *“le besó la frente y le peinó los rizos”*.

Todas estas acciones corresponden también al mundo del hogar y al comportamiento esperado por cualquier mujer en torno a los cuidados de su familia, los cuales se comentarán un poco más adelante.

Obviamente los sentimientos que se exteriorizan son propios de las mujeres, especialmente si están relacionados con su futuro vital que es ser esposa y madre.

Muchas de las tradiciones de otras culturas, que en la actualidad nos parecen injustas o arcaicas, también se llevaban a cabo de forma subliminal y/o explícita en algunos casos. Un ejemplo de este hecho es la imposición de pareja a las niñas desde las primeras edades o en las mujeres. Esto se muestra en el mito de Syrinx y el Dios Pan, que apareció originalmente en “La metamorfosis” de Ovidio (1983).

Pan y Siringe

“Entonces el dios de la Arcadia en los helados montes dice, “entre las hamadriadas muy célebre, las Nonacrinas, náyade una hubo; las ninfas Siringe la llamaban. No una vez, no ya a los sátiros había burlado ella, que la seguían, sino a cuantos dioses la sombreada espesura y el feraz campo hospeda; a la Ortigia en sus aficiones y con su propia virginidad. honraba, a la diosa; según el rito también ceñida de Diana, engañaría y podría creérsela la Latonia, si no de cuerno el arco de ésta, si no fuera áureo el de aquélla; así también engañaba. Volviendo ella del collado
Liceo,
Pan la ve, y de pino agudo ceñido en su cabeza. tales palabras refiere...” Restaba sus palabras referir, y que despreciadas sus súplicas había huido por lo intransitable la ninfa, hasta que del arenoso Ladón al plácido caudal llegó: que aquí ella, su carrera al impedirle sus ondas, que la

mutaran a sus líquidas hermanas les había rogado, y que Pan, cuando presa de él ya a Siringa creía, en vez del cuerpo de la ninfa, cálamos sostenía lacustres, y, mientras allí suspira, que movidos dentro de la caña los vientos efectuaron un sonido tenue y semejante al de quien se lamenta; que por esa nueva arte y de su voz por la dulzura el dios cautivado: “Este coloquio a mí contigo”, había dicho, “me quedará”, y que así, los desaparejos cálamos con la trabazón de la cera entre sí unidos, el nombre retuvieron de la muchacha”.

Mercurio utilizó este mito para explicar al dios Argos el origen de un instrumento llamado “flauta de Pan”. En él aparecía una ninfa llamada Syrinx, una de las más bellas y deseadas de la Arcadia, que solo pertenecía a la diosa Diana, a la cual rendía culto con la preservación de su virginidad. Su belleza cautivó a Pan, el dios fauno, que sintió deseos de conseguirla en cuanto la vio. Tanto es así, que la persiguió hasta el río Ladón. En este lugar, Syrinx le pidió a sus hermanas ninfas que evitaran su captura, por lo que la convirtieron en cañas. Una vez llegó el dios a la orilla, perdió el rastro de la ninfa, hasta que advirtió su presencia, pues el aire producía un sonido muy especial al vibrar contra la madera de las cañas, que le recordaba a la ninfa. Pan cortó algunas de estas cañas y las unió entre sí creando un instrumento al que llamó “Syrinx” en su memoria. Así nació la flauta de Pan.

En este relato, el rol de la ninfa es pasivo, pues no puede decidir por su futuro. Tanto es así que hasta tiene que transformarse en caña para salvaguardar su virginidad, aunque la acción es activa, pues corre para que su perseguidor no la alcance. Ésta es otra muestra de que el destino de las mujeres, desde la Antigüedad, ha estado supeditado al deseo de los hombres.

Existe la creencia, desde algunas religiones, que la virginidad es importante mantenerla hasta el matrimonio, pues el acto sexual es única y exclusivamente realizado para procrear. La llegada al matrimonio con un himen sin romper es símbolo de pureza.

No solo es una creencia religiosa, también hay culturas con tradiciones ligadas a este hecho. Ejemplos de esto, lo encontramos en la etnia gitana, en la que las mujeres les realizan la llamada “*prueba del pañuelo*” consistente en una exploración vaginal; en algunos lugares de la India, la virginidad concierne a su familia, que se juega el honor; y algunas tribus africanas la siguen considerando indispensable para el matrimonio.

Existe otra acción referida a las mujeres, en la que ella es la que espera a que venga su marido/novio. En este caso se ejemplifica en la canción: “Mambrú se fue a la guerra”:

“Me he subido a la torre. ¡Qué dolor, qué dolor que corre!. Me he subido a la torre para ver si vendrá Do re mi, do re fa para ver si vendrá”. (Canción: “Mambrú se fue a la guerra”).

Las mujeres destacan por acciones como bailar, saltar y brincar, donde su actividad física y corporal está relacionada con el arte, la distracción y la exposición ante otras personas. En este caso, ya comentado anteriormente debido al rol pasivo de las mujeres, el hombre es el que considera a la mujer como un objeto de deseo y disfrute, el cual hay que admirar para poder elegir entre ellas para casarse o tener novia. Un ejemplo de esto se muestra en la siguientes frases:

“Que salga usted, que la quiero ver bailar, saltar y brincar y dar vueltas al aire... él la quiere ver bailar, saltar y brincar y dar vueltas al aire...” (Canción: “Yo la quiero ver bailar”).

Igualmente, aparecen acciones referidas al ámbito familiar, al cuidado y la preocupación por el bienestar. Éstas las podemos dividir en cuidados personales o acciones referidas a tareas del hogar. Para una mejor explicación, se ha realizado un cuadro comparativo (figura 29), en el que se reflejan las acciones de la vida familiar por sexos y edades.

	TEXTO	IMÁGENES
Mujeres	1	12
Hombres	0	2
Niñas	0	7
Niños	1	3
Animal masculino	1	0
Animal femenino	1	0

Figura 29: Tabla de acciones activas relacionadas con la vida familiar dividida por sexo y edad (Fuente: elaboración propia)

Con respecto al texto, podemos ver un ejemplo de esto, el cual se mostró en la subcategoría anterior, la vida en pareja o sentimental. Más concretamente en la canción “El niño robot”:

“El niño robot le dijo a la abuela que le diera cuerda para ir a la escuela. La abuela le dijo que estuviera quieto la cuerda le daba cosquillas al nieto. La abuela robot antes que se fuera, le puso aceitito con una aceitera, le besó la frente de acero pulido, le peinó los rizos de alambre torcido” (Canción: “El niño robot”).

En este caso, es el niño quien demanda la ayuda de la abuela y ésta *“le puso aceitito, le besó la frente y le peinó los rizos”*. Todas estas acciones corresponden al cuidado de la familia, al mundo invisible del hogar y al comportamiento maternal, esperado por cualquier mujer.

Por el contrario, el ejemplo masculino corresponde a un animal, en la canción “La Reina Berengüela”:

“La reina Berengüela güí, güí, güí, tiene un perrito trico, trico, tri. Tiene un perrito lairó, lairó, lairó, lairó. Que le barre la casa güí, güí, güí, con el rabito trico, trico, tri, con el rabito lairó, lairó, lairó, lairó. Y le friega los platos güí, güí, güí, con el rabito trico, trico, tri. Con el rabito lairó, lairó, lairó, lairó”. (Canción: “La Reina Berengüela”).

En este ejemplo, es un perro el que le hace las tareas del hogar a la reina. Por todo ello, podemos considerar que en los textos, los hombres no se encuentran representados en las tareas del hogar, mientras que en las mujeres, en muchos casos, se realiza esta labor por demanda de un hombre.

Con respecto al hombre y al animal femenino, encontramos el ejemplo en la siguiente canción:

“Un niño chiquitín tiene una vaca pintita, él es mi amigo Martín, ella se llama Bonita. La vaquita de Martín va bajando la ladera, va sonando su “tin tin”, va camino a la pradera. Mu, mu, mu, tin, tin, tin, la vaquinta de martín, con su mu, mu, mu, con su tin, tin, tin, la vaquita de Martín, Lala lalalá lalá lalá lalá lalá, Lala lalalá lalá lalá lalá lalá. Él la cuida todo el día y le procura alimento, ella muge de alegría, él se siente muy contento, pero dormido se queda cuando el cansancio lo vence, y Bonita lo despierta de una lamida en la frente. Mu, mu, mu... La vaca pinta Bonita va bajando por el cerro, y como va contentita, va sonando su cencerro. Y cuando el sol se ha metido, y la noche al pasto cubre con Bonita sueña el niño, correteando en una nube. Mu, Mu, mu”. (Canción “La vaquita de Martín”).

En esta canción, Martín cuida y le procura alimento a la vaquita, mientras que ella le vigila por las noches mientras duerme para que no le pase nada. En este caso, se muestra el amor por los animales y el cuidado y la responsabilidad que ello conlleva.

En las imágenes existe igualmente diferencia en el trato recibido. Los hombres aparecen dos veces, en una se encuentra pasando la aspiradora en una casa y la otra llevando un carro de la compra. Los niños, sin embargo, ayudan en las tareas del hogar en dos ocasiones, fregando los platos en la cocina, y una vez recogiendo la mesa.



Figura 30: Imagen del libro de primer curso, página 20

Las mujeres, sin embargo, aparecen centradas en el cuidado de la familia en doce ocasiones, de las cuales, cuatro veces dándole de comer a un bebé, tres cogiéndolo en brazos como para dormirlo y cinco veces haciendo la comida para la familia. Las niñas, se encuentran representadas en siete ocasiones, divididas en tres fregando los platos y cuatro imágenes están ayudando a la madre con el bebé (jugando o mirándola).

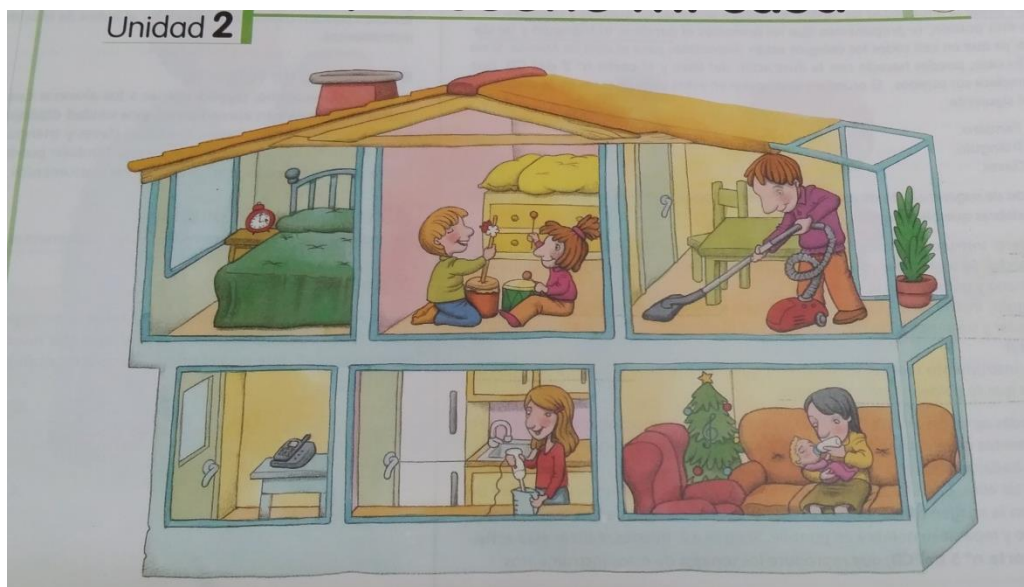


Figura 31: Imagen del libro de primer curso, página 14

Por todo esto se puede considerar que en esta subcategoría, las mujeres y hombres no están representados con igualdad. Ellos, ayudan en las tareas del hogar, bien con la limpieza o comprando comida, mientras que ellas son las que cuidan de los hijos o se encargan de la

comida. El rol de la mujer, sigue estando centrado en la invisibilidad del hogar y del cuidado familiar.

Como hemos dicho anteriormente, el ámbito de lo privado y del hogar, es el entorno profesional de las mujeres y las acciones que llevan a cabo son las relacionadas con las labores de la casa y el cuidado del hogar, pues claramente las mujeres son las encargadas del peso de las mismas. En cambio, en los hombres existen una serie de acciones relacionadas con el trabajo o la vida pública. Para ello, se ha realizado este cuadro comparativo (figura 32), en el que se muestran las acciones relacionadas con el mundo laboral dividida en sexos.

	TEXTO	IMÁGENES
Mujeres	0	2
Hombres	4	4

Figura 32: Tabla de acciones activas relacionadas con el mundo laboral (Fuente: elaboración propia)

En este apartado vamos a obviar a los maestros y maestras que aparecen en las imágenes, que se comentarán una vez terminemos de exponer los resultados obtenidos. Ya que al ser unos libros destinados a las clases de música, aparecen en muchas ocasiones representada el aula con el alumnado. Por ese motivo se ha decidido explicarlo más adelante.

En las imágenes, aparecen dos mujeres realizando acciones referidas al mundo laboral (número visiblemente menor que en las subcategorías anteriores, relacionadas con la vida en pareja y el ámbito familiar). En ellas aparece una mujer patinando y otra recolectando uvas, que ejemplifica la canción “sembrador que bien siembras”, mientras que los hombres aparecen en cuatro ocasiones, dos ejemplificando a un policía silbando y otras dos, taladrando la calle.

En cuanto al texto, existe una notable diferencia, pues mientras las mujeres no aparecen en ninguna ocasión haciendo referencia a alguna actividad relativa a la vida pública o laboral, los hombres quedan reflejados en cinco ocasiones.

“Había una vez un bru, un brujito en Gulubu, que a toda la población embrujaba sin ton ni son. Pero un día llegó el Doctor, manejando un cuatrimotor. Y saben lo que pasó?, y saben lo que pasó?, no?, no?, nooo!. Todas las brujerías del brujito de Gulubú, se curaban con la vacú, con la vacunaluna lunalú”. (Canción: “El brujito de Gulubú”).

En este ejemplo podemos observar que las acciones del brujo son conducir, embrujar y curar. Además de utilizar el diminutivo para referirse a él, como ya se explicó en la categoría “Denominación de personajes”, es destacable la siguiente frase, la cual se explicó anteriormente y que se retoma porque hace referencia a la forma de presentar al género femenino:

“La vaca de Gulubú no podía decir ni mú. El brujito la embrujó y la vaca se enmudeció”. (Canción: *“El brujito de Gulubú”*).

En este caso, en vez de presentar a un brujo que cura a los personajes, lo que hace es silenciar a la vaca con sus embrujos. Es otra forma de invisibilizar a las féminas, quitándoles el habla para poder expresarse.

Otro ejemplo de esto, se muestra en la canción *“Mambrú se fue a la guerra”*:

“Mambrú se fue a la guerra ¡Qué dolor, qué dolor, qué pena!. Mambrú se fue a la guerra, no sé cuándo vendrá. Do re mi, do re fa No sé cuándo vendrá”. (Canción: *“Mambrú se fue a la guerra”*).

En este ejemplo, el hombre es el que se va a la guerra, ya que es una acción propia del género masculino. Para que la mujer se incorporase de manera igualitaria a las Fuerzas Armadas, han tenido que producirse muchos cambios físicos (mediante la creación de espacios diferenciados), y legislativos, sobre el embarazo, uniformes, la maternidad, normas de conducta... a los que damos un pequeño repaso:

- El Real Decreto-ley 1/88 , de 22 de febrero, por el que se regula la incorporación de la mujer en las Fuerzas Armadas. La mujer a partir de entonces, pudo acceder a veinticuatro Cuerpos y Escalas de los tres Ejércitos en igualdad de condiciones.
- Ley 17/1989, de 19 de julio, reguladora del Régimen del Personal Militar Profesional los denominó más tarde *“Cuerpos Comunes”*.
- Real Decreto 984/92, de 31 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de Tropa y Marinería profesionales de las Fuerzas Armadas, en cuyo artículo 25 establece: *“El personal femenino de tropa y marinería profesionales podrá optar a todos los destinos de su empleo militar excepto los de tipo táctico u operativo en unidades de La Legión, de operaciones especiales, paracaidistas y cazadores paracaidistas.”*
- Finalmente, la integración absoluta de la mujer a las FAS quedó completada con la Ley 17/99, de 18 de mayo, de Régimen de Personal de las Fuerzas Armadas, de la que surge el Real Decreto 66/2000 de 21 de enero, por el que se modifican las condiciones de acceso a Militar Profesional de Tropa y Marinería de las Fuerzas Armadas, ampliando su incorporación a todos los cuerpos y escalas de los tres ejércitos.

Hoy el día, la incorporación de la mujer al ejército se hace de manera igualitaria, aunque han tenido que pasar muchos años para que se hiciera efectiva y real.

Otra acción referida al trabajo, se muestra en la canción titulada *“El sembrador”*:

“Sembrador que bien siembras por el sendero”. (Canción: “El sembrador”).

En esta canción, asumimos que es un hombre el que realiza la acción, y no que se ha utilizado el masculino como genérico de ambos sexos.

En el Neolítico, ya existía una diferenciación de roles profesionales. Los hombres dedicados a la caza y las mujeres a la recolección. Por lo tanto, en su origen, los hombres no estaban destinados al trabajo del campo. En la actualidad, es normal ver tanto a hombres como mujeres en dichas tareas.

Existe otra canción titulada “Mi familia”, de Gaby, Fofó y Miliki:

“Mi familia, mi familia, somos músicos de honores, y tenemos, y tenemos una orquesta, una orquesta, por muchas generaciones. Si tú quieres, si tú quieres, que te enseñe, que te enseñe, a tocar la melodía, pues depende, pues depende, del instrumento, del instrumento, que tú lleves ese día.

Si toco la trompeta, tarataretareta, si toco el clarinete, tereteretere, si toco el violín, tilin tilin tilin, si toco el tambor, torontorontoron.

Mi abuelita, mi abuelita, muy coqueta, muy coqueta, siempre toca la trompeta, y mi abuelo, y mi abuelo, con un dedo, con un dedo, da lecciones de corneta. Si tú quieres, si tú quieres, que te enseñe, que te enseñe, a tocar la melodía, pues depende, pues depende, del instrumento, del instrumento, que tú lleves ese día”. (Canción: “Mi familia”).

En este caso, existe una diferenciación clara de las acciones referidas a ambos sexos, pues es el abuelo el que da “lecciones de corneta”, mientras que la abuela, que es muy coqueta, toca la trompeta.

Otro ejemplo de coquetería femenina aparece en la canción “La Reina Berengüela”:

“La reina Berengüela, güí, güí, güí, como es tan fina, trico, trico, tri, como es tan fina, lairó, lairó, lairó, lairó. Se pinta los colores, güí, güí, güí, con purpurina, trico, trico, tri, con purpurina, lairó, lairó, lairó, lairó”. (Canción: “La Reina Berengüela”).

En dicha letra, la estética, a belleza y la coquetería son valores típicamente femeninos.

En algunas de las canciones que aparecen en los libros, hemos podido comprobar el carácter beligerante que se le atribuye al sexo masculino, hecho muy arraigado en esta sociedad pues, es el ser fuerte y actuar con violencia forma parte de cómo “debe ser” un hombre. Esto se puede comprobar en la siguiente frase:

“Ha sido el brujito el u, uno y único en Gulubú que lloró, pateó y mordió cuando el médico lo pinchó”. (Canción: *“El brujito de Gulubú”*).

Además de éste, encontramos otro ejemplo en la canción *“Jugando al escondite”*:

“Jugando al escondite en el bosque anocheció, jugando al escondite en el bosque anocheció, el cuco cantando el miedo nos quitó, el cuco cantando el miedo nos quitó. Cu-cu, cu-cu. Lobo, ¿dónde estás? - ¡Ahora me veréis y os comeré a todos!”. (Canción: *“Jugando al escondite”*).

En este último, el rol del lobo muestra ese carácter beligerante que se le atribuye al género masculino.

Así mismo, existen acciones que están muy ligadas al carácter o la forma de ser que tienen las personas, estereotipadas en función del sexo. Así, se encuentran:

“Los chicos eran todos muy bu, burros todos en Gulubú. Se olvidaban la lección ó sufrían de sarampión”. (Canción: *“El brujito de Gulubú”*).

En esta canción los hombres aparecen como torpes y sin inteligencia. Además de esto, y como vimos en la categoría *“Descripción psicológica”*, el género masculino aparece como aventureros, trotamundos, con buena forma física... Existen dos ejemplos con esta característica:

“Soy Willy Fog apostador, que se juega con honor la vuelta al mundo, aventurero y gran señor, jugador y deficiente ganador... y Tico el campeón”. (Canción: *“La vuelta al mundo en ochenta días”*).

“Tú descalzo siempre vas, Tom Sawyer, junto al rio a pasear, Tom Sawyer; ves pasar un barco rumbo hacia el sur jugando en la proa quisieras estar tú..., y cuando tu ves el Mississipi, tú saltas por el puente y vuelas con tu mente... corre ahora corre, te esconderás bajo aquellas plantas o te mojarás, y soñarás que eres un pirata, tú sobre la fragata, tú siempre al frente de un buen grupo de muchachos y muchachas... descubrir el mundo, vivir aventuras... la aventura te dará lo que querrás, muchas emociones y tiernos amores... corre y sé libre y sueña sé feliz”. (Canción: *“Tom Sawyer”*).

Aparecen hombres con libertad para decidir, vivir aventuras, personas sin obligaciones ni responsabilidades. Como podemos comprobar, hasta ahora, no existen prácticamente ninguna acción referidas al ámbito privado del hogar y de las tareas domesticas.

La paridad es un concepto que no aparece en las canciones o los textos. Curiosamente, se refleja un tipo de sociedad que lo entiende erróneamente como *“vivir en pareja”* y no como lo que en realidad es, *“compartir el poder tanto en el espacio privado como público”*. Aunque no se

sabe si esta concepción o visión es el resultado de lo que transmiten los libros de texto o viceversa. Podemos poner como ejemplo la siguiente frase: “¿qué fue primero la gallina o el huevo?”.

Así mismo, existen una serie de acciones denominadas activas, referidas a movimientos, que están relacionadas intrínsecamente con los hombres, como son:

- Encontrar:

“Debajo de un botón, ton, ton, Que encontró Martín, tín, tín, había un ratón, ton, ton, ay que chiquitín, tin, tin”. (Canción: “Debajo de un botón”).

- Agachar, no saben bailar:

“El patio de mi casa es particular, cuando llueve y se moja, como los demás. Agáchate y vuélvete agachar, que los agachaditos no saben bailar...”. (Canción: “El patio de mi casa”).

- Cantar canciones:

“Hacemos islas de corales rojos con papel arrugado. En ellas cantan los piratas canciones antes de hundir sus barcos”. (Canción: “Mi charco”).

- Pagar prendas y atender a juegos:

“Antón, Antón, Antón Pirulero, cada cual, cada cual que atienda su juego, y el que no lo atienda, pagará una prenda”. (Canción: “Antón Pirulero”).

Al mismo tiempo, existen varias referidas al mundo de lo público y el ocio en las imágenes de los libros de texto. En ellas no aparece ninguna mujer visible en este ámbito. Es, por tanto, un dato muy relevante a la hora de definir las acciones diferenciadas por sexo. Los ejemplos que encontramos son siete hombres haciendo deporte (corriendo) y cuatro conduciendo.



Figura 33: Imagen del libro de primer curso, página 20

Además de esto, tal y como se comentó anteriormente, existe una inmensa mayoría de imágenes y algunos textos, en los se que hace referencia tanto a docentes de música como a alumnos y alumnas tocando instrumentos y bailando. Se ha realizado el siguiente cuadro comparativo (figura 34) para explicarlo mejor.

PERSONAJES	BAILAR	CANTAR	TOCAR INSTRUMENTOS
HOMBRES	20	25	30
MUJERES	27	10	18
NIÑOS	33	30	45
NIÑAS	36	22	35

Figura 34: Cuadro comparativo de los personajes y acciones musicales (Fuente: elaboración propia)

En ella podemos observar como aun existiendo más personajes masculinos que femeninos, las féminas protagonizan acciones como bailar, mientras que los hombres y los niños destacan en cantar y tocar instrumentos.

Por todo lo comentado hasta ahora, podemos decir que las acciones que realizan los personajes que aparecen en los libros de texto son diferentes según el sexo de los mismos, pues se ha demostrado que varían dependiendo del género del protagonista de la acción.

1.5. OFICIOS O PROFESIONES

*“El pájaro rompe el cascarón.
El cascarón es el mundo.
Quien quiera nacer,
tiene que destruir un mundo”*
Hesse (2011).

Históricamente se ha considerado el trabajo como un elemento que regula la vida social en una época concreta. Antes de empezar a profundizar en este concepto, vamos a definir qué se entiende por profesión.

Según la RAE, en su acepción tercera, lo define como el *“empleo, facultad u oficio que alguien ejerce y por el que percibe una retribución”* (Fuente: <http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=lpUyJOhYWDXX20yTxB4W>). Es decir, es el conjunto de tareas que se realizan para poder vivir.

Dichas tareas, en muchas ocasiones, se han visto diferenciadas por sexos. Este fenómeno es comúnmente conocido como división sexual del trabajo, caracterizándose por una especialización de las tareas que se asignan en función del sexo y que conllevan una distinción social y económica. Esta fragmentación de los oficios es producto de fenómenos sociales y culturales.

Desde siempre las mujeres han sido activas y productivas en el terreno laboral, siendo éste un hecho significativo para el desarrollo de los pueblos a lo largo de la historia. Sin embargo, este tributo ha permanecido oculto para la sociedad, ya que en muchas ocasiones no han participado en igualdad de condiciones y han sufrido discriminaciones en el mercado laboral, posiblemente ocasionado por el trabajo doméstico que históricamente se les ha asignado.

La cultura es la que dicta las normas y prescripciones sociales, formando así los roles masculinos y femeninos que determinan las relaciones de género. Éstos pueden definirse como *“un conjunto de tareas y funciones que se asignan a una persona o a un grupo de personas dentro de una cultura o un grupo social determinado. Incluyen errores de creencia, rasgos de personalidad, prácticas, símbolos, representaciones, valores, conductas, normas, actividades y estereotipos que se asignan a hombres y mujeres durante su proceso de construcción social”* (Moreno Sánchez, 2005, p. 12).

Los roles de género son la causa de la división sexual del trabajo, provocando una visión sexista del mismo, pues introducen una jerarquización y diferencias en el trato hacia las personas.

Según Hartmann (1994, pp. 62-63) *“la división del trabajo por sexos parece haber sido universal en toda la historia humana. En nuestra sociedad la división sexual del trabajo es jerárquica, con los hombres arriba y las mujeres abajo. La antropología y la historia sugieren, sin embargo, que tal división no siempre fue jerárquica. [...] Yo sostengo que las raíces del estatus social actual de las mujeres se encuentran en esa división sexual del trabajo. [...] Los problemas fundamentales a investigar parecerían ser pues, en primer término, cómo una división sexualmente más igualitaria se convirtió en otra menos igualitaria y, en segundo, cómo esta división jerárquica del trabajo se extendió en el período moderno al trabajo asalariado. Muchos estudios de antropología sugieren que el primer proceso, la estratificación sexual, se dio junto con el aumento de la productividad, la especialización y la complejidad creciente de la sociedad [...] ocurrió a medida que la sociedad humana emergía del primitivismo y se volvía “civilizada”. Desde este punto de vista el capitalismo es relativamente reciente, mientras que el patriarcado, la relación jerárquica entre hombres y mujeres en que los hombres dominan y las*

mujeres están subordinadas, es muy antiguo. Al investigar por qué los hombres tuvieron mayor habilidad organizativa durante ese período de transición, debemos considerar el desarrollo de las relaciones sociales patriarcales en la familia nuclear, reforzadas por el Estado y la religión. Como los hombres actuaban en la arena política como cabeza de familia y en la familia como cabeza de unidades de producción, parece probable que hayan desarrollado más estructuras organizativas fuera de sus casas. Las mujeres, en una posición inferior en la casa y sin apoyo del Estado, fueron menos capaces de hacerlo. Los conocimientos organizativos de los hombres derivaron, pues, de su posición en la familia y en la división del trabajo. [...] Así, la organización capitalista de la industria, al separar el trabajo del hogar, coadyuvó a aumentar la subordinación de las mujeres al incrementar la importancia relativa del área dominada por el hombre. [...] con la separación del trabajo del hogar los hombres pasaron a depender menos de las mujeres para la producción industrial, mientras que las mujeres pasaron a depender más de los hombres económicamente. [...] cuando las mujeres participaron en el mercado de trabajo asalariado, lo hicieron en una posición tan claramente limitada por el patriarcado como por el capitalismo. El control de los hombres sobre el trabajo de las mujeres fue motivado por el sistema de trabajo asalariado. En el mercado de trabajo la posición dominante de los hombres fue mantenida por la segregación sexista de los empleos. Los empleos de las mujeres eran peor pagados, eran considerados menos cualificados y con frecuencia involucraban menos ejercicio de autoridad”.

Ya desde los orígenes, y debido a diferencias biológicas (distinta constitución física), empezaron a existir las actividades organizadas entre los sexos. Ellos realizaban las que requerían mayor esfuerzo físico, mientras que ellas se dedicaban a la reproducción y al cuidado de la prole. Estos grupos primitivos se organizaron de una manera natural, manteniendo este estado sin la posibilidad de alternativas, respetando el poder del más fuerte.

