



**Màster en Investigació en Didàctiques Específiques**

**LA TRANSMISSIÓ CULTURAL A L'EDUCACIÓ  
PRIMÀRIA A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM DE  
MÚSICA.**

Una anàlisi dels llibres de text

**Memòria de Treball de Fi de Màster  
CLARA MARTÍNEZ I DELGADO**

**Tutor: Dra. Ana María Botella Nicolás y Dr. Vicente Galbis López  
Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal**

**València, 1 de Setembre del 2016**



Fitxa tècnica:

Màster: **Màster en Investigació en Didàctiques Específiques per la Universitat de València**

Especialitat: **Didàctica de la Música**

Autora: **Cognoms: Martínez i Delgado**

**Nom: Clara**

Títol de la memòria: **La transmissió cultural a l'Educació Primària a través del currículum de Música. Una anàlisi dels llibres de text.**

Tutora: **Cognoms: Botella Nicolás**

**Nom: Ana María**

Tutor: **Cognoms: Galbis López**

**Nom: Vicente**

**Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal**

Data de defensa: 21/09/2016

Qualificació (numèrica i Matrícula d'Honor si procedeix): 10 (SB)

Paraules clau: **Transmissió cultural, currículum, pedagogies crítiques i postcrítiques, llibres de text, anàlisi del discurs.**

Keywords: **Cultural transmission, curriculum, critical and post-critical pedagogy, text books, discourse analysis.**

Codis UNESCO: 531204 Educación, 630102 Relaciones culturales, 630103 Folklore, 5899 Otras especialidades pedagógicas (Educación Musical).

## AGRAÏMENTS

Aquesta investigació neix de les converses constants amb el pare i la mare als dinars, als sopars, de bon de matí i a mitja vesprada. Ha estat elaborada des de l'estima i la reflexió conjunta, cultivant-la junt a les tomaques i la ruca, compartint-la, discutint-la, fent-la créixer. I tot això ha estat possible perquè sempre esteu al meu costat, perquè m'estimeu i m'ajudeu de manera incondicional.

A Jaume, perquè el seu somriure i la seua mirada m'han acompanyat durant tot el procés. I també a Juli, a qui he recordat a cada pàgina d'aquest estudi, sabent-te feliç d'aquest treball.

A totes les persones que al primer crit d'ajuda heu acudit sense pensar-ho ni un instant, especialment a Nelo, qui m'ha proporcionat tot el material i l'atenció necessària per seguir endavant.

A Ana i Vicente que m'han atès en tot moment.

I finalment, a totes aquelles persones que gaudiu d'aquestes pàgines, que feu vostra la lectura, i que us recolzeu en ella per seguir endavant.

### *La lluvia*

*Entre todas las músicas del mundo y del cielo, entre todas las que escucho desde arriba y desde abajo, yo elijo el concierto para lluvia sola.*

*Como en misa la oigo, cada vez que se deja sonar en la claraboia de mi casa* (Galeano, 2016, p. 203).

## **Resum**

El treball d'investigació que ací es presenta mostra una mirada des de les pedagogies crítiques i postcrítiques, entorn de la transmissió cultural que esdevé al currículum de Música d'Educació Primària del País Valencià, sent aquesta reconeguda a partir del buidatge i l'anàlisi dels llibres de text d'aquest àmbit de coneixement. Es tracta d'una investigació de caire qualitatiu, que empra l'anàlisi del contingut i del discurs com a eines metodològiques. La intenció d'aquest estudi és mostrar que a les escoles amb l'us dels llibres de text de Música, es transmet una cultura plena de presències i també absències, i aquestes han de ser reconegudes, pensades i reflexionades pel conjunt de la comunitat educativa, especialment pel professorat.

## **Paraules clau**

Transmissió cultural, currículum, pedagogies crítiques i postcrítiques, llibres de text, anàlisi del discurs, Educació Primària.

## **Resumen**

El trabajo de investigación que aquí se presenta muestra una mirada desde las pedagogías críticas y poscríticas, alrededor de la transmisión cultural que deviene en el currículum de Música de Educación Primaria en el País Valencià, siendo ésta reconocida a partir del vaciado y el análisis de los libros de texto de este ámbito de conocimiento. Se trata de una investigación de carácter cualitativo, que utiliza el análisis del contenido y del discurso como herramientas metodológicas. La intención de este estudio es mostrar que en las escuelas, con el uso de los libros de texto de Música, se transmite una cultura llena de presencias y también ausencias, y que estas deben de ser reconocidas, pensadas y reflexionadas por el conjunto de la comunidad educativa, especialmente por el profesorado.

## **Palabras clave**

Transmisión cultural, currículum, pedagogías críticas y postcríticas, libros de texto, análisis del discurso.

## **Abstract**

The present research project shows a perspective based on critic and post critic pedagogies when it comes to cultural transmission coming from the Music curriculum of Primary School of the País Valencià, recognized by the drained and the text analyse in this field of knowledge. The investigation is qualitative, using content and discourse analysis as main methodology tools. The intention of the study is to show how the school with the use of text books transmits a culture full of presences but also absences, which must be recognized, thought and taken into consideration by the educational community, specially by the teachers.

## **Key words**

Cultural transmission, curriculum, critical and post-critical pedagogy, text books, discourse analysis, Primary School.

## **Resumo**

O trabalho de investigação que aqui se apresenta mostra uma mirada dê de as pedagogias críticas e postcríticas sobre a transmissão cultural que tem lugar no currículo de Música de Ensino Fundamental no País Valencià, sendo esta reconhecida a partir do esvaziamento e análise dos livros de texto deste âmbito de conhecimento. É uma investigação qualitativa que faz uso da análise de conteúdo e do discurso como ferramentas metodológicas. A intenção deste estudo é mostrar que o espaço escolar conjuntamente com os livros de texto de Música, transmitem uma cultura cheia de presenças e ausências, e que estas têm de ser reconhecidas, pensadas e reflexionadas pelo conjunto da comunidade educativa, especialmente pelo professorado.

## **Plavras chave**

Transmissão cultural, currículo, pedagogia crítica e postcrítica, livros de texto, análise do discurso, Ensino Fundamental.

# ÍNDIX

I.	INTRODUCCIÓ .....	1
II.	JUSTIFICACIÓ .....	3
	2.1 DEFINICIÓ DEL PROBLEMA D'INVESTIGACIÓ .....	3
	2.2 RELLEVÀNCIA SOCIAL I PEDAGÒGICA DE LA INVESTIGACIÓ .....	4
	2.3 PREGUNTA D'INVESTIGACIÓ .....	5
III.	OBJECTIUS .....	6
IV.	FONAMENTACIÓ TEÒRICA .....	7
	4.1 INTRODUCCIÓ AL CONCEPTE DE CURRÍCULUM .....	8
	4.1.1 El currículum explícit .....	8
	4.1.2 El currículum ocult .....	10
	4.2 LES TEORIES CURRICULARS: EL RECONCEPTUALISME I LES TEORIES CRÍTiques I POSTCRÍTiques .....	12
	4.2.1 El moviment reconceptualista al currículum .....	12
	4.2.2 Les teories crítiques i postcrítiques de l'educació .....	14
	4.3 LA TRANSMISSIÓ CULTURAL EN EL CURRÍCULUM DE MÚSICA, MIRADA DES DE LES TEORIES CRÍTiques I POSTCRÍTiques. CATEGORIES D'ANÀLISI .....	21
	4.3.1 Categories d'anàlisi .....	27
	4.3.1.1 Representacions culturals .....	28
V.	METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ .....	30
	5.1 TEORIA I MÈTODE DE LA INVESTIGACIÓ .....	30
	5.2 TÈCNiques D'INVESTIGACIÓ COHERENTS AMB EL PROBLEMA ...	32
	5.2.1 Anàlisi de contingut .....	32
	5.2.1.1 Selecció de la mostra .....	33
	5.2.1.2 Sistema de codificació .....	34
	5.2.2 Anàlisi del discurs .....	35
	5.3 FERRAMENTES DE LA INVESTIGACIÓ .....	37
	5.3.1 Representacions culturals .....	38

5.3.1.1 Gènere.....	38
5.3.1.2 Mirada eurocèntrica:.....	39
5.3.1.3 Cultures i tradicions populars .....	40
5.3.1.4 Relació amb l'entorn .....	41
5.3.2 Pràctiques pedagògiques .....	41
5.3.2.1 Selecció i organització curricular .....	41
5.3.2.2 Rols i funció del professorat .....	42
5.3.2.3 Paper assignat a l'alumnat .....	43
5.3.3 Graelles de buidatge .....	44
VI. ANÀLISI I DISCUSSIONS .....	55
6.1 MIRADES ENTORN DE LES REPRESENTACIONS CULTURALS .....	55
6.1.1 Mirada de gènere .....	55
6.1.2 Mirada eurocèntrica .....	58
6.1.3 Mirada cap a les cultures i les tradicions populars .....	60
6.1.4 Mirada sobre la relació amb l'entorn .....	63
6.2 MIRADES ENTORN DE LES PRÀCTIQUES PEDAGÒGIQUES.....	65
6.2.1 Mirada entorn de la selecció i organització curricular .....	65
6.2.2 Mirada entorn dels rols i funcions del professorat.....	72
6.2.3 Mirada entorn del paper assignat a l'alumnat.....	77
6.3 RECUPERANT LES MIRADES.....	82
6.3.1 Les mirades entorn de la transmissió cultural .....	82
6.3.2 Les mirades entorn de les pràctiques pedagògiques.....	84
VII. CONCLUSIONS I PERSPECTIVES DE FUTUR.....	86
7.1 CONCLUSIONS.....	86
7.1.1 El projecte d'investigació.....	86
7.1.2 Pràctiques pedagògiques i llibres de text .....	88
7.1.3 El debat sobre el currículum .....	89
7.1.4 Educació Musical. Un espai per crear identitats .....	90
7.2 PERSPECTIVES DE FUTUR .....	91
VIII. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES .....	93
IX. ANNEXOS .....	98



## I. INTRODUCCIÓ

---

L'escola és un espai de gaudi, per compartir, és un espai construït per a què en ell s'identifique l'acció d'ensenyar i aprendre. L'escola és un espai de relacions, d'experiències, d'emocions. És un espai per on tothom, en aquesta part del món occidental, és obligat i obligada a passar, a conviure, a deixar el seu granet d'arena, a crear-se com a persona forjant la seua identitat.

Però l'escola és també un espai dedicat a la transmissió. A l'escola es transmeten idees, pensaments, valors, coneixement. A l'escola es transmeten maneres d'estimar, de viure, de pensar. A l'escola s'ensenya a aprendre a mirar, a escoltar, educant les mirades i l'escolta d'una manera especial. A l'escola es transmeten maneres que formen part d'una cultura particular.

Aquestes maneres, aquests pensaments, aquest coneixement, és fruit dels desitjos i les necessitats d'un sistema que respon als interessos d'una hegemonia social, política i cultural corresponent a un grup de persones amb poder. Un poder que també és transmès a l'escola, un poder que té significats, que es tradueix en forma de pràctiques escolars, de materials curriculars. I és ací on entra en joc el currículum, doncs, aquest és la clau que obri el pany a la transmissió cultural. Però qui decideix, discuteix i elabora aquest currículum? A qui representa? A qui oblida?

En la present investigació es busca respondre a aquestes preguntes i moltes d'altres que van sorgint amb el seu desenvolupament, analitzant els llibres de text pel seu caràcter reproductor i la seua forta presència en l'espai educatiu. Es considera la matèria de Música essencial per analitzar aquest procés de transmissió cultural, tenint present que aquesta és una part imprescindible de la base de qualsevol grup social. Per aquesta raó l'anàlisi es centrarà, exclusivament en aquest àmbit de coneixement.

Aquest estudi està dividit en nou blocs diferenciats. Després d'aquesta breu introducció es presenta la justificació on s'expressa de manera més extensa i argumentada el perquè de l'elecció d'aquest tema. Seguidament al bloc tres es mostren els objectius generals i específics plantejats arran de la pregunta d'investigació i que aniran complint-se al llarg d'aquesta. El bloc quatre està dedicat a la fonamentació teòrica de l'estudi, tres apartats i subapartats que ajuden al lector o la lectora a generar una idea i una mirada imprescindible per a la lectura d'aquesta investigació. A continuació al bloc cinc es presenta la metodologia emprada per posteriorment, al bloc sis, portar a terme l'anàlisi que

permetrà observar i reflexionar entorn dels llibres de text per extraure, d'una banda la cultura que en ells és transmesa i d'altra banda les pràctiques pedagògiques dins la cultura escolar que aquests reforcen. L'anàlisi tindrà les seues traduccions al bloc set, les conclusions i perspectives de futur, on es generarà una mirada global al voltant de la informació extreta i es presentaran les opcions que d'aquest estudi sorgeixen per seguir endavant amb la investigació al voltant de la transmissió cultural al currículum de Música. Finalment al bloc vuit es trobarà la bibliografia que conclourà al bloc nou amb els annexos.

## **II. JUSTIFICACIÓ**

---

### **2.1 DEFINICIÓ DEL PROBLEMA D'INVESTIGACIÓ**

El següent treball es presenta amb la intenció d'analitzar quin és el model de transmissió cultural que promou el currículum d'Educació Primària des de la matèria de Música, tal com es concreta als llibres de text. Aquesta investigació té un component motivacional inicial que neix de l'interés pel treball de recuperació i transmissió de les pràctiques culturals populars valencianes. Es considera un tema important partint de la idea que, les pràctiques populars actuals provenen d'una cultura hegemònica dominant que fomenta l'acceleració del procés de minorització d'aquelles xicotetes cultures que cada cop més es veuen reduïdes a fets concrets de la tradició popular. “La hegemonía cultural/moral de los principales enfoques del currículum, de la pedagogía y de la epistemología se están agrietando –y en algunos casos resquebrajando- por el efecto de las nuevas estrategias posmodernas deconstructivas desarrolladas por la cultura depredadora” (McLaren, 1997, p. 79).

D'aquest desig per la recuperació i el manteniment d'aquells espais d'identitat cultural, sorgeix en primer lloc la idea, que es mantindrà durant tota la investigació, de música popular tradicional. Aquesta idea crea una fusió entre el concepte de música folklòrica, aquella que és creada amb el temps de manera anònima i que es transmet en situacions de trobada popular, i la música tradicional, composta per autors concrets i utilitzada en contextos de tradició popular. La intenció que ací es genera és la de bastir ponts entre aquesta divisió de conceptes musicals doncs, la mirada es focalitza en tota la música, siga folklòrica o tradicional, que representa i esdevé en espais populars. El perill que ací s'observa i d'on neix aquest component motivacional, és el de veure reduïdes aquestes pràctiques culturals a situacions concretes, a dates culturalment històriques, oblidant el perquè d'allò què passa avui, el perquè del que s'és com a persona, com a grup, com a conjunt popular.

Però més enllà d'aquest primer component motivacional i subjectiu, guiarà aquesta investigació l'interés per fer del currículum de Música un espai de pensament, de replantejaments teòrics i pràctics i d'anàlisi cultural. És de preocupació per a la present investigació la possibilitat que sense tenir consciència clara, el professorat pugua estar reproduint mitjançant les seues

principals eines de treball -llibres de text- determinats estereotips culturals i pedagògics i per aquesta raó, es vol analitzar.

La investigació que ací es presenta és de caire teòric-pràctic. Amb ella es pretén anar més enllà de l'anàlisi superficial del currículum, per aquesta raó el mètode que s'ha considerat emprar per a portar a terme l'estudi són d'una banda, l'anàlisi de contingut per tal d'esbrinar de la manera més objectiva possible quines són les determinacions curriculars que es realitzen al llibre de text, i d'altra, l'anàlisi del discurs, doncs no és suficient analitzar què és el que hi ha o no hi ha sinó preguntar-se per què hi ha eixes absències i per què existeixen eixes presències.

Es pot enunciar, aleshores, que el que aquesta investigació pretén és mirar el currículum de Música des d'una mirada crítica i analítica, tractant d'obtenir la ideologia que aquest genera entorn a diversos ítems culturals i pedagògics.

## **2.2 RELLEVÀNCIA SOCIAL I PEDAGÒGICA DE LA INVESTIGACIÓ**

Quatre són els eixos argumentals al voltant dels quals es desenvolupa i justifica el present treball. El primer parteix de la idea que tothom està influït i condicionat per múltiples i complexes pràctiques culturals en relació amb les quals es desenvolupa com a persona i que, si més no, la subjectivitzen i provenen d'identitat des de la infantesa. És per això que amb el desenvolupament d'aquest estudi es concretarà la mirada en l'anàlisi de la transmissió cultural que es porta a terme a l'entorn educatiu per tal de conèixer què amaga la transmissió cultural que esdevé al currículum escolar.

El segon eix, pretén analitzar les prescripcions curriculars de l'administració educativa tal com es concreten i tradueixen en la forma de llibre de text, amb la intenció de veure la relació de proximitat o distanciament, de reconeixement o ruptura, entre la cultura promoguda al currículum escolar (cultura hegemònica), la història cultural i les pràctiques culturals populars minoritzades.

El tercer eix gira entorn del desig i el reconeixement per fer visible la matèria de Música, considerada especialment important en el treball de recuperació i transmissió de les cultures populars minoritzades. En aquest cas, de la cultura popular valenciana. A més a més de l'interés per reprendre una línia

d'investigació al voltant de l'anàlisi del currículum d'aquesta àrea des d'una perspectiva crítica i postcrítica, oblidant i distanciant-se de l'ús tècnic i purament instrumental d'aquest.

Finalment, el quart eix mostra l'interés per l'anàlisi cultural i l'anàlisi del discurs mirat des de les perspectives crítiques i postcrítiques, per tal d'enfrontar-se als models socials i pedagògics hegemònics que es reproduïxen a l'escola a través de l'ensenyament de la Música. Quin tipus de societat, de persona, de cultura, de comprensió del món, hi ha darrere de la Música que s'ensenyava a l'escola, segons el que es suggereix als llibres de text?

## **2.3 PREGUNTA D'INVESTIGACIÓ**

Per tot allò exposat anteriorment, es planteja la següent qüestió amb la qual es donarà inici al procés d'investigació per tal de trobar respostes i obrir noves finestres a l'anàlisi curricular musical.

Quin és el model de transmissió cultural que es desenvolupa a les escoles a través del currículum de Música concretat als llibres de text en l'Ensenyament Primari al País Valencià?

Per tal de realitzar una anàlisi de contingut de la mida requerida, s'hauran de desenvolupar una sèrie de ferramentes analítiques pròpies adaptades a allò que es vol investigar. Per aquesta raó, també es planteja la següent qüestió:

Com construir una ferramenta analítica que permeti esbrinar les pràctiques culturals explícites i implícites que es desenvolupen a les prescripcions curriculars dels llibres de text?

Tal com apunten Apple i King (1989) en *Qué enseñan las escuelas*, es plantegen ací les següents preguntes:

Quina és la proposta cultural que fa el currículum de Música? A qui beneficia? Què integra? Què ignora i/o silencia? Caldrà desenvolupar també una batalla cultural al currículum de Música? Però, també: quina pedagogia, quin tipus de mestre o mestra, d'estudiant, hi ha darrere de les propostes didàctiques que es formulen als llibres de text?

### **III. OBJECTIUS**

---

Per allò exposat anteriorment, aquesta investigació consta de dos objectius generals dels quals es desprenen set específics:

Aquesta investigació té dos objectius principals dels quals es desprenen d'altres que són imprescindibles per al seu desenvolupament. Així doncs, estudiar la rellevància dels llibres de text en la concreció del disseny i desenvolupament del currículum de Música d'Educació Primària, per tal d'esbrinar la transmissió cultural que es promou amb els llibres de text de Música a les escoles d'Educació Primària de la Comunitat Valenciana, seran els dos objectius principals que guien la present investigació.

D'aquests es desprenen els que es poden considerar els dos primers objectius específics. Generar un marc de referència teòrica on es contextualitze la mirada crítica d'aquesta investigació, per crear i desenvolupar una idea de currículum i transmissió cultural referents per a tot l'estudi.

Posteriorment s'hauran de concretar les categories conceptuals analítiques per crear uns identificadors que centren la mirada analítica al voltant de la transmissió cultural.

Per tal de portar a terme aquesta anàlisi, serà imprescindible produir una ferramenta analítica que facilite el buidatge d'informació dels llibres de text, per procedir a la posterior anàlisi.

Traslladant ara l'anàlisi al següent nivell de concreció curricular, altre dels objectius específics d'aquesta investigació serà identificar els llibres de text de Música de major consum escolar sobre els quals procedir a l'anàlisi del seu contingut.

D'aquesta manera s'arriba a l'últim dels objectius, realitzar una anàlisi del contingut i del discurs sobre la selecció feta dels llibres de text de Música.