En primer lugar, en relación al tiempo, si nos situamos en períodos anteriores a la industrialización, observamos que los tiempos de trabajo guardaban estrecha relación con los ciclos de la naturaleza y de la vida humana (Carrasco, 2006).

Con el inicio de la agricultura, los asentamientos humanos se hicieron más estables, normalmente cercanos a los ríos. Fue en ese momento, y debido a la necesidad de personas para trabajar la tierra, cuando la mujer, hasta entonces encargada del cuidado de la descendencia, empezó a cultivar y recolectar; mientras los hombres se dedicaban a la caza de animales, la pesca y marcar el territorio, quedando los bebés a cargo de hijos/as mayores o familiares no aptos para estos trabajos. Existen investigaciones antropológicas que demostraron la existencia de este tipo de sociedades en las sabanas del África ancestral.

Con el paso del tiempo, aumentó la población de dichas agrupaciones, dando lugar a las ciudades, creándose así la necesidad del intercambio comercial. Surgió una nueva nueva clase social, la burguesía. El término se utilizó para referirse a la clase social compuesta por los habitantes de los "burgos", realizando trabajos como mercaderes, artesanos o profesiones liberales.

En esa época, la vida de la mujer se limitó al cuidado de los hijos, las tareas domésticas y los trabajos manuales y artesanales. Este hecho fue creando, a su vez, una cultura de roles estereotipados, impulsados por la religión y la educación. La mujer, en esos momentos, tenía los mismos derechos que los niños y niñas, ya era considerada políticamente incapaz.

Según Carrasco (2006, pp. 56-57): *“Con el surgimiento y consolidación de las sociedades industriales el tiempo queda mucho más ligado a las necesidades de la producción capitalista: el trabajo remunerado no vendrá determinado por las estaciones del año (tiempo de siembra, de cosecha...) ni por la luz solar (se podrá trabajar independientemente de si es de noche o de día). El reloj -como tiempo cronometrado- se establecerá como instrumento de regulación y control del tiempo industrial, pero este último condicionará en parte el resto de los tiempos de vida y trabajo: la vida familiar deberá adaptarse a la jornada del trabajo remunerado. Con el desarrollo del capitalismo, el tiempo de trabajo como fuente importante de la obtención de beneficio, es considerado un “recurso escaso” y se mercantiliza, es decir, asume la forma de dinero. De aquí que características como la productividad o la eficiencia se conviertan en aspectos importantes en los procesos productivos, ya que significan ahorro de tiempo y, por tanto, de dinero. Y, en segundo lugar, en relación al trabajo, es curioso y sorprendente que hayamos llegado al siglo XXI y no manejemos una definición aceptable de “trabajo”, teniendo en cuenta que es la actividad básica que nos permite subsistir. Si pensamos nuevamente en economías preindustriales, casi todas las actividades que realizaban mujeres y hombres se denominaban trabajo. Parte importante de ellas iban dirigidas a la subsistencia de la población. Es con la industrialización que una parte de la producción se separa del lugar de vida y se comienza a producir para los mercados. Pero parte importante de las actividades necesarias para la vida continúan realizándose en el hogar, aunque a partir de este momento perderán su categoría de trabajo. Desde entonces, la economía (y la sociedad) no consideran “el otro trabajo” o “los otros trabajos”.*

Es a partir del siglo XVIII con la revolución industrial y el descubrimiento de diversas máquinas, cuando la mujer pudo acceder al mismo puesto de trabajo que el hombre, pues la fuerza física se hizo prescindible. De esta forma, las féminas participaron de nuevo en la vida laboral, aunque siendo discriminadas tanto en salario como en condiciones laborales.

En el siglo XIX, el trabajo industrial se basó en la división sexual del trabajo que diferenciaba las actividades desempeñadas por hombres y mujeres. Ellas en el ámbito doméstico o privado y los hombres en el público o productivo. A finales de este siglo, las mujeres comenzaron a incorporarse en la educación universitaria y a participar con su trabajo en ciertas áreas.

Antes de esa época, era muy difícil encontrar una mujer trabajadora en el ámbito público, tan solo en la docencia, si no tenía fortuna o no se casaba; ya que las expectativas sociales para ellas eran tener marido, ser madres y cuidar de su hogar.

Era una época dura, tanto es así, que el contrato de las maestras en 1923 era el siguiente (encontrado en <http://www.uv.es/~dones/Jackie/personas/maestras1923.htm>):

*“Este es un acuerdo entre la señorita..... maestra, y el Consejo de Educación de la Escuela.....por la cual la señoritaacuerda impartir clases durante un período de ocho meses a partir del..... de septiembre de 1923. El Consejo de Educación acuerda pagar a la señorita..... la cantidad de (*75) mensuales.*

La señorita.....acuerda:

- 1.- No casarse. Este contrato queda automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.*
- 2.- No andar en compañía de hombres.*
- 3.- Estar en su casa entre las 8:00 de la tarde y las 6:00 de la mañana a menos que sea para atender función escolar.*
- 4.- No pasearse por heladerías del centro de la ciudad.*
- 5.- No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin permiso del presidente del Consejo de Delegados.*
- 6.- No fumar cigarrillos. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra fumando.*
- 7.- No beber cerveza, vino ni whisky. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encuentra a la maestra bebiendo cerveza, vino y whisky.*
- 8.- No viajar en coche o automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre.*
- 9.- No vestir ropas de colores brillantes.*

10.- *No teñirse el pelo.*

11.- *Usar al menos dos enaguas.*

12.- *No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.*

13.- *Mantener limpia el aula:*

a. *Barrer el suelo al menos una vez al día.*

b. *Fregar el suelo del aula al menos una vez por semana con agua caliente.*

c. *Limpiar la pizarra al menos una vez al día.*

d. *Encender el fuego a las 7:00, de modo que la habitación esté caliente a las 8:00 cuando lleguen los niños.*

14.- *No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios”.*

Durante la segunda guerra mundial, debido a la aparición de la línea de montaje, la producción en serie y la creación de grandes fábricas, se originó la fabricación masiva de electrodomésticos, cuyo fin era aliviar a las mujeres de las tareas hogareñas, ya que no eran compartidas por los hombres. Después de la segunda guerra mundial se produce un gran cambio en los valores y creencias culturales en torno a la figura femenina y su papel en la sociedad.

“Un gran cambio que caracteriza nuestra época, y que afecta de forma singular a la vida de las mujeres y de los hombres, es la progresiva incorporación de la mujer al trabajo remunerado y su acceso a casi todos los ámbitos de la vida pública, la educación, la política, la industria, los sindicatos, la sanidad, la justicia, etc. Pero este avance sigue acompañado de discriminaciones salariales para las mujeres, infrarepresentación en los niveles más altos de la escala salarial y una segregación sectorial y profesional elevada, que no hay indicios de que vayan a reducirse a pesar del número cada vez mayor de tituladas” (I Plan de igualdad entre hombres y mujeres, 2006, p. 40).

Tras los grandes cambios que produjo la Revolución Industrial en el mundo del trabajo, se hizo necesario comenzar a regular las relaciones laborales, mediante leyes creadas para tal fin. En España aparecieron las siguientes:

△ El 24 de julio de 1873, durante el sexenio revolucionario, se aprobó la primera ley reguladora del trabajo infantil, comúnmente llamada Ley Benot. Según A. Fernández García y otros (1996), en ella, se protegía a los niños fijando:

“Las Cortes Constituyentes, en uso de su soberanía, decretan y sancionan la siguiente ley:

Art. 1.º Los niños y las niñas menores de diez años no serán admitidos al trabajo en ninguna fábrica, taller, fundición o mina.

Art. 2.º No excederá de cinco horas cada día, en cualquier estación del año, el trabajo de los niños menores de trece años, ni el de las niñas menores de catorce.

Art. 3.º Tampoco excederá de ocho horas el trabajo de los jóvenes de trece a quince años, ni el de las jóvenes de catorce a diez y siete.

Art. 4.º No trabajarán de noche los jóvenes menores de quince años, ni las jóvenes menores de diez y siete en los establecimientos en que se empleen motores hidráulicos o de vapor. Para los efectos de esta ley, la noche empieza a contarse desde las ocho y media.

Art. 5.º Los establecimientos de que habla el art. 1.º situados a más de cuatro kilómetros de lugar poblado, y en los cuales se hallen trabajando permanentemente más de ochenta obreros y obreras mayores de diez y siete años, tendrán obligación de sostener un establecimiento de instrucción primaria, cuyos gastos serán indemnizados por el Estado. En él pueden ingresar los trabajadores adultos y sus hijos menores de nueve años.

Es obligatoria la asistencia a esta Escuela durante tres horas por lo menos para todos los niños comprendidos entre los nueve y trece años y para todas las niñas de nueve a catorce. [...]"

Martínez Veiga (1995) señala la importancia de esta ley desde varios puntos de vista. En primer lugar, porque recalcó e incidió en una situación laboral penosa. En segundo lugar, porque estableció las bases para la intervención del estado en materia de trabajo. Y por último, por la influencia que ejerció en las instituciones y leyes jurídicas.

△ El 28 de julio de 1878, se promulgó otra ley sobre los trabajos peligrosos de los niños. En este caso, prohibía el trabajo a los menores de 16 años en espectáculos públicos, especialmente los peligrosos y estaba penado, hasta incluso quitándole la patria potestad, a las familias que permitían esto.

△ El 13 de marzo de 1900, se aprobó la Ley sobre las condiciones de trabajo de mujeres y niños, acompañados de dos decretos aclaratorios. Dicha Ley prohibía el trabajo a los y las menores de 10 años y regulaba las horas y las condiciones laborales comprendidas entre los 10 y 14 años.

Con la aprobación de las leyes sobre la regulación del trabajo infantil, se comenzó a percibir al Estado como regulador de las actividades sociales y económicas de sus miembros más débiles. A partir de entonces, existió una verdadera alternativa al trabajo en las fábricas o estar en la calle, la escolarización de la infancia.

La incorporación de la mujer al mundo laboral, produjo profundos cambios en el sistema social y cultural. Por un lado, supuso la transformación del modelo tradicional de familia. Las mujeres salieron del hogar y aparecieron en la vida pública como personas productivas, idea contraria a concepción androcéntrica de la familia. De este modo, los intereses de las féminas cambiaron, ya que empiezan a prestar menor atención al trabajo doméstico, cuidado del hogar y a la reproducción, hasta incluso postergarla, en beneficio de la actividad laboral y de la vida social. Así, se hizo necesario un mejor control de la natalidad, impulsado por la incorporación al mundo laboral y profesional en condiciones de igualdad.

De esta lucha por la igualdad en una sociedad integradora, nació el Día Internacional de la Mujer trabajadora, también llamado Día Internacional de la Mujer, celebrado el día 8 de marzo. Tiene varios antecedentes, los cuales podemos resumir cronológicamente de la siguiente forma:

^ En mayo de 1908, en Chicago, un grupo de mujeres socialistas norteamericanas, protagonizado por Corinne Brown y Gertrude Breslau-Hunt, celebró un acto denominado Día de la Mujer en el teatro Garrick.

^ En febrero de 1909, en New York, las mujeres del Partido Socialista de los conmemoraron el Día Nacional de la Mujer Trabajadora, homenajeando a las trabajadoras textiles que en 1908 habían protagonizado una huelga contra las condiciones laborales, reclamando una mejora salarial y el derecho al voto. Aproximadamente participaron unas quince mil mujeres. Siguieron celebrándolo hasta 1913.

^ En noviembre de 1909, en New York, comenzó la huelga de las camiseras, también conocida como el Levantamiento de las veinte mil, dirigida por Clara Lemlich y apoyada por la Liga Nacional de Sindicatos de Mujeres Estados Unidos.

Es en 1910, en la II Conferencia Internacional de Mujeres Socialistas, celebrada en Copenhague, en la que se decidió a propuesta de Clara Zetkin, aprobar por unanimidad de más de cien mujeres procedentes de diecisiete países, que el día 8 de marzo sería el Día Internacional de la Mujer Trabajadora. En dicha conferencia se pretendía luchar por la igualdad real y, especialmente, por el reconocimiento del derecho al voto.

La primera celebración del Día Internacional de la Mujer Trabajadora tuvo lugar el 11 de marzo de 1911 en Alemania, Austria, Dinamarca y Suiza, con varios mítines exigiendo el derecho al voto, el acceso de las mujeres a los cargos públicos, a la formación profesional y el fin de la discriminación laboral.

El 25 de marzo de este mismo año, en New York, más de ciento cuarenta trabajadoras, la mayoría inmigrantes, murieron en el incendio en la fábrica de camisas Triangle Shirtwaists. Este hecho produjo cambios legislativos y laborales en Estados Unidos y fue recordado en las celebraciones posteriores del Día de la Mujer Trabajadora.

En 1913, antes de la I Guerra Mundial, en un contexto de movimientos en pro de la paz, la celebración se fue extendiendo por el mundo.

En el año 1917, se convirtió en fiesta oficial en la Rusia soviética aunque sería laborable, gracias a los esfuerzos de la comisaria Alexandra Kollontai. En China se comenzó a celebrar en 1922, mientras que en nuestro país en el año 1936.

En 1994 cuando Beata Poźniak, actriz inmigrante de Polonia, reivindicaría mediante una solicitud al Congreso de Estados Unidos, el reconocimiento del *Día Internacional de la Mujer* el 8 de marzo. Así mismo, en el año 1975, la ONU lo declaró Día Internacional de la Mujer, y en 1977, se convirtió en el Día Internacional de la Mujer y la Paz Internacional.

Las diferencias de roles en el trabajo, tienen su inicio en la elección de profesiones u oficios, pues como ya hemos comentado, hasta hace relativamente poco tiempo, el hecho de que una mujer tuviera un trabajo fuera del hogar, era impensable, excepto en caso de necesidad familiar.

Verdaderamente, el acceso de las mujeres al mundo laboral es desigual, en muchas ocasiones, pues encontramos trabajos vetados para ellas, o en los que la diferencia de sueldo es enorme comparándolo con los de los hombres, mientras que el tiempo empleado para las tareas domésticas en ellos sigue siendo inferior, recayendo sobre las féminas la responsabilidad en el ámbito de lo privado.

“Es necesario recordar que hasta bien entrado el siglo XX, igualdad y libertad, principios ilustrados en los que se asientan las sociedades contemporáneas, no alcanzaban a las mujeres. Papeles sociales marcadamente diferenciados limitaban a las mujeres al espacio doméstico y su educación, cuando se considero de interés prepararlas para un mejor cumplimiento de esa única y exclusiva función social. De este modo, desde los orígenes de nuestro sistema educativo, el tratamiento educativo de las niñas fue marcadamente diferente al de los niños” (I Plan de igualdad entre hombres y mujeres, 2006, p. 42).

Desde los orígenes de nuestro sistema educativo, han existido diferencias entre hombres y mujeres. La educación tiene un papel fundamental en el proceso de socialización ya que la identidad de género se construye a través del mismo, lo que, en muchas ocasiones, favorece el tratamiento de las diferencias entre hombres y mujeres. Haciendo una cronología de las leyes educativas de nuestro país y del papel de las féminas en ellas, encontramos las siguientes:

Durante toda la historia hasta el siglo XIX, la educación y la cultura eran un privilegio al alcance de la nobleza y a cargo de la iglesia. Así pues, solo las personas adineradas aprendían a leer y escribir.

La educación en el siglo XIX fue segregadora, dual, retardada y diferencial, destinada a la adquisición de roles diferenciados y justificados por diferencias biológicas o, lo que es lo mismo, las llamadas desigualdades naturales. Entre las medidas adoptadas se encuentran los espacios, profesorado y libros diferentes.

Una vez promulgada la Constitución de 1812, el 9 de septiembre de 1813 se aprobó el informe que Manuel José Quintana elaboró, llamado Informe Quintana, con el que se definió la educación como un instrumento de reforma social y de progreso de la sociedad. Se plasman principios del liberalismo español en materia educativa. En 1814 se convertiría en Proyecto de Decreto para el arreglo general de la enseñanza pública, y en 1821 se proclamó como el primer Reglamento General de Instrucción Pública. Pese a todo, este informe no llegó a ser ley.

En 1857, se creó la primera ley educativa de España, la Ley Moyano, para intentar resolver el problema del analfabetismo. Incorporó parte del Proyecto de Ley de Instrucción Pública del 9 de diciembre de 1855, elaborado por el Ministro de Fomento Manuel Alonso Martínez. Esta ley garantizaba la educación obligatoria hasta los 12 años y la gratuidad para aquellos que no pudieran pagarla.

En la dictadura franquista, se aprobó la Orden ministerial de 5 de mayo de 1939, que siguió la misma línea de la anterior, debidas a la tradición religiosa, filosófica y científica, prohibiendo un sistema pedagógico coeducativo en las escuelas primarias.

Las leyes educativas del periodo republicano del SXX, defendieron medidas coeducativas, con la inclusión del concepto de escuela mixta. En ella no se cuestionaban los papeles sociales asignados a hombres o mujeres y se mantuvieron materias específicas propias de mujeres. Francisco Giner (1977) afirmaba que es indispensable..., desenvolver con especial esmero toda aquella esfera peculiar de la educación que ha de preparar a la mujer para cumplir su misión en la familia y en la sociedad como esposa, como madre y como iniciadora de todas

aquellas obras de caridad, de amor y de encanto que le asignan un lugar enteramente propio e insustituible en la misma vida exterior.

Durante el Franquismo se aprobaron la Ley de Instrucción pública en 1939 y la Ley de Ordenación de las Enseñanzas Medias en 1953, considerando la educación como un derecho de la Iglesia, la Familia y el Estado. Por ello, la educación tenía carácter confesional, social, patriótico, intelectual y profesional, buscando la unificación lingüística de todo el estado y la separación de sexos.

En septiembre de 1937, la Gaceta de la República estableció la coeducación en todas las escuelas de educación primaria, por Orden del 9 de septiembre. Esta reglamentación afirmaba la igualdad de la actividad del alumnado, poniéndose fin a la división entre los sexos, manteniéndose las diferencias en el plan de estudios.

Con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación (LGE), se incorporó a la mujer en el currículum de hombres, sin discriminaciones por cuestiones de género. Es una ley de la entrada de la democracia, que llegó a estar vigente hasta 1980. Fue impulsada por el ministro de Educación José Luis Villar Palasí, y estableció la enseñanza obligatoria hasta los catorce años, tras ocho años de Educación General Básica. Esta Ley consiguió modernizar los estamentos educativos en España.

El Libro Blanco, base de esta Ley, aun ofreciendo la igualdad de oportunidades educativas, diferenciaba la educación hombres y mujeres, ya que ellas eran más idóneas para las ramas administrativas y la industria. A partir de esta Ley, las escuelas pasarían a ser mixtas y desaparecieron del currículum las materias del hogar propias para la función social de chicas, con la consiguiente reproducción de desigualdades.

La existencia de una educación general dirigida exclusivamente a chicos y otra muy diferente para las chicas, orientada al desempeño de las labores del hogar, ha durado en nuestro país hasta los años 70 del siglo XX, pues es en esta época cuando empiezan a desaparecer los símbolos evidentes de discriminación entre sexos. Este suceso produjo un cambio en la mentalidad de las personas pues, gracias a ello, aumentó el acceso de las mujeres a las enseñanzas medias y superiores.

En 1980, aparece la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), elaborada por el gobierno de Adolfo Suárez con la Constitución de 1978 estrenada. El PSOE la recurrió por considerar que no respetaba el espíritu de la Constitución, y el Tribunal Constitucional le dio la razón en bastantes puntos, por lo que nunca entró en vigor.

En 1985, el PSOE introduce el concierto en el sistema educativo con la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE) incorporó el sistema de colegios concertados.

En 1990, con el gobierno del PSOE, se aprueba la Ley Orgánica, 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), en la que por primera vez e reconoce la discriminación por sexos en el Sistema Educativo y establece la necesidad de reconsiderar los diseños curriculares de una manera coeducativa.

En 1995, se aprueba la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), conocida como Ley Pertierra, fue aprobada con los votos a favor de PSOE, CiU y PNV.

En el 2002, con el gobierno del PP, aparece la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), promulgada en 2002 durante el gobierno de José María Aznar, aunque nunca llegó a aplicarse, paralizándola en 2004 cuando Zapatero llegó al gobierno, en la que se obvian las diferencias, manteniendo la discriminaciones. En la propia Ley se usaba un lenguaje no coeducativo, fomentado por el uso del masculino genérico. nunca llegó a aplicarse.

En 2006, el gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero, elaboró la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), aprobada en el Congreso con amplia mayoría gracias al apoyo de CiU, ERC, PNV, ICV, CC, y EA. Una de las novedades fue incluir voluntariamente la asignatura de religión, de oferta obligatoria para los centros educativos. Además, se sumó la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, una materia obligatoria y evaluable. La crítica más amplia a esta Ley estaba dirigida a la menor exigencia al alumnado, con la posibilidad de pasar de curso con materias suspendidas. Además, el PP consideró que Educación para la Ciudadanía suponía la incursión del Estado, como adoctrinador en la moral de los estudiantes.

En la actualidad, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), popularmente llamada Ley Wert, propone los siguientes cambios, entre otros:

- El Ministerio de Educación fijará el total de contenidos, los objetivos y los criterios de evaluación de las materias troncales, decisiones que hasta el momento pertenecían a las Comunidades Autónomas.
- Se establece una evaluación nacional, mediante reválidas, al final de cada etapa educativa.

-
- Las lenguas cooficiales, la educación artística y las segundas lenguas extranjeras pasan a ser asignaturas de carácter opcional.
 - Mayor autonomía de los equipos directivos y pérdida de la capacidad de decisión de los consejos escolares.
 - Itinerarios flexibles: Desdoblamiento de la educación obligatoria en 3º de ESO, donde el alumnado tendrá que decidir si sigue hacia bachillerato o hacia formación profesional.
 - Consideración de la religión católica como asignatura con el mismo valor que las demás asignaturas troncales.

A la hora de la realización de un trabajo u oficio, podemos diferenciar dos ámbitos, el reproductivo o doméstico y el productivo o público. El primero incluye las tareas relacionadas con la distribución y atención familiar (lavar, cocinar, planchar, cuidado de hijos/as o de personas mayores...). Es el llamado ámbito privado no remunerado, mientras que el productivo o público abarca labores referidas a la vida económica, política y social, pues son de carácter financiero y en las que se profesa un cierto poder. Se implanta así una diferenciación entre el ámbito doméstico o privado, cuyo espacio está prácticamente ocupado por mujeres sin reconocimiento social, y el público, masculinizado, siendo la génesis de la riqueza.

Según Vega (2007, pp. 29-32), *“el trabajo de la mujer ama de casa ha sido socialmente construido como su responsabilidad personal, y su identidad pasa por las formas específicas del trabajo doméstico que realice. Este trabajo se manifiesta a través de nueve elementos centrales:*

1) La no remuneración, porque quienes lo realizan, no reciben una contraprestación directa por ello, debido a que los bienes y servicios domésticos no están destinados al intercambio mercantil y las relaciones económicas de la familia no se encuentran signadas por el mercado.

2) La jornada interminable, puesto que no existe una regulación ni una media del horario, este trabajo se caracteriza por largas jornadas. La cantidad de tiempo que se le destina depende de las necesidades de la unidad familiar. Además, el trabajo doméstico no presenta variaciones en fines de semana, días festivos ni vacaciones. Éstos no representan una disminución del trabajo doméstico que realiza la mujer ama de casa, por el contrario, lo incrementan.

3) La multiplicidad de actividades. Como carece de una definición concreta de funciones, este trabajo puede implicar una variedad infinita de tareas que requieren una

compleja diferenciación: administración de recursos y del consumo, cuidado y socialización de los niños, limpiar, cocinar, planchar, coser, atender a enfermos y ancianos, transportar a los miembros de la unidad familiar a recibir servicios educativos, recreativos y de salud, reparar y dar mantenimiento al espacio doméstico, cuidar del jardín y de los animales.

4) La rigidez. En una palabra, las condiciones del trabajo doméstico pueden definirse por su rigidez. El límite entre el tiempo de trabajo y el tiempo de ocio o descanso para las amas de casa es difícil de trazar porque está sujeto a las necesidades de los miembros de la familia.

5) La escasa cualificación. Al trabajo doméstico se le ha definido como un trabajo que no requiere un aprendizaje especializado. Subyace la idea de que cualquiera lo puede hacer porque su adiestramiento se lleva a cabo en el hogar, no en una escuela ni en una fábrica. Por tanto, la persona responsable de hacerlo, parece ser sustituible por cualquier otra.

6) El límite de la autonomía. La libertad de acción y pensamiento de la ama de casa se encuentra limitada por el propio espacio doméstico y por las condiciones que las funciones le representan, sujetas a las necesidades de los otros.

7) La indefensión. Las amas de casa que se dedican exclusivamente al trabajo doméstico, no gozan de una garantía ante situaciones adversas, tales como la enfermedad, los riesgos físicos, la vejez o el conflicto familiar, ya que no media un contrato que cubra la satisfacción de los servicios que atiendan a necesidades de este tipo.

8) La invisibilidad. Como el hogar no es visto como un lugar de producción, entonces el trabajo realizado en esta esfera, productor de bienes y servicios, no es reconocido como trabajo, ni en las cifras macroeconómicas ni en el imaginario social. Desde esta concepción, el trabajo doméstico no es una actividad ni es productivo. Y si bien se reconoce imprescindible para el mantenimiento del espacio público, el trabajo doméstico no amerita un reconocimiento social: el trabajo que se realiza en la casa no se ve, se da por supuesto, como una obligación. Es, por tanto, invisible.

9) La soledad. Como es un asunto individual y aislado, el trabajo doméstico se realiza en solitario”.

Según fuentes proporcionadas por el Instituto de la mujer, existen más féminas en la actualidad que participan en el mercado laboral del mundo, ya que están empleadas o buscan

activamente un trabajo. Durante la última década dejó de crecer la tasa de participación en la fuerza de trabajo, que incluye a las mujeres en edad de trabajar que tienen empleo o están buscando uno. Hay regiones donde incluso hubo una baja de esta tasa. Este retroceso es significativo, aún cuando también refleja una mayor asistencia de mujeres jóvenes en actividades de educación. (Fuente: <http://www.inmujer.gob.es/estadisticas/consulta.do?metodo=buscar>).

Según fuentes del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía en el año 2013, hay muchos más hombres que mujeres empleados, sobretodo en puestos en la construcción, la industria y la agricultura, mientras que las mujeres superan a los hombres en el área de servicios. (Fuente: <http://www.ieca.junta-andalucia.es/dtbas/dtb13/ADB2013.pdf>).

Más mujeres que nunca están actualmente empleadas activamente. La participación femenina en total se ha mantenido casi sin alteraciones en 50 por ciento, aproximadamente, en 2014. Mientras que las mujeres que aparecen desempleadas, lo hacen por trabajar en las labores del hogar o por ser receptoras de una pensión distinta de la jubilación.

Las mujeres tienen más probabilidades de ocupar puestos de trabajo de baja productividad en la agricultura y los servicios. Su participación en el trabajo industrial es mucho menor que la de los hombres y ha tendido a decrecer los últimos 15 años. Mientras más pobre es una región más probabilidades existen de que las mujeres se conviertan en trabajadoras familiares no remuneradas con dependencia económica o en trabajadoras por cuenta propia con bajos ingresos. (Fuente: http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INEPublicacion_C&cid=1259924822888&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios2FPYSLayout¶m1=PYSDetalleGratis¶m2=1254735350965¶m4=Mostrar).

Hay evidencias sobre la persistencia de una diferencia salarial. En la mayoría de las regiones y en muchos tipos de ocupación, las mujeres reciben menos dinero por el mismo empleo. Pero también hay indicios de que en el caso de algunas ocupaciones, la globalización puede contribuir a estrechar la diferencia salarial.

En la actualidad, hay más probabilidades de que las mujeres jóvenes sepan leer y escribir que años atrás. Pero aún existe una brecha en el nivel educacional de mujeres y hombres. En muchas ocasiones, existe la posibilidad que durante la vida laboral de ellas no tengan las mismas oportunidades de desarrollo de sus capacidades que las personas del género masculino.

Todo esto lo podemos observar en los libros de texto estudiados, pues existen grandes diferencias entre las profesiones realizadas por hombres y por mujeres. El estatus que ocupan los personajes que aparecen son un reflejo de la sociedad en la que viven, ya que está totalmente influenciada por normas, ideologías, creencias, valores..., incluyendo los estereotipos que conlleva, tanto consciente como inconscientemente.

Si revisamos cuentos, dibujos animados, cómics..., las mujeres ocupan una situación subsidiaria con respecto a los hombres, ya que los oficios en los que se las encasillan son de menor estatus social. Esta situación debe cambiar, pues en la actualidad, no siempre ocurre este tipo de hechos.

En esta categoría se analizarán los oficios o profesiones que surgen a lo largo del discurso y las imágenes relacionadas con los personajes que aparecen. Como ya hemos comentado anteriormente, las categorías no están aisladas, sino que los resultados, basados en los datos que se han analizado, estarán en consonancia con los obtenidos en las anteriores.

Para analizar esta categoría, al igual que en las anteriores, vamos a distinguir los datos diferenciándolos si aparecen en el texto o en las imágenes. Vamos a obviar las profesiones de maestros y maestras como datos relevantes, pues estamos investigando con libros de música, pero sí haremos referencia a ellas para ver los datos de aparición.

En los textos encontramos profesiones diferenciadas en función del sexo del personaje. Así pues, existen dos canciones en las que aparecen mujeres, una como reina y la otra como músico:

“La reina Berengüela, güi, güi, güi, tiene un perrito, tico, tico, ti...Que le barre la casa, Güi, güi, güi, Con el rabito, Trico, trico, tri, Con el rabito Lairó, lairó, lairó, lairó. Y le friega los platos, Güi, güi, güi, con el rabito trico, trico, tri, con el rabito Lairó, lairó, lairó, lairó ”.
(Canción: “La reina Berengüela”).

En este ejemplo, la protagonista tiene el oficio o la profesión de ser reina, aunque en toda la canción no hace referencia a dicha actividad, solamente al físico o la apariencia que tiene que tener debido a su estatus social. Es su perrito, su animal de compañía y con un estatus social inferior, el que realiza las tareas domésticas del hogar.

“Mi familia, mi familia, sí señores, si señores, somos músicos de honores, y tenemos, y tenemos, una orquesta, una orquesta, por muchas generaciones. Si tú quieres, si tú quieres, que te enseñe, que te enseñe, a tocar la melodía pues depende, pues depende, del instrumento, del instrumento, que tú tengas ese día. Si tocó la trompeta, tarataratareta. Si toco el clarinete, teretereterete, si tocó el violín, tiritiritiri Si tocó el

tambor, promprom. Mi abuelita, mi abuelita, muy coqueta, muy coqueta, siempre tocaba trompeta, y mi abuelo, y mi abuelo, con un dedo, con un dedo da lecciones de corneta". (Canción: "Mi familia").

En el texto observamos que, aunque la familia se dedica a la música, hay mucha diferencia entre la abuela, que es "muy coqueta", haciendo referencia de nuevo a la importancia del aspecto físico en ellas, y el abuelo que "da lecciones de corneta", es decir, es quien tiene los conocimientos necesarios para enseñar.

En referencia a personajes famosos por su profesión, en este caso y debido a la materia de los libros estudiados nos referimos a la música, baile, dramatización... Encontramos numerosos músicos como Vivaldi, Beethoven, Mozart... en concreto aparecen catorce nombres. Además, en los libros de quinto y sexto de primaria, dos palabras haciendo referencias a dos profesiones de la Edad Media como juglares y trovadores, instrumentistas y cantantes, específicos de hombres.

En el caso de las mujeres, solo se presenta un ejemplo femenino, Isadora Duncan, como profesional dedicada al baile y la danza. Nació en San Francisco en 1878 y fue una bailarina norteamericana que desde pequeña se inclinó hacia este arte. Su inspiración, tal y como cuenta en su autobiografía titulada *Mi vida* (2007): "Nací a la orilla del mar. Mi primera idea del movimiento y de la danza me ha venido seguramente del ritmo de las olas...".

A los diecisiete se dirigió a Nueva York, donde se incorporó a la compañía de Agustín Daly, para llevar a la práctica un nuevo método de interpretar poemas por medio de la improvisación. Dos años más tarde, abandonó la compañía y fue a Inglaterra para estudiar los movimientos de la danza en los jarrones griegos del Museo Británico para profundizar más en su arte.

En su método afirmaba que el baile debía ser una prolongación de los movimientos naturales del cuerpo. Danzaba descalza y con una túnica griega de seda transparente sobre su cuerpo desnudo. Sentía una admiración por la belleza del cuerpo humano, influida por los cánones de las estatuas y pinturas de la Grecia clásica. Hoy es considerada la iniciadora de la *modern dance* norteamericana y su figura es evocada con fervor en todos los escenarios del mundo.

Además de esto, aparece una ninfa en el mito de la flauta de pan, Syrinx, comentada anteriormente, destacada por su belleza, que adoraba a la diosa y su principal ocupación era mantenerse virgen como culto hacia ella.

En cuanto a los hombres, aparecen más ejemplos haciendo referencia a la profesión que realizan:

“Había una vez un bru, un brujito en Gulubu, que a toda la población embrujaba sin ton ni son. Pero un día llegó el Doctor, manejando un cuatrimotor. ¿Y saben lo que pasó?, ¿y saben lo que pasó?, ¿no?, ¿no?, ¡nooo!. Todas las brujerías del brujito de Gulubú, se curaban con la vacú, con la vacunaluna lunalú”. (Canción: “El brujito de Gulubú”).

En este ejemplo existen dos profesiones, la de brujito, cuya única acción era “embrujar” y el doctor (en este caso haciendo referencia a un médico, no al título académico obtenido después de hacer el doctorado) que curaba a la población.

La palabra “brujo/a” tiene distintas connotaciones en función del sexo asociado a la misma. Un brujo es una persona fuerte, con conocimientos, resolutivo, que ayuda a las personas que tiene alrededor.

Históricamente en Europa, África y Oriente, la magia y la hechicería fueron siempre practicadas por varones, excepto en la época medieval europea, momento en el que las brujas fueron consideradas en su mayoría del sexo femenino. Es a partir del cristianismo, que la manipulación de las fuerzas ocultas ha sido relacionada con las mujeres porque se las consideraba las únicas capaces de realizar maleficios contra la Iglesia.

En este momento histórico, se desarrolló el miedo a la mujer que desembocaría en la quema de brujas. Las llamadas brujas eran, en muchas ocasiones, personas que ayudaban a otras administrando métodos anticonceptivos, por ser matronas en los partos y proporcionar drogas contra el dolor en ese mismo momento..., aunque en otras ocasiones se las tachaba de “novias de Lucifer” o de “beber la sangre de los niños y niñas”. Eran mujeres que intentaban avanzar, prosperar, saber, tener conocimientos..., encasilladas en los llamados seres “peligrosos”.

En cuanto a la medicina, es la única profesión que aparece tanto en hombres como mujeres que necesita de una titulación universitaria para desarrollarla. En el Instituto Nacional de la Mujer, podemos encontrar los datos sobre las profesiones que desempeñan mayoritariamente las mujeres en este ámbito y encontramos que siguen existiendo más mujeres enfermeras (94.55%), que médicas (42.10%) en el 2005. (Fuente: <http://www.inmujer.gob.es/estadisticas/consulta.do?metodo=buscar>).

Aparece otro ejemplo típico de hombres, el cuál se describió con más detenimiento en la categoría anterior. Ir a la guerra era propio de hombres hasta hace relativamente poco tiempo:

“Mambrú se fue a la guerra ¡Qué dolor, qué dolor, qué pena!. Mambrú se fue a la guerra, no sé cuándo vendrá. Do re mi, do re fa. No sé cuándo vendrá”. (Canción: “Mambrú se fue a la guerra”).

Así mismo, se muestra un oficio del sector primario. En este caso, hace referencia a la agricultura:

“Sembrador que bien siembras por el sendero”. (Canción: “El sembrador”).

Si nos detenemos en las imágenes que aparecen, los datos encontrados son los siguientes. En cuanto a los hombres aparecen las siguientes profesiones: conductor de autobús, soldado, dos obreros de la construcción, bombero, dos policías, agricultor, pastor, escultor, patinador, ciclistay médico. Las mujeres, por el contrario, aparecen como recolectoras, patinadoras, cocineras y bailarinas.



Figura 35: Imagen del libro de segundo curso, página 20

Si nos centramos en la docencia, ya en la categoría anterior adelantamos unos datos haciendo referencia a los maestros y maestras de música que aparecían. Se realizó el siguiente cuadro comparativo (figura 34), para explicarlo mejor.

PERSONAJES	BAILAR	CANTAR	TOCAR INSTRUMENTOS
HOMBRES	20	25	30
MUJERES	27	10	18
NIÑOS	33	30	45
NIÑAS	36	22	35

Figura 34: Cuadro comparativo de los personajes y acciones musicales (Fuente: elaboración propia)

En este caso, podemos pensar que los adultos que aparecen en las imágenes son docentes pues están en el contexto de un aula de música. En la figura anterior, podemos observar como, aun existiendo más personajes masculinos que femeninos en total, el género femenino protagonizan acciones como bailar, mientras que los hombres destacan por cantar y tocar instrumentos.

En muchas ocasiones, la mujer ha sido relegada al plano de lo privado, de lo doméstico o familiar, invisibilizándola así y apartándola de la vida laboral fuera del hogar, por lo que realizan un trabajo no remunerado.

Haciendo referencia a la categoría anterior, acciones que realizan, podemos ejemplificarlo en la tabla comparativa (figura 29), en el que se reflejan las acciones de la vida familiar por sexos y edades.

	TEXTO	IMÁGENES
Mujeres	1	12
Hombres	0	2
Niñas	0	7
Niños	1	3
Animal masculino	1	0
Animal femenino	1	0

Figura 29: Tabla de acciones activas relacionadas con la vida familiar dividida por sexo y edad (Fuente: elaboración propia)

El número de mujeres que aparecen, tanto en los textos como en las imágenes, sigue siendo superior que los hombres, pues es algo “propio de ellas”.

La falta de independencia de las féminas descritas en los libros de texto y la importancia de la afectividad, hace que, en muchas ocasiones, el único objetivo a perseguir en sus vidas sea el encontrar pareja, formar una familia y dedicarse a las tareas del hogar, como dictan los cánones de toda sociedad patriarcal.

En cambio, los hombres tienen profesiones totalmente distintas a la de las mujeres, pues todas ellas pertenecen a la vida pública, rara vez hace referencia a la vida familiar o doméstica. Con ello se demuestra que la educación recibida por los varones, los excluye de las labores del cuidado de los y las demás, la higiene de la casa, la alimentación.

Esto refleja que las tareas domésticas no son, en realidad, compartidas por hombres y mujeres, recayendo, en muchas ocasiones y de forma aplastante, sobre las féminas, tengan o no un trabajo remunerado.

De esto se deduce que no existe un reparto equitativo entre las tareas domésticas y las remuneradas, fomentando así un trato discriminatorio entre hombres y mujeres, lo cual no facilita la igualdad de oportunidades de ambos sexos.

1.6. OBJETOS

*“No sé ve bien sino con el corazón.
Lo esencial es invisible a los ojos”*
Diálogo entre el Principito y el zorro
Saint-Exupery (2009)

Hasta ahora hemos podido comprobar cómo los hombres y las mujeres tienen un trato diferencial en los libros de texto según las distintas categorías tratadas, en cuanto a su denominación, en la descripción tanto física como psicológica, en las acciones que realizan y en los oficios que desempeñan en su actividad cotidiana.

Según la RAE, la palabra “objeto” proviene del latín *obiectus* y tiene varias acepciones:

“1. m. Todo lo que puede ser materia de conocimiento o sensibilidad de parte del sujeto, incluso este mismo.

2. m. Aquello que sirve de materia o asunto al ejercicio de las facultades mentales.

3. m. Término o fin de los actos de las potencias.

4. m. Fin o intento a que se dirige o encamina una acción u operación.

5. m. Materia o asunto de que se ocupa una ciencia o estudio.

6. m. cosa.

7. m. ant. Objeción, tacha o reparo”. (Fuente: <http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=ASI4C3u6lDXX2Hqai7FM>)

Además de éstas, debajo de la propia definición, aparecen las palabras “mujer objeto” definida como *“la que es valorada exclusivamente por su belleza o atractivo sexual”* y “hombre objeto” como *“el que es valorado exclusivamente por su belleza o atractivo sexual.”* En

muchas ocasiones, aparecen mujeres florero de una forma subliminal, realzando sus cualidades y atractivo físico, pero en rara ocasión encontramos muestras de los hombres objetos

Al hilo de lo comentado, vamos a analizar por qué existen diferencias entre los objetos empleados por hombres y por mujeres, tomando como referencia los resultados obtenidos en las categorías anteriores. Se ha obviado la primera, “denominación de personajes”, por no aparecer ninguno que tenga relación con ésta.

Ya en la categoría “*descripción física*” tratamos la importancia del aspecto físico en las mujeres, pues desde pequeñas han sido educadas para cuidar y atender nuestra apariencia, siendo éste un rasgo que para la mayoría de los hombres pasa totalmente desapercibido.

En cuanto a la vestimenta utilizada por las mujeres, no solo se emplea la descripción de la ropa, sino que en muchas ocasiones, aparecen también los complementos empleados. Si nos centramos en las imágenes de los libros de texto, encontramos distintas vestimentas haciendo referencia a cada género. Para ello retomamos el cuadro comparativo del ropaje en ambos (figura 15), que aparece en la categoría titulada descripción física.

	153 Hombres	76 Mujeres	165 Niños	129 Niñas
Pantalón largo y camisa/jersey	153	7	165	31
Chaqueta	7	0	0	0
Sombrero	13	0	0	0
Calcetines	0	0	33	42
Falda	0	12	0	63
Vestido	0	57	0	35
Adornos en el pelo	0	31	0	101
Collares/pulseras	0	42	0	0
Tacones	0	33	0	0
Gafas	21	24	64	53

Figura 15: Cuadro comparativo de vestimentas por sexo (Fuente: elaboración propia)

Como ya se explicó anteriormente, existen diferencias en la ropa utilizada en función del sexo del personaje. El uso del pantalón, sombreros y la chaqueta es mayoritariamente masculino, mientras ellas aparecen con faldas o vestidos hasta la rodilla. Igualmente, los adornos del pelo o joyas, como pulseras o collares, son un objeto propiamente femenino. Así mismo, el uso de las gafas cobra importancia en las mujeres, siendo hechos aislados en el género masculino.

En cuanto al color de dicho ropaje, destacan en ellos el azul, verde oscuro, naranjas, rojo y amarillo, mientras en ellas el rosa, púrpura y verde claro, asociados a una determinadas características psicológicas.

Si hacemos referencia a los niños y niñas que aparecen con algún tipo de deficiencia o minusvalía, cabe destacar un niño en silla de ruedas, otro niño con un audífono y una niña con gafas de sol, para representar la ceguera.

La ropa y los accesorios que aparecen son un claro ejemplo de la importancia que para las féminas tiene el atuendo. En muchas ocasiones, también se llega a poner de manifiesto algunos aspectos psicológicos relacionados con las féminas como la coquetería, presuponiendo que nuestra condición es ser seductoras, vanidosas, tentadoras..., siendo éste un tema tratado de la siguiente forma:

“La reina Berengēela, güí, güí, güí, como es tan fina, trico, trico, tri, como es tan fina, lairó, lairó, lairó, lairó; se pinta los colores, güi, güi, güi, con purpurina, trico, trico, tri, con purpurina lairó, lairó, lairó, lairó...”. (Canción: “La Reina Berengüela”).

“Mi abuelita, mi abuelita, muy coqueta, muy coqueta, siempre toca la trompeta, y mi abuelo, y mi abuelo, con un dedo, con un dedo, da lecciones de corneta. Si tú quieres, si tú quieres, que te enseñe, que te enseñe, a tocar la melodía, pues depende, pues depende, del instrumento, del instrumento, que tú lleves ese día”. (Canción: “Mi familia”).

Existe una diferencia palpable en función del sexo, ya que no aparecen objetos empleados en la categoría “descripción física” referidos a los hombres, más allá de la vestimenta de las imágenes, pues como ya comentamos en dicho apartado, no existe la preocupación o importancia de la apariencia exterior, ya que esto es algo irrelevante.

Analizando las acciones realizadas por mujeres y por hombres, se pone de manifiesto las diferencias existentes entre ambos. Entre las pasivas que se realizan, los objetos por los que destacan los hombres son la televisión o una sala de cine, la radio o una cama. Las mujeres, sin embargo, en dichas acciones muestran una escucha activa, dando importancia al discurso e implicándose en la situación.

En cuanto a las relacionadas con la afectividad y la vida familiar, se elaboró una tabla en la categoría “acciones que realizan” en la que se representa un cuadro comparativo (figura 29), en el que se reflejan las relacionadas con la vida familiar dividida por sexos y edad.

	TEXTO	IMÁGENES
Mujeres	1	12
Hombres	0	2
Niñas	0	7
Niños	1	3
Animal masculino	1	0
Animal femenino	1	0

Figura 29: Tabla de acciones activas relacionadas con la vida familiar dividida por sexo y edad
(Fuente: elaboración propia)

En el texto el ejemplo femenino se describe en esta canción:

“El niño robot le dijo a la abuela que le diera cuerda para ir a la escuela... La abuela robot antes que se fuera, le puso aceitito con una aceitera, le besó la frente de acero pulido, le peinó los rizos de alambre torcido”. (Canción: “El niño robot”).

En este caso, los objetos que aparecen demuestran el cariño que la abuela le profesa al nieto. El afecto y el cuidado de otras personas es propio de las mujeres, que desde pequeñas, en muchas ocasiones, han sido educadas para ello.

Aparece, por el contrario, un ejemplo de afecto entre un niño y el cuidado de su mascota:

“Un niño chiquitín, tiene una vaca pintita, él es mi amigo Martín, ella se llama Bonita... Él la cuida todo el día y le procura alimento, ella muge de alegría, él se siente muy contento”. (Canción “La vaquita de Martín”).

En cuanto a las imágenes relacionadas con las tareas del hogar y el cuidado de la familia, los hombres, que aparecen dos veces, llevan una aspiradora y un carro de la compra. Los niños friegan los platos y recogen la mesa mientras que las niñas están cerca de su mamá mientras cuida al bebé y ayudan a fregar los platos. Las mujeres, por el contrario, destacan por dar de comer a un bebé mediante un biberón en cuatro ocasiones, tres veces lo duermen en sus brazos y aparecen cinco imágenes en la cocina preparando la comida.

Haciendo referencia al mundo laboral, aparece un único oficio o trabajo remunerado que necesite de una titulación universitaria, en este caso, existe un médico que usaba un *cuatrimotor* para llegar a los sitios y *vacunas* para curar enfermedades:

“Había una vez un bru, un brujo en Gulubu, que a toda la población embrujaba sin ton ni son. Pero un día llegó el Doctor, manejando un cuatrimotor. ¿Y saben lo que pasó?, ¿y saben lo que pasó?, ¿no?, ¿no?, ¡nooo!. Todas las brujerías del brujo de Gulubú, se curaban con la vacú, con la vacunaluna lunalú”. (Canción: “El brujo de Gulubú”).

En las imágenes, los hombres aparecen conduciendo un autobús, con un arma y ropaje típico de la guerra, dos obreros de la construcción taladrando la calle, un bombero conduciendo un camión, dos policías con silbato, un agricultor sembrando el campo, pastor con sus ovejas, un escultor con un cincel y un partillo, un patinador y un ciclista. Las mujeres, por el contrario, aparecen como recolectoras, patinadoras y bailarinas.

En la mayoría de las ocasiones, las féminas desempeñaban puestos de trabajo referidos al ámbito privado o doméstico. Siguiendo con este argumento, se han mostrado cómo los objetos empleados por ellas se refieren al hogar, utilizados para realizar labores domésticas.

En cuanto a los objetos puramente musicales, se retomará el cuadro comparativo (figura 34), realizado para mostrar que inmensa mayoría de imágenes y algunos textos, en los que hace referencia tanto a docentes de música como a alumnos y alumnas tocando instrumentos y bailando.

PERSONAJES	BAILAR	CANTAR	TOCAR INSTRUMENTOS
HOMBRES	20	25	30
MUJERES	27	10	18
NIÑOS	33	30	45
NIÑAS	36	22	35

Figura 34: Cuadro comparativo de los personajes y acciones musicales (Fuente: elaboración propia)

En ella se observa que los personajes femeninos protagonizan acciones como bailar, mientras que los hombres y los niños destacan en cantar y tocar instrumentos. Si nos centramos en los instrumentos Orff, o de pequeña percusión, los hombres y niños mayoritariamente tocan los tambores, panderos, bombos y platillos, mientras que ellas aparecen con los triángulos, los crócalos y las claves. En cuanto a los de placas, los metalófonos y xilófonos contraltos son mayoritariamente masculinos, mientras que los carrillones femeninos.

Se ha comprobado que existe un uso desigual de los materiales u objetos en función del género de la persona que los utiliza tanto en el texto como en las imágenes que son objeto de estudio.

Por todo lo anteriormente comentado, podemos resumir que los objetos que aparecen pertenecientes a hombres y a mujeres, difieren mucho entre sí. Todo esto proviene de una cultura patriarcal, en las que las mujeres somos las únicas encargadas de cuidar de la familia y del hogar, mientras que los hombres son los que tiene la “responsabilidad” del mantenimiento económico de la casa. Ellas, en cambio, se implican más en el ámbito doméstico, mientras que ellos en el público.

BLOQUE IV.
CONCLUSIONES Y
PLANTEAMIENTOS FINALES



CAPÍTULO 6. REFLEXIONES FINALES

*“Esta noche, a partir de las cuatro,
Teatro Mágico -solo para locos-.
La entrada cuesta la razón.
No para cualquiera.”*

Hesse, H. (2011)

En este capítulo presentamos las principales conclusiones que pueden extraerse de esta tesis doctoral. Con ellas, se da respuesta a los interrogantes de investigación planteados en el capítulo 4, y por tanto, a los objetivos específicos mediante los que hemos tratado de analizar la construcción de la identidad desde una perspectiva de género a través de la educación musical en educación primaria.

1. DISCUSIÓN

“Las pasiones humanas son un misterio, y a los niños les pasa lo mismo que a los mayores. Los que se dejan llevar por ellas no pueden explicárselas, y los que no las han vivido no pueden comprenderla”. “La historia interminable”. Ende (2015)

El primer paso que se va a dar en este capítulo es la interpretación de los resultados del estudio y discutir su significado para valorar el papel que tiene el currículum de educación musical en la construcción de la identidad de género.

Si recordamos las cuestiones tratadas en el planteamiento del problema y en las preguntas de investigación mencionando los resultados más destacados, hay que decir que las

cuestiones reflejadas en este apartado van a facilitar posteriormente la elaboración de unas pautas que orientarán las propuestas de intervención.

En este apartado final, una de las conclusiones más significativas es que se repiten, una vez más, hechos que son claros en cada cultura sobre los valores, creencias, normas..., a través de la educación, los hábitos, la religión, las costumbres, etc., todas ellas relacionadas con el rol que cada persona tiene que asumir según los diferentes sexos en la sociedad.

El primer objetivo que nos planteamos hacía referencia al análisis del papel que tiene la música, y más concretamente mediante los libros de texto seleccionados, en el aprendizaje del género. El poder de los libros, ya que “es un cerebro que habla”, como dice un proverbio hindú, se pone de manifiesto en los hallazgos de este estudio. Después de analizar la información, podemos afirmar que son un potente medio de transmisión de los estereotipos de género pues en ellos se perpetúan los roles que hombres y mujeres deben de asumir dependiendo de su sexo.

Y si tenemos en cuenta que la música expresa lo que en algunas ocasiones cuesta decir con palabras, esto duplica su capacidad de influencia, lo cual se pone de manifiesto en las canciones que aparecen en los libros, ya que son una fuente de conocimiento de la realidad para los niños y niñas, pues se enseñan desde su infancia.

Se comprueba que la personalidad de un niño o niña se ve influenciada por todo aquello que conoce y le es familiar, por lo tanto, si utilizamos la música de una manera no coeducativa, estaremos ayudando a la transmisión de unos estereotipos de género obsoletos y fuera de la sociedad en la que vivimos.

Con el segundo objetivo se ha tratado de promover el estudio de los personajes que aparecen tanto en el texto como en las imágenes de los libros investigados. Para ello se ha realizado un análisis de contenido, mediante una ficha con seis categorías, en las cuales se describen todas las características que aparecen de los personajes, sexo, edad, apariencia física, características psicológicas, oficios o profesiones, acciones que realizan y objetos que utilizan.

En dichas categorías se comprueba como hombres y mujeres aparecen con perfiles diferenciados, enmarcados dentro de una cultura androcéntrica. Ellos se presentan con el pelo corto y vestidos con pantalones, con unas características de personalidad marcadas, tales como fuertes, valientes, aventureros..., realizando acciones de la vida pública y pocas relacionadas con el hogar. Ellas, en cambio, son femeninas, tanto a la hora de vestir como de “ser”, dulces, cariñosas y protectoras del hogar y la familia. El modelo familiar que aparece en estos libros siempre es la tradicional, formada por padre, madre, abuelo, abuela e hijo/a.

El tercer objetivo hace referencia a la comprobación del rol social que desempeñan hombres y mujeres presentes en los libros de texto utilizados en las clases de música. Dentro del apartado “resultados de la investigación” y concretamente en el análisis de categorías, hemos comprobado que los patrones de conducta que desempeñan ambos sexos en los libros de texto analizados son muy diferentes, dependiendo del género de la persona que realiza dicha acción.

Hay diferencias en todas las categorías estudiadas a la hora de referirse a ambos sexos, pues se están perpetuando unos estereotipos basados en una sociedad androcéntrica y patriarcal, supeditados al género de las personas. Por lo tanto, podemos evidenciar cómo en los libros de música utilizado en educación primaria, las mujeres quedan relegadas al mundo de lo privado, lo doméstico y lo familiar, mientras que los hombres dominan a la perfección el mundo público y el trabajo remunerado fuera del hogar. De esta manera, prácticamente todas las tareas y labores del hogar las realizan “quienes han nacido para ello”.

Según esto, a hombres y mujeres se les imponen los roles asignados tradicionalmente, pues no solo ellas son las que se ven ninguneadas, poco capacitadas o vetadas para ciertos trabajos, oficios, funciones o labores; sino que ellos se encuentran encasillados en ciertos estereotipos referidos a la limpieza, el cuidado, los sentimientos..., acotando así sus capacidades en unos aspectos de su vida igual que les ocurre a las mujeres.

En cuanto al cuarto objetivo, referido al análisis y descripción de los estereotipos que se le enseñan y transmiten al alumnado, realizado en el apartado “Resultados de la investigación: análisis de categorías”, hay que resaltar que se han encontrado tanto en el texto como en las imágenes de los libros de texto. Lo más llamativo de los resultados del análisis, es que tanto hombres como mujeres son discriminados y estereotipados, siendo éste un efecto negativo para ambos sexos. Por ejemplo cuando predominan las mujeres en el mundo del hogar, lo privado, o los existen muy pocos hombres dedicados al cuidado de los hijos e hijas.

Con el quinto objetivo se buscaba obtener información que permitiera la sensibilización y creación de conciencia del profesorado en cuanto a la presencia de un potente currículum oculto en los libros de texto. Es una realidad, ya que en la actualidad la mayoría de los y las docentes conocen el currículum explícito de sus materias, pero no todos y todas están concienciados de que existe uno invisible.

Este currículum oculto, conocido como el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan dentro de la estructura y el funcionamiento de una institución, nos sigue pasando inadvertido. Una prueba de ello es, como se pone de manifiesto

en esta Tesis Doctoral, es que no somos conscientes de los contenidos que se transmiten en los materiales didácticos que utilizamos.

Según Bolívar (1998), todo centro escolar es una organización peculiar con una cultura moral propia, en el sentido de que provee a sus miembros de un marco referencial para interpretar y actuar, como conjunto de significados compartidos por los miembros, que va a determinar los valores cívicos y morales que aprenden los alumnos y alumnas. Este conjunto de normas, supuestos tácitos, creencias y valores se manifiestan en diversos rituales regularizados, reflejado normalmente en la cara informal de la organización del centro, contribuyendo a socializar a los sujetos.

La incidencia del currículum oculto tiene unas peculiaridades que no acompañan al desarrollo del explícito de las instituciones, pues es subrepticio; es decir, que influye de manera no manifiesta; es omnipresente porque actúa en todos los momentos y en todos los lugares; es omnímodo porque tiene múltiples formas de influencia; es reiterativo y no se puede evaluar.

Si hacemos visible lo invisible, pretendemos conseguir una concienciación sobre la existencia de diferencias según el género, y promover, así mismo, una actitud positiva ante la no discriminación.

Mediante el sexto objetivo, nos planteábamos descubrir si en los libros de texto existen valores racistas, sexistas o de otro tipo de discriminación de las personas de forma explícita. Con los hallazgos obtenidos se ha elaborado el apartado de políticas y prácticas futuras.

Una de las premisas que nos hemos marcado al realizar este trabajo de investigación, es que el lector o lectora del mismo, ya sea docente o no, sea capaz de reconocer que se transmiten diferentes roles según el sexo de la persona y si a su vez, existe sexismo, racismo o cualquier otro tipo de discriminación inmersa. De esta forma, posibilitar la toma de conciencia de la importancia que tiene la erradicación de las mismas, formando así personas sensibilizadas ante la relevancia de la no discriminación.

El séptimo objetivo que nos hemos propuesto hace referencia a la aportación de unas pautas de análisis que faciliten una mirada crítica, de género, sobre los libros de texto, para descubrir si existen estereotipos en ellas. Estas pautas se han ido mencionando a lo largo de las categorías de análisis que hemos elaborado, al igual que en la ficha de análisis de los estereotipos de género (figura 9), aunque, si bien es cierto, no solo sirven para analizar el texto o las imágenes, sino que puede servir para estudiar cualquier documento, bajo una mirada coeducativa e igualitaria.