## IV. FONAMENTACIÓ TEÒRICA

---

*Crec que la idea que intento desenvolupar aquí és àmpliament compartida per molts professionals de l'educació i també per escoles que han fet un pas endavant per tal de reflexionar col·lectivament i trobar sortides, amb una mirada diferent, a la multiplicitat de problemes als quals s'enfronten de forma quotidiana. Els principis orienten la nostra pràctica.*  
(Domènech, 2009, p. 75)

Amb el desenvolupament del següent apartat es realitzarà un marc de referència teòrica en el qual es concretaran les idees fonamentals al voltant de les quals gira aquesta investigació. En primer lloc, s'ha d'aclarir que aquesta es troba emmarcada dins del paradigma socio-crític, doncs, com s'ha especificat en l'apartat anterior, es busca la realització d'una anàlisi del contingut curricular segons la interpretació que les editorials fan, mitjançant els llibres de text, de les prescripcions curriculars, sempre des d'una perspectiva crítica, enfocant la mirada des de les teories socials, pedagògiques, crítiques i postcrítiques. S'ha considerat oportú dividir aquest apartat en tres blocs diferenciats.

El primer gira entorn del concepte de currículum, que com és sabut és fonamental en el procés d'ensenyament – aprenentatge, en el procés de maduració de l'acció docent, en la pràctica diària de les escoles. Al llarg del seu desenvolupament, es generarà una visió sobre la teoria curricular des de les mirades crítiques i postcrítiques, on es diferenciarà entre el currículum explícit i el currículum ocult.

Una vegada enfocada la mirada en la idea de currículum que concerneix a aquesta investigació, s'exposen els dos paradigmes sobre els quals es recolzarà la teoria curricular, el reconceptualisme i les teories crítiques i postcrítiques. En el desenvolupament d'aquest segon bloc es presenten els cinc eixos nuclears que s'han escollit per generar una columna vertebral en les que recolzar aquestes teories, produint un enfocament de la mirada cap al posterior procés d'anàlisi.

Finalment, al tercer bloc, es genera un marc teòric al voltant del currículum de Música, així com es contextualitza la idea de transmissió cultural, cercant aquells ítems que la concreten. A més a més es plantegen una sèrie de qüestions que s'utilitzaran posteriorment per a la concreció de les categories analítiques amb les quals realitzar l'anàlisi de contingut curricular presentat als llibres de

text de la matèria de Música i procedir, d'aquesta manera al posterior buidatge de contingut i anàlisi del discurs.

## **4.1 INTRODUCCIÓ AL CONCEPTE DE CURRÍCULUM**

*O currículo é lugar, espaço, território.*

*O currículo é relação de poder.*

*O currículo é trajetória, viagem, percurso.*

*O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade.*

*O currículo é texto, discurso, documento.*

*O currículo é documento de identidade.*

(Tadeu, 2001)

El currículum és document d'identitat. És un text dins d'un context encarregat de definir l'acció educativa. Però el currículum no és solament un document, una sèrie de paraules escrites sobre un paper. El currículum va molt més enllà. Per tal de crear una idea de currículum apropiada per a aquest estudi, s'ha considerat oportú dividir aquest apartat en els dos tipus de currículum que es complementen, que coexisteixen, que s'alimenten l'un de l'altre. L'anomenat currículum explícit i el currículum ocult. És important entendre el currículum des d'aquestes dues maneres de ser, d'expressar i d'estar present en major o menor mesura en les relacions constants d'ensenyament-aprenentatge. Al llarg d'aquesta investigació s'analitza el currículum des del seu vessant més crític. Per això es considera de vital importància iniciar el marc de referència teòrica amb la conceptualització d'aquest, tenint present que no existeix una idea única i universal sobre currículum. L'objectiu d'aquest bloc és, aleshores, situar la investigació dins del discurs curricular crític i postcrític.

### **4.1.1 El currículum explícit**

Per començar a parlar sobre currículum és important deixar entès que aquest "No sólo es un concepto teórico, sino que se constituye en una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas" (Gimeno, 2010, p. 11). Es pot entendre el currículum com el dispositiu o eina amb el qual es regula la planificació i desenvolupament dels processos d'ensenyament – aprenentatge. No obstant això, com assenyala Lundgren (1992), aquest dispositiu ha sigut sotmés als canvis històrics i culturals que s'han produït des que s'inicien els processos



institucionals d'escolarització. Per tant estudiar el currículum és també estudiar les polítiques de canvi i transformació social.

El currículum és un text dins d'un context (Gimeno, 2010). Aquesta idea és clara per pensar que el currículum ha de ser una construcció discursiva crítica, plenament relacionada amb el context en què s'escriu. Un context clarament polititzat i parcial, on les condicions de classe social, de gènere, de raça i principalment les culturals el fan desigual. Aquestes desigualtats es veuen reflectides al currículum i en conseqüència a les pràctiques curriculars ja que és el resultat d'un procés de selecció d'aquells coneixements que es deuen aprendre i d'aquells que es deuen descartar, aquells que no pertanyen al concepte de "persona ideal" (Tadeu, 2001) aquells que no responen a un cànon social i cultural convenient per al sistema. Però les persones no són iguals, no totes responen a aquest ideal, de fet, poques ho fan. Així doncs autors com Giroux (1993) defensen la idea que el currículum és una manera de legitimar i construir un ordre social determinat, on les relacions de poder específiques que en ell es donen es veuen prolongades al sistema educatiu, com també assenyala Torres (1991). Kirk ja apuntava el 1990 que "comprender las fuerzas sociales y culturales que crean las jerarquías del conocimiento es un punto clave para dar sentido al currículum escolar" (p. 31).

El currículum és, aleshores, una qüestió de poder i contrapoder. És un espai d'identitat, d'hegemonies, de subjectivitats. Continuant amb la idea de Torres (1991), l'alumnat troba al currículum un espai de resistència, d'alteracions d'allò que se'ls encomana saber, d'aquell coneixement ja elaborat que els arriba en forma d'imposició.

Per aquesta raó s'ha de repensar el currículum i oferir-lo a l'alumnat com una eina d'emancipació subjectiva i col·lectiva. És aquest el punt de partida de Martínez Bonafé i Alves (2009) que entenen el currículum "como el conjunto de oportunidades de aprendizaje con que se encuentran los y las estudiantes en el medio ambiente escolar, considerando que la definición y articulación de esos aprendizajes implica complejos procesos de decisiones políticas, sociales y culturales" (p. 1). Aleshores es pot dir, que l'estudi del currículum és també l'estudi del dispositiu cultural que articula les polítiques de reproducció o de transformació social i que a més a més "constituye un artefacto cultural de considerable importancia estratégica en la educación" (Martínez Bonafé i Alves, 2009, p. 1).

Tanmateix, la tasca d'analitzar i investigar el currículum no és senzilla i s'ha d'anar amb cura a l'hora de "tratar los aspectos ideológicos del papel reproductor de la escolarización de tal modo que evitemos el romanticismo, el idealismo y el

empirismo ingenuo y proporcionemos una teoría en la que se pueda basar el progreso de la práctica curricular” (Gilbert, 1987, citat en Devís i Peiró, 1992, p. 123). Com expressa aquest autor, és important treballar per construir una teoria curricular que proporcione un progrés real, on la pràctica del currículum evolucione i responga a les necessitats socials, polítiques i culturals. “Un aspecto importante para empezar a desarrollar un discurso crítico de educación sería concebir el currículum en relación con las formas de conocimiento y las prácticas sociales que legitiman y reproducen formas particulares de cultura y vida social” (Giroux, 1998, p. 82).

A tall de síntesi a partir de les aportacions anteriors es pot dir que el currículum és un document prescriptiu i/o propositiu que regula les relacions educatives a l'àmbit escolar, però no sols això. Aquesta regulació està determinada per relacions socials i culturals, relacions de poder, pràctiques culturals, que van conferint identitat i significacions a l'experiència quotidiana de l'escolarització. I serà des d'aquesta mirada, més complexa, que cobra sentit la pregunta d'investigació d'aquest treball.

#### **4.1.2 El currículum ocult**

Certament, si aquest dispositiu de selecció, organització i jerarquització del coneixement té un format prescriptiu i explícit, en el qual els documents curriculars de les administracions educatives, i en les traduccions que d'elles fan els llibres de text (Martínez Bonafé, 2002), també existeix altre dispositiu no explícit, ocult, de vegades involuntari o inconscient, que també conforma en la vida escolar saber, significat i identitat.

El primer autor que va utilitzar el concepte de currículum ocult va estar Philip W. Jackson en la seua obra *La vida en las aulas* (1975). En un treball plenament etnogràfic aquest autor va constatar que allò que s'aprén a les escoles no és solament l'anomenat currículum explícit o oficial, sinó que s'adquireixen altres aprenentatges d'una forma desregulada i inconscient i que tenen un valor fonamental en la reproducció dels “models” que el món adult imposa:

Lo que el alumno aprende en la escuela no es sólo lo que aparece en los documentos curriculares sino algo más complejo, como es el conjunto de reglas y normas que rigen la vida escolar, sentimientos, formas de expresarlos, valores, formas de comportamiento y adaptación a distintos ámbitos (Jackson, 1975, p. 127).

Aquest concepte és de transcendental importància per a aquesta investigació perquè permet indagar en els significats naturalitzats aparentment lògics, però que estan socialment construïts reproduint valors sobre els quals ni estudiants ni tampoc el professorat són plenament conscients. Una qüestió que en aquesta investigació obtindrà una mirada privilegiada:

El currículum oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional (Torres, 1991, p. 198).

En un context acadèmic més pròxim, ha estat Jurjo Torres el que dedica una extensa obra a aquest tema amb el títol de *El currículum oculto* (1991). Aquest autor vincula l'anàlisi del currículum a les relacions amb la ideologia i el poder, analitzant pràctiques tecnocràtiques a l'escola (en paraules del mateix autor), així com exàmens, vigilància i rutines de la vida quotidiana. Dedicava capítols específics a la discriminació sexista, la discriminació racista i altres aspectes com la feminització del professorat en educació infantil. Incorporant a aquesta anàlisi el concepte de currículum ocult per tal de provocar la reflexió sobre aspectes de la vida a les escoles i les aules als quals no se'ls havia prestat l'atenció que mereixen com a creadors de significats socials i culturals:

La reflexión acerca del *Currículum Oculto* es algo que no necesita mayores justificaciones. Desde hace un par de décadas se le viene otorgando en la literatura especializada una importancia decisiva. Este *currículum* juega un papel destacado en la configuración de significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes. Esta faceta de los procesos de enseñanza-aprendizaje es algo sobre lo que es habitual insistir desde la aparición y desarrollo de lo que se viene llamando las Teorías de la Reproducción (Torres, 1991, p. 10).

Tocant al treball d'aquests autors són avui múltiples les investigacions que desenvolupen l'anàlisi de la transmissió cultural contemplant tant els continguts i valors implícits com els explícits (Apple, 1986; Gimeno 1991). Aquesta investigació vol contribuir a augmentar la mirada analítica sobre la transmissió cultural també des del currículum ocult en l'àrea específica de Música.

Els programes escolars en els quals s'articula i concreta el currículum, presenten amb diferents formats, continguts, objectius, competències, activitats, materials i

critèris d'avaluació. Aquests programes, no obstant això, estaran regulats per epistemologies o paradigmes, sobre la pedagogia, l'escola i la cultura. Açò condueix a l'anàlisi que, dins de la teoria del currículum, mostra diferents enfocaments o perspectives vinculades als diferents paradigmes.

De les argumentacions anteriors es pot deduir que les perspectives curriculars que es consideren més adients per focalitzar la mirada analítica sobre la transmissió cultural que es dona al currículum de Música, estan vinculades a les teories crítiques i postcrítiques. No obstant caldrà detenir-se en el reconceptualisme com a precedent d'aquesta possibilitat d'anàlisi curricular.

## **4.2 LES TEORIES CURRICULARS: EL RECONCEPTUALISME I LES TEORIES CRÍTIQUES I POSTCRÍTIQUES.**

*Las pedagogías críticas son una producción cultural, una producción de saber para dar cuenta de una realidad; una red de significaciones que da razón también de los obstáculos que vence y de sus recreaciones a lo largo de la historia.*

(Martínez Bonafé, 1996)

### **4.2.1 El moviment reconceptualista al currículum**

A finals dels anys seixanta, principis dels setanta esdevenen, arreu del món, diversos moviments socials i culturals que qüestionen variades pràctiques socials esdevingudes fins al moment. També succeeix dins l'àmbit educatiu. Amb l'elaboració d'una nova corrent de pensament i replantejament del sentit de l'educació i la seua funció, apareix, també la necessitat de replantejar-se la mirada analítica del currículum. És llavors quan es crea el reconceptualisme.

Aquest moviment naix en resposta a la teoria elaborada el 1949 per Ralph Tyler, emmarcat dins d'una perspectiva positivista de l'educació, que fa una proposta curricular que parteix de les bases establides per Bobbit (1918), on el currículum està situat en uns paràmetres clarament tecnocràtics amb una finalitat merament tècnica i administrativa. El currículum emmarcat dins del positivisme es troba plenament alié a la realitat social i cultural que l'envolta, centrant-se en com aquest s'organitza i elabora, establint uns paràmetres determinats. Buscant l'objectivitat, la mirada científica i la racionalitat tècnica, Bobbit, Tyler i en general aquest corrent de pensament curricular s'allunyen de tota

conceptualització que arrebregue i reconega el caràcter socialment construït de qualsevol proposta cultural, també educativa.

Altrament, el reconceptualisme parteix de la necessitat de vincular el currículum amb el subjecte mitjançant l'experiència, però no solament com un coneixement simple, pur i aïllat, sinó usant aquesta per a crear espais d'interrogació i qüestionament (Tadeu, 2001). On el subjecte siga capaç de veure la seua acció pròpia des d'una mirada crítica, iniciant el procés d'emancipació personal.

“A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p.87). Amb aquestes paraules Freire mostra com és de necessària l'acció i la reflexió per a poder-se alliberar i emancipar de l'opressió, la desigualtat i la injustícia social. Aquest és un dels objectius principals del reconceptualisme, que tracta d'humanitzar el currículum per fomentar un canvi social emancipador.

Jorgensen (2002) fa una síntesi del sentit del currículum per a la perspectiva reconceptualista:

The purpose of curriculum in this view is to unmask and deconstruct practice and transform it through becoming aware or “wide awake” about what is happening, and working for change toward a better world. Curriculum is therefore avowedly ideological. It challenges students to act to change the present state of affairs and construct new identities (p. 56).

Com apunta aquesta autora, el reconceptualisme planteja la impossibilitat d'una educació no polititzada. És a dir, aquest moviment de tendència política d'esquerres, influenciat pel marxisme i l'Escola de Frankfurt, entre d'altres, situa el currículum com un espai polític on esdevenen lluites de classe, hegemonies, reproduccions de rols socials, etc. El currículum en aquesta perspectiva és obertament ideològic. Els pedagogs que defensen i aposten per aquesta nova manera de pensar el currículum estan clarament marcats per un pensament polític que aposta per la igualtat de gènere i raça i per una consciència de reconeixement cultural i social del subjecte.

Un dels llibres referents d'aquest moviment és *Currículum and Instruction. Alternatives in education* editat en 1981 per Giroux, Penna i Pinar, una de les primeres exploracions des del reconceptualisme crític de les complexitats

culturals i ideològiques que esdevenen darrere del disseny i el desenvolupament del currículum.

El moviment de reconceptualització curricular, està altament marcat per un pensament polític que aposta per la igualtat de gènere i raça i per una consciència de reconeixement i cultural i social del subjecte. És aquesta raó, aquest component políticament crític i promotor de l'emancipació del subjecte el que es prendrà d'aquesta perspectiva curricular. Aquesta idea es veurà reforçada amb el desenvolupament del següent apartat.

#### **4.2.2 Les teories crítiques i postcrítiques de l'educació**

La perspectiva crítica de l'educació neix de la necessitat de generar pensament crític teòric i pràctic entorn de l'acte d'ensenyar i aprendre en tot el que això comporta. Currículum, formació, teorització, praxi... Es pot dir que el reconceptualisme als Estats Units, la nova sociologia de l'educació a Anglaterra, l'obra de contingut altament reflexiu, crític i emancipador de Paulo Freire a Brasil o els escrits d'Althusser, Bourdieu i Passeron a França són alguns dels moviments que a poc a poc es van formant arreu del món i que amb la seua consolidació donen pas al que es coneix com la perspectiva crítica de l'educació.

Aquesta nova manera de veure, entendre i repensar el sistema escolar i educatiu parteix de diverses idees amb les quals, a partir del seu plantejament, teorització i conceptualització, es crearan les bases d'aquesta perspectiva. El sorgiment d'aquest nou ideari educatiu beu de fonts com l'Escola de Frankfurt o el pensament marxista, fet que ja determina que aquesta mirada crítica tindrà una forta influència política. El 2013, José María Rozada, junt a Julio Rogero i Martín Rodríguez realitzen una conversa, moderada per César Cascante, a manera de grup de discussió, al voltant de les teories crítiques i postcrítiques. Rozada crea una idea de pedagogia crítica que es vol prendre com a punt de partida per a la posterior construcció de la teoria de les perspectives que fonamentaran aquesta investigació.

Yo definiría la pedagogía crítica más como una estructura que como un contenido. No la entiendo como un conjunto de ideas procedentes de unas fuentes que concluyen en un nuevo discurso que se llame pedagogía crítica y que hay que transmitir a los demás. Para mi es una estructura para poner orden en un proceso, es una forma de trabajo para enfrentarse a la ya mencionada alienación que padecemos cuando nos sometemos a una serie de rutinas, de tradiciones que no nos

atrevemos a cuestionar, que el aparato institucional nos impone y que fueron labradas a través de la historia de la profesión (Cascante, 2013, p. 122).

A continuació s'exposaran les idees nuclears que s'han considerat apropiades per a la construcció d'aquesta estructura en les quals es pot dir que es fonamenten els paradigmes crític i postcrític de l'educació, entenent per idea allò que ajuda a crear una estructura discursiva fluctuant que es va enriquint i canviant amb el temps.

La primera idea es pren de la connexió entre educació i ideologia on Althusser és un gran exponent d'aquesta. L'autor defensa que l'escola, consumida per tota la població de manera gratuïta durant un període de temps prolongat, és un aparell ideològic de l'estat que assegura la reproducció de les formes de producció (Althusser, 1977). La idea que ací es remarca és que l'escola és un espai de transmissió ideològica on s'ensenya a realitzar diverses funcions dins la societat de classes, acceptant l' status quo del sistema:

La escuela recoge a los niños de todas las clases sociales desde la Maternal y ya desde la Maternal, tanto con los nuevos como los antiguos métodos, les inculcan durante años, precisamente los años en que el niño es extremadamente vulnerable, acorralado entre el Aparato de Estado familiar y el Aparato de Estado escuela, diversas habilidades inmersas en la ideología dominante (lengua, cálculo, historia natural, ciencias, literatura), o bien, simplemente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía) (Althusser, 1997, p. 96).

Donant suport a aquesta idea de l'escola com a espai de transmissió i reproducció ideològica, es situen també Bowles i Gintis (1981). Si Althusser feia èmfasi en els continguts de les matèries curriculars com a element transmissor de la ideologia capitalista, aquests autors es centren en el procés d'aprenentatge, en les relacions socials que es donen a l'escola les quals imiten les relacions socials dels treballadors del sistema capitalista. D'aquesta manera ja és l'escola la que prepara a les persones per a assumir els diversos rols, de subordinació o per contra, de direcció, que tenen lloc dins el sistema econòmic i social capitalista.

Es pot veure com l'escola és també, un espai de reproducció social, cultural i econòmica que respon a les ordres, els desitjos i les necessitats de l'Estat. Per desenvolupar aquesta segona idea clau, la reproducció, és important situar l'escola i l'educació. Es pren la idea d'aquesta com a espai de transmissió, on s'estableixen unes relacions socials i culturals que esdevenen relacions de poder,

on les polítiques educatives reforcen aquestes relacions, on es reforça la idea d'una escola igualitària dins d'un món i una societat desigual:

La equidad formal del sistema de enseñanza se traduce en una falsa neutralidad de la escuela al tratar a todos los miembros del colectivo estudiantil como iguales en deberes y derechos, a pesar de las desigualdades de hecho. El resultado de una propuesta curricular que no asuma claramente que los alumnos y alumnas no llegan a los centros escolares como *tabula rasa*, sino que son personas que ya recibieron en su familia y en su entorno, vía lo que podemos denominar educación incidental o no formal, por una parte, un cierto capital cultural, y por otra, unas expectativas y actitudes acerca de lo que es y qué esperar de la cultura, va a estar contribuyendo decisivamente a la reproducción de las actuales relaciones de clase y de la estructura jerárquica correspondiente (Torres, 1991, p. 90).

El capital cultural amb què els xiquets i les xiquetes arriben a l'escola està determinat per la família i fixa l'espai que ocuparà aquesta xiqueta o xiquet en les relacions de poder que s'estableixen al centre. A l'escola, esdevenen, aleshores, totes aquelles accions culturals decidides per un grup social, per la classe dominant, que reforcen aquestes relacions desiguals, que realitzen un procés d'enculturació i adoctrinament amb la intenció de mantenir l'habitus social. I tot açò és possible gràcies a una institució escolar que respon clarament als desitjos del sistema que treballa pel manteniment de l'estatus quo capitalista on es genera un espai de violència simbòlica (Bourdieu i Passeron, 1981) amb el qual es domina aquest procés reproductor:

Todo sistema de enseñanza institucionalizado debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción entre los grupos o las clases (reproducción social) (p.95).