Por último, hemos analizado si existe la presencia femenina dentro de la historia de la música. Se ha demostrado como no se visibiliza la figura femenina dentro del mundo de la composición, dirección de orquesta o instrumentación. Esto es debido a que, como se ha comentado con anterioridad, cuando se trataba de un mero “adorno” era propio de mujeres, mientras que a nivel profesional tenían vetado el acceso, a menos de que tuvieran un alto nivel social, fueran familia de compositores o se dedicaran a la vida religiosa, que podían recibir formación.

Por tanto, se puede afirmar que los libros de texto seleccionados que han estado vigentes en la actualidad en la Comunidad Autónoma de Andalucía, han transmitido una ideología sexista, por lo que posiblemente hay muchos centros educativos que los han utilizado para sus clases. En ellos, desde las canciones, los textos, los compositores,... hasta las imágenes, se transmite la cultura popular y tradicional de nuestra sociedad perpetuando los estereotipos que dañan el desarrollo saludable y feliz de las niñas y niños desde los primeros años de su vida.

Así mismo, el papel que se les asigna es diferente, tanto en oficios y profesiones como en las acciones que realizan y, por tanto, en los objetos que utilizan para desempeñarlas, lo cual, y de manera inconsciente, contribuye a seguir consolidando la discriminación de las mujeres, e impidiendo con ello avanzar hacia la igualdad de derechos entre ambos sexos.

Mujeres catalogadas dentro del mundo de lo privado, del hogar, el cuidado de la familia, sumisas y pendientes de la estética, mientras que ellos se enmarcan en el ámbito público por medio de trabajos remunerados, siendo responsables del sustento familiar, son valientes, aventureros y poco preocupados por su apariencia física.

Después de los resultados obtenidos y del análisis realizado, se comprueba que existen distinciones hasta en la presencia, ya que varía el número de personajes que aparecen y las características físicas y psicológicas que se les atribuyen.

Mujeres y hombres se presentan encasillados en unas características concretas en función del sexo, y perpetuadas por medio de un proceso de socialización de nuestra cultura concreta.

2. CONCLUSIONES

“Me siento como un gato. He vivido más de una vida, contigo, sin ti, juntos, separados, alejados, y cercanos; con café y tequila, limones y heridas, sal en las llagas y amor en los labios... ¿Y preguntas, si le temo a la muerte?, amor, témele a una vida no vivida”. Frida Kahlo.

Las conclusiones que se exponen en este apartado están extraídas tanto de la parte teórica, como de la parte práctica. Por ello hay que partir de cuestiones argumentadas y documentadas al inicio del trabajo de que desde el principio de los tiempos, cada cultura ha ido transmitiendo valores, creencias, normas..., a través de la educación, los hábitos, la religión, las costumbres, etc., todas ellas relacionadas con el rol que cada persona tiene que asumir según los diferentes sexos en la sociedad.

A lo largo del tiempo, aunque con variaciones según las culturas y las épocas, se consideraba que la mujer estaba reservada para la reproducción, el cuidado de la descendencia y del hogar, mientras que los hombres se encargaban de mantener y sustentar económicamente a la familia. Ellas eran las encargadas del ámbito doméstico o familiar, mientras que ellos eran los que mantenían los lazos de unión con el mundo exterior.

En todos los lugares del mundo, existen una serie de normas que han sido creadas por cada sociedad, de acuerdo con las pautas culturales. Cada momento histórico reelabora sus propias normas sobre los roles que se asignan a cada sexo. Estos varían con el tiempo, pues están emplazados en un contexto.

Estas normas, roles, pautas de conducta, valores..., son impuestos mediante la coacción, la represión y un sistema de premios y castigos, a veces muy sutiles, que van desde frases del tipo *“los niños no lloran”*, *“las niñas son más delicadas”*, hasta la heterosexualidad obligatoria. Este tipo de comentarios o creencias, inculcan en las personas unas ideas preconcebidas de cómo *“tienen que ser”*, independientemente de su identidad y personalidad.

En la actualidad, se están llevando a cabo iniciativas por corregir esta desigualdad, injusta e irreal, impuesta por razón de sexo. Entre ellas destaca en la legislación el primer artículo de la Declaración Universal de los Derechos humanos (1948), en el que se afirma que *“todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad”*. Se demuestra así que *“igualdad y libertad”* son dos derechos individuales, principios éticos y universales, pero también son principios educativos. Ninguna persona debe estar en una situación de inferioridad con respecto

a las demás, de ahí que sean necesarias las relaciones horizontales e igualitarias para la convivencia democrática.

Esa igualdad debe estar relacionada con dos aspectos; en primer lugar, con la equivalencia, ya que todas las personas tenemos la misma importancia sin distinción por razón de sexo; y, en segundo lugar, con la equipotencia, ya que hombres y mujeres tenemos la misma capacidad para poder alcanzar el poder y ejercerlo de forma equilibrada.

Sin embargo, no hay que confundir dos términos que, en alguna ocasión, se emplean como sinónimos: la igualdad con el igualitarismo. El primero intenta erradicar las diferencias, haciendo un todo homogéneo, el segundo, en cambio, indica que todas las personas somos iguales en derechos y dignidad, pero diferentes en otras muchas características como edad, lengua, raza, religión... En conclusión podemos deducir que no existe oposición entre estos dos conceptos, de ahí la famosa frase: "*somos iguales pero diferentes*".

Es una realidad incuestionable que el disformismo sexual de la especie humana, hace que mujeres y hombres seamos diferentes. Estas diferencias, al contrario de lo que en muchas ocasiones se ha opinado, son enriquecedoras, pero los problemas comienzan cuando éstas se traducen en desigualdad de trato, jerarquización y exclusión.

Por todo ello, hay que diferenciar dos términos, sexo y género. El sexo hace referencia a las características físicas y biológicas de los seres humanos, mientras que el género es una construcción social y cultural que designa lo que cada grupo humano considera como femenino o masculino. Esto se debe al proceso de socialización, que se puede definir como la interacción entre las personas y el mundo que las rodea, mediante el cual se van asimilando las pautas culturales de la sociedad a la que se pertenece. En él se interiorizan valores, normas, comportamientos, actitudes..., que van a formar parte del desarrollo de la identidad y personalidad de cada persona.

En las distintas sociedades, se ha ido aprendiendo, a través de un proceso de socialización, el comportamiento que cada persona tiene que asumir dependiendo de su sexo. Esta diferenciación que abarca comportamientos, valores, actitudes, creencias..., se extiende a todas las esferas de la vida, provocando una relación de poder y dominación entre el hombre y la mujer.

La socialización, al ser un proceso que se transmite de forma inconsciente, es difícil de analizar con sentido crítico, así se perpetúan roles, estilos de vida y conductas retrógradas, arcaicas, absurdas y dictatorias.

Este proceso de socialización se transmite en cada cultura asignando una serie de cualidades, creencias, valores y conductas como si fueran lícitos para todos sus componentes, ignorando las características de identidad de cada individuo en concreto. Son los llamados estereotipos de género que, junto con los prejuicios infundados, nos dan una visión distorsionada e incompleta de la realidad en la que vivimos.

En nuestra cultura existen numerosos estereotipos, podemos poner como ejemplos los que existen de la etnia gitana, sobre las suegras, las personas nacidas en Cataluña, Andalucía, País Vasco..., las personas de raza negra, sobre la juventud, las madrastras, las personas mayores...

La desigualdad de roles que se produce, tiene su origen en la estructura patriarcal, pues es la que siempre ha organizado al mundo y distribuido el poder. La historia nos muestra al patriarcado como una forma de ordenación primitiva, en la que el poder y la autoridad la ejercía un varón, el jefe de cada familia, del que dependía la transmisión de la propiedad y los bienes familiares.

El poder del patriarcado tiene su génesis en la jerarquización, estableciendo las relaciones sociales mediante el binomio dominación/sumisión, es decir, la subordinación de lo femenino a lo masculino. El patriarca de la familia tenía una serie de derechos y privilegios, de ahí que este poder se extendiera a la política, la economía, la religión...

El patriarcado se respalda en el androcentrismo, que considera que las personas de sexo masculino son el eje o el centro del mundo y los únicos que están capacitados para gobernar y organizar el mundo. Incluso algunos filósofos, como Aristóteles, lo han justificado de la siguiente manera: *“la relación entre el macho con la hembra, es por razón de la naturaleza, tal que uno es superior y la otra inferior, uno domina y la otra es dominada”*.

La supervivencia de este patriarcado, su transmisión y aplicación en el espacio y tiempo generación tras generación, se debe a que está basado en una serie de ideologías o creencias, justificadas por la desigualdad, la segregación y la resignación de unas personas determinadas frente a otras.

El sistema patriarcal, tiene una lógica bipolar interna, pues divide de forma incompatible y antagónica al mundo. Esto se detecta en la división sexual del trabajo, que hace que los hombres puedan alcanzar puestos de poder y de mayor estatus social que las mujeres, con menor esfuerzo, solamente por el hecho de ser varón.

Antiguamente, se esperaba que el hombre, el “cabeza de familia”, aportara la parte más importante de los ingresos económicos por el trabajo en el ámbito público al hogar. Esto

mantenía una situación de dependencia económica de todos los miembros de la familia, lo cual contribuye a mantener unas relaciones jerarquizadas y de dependencia.

Esta situación es injusta tanto para hombres como para mujeres, pues de ellos se esperaba que mantuvieran a la familia, mientras que ellas se ven obligadas a realizar las labores del hogar, sin el consecuente reconocimiento social. Una prueba de que este trabajo es invisible, lo constituye la Encuesta de Población Activa (EPA), en el que las denominadas amas de casa figuran como “inactivas”.

En la historia de la Humanidad, las mujeres han estado excluidas de numerosos derechos, pero sí han tenido muchas obligaciones. En la sociedad actual, nos encontramos que, en muchas circunstancias, siguen teniendo vicisitudes para participar activamente en los diversos ámbitos del mercado laboral, la política, la economía...

El orden patriarcal vincula a las mujeres a los roles de ama de casa, esposa, madre, cuidadora... y con todo lo relacionado con el espacio doméstico y privado; excluyéndolas incluso de sus propios gustos y aficiones, como tiempo de ocio, elección de actividades para realizarlas en su tiempo libre..., es decir, no tienen una vida más allá de la propiamente doméstica.

Dentro de la intimidad de las parejas, la sociedad impone que la norma es la heterosexualidad. De los resultados de esta investigación, se deduce que las familias que aparecen en los libros de texto, tratados como objeto de estudio, pertenecen al prototipo de “familia tradicional”, a la que la moral cristiana nos tiene acostumbrados/as como única forma de tener una descendencia. Dicho núcleo cumple las siguientes funciones vitales: la reproducción, educación y subsistencia.

Según la RAE, la palabra familia proviene del latín *famīlĭ*, y significa:

- “1. f. Grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas.
2. f. Conjunto de ascendientes, descendientes, colaterales y afines de un linaje.
3. f. Hijos o descendencia.
4. f. Conjunto de personas que tienen alguna condición, opinión o tendencia común.
Toda la familia socialista aplaudió el discurso.
5. f. Conjunto de objetos que presentan características comunes.
6. f. Número de criados de alguien, aunque no vivan dentro de su casa.
7. f. Cuerpo de una orden o religión, o parte considerable de ella.

8. f. coloq. Grupo numeroso de personas.

9. f. Biol. Taxón constituido por varios géneros naturales que poseen gran número de caracteres comunes. Familia de las Rosáceas.

10. f. Chile. Enjambre de abejas”. (Fuente: <http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=7spjoFbI1DXX2g6qX80h>)

Según expone Claude Lévi-Strauss (1969, p. 32), el prototipo de familia cumple con las siguientes características:

- “Encuentra su origen en el matrimonio.
- Consta de esposo, esposa y descendencia nacida de dicha unión.
- Los miembros de la familia se mantienen unidos por lazos legales, derechos y obligaciones económicas y religiosas. Es, además, una red definida de prohibiciones y privilegios sexuales junto a una cantidad variable y diversificada de sentimientos psicológicos como amor, afecto, respeto, temor, etc”.

No obstante, aunque la familia nuclear sigue vigente en la mayoría de culturas, es evidente que desde hace tiempo se encuentran formas alternativas de organización doméstica, como por ejemplo las familias monoparentales, parejas homosexuales, adoptivas monoparentales y monoparentales por divorcio.

A las familias les debería construir el amor y la libre elección, independientemente de la preferencia sexual de sus integrantes. Pero la realidad es bien distinta. Las familias alternativas se enfrentan a una realidad sociocultural excluyente.

Incluso dentro de la organización familiar, la sexualidad es un tema claramente diferenciado entre sexos, pues hasta hace relativamente poco tiempo, era costumbre que algunos padres acompañaran a sus hijos a un prostíbulo para su iniciación sexual, lo que contrasta con la preservación de la virginidad que se les exigía a las mujeres.

El adulterio femenino es penado, en muchas culturas, con la lapidación, mientras que el masculino se considera como “algo natural”, atribuyendo las “culpas” a causas biológicas, pues los hombres son así por “naturaleza”, y por lo tanto, es un hecho consentido y permitido socialmente.

Existen muchos procesos recientes sobre estos hechos, prueba de ello son los siguientes casos:

-
- Safiya Hussaini, el 9 de octubre de 2001 fue condenada por un tribunal de Sokoto, Nigeria, a morir mediante lapidación por el supuesto delito de adulterio cuando ella estaba embarazada de su hija Adama, que aún no tiene un año; (Fuente: https://en.wikipedia.org/wiki/Safiya_Hussaini)
 - Du'a Khalil Aswad, de unos diecisiete años, lapidada hasta la muerte el día 7 de abril de 2007 por un llamado crimen por motivos de "honor". La menor, miembro de la minoría religiosa iraquí yazidí del poblado de Bahzan, en el norte de Irak, fue lapidada por un grupo de ocho o nueve hombres y en presencia de una gran multitud en la ciudad de Bashika, cercana a la ciudad de Mosul (Fuente: https://en.wikipedia.org/wiki/Murder_of_Du'a_Khalil_Aswad).

Existen numerosos agentes que participan en el proceso de socialización de las personas. La familia es el principal, pues es un microcosmos en el que se imita y copia todo el entramado de valores y creencias del contexto en el que estamos inmersos/as. Los roles que se asignen a los diferentes miembros de la familia (padre, madre, hijos e hijas, abuelos y abuelas...), serán los modelos a imitar.

El sistema educativo y, en este caso, la escuela, es otro agente de socialización muy importante, ya que en ella no sólo se transmiten conocimientos, sino valores, creencias, actitudes... La escuela, por lo tanto, tiene el poder para reproducir el orden social establecido, con las desigualdades que ello conlleva, o sembrar el sentido crítico, el cambio de mentalidad y las relaciones igualitarias entre sus miembros.

La sociedad en la que existimos es el tercer agente socializador, pues en ella se transmiten, perpetúan y refuerzan los estereotipos de género existentes por medio del cine, la televisión, los medios de comunicación, la radio, el lenguaje...

La lengua es mucho más que un medio de comunicación, puesto que es un mecanismo que modela la identidad de las personas, incluso llega a ser una de las características más representativas de un pueblo o de una cultura.

El lenguaje, como invención humana que es, refleja la visión androcéntrica del mundo de la sociedad en la que se vive, ya que la lengua no es algo neutro o neutral, sino que está influenciada por valores, estereotipos, prejuicios y sexismo, marcándonos pautas para interpretar el mundo a través de refranes, dichos, chistes, canciones...

Las diferencias sexuales no tienen en el lenguaje una adecuada representación, pues el femenino queda, en muchas ocasiones, invisibilizado y excluido por el llamado "genérico masculino". Es un instrumento de poder, en tanto en cuanto todo lo que se nombra existe,

mientras que lo que no se califica, se oculta o se invisibiliza. Éste es el motivo por el que, en estos últimos tiempos, se han buscado formas de inclusión de las mujeres en el lenguaje, utilizando palabras genéricas que incluyen a ambos sexos (como profesorado, alumnado, dirección, jefatura...) o propagar el empleo del masculino y femenino cuando los grupos de personas son mixtos (como madres y padres, tutores y tutoras...).

No podemos olvidar que el lenguaje es muy versátil, que depende de la cultura en la que esté inmerso, incluso puede llegar a la extinción como las denominadas “lenguas muertas”. Está en continua evolución para dar sentido a la realidad cotidiana que nos encontramos.

Otro agente socializador son las llamadas religiones, teniendo un papel esencial en la transmisión de los valores, pues inculcan un código de moral que influye en nuestras conductas y actuaciones ante los y las demás.

Las ideologías religiosas, tienen un gran impacto social, pues se centran en la moral como eje del comportamiento humano, que es la que establece las pautas de conducta de las diferentes culturas. Existen incluso sociedades en las que cuyos gobernantes desempeñan tanto el poder político como religioso, el prototipo más representativo de esto, son las teocracias.

Todas las religiones infunden y exigen códigos éticos diferentes dependiendo del sexo de la persona, los cuales limitan profundamente la autonomía de las mujeres, a las que mediante un proceso de socialización, se les inculca la sumisión, el sacrificio, la renuncia y la dependencia. Estas dualidades se dan en muchos ámbitos: la autonomía económica frente a la dependencia, el poder frente a la sumisión, el desarrollo intelectual frente al afectivo...

En muchas ocasiones, y gracias a estas ideologías y creencias, las mujeres se han visto envueltas en grandes dilemas en cuanto a la elección de su “futuro profesional”. Por un lado, podían decidir ser madres y esposas, puesto que “han nacido para serlo”, o bien, si no encontraban marido, tenían la opción de meterse a monja.

Existía también la imposición de los votos, pues se las penalizaba si la elección de la pareja no era la adecuada, según las creencias de sus familiares. Así se les imponía y exigía la supresión de elección, y hasta de su propia identidad, si no obedecían los mandatos y creencias del patriarcado.

Existen muchas propuestas para erradicar la desigualdad de trato entre las personas. Entre ellas podemos citar la coeducación, la educación en valores y la educación afectivo-sexual.

La coeducación consiste en la unión de normas, conductas, creencias..., para cambiar el sistema de valores de la sociedad en la que vivimos. En ella se potencia el desarrollo integral de los niños y niñas sin acotaciones por cuestión de sexo o género, basándose en la equidad, en la igualdad de oportunidades y el rechazo de todo tipo de discriminación, para crear un modelo de convivencia basado en la cooperación, participación, reciprocidad y corresponsabilidad.

La educación en valores está basada en los “valores humanos”, ya que no son ni masculinos ni femeninos, priorizando la igualdad, justicia, libertad, la paz, solidaridad, altruismo, amistad, generosidad y la empatía.

La educación afectivo-sexual, se fundamenta en que las relaciones hay que vivirlas basándose en la igualdad, afectividad y libertad. Esto implica a su vez que la heterosexualidad no se puede atribuir como norma, sino que cada cual tiene la capacidad de elegir libremente su orientación sexual sin miedo a represiones posteriores.

En definitiva, y como conclusión sobre el objetivo general de esta trabajo hay que señalar que los resultados ponen de manifiesto que, como dice Quaresma da Silva, Fanfa Sarmiento & Fossatti (2012, p.6), *“en las escuelas circulan símbolos, normas, artefactos, “verdades científicas”, prohibiciones, que transmiten diferentes representaciones sobre género y sexualidad, unas valorizadas y otras desacreditadas. En esos mensajes de género y sexualidad se enseña “lo bueno” y “lo malo” sobre cómo deben ser hombres y mujeres, negando, invisibilizando o intentando corregir otras formas de vivir”*.

3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

“Porque hay una historia que no está en la historia y que solo se puede rescatar aguzando el oído y escuchando el susurro de las mujeres” (Rosa Montero 1995, p. 31)

En este apartado figuran las limitaciones de este trabajo de investigación, así como algunas líneas de investigación que se deberían explorar, y por la que pretendemos continuar en los próximos años.

Para la exposición de las limitaciones que se desprenden de este estudio, trataremos de proceder con la mayor objetividad posible. Somos conscientes de la dificultad de esta tarea, pues no es fácil distanciarse para realizar autocrítica cuando se invirtió tanto esfuerzo, por lo que el

objetivo que nos marcamos en este apartado, es dejar constancia de los aspectos que se podrían mejorar, y que se deben considerar a la hora de evaluar el alcance de los resultados obtenidos.

Siguiendo un orden lógico en relación al recorrido de este trabajo, la primera limitación que debemos destacar es la falta de estudios previos desarrollados en este campo. Como se ha descrito con anterioridad, se encontraron investigaciones relacionadas con este tópico pero de otras asignaturas, pero no específicamente sobre música.

Además, esto cuadra con la escasa valoración que se le otorga a la música dentro del propio currículum oficial de nuestra Comunidad Autónoma como materia importante, ya que como se ha expuesto con anterioridad, le otorga un papel secundario dentro de la educación general.

Aun así, se muestra importancia por la utilización de la cultura andaluza como aproximación a la realidad cotidiana del alumnado, siendo fuente de estudio de sus propias raíces y costumbres, omitiendo la crítica constructiva de dichas tradiciones y hábitos.

La realidad es que en los planes de estudios universitarios, específicamente el grado de educación primaria, con itinerario de educación musical, no se contempla una formación específica en este campo, dándole más importancia a la enseñanza propiamente de la música y dejando a un lado u obviando la relevancia de una formación global como docentes y agentes del cambio educativo que somos.

Si a la escasa o nula formación inicial que se nos ofrece con respecto a este tema, le sumamos que la coeducación y la educación en valores se tratan de manera transversal en la enseñanza, llegamos a la conclusión que estamos en “*territorio de todos/as y de nadie*”, pues parece como si estuviéramos en un partido de tenis, en el que se “*pasa la pelota de un campo a otro*” sin poner remedio a esta situación.

Además de esto, existen diversos programas dentro del ámbito educativo que promueven la visibilización de las desigualdades y un trato igualitario de las personas. Nos referimos al Plan de Igualdad entre hombres y mujeres que existen en los centros educativos. En él, se planifican una serie de actividades tanto dentro como fuera del aula para propiciar favorecer la igualdad y el respeto.

Así mismo, existen festividades como el 25 de noviembre, día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, y el 8 de marzo, el Día Internacional de la Mujer, que tratan de partir de actividades propiamente curriculares para exponer las desigualdades sociales a las que las mujeres y hombres nos vemos sometidos.

En el ámbito escolar, la asignatura “*Educación para la ciudadanía*” impartida en quinto curso de primaria, tiene algunos contenidos que en los que se trabajan la igualdad, el respeto, el autoestima...

Desde nuestro punto de vista, creemos que esto no es suficiente, porque en muchas ocasiones, trabajamos la igualdad de una manera subliminal u oculta sin darnos cuenta de la importancia que ello conlleva, ya que la infancia es una etapa muy importante pues estamos creando “el futuro”. Por ello, urge la creación de nuevos programas educativos que saquen a la luz las desigualdades existentes entre ambos sexos y contribuyan a formar a hombres y mujeres desde una perspectiva coeducativa e igualitaria.

En muchas ocasiones, el profesorado mantiene una actitud de inconsciencia o de ignorancia con respecto al poder de transmisión que tiene la música, y más concretamente, los libros de texto y la letra de las canciones, desconociendo las consecuencias que esto produce en los niños y niñas que las aprenden y cantan, pues toman como realidad lo que se narra en ellas.

4. IMPLICACIONES PARA POLÍTICAS Y PRÁCTICAS

“Enseñarás a volar, pero no volarán tu vuelo.

Enseñarás a soñar, pero no soñarán tu sueño.

Enseñarás a vivir, pero no vivirán tu vida.

Sin embargo... en cada vuelo,

en cada vida, en cada sueño,

perdurará siempre la huella

del camino enseñado”

Teresa de Calcuta

Llegados a este punto, se plantean algunas estrategias y medidas educativas que se podrían incorporar en la escuela. Estas propuestas surgen de la reflexión y el análisis de la revisión de la bibliografía. Existen numerosas formas de atajar el problema, entre ellas destacamos:

- A nivel de aula (en función de la edad del alumnado):

- El análisis del texto o de las imágenes que aparecen en los libros, pudiendo tomar como referencia la ficha de análisis de estereotipos (figura 9), de una forma crítica, ya

que así estamos potenciando la formación de personas capaces de reconocer los estereotipos que se transmiten de manera inconsciente.

- La reelaboración del texto de las canciones, adaptándolas a los nuevos tiempos que corren. De esta forma, no se pierde la transmisión histórico-cultural implícita, primando ante todo la adecuación del contenido de las mismas en el contexto escolar.
 - El estudio de compositoras y cantantes famosas de todas las épocas para hacer visible el papel de la mujer en este campo del conocimiento.
 - Implicar a todo el alumnado de una manera equitativa en una participación de las actividades del aula para crear un clima coeducativo.
 - Utilización de un lenguaje no sexista, tanto escrito como oral, haciendo visibles a las mujeres e incluyéndolas en el discurso, para ello explicaremos que la utilización del masculino no lo hace posible.
 - Utilización de materiales coeducativos a nivel de aula.
 - Realización de las normas de clase de manera equitativa e igualitaria.
 - Juegos, actividades de expresión corporal, teatro, dinámicas de grupo..., para desarrollar valores, habilidades y capacidades para favorecer la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y la prevención contra la violencia de género.
 - Diseño de juegos cooperativos con intercambio de roles, adaptados a las diferentes edades del alumnado.
 - Visionado de vídeos y películas cuyo contenido contribuya a eliminar estereotipos.
- En el contexto del centro:
- La existencia de un Proyecto de Centro Educativo con un lenguaje neutral, en el que la coeducación esté planificada, coordinada y tenga en cuenta los recursos disponibles.
 - La implicación por parte del claustro, además del resto de agentes de la comunidad educativa.
 - Hacer un análisis y diagnóstico del sexismo en el entorno socio-cultural y del uso de los espacios y recursos del centro, para detectar los estereotipos de género más arraigados en la sociedad y en concreto de nuestro entorno.
 - A nivel de la formación continua del profesorado, sería importante que los CEPs fomentaran mediante cursos, grupos de trabajo y formación en centros ayuda en materia coeducativa.

-
- Apostar por el desarrollo de una estrategia dual de aprendizaje, en la que se concilien acciones concretas en cada asignaturas y a su vez transversalmente a lo largo de toda la etapa educativa, que contribuyan a avanzar en el modelo coeducativo.
 - Introducir en los criterios de evaluación medidas para evaluar el avance de la coeducación.
 - Favorecer y potenciar la participación de los padres y madres por igual en las actividades que se realicen en el centro.
 - Trabajar la coeducación en todas las actividades que se realicen a nivel de centro como por ejemplo día de Andalucía, día de la paz, día del libro, día de la Constitución... así como el 25 de noviembre y 8 de marzo.
 - Crear un panel de la igualdad en la clase o el centro, donde se expongan actividades, frases, normativa... sobre esta temática, así como la colocación de toda esa información en la web del colegio. Además, sería conveniente informar a las familias de las actividades que se están realizando para que tomen conciencia de la importancia del refuerzo en casa sobre estos conceptos.
 - Excursiones para mejorar la convivencia y participación de las familias en las actividades del centro.
 - Seminarios y actividades realizadas por la AMPA, con ayuda de agentes externos siempre que sea necesario, para concienciar a las familias de la importancia de fomentar la igualdad y el respeto en el alumnado.
 - Realización de actividades deportivas en las que se implique toda la comunidad educativa de una forma igualitaria, como por ejemplo: “Gymkhana Deportiva de la Igualdad”.
 - Realizar una selección de obras relacionadas con dicha temática para dejar un espacio coeducativo en la Biblioteca del centro.
- Referido a la Administración/sociedad:
- La administración educativa tiene un papel fundamental en las Leyes que se promulguen para que fomenten la relevancia de todas las materias, así como el trabajo igualitario y la visibilización de la mujer.
 - Campañas de sensibilización y divulgación destinadas a los distintos agentes implicados en el ámbito educativo.
-

-
- Congresos y jornadas dirigidas a la difusión de los principios de la coeducación buenas prácticas entre los miembros de la comunidad educativa.
 - Cursos, talleres y grupos de trabajo para la formación y capacitación del personal docente.
 - Los proyectos y programas oficiales, con actuaciones dirigidas por distintos agentes para fomentar la implantación del modelo coeducativo, la igualdad de oportunidades y la prevención y lucha contra la violencia de género.
 - Publicación de materiales educativos, guías, artículos, revistas... relativos a las buenas prácticas coeducativas, la igualdad de oportunidades y la eliminación de la violencia de género.
 - Concursos y premios para incentivar la puesta en marcha de hábitos coeducativos en los centros escolares. Elementos a emular

Según Red2Red Consultores (2008, pp. 31-33), las características de una buena práctica en materia coeducativa son las siguientes:

“DE CARÁCTER CONCEPTUAL

- *Se debe sustentar en un marco teórico feminista.*
- *Se debe implantar en un entorno que se presuma sexista orientado a conseguir un marco de relaciones equitativas entre sexos promoviendo la transgresión de roles y estereotipos.*
- *Debe fomentar la resolución de conflictos de forma pacífica.*
- *Entiende la coeducación como un proyecto activo en constante tránsito y evolución.*

DE CARÁCTER TÉCNICO

- *La experiencia debe contar con un proyecto con objetivos definidos y contemplar su seguimiento y evaluación.*

DE CARÁCTER FINALISTA

- *Su objetivo principal debe ser la Igualdad real entre hombres y mujeres.*
- *Debe ser un proceso intencionado en el que se reflexione sobre la situación de partida, se modifique incitando el cambio de forma progresiva y se realicen propuestas de mejora continua.*

DE CARÁCTER PRÁCTICO

-
- *Debe enmarcarse dentro de un Proyecto de Centro o dentro de una norma que avale y justifique su puesta en práctica, sin tratarse de cuestiones aisladas.*
 - *Los sujetos de la coeducación han de ser todos los agentes de la comunidad educativa.*
 - *Debe de contar con la participación, compromiso y la implicación de la Dirección del Centro y del ámbito familiar.*
 - *Debe de adaptarse a la realidad y al entorno del colectivo al que se dirige la experiencia.*
 - *Debe de contemplar en sus planteamientos la modificación de la situación de la que se parte, transformando las relaciones y los roles entre chicos y chicas y contribuyendo a la igualdad.*
 - *La programación de las actividades deben responder a una estrategia de intervención a corto y medio plazo y tener continuidad para llegar a modificar actitudes y mentalidades.*
 - *La voluntad de investigar y experimentar en materia coeducativa ha de ir acompañada de la capacidad de cambio y adaptación a las nuevas circunstancias.*
 - *La metodología ha de ser dinámica, participativa y con cierto carácter lúdico, adaptando los contenidos y las estrategias a las capacidades y necesidades de los grupos.*
 - *Es recomendable que las iniciativas sean transversales y basadas en la formación continua y el apoyo al profesorado.*
 - *Debe ser transferible a otros contextos en los que se pretenda poner en práctica una experiencia educativa”*

Así mismo, Red2Red Consultores (2008, p. 56), recoge “los aspectos más destacados de las buenas prácticas... con el fin de presentar un resumen de los elementos susceptibles de ser emulados en nuevas experiencias o incorporados a las que se están desarrollando actualmente” (figura 36).

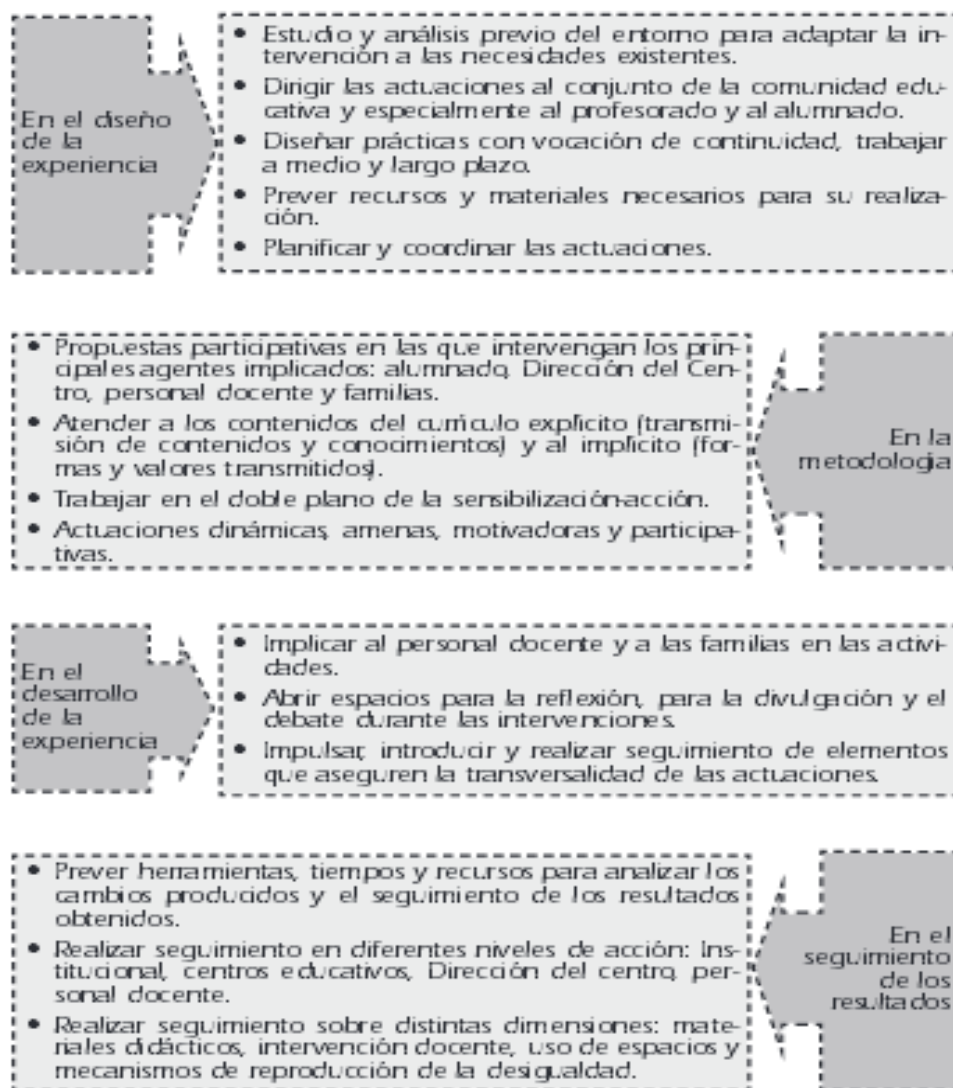


Figura 36: Resumen de los elementos susceptibles de ser emulados en nuevas experiencias

A continuación se exponen algunas líneas futuras de investigación para intentar aportar nuestro granito de arena en el tratamiento igualitario entre sexos.

5. RECOMENDACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

“Aprendió tanto de sus errores, que en vez de caer, volaba”

Álex Rovira

Para finalizar, se exponen algunas líneas futuras de investigación para intentar aportar nuestro granito de arena en el tratamiento igualitario entre sexos.

Con el tópico de esta tesis doctoral ha tratado de examinar una realidad poco estudiada hasta ahora. Precisamente, por ser novedoso, son múltiples las líneas de investigación que se

abren. A continuación, exponemos las que desde nuestro punto de vista son prioritarias y que nos planteamos indagar a corto y medio plazo.

En primer lugar, debido al carácter contextual de esta investigación, pensamos que sería fundamental realizar nuevos estudios de casos que permitan seguir analizando distintos ámbitos educativos.

Esta propuesta no pretende trasladar los resultados alcanzados a otros contextos, ya que esta *“experiencia es irrepetible en sí misma y es difícilmente aplicable en su integridad”* (Santos Guerra y Moreno, 2004, p.927), sino más bien, como alega Simons (2011, p.232), *“estudiar en profundidad la exclusividad de otros casos, y toda su particularidad, para llegar a comprender lo universal”*.

Este planteamiento cualitativo no es contrario al avance de otras líneas de investigación positivistas, aunque debe tenerse en cuenta que una de las principales limitaciones que tienen este tipo de diseños es la dificultad de acceder a muestras amplias, teniendo que recurrir habitualmente a técnicas de muestreo no representativas (Agustín, 2013).

Por ello, y basándonos en los cinco pilares básicos que sustentan este trabajo, que son la igualdad, el género, los derechos humanos, la música y la educación, consideramos que pueden existir una doble vertiente en las líneas futuras de investigación. La primera hace referencia al ámbito educativo, mientras que la segunda se acerca a la relación existente entre la música y las mujeres, es decir, a los ámbitos de estudio de la musicología feminista.

Con respecto a este último, Ramos López (2003, p. 19) expone que *“en el contexto actual español las corrientes feministas más destacadas son el feminismo de la ‘igualdad’ y el feminismo de la ‘diferencia’*. Simplificando quizás en extremo, ambas tendencias podrían definirse por su posición respecto a la Ilustración y la Modernidad. Las feministas de la igualdad siguen defendiendo los valores de la Ilustración, considerándolos como promesas incumplidas para las mujeres. Dichos valores, como la igualdad, la universalidad o la razón, son sin embargo valores patriarcales para las feministas de la diferencia. Por ello sus reivindicaciones e intereses son distintos”.

- En el ámbito educativo:

- Averiguar si los resultados de esta investigación son extrapolables a distintos libros de texto y materiales curriculares en el mismo contexto y posteriormente en diferentes.

-
- Analizar qué tipo de canciones se escuchan/cantan en los hogares de un contexto seleccionado, un centro educativo, un barrio... para comprobar si existe un filtro coeducativo a la hora de enseñarlas.
 - Examinar los planes de formación inicial del profesorado en el ámbito universitario para atestiguar que la coeducación es un terreno tratado visiblemente.
 - Incorporar la investigación en educación musical como un modelo de formación reglado en el desarrollo profesional de los docentes que imparten música.
 - Corroborar la importancia que le da el profesorado a la utilización de un lenguaje neutral en sus clases y el uso de imágenes no estereotipadas.
 - La presencia de la mujer en el liderazgo educativo y motivos de su (auto)exclusión: representación en puestos de poder como inspección educativa y equipos directivos.
 - Indagar sobre la valoración de la educación musical en la educación primaria.
 - La música actual en la sociedad y su influencia en la educación musical.
 - La identidad profesional de los y las docentes de música en la sociedad actual.

- En el ámbito musical, las temáticas elegidas son las siguientes:

- Identificar los procesos que fundamentan las relaciones entre las categorías socioculturales de género y las dinámicas musicales, en las distintas sociedades: mujeres intérpretes y la problemática de su estudio como instrumentistas, directoras, cantantes... etc, su relación con el mecenago, aceptación social...
- Relacionar la movilidad cultural de sistemas simbólicos y políticos con las prácticas musicales.
- Investigar sobre las distintas teorías feministas existentes sobre la creatividad.

-
- Teorías feministas sobre la estética: la mujer como tema musical en las sonatas, los lieder y las óperas. El cuestionamiento del género en la ópera actual.
 - Visualizar el papel de hombres y mujeres en las distintas danzas y épocas.
 - Elaborar investigaciones históricas sobre aspectos de género tradicionalmente marginados en la Historiografía y la Etnografía musicales, como otras culturas.
 - Visibilizar el rol de las mujeres en la música popular y tradicional.
 - El papel de la mujer en las terapias artístico- creativas.

Todo esto, además de un profundo debate en el seno de la Comunidad Escolar y una implicación de la perspectiva de género en la actividad docente, tanto a través de la formación como de la investigación, sirve para avanzar hacia la igualdad de derechos de las mujeres desde la infancia. Además, exige la elaboración de una política educativa y social que abra un espacio para la equivalencia de derechos y que garantice el valor de la igualdad y de la diferencia en un contexto de democracia moral.

Con todo lo expuesto hasta ahora, queremos aportar nuestro granito de arena en el tratamiento igualitario entre sexos. Los roles estereotipados inmersos en una sociedad patriarcal nos hace daño tanto a hombres y mujeres. Debemos de trabajar por un mundo que ofrezca una verdadera igualdad de oportunidades a nuestro alumnado, ya que ellos y ellas son el futuro.

*“La educación es el arma más poderosa
que puedes usar para cambiar el mundo”*

Nelson Mandela



BIBLIOGRAFÍA



BIBLIOGRAFÍA

- Abrashev, B. y Gadjev, V. (2006). *Enciclopedia ilustrada de los instrumentos musicales. Todas las épocas y regiones del mundo*. Barcelona: Editorial H. F. Ullmann.
- Acker, S. y Carvalho, E. (1999). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo*. Madrid: Narcea.
- Adkins Chiti, P. (1995). *Las mujeres en la música*. Madrid: Alianza Música.
- Adorno, TH. W. (1962). *Introduzione alla sociologia della musica*. Torino: Einaudi.
- Adorno, TH. W. (2003). *Obra completa (20 volúmenes)*. Tres Cantos: Akal.
- Agricola, M. (1529). *Musica instrumentalis deudsch*. Wittenberg: Musikwerke.
- Aguirre Baztán, A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Agustín, S. (2013). *Familias homoparentales en España: integración social, necesidades y derechos*. Recuperado de <http://www.lrmcidii.org/wpcontent/uploads/2013/06/2240.pdf>
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Alberdi, I. (1987). *Coeducación y sexismo en las Enseñanzas Medias*. En Instituto de la mujer. (2007). *La investigación en España sobre Mujer y Educación*. Serie debate, 2. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Alloggen, G. (2007). *Maria Antonia Walpurgis. Electress of Saxony*. Grove Music Online: Ed. L. Macy.
- Alonso del Pozo, M^a D. (1999). *La mujer en la música*. Imprenta provincial. Diputación de Córdoba.
- Alonso, M^a L. & Pereira, M^a C. (2000). *El desarrollo de competencias sociales*. En A. D. Maceira y A. Rodríguez (Coords.), *Educación y ansiedad*. Santiago de Compostela.: Grafinova. pp. 47-96.
- Alonso, M. L., Pereira, M. C., y Soto, J. (2003). *La educación en valores a través de la música. Marco teórico y estrategias de intervención*. En M.C. Benso y M. C. Pereira (Coord.), *El profesorado en Enseñanza Secundaria. Retos ante el nuevo milenio* (pp. 135-202). Concello de Ourense: Aurea.

Alsina, P. (2007). *Métodos de enseñanza musical. Algunos puntos de contacto*. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación música* (pp. 15-23). Barcelona: Graó.

Altenmüller y Gruhn, W. (2002). *Brain Mechanisms*. En Parncutt, Richard & McPherson (Ed.), *The Science and Psychology of Music Performance*. New York: Oxford University Press.

Álvarez, F. (1999). *Apuntes para la construcción de un nuevo modelo de género masculino*. Ponencia presentada en el XXII Congreso de la Asociación latinoamericana de Sociología, U. de Concepción, octubre 1999 en www.derechos.cl/Ponencia_masculinidad.htm

Alvarez G. (1990). *Guía para una educación física no sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.

Alvermann, D. E. (1989). Teacher-Student Mediation of Content Area Texts. *Theory into Practice*. Vol.XXVIII. Number 2.

Alvermann, D. E. & Hinchman, K. (1994). *El uso de los libros de texto por los docentes: estudios sobre tres casos*. En C. Minnick Santa y D. Alvermann, (Comp.), *Una didáctica de las Ciencias. Procesos y aplicaciones*. Buenos Aires: Aique.

Andrade, X. & Herrera, G. (2001). *Masculinidades en Ecuador*. Quito: Flacso.

Andréu, J. (1998). *Los españoles: Opinión sobre sí mismo, España y el Mundo*. Análisis Longitudinal Escala de Cantril. Granada: Ed. Universidad de Granada.

Andréu, J. (2003). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces. Disponible en: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf> (Revisado 16/09/2014)

Anguera, M. T. (1993). *Metodología observacional en la investigación en la investigación psicológica*. Barcelona: PPU.

Angulo Rasco, J. F., Melero Zabal, M.A. y Pérez Gómez, A. I. (1995). Una escuela para comprender y actuar en las sociedades postmodernas. *Kikiriki*, 37, 21-34.

Anónimo (1988). *La ratita presumida. Cuento popular español*. Barcelona: Multilibro.

Anyon, J. (1980). *Social Class and the Hidden Curriculum of Work*. Recuperado de <http://www.pipeline.com/~rgibson/hiddencurriculum.htm>). Este ensayo apareció por primera vez en *Journal of Education* No.1, Invierno de 1980, pp.67-92.

-
- Araval, M. (1995). *Temas de lenguaje musical*. Valencia: Piles.
- Arenas Fernández, G. (1995). *Triunfantes y perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga/ IAM, Málaga.
- Arendt, H. (1996). *La crisis de la educación, entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Arguedas, C. (2006). Vivencias de la expresión musical: Áreas y estrategias metodológicas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 6(3), pp. 1-30. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/vivencias.pdf
- Aristóteles (2004). *Poética*. Madrid: Alianza Editorial.
- Aristóteles (2005). *Política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arnaus, R. (1999). *La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa*. En A. Pérez, J. Barquín y R. Angulo (Edits.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 599-635). Madrid: Akal.
- Arnal, J. del Rincón, D., y Torre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arnold, E. & Baldauf-Berdes, J. L. (2004). *Maddalena Lombardini Sirmen. Eighteenthcentury composer, violinist and businesswoman*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arroyo Escobar, M^a V. (2009). *Los métodos en la educación musical. Enfoques educativos*, 30, 25-35. Recuperado de http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_30.pdf
- Arteaga Quintero, M. (1998). Los valores y la Reforma Educativa en Venezuela. *Revista de Investigación*, 6 (1), 85-95.
- Artola, M. & Flaquer, R. (2008). *Constitución de 1812*. Madrid.
- Askew, S. y Ross, C. (1991). *Los chicos no lloran. El sexismo en la educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Apple, M. W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. W. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- Area Moreira, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona: Sendai.

-
- Area Moreira, M. & Correa Piñero, A. (1992). La investigación sobre el conocimiento y actitudes del profesorado hacia los medios. Una aproximación al uso de medios en la planificación y desarrollo de la enseñanza. *Curriculum. Nro. 4*. Tenerife.
- Aronoff, F.W. (1980). *La música y el niño pequeño*. Buenos Aires: Ricordi.
- Arouet, F. M. (1996). *Cándido o el optimismo*. Barcelona: El Aleph.
- Arzuaga, J.L. (1999). *El collar del Neardental*. Barcelona: Temas de hoy.
- Association of American Publishers INC. School Division. (2001). *What it takes to Publish a Quality Textbook. From content to classroom*. Recuperado de <http://www.publishers.org/textbook.pdf>
- Aubet, M. E. (2004). *Prehistoria: Del primer hombre a las colonizaciones mediterráneas (hasta el s.III a. C.)* en Álvarez, V. (2009): *Historia de España. Tm.I*, (20 vols.) Madrid: Austral, Espasa Calpe, S.A.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Austin, W. W. (1984). *La Música en el siglo XX*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Avogrado, M. (2005). El Lenguaje Virtual en la Comunicación Cotidiana. *Revista Razón y Palabra n° 45*, agosto 2005.
- Azaña, M. (1978). *Memorias políticas y de guerra (III)*. Madrid: Afrodasio Aguado.
- Bachmann, M. L. (1998). *La rítmica Jaques Da-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Pirámide.
- Bachmann, M. L. (1984). *La Rythmique Jaques-Dalcroze. Une éducation par la musique et pour la musique*. Neuchâtel, Suisse: Editions de la Baconnière.
- Bal, M. (1985). *Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología*. Madrid: Cátedra.
- Bal y Gay, J. y García Ascot, R. (1990). *Nuestros trabajos y nuestros días*. Madrid: Ed. Fundación Banco Exterior.
- Bachelder, L. (1975). *The gift music*. Mount Vernon, New York: The Peter Pauper Press.
- Baldauf-Berdes, J. L. (1993). *Women Musicians of Venice*. Oxford: Musical Foundations.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- Bango, G. y Borrás, G. (1996). *Arte bizantino y Arte del Islam*. Historia 16 n° 3, Información e Historia, Madrid.

-
- Barceló, B.J. (1995). Las funciones del canto. *Música y Educación*, 24, 37-48.
- Barco de Surghi, (1996). El currículum es como una partitura de jazz. *Novedades Educativas*. Nro. 57. pp.16-18. Buenos Aires.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenidos*. Madrid: Akal.
- Bärenreite, K. (1931). *Bach un seine Kammermusik y Schering, Arnold C. PH. E. Bach und das redende Prinzip in der Musik en Vom Musikalischen Kunstwerk*. Leipzig: F. Blume.
- Barroso, P. (1993). *La música y los instrumentos. Serie «Música y artes escénicas»*. Madrid: Ediciones SM.
- Ben- Peretz, M. (1990). *The Teacher-Curriculum Encounter*. State University of New York. Albany: Freeing Teachers from the Tyranny of Texts.
- Ben-Peretz, M. & Tamir, P. (1981). What Teacher Want to Know About Curriculum Materials. *Journal of Curriculum Studies*. Vol.13. No.1. pp. 45-54.
- Berdes, J. L. (1979). *The Violin Concertos, Opp.2 and 3, by Maddalena Lombardini Sirmen*. Maryland: University of Maryland.
- Berdes, J. L. (1991). *Preface to Maddalena Laura Lombardini Sirmen: Three Violin Concerto*. Maryland: University of Maryland
- Berdes, J. L. (1994). *L'ultima allieva di Tartini: Maddalena Lombardini Sirmen en Tartini: il tempo ele opere*. A. Bombi and M.N. Bologna: Massaro.
- Berelson, B. (1952). Content Analysis. *Handbook of Social Psychology Vol I*. Nueva-York.
- Berger, Y. (1977). *Vivir tu cuerpo*. Madrid: Narcea.
- Berghahn, Volker & Schissler (1987). *Perceptions of history. International textbood research on Britain. Germany and United States*. Oxford: Berg.
- Bermell, M. A. y Alonso, V. (2006). Las agrupaciones musicales como reforzadoras del rendimiento musical. *Música y Educación*, 66, pp. 33- 49.
- Bernal, J., & Calvo, M. L. (2000). *Didáctica de la música. La expresión musical en la educación infantil*. Archidona: Aljibe.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure editorial.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Volumen IV. Madrid: Morata.
-

-
- Bernstein, L. (2002). *El maestro invita a un concierto. Conciertos para jóvenes*. Madrid: Ediciones Siruela, S. A.
- Berrocal de Luna, E. & Gutiérrez Pérez, J. (2002). Música y género: análisis de una muestra de canciones populares. *Revista Comunicar*, marzo, nº 018. Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación. Huelva, España. Pp. 187-190.
- Bertrand, M. y Dumont, N. (1973). *L'expression corporelle à L'école*. Paris: Vrin
- Bessaraboff, N. (1941). *Ancient European Musical Instruments. An Organological Study of the Musical Instruments in the Leslie Lindsey Mason Collection at the Museum of Fine Arts*. Boston, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Besson, M. & Schön, D. (2001). *Comparison between Language and Music*. En R. J. Zatorre y I. Peretz (Edts), *Annals of the New York Academy of Sciences, 930. The biological foundations of music*, pp. 232-258. New York: New Yrk Academy of Sciences.
- Betés de Toro, M. (2000). *Fundamentos de musicoterapia*. Madrid: Morata.
- Bianchini, A. (2005). *Alessandra e Lucrezia. Destini femminili nella Firenze del Quattrocento*. Milán: Mondadori.
- Bianconi, L. (1986). *Historia de la Música, 5. El siglo XVII*. Madrid: Turner Música.
- Blacking, J. (2006). *¿Hay música en el hombre?*. Madrid. Alianza.
- Blanco, N. (2000). *Mujeres y hombres para el S. XXI: El sexismo en los libros de texto*, en Santos, M.A. (2000). *EL Harén pedagógico*. Barcelona: Graò.
- Blanco, N. (2001). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal-Universidad Internacional de Andalucía.
- Blaukopf, P. (1988). *Sociología de la música*. Madrid: Real Musical.
- Bodin, J. (2006). *Los seis libros de la República*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Bolívar Botía, A. (1998). *Educación en valores una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Bolívar, R. A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma*. Madrid: Escuela Española.
- Bonazzi, M. & Eco, U. (1974). *Las verdades que mienten*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.

-
- Bosque, I. (2011). *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*. Informe aprobado por la RAE en pleno en Madrid el 1 de marzo de 2012.
- Bossu, H. & Chalaguier, C. (1986). *La Expresión Corporal "Método y Práctica"*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Botkin, J. W. (1979). *Aprender, horizonte sin límite*. Madrid: Santillana.
- Bouvet, C. (1918). *Une leçon de Giuseppe Tartini et une femme violiniste au XVIIIe siècle*. París: Senart & Cie.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1997). *La reproducción social. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Boyd, M. (1999). *The "Liebesfrühling" Lieder of Robert and Clara Schumann en 19th-Century Music, Vol. 23, No. 2*. California: University of California Press.
- Braun, P. (2004). *Corona Schröter. Goethes heimliche Liebe*. Düsseldorf: Artemis und Winkler Verlag.
- British College of Optometrists (2011). Brits wear specs to impress. Recuperado de <http://www.college-optometrists.org/en/college/news/index.cfm/Brits%20wear%20specs%20to%20impress>
- Brown, S. (2000). *The "musilanguage" model of music evolution*. En N. L. Wallin, B. Merker, y S. Brown (Eds.). *The Origins of Music*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, pp. 271-300.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buelow, G. J. (2004). *A History of Baroque Music*. Bloomington: Indiana University Press.
- Buendía, L.; González, D.; Gutiérrez, J.; & Pegalajar, M. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Buendía Eisman, L. & Carmona, M. (2001). *La Investigación Educativa*. Granada: Urbano.
- Bukofzer, M. F. (1986). *La Música en la época barroca. De Monteverdi a Bach*. Madrid: Alianza Música.
- Bunge, M. (1989). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- Burckhardt, J. (2004). *La cultura del renacimiento en Italia*. Madrid: Akal.

-
- Burin, M. (1996). Género y psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables. En Burin, M. & Bleichmar, D. (1996). *Género, psicoanálisis y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Burkholder, J. P.; Grout, D. J. & Palisca, C. V. (2008). *Historia de la música occidental*. Madrid: Alianza Editorial.
- Burney, C. (1796). *Memoirs of the Life and Writings of the Abate Metastasio*. London: G. G. & J. Robinson.
- Burney, C. (1969). *The Present State of Music in Germany, the Netherlands, and the United Provinces (1773)*. London: Broude Brothers.
- Bushnell, H. (1979). *María Malibrán: A biography of the singer*. Pennsylvania State: University Park.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México D.F.: Paidós mexicana S.A.
- Buxarrais, R. (1995). *La educación moral en primaria y en secundaria*. Zaragoza: MEC y Editorial Luis Vives.
- Cabré, A., & Pujades, I. (1986): *Caída de la fecundidad y evolución demográfica en Cataluña*. En Olano, (1986). *Tendencias demográficas y planificación económica*. Madrid: Ministerio de Economía y Hacienda.
- Caccini, F. (1618). *Il primo libro delle musiche*. Florencia. Recuperado de <http://ace.acadiau.ca/score/facsim5/caccini/contents.htm>.
- Caldwell, J. (1984). *La música medieval*. Madrid: Ed. Alianza Música.
- Calero, M. A. (1999). *Sexismo lingüístico. Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Madrid: Narcea.
- Calecki, M. & Thevenet, M. (1994). *Técnicas de bienestar para niños. Expresión corporal y yoga*. Barcelona: Paidós.
- Campbell, P. (1991). *Lessons from the world. A Cross-Cultural Guide to Music Teaching and Learning*. Nueva York: Schirmer Books, una división de Macmillan, Inc.
- Campbell, P. S. (1998). *Songs in Their Heads. Music and its Meaning in Children's Lives*. New York: Oxford University Press.
- Campbell, D. (2001). *El efecto Mozart para niños. Despertar con música el desarrollo de los más pequeños*. Barcelona: Urano.
-

-
- Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.
- Caratini, S. (2013). *Lo que no dice la Antropología*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- Carr, W. & Kemmis, S. T. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La Investigación – Acción en la formación del Profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Carr, W. (2000). ¿Educación para la Democracia? Análisis filosófico para la educación del currículum nacional. *Kikiriki*, 58, pp. 4-17.
- Carrasco, C. (2006): *Tiempo de trabajo, tiempo de vida: ¿reorganización o conciliación?*, *Ciudad de Mujeres*. Recuperado de http://www.ciudaddemujeres.com/articulos/_Cristina-Carrasco_.
- Carreras, L. (1997). *Cómo educar en valores*. Madrid: Narcea (5ª edic.).
- Carrera Damas, F. (1980). *¿Es usted un macho? El machismo en Venezuela*. Caracas: Publicaciones Seleven.
- Carreter, L. (1953). *Diccionario de términos filológicos. Biblioteca románica hispánica*. Madrid: Editorial Gredos.
- Carroll, L. (1996). *Alicia en el país de las maravillas*. Buenos Aires: Editorial Atlántida.
- Carter, S. (2001). “*Isabella Leonarda*” en *The New Grove of Music and Musicians*. Londres: Macmillan.
- Cascudo, T. (1998): *Los trabajos de Penélope musicóloga: musicología y feminismo entre 1974 y 1994*, en M. Manchado (Comp.), *Mujer y Música*. Madrid: Cuadernos inacabados nº 929. Horas y Horas la editorial
- Casella, A. (2002). *El piano*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Castillejo, B. (1985). *Teoría de la Educación*. Madrid: Editorial Anaya.
- Catalá, Aguas Vivas & García Pascual (1995). *Ideología sexista y lenguaje*. Valencia: Ed. Galaxia d’ Edicions.
- Cateura, M. (1992). *Por una educación musical en España. Estudio comparativo con otros países*. Barcelona: PPU.
- Cessac, C. (2002). Jacquet de la Guerre en *Goldberg*, *Revista de Música Antigua*. vol. 20.
- Chailley, J. (1991). *Compendio de Musicología*. Madrid: Alianza Música.