En definitiva la institució escolar és un aparell de l'Estat que permet mantenir la idiosincràsia del sistema, l'organització social de classes, l'hegemonia cultural, les relacions de subordinació. On a poc a poc s'observa "la transformació del aparato de reproducción en un dispositivo de burocracia (credencialismo y jerarquización) y mercantilización neoliberal" (Martínez Bonafé, 2013, p. 25).



La teoria crítica busca la manera de trencar amb aquesta institucionalització pedagògica de reproducció de classes, de credencialismes i jerarquies per generar una pedagogia de l'emancipació. Aquesta és la tercera idea vertebral de les teories crítiques i postcrítiques, que es troben “irrevocablemente comprometidas con el lado de los oprimidos” (McLaren, 1994, p. 196).

Amb el desenvolupament de l'obra de Paulo Freire, es veu altament reforçada aquesta necessitat per trencar amb el sistema reproductiu, per fer de l'educació una possibilitat d'emancipació. Freire exposa les desigualtats socials i culturals a què es veuen abocades les persones i acosta, amb els seus textos, a la lluita per transformar la realitat. No obstant això, per complir aquest objectiu final, l'autor apunta que s'han de passar una sèrie de processos, s'ha de trencar amb la concepció bancària de l'educació, s'ha de pensar una educació dialògica que ajude i promoga l'emancipació el subjecte.

Segons Freire, el procés d'educació és també una pràctica de dominació:

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão (1987, p. 87).

El que ací exposa l'autor és que les pràctiques de dominació tenen la funció d'adoctrinament per tal d'acomodar al subjecte dins un espai i una dinàmica social d'opressió. Cal trencar amb aquesta dinàmica d'acomodació, cal erigir un espai horitzontal de construcció col·lectiva de coneixement, on el primer pas imprescindible és alliberar-se de la concepció de l'educador sobre l'educand, abandonant les relacions d'autoritat i obrint les portes al procés d'aprenentatge on l'educador, mentre educa és educand i l'educand en el procés d'educar-se, educa (Freire, 1987), doncs “ninguém educa ningué, como tampouco ningué se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 90).

El procés d'emancipació del subjecte comença per l'educació, per les relacions esdevingudes en l'acte d'educar, per acceptar que les persones s'eduquen en col·lectiu mediatitzades per l'entorn més proper. Aquesta idea d'emancipació en relació amb l'entorn també ha de ser ressaltada, ja que és indispensable per comprendre al subjecte i per consegüent, per al seu procés d'alliberació, d'emancipació. Les pedagogies crítiques i postcrítiques no entenen cap espai, pensament o construcció sense uns forts lligams amb l'entorn perquè com expressa Giolitto (1984) l'entorn és:

Un tejido de interacciones entre la naturaleza física y biológica, que en parte condiciona al individuo y al medio humano. Este englobaría el conjunto de realidades psico – sociales relacionadas con el hombre, su “museo imaginario” –en que conserva las creaciones intelectuales y artísticas de la humanidad-, su medio cultural e ideológico, en definitiva (p.32).

Però quines són les cultures que defineixen i van donant identitat al subjecte? Quines són les cultures escolars? Cal dir que a partir d'aquest moment no es parlarà de cultura, sinó de cultures, ja que no existeix una cultura única i vertadera, sinó que els subjectes en col·lectiu construeixen la seua pròpia. Usar cultura com a única i singular és negar la diversitat cultural “porque a afirmação da diversidade cultural questiona o monopólio da cultura única, dos valores únicos, dos sujeitos únicos legítimos de produção de cultura” (Arroyo, 2012, p. 111). Aquesta idea de cultures és la quarta idea fonamental en què es recolzen les pedagogies crítiques i postcrítiques.

Reprement la idea de capital cultural (Bourdieu i Passeron, 1981) exposada anteriorment, es parteix ja del pensament què ningú arriba a l'escola amb una cultura neutra, ja que aquesta no existeix. Tothom està marcat per una cultura familiar, per un entorn on ja des del naixement s'enriqueix de trets culturals que el defineixen. Tampoc és neutre l'espai escolar “ni la teoria educacional, ni la teoria curricular son ideològicamente neutras” (Giroux, 1998, p. 82). Si no que respon a un procés de relacions i interaccions on es reforça la cultura dominant que garanteix les necessitats i desitjos d'un sistema social hegemònic, on el currículum és pensat com una forma de política cultural (McLaren, 1998).

La cultura és un espai d'hegemonies i contrahegemonies, un espai de relacions dinàmiques, de poder i contrapoder, de lluita. L'escola genera un espai de reproducció cultural, un espai de menyspreu i reducció, de silenciament d'altres cultures allunyades de l'hegemonia. “Las escuelas son reproductoras en el sentido cultural, pues funcionan en parte para distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses (Giroux, 1985, p.3):

Las escuelas, más que estar ligadas directamente al poder de una élite económica, son consideradas como parte de un universo más amplio de instituciones simbólicas que no imponen de un modo manifiesto docilidad y opresión, sino que reproducen más sutilmente las relaciones de poder ya existentes mediante la producción y distribución de la cultura dominante que confirma tácitamente lo que significa tener educación (Giroux, 1985, p. 16).

En aquest punt s'empra també la idea de Freire (1987), d'invasió cultural, on “a invasão cultural tem uma dupla face. De um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação” (p. 199). Però és ací on neix la mirada en què les teories postcrítiques elaboren la seua idea de cultura, la mirada de la resistència, la mirada del contrapoder, de la recuperació, on la cultura juga un paper fonamental. Les teories de la resistència apunten que l'escola és un espai social on l'alumnat no es sotmet, sense oposició, als dictàmens autoritaris de l'educació i és allà on les cultures dominants i subordinades s'enfronten, i on les relacions de classe entren en contradicció (Giroux, 1985).

És aquesta idea de cultura que generen les teories de la resistència, la que es prendrà per a l'anàlisi que es realitzarà posteriorment en aquesta investigació. Entenent que la cultura és un espai de resistència, un espai de contrapoder. “El campo cultural es un campo conflictivo, de lucha de clases” (Gramsci, 1981, p. 53). Aquest autor assenyala que les estructures econòmiques no són suficients per garantir el poder de la consciència, per això el camp cultural juga un paper tan important, ja que aquest té la seua pròpia dinàmica, i és en aquest espai on es conquista la consciència. L'hegemonia cultural és equivalent a la dominació econòmica i social (Gramsci, 1981), l'hegemonia cultural és, aleshores, poder. I és ací on resideix la cinquena idea nuclear que s'ha pres en aquesta investigació per fonamentar les teories crítiques i postcrítiques.

Ja és en la concepció multicultural del món i l'escola on s'inicien aquestes relacions de subordinació. Des del moment mateix en què es pensa en la diferència, es crea una relació de no igualtat, de distanciament amb allò que es considera normal, i és aleshores quan s'inicia un procés de valoració negativa, on el que és normal és el que predomina i té poder sobre allò que és considerat diferent, inferior. I és ací on es trenca l'exclusivitat de les relacions de poder de classe, on s'amplien aquestes a la raça, el gènere i l'opció sexual. L'espai escolar, l'espai curricular, l'espai de coneixement reproduceix aquestes relacions de disparitat negativa, reforça la identitat d'home blanc eurocèntric i heterosexual, menyspreant, mitjançant la diferència, altres identitats. “O sistema escolar faz parte dessa estrutura cultural, de representações inferiorizantes das diferenças” (Arroyo, 2012, p. 126).

Ací resideix el poder, en la identitat de ser inferior, de ser diferent, en l'alimentació d'aquest fet per part de l'escola, en l'interés de l'Estat perquè siga reproduït, perquè no s'acabe, i a poc a poc genera una relació de violència social. Segons les pedagogies postcrítiques el poder ja no és estàtic, no es troba centralitzat:

El poder se transforma, però no desaparece. En las teorías poscríticas, el conocimiento no es exterior al poder, el conocimiento no se opone al poder. El conocimiento no es aquello que pone en jaque al poder: es parte inherente del poder” (Tadeu, 2001, p. 186).

El poder és coneixement, és cultura, és escola i educació. Les pedagogies crítiques i postcrítiques plantegen que és a l'espai escolar on es donen i s'aprenen les relacions de poder que respon als interessos de l'Estat, “en donde las clases dominantes siempre resultan favorecidas” (Giroux, 1985, p.5). Aquest mateix autor exposa que:

El poder se define y examina principalmente en términos de su función como mediador y legitimador de las relaciones de dominio y subordinación en la esfera económica. Desde esta perspectiva, el poder se convierte en propiedad de los grupos dominantes y opera para reproducir las desigualdades de clase, raciales y de sexo que funcionan para satisfacer los intereses de la acumulación y expansión del capital (Giroux, 1985, p.9)

Però és en l'espai del poder on apareix l'espai de la resistència i el contrapoder. Els teòrics crítics es plantegen on estan les formes de poder, quins són els discursos que el fan hegemònic en cada temps, en cada espai, i quina és l'estratègia escolar que reproduïx aquestes relacions de poder. Però també es qüestionen quins són els discursos de la resistència, els que possibiliten una resposta pedagògica d'esperança i alliberament (Martínez Bonafé, 2013).

Per concloure cal que es recapitule breument la informació exposada al llarg d'aquest punt i es situe al lector o lectora en l'objectiu d'aquest bloc. El seu desenvolupament i finalitat no ha estat altra que la de fer una focalització de la mirada entorn de les perspectives crítiques i postcrítiques, perspectives en les quals es recolza aquesta investigació i de les que pren tots aquells referents teòrics per tal de construir el coneixement propi.

Per afermar aquests paradigmes, s'ha realitzat una construcció teòrica fonamentada en cinc idees nuclears en les quals es considera que es sustenta l'essència d'aquestes perspectives. La ideologia, la reproducció, l'emancipació del subjecte en col·lectiu, les cultures, i el poder. Aquesta manera de veure i entendre l'educació, l'escola, les persones, les relacions, aproxima al col·lectiu a una realitat molt allunyada d'allò que apareix als noticiaris o als llibres de text. La realitat de la vida, tan reivindicada per Freinet i denostada per la pedagogia escolàstica (Freinet, 2005), és molt diferent de la que és mostrada a la teoria de les grans institucions formadores del professorat. Aquestes perspectives pensen

l'educació, l'escola, la formació, el currículum des del costat d'aquells que mai es tenen presents, d'aquells que són negats, que són oprimits, subordinats:

Las pedagogías críticas pretenden un profesorado que actúe como sujeto activo histórico capaz de crear en la específica y concreta polis de la escuela formas de relación política y pedagógica igualitarias que sirvan como laboratorio de la democracia radical. Esto supone empoderamiento de una asociación entre iguales que, en la reflexión y el diálogo sobre las prácticas, desarrollan su propio conocimiento profesional práctico y una teoría política y pedagógica sobre el sentido y la función social de su profesión (Martínez Bonafé, 2013, p.28).

### **4.3 LA TRANSMISSIÓ CULTURAL EN EL CURRÍCULUM DE MÚSICA, MIRADA DES DE LES TEORIES CRÍTIQUES I POSTCRÍTIQUES. CATEGORIES D'ANÀLISI**

*En la pedagogía crítica prevalece la dialéctica y la idea de que el conocimiento no es neutro sino que está determinado por una sociedad, de allí la importancia que ésta le da a las clases sociales, a las diferentes culturas y a la necesidad de superar la hegemonía de la clase social que domina y a la ideología que la apoya, busca entender las relaciones de poder y el conocimiento desde el papel que juega la educación en este ejercicio (Molina, 2011, p. 5)*

Ja s'ha confeccionat la idea de currículum que s'emprarà per a aquesta investigació i s'ha centrat la mirada en les pedagogies crítiques i postcrítiques, generant una visió global dels eixos més importants defensats per aquestes teories i que s'usen en aquesta investigació com a base per contextualitzar la idea d'escola, educació i currículum que ací es defén. A continuació es presenten dues noves idees que s'incorporen a l'ideari ja elaborat, la música com a producció cultural i el currículum que la defineix a l'escola com a espai de transmissió. Posteriorment es presenten les categories analítiques que s'usen per a aquesta investigació.

La música és un llenguatge universal, és una manera d'entendre el món, d'escoltar-lo. "El saber occidental intenta, desde hace veinticinco siglos, ver el mundo. No ha comprendido que el mundo no se mira, se oye. No se lee, se escucha" (Attali, 1995, p. 19). La música és fruit d'una cultura, i la cultura és perquè hi ha un espai social, un temps, una història. La cultura té un abans i un

després, la música és l'expressió d'aquest procés històric. I com s'ha expressat al llarg del desenvolupament d'aquest marc de referència teòrica, l'espai cultural és un espai de lluita, un espai d'interès, de tensions i conflictes, un espai on entren en joc les hegemònies econòmiques, socials, on entren en joc les relacions de poder. Gramsci (1981) exposa clarament que garantir l'hegemonia en el camp cultural és garantir el poder en el camp de la consciència. I la música és essencial per entendre aquestes relacions, aquests processos socials, però també és imprescindible entendre el context en el qual es desenvolupa, per tal de conèixer què és allò que vol transmetre la música com a mitjà de comunicació d'una cultura concreta:

La música es un arte, pero las manifestaciones musicales van unidas a las condiciones culturales, económicas, sociales e históricas de cada sociedad. Para poder comprender un tipo de música concreto es necesario situarlo dentro del contexto cultural en el que ha sido creado, ya que la música no está constituida por un agregado de elementos, sino por procesos comunicativos que emergen de la propia cultura (Hormigos y Martín, 2004, p.2).

Però la música és també un espai de producció cultural que reconeix i treballa amb les diferències. És un llenguatge comú ric en diversitats, on es generen espais de reconeixement, d'estima, d'acceptació. Així, en aquest punt es planteja la següent qüestió. És aquesta idea de música la que es defensa, es proposa i es transmet al currículum de Música? És aquesta ferramenta inclusiva, plena de valors, crítica i col·lectiva, utilitzada pel currículum per generar un espai educatiu on el valor d'equip, d'admiració i reconeixement per la diferència estan presents? Quin és l'ús real que fa el currículum de Música d'aquest llenguatge universal fruit d'un espai cultural? Què és el que realment es transmet amb el currículum de Música actual?

Per començar cal identificar el currículum de Música dins del currículum general. Es considera molt significatiu el fet que ja des d'un principi, aquesta àrea de coneixement no es troba reconeguda com una àrea independent. El currículum de Música es comprén dins de l'àrea Artística, on aquesta es divideix d'una banda en Arts Plàstiques i Visuals i d'altra en Música. Al currículum de masses, aquell que no va destinat a l'elit social econòmica y cultural, es reforcen les àrees considerades bàsiques i instrumentals, mentre que aquelles que estudien els aspectes socials, culturals i col·lectius es veuen altament devaluades (Terigi, 1998), aquest és el cas de l'educació musical.

Martínez Bonafé i Alves (2009) plantegen que el currículum actual presenta una sèrie d'absències que el neutralitzen evitant, d'aquesta manera, la problemàtica

curricular, la discussió, la mirada crítica, el debat. Es prenen les idees de partida exposades per aquests dos autors per tal d'analitzar què és el que succeeix amb el currículum de Música. Al llarg del desenvolupament d'aquest apartat es generaran una sèrie de qüestions que abordaran diverses temàtiques amb les quals, posteriorment, es plantejaran les categories d'anàlisi que s'usaran en aquesta investigació per a realitzar l'anàlisi del contingut.

En primer lloc, cal tenir present que el currículum no ha estat creat en un present proper. El currículum té una història política en la qual és imprescindible detenir-se breument, ja que aquesta és fonamental per entendre el currículum present. Els continguts, l'avaluació, l'organització del mateix currículum, el llenguatge,... és fruit d'un procés històric que ha afermat una sèrie d'idees que avui penetren en la consciència d'aquelles que eduquen i dels qui són educats, generant vincles de subordinació, de discriminació, jerarquitzant ja, des de la primera infància, l'espai escolar. La qüestió és, com ha afectat al currículum actual la història política del currículum de Música? Històricament el currículum ha estat dividit entre arts i ciències, sent aquestes segones, enteses com a coneixement racional i científic, les que més pes han pres en la valoració de la qualitat i l'èxit educatiu. Aquest fet ha posicionat l'estudi de les arts en un pla diferent, inferior. "La primàcia de las asignaturas consideradas "racionales" relega las artes a un lugar menor en el currículum de la escuela masiva" (Terigi, 1998, p.24).

Pensar que l'assignatura de Música es pot adaptar quan hi ha necessitat de retallar recursos tant temporals, espacials i personals com econòmics, pensar que els continguts de Música no tenen tanta rellevància en l'aprenentatge de les persones, pensar que aquesta àrea de coneixement no és tan necessària ni important quan es tracta de mesurar el nivell de qualitat educativa de l'alumnat i del centre, ... Aquests són alguns dels pensaments que al llarg del temps han estat promoguts pel currículum i que es mantenen en l'actualitat. Tot açò porta a reforçar la visió dual d'aquelles persones que consumeixen el currículum i l'escola dia a dia, és a dir les famílies dels xiquets i les xiquetes, en què d'una banda veuen l'educació artística com l'espai curricular destinat a la llibertat d'expressió i la creativitat i d'altra, que l'educació artística és un privilegi reduït a uns pocs o més durament qui els considera un saber superflu, inútil per al desenvolupament intel·lectual de l'educand (Terigi, 1998).

Aquesta fragmentació disciplinar, per altra banda, reforça la separació del subjecte del seu món experiencial, dificultant la seua comprensió i l'anàlisi crític. En una època en la qual reconeguts autors com Morin (1999) reclamen la complexitat com a mirada cultural i la integració multi i pluridisciplinar de sabers i experiències com a proposta educativa, eixa manera de separar i

jerarquitzar disciplines no és ni la més educativa ni menys encara la més emancipadora possible del ser humà.

Tanmateix, no és l'interés d'aquesta investigació situar-se exclusivament en el que es pensa o succeeix entorn de l'educació musical. Es pretén anar més enllà, trobar els significats d'aquests pensaments, d'aquestes accions. Per aquesta raó ix a relluir la següent qüestió. Què implica aquesta concepció de la matèria de Música? Quina mirada del món actual proporciona el currículum d'avui? Les idees exposades anteriorment representen una mirada concreta sobre el món, les persones, els grups culturals. Alguns autors exposen que el currículum és un reflex del món contemporani:

El currículum es el propio espejo del mundo moderno: secuencial, compartimentado, obsesionado por la cantidad de contenidos, ambicioso, constituido por grandes narrativas o explicaciones que excluyen, jerarquizan y dicotomizan el mundo, fundamentado en una ciencia masculina, blanca, eurocéntrica, con una clara preferencia por lo abstracto frente a lo concreto (Martínez Bonafé i Alves, 2009, p. 8 i 9).

Aquesta última idea d'una mirada masculina, blanca, eurocèntrica, heterosexual i abstracta, que es va repetint al llarg de la fonamentació teòrica, es reforça també, al currículum de Música i és fruit d'una construcció històrica i política del currículum on s'han anat prolongant i reproduint aquests pensaments, generant una manera d'organitzar el coneixement i la vida escolar, jeràrquica i allunyada del món real. Aquesta mirada porta a plantejar les següents qüestions. Quin és el paper de la dona en el currículum de Música? Apareix en alguna ocasió? Com es tracta la seua aparició? Les composicions, les audicions, les cançons, són d'origen llatinoamericà, africà, asiàtic? Quin és el tractament que es fa? Es normalitza o es tracta com un ens d'interés exòtic? Quins són els objectius reals del currículum?

En segon lloc, la idea del currículum com un text cultural. La cultura no és estable, no és única, i la diversitat cultural és perillosa quan no s'entén i s'accepta com un espai de diàleg, de trencament, de canvi. El currículum proposa i defensa la idea d'una cultura única i "plural", estàtica, fixa. Aquesta manera de reproducció cultural evita que:

Otras miradas sobre el curriculum con base en los estudios culturales, problematizarían esta noción de cultura para verla como una práctica de significados cambiantes, como una producción viva creadora de subjetividades, siendo el lenguaje una forma privilegiada de constitución de la cultura (Martínez Bonafé i Alves, 2009, p. 82).



En aquest cas el llenguatge és la música, una llengua comuna, universal que permet l'expressió i el reconeixement cultural. El currículum, però promou una cultura depredadora que es veu altament afermada, on les diferències i diversitats culturals i per tant musicals, tenint en consideració la referència que s'ha fet anteriorment, es tracten com un símbol d'inferioritat, de feblesa:

Las diferencias culturales entre los estudiantes con frecuencia se las considera de manera no crítica como deficiencias y no como aspectos fuertes, y lo que pasa por enseñanza es en realidad un asalto contra las historias, experiencias y conocimientos específicos que los alumnos emplean tanto para definir sus propias identidades como para tratar de entender el mundo más amplio. Utilizo la palabra asalto, no porque dichos conocimientos sean atacados abiertamente sino porque se los devalúa mediante un proceso que es a la vez sutil y debilitador (Giroux, 1993, p. 284).