-
- Chaves, A. (2006). La construcción de subjetividades en el contexto escolar. *Revista de educación*, 30. Número 001. Universidad de Costa Rica. Pág. 187 –200.
- Chávez Godínez, L. G. (2013). *El lenguaje artístico. Guía de aprendizaje. Apreciación del arte*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Recuperado de http://irarte1b.wikispaces.com/file/view/El_lenguaje_artistico_M+2_Act4.pdf
- Chevais, M. (1937). *Éducation musicale de l'enfance*. Tomo I: *L'enfant et la musique*; tomo II: *L'art d'enseigner*; tomo III: *Méthode active et directe*. París: Alphonse Leduc
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Cicerón, M. T. (1984). *Laelius de Amicitia*. Barcelona: S.A. BOSCH
- Cicerón, M. T. (2001). *De senectute*. Madrid: Editorial TRIACASTELA.
- Cicerón, M. T. (1924). *De officiis*. Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando S.A.
- Cicerón, M. T. (1999). *De natura deorum*. Madrid: Editorial Gredos S. A.
- Cicerón, M. T. (1989). *De republica y De legibus*. Madrid: Akal
- Cirlot, V. (2001). *Vida y visiones de Hildegard von Bingen*. Madrid: Edit. Siruela.
- Citron, M. J. (1994). Feminist Approaches to Musicology. En S. C. Cook, J. Tsou, y S. Macclary, (Eds.). *Cecilia Reclaimed. Feminist Perspectives on Gender and Music*. Chicago: University of Illinois Press.
- Citron, M. J. (1991). *Gender and the Musical Canon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Citron, M. J. (1986). *Women and the Lied, 1775-1850* en Bowers, A. and Tick, J. (1986). *Women Making Music: The Western Art Tradition, 1150-1950*. Indiana: University of Illinois Press.
- Citron, M. J. (1980). Corona Schröter: Singer, Composer, Actress en *Music and Letters* 61 (1) 15-27. Oxford: Oxford University Press.
- Citron, M. J. (1987). *The Letters of Fanny Hensel to Felix Mendelssohn*. Nueva York: Pendragon Press.
- Citron, M. J. (1988). *Cécile Chaminade. A Bio-bibliography*. London: Greenwood Press.
- Clemente, M. (1992a). *El análisis de contenido: características generales y análisis categorial*, en Clemente, M. (1992). *Psicología social*. Madrid: Eudeba.
- Clemente, M. (1992b). *Técnicas de análisis de contenido y aplicaciones*, en Clemente, M. (1992). *Psicología social*. Madrid: Eudeba.
-

-
- Clemente, M. & Santalla, Z. (1991). *El documento persuasivo. Análisis de contenido y publicidad*. Madrid: Deusto.
- Cohen, A. (1987). *International Encyclopedia of women composers*. 2 edición. New York: National Book Printers. Books & Music.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. P. & Buendía, L. (1992): *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coltrane, S.; Bastos, S. & Ramírez, J.C. (1998). *Revista La ventana. Estudios de género, 7*. Universidad de Guadalajara. (Especial de Masculinidad).
- Comenio, J.A. (1971). *Didáctica Magna. Versión española de Saturnino López Peces*. Madrid: Instituto Editorial Reus.
- Comte, A. (2006). *La filosofía positiva*. México: Porrúa.
- Conde, J. L.; Viciano, V. & Calvo, M. L. (1999). *Nuevas canciones infantiles de siempre*. Málaga: Aljibe.
- Conocedoras (2002). Una cara bonita no es suficiente. Recuperado de <http://mujereschile.cl/conocedoras/articulos.php?articulo=279&area=cultura>
- Convención sobre los derechos del niño. Recuperado de www.unicef.org/spanish.
- Cook, S. C., Tsou, J. & Macclary, S. (1994). *Cecilia - Reclaimed. Feminist Perspectives on Gender and Music*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Copland, A. (1988). *Cómo escucha la música*. Madrid: Fondo Cultura Económica.
- Correyero, B. y Melgarejo, I. (2010). *Cine, música y valores: de Blancanieves a Tiana*. Recuperado de <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Cine,%20m%C3%BAsica%20y%20valores%20De%20Blancanieves%20a%20Tiana.pdf>
- Coseriu, E. (1962). *Teoría del lenguaje y lingüística general. Cinco estudios*. Madrid: Gredos.
- Cotta, L. (1701). Museo Novarese. Milán. Recuperado de http://books.google.es/books?id=8K0OAAAQAAJ&printsec=titlepage&source=gbs_navlinks_s#v=onepage&q=&f=false.
- Cozzolani, C. M. (1998). *Motets*. Wisconsin: Madison.
- Crane, D. (1994). *Introduction: The Challenge of the Sociology of Culture to Sociology as Discipline* en D. Crane, (Ed.), *The Sociology of Culture. Emerging Theoretical Perspectives*. Oxford /Cambridge: MA, Blackwell
-

-
- Cremades, R. (1999). *Nadie olvida a un buen maestro*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research desing. Choosing among five traditions*, Thousand Oaks. Lincoln, USA: University of Nebraska.
- Crivillé, J. (1988). *El folklore musical*. Madrid: Alianza.
- Cross, I. (1999). Is music the most important thing we ever did? Music, development and evolution, en Suk Won Yi (Ed.), *Music, mind and science*. Seoul: Seoul National University Press. Recuperado de <http://www.mus.cam.ac.uk/~ic108/MMS/#Hea-ding3>
- Cross, I. (2001). Music, Cognition, Culture, and Evolution. *Psychology of Music*, 29 (1), 95-102.
- Cruces Villalobos, F. (2001). *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*. Madrid: Trotta.
- Cusick, S. G. (1995). *Leonora Baroni*. New York: The Norton/Grove Dictionary of Women Composers.
- Dalcroze, J. (1918). *La Rythmique*. Lausanne: Jobin et Cie.
- Damaceno, (1990). Personalities in World Music Education nº10. Edgar Willems. *International Journal of Music Education*, 15, pp. 39-44
- Dahlhaus, C. (1997). *Fundamentos de la Historia de la Música*. Barcelona: Gedisa ed.
- Dalcroze, J. (1998). *La rítmica Jaques-Dalcroze: una educación por la música y para la música*. Madrid. Pirámide.
- Darwin, C. (2009). *El origen del hombre*. Barcelona: Crítica.
- Davis, F. (1998). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- De Amberes, H. & De Nazaret,. B. (2001). *Flores de Flandes: Cartas, visiones, canciones; Siete formas de amor*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.
- De Beauvoir, S. (2000). *El segundo sexo. Volumen I Los hechos y los mitos*. Madrid: Colección Feminismos, Cátedra.
- De Beauvoir, S. (2000). *El segundo sexo. Volumen II. La experiencia vivida*. Madrid: Colección Feminismos, Cátedra.
- De Beauvoir, S. (1980). *La plenitud de la vida*. Barcelona: Edhasa, Narrativas contemporáneas.
- De Gainza, V. H. (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
-

-
- De Jong, C. (1978). *The Life and Keyboard Works of Maria Teresa D'Agnesi*. Minnesota: University of Minnesota.
- De las Heras Cisa, LL. (2000). El instrumento musical en la educación secundaria. *Revista Aula de Innovación Educativa. La expresión instrumental*, 97, Diciembre. Barcelona: Graó.
- De Maio, R. (1988). *Mujer y Renacimiento*. Madrid: Mondadori.
- De Pedro, D. (1992). *Teoría de la música, I y, II*. Madrid: Real Musical.
- De Pizan, C. (2000). *La Ciudad de las Damas*. Madrid: Siruela.
- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), de 10 de Diciembre.
- Decreto 29 de septiembre de 1931. Plan Profesional, Recuperado de http://www.uv.es/magisdire/PLANES_HISTORICOS/Plan_de_estudios_1931_Profesional
- Decreto de 29 de mayo de 1931, por el cual se mandaba crear misiones pedagógicas encargadas de difundir la cultura y la educación entre las poblaciones rurales. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3196.pdf>
- Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/50/1>
- Del Bianco, S. (2007). *Jacques-Dalcroze*. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 24-32). Barcelona: Graó.
- Delisio, E. (2007). *Music's Key Role in Helping Students Learn*. *Education World*. Recuperado de http://www.educationworld.com/a_issues/chat/chat135.shtml
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco, pp. 95-109.
- De Miguel, A. (1975). *El miedo a la igualdad*. Barcelona: Grijalbo.
- Deschaussées, M. (1998). *La musique et la vie*. Madrid: Editorial Rialp.
- Descombe, M. (1998). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research Projects*. Buckingham: Research Projects.
- Día, L.; Colás, P. & Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Díaz, C. (2001). *Las claves de los valores*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

Díaz De Greñu, S. (2010). *Discriminación o igualdad. La educación en el respeto a la diferencia a través de la enseñanza de la historia*. (Tesis inédita de maestría). Valladolid: Universidad de Valladolid. E.U. Magisterio de Segovia.

Díaz mohedano, M. T. (2005). La perspectiva de género en la formación del profesorado de música. Reice. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, año/vol. 3, número 1, especial Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, España. pp. 570-577.

Digón Raigón, P. (2004). *¿Qué fue de Nannerl Mozart?: género y música en la escuela obligatoria*. Recuperado de <http://mistec2004.ugr>

Digón Raigón, P. (2000). *Las concepciones de la Educación Musical en el Sistema Educativo Gallego: género y música en la Educación Obligatoria*. La Coruña: Tesis Doctoral Inédita.

Dobrzariski, S. (2002). Maria Szymanowska and Fryderyk Chopin: Parallelism and Influence in *Polish Music Journal*. Los Ángeles: Polish Music Center.

Domingo, M. (2003). ¿Qué queríamos y qué tenemos? Expectativas generadas por la LOGSE en secundaria. *Eufonia. Didáctica de la Música*, 28. Pág. 43-49.

Domínguez García, B. (1999). *Hadas y brujas. La reescritura de hadas en escritoras contemporáneas de la lengua inglesa*. Huelva: Universidad de Huelva publicaciones.

Downs, P. G. (1998). *La Música Clásica: La Era de Haydn, Mozart y Beethoven*. Madrid: Akal.

Dräger, H. H. (1948). *Prinzip einer Systematik der Musikinstrumente*. Kassel: Bärenreiter-Verlag

Drinker, S. (1948). *Music and Women: The Story of Women in their Relation to Music*. New York: Coward- McCann.

Dropsy, J. (1982). *Vivir en su cuerpo: Expresión corporal y las relaciones humanas*. México: Diana.

Drösser, CH. (2012). *La seducción de la música. Los secretos de nuestro instinto musical*. Barcelona: Ariel.

Duncan, I. (2007): *Mi vida*. Buenos Aires: Losada.

Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Cambridge-Madrid: University Press

Durkheim, E. (2005). *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Biblioteca Nueva.

-
- Duschatzy, S. (2003). ¿Qué es un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados? en *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde, colección. Cuando la educación discute la noción de destino*. Buenos Aires: Noveduc-CEM.
- Eisler, R. (1990). *El cáliz y la espada. Nuestra historia, nuestro futuro*. Santiago de Chile: Cuatro vientos.
- Elizalde, L. (1990). *Canto escolar, I y II*. Madrid: Publicaciones Claretianas.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Embrid Irujo, A. (2000). Un siglo de legislación musical en España (y una alternativa para la organización de las enseñanzas artísticas en su grado superior). Nasarre. *Revista Aragonesa de Musicología*, 16(2), 77-115.
- Ende, M. (2015). *La historia interminable*. Barcelona: Alfaguara.
- Epiney-Piney-Burgard, G. & Zum Brunn, E. (1991). *Mujeres trovadoras de Dios, una tradición silenciada en la Europa medieval (Hildegard de Bingen, Matilde de Magdeburgo, Beatriz de Nazaret, Hadewijch de Amberes, Margarita Porète)*. Barcelona: Paidós Orígenes.
- Escamez, J. & Ortega, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau llibres.
- Escamez, J.; Ortega, P. & Saura, P. (1987). Educar en la solidaridad: programa pedagógico. En *Revista Española de Pedagogía, número 3*.
- Escamez, J. & Ortega, P. (1989). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Escámez, J. (2001). *Educación y conflictos en la escuela. Propuestas educativas*. En P. Ortega (Coord.), *Conflicto, violencia y educación* (pp. 209-235). Murcia: Publicaciones Caja Murcia.
- Escamilla, A. & Llanos, E. (1995). *La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza*. Zaragoza: Edelvives.
- Escarbajal Frutos, A., Izquierdo Rus, T. & López Martínez O. (2007). *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson.
- Escudero, M^a del P. (1988). *Educación musical. Rítmica y Psicomotriz*. Madrid: Real Musical.
- Espín, J. V. & Rodríguez Moreno, M. L. (1996). *Análisis de recursos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes.
- Espinosa, S. (2007). *Creación y pedagogía: los compositores van al aula*. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 55-70). Barcelona: Graó.
-

-
- Espinosa, M. (2012). *Los tacones sexualizan y fragilizan a la mujer*. Entrevista a Patricia Soley-Beltrán. Recuperado de <http://taconless.com/los-tacones-sexualizan-y-fragilizan-la-mujer/>
- Estevan, F. (2007). *Lluvia de valores*. Barcelona: CEAC.
- Esteva de llovet, M. (1999). *Christine de Pizan (1364-1430)*. Madrid: Ediciones del Orto.
- Esteve, J. M. (1998). *El árbol del bien y del mal*. Granada: Octaedro-Mágina.
- Etzkorn, K. P. (1964). Georg Simmel and the Sociology of Music. *Social Forces*, XLIII, no. 1.
- Evans-Pritchard, E. (1970). *La mujer en las sociedades primitivas y otros ensayos de antropología social*. Paris: PUF.
- Eximeno, A. (1978). *Del origen y reglas de la Música*. Ed. Preparada por Francisco Otero. Madrid: Editora Nacional.
- Ezquerro, A. (1998). Hildegard von Bingen en Goldberg. *Revista de Música Antigua*, nº 2, marzo-mayo. Pp. 24-35.
- Fabelo, J. R. (2003). *La vida humana como criterio fundamental de lo valioso. Los valores y sus desafíos actuales*. La Habana: José Martí.
- Fagot, B. I. (1982). *Strategies and techniques of child study*. Usa: Academic Press Inc.
- Falcón, L. (1996). *Mujer y sociedad. Análisis de un fenómeno reaccionario*. Madrid: Vindicación feminista.
- Fanjul, C. (2008). *Vigorexia: una mirada desde la publicidad*. Madrid: Fragua.
- Faria, A. L. & Finco, D. (2011). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Faure, E. (1973). *Aprender ser*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández, F. (2003). Música, currículo y educación en valores. *Cuadernos de pedagogía*, 328, pp. 62-65.
- Fernández de la Cuesta, I. (1983). *Historia de la música española, 1. Desde los orígenes hasta el "ars nova"*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández Enguita, M. (1989). Sísifo en la escuela. Los efectos contradictorios de las reformas del sistema escolar. En *Cuadernos de Pedagogía, número 173*, pp. 60-63.
- Fernández Enguita, M. (1990). La bella y la bestia. Un estudio sobre el género y la interacción en el aula. *Educación y sociedad*, 6, 43-60.

-
- Fernández Fraile, M. E. (2001). *Género, Lenguas y Discursos*. Granada: Comares.
- Fernández García, A. (1996). *Documentos de Historia Contemporánea de España*. Madrid: Actas.
- Fernández Reiri, A. (2004). *El libro y su interrelación con otros medios de enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Fernández Reiri, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libros de texto". Hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Fernández Sierra, J. (1996). Utilidad de la evaluación naturalista para la formación MIR. En M. A. Santos Guerra y D. Prados Torres, (Comps.). *Evaluación externa de la formación de médicos residentes: el arte de mejorar a través del conocimiento*. Barcelona: FYC.
- Ferrer, R. (2009). El canto coral y las orquestas infantiles, una educación en valores. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 45, pp. 30-38.
- Figueras Bellot, P. (1980). La música en la formación del niño. El papel de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía n° 2*, diciembre de 1980, pp 8-9.
- Finco, D. (2010). *Educación infantil, espacios de confrontación y convivencia con las diferencias: análisis de las interacciones de las profesoras y niñas y niños que trasgreden fronteras de género*. Tesis de doctorado. Brasil. São Paulo: Facultad de Educación de USP.
- Fisher, H. (2000). *El primer sexo*. Taurus: Madrid.
- Flecha, C. (2000): *Las relaciones de género y la educación: de la tradición a la sociedad avanzada*. En A. Escolano y J. M. Hernández (Coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada* (pp. 377-401).Valencia: Tirant lo blanch.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata/Fundación Paideia Galiza.
- Fontijn, C. (2000): "Leonora Duarte" en Goldberg, *Revista de Música Antigua*, vol. 11.
- Forrai, K. & Breuer, J. (1985). "The legacy of Zoltán Kodály". *International Journal of Music Education*, 6, 37-38.
- Fox, J.D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Fraisse, G. (2002). *La controversia de los sexos. Identidad, diferencia, igualdad y libertad*. Madrid: Minerva.
- Franco-Lao, M. (1980). *Música bruja. La mujer en la Música*. Barcelona: Icaria.

-
- Frega, A. L., & Alsina, J. (2001). *Música para maestros (4a ed.)*. Barcelona: Graó.
- Freixas Farré, A. (1995). La adquisición del género: el lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual. *Apuntes de Psicología*, 44, pp. 17-34.
- Freixas, A. & Luque, A. (1998). ¿A favor de las niñas? Notas en el debate sobre la escuela coeducativa. *Cultura y educación*, 9, 51-62.
- Fremar, K. L. (1983). *The Life and Selected Works of Marianna Martines*. Kansas: University of Kansas.
- Freud, S. (1973). *Nuevas conferencias sobre el psicoanálisis, lección V, 1932. Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fresnillo Poza, V. (2000). *Escuela de Padres, nº 18*. Madrid: Area de Servicios Sociales. Ayuntamiento de Madrid.
- Friang, M. (2003). *Augusta Holmès ou la gloire interdite. Un femme compositeur au XIX siècle. Autrement*. París: Autrement.
- Fridman, R. (1971). *La música para el niño por nacer*. Salamanca: Editorial Amarú.
- Friedland, B. (1974). Louise Farrenc (1804-1875): Composer, Performer, Scholar. *The Musical Quarterly*, vol.60, No.2. Oxford: Oxford University Press.
- Friedländer, L. (1947). *La Música. (Cap. IX). La sociedad romana*. México: Ed. F.C.E.
- Froehlich, H. (2011). *Sociología para el profesorado de música. Perspectivas para la práctica*. Barcelona: Graó.
- Fubini, E. (1988). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza Música.
- Fubini, E. (2004). *El siglo XX: entre música y filosofía*. Valencia: Ed. Universidad de Valencia, colección estética y crítica.
- Fuentes, P. & Cervera, J. (1989). *Pedagogía y didáctica para músicos*. Piles, Valencia: Editorial de música.
- Gardner, H. (2007). *Las inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2011). *Verdad, belleza y bondad reformuladas. La enseñanza de las virtudes en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Galeano, E. (1993). *El libro de los abrazos*. Madrid: Editorial S XXI.

-
- Gallico, C. (1986). *Historia de la Música: La Época del Humanismo y del Renacimiento. Doce tomos*. Madrid: Turner Música.
- García, A. (2005). *La música como herramienta para la formación en valores según el diseño curricular del nivel de educación básica, primera y segunda etapa*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos26/musica-y-valores/musica-y-valores.shtml>.
- García, B. (1998). *Educación en valores. Un reto para la escuela*. Caracas: Fe y Alegría.
- García Gallardo, F. J. & Arredondo Pérez, H. (1995). *Cancionero infantil de Huelva*. Huelva: Fundación El Monte, Junta de Andalucía, Diputación de Huelva, Huelva.
- García Jiménez, E. (1994). Investigación etnográfica. En V. García Hoz (comps.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp.343-375). Madrid: Rialp.
- García, M. et al. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- García Mesenguer, A. (1994). *¿Es sexista la lengua española? Una investigación sobre el género gramatical*. Barcelona: Ed. Paidós, Papeles de Comunicación 4.
- García Mesenger, A. (1988). *Lenguaje y discriminación sexual*. Barcelona: Montesinos.
- García & Bellido (1952). *Sobre las colonizaciones en general: El mundo de las colonizaciones en Historia de España*. Dirigida por Menéndez Pidal, R. Tm. I. Madrid: Espasa-Calpe.
- Garmendia, E. (1981). *Educación audio-perceptiva*. Buenos Aires: Ed. Ricordi.
- Garreta, N. & Careaga, P. (1987). *Modelos masculinos y femeninos en los libros de texto de EGB*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Garretson, R. (1980). *La música en el plan de estudios de la escuela moderna*. México: Diana
- Garzón, A. & Garcés, J. (1989). *Hacia una conceptualización del valor*. En J. Mayor y J. L. Pinillos, (Eds.). *Tratado de psicología General. Creencias, actitudes y valores*. Madrid: Alhambra Universidad.
- Géliot, C. (2000). *Mel Bonis. Femme et Compositeur*. París: L'Harmattan.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. London: Thousand Oaks.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gili, M., Ferrer, V.A., Roca, M., & Bernardo, M. (1998). Diferencias de género en un estudio epidemiológico de la salud mental en la población general en la Isla de Formentera. *En Actas Luso- Españolas de Psicología y Psiquiatría*, 26(2), 90-96.

-
- Giménez, T. (1997). El uso pedagógico de las canciones. *Eufonía*, 6; pp. 91-99.
- Giner, F. (1977). *La nerviosidad y la educación*. Madrid: Santillana.
- Godt, I. (1995). Marianna in Italy: the International Reputation of Marianna Martines (1744–1812). En *The Journal of Musicology*, vol. XII/4, pp. 538-561. California: University of California Press.
- Godt, I. (1998). Marianna in Vienna: a Martines Chronology. En *The Journal of Musicology*, vol. XVI/1, pp. 136-58. California: University of California Press.
- Goetz, J. P. y LeCompte, T. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, A. (1995). *Pequeña historia de la música*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gómez Bueno, C. (2001). *Identidad de género y feminización del éxito académico*. Madrid: Edita Secretaría General Técnica.
- González Lapuente, A. (2003). *Diccionario de la música. Biblioteca de consulta*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- González Lucini, F. (1980). *Música, canción y pedagogía*. Barcelona: Edebé.
- González Lucini, F. (1981). El disco-forum. En *Revista Diagroup Actualidad*, número 4. Barcelona: Edebé. pp. 28-36.
- González Lucini, F. (1987). *Veinte años de canción en España. (1963-1983)*. Madrid: Ediciones de la Torre. Cuatro volúmenes.
- González Lucini, F. (1987). *Áreas curriculares y temas transversales*. Madrid: Anaya/Alauda.
- González, M.A. (1998). *Feminidad y masculinidad. Subjetividad y orden simbólico*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- González, J. (2004). *Usos actuales del marketing sensual. Iconos femeninos en la publicidad de hoy*. Barcelona: Editorial Granica.
- Grau, O., Desling, R., Brito, E., & Farías, A. (1997). *Discurso, Género y Poder*. Discursos públicos: Chile 1987-1993. Santiago de Chile: LOM
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Madrid: Morata.
- Gregory, A. (1997). *The roles of music in society: the ethnomusicological perspective*. En D. J. Hargreaves and A. C. North (eds.), *The Social Psychology of Music*, pp. 123-140. Oxford: Oxford University Press.
-

-
- Griffie, D. (1992). *Songs in action*. Londres: Prentice Hall.
- Grignon, C. (1992). *Lo culto y lo popular*. Madrid: Ed. La piqueta.
- Grout, D. (1939). *The origin of the oper comique..* Thesis (Ph. D.) Cambridge: Harvard University.
- Grout, D. & Palisca, C. (2005). *Historia de la música occidental 1*. Madrid: Alianza Editorial.
- Grout, D. & Palisca, C. (2004). *Historia de la música occidental 2*. Madrid: Alianza Editorial.
- Grugeon, E. (1996). *Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo*. En Woods, P. & Hammersley, M. (1996). *Género, cultura y etnia en la escuela*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Comps.), *La enseñanza: su teoría y su práctica, 3ª ed.*, (pp.148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gutiérrez Pérez, J. (2002). Música y género: análisis de una muestra de canciones populares. *Comunicar revista de educación en medios de comunicación n° 18*, pp. 187-190.
- Hallmark, R. (1990). The “Rückert” Lieder of Robert and Clara Schumann” en *19th-Century Music, Vol. 14, No. 1*. California: University of California Press.
- Hamilton, D. (1983). *Contrastes de Supuestos entre el Análisis de Muestras y el estudio de Casos en la Investigación*. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su Práctica*. Madrid: Akal.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (1998). Paradojas de cambio: la renovación de la escuela en la era postmoderna, *Kikiriki, 49*, pp. 16-22.
- Hargreaves, D. J., Marsahll, N., y North, A. C. (2005). Educación musical en el siglo XXI: una perspectiva psicológica. *Eufonía 34*, pp. 8-32.
- Hargreaves, D. (1977). *Las relaciones interpersonales y la educación*. Madrid: Narcea.
- Harris, M. (1980). *Vacas, cerdos, guerras y brujas. Los enigmas de la cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
-

-
- Hartmann, H. (1994). *Capitalismo, patriarcado y segregación de los empleos por sexos*. En C. Borderías, C. Carrasco y C. Alemany, (Comp.), *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Madrid/Barcelona: Fuhem/Icaria.
- Hauser, A. (1974). *Historia social de la literatura y el arte*. Madrid: Ediciones Guadarrama, S. A. Punto Omega.
- Heere-Beyer, S. (2009). *Claiming voice: Maddalena Casulana and the Sixteenth-century Italian Madrigal*. Oakland: University of Pittsburg.
- Heller, A. (1992). *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hemsey de Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi.
- Hemsey de Gainza, V. (1977). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical: ensayos y conferencias, 1967-1974*. Buenos Aires: Ricordi.
- Hemsey de Gainza, V. (2002). *Didáctica de la música contemporánea en el aula. Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX en *Revista musical chilena*, vol. 58, núm. 201, pp. 74-81.
- Henry, P. & Moscovici (1968). Problemes d'analyse de contenu en *Langage*, 1; 11.
- Hera Trías, P. (1987). *El papel de la mujer en los libros de texto en Cataluña*. En Instituto de la Mujer (1987): *La investigación en España sobre la mujer y educación*. Madrid: Instituto de la Mujer, pp. 42-50.
- Hernández, M. A. (2001). *Educación familiar: educación en valores*. En A. Hirsch, (Comp.), *Educación y valores*. México: Gernika.
- Hernández, M. A., y Sánchez, E. (2008). *Los valores en la música. Una experiencia con los alumnos de pedagogía*. Conocimiento, educación y valores. Recuperado de http://acosoescolar.es/valores/Comunicaciones/Educ_Art/Hernandez_P_M-UM.pdf
- Herndon, M. & Ziegler, S. (1990). *Music, Gender, and Culture*. Internationales Institut für vergleichende Musikstudien und Dokumentation. Wilhelmshaven: West-Germany. Florian Noetzel Verlag.
- Herrera, S. (2007). El aula de música al servicio de la educación en valores. Conocimiento, educación y valores. Recuperado de http://acosoescolar.es/valores/Taller/Herrera_R_S-UVigo-taller.pdf

-
- Herskovits, M.J. (1948). *Man and his Works: The Science of Cultural Anthropology*. New York: Knopf.
- Hervás, G. (1998). *Como dominar la comunicación verbal y no verbal*. Madrid: Playor.
- Hesse, H. (2011): *Demian*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hesse, H. (2011). *El lobo estepario*. Madrid: Alianza Editorial.
- Heyde, H. (1975). *Grundlagen des natürlichen systems der Musikinstrumente*. Leipzig: Deutscher Verlag der Wissenschaften Leipzig.
- Hidalgo Márquez, M^a.B. (2008). *Análisis de la transmisión de los estereotipos de género en el cancionero de Huelva como recurso educativo*. Departamento de Educación. Universidad de Huelva. Tesina para el programa de doctorado “La Educación en la sociedad multicultural” (Bienio 2006/08).
- Hidalgo, J. (1982). *Cancionero popular Infantil y Español*. Madrid: A. Carmona.
- Hidalgo, J. (1991). *Cancionero de Andalucía*. Madrid: Música Moderna.
- Hidalgo, J. (1974). *Folklore musical español*. Madrid: A. Carmona.
- Hixon, D. L. y Hennesse, D. A. (1975). *Women in Music. An Encyclopedia biobibliographi.. Metuchen*. New York: Sarecrow Press.
- Hobbes, T. (2014). *Leviatan*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hobson, D. (2009). Why Music Matters in Schools Teacher. *The National Education Magazine*, pp. 48-50 http://www.musicaviva.com.au/downloads/Why_Music_Matters.pdf
- Hodges, D. A. (1999). *Human Musicality*. En Hodges D. A. (1999). *Handbook of Music Psychology* pp.29-68. San Antonio: IMR Press.
- Hoffmann-Erbrecht, L. (1962): *Der Galante Stil in der Musik des 18. Jahrhunderts: Zur Problematik des Begriffs*. Sz Mw
- Honolka, K. (1980). *Historia de la música*. Madrid: EDAF Ediciones y Distribuciones, S. A.
- Hood, M. (1971). *The Ethnomusicologist*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Hoppin, R. H. (2000). *La Música Medieval*. Madrid: Akal. Trad. de Pilar Ramos López. (e.o. Medieval Music: Norton & Compan y 1978).
- Hoppin, R. H. (2002). *Antología de la Música Medieval*. Madrid: Akal. Trad. De Bárbara Zitman (e.o. Anthology of Medieval Music. W.W. Norton & Company, 1978).

Hormigos, J. (2012). La sociología de la música. Teorías de la música. Teorías clásicas y puntos de partida en la definición de la disciplina. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales Barataria, N° 14*, pp. 75-84.

Hostil, O.R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Houtchens, L.& Carolyn, W. (1969). *The English Romantic Poets and Essayists: A Review of Research and Criticism*. London: University of London Press Limited.

Hyde, J. SH. (1995). *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Madrid: Morata.

Igoa, J. M. (1995). El procesamiento sintáctico en la comprensión y la producción del lenguaje en M. Fernández, y A. Anula (Eds.), *Sintaxis y cognición*. Madrid: Síntesis.

Imbernón, F. (2002). *Cinco ciudadanías para una educación*. Barcelona: Graó.

Inciarte, E. (1994). *El machismo galante*. México: D.F.: Plaza y Valdés Editores.

Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (2013). Recuperado de <http://www.ieca.junta-andalucia.es/dtbas/dtb13/ADB2013.pdf>

Instituto de la Mujer. Estadísticas y estudios realizados. Recuperado de <http://www.inmujer.gob.es/estadisticas/consulta.do?metodo=buscar>

Instituto de la Mujer (1995). *Nombra. En femenino y en masculino*. Madrid: Ministerio de asuntos sociales.

Instituto de la Mujer (1996). *Elige bien un libro sexista no tiene calidad*. Serie Cuadernos de educación no sexista, 4. Madrid: Instituto de la Mujer.

Instituto de la Mujer (2008). *Coeducación*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Instituto Nacional de Estadística (2014). Recuperado de http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INEPublicacion_C&cid=1259924822888&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalleGratis¶m2=1254735350965¶m4=Mostrar

Instituto Nacional de Estadística (2008). Encuesta de población activa. (EPA). Primer trimestre 2008 - El desempleo sigue aumentando. Recuperado de www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0108.pdf.

Instrucciones de 15 de julio de 2015 Complementarias a las Instrucciones de 30 de junio de 2014 de la Secretaría General de Educación sobre Programas Educativos y Reconocimiento

profesional del profesorado responsable de la coordinación de programas educativos en centros docentes públicos, así como del profesorado participante en los mismos. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/bcc082a0-0850-4cdc-8f16-dff47427fded>.

Ittzés, M. (2004). Zoltán Kodály 1882-1967: Honorary President of ISME 1964-1967. *International Journal of Music Education*, 22 (2), pp. 131-147.

Izquierdo, M. J. (1998). *El malestar en la desigualdad*. Madrid: Cátedra.

Izquierdo, M. J. (2001). *Sin vuelta de hoja. Sexismo: poder, placer y trabajo. Serie La Biblioteca del Ciudadano*. Barcelona: Ed. Bellatera.

Jayme, M. & Sau, V. (1996). *Psicología diferencial del sexo y el género*. Barcelona: Icaria.

Jerrold, M. (1906). *Vittoria Colonna with some account of her friends and her times*. New York: ed. Freeport.

Jiménez Hernández, E. y García Cabrero, B. (2009). Reporte de investigación. En B. García Cabrero, *Manual de métodos de investigación para las Ciencias sociales. Un enfoque de enseñanza basado en proyectos* (pp. 123-154). México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.

Jodorowsky, A. (2015). Diez recetas para ser feliz. Recuperado de <http://planosinfin.com/alejandro-jodorowsky-10-recetas-para-ser-feliz/>

Johnson, J. L. (1987). Roman Oratorio 1770-1800: The Repertory at Santa Maria in Vallicella. *Studies in Musicology*, 91. Michigan: University of Michigan Research Press.

Jorgensen, E. (2003). *Transforming music education*. Indiana: Indiana University Press.

Jorquera, M.C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*. Recuperado de 14.dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=1843&clave...-13k

Juliano, M. D. (1987). El discreto encanto de la administración étnica voluntaria. En E. Ringuelet (comp.), *Procesos de Contacto Interétnico* (pp. 83 a 113). Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.

Juliano, M. D. (1990). *Aportes metodológicos para los estudios de género*. Granada: Ponencias del Vº Congreso de Antropología.

Juliano, M. D. (1992b). *Mujer y Utopía*. Cuadernos de la Fundación Utopía.

Juliano, M. D. (1992c). *El juego de las astucias. Mujer y mensajes sociales alternativos*. Madrid: Horas y Horas.

Junta de Andalucía. Portal dedicado a la lectura y los planes y programas promovidos por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/lecturas-y-bibliotecas-escolares/lectura>.

Junta de Andalucía, Orientaciones para llevar a cabo el Programa de Acompañamiento Escolar en Andalucía. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/orientacion/publicacionorientacionesproa/1189595375293_libro_acompaxamiento_web.pdf

Junta de Andalucía (2006-2010). I Plan Andaluz de Salud Laboral y Prevención de Riesgos Laborales del personal docente de los centros públicos dependientes de la Consejería de Educación. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/RRHH/Plan_Salud_Laboral/Acuerdo_I_Plan_Salud_laboral/1160393373464_acuerdo.pdf

Junta de Andalucía. Portal de los Programas de Hábitos de Vida Saludable, promovidos por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/vida-saludable/programas>

Jurado, J. (1993). La canción en la educación musical primaria. *Música y Educación*, 14, pp. 27-32

Kandinsky, W. (1992): *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Ed. Labor.

Karolyi, O. (1981). *Introducción a la música*. Madrid: Alianza Editorial.

Kartomi, M. (1990). *Sobre conceptos y clasificaciones de los musicales. Estudios en Etnomusicología*. Chicago: University of Chicago Press.

Kassler, J. C. (1972). Burney's Sketch of a Plan for a Public- Music School. *The Musical Quarterly*, n° 58-2.

Keegan, S.(1992). *La novia del viento*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Kelley, B. & Beauchesne, M. (2001). The Impact of Violencie On Children And Adolescents. School. *Nurse News*, 18, N. 8, 38-42.

Kendrick, R. L. (1996). *Celestial Sirens: Nuns and their Music in Early Modern Milan*. New York: Clarendon Press. Oxford University Press.

-
- Kendrick, R. L. (2001). Cozzolani, Chiara Margarita. *The New Grove of Music and Musicians*. Londres: Macmillan.
- Kleisner, K., Kocnar, T., Rubesova, A., Flegr, J. (2010). Eye colour predicts but does not directly influence perceived dominance in men. *Pers. Individ. Dif.* 49, 1, pp. 59–64
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Kocnar, T, Drbalova, K, Kleisner, K. (2012). Do dominant-looking males have brown eyes? A further investigation on the role of iris colour for dominance perception. Moravian Museum, Anthropos Institute. *Anthropologie* 50, pp. 25-31.
- Kodály, Z. (1974a). *A hundred year plan*. En Mrs. Z. Kodály (Ed.), *The Selected Writings of Zoltán Kodály* (pp. 160-162). London: Boosey & Hawkes
- Kodály, Z. (1974b). *Music in the kindergarten*. En Mrs. Z. Kodály (Ed.), *The Selected Writings of Zoltán Kodály* (pp. 127-151). London: Boosey & Hawkes.
- Kohlberg, L. (1972). *Análisis de los conceptos y actitudes infantiles relativos al papel sexual, desde el punto de vista del desarrollo cognitivo*. En E. E. Maccoby (Coord.), *Desarrollo de las diferencias sexuales*. Madrid: Marova.
- Labajo, J. (1981). *Música y mujer*. Madrid: Ritmo.
- Laban, R. (1987). *El dominio del movimiento*. Madrid: Fundamentos.
- Laborda, J.L. (2015). El género en las publicaciones sobre didáctica de la música. *En investigación i gènere a la universitat Jaume I. Unidad de Igualdad. N° 41*, pp. 167-171. Colecció Humanitas. Castelló de la Plana.
- Lacárcel Moreno, J. (1992). La psicología de la música en la Educación Primaria: el desarrollo musical de seis a doce años. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, pp. 35-52.
- Landry, R. (1998). L'analyse de contenu. En B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale* (pp. 329-356). *De la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec..
- LaMay, T. (2005). *Musical Voices of Early Modern Women: Many Headed Melodies*. Surrey, UK: Ashgate Publishing.
- Leonarda, I. (1998). *Selected Compositions*. Wisconsin: Madison.
- Lévi-Strauss, L. (1969). *Las estructuras elementales del parentesco*. Buenos Aires: Paidós.
-

Ley de 24 de julio 1873 sobre el trabajo en los talleres y la instrucción en las escuelas de los niños obreros (Ley Benot).

Ley de 28 de julio de 1878, sobre el trabajo peligroso de los niños.

Ley de 3 de marzo de 1900, por la que se regular el trabajo de mujeres y niños.

Ley 12/2007, de 26 de noviembre, de Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía.

Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de Medidas de Prevención Integral contra la Violencia de Género.

Ley 17/1989, de 19 de julio, reguladora del Régimen del Personal Militar Profesional.

Ley 17/1999, de 18 de mayo, de Régimen de Personal de las Fuerzas Armadas.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación (LGE).

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano).

Ley de Instrucción Pública de 1939.

Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media.

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regular el Estatuto de Centros Escolares (LOECE).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación de Sistema Educativo (LOGSE).

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

L'Écuyer, R. (1987). *L'analyse de contenu: notions et étapes*. En J.P. Deslauriers (Ed.), *Les méthodes de recherche qualitatives*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.

Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.

-
- Lisciani-Petrini, E. (1999). *Tierra en blanco. Música y pensamiento a inicios del s. XX*. Madrid: Akal.
- Lomas, C. (2004). *Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- López, M. P. (2011). El silencioso genocidio de las niñas. *La Vanguardia Internacional*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/internacional/20111228/54241693059/silencioso-genocidio-ninas.html#ixzz3aiRm0Ved>
- López-Aranguren, E. (1986). *El análisis de contenido*. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 365-396). Madrid: Alianza Editorial.
- López-Aranguren, E. (1994). *El análisis de contenido*. En M. García, J. Ibáñez, y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social*. Madrid: Alianza
- López Casanova, M. B. (2002). La política educativo musical en España durante la II República. *Música y educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 50, pp. 15-26.
- López Ibor, S. (2007). *Carl Orff*. En M. Díaz y A. Giráldez (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 71-76). Barcelona: Graó.
- López Noguero, F. (2001). *La formación del animador sociocultural*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Lorenzo Quiles, O. (2003). Educación musical reglada en la enseñanza general española: 1939-2002. *Tavira*, 19, pp. 54-63.
- Lozano Domingo, I. (1995). *Lenguaje femenino, lenguaje masculino*. Madrid: Minerva Ediciones.
- Lucrecio Caro, T. (1958). *De rerum natura*. Cambridge: University Press.
- Luis Pastor, F. (1976). *La nueva canción en castellano*. Madrid: Júcar.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development*. Cambridge: Ms. Harvard University Press.
- Madison, W. (1987): Studies on the “Cantigas de Santa Maria”. *Art, Music, and Poetry* pp. 367-385. Colección de trabajos leídos para el Simposio Internacional celebrado en Nueva York 1981, para conmemorar el VII Centenario de Alfonso X el Sabio.
- Mahado y Álvarez, A. (1975). *Demófilo. Colección de cantes flamencos*. Sevilla: Ediciones Signatura.

-
- Mahillon, V. (1880). *Catalogue descriptif et analytique du Musée Instrumental du Conservatoire Royal du Bruxelles*. Ghent, Bélgica: A. Hoste.
- Mahler-Wefel, A. (1960). *Mi vida*. Barcelona: Editorial Tusquets.
- Mahler-Werfel, A. (2007). *Recuerdos de Gustav Mahler*. Barcelona: Acantilado.
- Maideu, J. (1983). Reflexions entorn de la música i l'educació. En J. Maideu (1997). *Música, societat i educació. Recull d'escrits i al·locucions sobre Educació Musical* (pp. 11-16). Berga: Amalgama.
- Malm, W. P. (1974). Computer Aid in Musical Instrument Research, *Festschrift to Ernst Emsheimer*, pp. 119-121. Estocolmo: Hilleström.
- Manchado, M. (1991). Música de/para niños. *Infancia y Sociedad*, 7, pp. 74-81.
- Manchado Torres, M. (1988). *Música y mujeres: género y poder*. Madrid: Horas y horas. Cuadernos inacabados.
- Maneveau, G. (1993). *Música y educación*. Madrid: Rialp.
- Mann, W. (1983). *Música en el tiempo*. Barcelona: Folio.
- Maquiavelo, T. (2010). *El príncipe*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza
- Marco, T. (1983). *Historia de la música española*. Madrid: El siglo XX.
- Marco López, A. (1991). *El sexismo en los materiales escolares: Los diccionarios*. Gran Canarias: Excelentísimo Cabildo Insular de Gran Canarias. Servicio Insular de Cultura.
- Marín, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñón.
- Marín, R. (1993). *Los valores, un desafío permanente*. Madrid: Cíncel.
- Markus, H. R. (2008). Pride, Prejudice, and Ambivalence: Toward a Unified Theory of Race and Ethnicity. *American Psychologist* 63, pp. 651-670.
- Márquez, E. (2003). Los valores en la Educación Musical. *Léeme. Lista Electrónica Europea de Música en la Educación (LEEME)*, 11, pp. 1-13.
- Márquez Guerrero, M. (2013). *Género gramatical y discurso sexista*. Madrid: Síntesis.
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp.

-
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Barcelona: Deriva.
- Martín Moreno, A. (1985). *Historia de la música española. Siglo XVIII*. Madrid: Alianza.
- Martinengo, M. (1997). *Las trovadoras, poetisas del amor cortés*. Madrid: Horas y Horas.
- Martínez Bonafe, J (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 1, nº 1. Enero 2008. Rase, pp. 63-72.
- Martínez, M. (1997). *La educación moral en el currículum*. En P. Ortega (Ed.), *Educación moral*. Murcia: Caja Murcia.
- Martínez, M. (2000). *El contrato moral del profesorado*. Barcelona: Desclée de Brouwer.
- Martínez, N., Valls, R. & Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, pp. 3-35.
- Martínez, M. & Puig, J. M. (Coords.) (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.
- Martínez-Salanova, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: "Grupo Comunicar".
- Martínez Scott, S. (2012). *La educación para el Desarrollo en la formación inicial del profesorado*. Estudio de casos en la asignatura Educación para la paz y la igualdad. (Tesis inédita de maestría). Segovia: Universidad de Valladolid.
- Martínez Veiga, U. (1995). *Mujer, trabajo y domicilio*. Barcelona: Icaria.
- Mathiesen, P. (1992). Elisabetta de Gambarini: the Vocal Option. *Continuo: the magazine of Old Music*, XVI / 2, pp. 2-5. New Jersey: OCLC.
- Matos, R. (1998). *Juegos musicales como recurso pedagógico en el preescolar*. Caracas: Fedupel.
- Matsushita, H. (1989). *The Musical Career and Composition of Marie Theresia von Paradis*. Ph. D. Diss. Utah. Brigham: Young University.
- Mauss, M. (1974). *Introducción a la etnografía*. Madrid: Istmo.
- Mayer, R. & Quellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les interventants sociaux. Boucherville*. Montreal-Paris-Casablanca: Gætan Morin Editeur.

-
- Maykut, P. y Morehouse R. (1999). *Investigación cualitativa: Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Mayntz, R., Holm, K. y Hübner, P. (1980). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung I Forum On.line Journal*. Recuperado de <http://qualitative-research.net/fqs/>
- McClary, S. (1991). *Feminine Endings. Music, Gender and Sexuality*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- McCulloch, D. G. (1981). Royal Composers. *The Musical Times*, vol 122, nº 1662, pp.525-529.
- McCulloch, G. (2004). *Documentary research in educations. History and the social sciences*. Londres: Routledge, Falmer.
- McLuhan, M. & Fiore, Q. (1987). *El medio es el mensaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Mead, M. (1961). *Sexo y temperamento*. Buenos Aires: Paidós.
- Mead, M. (1976). *Macho y hembra*. Buenos Aires: Alfa Argentina.
- Medina Moya, J. L. (2003). La deconstrucción o desaprendizaje: aproximación conceptual y notas para un método reflexivo de generación de nuevos saberes profesionales. *Educare21*. Recuperado de <http://www.enfermeria21.com/revistas/educare/articulo/1021/>
- Medina Moya, J.L. (2005). *Deseo de cuidar y voluntad de poder: la enseñanza en enfermería*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Mejias, U. (2006). *Teaching social software with social software*. Innovate 2 (5). Recuperado de <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=260>
- Merriam, A. (2001). *Usos y funciones de la música*. En F. Cruces (Coord.), *Las culturas musicales*, capítulo 11. Madrid: Ed. Trotta
- Mersenne, M. (1627). *Traité de l'harmonie universelle*. París: Fayard.
- Michavila, A. (2007). El lenguaje del vestido. Trabajo de grado. Castellón: Universitat de Jaume.
- Michels, U. (2002). *Atlas de la música. Volumen 1 y 2*. Madrid: Alianza Atlas.
- Middelton, R. (1990). *Studying Popular Music*. Buckingham: Open University Press.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.

Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (1992). Materiales Curriculares. Educación Artística. Primaria. Madrid. Servicio de Publicaciones del MEC, p.13.

Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (1992). Transversales. En *Colección de Materiales Curriculares para la Educación Primaria: Cajas Rojas*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Educación inclusiva*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html>.

Ministerio de igualdad e Instituto de la Mujer. Educando en la igualdad. Recuperado de http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejos Escolares/archivos/Educando_en_igualdad_Guia_para_la_educacion_infantil.pdf

Mischel, W. (1966). *Las diferencias sexuales en la conducta desde el punto de vista del aprendizaje social*. En E. E. Maccoby (1972). *Desarrollo de las diferencias sexuales*. Madrid: Marova.

Mithen, S. (2007). *The singing neanderthals: The origins of music, language, mind and body*. Massachusetts: Harvard University Press.

Mizener, CH. P. (1993). Attitudes of children toward singing and choir participation and assessed singing skill. *Journal of Research in Music Education*, 41, pp. 233-245.

Molas, S. y Herrera, A. (1992). *Baquetes, percussió per a mestres*. Lleida: ICE Universitat de Lleida.

Monks, S. (2003). Adolescent singers and perceptions of vocal identity. *British Journal of Music Education*, 20 (3), pp. 243-256.

Montagu. J. (2009). It's time to look at Hornbostel-Sachs again. *Muzyka*, N° 1, pp. 7-27

Montero, R. (1995). *Historias de mujeres*. Madrid: Alfaguara.

Moog, H. (1976). *The Musical Experience of the Pre-school Child*. London: Schotts.

Moreno, E. (2000). *La transmisión de modelos sexistas en la escuela*. En M. A. Santos Guerra, (Coord.), *El harén pedagógico*. Perspectiva de género en la organización escolar (pp. 11-32). Barcelona: Graó.

Moreno, E. (2004). Familia y desarrollo profesional: las mujeres en las organizaciones educativas. *XXI, Revista de Educación*, 6, 111-121.

Moreno, M. A. (1983). *Experiencias e ideas sobre la música en la escuela*. Madrid: Narcea.

-
- Moreno, J. J., & Domenech, A. (1989). Reflexiones en torno a los indicadores no verbales y las relaciones de poder. *Información Psicológica*, 37, pp. 31-32.
- Morgan, L. (1877). *Sociedad antigua, o investigaciones sobre el progreso humano desde el salvajismo a través de la barbarie hasta la civilización*. Londres: McMillan.
- Motos, T. (1983). *Iniciación a la Expresión Corporal*. Barcelona: Humanitas.
- Motos, T. (2003). *Cerebro emocional, educación emocional y Expresión Corporal*. En G. Sánchez et al., (Coords.), *Expresión, creatividad y movimiento: I congreso internacional de expresión corporal y educación*, pp. 101-118. Salamanca: Amarú.
- Motos, T. & Teruel, G. (1983). *Práctica de la Expresión Corporal*. Ciudad Real: Ñaque.
- Mouzo, J. (2015). Me preocupa la perversidad de las políticas contra la ablación. En *El mundo cataluña*. Recuperado de http://ccaa.elpais.com/ccaa/2015/02/06/catalunya/1423233586_977238.html
- Muñoz, J. (1998). *La bolsa de los valores. Materiales para una ética ciudadana*. Barcelona: Ariel.
- Muñoz, J. R. (2001). La voz y el canto en la educación infantil. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 23, pp. 43-54.
- Murphey, T. (1992). *Music and Song*. Oxford: OUP.
- Mursell, J. L. (1943). *Music in American Schools*. Nueva York: Silver Burdett Company.
- Mursell, J. L. (1948). *The Psychology of Music*. Nueva York: W. W. Norton and Company Inc.
- Naval, C. (1995). *Educación y comunicación*. Pamplona: Eunsa.
- Navarro, P. y Díaz, C. (1994). *Análisis de contenido*. En J.M. Delgado y J. Gutierrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-240). Madrid: Síntesis.
- Nieto, S. (1989). *La temática educativa en la prensa*. Valladolid: Sever-Cuesta.
- Nolla Cao, N. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. *Revista Cbana de Educación Media y Superior*, 11, pp. 107-115.
- Nubiola, J. (2005). *No quiero ser mujer florero*. Madrid: La gaceta de los negocios.
- Odena, O. (2008). El significado del término “instrumentos en la educación musical”. *Revista Música y Educación*. Núm.73, Marzo, pp. 40-45.
- Olabuenaga, J. I. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
-

-
- Organización Mundial de la Salud. Recuperado de <http://www.who.int/es/>
- Oliveras, I. (2001). *Conjunto instrumental Orff*. En J. Miranda (ed.), *Guías Praxis para el profesorado de la ESO. Educación musical: contenidos, actividades y recursos*. Barcelona: Praxis.
- O'Neill, S. (2002). *Why does children's music participation decline following the transition to Secondary school?*. Recuperado de www.keele.ac.uk/depts/ps/ESRC/
- ONU (Organización de Naciones Unidas). (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Nueva York: Naciones Unidas
- Orden ministerial de 5 de mayo de 1939.
- Orden de 9 de septiembre de 1937 sobre coeducación (Gaceta de la República).
- Orden de 17 de marzo de 2015 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/60/1>
- Orenga, V. (1987). *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la coeducación*. Valencia: Feminario de Alicante.
- Orff, C., & Keetman, G. (1969). *Orff-Schulwerk. Música Para Niños: Introducción*. Madrid: Unión Musical Española.
- Oriol, N. & Parra, J. M. (1979). *La expresión musical en la educación básica*. Madrid: Alpuerto.
- Orgambide, P. (1993). *Tangueando. Testimonios, cuentas y poemas*. Buenos Aires: Edic. Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos.
- Ortega, P. & Mínguez, R. (1988). La tolerancia como finalidad educativa. *En IX Congreso Nacional de Pedagogía*. La calidad de los centros educativos. Alicante.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, P.; Mínguez, R. y Gil, R. (1996). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, P. & Saura, P. (1990). La cooperación solidaria como objetivo educativo. *En Revista Ciencias de la Educación, número, 142*, pp. 133-152.
- Ovidio, P. (1983). *Las metamorfosis*. Barcelona: Bruguera.
- Pahlen, K. (1996). *La música en la educación moderna*. Buenos Aires: Editorial Ricordi.
- Paoletti, J. B. (2012). *Pink and blue. Telling the boys from the girls in America*. Indiana: University Press Indiana.

-
- Park Lee, K. (2008). *Fanny Hensel's Piano Works: Opp. 2, 4, 5 and 6*. Florida State: University College of Music.
- Pascual Mejía, M. P. (2002). *Didáctica de la música*. Madrid: Prentice- Hall.
- Pascual Mejía, P. (2010). *Didáctica de la Música para Primaria (Segunda edición.)*. Madrid: Pearson Educación.
- Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Akal
- Paynter, J. (1972). *Oír Aquí y Ahora*. Buenos Aires: Ricordi.
- Peirce, L. P. (2009). Mitos y realidades sobre el harén: Mujer y autoridad en el imperio otomano. *Revista Alif Nún n°72*, julio. Madrid: Kálamo Libros S.L.
- Pelegrín, A. (1996). *Expresión Corporal*. En V. García (Dir.), *Tratado de Educación Personalizada. Personalización en la Educación Física*, pp. 337-353. Madrid: Rialp.
- Pelegrín, A. (2003). *Expresión Corporal e interrelación de lenguajes. Poesía en movimiento*. En G. Sánchez et. al., (Coords.), *Expresión, creatividad y movimiento: I Congreso Internacional de expresión corporal y educación*, pp. 48-66. Salamanca: Amaru
- Peñalver, J. M. (2010). La improvisación musical y su relación con la educación en valores. Justificación y elaboración de un diseño curricular básico para el área de música de la educación secundaria obligatoria. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 64, pp. 1-10.
- Pereira, M^a C. (2001). El descubrimiento de los valores docentes: una visión pedagógica desde el disco-forum. I y II En *Revista Padres y Maestros*, n° 257 y 258. pp. 8-12 y 9-12.
- Pérez, M. (2000). *El Universo de la Música*. Madrid: Musicalis.
- Pérez, E. (2015). Los pies de media luna, o cómo conseguían que no les crecieran los pies a las niñas en China. En *La voz del muro*. Recuperado en <http://lavozdelmuro.net/los-pies-de-media-luna-o-como-conseguian-que-no-les-crecieran-los-pies-a-las-ninas-en-china/#>
- Pérez Gutiérrez, M, (1994). Breve reseña histórica de la Educación Musical en España y comparación con otros países. *Música y Educación*, 17, pp. 19-28.
- Pérez Prieto, M. (2005). La enseñanza de la música en la Educación Secundaria en España desde 1970 según los documentos oficiales de ámbito estatal. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), pp. 77-94.
- Pérez Sabio, Z. (2011). La mujer en la música. Recuperado en <http://wwwmusikawa.es>

-
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1984). *El análisis de contenido de la prensa*. Madrid: UNED.
- Pernis, M. G. & Schneider, L. (2006). *Lucrezia Tornabuoni de Medici and the Medici Family in the Fifteenth Century*. Nueva York: Peter Lang Pub. Inc.
- Pescerelli, B. (1979). *I madrigali di Maddalena Casulana*. Florencia: Olschki.
- Pestalozzi, J.H. (1988). *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Tecnos.
- Pestelli, G. (1986). *Historia de la Musica, 7; La Epoca de Mozart y Beethoven*. Madrid: Turner.
- Phillips, K. H. & Aitchison, R. E. (1998). The effects of psychomotor skills instruction attitude toward singing and general music among students in grades 4-6. *Bulletin of the Council Research in Music Education*, 137, pp. 32-42.
- Phillips, K. H. (1985). Training the child voice. *Music Educators Journal*, 72, pp. 19-22.
- Phinney, J. S. & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counselling Psychology*, 54, pp. 271-281.
- Piaget, J. (1946). *La formación del símbolo*. México: Editorial FCE.
- Piaton, G. (2005). *Pestalozzi, la confianza en el ser humano*. Sevilla: Trillas Eduforma.
- Picinelli, F. (1670). *Ateneo dei letterati milanesi*, Milan. Recuperado en [http:// books.google.es /books?id=X892UdgmsgC&dq=Picinelli+Ateneo+dei+letterati+milanesi&printsec=frontcover&source=bl&ots=2iM4UNID-N&sig=3TPWPdQB1cU26i9kY8LYI_jrp0A&hl=es&ei=AnrSsfzJ4aqsAavrInxBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1#v=onepage&q=&f=false](http://books.google.es/books?id=X892UdgmsgC&dq=Picinelli+Ateneo+dei+letterati+milanesi&printsec=frontcover&source=bl&ots=2iM4UNID-N&sig=3TPWPdQB1cU26i9kY8LYI_jrp0A&hl=es&ei=AnrSsfzJ4aqsAavrInxBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1#v=onepage&q=&f=false).
- Pichler, C. (1914). *Denkwürdigkeiten aus meinem Leben*. Munich: E.K. Blümml.
- Pinto, R. & Grawitz, M. (1967). *Analyse de contenu et theorie. Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Pinker, S. (1995). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Pinkola, C. (2001). *Mujeres que corren con lobos*. Barcelona: E. Biblioteca.
- Piñero Gil, C. C. (2009). *Arte y mujer. Visiones de cambio y desarrollo social*. Madrid: Editorial Horas y Horas. Colección: Cuadernos Inacabados.
- Plan de Formación de Maestro (Decreto 29 de septiembre de 1931)

-
- Platón (1986). *La República o El Estado*. Madrid: Espasa Calpe, Colección Austral.
- Platón (2004). *El banquete*. Madrid: Alianza Editorial.
- Plaza, J. M^a & Felipe, A. DE (2000). *Canciones de amor y dudas*. Madrid: S. M. El Barco de Vapor. Serie Oro.
- Plummer, K. (2001). *Documents of Life 2: An Invitation to a Critical Humanism*. London: Sage.
- Pnevmatikos, D., Geka, M. & Divane, M. (2010). The emergence, structure and development of ethnic identity during childhood: The case of Roma identity. *International Journal of Psychology*, 45, pp. 435-442.
- Poch Blasco, S. (1971). Conceptos musicoterapéuticos de autores españoles de pasado, válidos en la actualidad. *Anuario Musical*, 1971, pp. 147-171
- Porcel, A. M. (2010). El valor formativo de la música en primaria. *Innovación y experiencias educativas*, 32, pp. 1-9.
- Pozuelo, J.M. (1988). *Tipología del discurso del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.
- Prats, J. (1977). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. (Notas para un debate deseable). En *Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de los Recursos Didácticos. Ciencias Sociales. La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada Editora.
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, pp. 7-13.
- Prior, L. (2004). Doing thing with documents. En D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, methods and practice*, pp.76-94. Londres: Sage.
- Proyecto de Bases de la Enseñanza Primaria y Secundaria de 1932.
- Provenzo, E. F. (1991). *Video Kids: making sense of Nintendo*. Cambridge: Harvard University Press.
- Proyecto de Ley de Instrucción Pública del 9 de diciembre de 1855.
- Puelles Benítez, M. (2004). *Política y educación en la España Contemporánea*. Madrid: UNED.
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Puig, J. M. & Martínez, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.