Què és el que ocorre quan el currículum no reconeix les diferències culturals? Es reforça la idea d'una identitat dominant, hegemònica que nega i subordina les altres realitats, les altres històries, les altres músiques, les altres cultures, en definitiva nega al subjecte qui es veu animat a acceptar la subordinació o a abandonar la seua identitat.

Aquesta opressió també es veu reforçada pel contingut curricular? Què és el coneixement vertader? Quina és la seua organització? Amb quin objectiu? Són alguns els autors que consideren que els continguts del currículum de Música es troben organitzats en funció de les festivitats importants de l'Estat "los contenidos de esta disciplina en la escuela primaria se disponen en relación con las efemérides" (Polo i Pozzo, 2011, p. 195), on el mestre de Música realitza la funció d'animador socio-cultural de l'espai escolar, i on els elements musicals que s'usen, les cançons, les audicions,... es converteixen en artefactes descontextualitzats, que s'adapten i s'utilitzen pel sistema escolar, perden la seua essència, el seu perquè (Terigi, 1998). S'identifica ja des d'aquest moment, una característica del contingut curricular musical, la descontextualització del coneixement.

En aquest punt es detindrà breument la investigació per tal d'aprofundir en l'ús de la música popular com a contingut curricular. Per què l'ús de la cançó popular, de la música popular tradicional a l'aula si la manera en què és treballada és purament tècnica i buida de contingut i d'identitat? Giroux (1993) exposa que els interessos econòmics actuals necessiten veure's sostinguts per una moralitat i una política conservadora, reforçada per una crida a la unitat i la

tradicció nacional, fet que anul·la la democràcia i la sotmet a un estat pur d'herència de valors i transmissora d'aquests a les noves generacions, eliminant així, la possibilitat d'una consciència crítica que qüestione l'ordre social preestablert, falsament democràtic. Així doncs, aquest ús que se li dona a la música popular com a ferramenta d'unió i nacionalisme elimina el component polític que en ella es manifesta. Una música que neix en moltes ocasions com a expressió i reclam d'un grup social que no pertany a les grans elits, que no s'accepta com vàlida dins de la concepció de coneixement vertader. "En el contexto de esta distinción, la cultura popular es, en cierto sentido, una forma cultural vacía" (Giroux, 1997, p. 222). I aquesta és la idea que es vol reprendre, quin sentit té al currículum el treball de la música popular tradicional?

Possiblement el que ocorre amb la música popular, i amb l'educació musical és la tendència curricular d'assignaturitzar el coneixement, de reduir les experiències culturals a conceptes abstractes inconnexos que tendeixen a abocar a l'alumnat a un espai escolar d'aprenentatge fomentat per la incomprensió, l'avorriment, i el desinterès:

El peor error en el que puede caer cualquier dimensión cultural y mucho más el ámbito de las artes, es el de "assignaturizar" y formalizar de una manera muy abstracta esos contenidos culturales y convertirlos así en incomprensibles, aburridos y, lo que es peor, odiosos (Torres, 1991, p. 108).

El que ací exposa Torres obri les portes a plantejar les següents qüestions: Qui decideix el contingut curricular de Música? Quina dinàmica social i econòmica, quina cultura, quina identitat es reproduïx i es reafirma amb aquest contingut? Quina és l'organització d'aquests continguts? A què respon aquesta organització curricular? Quins interessos institucionals, ideològics i de classe estan implicats en aquesta organització curricular? Les teories de la resistència veuen en aquest punt una esclatxa doncs, consideren que "cuestionar esta organización significa cuestionar el poder. Es esa estrecha relación entre organización curricular y poder lo que hace que cualquier cambio implique también un cambio en los principios de poder" (Tadeu, 2001, p. 83).

Queda clar doncs, que el currículum és una ferramenta de poder, de control, i és per això que s'ha considerat tan rellevant i és el centre d'anàlisi d'aquesta investigació. Pensar el currículum de Música, és pensar la teoria pedagògica-musical, és pensar la transmissió cultural, és pensar les identitats que conformen l'espai escolar, és pensar la pràctica, l'acció d'aprendre i d'ensenyar. I el pensament crític, elaborat, sincer, individual i col·lectiu reclama uns temps i uns espais, destinats a la reflexió, que no són reconeguts ni defensats pel

currículum actual. Les editorials, encarregades d'interpretar les prescripcions curriculars, generen i reforcen un ritme escolar ofegant, destinat a l'activitat ràpida i concreta, oblidant per complet els espais de reflexió lenta individual i compartida. L'àrea de Música és fonamental per generar aquests espais, i el currículum ha de fer costat la idea d'una educació lenta:

L'educació lenta resisteix el ritme que ens marquen sectors de la societat, de l'Administració, del sistema, etc., caracteritzat per una velocitat i una quantitat molt gran de conceptes que cal tenir en compte i treballar, però que no arriben a ser assimilats. L'educació lenta proposa resistir la velocitat, sinònim de superficialitat, dóna importància a la qualitat per sobre de la quantitat, es resisteix a penalitzar la lentitud i rebutja l'activisme sense intencionalitat. En definitiva, planteja una reflexió global sobre el temps a l'educació, per tal que aquesta pugui recuperar un paper més actiu en la formació i el desenvolupament humà.

L'educació lenta és un paradigma en el qual no es tracta sempre d'anar a poc a poc, sinó de saber trobar el temps just per a cadascú i d'aplicar-lo en cada activitat pedagògica. Educar per a la lentitud significa ajustar la velocitat al moment i a la persona (Domènech, 2009, p. 75).

Amb aquest "Elogi de l'educació lenta" (Domenech, 2009) es tanca aquest bloc en el qual s'han realitzat diverses funcions. D'una banda s'ha generat una idea de música i d'aquesta com a llenguatge cultural. I d'altra banda, s'ha contextualitzat el currículum de Música, plantejant el paper que aquest té com a element de transmissió cultural. A més a més a mesura que s'ha anat construint el discurs, s'ha produït, també, un espai destinat al qüestionament i al plantejament d'interrogants, a l'interès, la curiositat i el desig de la investigadora per engendrar una mirada renovada entorn del currículum de Música.

### **4.3.1 Categories d'anàlisi**

L'objectiu d'aquest apartat és, a partir de la teoria exposada fins al moment i reprenent les qüestions sorgides amb el desenvolupament d'aquest últim bloc, iniciar una classificació que done lloc a les categories d'anàlisi pertinents que s'usaran per a l'anàlisi del contingut de la investigació.

Per tal d'organitzar aquesta anàlisi, s'han creat dues categories generals que comprendran les categories específiques amb les quals es definirà l'anàlisi.

Aquestes dues categories sorgeixen a partir de les lectures i la redacció de la fonamentació teòrica, d'haver generat una idea pròpia de currículum i transmissió cultural.

A més a més, per tal de seguir amb el procés de la investigació, s'ha produït la necessitat de realitzar un buidatge de les representacions i reproduccions culturals que esdevenen als llibres de text d'una banda, i d'analitzar quines són les pràctiques pedagògiques que es reflexen a la ferramenta de treball de gran part de mestres i alumnes.

#### **4.3.1.1 Representacions culturals**

Cal esclarir en primer lloc que, s'ha decidit denominar aquesta categoria representacions culturals perquè es considera que allò que s'analitzarà té una funció representativa, de reforç i reproducció d'una cultura o cultures concretes.

- Identitats (quines identitats s'obliden? Quines es recolzen i creixen?)
- Gènere (quina idea de gènere es veu reforçada? Quina diferència hi ha entre els dos gèneres?)
- Eurocentrisme (quina mirada es genera amb l'ensenyament del contingut curricular? Té el contingut curricular una mirada eurocèntrica?)
- Tractament exòtic del contingut curricular (Quin tractament es fa del contingut que no és proper a la cultura de l'alumnat?)
- Quin sentit té la música popular tradicional? (Reducció del seu ús a festivitats concretes, folklorització)
- Relació amb l'entorn de l'educand (Quina relació genera el contingut curricular amb l'entorn de l'estudiantat? Fomenta l'alienació?)
- Relació ensenyament – aprenentatge (quina relació es genera amb el coneixement? Quina cultura escolar es veu reforçada?)

#### **4.3.1.2 Pràctiques pedagògiques**

Per què pràctiques pedagògiques? Doncs perquè tant el currículum com els llibres de text representen i forcen la realització d'unes pràctiques pedagògiques determinades:

- Organització curricular (quina és l'organització curricular? Quin significat té aquesta organització?)

- Quin tipus de tasques/activitats es realitzen? Què reforcen o què menyspreen?
- Quins valors es reforcen amb les pràctiques pedagògiques que es representen al currículum i els llibres de text?
- Paper del professorat (quin tipus de rol impulsa el material curricular? Quina idea de mestra es potencia?)
- Grau d'autonomia (el professorat decideix? Els materials curriculars ho permeten? Els materials curriculars ajuden a aquesta autonomia?)
- Relació ensenyament – aprenentatge (quina relació de l'alumnat amb el coneixement proporciona el contingut curricular i la figura del mestre o la mestra? Quina relació té el professorat amb el coneixement?)
- Tractament exòtic del contingut curricular (Quin tractament es fa del contingut que no és proper a la cultura de l'alumnat?)
- Avaluació (Quina avaluació es proposa del contingut curricular? Quin significat té aquest tipus d'avaluació? Què reforça?)

Aquest ha estat un primer espai de recapitulació i concreció de totes aquelles idees que han anat sorgint al llarg del desenvolupament de l'estudi. Totes les qüestions ací plantejades, es sintetitzaran i concretaran posteriorment en una graella de buidatge del contingut que és transmés als llibres de text i que serà l'objecte d'anàlisi de la present investigació.

## **V. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ**

---

### **5.1 TEORIA I MÈTODE DE LA INVESTIGACIÓ**

La metodologia és escollida per tal de donar respostes procedimentals a les preguntes d'investigació així com per complir els objectius plantejats en aquestes i inclòs per obrir nous interrogants. La reflexió crítica, l'interés cultural, social i polític i l'èmfasi en l'anàlisi del contingut i l'anàlisi del discurs del currículum als llibres de text, són algunes de les raons per les quals es pot emmarcar aquesta investigació dins del paradigma socio – crític (Popkewitz, 1988). Donat que l'objectiu principal de la investigació és tractar de comprendre en profunditat la informació que es reflexa al currículum en els llibres de text (informació tant gràfica, com textual i auditiva), es planteja aquesta com una investigació qualitativa de caràcter interpretatiu (Biddle, i Anderson, 1989), per tal d'arribar a esbrinar quina transmissió cultural és la que proporcionen aquestes ferramentes pedagògiques tan importants:

As in any other discipline, if qualitative researchers want to conduct educational policy- related studies that produce knowledge that is “warranted”, we must explore some aspects of the complex realities of educational settings using the most appropriate and effective techniques for the specific research questions and doing so in a competent manner (Fischman, 2014, pp. 8-9).

És una investigació holística, de mirada complexa, doncs l'anàlisi dels materials no es pot portar a terme des d'una mirada aïllada, descontextualitzada i inconnexa. La transmissió cultural és un fet que reproduceix uns interessos socials i polítics concrets emmarcats per un context cultural determinat.

En el present estudi es realitza una primera part d'anàlisi de contingut de manera objectiva, prenent els materials curriculars com a font d'on extraure la informació per a, posteriorment, passar a l'anàlisi del discurs d'aquestes fonts, on el tracte és més subjectiu. Tot i això és una investigació oberta a canvis i modificacions. A més a més, és reflexiva, doncs el procés de detingut anàlisi permet la reflexió i l'extracció de conclusions.

Com s'ha argumentat al llarg del document, pel caire crític, social, polític i cultural, aquest treball està emmarcat dins de les pedagogies crítiques i postcrítiques doncs el seu objectiu és anar més enllà de l'anàlisi exclusiva del contingut, per esbrinar quin és el discurs que ofereixen tant el currículum com els llibres de text de Música:

La investigación social expresa compromisos y valores al menos en tres sentidos. En primer lugar, se realiza en el seno de comunidades de discurso que mantienen y desarrollan determinados criterios en función de los cuales orientan su actividad. Segundo, la investigación responde a nuestras ideas sobre las condiciones sociales y culturales existentes. Los estudios que emprendemos son reflejo de nuestros intereses morales y políticos profundos y ofrecen al mismo tiempo posibles vías de reconciliación de las contradicciones sociales que surgen en los sistemas institucionales. Tercer, la investigación se desarrolla en el marco de una comunidad profesional relacionada estructuralmente con otras instituciones de la sociedad. Muchas personas creen que las cuestiones políticas, sociales y educativas requieren soluciones científicas y que la liberación del dominio de la naturaleza y de la opresión social exige la aplicación de conocimientos expertos (Popkewitz, 1988, p. 31)

Amb aquest apartat s'ha contextualitzat el tipus de metodologia emprada per a portar a terme el present estudi. A més a més s'ha descrit el caire qualitatiu i crític d'aquest tenint en compte el seu objectiu principal. A continuació, doncs, es descriuran quines són les tècniques i instruments o ferramentes d'investigació en educació més apropiades per a la recerca de respostes al problema d'investigació. D'una banda l'anàlisi de contingut i d'altra l'anàlisi del discurs.

Abans però, de passar a descriure les tècniques de investigació emprades, convé aclarir la decisió de no recórrer a cap programa informàtic per a l'anàlisi qualitativa de les dades, tipus QRS Nudist o Atlas.ti. Estudiant la revisió actualitzada que ofereix Andreu (2001) s'ha arribat a la conclusió, que pel tipus de mostreig, la reducció de categories d'anàlisi, i la necessitat d'una revisió constant d'aquestes durant tot el procés analític, no és aconsellable recórrer a l'ús d'un programa informàtic.

## **5.2 TÈCNIQUES D'INVESTIGACIÓ COHERENTS AMB EL PROBLEMA**

### **5.2.1 Anàlisi de contingut**

Aquesta tècnica d'investigació tracta d'analitzar i estudiar en profunditat els continguts dels diversos espais de comunicació tant escrita i oral, com visual. Portant-la al camp que ocupa el treball que ací es presenta, aquesta tècnica apropa i facilita la posterior anàlisi del discurs:

El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto. Como técnica de investigación, el análisis de contenidos comprende procedimientos especiales para el procesamiento de datos científicos. Al igual que todas las restantes técnicas de investigación, su finalidad consiste en proporcionar conocimientos, nuevas interlocuciones, una representación de los "hechos" y una guía práctica para la acción. Es una herramienta (Krippendorff, 1990, p.28).

És de vital importància tenir present el que ací apunta Krippendorff (1990), ja que aquesta tècnica ha de servir per generar una acció reflexiva i renovada. A més a més es vol fer èmfasi en què quan es diu anàlisi de contingut (a partir d'aquest punt serà AC) ha de ser pensat en plural, puix no és un contingut exclusiu el que es s'analitzarà, sinó un conjunt que és el que posteriorment genera un discurs determinat. Bardin (1986) expressa que es tracta d'un mètode empíric, que s'adapta a un camp molt ample de la investigació. A més el considera multiforme i de gran adaptabilitat doncs és canviant segons el tipus de discurs que s'use així com de la interpretació que es busque. Continuant amb aquest autor, considera que:

La actuación del analista es doble: comprender el sentido de la comunicación (como si él fuera el receptor normal) pero también, y sobre todo, "desplazar" su mirada hacia otra significación, otro mensaje vislumbrado a través o al lado del primero. La lectura del analista de contenido de las comunicaciones no es, o no es solo, una lectura al "pie de la letra", sino la puesta a punto de un sentido en segundo grado. Ni se trata de atravesar por los significantes para captar los significados, como en el desciframiento normal, sino de alcanzar otros "significados" de naturaleza psicología, sociológica, política, histórica, etc, a través de significantes o significados (manipulados) (Bardin, 1986, p. 31).



És important extraure d'aquesta cita, la diferència que realitza l'autor quan expressa que l'anàlisi del contingut cedeix un espai per a la interpretació, per poder adquirir un altre grau de significats, deixant darrere la lectura "al pie de la letra".

Per tal d'analitzar el contingut primerament s'ha de determinar què és allò que es vol investigar. En aquest cas, el tema d'anàlisi és la transmissió cultural que es dona mitjançant el currículum de Música, als llibres de text d'aquesta mateixa àrea de coneixement.

Pel que respecta a posar la mirada en l'anàlisi del llibre de text, la justificació metodològica té a veure amb les teories sobre els diferents nivells de concreció curricular que situa al llibre de text com un potent artefacte regulador de les pràctiques de l'aula (Gimeno, 1991; Martínez Bonafé, 2002). Aquesta mirada analítica ha creat tot un fort corrent d'investigació amb la realització de diverses tesis doctorals en investigació educativa (Martínez Bonafé y Rodríguez, 2010). En aquest tipus d'estudis, després de realitzar la selecció de la mostra a estudiar, i la definició de les categories d'anàlisi, el procés continua amb l'exposició de les ferramentes analítiques (guió, qüestionaris, fitxes de buidatge) que faciliten la posterior anàlisi de contingut i/o de discurs. En aquest cas, però, es concretarà primerament el procediment seguit per a l'obtenció de la mostra d'anàlisi.

### **5.2.1.1 Selecció de la mostra**

#### **a) Elecció de les editorials.**

Per tal de decidir quines serien les editorials escollides per portar a terme aquest treball d'investigació, es van tenir en compte diversos aspectes. Així doncs el procés de selecció va constar de tres fases o estratègies. D'una banda, entrevistes informals a mestres i alguns alumnes d'Educació Primària al voltant dels llibres de text que utilitzen a les classes de Música. D'altra banda, s'ha consultat a experts en Didàctica de la Música i mestres de Música en actiu com Manuel Juste, Christian García o Pilar Silvestre, amb reconeguda experiència dins del món de l'ensenyament de la Música en Educació Primària. També s'han consultat diferents informes anuals realitzats per ANELE -Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza- (<http://anele.org>) sobre l'edició i la venda de llibres de text a l'Estat Espanyol. A més a més, s'ha considerat el fet que les editorials no foren totes de procedència estrangera, estatal o pròpies del món editorial valencià. Finalment, s'ha tingut present per tal de seleccionar la mostra, que una mateixa editorial a la qual s'ha pogut accedir, cobrira un curs de cada cicle, per tal de facilitar la tasca comparativa. En conclusió s'han

seleccionat quatre editorials amb les quals treballar al llarg del present estudi: McGraw Hill, SM, Tàndem i Bromera.

### **b) Elecció dels llibres de cada editorial**

Per tal de realitzar una anàlisi amb més profunditat, s'ha decidit, primerament, delimitar la mostra a tres cursos diferents dins de l'etapa d'Educació Primària, concretament el primer curs de cada cicle (1r, 3r i 5è). D'aquesta manera, de les quatre editorials seleccionades s'han pres tres llibres de text, llevat de l'editorial Bromera, de la qual no s'ha pogut extraure el llibre de primer d'Educació Primària. Així doncs la mostra consta d'onze llibres dividits en les respectives editorials, SM, McGraw Hill, Tàndem i Bromera (veure Taula 1). Per totes aquestes condicions, la mostra seleccionada ha estat la següent:

*Taula 1. Selecció de la mostra*

	1r	3r	5è
McGraw Hill	X	X	X
SM	X	X	X
Tàndem	X	X	X
Bromera		X	X
TOTAL	11 Llibres de text		

#### **5.2.1.2 Sistema de codificació**

En segon lloc, i un cop determinat l'objecte d'anàlisi i seleccionada la mostra, el següent pas ha estat crear un sistema de codificació per tal d'organitzar les dades qualitatives, així com per generar conceptes que permeten, més endavant, revisar el que les dades arrellegades mostren (Coffey i Atkinson, 2005). Miles i Hubberman (1994) indiquen que "la codificació es un proceso que permite al investigador identificar datos significativos y establecer el escenario para interpretar y sacar conclusiones" (p. 54). Per a aquests autors, els codis són:

Etiquetas o membretes para asignarles unidades de significación a la información descriptiva o inferencial compilada durante un estudio. Se suele poner los códigos junto a "segmentos" de tamaño variado - palabras, frases, oraciones o párrafos completos, conectados o no con una localización específica-. Puede aportar la forma de un membrete de una categoría directa o de una compleja (por ejemplo, una metáfora). (...) la codificación no debe verse simplemente como la reducción de los datos de una serie de denominadores comunes más grandes sino que se debe usar para expandir, transformar y re-conceptualizar los datos abriendo más posibilidades analíticas... la codificación suele ser una

mezcla de reducción y compilación de datos. La codificación se usa, por lo general, para descomponer y segmentar los datos hasta obtener categorías más generales y simples y, además para entresacar los datos a fin de formular nuevas preguntas y niveles de interpretación (Miles i Hubberman, 1994, citat en Coffey, 2005, pp. 47-49).

Per analitzar el contingut en aquesta investigació s'han creat dues categories generals, representacions culturals i pràctiques pedagògiques dins de les quals es troben les següents categories específiques:

- a) Representacions culturals: Gènere; Mirada eurocèntrica; Cultures i tradicions populars i Relació amb l'entorn.
- b) Pràctiques pedagògiques: Selecció i organització curricular; Rols i funcions del professorat i Paper assignat a l'alumnat.

Al punt 5.3 s'especifiquen les ferramentes analítiques emprades per tal d'analitzar el contingut de la mostra seleccionada en cadascuna d'aquestes categories i subcategories.

### **5.2.2 Anàlisi del discurs**

Per tal d'anar més enllà de la pura anàlisi tècnica del contingut, s'ha decidit observar realment quina cultura transmeten el currículum de Música i els llibres de text d'aquesta àrea de coneixement. Seguint les recomanacions dels estudis basats en les teories crítiques i postcrítiques, s'ha considerat molt adient realitzar, també, l'anàlisi del discurs generat pels continguts curriculars.

Prenent de referència el treball de Foucault (1970), es pot dir que quan es parla d'anàlisi del discurs, es parla d'un moment històric, polític i filosòfic concret, dintre del qual es fiquen en relació formes de llenguatge amb pràctiques institucionals, generant significacions específiques. L'autor considera que els discursos esdevenen dins d'unes condicions i una realitat històrica que determina què és la veritat, regulant d'aquesta manera els discursos i mostrant així, la filosofia política que promouen. Seguint amb el treball d'aquest autor, s'observa que és possible identificar diverses normes i regles d'inclusió i exclusió, on el discurs es troba fortament lligat a les relacions de poder i les lluites constants per l'apropiació del discurs.

Sayago (2014), molt relacionat amb la idea foucaultiana de poder i discurs, defineix l'anàlisi del discurs de la següent forma:

El análisis del discurso es una herramienta más sofisticada, dotada de un aparato conceptual que permite relacionar la complejidad semiótica del discurso con las condiciones objetivas y subjetivas de producción, circulación y consumo de los mensajes. Este aparato puede incluir nociones relativas a los modelos mentales, la identidad, los roles, la polifonía, las estrategias retóricas, las variedades dialectales y estilísticas, los formatos textuales, los géneros discursivos, las ideologías, las relaciones de dominación, etc. (pp. 2-3).

D'aquesta manera de descriure la tècnica que ací es presenta, s'extrauen tres idees importants per a la present investigació. El reconeixement de les identitats d'una banda, i la idea d'ideologia i relacions de poder que es troben insertes en el discurs. Agafant aquestes idees cal recordar que l'anàlisi que es realitza en aquesta investigació, és de caire crític. Reperent les paraules Foucault (1971; 1979) citat per Van Dijk (2000):

Lo característico del análisis crítico del discurso es que toma partido a favor de los grupos oprimidos en contra de los grupos dominantes, y que manifiesta abiertamente la vocación emancipadora que la motiva. Los intereses políticos y las prácticas de investigación de los científicos sociales son usualmente menos explícitos. Esto no implica, de manera alguna, que el análisis crítico del discurso sea menos académico: las normas del análisis cuidadoso, riguroso y sistemático se aplican con la misma fuerza al análisis crítico del discurso como a otros enfoques (p. 368).

És a dir, el discurs és una ferramenta de control social molt forta, que pot estar en mans d'opressors i ser causa d'opressió o pot ser una ferramenta al servei de l'educació dialògica, clau per a l'emancipació del subjecte. El discurs generat al currículum i els llibres de text exerceix un poder simbòlic que cal ser analitzat. És per això que es considera de gran importància la tasca dels investigadors i les investigadores en aquesta matèria, i concretament ara dins de la disciplina de Música.

### **5.3 FERRAMENTES DE LA INVESTIGACIÓ**

Reprenent un dels objectius d'aquesta investigació, s'ha generat la necessitat de crear una ferramenta analítica que permeta el buidatge d'informació, facilitant la tasca de posterior anàlisi i discussió. A continuació es presenta breument quin ha estat el procés de creació i el seu resultat.

Per tal d'elaborar la ferramenta d'anàlisi, s'ha pres com a referent el treball realitzat per Jaume Martínez Bonafé entorn de l'anàlisi de material curricular, concretament dels llibres de text. Aquest autor té un llarg recorregut en aquesta matèria i s'ha considerat adient consultar els seus estudis (Martínez Bonafé, 1992, 2002, 2008, 2010) per tal de generar una idea pròpia convenient per a aquesta investigació, i s'ha pres com a exemple l'article publicat a Cuadernos de Pedagogía "¿Como analizar los materiales?". A més a més s'ha consultat, també, la investigació empresa per Jurjo Torres Santomé (1996, 2014) amb qui s'ha pogut treballar al llarg d'aquest màster i on s'ha iniciat aquest interès, i conscienciada necessitat, per treball l'anàlisi dels materials curriculars. D'altra banda aquesta anàlisi s'ha recolzat en la Tesi Doctoral d'Esplugues, (2015) *El currículum de la educación para el desarrollo en los materiales didácticos editados por las ONGD*, qui al llarg de la seua investigació genera unes fitxes de buidatge de contingut per tal d'analitzar els materials didàctics elaborats per les ONGD<sup>1</sup> i realitzar una posterior anàlisi del discurs, que també s'han pres com a model per tal de general una fitxa adequada per a aquesta investigació.

Així doncs, el procés d'elaboració d'aquesta ferramenta analítica ha constatat de tres moments en els quals s'han anat desenvolupant tant les categories com les subcategories per acabar amb una graella de buidatge amb la qual s'ha portat a terme el procés d'anàlisi de contingut.

El primer moment es va iniciar amb una revisió a partir de les lectures comeses per a la realització de la fonamentació teòrica. D'aquesta manera en la llibreta de la investigadora -quadern de camp-, es van anar anotant totes aquelles idees sobre la transmissió cultural que anaven sorgint a través de la lectura i la primera redacció, tractant de conceptualitzar-la i d'identificar tots aquells ítems que la formen i que a poc a poc s'anaven associant i concretant.

Revisades les lectures i la teoria, apareix doncs el segon dels passos. Aquest va consistir en la recapitulació teòrica forjada a l'últim punt de l'apartat de la

---

<sup>1</sup> ONGD: Organización No Gubernamental per al Desarrollo

fonamentació teòrica (4.3.1), on s'agrupen una sèrie de qüestions al voltant del tema d'estudi d'aquesta investigació, la transmissió cultural i els elements que la identifiquen, sorgides amb la redacció i el desenvolupament del bloc IV i d'altres noves elaborades a partir de la reflexió. Així doncs es va arribar a concretar les dues categories generals que abraçarien les subcategories necessàries per al buidatge d'informació i la posterior anàlisi. En aquest punt, doncs, ja es generen i mantenen les dues categories principals: representacions culturals i pràctiques pedagògiques.

És aleshores ara que esdevé el tercer moment del procés de creació d'aquesta fitxa de buidatge analític. La concreció de les subcategories que es troben dins de cada una de les dos grans categories.

### **5.3.1 Representacions culturals**

Per tal de veure quines són les representacions culturals que mostren, proporcionen i reproduïxen els llibres de text, s'han concretat les següents subcategories.

#### **5.3.1.1 Gènere:** quines són les representacions culturals de gènere que apareixen als llibres de text?

Per tal de concretar la mirada entorn a la perspectiva de gènere, es pren com a referent la investigació realitzada per Nieves Blanco sobre *Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares* (2008). En aquesta, l'autora arriba a una sèrie de conclusions entorn al tractament de gènere als llibres de text.

El contenido de los libros de texto refleja una visión de la realidad que corresponde a los modelos sociales hegemónicos: una visión patriarcal, androcéntrica, en la que los Hombres continúan siendo el referente que se pretende generar como universal.

No se recogen las nuevas aportaciones del conocimiento, que constata la presencia –antigua y reciente- de las mujeres en todos los ámbitos de la realidad.

No se recogen, tampoco, las razones por las que las mujeres no han podido estar presentes en ciertas épocas y en ciertos campos de actividad, por haber sido expresamente excluidas del acceso a la escritura, por ejemplo.

Sobretudo en secundaria, se presentan modelos muy estereotipados – para mujeres y para hombres- tanto en relación a sus características personales como sociales (campos de actuación, profesiones,...).

No se ofrecen, por tanto, ni posibilidades para el reconocimiento de la contribución de las mujeres al desarrollo social ni tampoco para el cuestionamiento de los modelos de relación entre hombres y mujeres que son jerárquicos, discriminatorios y limitadores (p. 14).

A partir d'aquestes conclusions es plantegen les següents qüestions que s'aplicaran al contingut extret per tal de portar a terme l'anàlisi del discurs. Els llibres de text mostren una mirada esbiaixada, patriarcal i androcèntrica? Continua sent la figura de masculina el referent universal tant en el contingut visual, textual com l'auditiu? S'explica el perquè de les presències i les absències? Els models tant femenins com masculins reproduïen estereotips de gènere? Amb aquestes preguntes es concreta la mirada amb la qual s'extraurà la informació i es realitzarà la posterior anàlisi.

**5.3.1.2 Mirada eurocèntrica:** es troba l'eurocentrisme present en el procés d'elaboració dels materials curriculars?

És imprescindible, en primer lloc, definir què és el que s'entén en aquesta investigació per eurocentrisme. Segons Quijano

Eurocentrismo es, aquí, el nombre de una perspectiva de conocimiento cuya elaboración sistemática comenzó en Europa Occidental antes de mediados del siglo XVII, aunque algunas de sus raíces son sin duda más viejas, (...). Su constitución ocurrió asociada a la específica secularización burguesa del pensamiento europeo y a la experiencia y las necesidades del patrón mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, establecido a partir de América. (...) Se trata de una específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes, y a sus respectivos saberes concretos, tanto en Europa como en el resto del mundo (2000, p. 211).

L'eurocentrisme és una mirada hegemònica sobre el món, sobre el sistema, la societat, l'economia, la política, i conseqüentment, sobre el coneixement. Un coneixement que imposa uns sabers jeràrquics predominats per l'aspecte racial i que considera que, tot allò que no és de la manera en què dicta aquesta hegemonia eurocèntrica, és inferior, de poca credibilitat. Per tal d'entendre un poc millor aquest concepte, es plantegen els següents exemples, partint de la idea

que al cap i a la fi, l'eurocentrisme és una construcció del pensament, de la mirada, del saber. És pensar que Europa té el poder capital, sentir seguretat quan alguna cosa és de procedència europea més que quan és d'altre lloc, veure a Europa com un espai civilitzat, modern, poderós, segur i la resta del món com primitiu, antic, pobre, inferior. És també naturalitzar i acceptar la diferència cultural per mitjà de la idea de raça, és pensar que la història d'un lloc comença quan els europeus arriben, és creure que la situació actual és fruit exclusiu de la mà de l'home europeu, és una consciència o més bé una inconsciència.

Els llibres de text promouen aquesta construcció de la mirada eurocèntrica? Quin tractament cultural hi ha? És a dir, es promou la interculturalitat des de la igualtat o hi ha un tractament exòtic i aïllat d'altres cultures? De quines?

**5.3.1.3 Cultures i tradicions populars:** quina cultura és reforçada amb el contingut present als llibres de text?

El concepte de cultura que s'ha generat i amb el qual s'ha desenvolupat la present investigació, respon no solament a aspectes de la tradició popular d'un grup social pertinent a un punt geogràfic concret. La cultura entesa des d'aquesta mirada inclou, reprenent a Arroyo (2012), la idea de cultures. De diversitats, d'hegemonies i contrapoder. Les tradicions, el folklore, són fenòmens que reforcen una identitat cultural, una història, un passat i un present, però que amb el temps s'han vist reduïdes a celebracions concretes, a espectacles turístics, com a pretext de festes que obliden la construcció històrica d'unes cultures riques en diversitat. El procés de globalització promou un espai d'hegemonia cultural que en moltes ocasions silencia i oblida les altres cultures, les altres històries, les altres identitats. L'escola és un gran espai cultural, un espai on esdevenen relacions de poder reforçades per la cultura hegemònica, i on els llibres de text són la ferramenta que reforça i potencia aquesta hegemonia, que oblida el component polític i transgressor de la festa popular, que situa el folklore en un espai impersonal, aliè al subjecte, al context, que distancia l'alumnat de la seua història i potencia la cultura de l'oblit i l'acomodació apolítica.

La cultura genera relatos, metáforas e imágenes para construir y ejercitar una poderosa herramienta pedagógica que influya en la concepción que las personas tienen de sí mismas y de su relación con los demás. Si bien el sentido común ha llevado a los críticos progresistas a desafiar las tradiciones liberales y conservadoras que pretenden purificar la cultura y los temas culturales, convirtiéndolos en algo esencialmente apolítico o ajeno a la política, muchos de ellos no han



prestado la seriedad que se merecen las palabras de Antonio Gramsci, quien sostiene que “toda relación “hegemónica” es necesariamente una relación educativa. Con ello, Gramsci define la educación como una práctica pedagógica cultural presente en lugares muy distintos y señala cómo, en el seno de estos diversos contextos, la educación nos hace tanto sujetos de como sujeto en las relaciones de poder (Giroux, 2001, p. 133).

Quines cultures es veuen reforçades als llibres de text? Hi ha diversitat cultural? Quin tractament es fa d'aquestes? Apareixen de manera puntual? Quina relació tenen totes aquestes qüestions amb les plantejades en la resta de subcategories?

**5.3.1.4 Relació amb l'entorn:** quina relació promou el llibre de text entre l'alumnat, el professorat i el seu entorn proper?

Aquesta subcategoria té molta relació amb la subcategoria anterior, tot i això s'ha considerat la seua distinció i separació pel fet que, prenent un dels eixos vertebrals de la renovació pedagògica, aquesta investigació considera de vital importància tractar, també quines són les relacions de l'escola i el procés d'ensenyament – aprenentatge, amb l'entorn proper dels xiquets i les xiquetes, observant si els materials curriculars promouen la relació amb aquest i quin és el grau d'arrelament i la manera en què es porta a terme. Així doncs es pren la idea cultural expressada anteriorment, focalitzant la mirada en aquest cas, en la cultura i la tradició popular de l'entorn valencià, per veure si la tradició popular i històrica d'aquesta zona és treballada des d'un vessant crític als llibres de text.

Apareixen representacions de la tradició i el folklore popular valencià? Quin tractament es fa d'aquests? Es crea un espai de recerca, d'investigació i generador d'arrels amb l'entorn dels xiquets i les xiquetes? Quin tipus d'activitats es presenten al voltant del treball amb l'entorn cultural? Quines cançons? Quines audicions?

## **5.3.2 Pràctiques pedagògiques**

Amb l'objectiu d'observar quina funció pedagògica s'amaga darrere dels llibres de text, s'ha considerat oportú concretar amb les següents subcategories.

**5.3.2.1 Selecció i organització curricular:** com s'organitzen els materials curriculars analitzats i quins continguts treballen?

L'anàlisi ací recau en quina és la selecció de contingut que es realitza als llibres

de text de Música d'Educació Primària i com estan organitzats aquests materials curriculars. Martínez Bonafé (2008), planteja un format comú a molts llibres de text.

¿Hay diversidad en la forma y estructura de presentación del currículum? Más allá de las turbulencias puntuales y alguna marginal excepción, el signo de la continuidad de una episteme pedagógica está presente en la forma del texto, permaneciendo inalterables las respuestas a la pregunta: quién habla, de qué se habla y cómo se habla en la práctica institucional de la transmisión cultural. Una estructura muy común en nuestros libros de texto es la siguiente: una secuencia ordenada de núcleos temáticos con un marco de tareas similar en cada uno de los temas (lectura de la información, atención preferente a conceptos e ideas que deberán ser destacadas, y actividades - básicamente de lápiz y papel- que deberán realizarse a partir de la información seleccionada en el núcleo temático; mas pruebas de evaluación que normalmente resultan de una selección de actividades ya realizadas en los distintos núcleos temáticos sobre los que versa la prueba) (Martínez Bonafé, 2008, p. 6).

Els materials curriculars que es disposen a analitzar en aquesta investigació tindran una estructura similar a la que ací es planteja? La selecció curricular que es realitza, connecta amb la realitat social dels xiquets i les xiquetes? Hi ha un tractament interdisciplinari en la presentació i el treball del contingut curricular? Quina relació educativa promou aquesta organització curricular? Quin tipus d'enfocament pedagògic fomenta?

**5.3.2.2 Rols i funció del professorat:** quina és la tasca docent que potencien els materials curriculars?

Els llibres de text són una ferramenta que, si més no, hauria d'ajudar i recolzar la funció del professorat en l'espai d'ensenyament – aprenentatge que esdevé a l'aula. Tot i això l'enfocament dels llibres de text que es troben actualment substitueixen, en molts casos, el treball dels i les mestres. López (2007) realitza una investigació al voltant de *Los libros de texto y la profesionalidad docente*. En ella arriba a una sèrie de conclusions sobre el rol que està adquirint el mestre i la mestra d'avui amb l'increment i, en moltes ocasions, l'ús exclusiu del llibre de text com a ferramenta pedagògica.

A través del uso de los libros de texto el profesorado pierde gran parte de su autonomía profesional.

La profesionalidad resultante se inscribirá, también, dentro de esta perspectiva técnica, limitándose simplemente a la capacidad de aplicar soluciones disponibles a los problemas ya formulados.

Los profesores pierden cualificación profesional a medida que el currículum se estandariza y se vuelve prefabricado. El libro de texto, al presentar un currículum preelaborado, contribuye a este proceso. La auténtica autonomía profesional sólo puede estar limitada por la responsabilidad.

El profesorado busca en los libros de texto un apoyo a su labor docente, pero los textos poseen unas características que conducen a la pérdida de la autonomía docente y, por tanto, a la desprofesionalización (López, 2007, p. 12).

Segons aquestes conclusions, els llibres de text substitueixen cada cop més, moltes de les tasques corresponents a la professió docent, fent que s'accelere el procés de desprofessionalització. Ocorre també en els llibres de text de Música? Quina tasca realitzen els llibres de text que hauria de ser dels i les mestres? Què implica aquesta substitució? Quin grau d'autonomia els genera? Quin model d'ensenyament i valors professionals s'amaguen darrere d'aquest fet?

**5.3.2.3 Paper assignat a l'alumnat:** quina intenció educativa reproduïen els llibres de text cap a l'alumnat?

L'alumnat, segons l'educació plantejada actualment, és el centre de l'acció d'ensenyar i aprendre. És per això que suposadament els materials curriculars han d'anar destinats a facilitar, ajudar i col·laborar en el creixement de l'estudiantat. Tot i això són nombrosos els autors (Gimeno, 1991; Martínez Bonafé, 2008; Torres, 1991) que plantegen que els llibres de text amaguen un model d'estudiant concret, allunyat de la reflexió crítica, aliè al que succeeix al seu voltant.

El tipo de tarea que el material plantea al alumno condiciona la actividad de aprendizaje, el ámbito de estímulos a los que accede el alumno, la riqueza misma del proceso de enseñanza – aprendizaje. Tareas diversas en uso prolongado producirán ambientes escolares y efectos distintos: observar, manipular, lectura comprensiva – resumen, tomar notas, asimilar, dar posiciones personales, buscar respuestas dentro y fuera del propio material, idear o imaginar, despertar interrogantes, planear – organizar, realizar modelos, fotografías, diseños, laboratorio, manipulación, apelación a experiencia personal, ordenar información, discutir, cooperar, evaluar, etc. Poca variedad de

tareas da lugar a modelos pedagógicos más monótonos. [...] Un defecto de muchos materiales reside en no sugerir actividades que no sean el uso del propio libro de texto, lo que los convierte en autosuficientes. Todo material, independientemente del área a la que se dirija, debería cultivar objetivos comunes a todo el proceso educativo, como favorecer la comunicación entre alumnos, propiciar la expresión personal, cultivar actitudes de tolerancia, etc. (Gimeno, 1991, p. 195).

Segons el que ací expressa Gimeno, es qüestiona el següent. Quin tipus d'alumnat fomenten els llibres de text? Proporcionen un espai per a la reflexió individual i col·lectiva? Nodreixen l'alumnat d'experiències diferents, alternatives i enriquidores? Ajuden a cultivar valors comuns que eduquen la mirada crítica?

### 5.3.3 Graelles de buidatge

Després de la concreció en diverses qüestions de les categories i les subcategories i de definir les línies generals de l'orientació de cada bloc per a l'anàlisi del discurs, es presenten a continuació, les graelles amb les quals s'ha procedit al buidatge d'informació. S'han creat tres graelles diferents per a cada llibre de text, la primera (veure *Taula 2*) destinada a arreplegar les dades tècniques i l'estructura física general del llibre. La segona, amb la categoria de representacions culturals i totes les subcategories que aquesta abraça (veure *Taula 3*). La tercera amb l'altra categoria, pràctiques pedagògiques i les seues respectives subcategories (veure *Taula 4*). Com es podrà observar a continuació, les dues graelles corresponents a les categories i subcategories, estan dividides, al seu temps, en tres ítems: imatges, text i audicions. Aquests seran els continguts seleccionats per observar el tipus de discurs generat entorn de la transmissió cultural.

*Taula 2. Model fitxa tècnica*

FITXA TÈCNICA I ESTRUCTURA GENERAL DEL LLIBRE	
TÍTOL	
AUTORIA	
EDITORIAL	
ANY D'EDICIÓ	
ETAPA/CURS	
VOLUMS	
ESTRUCTURAT EN	

Taula 3. Model fitxa representacions culturals

REPRESENTACIONS CULTURALS	
<b>GÈNERE</b>	<b>IMATGES</b>
	<b>TEXT</b>
	<b>AUDICIONS</b>
<b>MIRADA EUROCÈNTRICA</b>	<b>IMATGES</b>
	<b>TEXT</b>
	<b>AUDICIONS</b>
<b>CULTURES I TRADICIONS POPULARS</b>	<b>IMATGES</b>
	<b>TEXT</b>
	<b>AUDICIONS</b>
<b>RELACIÓ AMB L'ENTORN</b>	<b>IMATGES</b>
	<b>TEXT</b>
	<b>AUDICIONS</b>

Taula 4. Model fitxa pràctiques pedagògiques

PRÀCTIQUES PEDAGÒGIQUES	
SELECCIÓ I ORGANITZACIÓ CURRICULAR	IMATGES
	TEXT
	AUDICIONS
ROLS I FUNCIONS DEL PROFESSORAT	IMATGES
	TEXT
	AUDICIONS
PAPER ASSIGNAT A L'ALUMNAT	IMATGES
	TEXT
	AUDICIONS

Després de mostrar el model de graella sense cap informació, és moment ara de presentar-les amb el buidatge realitzat tal i com es pot observar a les *Taules 5, 6 i 7*. Donat que el nombre de graelles s'eleva a trenta tres amb una extensió, en molts casos, superior a una pàgina, s'ha considerat oportú l'exposició ací d'una d'elles a mode d'exemple i annexar la resta al final de la investigació<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Bloc IX. Annexos (veure p. 104)

**Taula 5. Fitxa tècnica SM 1r**

<b>FITXA TÈCNICA I ESTRUCTURA GENERAL DEL LLIBRE</b>	
<b>TÍTOL</b>	Música 1 primària
<b>AUTORIA</b>	Müller, A (coord); Hernández, M; Rodríguez, S. i Gil, C.
<b>EDITORIAL</b>	SM. Projecte Saba
<b>ANY D'EDICIÓ</b>	2012
<b>ETAPA/CURS</b>	1r Educació Primària
<b>VOLUMS</b>	Llibre de l'alumnat (inclou CD d'àudio). Quadern de música per a l'alumnat. Guia essencial. Recursos digitals. Atenció a la diversitat. Avaluació. El cinema a l'aula.
<b>ESTRUCTURAT EN</b>	Temes

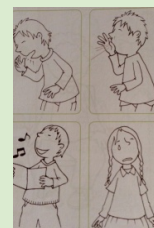
Taula 6. Fitxa representacions culturals SM 1r

## REPRESENTACIONS CULTURALS

GÈNERE

IMATGES

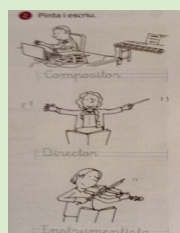
Dues representacions de xiqueta plorant (pp. 7 i 12).



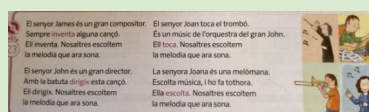
Dones d'una família a Nadal totes amb faldilla (p. 24).



Tres exemples de professionals de la música, els tres masculins (Compositor, Instrumentista i Director (pp. 55 i 60).



Tipificació de la dona com a cantant i l'home com a instrumentista (p. 60).






	<b>TEXT</b>
	“La senyora Joana és una melòmana (...)” (p. 60).
<b>MIRADA EUROCÈNTRICA</b>	<b>AUDICIONS</b>
	Totes les audicions són de compositors masculins.
	<b>IMATGES</b>
	<p>En general tenen cura d'aquest aspecte, tot i això la majoria d'exemples són de xiquetes i xiquets blancs (pp. 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 52, 53, 61...).</p>
	
	<p>Mancança de mostres de persones amb característiques orientals dins de les representacions de la vida quotidiana on sí que apareixen persones amb característiques llatines o negres (p. 36)</p>
	

	<p><b>TEXT</b></p>
<p><b>CULTURES I TRADICIONS POPULARS</b></p>	<p><b>AUDICIONS</b></p> <p>Totes les audicions menys una són de compositors europeus o dels Estats Units.</p> <p>L'audició de la segona unitat, Jamaica farewell, l'anomena com tradicional, però no exposa més informació, ni el lloc d'on és tradicional, ni tampoc proposa activitats de recerca.</p> <p><b>IMATGES</b></p> <p>Es mostren molts instruments de les diverses famílies però en cap moment es fa referència pictogràfica a cap instrument popular valencià. Exemples: instruments de percussió on podria mostrar-se el tabal, es mostra un tambor (p. 38). Instruments de vent on es podria posar d'exemple la dolçaina a més a més dels ja presents (pp. 40, 56). Tractament ocasional i específic dels instruments de la nostra tradició cultural.</p> <div data-bbox="756 1384 1182 1581" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="660 1626 831 1951" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="863 1727 1273 1872" data-label="Image"> </div>

		<b>TEXT</b>
		En cap de les audicions o les danses s'explica la història d'aquestes.
		<b>AUDICIONS</b>
		Cap de les audicions és tradicional o popular valenciana.
		No es proposa un treball previ i posterior sobre aquestes per treballar els aspectes culturals que en elles es poden arribar a mostrar.
<b>RELACIÓ L'ENTORN</b>	<b>AMB</b>	<b>IMATGES</b>
		<b>TEXT</b>
		La unitat 4 "Els sons de la meua ciutat" (p. 36) mostra que tot xiquet o xiqueta consumidor d'aquest llibre ha de viure a una ciutat o ser conscient de què és i el que en ella succeeix. Es proposa com un exemple d'entorn dels infants però oblida a tots aquells que no viuen a grans urbs.
		Succeeix paregut amb la unitat 5 "La naturalesa sona" (p. 44).
		El que mostra aquest llibre és que l'entorn dels xiquets i les xiquetes és l'escola, la casa, la ciutat, la granja al camp, i l'audició al teatre de final de curs.
		<b>AUDICIONS</b>
		Cap audició és propera a l'entorn pròxim dels xiquets o les xiquetes. No hi ha cap audició valenciana.

Taula 7. Fitxa pràctiques pedagògiques SM 1r

PRÀCTIQUES PEDAGÒGIQUES	
SELECCIÓ I ORGANITZACIÓ CURRICULAR	<b>IMATGES</b>
	<b>TEXT</b>
	<p>El llibre està dividit en 6 unitats, i cada unitat en set blocs en què s'organitza cada una d'elles: música i cultura, audició, llenguatge musical, cançó, interpretació musical, cançó gestual, taller de música.</p> <p>En dues ocasions coincideixen amb celebracions importants estatals, el Nadal i carnestoltes. Però no es fa al·lusió a festes de l'entorn proper com el 9 d'octubre.</p>
ROLS I FUNCIONS DEL PROFESSORAT	<b>AUDICIONS</b>
	<b>IMATGES</b>
	<p>Hi ha una representació de mestres (p. 26) ambdós van vestits amb bata blanca. Els dos somriuen.</p>
	
	<b>TEXT</b>
	<p>A "La guia essencial" per al professorat, hi ha diversos apartats per al treball de cada unitat. D'una banda, els recursos de la unitat (recursos digitals i altres recursos), i d'altra la programació d'aula on es troben detallats tant els objectius d'etapa, de la unitat i les competències que es treballen en eixe tema, com els continguts, els</p>

critèris d'avaluació, els estàndards d'aprenentatge i els indicadors de succés. A més a més, es presenten totes les orientacions metodològiques necessàries per a portar a terme el treball de cada unitat amb l'alumnat, des dels coneixements previs, el programa interdisciplinar o un suggeriment de temporalització, fins a un apartat dedicat a la previsió de dificultats.

Totes les activitats presentades al llibre de l'alumnat estan descrites a "La guia essencial" i acompanyades d'altres activitats complementàries així com de propostes d'avaluació.

## AUDICIONS

## PAPER ASSIGNAT A L'ALUMNAT

## IMATGES

Moltes representacions pictogràfiques sobre l'activitat que deuen realitzar (pp. 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15,...).



## TEXT

Apartat "Sóc creatiu" (pp. 15, 35,...) es proposen activitats complementàries on l'alumnat pot eixir-se'n del que es marca però seguint uns paràmetres "Crea formes originals i condueix la teua classe" (p. 35).

Les activitats marquen el que l'alumnat ha de fer concretament en cada moment.

### **AUDICIONS**

Les activitats de les audicions estan marcades pel llibre. Encerclar instruments, escriure el nom, seguir un musicograma,...

## **VI. ANÀLISI I DISCUSSIONS**

---

Al llarg del desenvolupament del següent bloc es realitzarà l'anàlisi del discurs per veure quina transmissió cultural es genera en els llibres de text de la disciplina de Música d'Educació Primària. Per portar a terme aquest procés, s'ha produït el buidatge d'informació d'onze llibres de text. Per tal de facilitar la tasca d'anàlisi, aquest s'organitzarà a partir de les categories i subcategories que s'han concretat al bloc anterior.

Prenent un dels objectius principals del present estudi, s'esbrinarà quina idea de cultura i quina cultura s'està transmetent amb el contingut dels llibres de text de Música. S'ha considerat important analitzar quina mirada de gènere es veu representada, si hi ha una mirada eurocèntrica, el tracte de les tradicions culturals i la diversitat social, i l'entorn cultural tradicional popular i proper als xiquets i xiquetes.

Posteriorment, continuant amb els objectius d'aquesta investigació, es procedirà a analitzar quines pràctiques pedagògiques s'amaguen darrere de les propostes curriculars que realitzen els llibres de text. Per concretar la mirada, aquesta es centrarà en l'organització i la selecció curricular, els rols i les funcions del professorat i el paper assignat a l'alumnat.

Així doncs, s'inicia l'anàlisi amb les mirades al voltant de les representacions culturals, concretant quina és la mirada que produeixen i reproduïxen els llibres de text analitzats.

### **6.1 MIRADES ENTORN DE LES REPRESENTACIONS CULTURALS**

#### **6.1.1 Mirada de gènere**

Cal, en aquest punt, reprendre les qüestions elaborades al bloc anterior amb les quals s'ha focalitzat la mirada en aquesta subcategoria. Els llibres de text mostren una mirada esbiaixada, patriarcal i androcèntrica? Continua sent la figura masculina el referent universal tant en el contingut visual, textual com

l'auditiu? S'explica el perquè de les presències i les absències? Els models tant femenins com masculins reproduïen estereotips de gènere?

Per començar, és interessant assenyalar que tots els llibres de text analitzats treballen amb el masculí genèric o tracten d'evitar referències de gènere. Hi ha una excepció amb l'editorial de McGraw Hill, en la qual totes les indicacions així com els títols dels llibres, estan escrites en masculí i femení (llibre mestre/a, alumne/a, ...). Tot i aquesta excepció, la resta consideren el masculí com a gènere referent al col·lectiu, creant una estructura lingüística sexista, reforçada, en repetides ocasions, per les imatges que l'acompanyen.

El fet que, per exemple, la protagonista d'un llibre vestisca faldilla rosa i collar de perles, i el protagonista porte samarreta i corbata (Annex VII), mostra uns models de gèneres que reproduïen, des d'un aspecte tan senzill com el vestuari, els estereotips sexistes presents en la societat. O, analitzant les imatges que acompanyen a moltes propostes de cançons s'observen una gran quantitat d'estereotips que es perpetuen curs rere curs. Ocorre amb la representació pictogràfica que acompanya la cançó *A la voreta del mar* (Annex X), on la donzella és rossa, amb cabells llargs i vestit de color rosa. Aquesta imatge mostra una idea de donzella que recrea els rols de gènere i jerarquia social, on les donzelles van ben vestides, són elegants i amb robes fines.

Centrant la mirada en les representacions de diverses professions que apareixen als diversos llibres de text, s'observa que es continuen reproduïent els models de professions segons el gènere. És el cas de dues representacions del circ, de dues editorials diferents (Annex V i Annex VII), en una d'elles tots els protagonistes són homes que actuen com a domadors, pallassos, presentadors,... llevat d'una dona que apareix, també disfressada de pallassa. En l'altre cas, l'única aparició femenina és d'una dona fent la funció de ballarina. En aquests casos sembla doncs que no s'ha superat l'obstacle de gènere i professions, que persisteix i es reproduïx la feblesa femenina que impedeix ser domadora, maga o trapezista.

Continuant amb les professions, és interessant analitzar els exemples de professionals de la música que apareixen en el llibre de primer de d'Educació Primària de l'editorial SM (Annex IV). En primer lloc és destacable apreciar la representació de tres exemples de professió, un director, un compositor i un instrumentista, on els tres són homes. En segon lloc observar com l'aparició de la dona esdevé quan s'exemplifica altra professió musical, la de cantant. Per altra banda, si s'analitza la lletra de la cançó a la qual acompanyen aquestes imatges, es pot llegir com els senyors són uns grans compositor, director i instrumentista, mentre que la dona és una melòmana. Cal prendre consciència que aquest llibre està destinat a xiquetes i xiquets de primer curs d'Educació Primària, i és a



l'edat de sis anys on aquesta editorial està incorporant el concepte de melomania associat a la figura femenina.

Si es focalitza l'atenció en les representacions de la vida quotidiana que apareixen al llarg dels materials curriculars, es troben també, situacions on la figura masculina apareix reforçada. És el cas de dues imatges que mostren dos espais culturals diversos, la celebració del sàbat i una imatge d'un poblat indi. (Annex IX). En ambdós casos, l'home és el referent, en un presideix la taula, en l'altre es situa al capdavant, mentre que les dones queden en un segon pla, unes assegudes als costats, les altres guaitant per darrere del tipi.

Però també ocorre en les representacions més properes a l'alumnat, és el cas d'una imatge de carnestoltes (Annex X), els xiquets es disfressen de dimonis, indis, judokes, mentre que la xiqueta va vestida de princesa. Són diverses les representacions pròximes a l'alumnat que simbolitzen una mirada sobre el gènere que reproduïx uns estereotips sexistes, desiguals. Per què un exemple de cor infantil ha de ser exclusivament masculí quan la població majoritària d'aquests és de xiquetes? (Annex VI) Què ocorre quan es mostren diverses xiquetes i xiquets tocant instruments i les xiquetes toquen flautes travesseres o clarinets mentre que els xiquets saxos, oboès o fagots? (Annex V).

Deixant aquestes qüestions en l'aire i passant a l'anàlisi de les audicions, es pot veure com totes les propostes auditives realitzades als onze llibres analitzats, són d'homes, o estan arranjades per homes (veure tots els Annexos), així com que també ho són els exemples de compositors, músics i directors que apareixen en diversos llibres.

Tot i això s'ha de dir que la majoria d'editorials tenen molta cura aparent en el tractament de gènere, intentant trobar una paritat en la representació pictogràfica, que malgrat tot, no aconsegueixen.

Arribat aquest punt, i responen les qüestions plantejades a l'inici, s'observa que els llibres de text són una ferramenta transmissora i reproductora d'uns estereotips de gènere que responen a les idees i les necessitats del sistema patriarcal, a unes relacions de poder generades per l'home, que releguen a la dona a ocupar posicions subordinades (Oliveres, 2007), que genera una mirada esbiaixada, on la dona no és representada, on la seua absència històrica en el desenvolupament professional de la música no és explicada, on les seues presències, tot i començar a ser aparentment normalitzades, continuen sent concretes i determinades. Tot açò junt amb una idea d'home que segueix sent utilitzada com a referent universal, que és exclusiu en els exemples auditius, que

mostra, si més no, com els llibres de text continuen reproduint una mirada androcèntrica i patriarcal:

Més enllà del sexe hi hauria el gènere, que constitueix una categoria sociocultural construïda sobre aquest sexe biològic. Cal treballar el gènere per aconseguir una suposada igualtat, ja que en una cultura patriarcal, el gènere dona és el que ha estat encotillat en un patró que l'oprimeix, l'explota i l'exclou dels àmbits i valors realment significatius (Sendón de León, 2002, p. 97).

### **6.1.2 Mirada eurocèntrica**

Per començar amb l'anàlisi d'aquest apartat, és important primerament, aclarir que l'enfocament d'aquesta mirada parteix de la perspectiva del postcolonialisme, de la idea de trencar amb el concepte de colonització del saber des d'una vessant del Nord cap al Sud. Però no del colonialisme instaurat amb l'arribada de Colom a Amèrica, sinó d'aquell que encara roman després de més de cinc cents anys, forjant les relacions de poder creades des d'un Nord que no contempla un Sud com a igual, sinó que pensa aquest des de la subordinació. El que ací s'analitza és la mirada que generen els llibres de text entorn d'aquesta manera de veure el món, pel que s'ha decidit concretar-la en el concepte d'eurocentrisme exposat anteriorment. Tot i això, es recomana detenir-se en aquestes paraules de Tadeu (2001) que concreten què és allò de la mirada postcolonial:

Una perspectiva poscolonial del currículum debería estar muy atenta a las formas aparentemente benignas de representación del Otro presentes en todos los currícula contemporáneos. En esas formas superficialmente vistas como multiculturales, el Otro es "visitado" desde una perspectiva que se podría llamar "perspectiva del turista" la cual estimula un enfoque superficial y "voyeurístico" de las culturas ajenas. Una perspectiva poscolonial cuestionaría las experiencias superficialmente multiculturales celebradas en las llamadas "fechas conmemorativas": el Día del Indio, de la Mujer, del Negro. Una perspectiva poscolonial exige un currículo multicultural que no separe las cuestiones de conocimiento, cultura y estética de las cuestiones de poder, política e interpretación. Esta perspectiva reivindica, fundamentalmente, un currículum descolonizado (p. 161).

Tenint clar aquest concepte, es reprèn la idea d'eurocentrisme amb la qual es treballarà l'anàlisi d'aquest apartat. Així doncs, els llibres de text promouen aquesta construcció de la mirada eurocèntrica? Quin tractament cultural hi ha?

És a dir, es promou la multiculturalitat des de la igualtat o hi ha un tractament exòtic i aïllat d'altres cultures? De quines?

Per començar aquesta anàlisi, es centrarà la mirada en un aspecte tan bàsic com la representació pictogràfica de persones amb diferents trets físics, concretant en la representació de persones negres, morenes i orientals per tal de focalitzar una mica més la mirada. Després de realitzar l'anàlisi d'aquest aspecte, es pot dir que els llibres analitzats tracten de normalitzar aquest fet dibuixant de tant en tant alguna persona morena, amb la pell més obscura i en algun cas inclòs negra. Però tot i això la representació en comparació amb la resta és molt baixa i puntual. En moltes ocasions apareixen quan hi ha un grup gran de persones, o inclòs hi ha casos en què ni tan sols es veuen representats (Annex X) (Annex VIII). Malgrat això, es pot dir que tot i ser de manera mínima, hi ha representació de persones morenes, però molta mancança de persones negres. Si es fixa ara la mirada en l'aparició de persones amb característiques orientals, és encara més exagerat aquest tracte doncs hi ha una escassa (Annex II) o nul·la (Annex VI) representació.

Actualment les escoles, les aules, estan plenes d'una varietat cultural molt gran que, pel que ací s'observa, no es veu representada als llibres de text. Quin sentiment deu generar obrir les pàgines d'una ferramenta d'aprenentatge de la qual no es sent partícip? Quina idea d'espai multicultural, de respecte i convivència es potencia quan els exemples que apareixen als llibres de text són tots de persones blanques? (Annex I).

Molts dels llibres representen aquesta diversitat cultural mitjançant l'ús d'audicions, danses i cançons cantades d'arreu del món (Annex X), (Annex XI). És en l'acompanyament pictogràfic d'aquestes on figura l'intent d'aproximació al tracte multicultural, però la incorporació puntual de músiques d'arreu del món, dona peu a reforçar una mirada exòtica des de la distància cap a espais de descobriment cultural. Cal destacar en aquest punt l'exemple d'un dels llibres treballats (Annex IX) el qual inicia les unitats amb cançons de diferents cultures. Aquesta model no tan ocasional, és un intent per normalitzar la multiculturalitat, mostrant-la a l'alumnat no tan atzarosament.

Tancant la representació pictogràfica que es fa als llibres de text, s'inicia ara la mirada cap a la procedència del repertori auditiu, cantat i ballat present als llibres de text analitzats així com la seua autoria. La majoria de propostes musicals cantades són de procedència europea (Annex II). És significatiu diversos exemples de diferents estils musicals en els quals la música és llatina o oriental i els compositors són europeus. Per exemple al llibre de tercer de l'editorial SM (Annex V), hi ha dos casos un on es treballa la batukada i el

compositor és romanès, i altre per exemplificar l'steel band, un estil de música nascut a Trinidad i Tobago, que es representa, en aquest cas, a partir d'una peça d'Elton John. Altre exemple s'observa al llibre de tercer d'Educació Primària de l'editorial Tàndem (Annex VIII, p. 164), en aquest cas es tracta d'una cançó amb característiques sonores orientals, acompanyada per representacions pictogràfiques orientals però on curiosament, el compositor és europeu.

Aquest tracte que es fa de la diversitat d'estils i representacions musicals nascudes en espais culturals d'arreu del món, reproduceix una manera de veure'l on Europa i la societat occidental hi és al centre, com a referent. Es pot dir, aleshores, que el tractament cultural que es realitza sobre les cultures considerades subordinades des de la perspectiva colonialista i eurocèntrica, és puntual i exòtic doncs en molts casos, ni tan sols es considera el treball des de l'origen cultural. A més a més llevat de l'editorial McGraw Hill, no hi ha cap proposta de treball de recerca ni aproximació a aquests espais culturals, no hi ha un treball històric, geogràfic o social que ajude a l'alumnat a aproximar-se a les tradicions culturals aparentment representades al llibre que tenen al davant (Annex XI), (Annex V), (Annex IV).

Si es centra la mirada en les propostes auditives trobades als llibres de text, totes les editorials i tots els cursos usen audicions de compositors europeus i dels Estats Units (Annex XI), (Annex IX), (Annex I), (Annex X). En molts casos hi ha una o dues excepcions però com s'apuntava anteriorment no hi ha una proposta de treball sociocultural i musical d'aproximació i comprensió.

En definitiva els llibres de text de Música ací analitzats reproduïxen la idea d'Europa i occident com a centre cultural, com a referent hegemònic i de valor, reproduïxen la mirada eurocèntrica que és transmesa als xiquets i xiquetes usuaris d'aquesta ferramenta de treball.

### **6.1.3 Mirada cap a les cultures i les tradicions populars**

D'estreta relació amb el punt anterior i sense perdre el nexa amb la resta de subcategories, l'anàlisi cultural mostra quines cultures es veuen reforçades als llibres de text. Com es pot observar a les graelles, el buidatge d'aquest apartat s'ha centrat, exclusivament, en el tractament de la tradició cultural des del seu vessant més artístic. S'ha decidit d'aquesta manera pel fet que el conjunt de l'anàlisi cultural entès com un tot (aspectes sociopolítics, històrics, relacions de poder, ...) esdevé d'una anàlisi global de totes les categories i subcategories que es desenvolupen en la present investigació.

Així doncs, a partir de l'anàlisi realitzada en l'apartat anterior, es pot començar a anunciar que s'intenta mostrar una diversitat cultural, aproximant a l'alumnat a la varietat sonora, però des d'una mirada colonitzada, eurocèntrica. L'anàlisi d'aquest apartat s'inicia amb l'observació dels aspectes tradicionals de diverses cultures presents o absents als llibres de text.

En primer lloc, cal analitzar quines són les cultures presents als materials curriculars analitzats. Es pot observar que principalment tots ells treballen entorn de les mateixes cultures, europees, dels indis americans, orientals (sense concretar si Xinesa, Japonesa, Coreana, Nepalesa,...) o d'Israel (Annex V), (Annex II). Tot i això hi ha alguna excepció com el cas de l'editorial Bromera (Annex XI), que tracta de mostrar una diversitat cultural variada, incloent-hi cultures com la basca, la marroquina o la brasilera.

Una de les qüestions rellevants que han sorgit d'aquesta investigació, és la importància de tractar l'aspecte multicultural des de la diferència i no des de la diversitat. Després de diverses lectures s'ha arribat a la conclusió que el concepte de diversitat cultural es crea ja des d'una mirada de poder sobre un objecte d'estudi absolut i concret. "Es una noción liberal dominante que habla de la importancia de las sociedades plurales, democráticas. Pero con la diversidad viene una "norma transparente" construida y administrada por la "sociedad anfitriona" que crea un consenso" (McLaren, 1994, p. 54). Per aquesta raó, la diferència "necesita ser considerada como el producto de una política de significación, esto es, de prácticas significativas que son tanto reflexivas como constitutivas de las relaciones políticas y económicas predominantes" (McLaren, 1994, p. 55). El reconegut professor i investigador al voltant d'estudis postcoloniais, Homi K. Bhabha, és el generador d'aquest plantejament al voltant del tracte cultural. L'autor considera que:

The revision of the history of critical theory rests ... on the notion of cultural difference, not cultural diversity. Cultural diversity is an epistemological object—culture as an object of empirical knowledge—whereas cultural difference is the process of the enunciation of culture as "knowledgeable," authoritative, adequate to the construction of systems of cultural identification. If cultural diversity is a category of comparative ethics, aesthetics, or ethnology, cultural difference is a process of signification through which statements of culture or on culture differentiate, discriminate, and authorize the production of fields of force, reference, applicability, and capacity. Cultural diversity is the recognition of pre-given cultural "contents" and customs, held in a time frame of relativism; it gives rise to anodyne liberal notions of multiculturalism, cultural exchange, or the culture of humanity.

Cultural diversity is also the representation of a radical rhetoric of the separation of totalized cultures that live unsullied by the intertextuality of their historical locations, safe in the utopianism of a mythic memory of a unique collective identity. Cultural diversity may even emerge as a system of the articulation and exchange of cultural signs in certain ... imperialist accounts of anthropology (Bhabha, 2006 p. 155)

Deixant entès la importància de referir-se a les cultures des de la diferència com espai d'elaboració de coneixement i identitats, es prossegueix amb l'anàlisi, per veure quin és el tractament que els llibres de text realitzen sobre els aspectes tradicionals i folklòrics de les cultures que apareixen representades a cadascun d'ells. Tanmateix, s'ha d'acceptar que la mirada amb la qual es porta a terme la presentació i el treball amb l'estudiantat d'aquesta varietat cultural, és purament des del concepte de diversitat.

S'observa doncs, que solament hi ha una editorial que proposa el treball d'aspectes tradicionals de la cultura catalana (Annex III), i altra que tracta de fer una aproximació a la cultura valenciana dedicant una pàgina a diferents elements del folklore i la seua tradició popular (Annex XI). Tot i això, la resta d'editorials no conviden a treballar les tradicions culturals de les peces musicals presentades a l'aula.

La cultura predominant en l'entorn auditiu neix de la història de la música europea, els autors es repeteixen en tots els llibres, des de Mozart fins a Vivaldi, Txaiovski o Prokófiev. Una cultura que representa a un grup social molt determinat. "El currículum escolar de música viene, en consecuencia, a dar su visto bueno a la música clásica y a los experimentos musicales de vanguardia, siempre que sean realizados por profesionales con reconocido prestigio" (Torres, 1991, p.107). Un dels llibres, el de 5é de l'editorial McGraw (Annex III) trenca breument aquesta representació cultural i dedica un apartat al treball de subcultures que han nascut entorn d'algun estil musical concret o d'algun grup social.

Es tanca l'anàlisi d'aquest apartat deixant palès que, primer, les cultures representades als llibres de text de Música, són similars en tres de les quatre editorials analitzades creant així una selecció cultural selecta i poc variada. Segon, les cultures europees són les més representades i exemplificades. Tercer, es realitza un tractament puntual de la diversitat cultural (la manera en què els llibres de text exposen el tractament cultural) una espècie de mostreig per cultivar xicotetes nocions en els xiquets i les xiquetes. Quart, els llibres de text no ofereixen un espai de recuperació i investigació etnogràfica que permeta a l'alumnat el coneixement de cultures des de la seua història, les seues identitats

i els seus espais de poder i contrapoder. I cinquè, es pot començar a apuntar que la cultura que es transmet amb els llibres de text és reproductora d'una hegemonia cultural fruit del poder econòmic, polític i social.

#### **6.1.4 Mirada sobre la relació amb l'entorn**

L'últim dels apartats d'aquesta primera part de l'anàlisi al voltant de les representacions culturals tracta de veure quina és la relació amb l'entorn que produeixen els llibres de text de Música.

S'entén l'entorn com “algo que engloba todo cuanto rodea al sujeto o bien como el mundo más inmediato en el que el individuo se integra y convive y en el que no es ajena la cultura” (Anaya, 1985 p.2). L'escola és, aleshores, l'entorn proper dels xiquets i les xiquetes, i també ho són els llibres de text que utilitzen dia rere dia i que suposadament els ajuden a desenvolupar la tasca d'ensenyament-aprenentatge des de la relació més propera amb la seua realitat, amb el seu entorn social i cultural. S'observarà a continuació si realment aquest fet esdevé en els llibres de text analitzats.

Primerament, es focalitza la mirada en el context en el qual es desenvolupen les unitats didàctiques. La majoria d'elles succeeixen en situacions de la vida quotidiana d'un xiquet o una xiqueta, fet que proporciona un element associatiu del contingut amb l'entorn, solament hi ha un cas en el qual es veu clarament una mancança d'aquest aspecte (Annex IX). Malgrat tot, és important realitzar una reflexió al voltant d'aquestes situacions, prenent d'exemple el llibre de Música de primer d'Educació Primària de l'editorial SM, s'observa que l'entorn en el qual es desenvolupen les unitats i per consegüent, aquell que l'editorial ha considerat que és més proper a l'alumnat, són la ciutat, la granja al camp, l'escola, la casa i l'actuació de final de curs. I què succeeix amb aquelles xiquetes i xiquets que viuen a un poble? Es considera que tothom a l'edat de sis anys ha de conèixer i ser conscient de què és una ciutat? I el camp, simplement és una granja amb animals? És important aquest tipus d'interrogants que porten a la reflexió sobre quin és l'ideal d'entorn que transmeten els llibres de text.

En segon lloc, la mirada actua ara al voltant dels aspectes treballats sobre la tradició popular de la cultura valenciana, el qual varia segons l'editorial analitzada. D'una banda hi ha l'editorial SM (Annex IV; Annex V i Annex VI) la qual no té cap referència al folklore valencià, ni tan sols quan treballa el conjunt instrumental corresponent a la banda, doncs l'exemple pictogràfic que l'acompanya és molt més semblant a una banda de música típica dels Estats

Units que no pas valenciana. Sí que és cert que totes les lletres de les cançons pròpies del llibre són en valencià.

L'editorial Tàndem (Annex VII, Annex XVIII i Annex IX), tot i ser valenciana i compromesa amb l'aspecte lingüístic i cultural valencià, no té quasi referents d'aquesta. Algunes de les cançons són en valencià o han estat adaptades a l'entorn (Annex VIII) malgrat tot, no hi ha referències explícites a instruments, danses, festes o conjunts propis de l'entorn.

L'altra editorial valenciana analitzada, Bromera, (Annex X i Annex XI), sí que té referències explícites a elements de l'entorn popular valencià. Hi ha propostes de danses valencianes, com la dansa dels turcs, així com la seua representació pictogràfica. Al llibre de 3r d'Educació Primària, on incorpora la flauta, la majoria de propostes són populars valencianes. També ho són les cançons cantades, que es conjuguen amb catalanes i castellanès. Com al llibre d'SM, es representa una banda de música però en aquest cas sí que s'aproxima a l'estil de banda conegut a València. A més a més, és l'única editorial que dedica un apartat a la presentació dels instruments populars tradicionals valencians, la dolçaina i el tabal. En conclusió, aquesta editorial sí que té mostres que arrelen el treball realitzat a l'assignatura de Música amb l'entorn popular de la tradició valenciana.

Finalment hi ha el cas de McGraw Hill, el qual és diferent. Aquest llibre té l'edició catalana que és la que s'utilitza arreu de l'espai geogràfic que utilitza aquesta llengua, és a dir, no hi ha una adaptació especial per al País Valencià o les Illes Balears. Per aquesta raó, l'anàlisi del grau d'arrelament d'aquesta editorial a l'entorn musical i cultural dels xiquets i les xiquetes, es realitza tenint present aquest fet. La present editorial és la que més mostres d'arrelament presenta de tots els llibres analitzats (Annex I, Annex II i Annex III).

Aquest fet s'aprecia a partir d'observar diferents aspectes. D'una banda el cançoner que es presenta al llibre de text de l'amune/a té una gran varietat de cançons populars o popularitzades valencianes, catalanes o balears i moltes d'elles fan referència a festes populars com la castanyera o Sant Jordi. D'altra banda, exemples que apareixen de compositors o directors, són catalans. A més a més, al llibre de 5é d'Educació Primària, on s'incorpora la flauta i una sèrie d'arranjaments per a conjunt instrumental, la majoria de les cançons són, també, populars. Seguint amb aquest mateix llibre, es pot observar que l'editorial busca les connexions del contingut amb l'entorn popular folklòric i tradicional dels xiquets i les xiquetes (Annex III). Mostra, per exemple, què és una cantata a partir d'un esdeveniment anual que succeeix a Barcelona per arribar a parlar d'Els Pastorets, o es dirigeix a l'alumnat amb el desig d'ensenyar aspectes bàsics



de la cultura tradicional més propera. Un altre exemple s'observa en l'organització dels continguts de cada unitat doncs, en cada una d'elles es dediquen dos apartats a aprendre aspectes diversos d'altres espais culturals i crear connexions amb els que són propis de l'entorn.

Analitzant les propostes d'audició de tots els llibres de text, ocorre un fet similar en el conjunt de les editorials. Llevat de McGraw Hill que presenta algunes propostes d'audició de l'entorn cultural popular tradicional, la resta d'editorials no té cap mostra d'aquestes.

En conclusió, hi ha editorials que treballen aquest aspecte simplement amb la traducció de les lletres de les cançons fet que, si més no, no té res a veure amb el treball directe de descobriment i associació amb la tradició popular del lloc on estan sent educats els xiquets i les xiquetes. I, hi ha d'altres que sí que aixequen ponts a esdeveniments tradicionals populars pròxims. Tanmateix es considera que llevat de l'editorial McGraw Hill, la resta donen mostres ocasionals que podrien ser ampliades i normalitzades, i que, principalment en l'entorn auditiu, s'hauria de realitzar un esforç per crear més connexions amb peces musicals properes.

Amb aquest apartat es tanca el primer bloc d'anàlisi, les representacions culturals, i es procedeix a iniciar el segon bloc per veure quines pràctiques pedagògiques sorgeixen de les propostes que es realitzen en els llibres de text de Música d'Educació Primària. Per tal de desglossar l'anàlisi i poder aprofundir en aquest aspecte, la mirada analítica es centrarà en, d'una banda, la selecció i organització curricular, i d'altra quins rols i funcions del professorat es produeixen i quin és el paper que se li assigna a l'alumnat.

## **6.2 MIRADES ENTORN DE LES PRÀCTIQUES PEDAGÒGIQUES**

### **6.2.1 Mirada entorn de la selecció i organització curricular**

A continuació s'analitzarà la forma en què se selecciona, s'organitza i estructura la presentació del currículum de Música en els llibres de text analitzats, per tal de veure quin model pedagògic hi ha darrere d'aquesta presentació. Per poder portar a terme aquest procés es reprenen les qüestions plantejades en el desenvolupament de les subcategories analítiques. Els materials curriculars que es disposen per analitzar en aquesta investigació, quin enfocament del currículum tenen (tècnic, pràctic, crític, ...)? La selecció curricular que es

realitza, com està planificada? Planteja adaptacions a la diversitat? Connecta amb la realitat social dels xiquets i les xiquetes? Hi ha un tractament inter i/o multidisciplinari en la presentació i el treball del contingut curricular? Quina relació educativa/didàctica promou aquesta organització curricular? Com organitza i estructura les tasques d'aula? Quin tipus d'enfocament o discurs pedagògic fomenta?

Per tal d'organitzar el contingut d'aquest apartat, s'han escollit tres ítems al voltant dels quals s'organitzarà la informació extreta de l'anàlisi. El primer, girarà entorn de la lògica interna de l'àrea de coneixement; el segon, sobre el format i la representació del contingut i el tercer al voltant de la democratització de la selecció cultural.

Quina és aleshores, la lògica interna amb la qual s'organitzen els llibres de text analitzats de l'assignatura de Música? Primerament cal esbrinar si aquests tenen un caràcter purament disciplinar, és a dir, si els objectius i els continguts són específics de l'àrea de coneixement de Música o pel contrari responen a un diàleg entre disciplines diverses.

Exceptuant els llibres de l'editorial McGraw Hill, i especialment el de cinquè curs d'Educació Primària (Annex III) el qual té un tractament més integrador de continguts de diverses disciplines, especialment de l'àmbit de les Ciències Socials, la resta mostra un caràcter exclusivament disciplinar i fragmentari de l'aprenentatge de la Música.

Ni en les guies didàctiques ni en l'anàlisi del contingut dels llibres de text analitzats s'observa cap preocupació per les qüestions que poden ser controvertides dintre de la comunitat científica d'una àrea de coneixement, en aquest cas la de Música.

Un aspecte que genera una certa polèmica dins del món de la didàctica musical, és l'ús i l'ensenyament de la flauta dolça. Com tothom sap la flauta dolça és un instrument de cost reduït i fàcil accessibilitat que s'usa a les escoles per tal que l'alumnat aprenga a desenvolupar totes les habilitats, valors i pràctiques que giren al voltant de l'aprenentatge d'un instrument.

El currículum de Música de la Comunitat Valenciana, apunta que ja és en 3r d'Educació Primària (alumnat entre 7 i 8 anys), que s'ha de començar el procés d'aprenentatge de la flauta. "Iniciació a l'estudi de la flauta dolça cuidant la posició corporal i l'emissió de l'aire" (DECRET 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, 2014, p. 16460). Observant la orientació que els llibres de text analitzats exposen per treballar a l'aula aquest instrument, i concretant la mirada en els de

3r curs d'Educació Primària, es pot apreciar que, tot i el que determina el decret, el contingut està centrat en l'adquisició de digitació, i l'aprenentatge de les notes, obviant en la seua gran majoria el treball de postura corporal i respiració.

A més a més, és interessant veure com totes les editorials llevat de McGraw Hill incorporen la flauta en 3r d'Educació Primària. Tàndem i SM (Annex VII i Annex V) dediquen un apartat especial en cada unitat per a l'aprenentatge i la pràctica d'aquesta. El cas de Bromera és més senzill, (Annex X, p. 180) doncs simplement incorpora un repertori al final del llibre. McGraw Hill, introdueix l'aprenentatge de l'instrument a 4t d'Educació Primària, i ho fa amb l'annexi d'un repertori de flauta al final del llibre de l'alumne/a.

D'altra banda, com planteja Jambrina (2007) a la seua Tesi Doctoral, l'aprenentatge i l'ensenyament de la flauta dolça a l'espai escolar, es realitza, cada cop més, des d'una mirada molt alienada, poc connectada amb la realitat dels xiquets i xiquetes i amb la resta d'activitats que s'estan realitzant a l'aula. Tampoc hi ha un procés de revisió i selecció del contingut per part de persones expertes en aquesta matèria i didactes de la música, com tampoc es realitza un procés de formació competent al voltant d'aquest aspecte a les Facultats de Magisteri. Caldria analitzar, també, el negoci que s'ha construït al voltant d'aquesta pràctica pedagògica on les empreses tant editorials com de fabricació de l'instrument estan en continu lucre gràcies a la forta presència de la flauta dolça en la selecció i organització curricular.

Es pren ara el segon ítem anunciat, amb el qual s'observarà el format i representació del contingut.

En primer lloc, és important definir quina és l'amplitud conceptual del contingut que abracen els llibres de text analitzats. Tot ells exposen exclusivament el contingut d'un únic curs de l'etapa d'Educació Primària, on no s'han trobat excessives connexions amb els continguts dels cursos anteriors. Tanmateix, sí que es mostren taules esquema on es presenten els referents al treball de cada curs de l'etapa (Annex IV). En cap d'ells es presenta una justificació o informació on s'exposa el perquè d'eixa selecció i progressió.

L'ordre intern d'aquests llibres és comú en tots ells, estructurant-se a partir d'una organització jerarquitzada d'unitats temàtiques (Annex VIII i Annex IV). Tot i això, canvia el nombre d'aquestes segons l'editorial i el curs. Per exemple, hi ha un gran contrast entre les editorials Tàndem o Bromera, les quals es divideixen en catorze i deu unitats respectivament (Annex VII i Annex X) i SM o McGraw Hill on la primera consta de sis unitats i la segona de cinc als cursos de primer i tercer i tres a cinquè. Amb tres de les quatre editorials analitzades, les

unitats s'organitzen per blocs de contingut que es repeteixen al llarg de tot el llibre. La restant, Bromera, s'ordena a partir de les propostes d'activitats destinades al treball del contingut específic de cada unitat.

Aquesta organització interna comuna a les quatre editorials, s'amplia en dues d'elles, McGraw Hill i Bromera, on, a més a més de les unitats temàtiques i l'índex, incorporen altres apartats. La primera de les dues té comú als tres cursos un cançoner, un recopilatori de danses, i una taula de continguts on apareix esquemàticament el desenvolupament de cada unitat. A més a més al llibre de 1r (Annex I) es dedica un espai final a l'autoavaluació, al de 3r (Annex II) un recopilatori de tot l'après durant el curs, i al de 5é (Annex III), com que s'incorpora la flauta, apareix un repertori per a flauta i un repertori per a conjunts instrumentals. L'editorial Bromera, incorpora al final del llibre un repertori variat per a la pràctica de la flauta dolça (Annex XI).

L'estructura jeràrquica en unitats temàtiques determina en certes ocasions el nombre de temes a treballar per trimestre. Aquest fet és molt present a les editorials SM (Annex VI) la qual, tot i no concretar-ho de manera explícita utilitza les representacions pròpies del Nadal i final de curs per marcar els canvis de trimestre. També s'observa amb l'editorial Tàndem, que sí que delimita clarament a l'índex, les unitats a treballar per trimestre (Annex VIII). Per contra, la resta d'editorials no té una aparent limitació trimestral, tot i que en totes elles les propostes de nadalenques, cançons de carnestoltes o pasqua, ceneixen molt el seu seguiment. D'aquesta manera es pot anunciar que els llibres de text analitzats tenen un format molt estructurat i tancat que predetermina i força un seguiment constant, organitzat i temporalitzat per la mateixa editorial.

Tanmateix, hi ha un cas concret que trenca, mínimament, amb aquesta estructura tan tancada. El llibre de Música de 5é d'Educació Primària de McGraw Hill (Annex III) està ordenat amb solament tres temes. Si es deté la mirada analítica en aquest exemplar, s'observa que consta d'una disposició diferent.

En primer lloc, l'organització temàtica no és gens marcada, cada unitat té un eix vertebral (cantem, toquem i ballem), al voltant del qual es desenvolupa tot el contingut. Sempre ho fa des de la primera persona del plural, de manera que convida al consumidor o consumidora a participar d'allò que li és proposat. Les activitats que es plantegen entorn de cada eix temàtic es formulen a partir de preguntes, donant pas a la recerca de respostes i despertant així la curiositat en l'alumnat.

A més a més, és el primer curs dels tres analitzats, on aquesta editorial incorpora la flauta dolça, i ho fa a partir del plantejament d'un repertori recollit al final del llibre. En síntesi, aquesta proposta no marca de manera tan estricta els temps i l'organització dels continguts, pel que sembla ser més oberta que la resta.

Un altre detall que també es presenta en aquesta editorial esdevé al llibre de 1r curs d'Educació Primària (Annex I). És un exemplar que respira, és a dir, que no dóna la sensació d'excés d'imatge i lletra, així com que es recolza en la iconografia per millorar la comunicació amb l'alumnat, associant un dibuix a una acció determinada repetida al llarg del llibre (cantar, escoltar, relaxar-se, ballar,...). El detall apareix en la descripció i l'evolució dels enunciats. Tots ells són breus, però s'observa una clara progressió d'aquests des de les primeres unitats fins a les últimes, doncs al principi estan escrits en majúscules i a mesura que avança el curs (unitat 3) ja comencen a aparèixer en lletra lligada.

Aquests fets, que poden semblar poc significatius, són de gran importància, doncs demostra que l'editorial té cura del seguiment i evolució dels i les infants, doncs és en aquest curs quan encara molts i moltes d'elles estan en el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura. La resta d'editorials no tenen mostres d'adaptabilitat a l'edat i el procés d'evolució de l'alumnat quant al llenguatge i la simbologia es refereix.

Reprenint breument les idees plantejades anteriorment entorn del treball de la flauta dolça, es considera que també és un exemple de poca adaptabilitat, doncs l'inici del treball amb aquesta a l'edat de set o vuit anys, mostra un model pedagògic on el procés d'evolució de l'infant es deixa a un costat:

Que sean asequibles, ligeras y puedan producir sonidos indeterminados no significa que sirvan para la enseñanza escolar. Los escolares deberían usar un instrumento bien diseñado y con un funcionamiento correcto, de igual forma que, por ejemplo, el bus escolar que los transporta debe cumplir la normativa de seguridad, y el menú escolar debe adaptarse a las necesidades nutricionales y buscar una dieta sana y equilibrada (Parrilla, 2014, citat en Berdiel, 2014, p. 1).

Agafant aquesta opinió extrema d'un professor reconegut dins de l'ensenyament musical superior en l'àmbit de la flauta de bec, s'exposen les següents raons. En primer lloc, perquè és en aquesta edat que els xiquets i xiquetes que poden accedir a estudis musicals externs a l'espai escolar, comencen a tocar un instrument, fet que denota que, és en aquest moment que l'alumnat amb desig i capacitat té una primera aproximació a un instrument musical.

En segon lloc, perquè les persones, des del seu naixement, ja gaudeixen d'un instrument propi, la veu, de la que s'ha d'aprendre a tenir cura i a treballar-la com qualsevol altre instrument, i es considera que aquesta en tercer curs d'Educació Primària encara no ha estat suficientment explorada i experimentada.

En tercer lloc, perquè l'educació del moviment, la dansa i la percepció del propi cos en l'espai ha d'ésser constant i evolutiva. I quart, perquè el treball auditiu, i tot el que l'envolta és essencial per al creixement personal de tot ésser humà, igual que anteriorment s'ha mencionat la importància d'educar la mirada, ara és el moment d'incidir en la importància d'educar l'escolta activa.

Recollint aquesta última idea es planteja ara l'anàlisi dels referents auditius seleccionats pels llibres de text analitzats per tal de portar a terme aquesta tasca tan important. Es considera imprescindible la connexió d'aquestes amb l'entorn proper, és a dir, igual que en l'educació vocal es recomana iniciar amb cançons populars de la tradició cultural més propera amb l'objectiu d'anar descobrint altres formes i característiques de diferents entorns culturals, l'educació auditiva hauria de tenir també un enfocament similar. Tanmateix no és el que ocorre amb les propostes d'audició observades als materials analitzats (Annex V).

Açò no vol dir que no es pense com a necessària l'ampliació del repertori usat per a l'ensenyament auditiu a altres espais sonors desconeguts, el que ací s'apunta arran del que s'ha pogut comprovar, és la necessitat d'incorporar exemples auditius sonors de la música tradicional popular i del folklore cultural més proper a l'alumnat.

És curiós anunciar en aquest punt, que cap dels llibres de text analitzats fa referència a festes del folklore i la tradició popular del País Valencià tals com el 9 d'octubre o les Falles, on la música és part de la seua essència. Els exemplars de McGraw Hill, però, sí que fan menció a Sant Jordi, la Castanyera o la Masovera (Annex I) les quals, tot i no ser específicament celebracions concretes, marquen situacions culturalment populars i tradicionals que esdevenen en diversos moments de l'any.

Un detall a tenir present és que de les quatre editorials analitzades, dues són de producció valenciana. No obstant això, cap d'elles mostra signes de connexió amb les festes populars musicals del folklore més proper. Sí que ho fa, en canvi, amb el Carnestoltes i les Pasqües, festes també representatives de la tradició popular i de les quals es presenten un parell de cançons i una dansa, doncs en elles la música també hi és molt present (Annex X, p. 180). Aquesta absència de

representacions culturals de l'entorn proper, així com el tractament purament pictogràfic o temàtic per al repertori de flauta i el cançoner, simolitzen una pèrdua d'oportunitats per a la realització d'un enfocament més globalitzat del contingut.

En conclusió el que s'ha observat és una organització molt marcada dels materials curriculars on els temps, els continguts i els tipus d'activitats estan altament programats. D'aquest fet sols s'escapa una editorial que intenta trencar amb l'estructura tradicional, tècnica i temàtica. La resta planifica el desenvolupament curricular del curs segons el codi de nuclis temàtics amb temporalitzacions i tasques similars per al treball, independentment de la diversitat dels continguts curriculars.

Es pren ara el tercer dels nuclis generats per a l'organització de l'anàlisi del present apartat. La democratització de la selecció cultural. Aquest serveix per a plantejar una sèrie de qüestions referents a l'experimentació, l'avaluació i la consulta que les editorials realitzen sobre els materials curriculars.

En cap dels exemplars analitzats es dedica un apartat exclusiu a mostrar a la comunitat educativa que el llibre de text que es té al davant ha estat testat i s'ha comprovat la seua adaptabilitat, accessibilitat i bon funcionament. Tampoc hi ha presents documents de consulta cap als seus usuaris, tant mestres com alumnes i famílies, ni tan sols es proposa un procés d'avaluació col·lectiva als centres o altres formes de participació.

En definitiva es pot apreciar una nul·la presència d'indicadors que mostren de manera explícita la formació, situació i coneixements tant pedagògics com didàctics musicals de les persones que han participat en el procés de selecció i estructuració del contingut dels llibres de text de Música que s'han analitzat.

Donat que la matèria de Música és una àrea que dóna peu a la tasca col·lectiva, a la discussió, al moviment, i també al treball d'introspecció, es considera que el tipus d'organització i selecció que ací s'ha observat mostra una mirada pedagògica que encara reproduïx aspectes del positivisme més pur, doncs d'una banda cap dels materials declara un compromís directe amb la funció social de l'escola, i d'altra l'organització d'aquests, les guies didàctiques, els materials complementaris deixen molt poc espai a l'acció docent, on ja està tot fet, tot seleccionat, organitzat, on la relació teórico-pràctica no potencia l'esperit crític i emancipador que hauria de ser clau en tot espai educatiu. Reivindicant el currículum globalitzat, Torres (1989) apunta que:

El mayor o menor énfasis en la necesidad de la globalización va aparejado con el debate acerca de la definición de currículum y, por lo tanto, de las funciones que éste debe asumir en cada momento sociohistórico concreto. Resulta obvio que la concepción y filosofía de la globalización no será la misma bajo una conceptualización positivista y conductista, que bajo un discurso dominado por la psicología constructivista y una concepción filosófica encardinada en la Teoría Crítica derivada de la Escuela de Frankfurt.

Desde una concepción funcionalista del currículum, definido a partir de necesidades administrativas y como una serie estructurada de resultados de aprendizaje, cuya consecuencia es un currículum completamente preespecificado y cerrado de antemano, parece claro que la globalización como estrategia organizativa y metodológica queda reducida a un mero slogan o a un concepto sin contenido (p. 9).

### **6.2.2 Mirada entorn dels rols i funcions del professorat**

Després de detenir-se en l'organització i selecció curricular és moment ara d'observar quina és la mirada que els llibres de text analitzats generen al voltant dels rols i funcions del professorat. Replantem les qüestions produïdes per ser contestades a l'anàlisi, s'inicia l'observació.

Quina tasca realitzen els llibres de text que hauria de ser una tasca dels i les mestres? Què implica aquesta substitució? Quin grau d'autonomia els genera? Quin model d'ensenyament i valors professionals s'amaguen darrere d'aquest fet? Als llibres de text de Música esdevé, també, una acceleració del procés de desprofesionalització de la professió docent?

Per tal de trobar resposta a aquestes qüestions realitzant una anàlisi organitzada i sintètica, s'han creat, com s'ha fet a l'apartat anterior, tres nuclis vertebrals al voltant dels quals s'ordenarà la informació extreta entorn d'aquestes. El primer nucli versa sobre la comunicació dels criteris d'elaboració dels materials i les consideracions de les opinions del professorat; el segon està destinat a observar quin és el grau d'autonomia professional que aquests materials curriculars generen; i finalment, a partir de tota la informació extreta als dos nuclis anteriors, es definirà el tercer nucli, el rol del professorat en l'ensenyament.



L'objectiu és ara analitzar els llibres de text seleccionats per a aquest estudi per observar en quina mesura hi ha un espai de comunicació dels criteris d'elaboració dels materials i si es tenen en compte les consideracions de les opinions del professorat. En primer lloc cal fixar la mirada en el tipus d'informació que se li brinda al professorat, la qual és desenvolupada a les guies didàctiques. En el present estudi, de les quatre editorials analitzades, s'ha pogut accedir a la guia docent de dues d'elles (SM i McGraw Hill). Les guies didàctiques d'aquestes dues editorials són completament diferents, fet que es descriurà més endavant.

El que ara es vol esbrinar és si tant aquestes com els llibres de text justifiquen d'alguna manera d'una banda la lògica que s'ha seguit per seleccionar i organitzar el contingut curricular i d'altra informació sobre el model d'ensenyament o les connexions amb l'entorn social i cultural. Cap dels llibres ni de les guies didàctiques presenten un espai dedicat a la justificació de la proposta didàctica i la comunicació professional amb el professorat, en el qual s'especifique els criteris, l'autoria i el mètode utilitzat per a construir el material curricular. Tampoc s'expressen en cap dels onze exemplars analitzats, els models d'ensenyament que proposen, tot i que a la guia didàctica de McGraw Hill es tendeixen ponts al treball col·laboratiu, a les experiències vivencials, a la realització d'avaluació formativa, i planteja aspectes metodològics generals per a cadascun dels blocs en els quals es presenta la música (cançó, educació de l'oïda, lectura i escriptura, audició i dansa), a més a més la introducció de la guia dedica unes línies a la visió del conjunt global de tota l'etapa d'Educació Primària, mostrant l'objectiu general per a cadascun dels cursos.

En canvi, les propostes metodològiques de la guia didàctica de SM es realitzen directament centrades en cada activitat de les diferents unitats. És a dir, s'observa un canvi qualitatiu molt gran de les orientacions metodològiques d'una editorial a l'altra. Doncs en una són tractades com a propostes orientatives a partir de les quals el professorat pot ampliar i enriquir les seues funcions docents i en l'altra s'arriben a plantejar inclòs les preguntes que el professorat deu realitzar en cada activitat.

De les altres dues editorials, tot i no tenir les guies didàctiques, es pot interpretar a partir del llibre de l'alumnat que els criteris seguits per enfocar els aspectes metodològics, pedagògics, organitzatius i de selecció curricular, responen a un tipus de pràctica pedagògica molt tècnica i marcada, on l'objectiu principal és la superació de continguts amb activitats molt guiades.

Quant a les connexions amb l'entorn, torna a ser l'editorial Mc Graw Hill en aquest cas junt amb Bromera, les que més connecten amb l'entorn social i

cultural dels xiquets i les xiquetes. La majoria de propostes són pròpies de la tradició cultural del País Valencià o Catalunya. A la guia didàctica de McGraw Hill, s'aconsella en moltes ocasions, iniciar les activitats contextualitzant-les culturalment i històricament.

L'anàlisi prossegueix observant quin és el grau de participació del professorat dins la construcció d'aquests materials curriculars. És a dir, focalitzar la mirada en els espais de recollida de l'opinió del professorat i l'arreglada dels seus suggeriments a partir de les necessitats sorgides amb el seu ús.

En primer lloc, cal recordar que, com ja s'ha especificat en l'apartat anterior, cap dels llibres dona indicatiu de què ha estat testat prèviament. És a dir, en cap moment s'ha experimentat amb aquests, extraient resultats i modificant aquells aspectes que no s'adapten adequadament. Partint d'aquesta noció, s'observa doncs que cap de les editorials analitzades proposa un espai d'opinió tècnica i d'expressió de les necessitats o de les dificultats en la seua implementació. Aquest fet denota la poca importància que per a les editorials tenen les opinions de les i els reals consumidors d'aquests llibres de text, el professorat i l'alumnat. Com es podrà imaginar, aleshores, tampoc es dedica un espai al recull de les opinions de les famílies, ni altres agents presents en el procés d'ensenyament – aprenentatge.

Grau d'autonomia del professorat. És moment ara d'analitzar l'autonomia professional que els llibres de text analitzats brinden als mestres i les mestres. Totes les editorials ofereixen, a més a més dels llibres de text i una sèrie de recursos materials addicionals, la guia didàctica per al professorat. Així doncs s'iniciarà l'anàlisi aprofundint, ara, en les guies didàctiques d'SM i McGraw Hill per veure com aquestes afecten l'autonomia professional en el desenvolupament de la tasca docent.

Per començar, cal esmenar dos fets importants presents a les guies per al professorat de SM (Annex VI). En primer lloc les guies didàctiques d'aquesta editorial tenen com a títol "La guia essencial". Aquesta denominació, ja mostra el caràcter imprescindible amb el qual es presenta el material, és a dir com si els i les mestres no pogueren desenvolupar les seues funcions docents sense l'ús de la guia didàctica.

El segon, es presenta a un dels apartats d'aquesta guia docent anomenat "Indicadors de succés". El seu objectiu és exposar una sèrie d'ítems amb els quals el professorat pot mesurar si l'alumnat ha superat gratament l'adquisició dels coneixements proposats, o si mostra una mancança en determinats aspectes. S'ha de tenir present que els criteris amb els quals es mesura el grau de succés

d'un alumne o alumna determinada (siguen quines siguen les seues característiques personals), són marcats per la mateixa editorial.

Fent la traducció d'aquests dos fets concrets, s'observa, d'una banda un signe de feblesa en la formació del professorat, així com de mancança de recursos, de coneixements i d'aspectes bàsics com la creativitat o l'espontaneïtat. I d'altra que ja no roman en les mans dels i les docents ni tan sols determinar quins són els criteris d'avaluació i adquisició del coneixement.

Analitzant ara l'estructura i composició d'aquestes guies, es pot observar que ambdues ofereixen tots els recursos necessaris per a què el professorat pugui elaborar sense cap dificultat la programació de cada curs. En les dues guies es veu clarament una presentació dels continguts i els objectius molt tècnica i estructurada conjuntament amb una temporalització tancada i una programació d'activitats consecutiva i amb poc espai per a la reflexió professional, on a més a més dels seus enunciats, es poden trobar també les respostes que ha de produir l'alumnat així com les intervencions que deu fer el professorat.

Sí que s'observa una certa diferència de la guia docent d'una editorial a l'altra. En primer lloc, McGraw Hill utilitza un llenguatge i unes expressions que conviden al professorat a l'ús del llibre de text com a recurs addicional a la tasca docent "esperem que aquests llibres siguin un recurs més en la tasca de l'educació musical." (Cano, Comelles, Dalmau i Sancho, 2014, p.4).

En segon lloc, totes les propostes d'activitats estan escrites en impersonal, com si es tractés d'objectius. "Triar un dibuix que tingui so i que cinc alumnes, separatament, en facin l'onomatopeia segons la seva interpretació". (Cano et al., 2014, p. 36).

Per contra, a l'editorial SM, es mostra una redacció en primera persona del plural que es recolza en verbs com caldre que o haver de, característics d'un llenguatge conductiu:

La pregunta clave que debemos plantear es la siguiente: El esquema está organizado en Casillas en las que cada vez se ve más cerca a los personajes. ¿A qué crees que se debe? Para que los alumnos puedan responder, haremos una primera escucha, tras la cual, respetando el turno de palabra, expondrán sus conclusiones (Müller, Martín – Vivaldi, Rodríguez y Martín, 2014, p. 17)

Aquesta diferència de llenguatge utilitzat per dirigir-se al professorat reforça la idea que es presentava anteriorment entorn de la mancança de formació dels i

les mestres, les quals, segons aquest segon exemple, sembla que necessiten l'expressió exactament de l'acció que s'ha de realitzar.

En tercer lloc, la guia didàctica de SM no presenta cap espai on es convida al professorat a ampliar i incorporar noves idees que complementen el treball exposat als llibres de text. Per contra, McGraw Hill, tot i que de manera puntual, sí que anima als mestres i les mestres a ampliar les situacions d'ensenyament – aprenentatge amb l'ús d'altres recursos. Un exemple esdevé en el plantejament de la guia didàctica on es presenta la proposta metodològica per treballar l'audició:

En general, proposem que les audicions s'introdueixin de diferents maneres:

- En viu a l'aula (mestre/a, alumnes d'altres nivells, alumnes que toquin algun instrument).
- Fora de l'escola, aprofitant els recursos que ofereixen diverses entitats.

També farem servir diferents recursos o material didàctic: dibuixos, fotografies i altres materials que podeu trobar al disc de recursos per al mestre/a (Cano et al. 2014, p. 12).

Com es pot llegir en aquest fragment de la guia didàctica, l'editorial McGraw intenta eixir-se'n de l'ús exclusiu del llibre de text tot i que acaba tornant a la proposta dels recursos que ja ofereix l'editorial al disc complementari de recursos per al professorat.

En definitiva, es pot anunciar que les guies didàctiques analitzades presenten una estructura molt organitzada, on es mostren totes aquelles necessitats que puguem sorgir al professorat. Des dels objectius a treballar en cada unitat, fins a la temporalització passant per recursos d'atenció a la diversitat o els criteris d'avaluació.

Per tot allò exposat fins al moment, i reprenent també l'anàlisi general dels llibres de text de les quatre editorials, s'ha observat que aquests materials assignen al professorat un rol passiu, doncs ja se li facilita un disseny de programació preelaborat on es desenvolupen concretament els continguts i activitats sense que el professorat haja de