Quintana, J.M. (1813). Informe de la Junta creado por la regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la instrucción pública, ed. de Natividad Araque, Universidad Carlos III, Pág. 179-216

Quaresma da Silva, D.R., Fanfa Sarmiento, D. & Fossatti, P. (2012). Género y sexualidad: ¿qué dicen las profesoras de educación infantil de Canoas, Brasil? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (16).

Quintana, J. M^a. (1998). *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.

Ramos López, P. (2003). *Feminismo y música: Introducción crítica*. Madrid: Narcea.

Ramos López, P. (2007). Maria Antonia Walpurgis. *Goldberg: The early-music portal, Magazine 10*.

Raney, C. (2001). *Francesca Caccini. The New Grove of Music and Musicians*. Londres: Macmillan.

Ranieri Panetta, M. (2004). *Pompeya. Historia, vida y arte de la ciudad sepultada*. Madrid: Galaxia Gutenberg. Circulo de Lectores.

Rasch, R. A. (2001). *Leonora Duarte. The New Grove of Music and Musicians*. Londres: Macmillan.

Raths, L. E; Harmin, M. y Simon, S. B. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase*. México: Uteha.

Raynor, H. (1986). *Una historia social de la música, desde la Edad Media hasta Beethoven*. Madrid: Siglo XXI.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Recuperado de www.rae.es/rae.html.

Real Decreto-ley 1/88 , de 22 de febrero, por el que se regula la incorporación de la mujer en las Fuerzas Armadas

Real Decreto 984/92, de 31 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de Tropa y Marinería profesionales de las Fuerzas Armadas.

Real Decreto 66/2000 de 21 de enero, por el que se modifican las condiciones de acceso a Militar Profesional de Tropa y Marinería de las Fuerzas Armadas.

Rebernak, J. y Muhammad, I. (2009). Interacciones artísticas y competencias interculturales en el Mediterráneo. *Quaderns de la Mediterrània*, 12, pp. 265-270

Red2Red Consultores (2008). *Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de la Igualdad. Recuperado de <http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/docs/009-guia.pdf>

Reese, G. (1989) *La Música en la Edad Media*. Madrid: Alianza Música.

Reglamento General de Instrucción Pública, de 10 de julio de 1821, aprobado por Decreto de las Cortes de 29 de junio de 1821.

Reich, N. B. (1984). Clara Schumann: Old Sources, New Readings. En *The Musical Quarterly*, vol. 70, No.3. Oxford: Oxford University Press.

Reich, N. B. (2001). *Clara Schumann: The Artist and the Woman*. Ithaca: Cornell University Press.

Reinecke, H. P. (1974). Einige Bemerkungen zur methodologischen Basis instrumentaler Forschung, *Festschrift to Ernst Emsheimer*, pp.176-179. Estocolmo: Hilleström.

Reinhardt, E. (1993). Escritoras alemanas en la literatura religiosa medieval, *Anuario filosófico* vol. 26, n° 3, (Simposio sobre la Mujer en la Edad Media) pp. 599-620, Servicio de publicaciones Universidad de Navarra, 1993. Pág. 62-80.

Reglamento de Escuelas Normales, 17 de abril de 1933.

Riaño, M. E., González, N., y Guerra, S. (2007). ¿Cómo fomentar los valores a través de la música? Un programa formativo diseñado para la educación primaria. *Eufonía Didáctica de la Música*, 41, pp. 118-124.

Rice, M. (1999). *Pompeya, la ciudad enterrada*. Madrid: Ediciones SM.

Rice, M. L., & Schiefelbusch, R. L. (1989): *Teachability of language*. Baltimore: Brookes.

Rich Harris, J. (2002). *El mito de la educación*. Barcelona: Grupo Editorial Random House Mondadori.

Rink, J. (2001). *La interpretación musical*. Madrid: Alianza Música.

Riveiro, L. & Schinca, M. (1992). *Expresión Corporal "Optativas"*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Roberts, A. D. (2007). Las relaciones entre la identidad y el Aprendizaje. Exploring connections between identity and learning. En *Cultura y Educación: Culture and Education*. 19(4). pp. 379-394. DOI: 10.1174/113564007783237689.

Rodríguez Gómez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

Rodríguez González, A. (1989). Interpretación de las actitudes. En J. Mayor, y J.L Pinillos (Coords.), *Tratado de psicología General. Creencias, actitudes y valores* (pp. 199-314). Madrid: Alhambra Universidad.

Rodríguez González, A (1990). La escuela en la literatura. Monográfico. *Cuaderno de Pedagogía, n. 187*. Diciembre. pp. 14-38.

Rodríguez Neira, T. (1999). Lo privado. Aprendizajes tácitos, Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria, 11*, pp. 85-100.

Rodríguez Suso, C. (2002). *Prontuario de Musicología: Música, sonido, sociedad*. Barcelona: Clivis.

Rodríguez Tobal, J. M. (1990). *Safo. Poemas y fragmentos. Poesía Hiperión, 162*. Madrid: Ediciones Hiperión. (Edición bilingüe).

Romero, J. B. (2005). La música en la escuela y su tratamiento histórico. *Música y Educación, 62*, pp. 43-58.

Romero Martín, R. (1999). La expresión y comunicación corporal desde el ámbito de la educación física: elementos, características y enfoque globalizador de la misma. En D. Linares; F. Zurita y J.A. Iniesta (1999). *Expresión y comunicación corporal en Educación Física*. Granada: Asociación para el desarrollo de la Comunidad Educativa en España y Grupo Editorial Universitario.

Rosaldo, R. (2000). *Cultura y verdad. La reconstrucción del análisis social*. Quito: Ediciones Abya-yyala.

Rose, A. (1985). Elisabeth-Claude Jacquet de la Guerre and the Secular cantate francoise. *Early Music, vol. 13*, nº 4, pp. 530 – 531.

Rosen, C. (1999). *El estilo Clásico Haydn, Mozart, Beethoven*. Madrid: Alianza Música.

Rothenberg, S. (1993). Thus Far, but not farther: Fanny Mendelssohn-Hensel's Unfinished Journey. *En The Musical Quarterly, vol. 77*, No. 4, pp. 689-708. Oxford: Oxford University Press.

Roughol, S. (1997). Barbara Strozzi. *En Goldberg, revista de música antigua, vol. 1*, pp. 30-31

Roughol, S. (1998). La Cecchina y La Flora. *En Goldberg, revista de música antigua, vol. 5*.

Rousseau, J.J. (2007). *Diccionario de Música*. Madrid: Akal.

-
- Rousseau, J.J. (2012). *El contrato social*. Barcelona: S.L.U. ESPASA LIBROS.
- Rousseau, J.J. (2011). *Emilio o De la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rousseau, J.J. (1980). *Ensayo sobre el origen de las lenguas*. Madrid: Akal.
- Ruíz Bolívar, C. (2011). La investigación cualitativa en educación: Crítica y prospectiva. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, (11), pp. 28-50.
- Ruíz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruíz Tarazona, A. (1977). Mariana de Martínez. En *Revista Ritmo*, n° 486, pp. 17-21. Madrid.
- Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, pp. 79-90.
- Sachs, C. & Moritz von Hornbostel, E. (1914). Systematik der Musikinstrumente, Berliner Gesellschaft für Anthropologie, *Ethnologie und Urgeschichte*, XLVI/4-5, pp. 553- 590. Braunschweig: Limbach.
- Sadie, J. A. & Samuel, R. (1994). *The New Grove Dictionary of Women Composers*. Londres: Macmillan Press.
- Saint-Exupery, A. (2009). *El Principito*. Barcelona: Publicaciones y ediciones Salamandra.
- Salazar, A. (1953). *La música en las Cuevas*. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- Salazar, A. (1993). *La Música en la sociedad europea III: El siglo XIX*. Madrid: Alianza Música.
- Salzer, J. (1984). *La Expresión Corporal*. Barcelona: Herder.
- San Fabián Maroto, J. L. (1992). *Evaluación etnográfica de la educación*. En B. Blasco Sánchez (y otros), *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo*, pp. 13-53. Oviedo: Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
- San Agustín (2002). *De civitate Dei contra paganos*. Salamanca: Europa Artes Gráficas.
- Sánchez, G. (2008). *La Expresión Corporal en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Un proyecto de consolidación*. En G. Sánchez et al. (Coords.), *El movimiento expresivo*, pp. 17-28. II Congreso internacional de Expresión Corporal y Educación
- Sandved, K. B. (1962). *El Mundo de la Música*. Madrid: Espasa Calpe, S.A.
- Santamaría Delgado, C. (2015). Conocimiento y diálogo de saberes en el ejercicio profesional del músico colombiano: algunas ideas sobre lo que ganaríamos si decidiéramos bajarnos de la

torre de marfil en *A Contratiempo, Revista de música en la cultura* n° 25. Recuperado de <http://www.territoriosonoro.org/CDM/acontratiempo/?ediciones/revista-25/articulos/conocimiento-y-dilogo-de-saberes-en-el-ejercicio-profesional-del-msico-colombiano-algunas-ideas-sobr.html>

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta moebio* 41, pp. 207-224. Recuperado de www.moebio.uchile.cl/41/santander.html

Santiago, P. (1985). *De la Expresión Corporal a la Comunicación Interpersonal*. Madrid: Narcea.

Santos Guerra, M. A. (2002). Currículum oculto y aprendizaje en valores. En *INET Temas*, n. 21. Málaga. Recuperado de <http://www.inetcordoba.org>

Santos Guerra, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68(2), 175-200. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198009>.

Santos Guerra, M. A. y Moreno, T. (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(23), pp. 913-931.

Santos, J. (1997a). Música, maestro...Trabajando con música y canciones en el aula de español. *En Carabela* n° 41, pp. 129-152. Madrid: SGEL.

Santos, J. (1997b). *M de música*. Barcelona: Difusión.

Sanuy Simón, M. & González Sarmiento, L. (1968). *Música para niños*. Madrid: Unión Musical Española.

Sanuy, M. (1999). La música como elemento integral en la educación escolar. *Música y Educación*. Vol. 37, pp. 41-49.

Sanz, A. (2003). *Mujeres en la Edad Media: Las raíces de la libertad*. Madrid: Edit. Sociedad de Nuevos Autores.

Sarget, M.A. (2003). *Apuntes de Historia y Ciencias de la Música*. Recuperado de http://musarac.iespana.es/apuntes_de_historia_y_ciencias_d.htm?4

Sau, V. (1995). *El vacío de la maternidad. Madre no hay más que ninguna*. Barcelona: Icaria.

Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/49/sayago.html>

-
- Schaeffner, A. (1936). *Origine des instruments de musique*. París: Payot
- Schafer, M. (1969). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schafer, M. (1988). *Cuando las palabras cantan*. Ricordi: Buenos Aires.
- Schlegel, F. (1937). *Frammenti critici e scritti di estetica*. Florencia: Santoli.
- Schneider, M. (1998). *El origen musical de los animales. Símbolos en la mitología y la escultura antiguas*. Madrid: Siruela.
- Schönberg, A. (1909.: *Two Letters to Ferruccio Busoni*. USA: Oxford University Press.
- Schumann, E. (1934). The Diary of Robert and Clara Schumann. En *Music and Letters*, Vol. 15, no. 4. Oxford: Oxford University Press.
- Schwarz, J. C.; Barton-Henry, M. L. y Pruzinsky, Th. (1985). Assesing child-rearing behaviors: a comparison of ratings made by mother, father, child and sib-ling on the CRPBI. *Child Development*, 56 (2), pp. 462-479
- Scott, M. M. (1933). Maddalena Lombardini, Madame Syrmen. En *Music and Letters*. XI, pp. 149-163. Oxford.
- Self, G. (1991). *Nuevos sonidos en clase*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, n. 334, pp. 165-176.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. & Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Siankope, J. y Villa, O. (2004). *Música e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- Silbermann, A. (1961). *Estructura Social de la Música*. Madrid: Taurus.
- Simons, H. (2011). *El estudio de casos: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Small, C. (1989). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza Editorial
- Smith, F. (2003): *India: morir por la dote*. Reino Unido: BBC. Recuperado de <http://migraciones.ugr.es/cddi/index.php/videos/article/30-india-morir-por-la-dote>
- Smith, V. (1995). *El proceso de construcción de la identidad y su vinculación con la identidad étnica: un estudio psicogenético con niños y niñas entre los 9 y los 11 años de la zona urbana de Limón*. (Tesis de Licenciatura Inédita). San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
-

-
- Smith, V. (2002). Aportes a la comprensión de la identidad étnica en niños, niñas y adolescentes de grupos étnicos minoritarios. *Ciencias Sociales*, 96, pp. 71-82.
- Smyth, E. (1919). *Impressions That Remained-Memoirs of Ethel Smyth*. New York: Alfred A. Knopf.
- Soley-Beltrán, P. (2012). *Los tacones sexualizan y fragilizan a la mujer*. Recuperado de <http://taconless.com/los-tacones-sexualizan-y-fragilizan-la-mujer/>
- Sopeña, F. (1954). *Historia de la Música en cuadros esquemáticos*. Madrid: Ediciones y Publicaciones Españolas, S.A
- Sorce Keller, M. (1996). *Musica e sociologia*. Milano: Ricordi.
- Sotomayor Muro, M. (1979). La Iglesia en la España romana. Historia de España. En J. Boardman, (1975). *Los griegos en ultramar: comercio y expansión colonial antes de la era clásica* (pp 62-65). Madrid: Alianza Universidad.
- Spencer, H. (1932). *El origen de las profesiones*. Madrid: Ediciones Populares Ibérica.
- Spencer, L. (1997): *La educación lingüística: Trayectorias y mediaciones femeninas*. Barcelona: Ed. Icaria Antrazyt.
- Spencer, H. (1857). *Origine e funzione della musica*. Trieste: Alma Firenze.
- Spence, J. T., Helmreich, R.& Stapp, J. (1975). Rating of self and peers of sex roles attributes and their relation to self-esteem and conceptions of masculinity and femininity. *Journal of personality and social psychology*, 32, pp. 29-39.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata
- Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, n° 277, pp. 43- 53.
- Stevenson, R. (1991). Marianna Martines (1744–1812): Pupil of Haydn and Friend of Mozart. En *Inter-American Music Review XI*.
- Stockmann, E. (1971). The Diffusion of Musical Instruments in an Inter- Ethnic Process of Communication. *Yearbook of the International Folk Music Council*, volumen III, pp. 128-137.
- Stokoe, P. (1967). *La Expresión Corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi.
- Stone, P.J.; Dunphy, D.C; Smith, M.S; Ogilvie, D. M. (1966). *The general inquirer. A computer approach to content analysis in the behavioural sciences*. Cambridge: Mas MIT Press.

-
- Strauss, A. & Corbin, A. J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, A. J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: Contus/Facultad de Enfermería-Universidad de Antioquia.
- Strunk, O. (1998). *Music History. The Baroque Era*. Nueva York. Londres: W.W. Norton & Company.
- Stumpf, C. (1885). Musikpsychologie in England. Betrachtungen über die Herleitung der Musik aus der Sprache und aus dem thierischen Entwicklungsproceß, über Empirismus und Nativismus in der Musiktheorie. *Vierteljahrsschrift für Musikwissenschaft* 1, pp. 261-349
- Subirats, M. & Brullet C. (2002). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. En A. González y C. Lomas (Coords.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* pp. 133-167. Barcelona: Graó.
- Sustaeta, I. (1993.) *Juego, Canto. Colección Didáctica de la Expresión Musical. Educación Primaria. 1º Ciclo. Guía del Educador*. Madrid: Alpuerto.
- Suzuki, S. (1978). *Suzuki Violin School: Violin*. Miami: Summy-Birchard.
- Szönyi, E. (1976). *La educación musical en Hungría a través del método Kodály*. Budapest: Corvina.
- Tamayo, M. (2006). *El proceso de investigación científica. Fundamentos de investigación*. Méjico: Limusa.
- Tannen D. (1996). *Género y Discurso*. Madrid: Paidós.
- Tardif, C. (1993). *Portrait de Cécile Chaminade*. Montreal: Louise Courteau.
- Taruskin, R. (2005). *The Oxford History of Western Music*. Nueva York: Oxford University Press. (6 vols).
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1985). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Thomas, J. (1980). Orff-Based Improvisation. En *Music Educators Journal*, 66 (5), pp. 58-61.

-
- Thresher, J. M. (1964). The Contributions of Carl Orff to Elementary Music Education. En *Music Educators Journal*, 50 (3), pp. 43-48.
- Tiburcio, E. (2010). Canciones y discusión de dilemas en el desarrollo de valores. Una experiencia de intervención en Escuelas Primarias de la República Dominicana. *Lista Electrónica Europea de Música y Educación (LEEME)*, 25, pp. 123-148.
- Tillard, F. (1996). *Fanny Mendelssohn*. Portland, OR: Amadeus Press.
- Toews, J. E. (1993). Memory and Gender in the Remarking of Fanny Mendelssohn's Musical Identity: The Chorale in "Das Jahr". En *The Musical Quarterly*, vol.77, No.4. Oxford: Oxford University Press.
- Tomé, A. & Rambla, X. (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Tomé, A. (2002). *Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa*. En A. González y C. Lomas (Coords.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, pp. 169-181. Barcelona: Graó.
- Torres, E. (202). Factores personales y sociales vinculados a la práctica físico-deportiva desde la perspectiva del género. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 9, pp. 70-83.
- Torres, G. & Arjona, M. C. (1988). *Coeducación. Materiales Curriculares para la Educación Infantil*. Temas transversales del currículum, 2 y Educación en valores. Madrid: OEI.
- Torres, G. & Arjona, M. C. (1988). *Temas Transversales del Currículum, 2. Educación Ambiental, Coeducación*. Colección de Materiales Curriculares para la Educación Infantil. Ed. del Consumidor y el Usuario.
- Torres, G., y Arjona, M. C. (1988). *Coeducación. Temas transversales del currículo. Materiales curriculares para la Educación Infantil*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Torres, J. (1988). *La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación*. En J. Goetz y M. D. Lecompte (Coords.), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, pp. 11-22. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torrego, L. (1999). *Canción de autor y educación popular*. Madrid: Ediciones La Torre.
- Torriglia, A. (1982). *Rev, Eslabón Educativo*, n.º 2. Argentina: Tapas.
- Touliatos_Banker, D. (1984). Women composers of medieval byzantine chant. En *College Music Society Symposium XXIV/I* (Spring 1984) pp. 62-80.

-
- Touriñán, J. M. (1987). *Teoría de la educación*. Madrid: Anaya.
- Touriñán, J.M. (1997). Racionalidad de la intervención pedagógica: explicación y comprensión. En *Revista de Educación*, número 314, pp. 157-186.
- Touriñán, J. M. (2010). *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. & Santos, M. A. (Eds.) (1999): *Interculturalidad y educación para el desarrollo. Estrategias sociales para la comprensión internacional*. Santiago de Compostela. Galicia: Xunta de Galicia. Consellería de Cultura, Comunicación Social e Turismo.
- Touriñán, J. M. & Soto, J. (1999). *La calidad de la educación*. En J. M. Touriñán, (director), *Educación y sociedad de la información: cuestiones estratégicas para el desarrollo de propuestas pedagógicas*, pp. 117-126. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de la Educación*, 22 (2), pp. 151-181
- Triandis, H. C. (1974). *Actitudes y Cambios de actitudes*. Barcelona: Editorial Toray-D.L.
- Trías, N. (1988). *La aportación de Emil Jacques-Dalcroze a las actividades físicas con soporte musical*. Recuperado de http://articulos-apunts.edittec.com/11-12/es/011-012_004-006_es.pdf
- Trías, E. (2007). *El canto de las sirenas*. Galaxia Gutenberg. Madrid: Círculo de Lectores.
- Trías, E. (2008). *La edad del espíritu*. Madrid: Círculo de Lectores.
- Trichet, P. (1957). *Traité des instruments de musique*. Geneva: Editions Minkoff.
- Trigo, E. (1999). *Creatividad y motricidad*. Zaragoza: Inde Publicaciones.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tur Mayans, P. (1992). *Reflexiones sobre educación musical*. Madrid: Universitat de Barcelona Publicacions.
- Ullrich, H. (1966). Maria Theresia Paradis, zweite Reise nach Prag 1797: die Uraufführung von Rinaldo und Alcine. En *Die Musikforschung*. XIX, pp. 152-163.
- Unesco (1956). *Music in Education. International Conference on the Role and Place of Music in the Education of Youth and Adults*. Brussels, 1953. Switzerland: Unesco.
- Valdés de León, G. (2010). *Tierra de nadie. Una molesta introducción al estudio del diseño*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
-

-
- Valls, R. (1998). Los manuales escolares y los materiales curriculares de historia. Una propuesta de análisis y valoración crítica de los mismos desde criterios didáctico historiográficos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17, pp. 69-76.
- Valls, R. (2008b). *Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración*. En J. Prats y M. Albert (Eds.), *Ells llibres de text i l'ensenyament de la Història* (pp. 63-72). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Valls Gorina, M. (1991). *Diccionario de la música*. Madrid: Ediciones del Prado, S.A. Alianza.
- Valls Gorina, M. (2003). *Para entender la música*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Vázquez, E. (1985). *El poder de Roma. Grandes imperios y civilizaciones*. Madrid: Ediciones Sarpe, S. A.
- Vega, A. (2007). *Feminización y precariedad del trabajo. Por la visibilidad de las amas de casa: rompiendo la invisibilidad del trabajo doméstico*. México: Política y Cultura.
- Vega Toscano, A. (1996). *Dos siglos de compositoras en España*. Madrid: Scherzo nº 109.
- Velasco, H. & Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Velasco, H. A. (2003): *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas*. Madrid: UNED.
- Velasco Marugán, N. (2012). *Estudio sobre coeducación en un aula de educación infantil*. Trabajo fin de grado. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Verne, J. (2003). *La vuelta al mundo en ochenta días*. Toledo: Diario El País, S.A.
- Vicente, G. (2007). Música y valores: diálogo, tolerancia y solidaridad en canciones infantiles. *Música y educación*, 71, pp. 17-43.
- Villar Palasí, J. L. (1969). *La educación en España: bases para una política*, presentado el día 12 de febrero de 1969 a la Comisión de Educación de las Cortes Españolas y al Consejo Nacional del Movimiento, elaborado por la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Villodre, B. (2012). La importancia de la música como medio de comunicación intercultural. En *Ediciones Universidad de Salamanca, Teoría educativa* 24, pp. 107- 127.
- Viñas, D. (1973). *Grotesco, inmigración y fracaso*. Buenos Aires: Ediciones corregidor.

Viñuela, L. (2003). *La perspectiva de género y música popular. Dos nuevos retos para la musicología*. Oviedo: KRK Ediciones.

VV.AA. (1998): *Lo femenino y lo masculino en los diccionarios de la lengua de la Real Academia Española*. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios 53.

VV.AA. (1998). En femenino y en masculino. *Cuaderno de educación no sexista nº 8*. Madrid: Instituto de la Mujer.

VVAA. (2005). *Escuelas para la democracia. Colección contexto educativo*. Cantabria: Consejería de Educación.

VVAA. (2008). *Guía sobre comunicación socioambiental con perspectiva de género*. Consejería de Medio Ambiente, Junta de Andalucía. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/web/Bloques_Tematicos/Publicaciones_Divulgacion_Y_Noticias/Publicaciones_Periodicas/aula_verde/aula_verde_33/aula_verde_33_def.pdf

VVAA. (2010). *Guía para un uso del lenguaje no sexista en las relaciones laborales y en el ámbito sindical y Guía para delegadas y delegados*. Madrid: Secretaría confederal de la mujer de CCOO y Ministerio de Igualdad. http://www.ccoo.es/comunes/recursos/1/643228-Guia_sindical_para_un_uso_del_lenguaje_no_sexista.pdf

VVAA. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

VVAA. (2009). *Guía de lenguaje no sexista*. Unidad de Igualdad de la Universidad de Granada, Universidad de Granada. Recuperado de [http://secretariageneral.ugr.es/bougr/pages/desarrollo/2009/guia211209/!](http://secretariageneral.ugr.es/bougr/pages/desarrollo/2009/guia211209/)

VVAA. (2011). *Guía de uso no sexista del lenguaje de la Universidad de Murcia*. Unidad para la Igualdad entre mujeres y hombres. Universidad de Murcia. Recuperado de <https://www.um.es/igualdad/documentos/guia-leng-no-sexista.pdf>

VVAA. (2010). *Manual de lenguaje no sexista en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid, Unidad de Igualdad, Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9zq1NRXGRk4J:https://igualdad.uniovi.es/c/document_library/get_file%3Fuuid%3D740605f2-7fb0-459f-b82b-b31bf7d7cb86%26groupId%3D336079+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es&client=firefox-a

VVAA. (2008). *Guía sindical del lenguaje no sexista*. Madrid: Secretaría de Igualdad, Unión General de Trabajadores. Recuperado de http://www.ccoo.es/comunes/recursos/1/643228-Guia_sindical_para_un_uso_del_lenguaje_no_sexista.pdf

VVAA. (2012). *Guía de lenguaje no sexista*. Oficina de Igualdad, UNED. Recuperado de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTO RADOS/GERENCIA/OFCINA_IGUALDAD/GUIA_LENGUAJE.PDF

VVAA. (2009). *Igualdad, lenguaje y Administración: propuestas para un uso no sexista del lenguaje*. Conselleria de Bienestar Social, Generalitat Valenciana. Recuperado de <http://www.bsocial.gva.es/documents/610460/720085/Igualdad,%20Lenguaje+y+Administraci%C3%B3n++propuestas+para+un+uso+no+sexista+del+lenguaje./1bf86764-4b08-4b53-af48-7a9756a4d1ee>.

VVAA (2006). *Las relaciones en la Historia de la Europa Medieval*. Valencia: Tirant lo Blanc.

VV.AA. (2007). Wilhelmine, Sophie Friederike. *En Encyclopaedia Britannica*. Chicago.

Vygotsky, L.S. (1934). *Myshlenic i rech*. Moscú: Sotsekviz.

Watzlawich, P., Bavela, J. & Jackson, D. (1997). *Teoría de la comunicación humana*. España: Editorial Herder.

Weber, M. (1977). Fundamentos racionales y sociológicos de la música. *En Economía y Sociedad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica FCE.

Weber, M. (2012). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Weber, R.P. (1985). *Basic content analysis*. Beverly Hills: Sage University Paper.

Willems, E. (1984). *L'oreille musicale. La culture auditive, les intervalles et les accords. Tome II*. Fribourg: Éditions Pro Musica.

Willems, E. (1987). *Les bases psychologiques de l'éducation musicale*. Fribourg: Éditions Pro Musica.

Willems, E. (1989). *El valor humano de la Educación Musical*. México: Paidós Studio

Willems, E. (1973). *Bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.

Willems, E. (1976). *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Williams J. E., Bennet S. M., y Best D. L. (1975). Awareness and expression of sex stereotypes in young children. *Developmental Psychology, 11*, pp. 635-642.

Wilson, E. O. (1980). *Sociobiología: una nueva síntesis*. Barcelona: Editorial Omega.

Wilson Kimber, M. (2000). The "Suppression" of Fanny Mendelssohn: Rethinking Feminist Biography. *En 19th-Century Music, Vol.26, No.2*. California: University of California Press.

Wuytack, J. (1969). *Musique pour enfants (versión francesa del Orff-Schulwerk, 3 vols.)*. Bruselas: Schott Frères.

Zabalza Beraza, M.A. (1990). *Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento didáctico*. En A. Medina & M. L. Sevillano (1990). *Didáctica-adaptación. El Currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED.

Zamacois, J. (1973). *Teoría de la música (Libro I y II)*. Barcelona: Editorial Labor.

Zamacois, J. (1978). *Tratado de armonía (Libro I II y III)*. Barcelona: Editorial Labor.

Zamacois, J. (1990). *Temas de estética y de historia de la música*. Barcelona: Editorial Labor.

Zamacois, J. (1978). *Curso de formas musicales*. Barcelona: Editorial Labor.

Zaragozá Muñoz, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó.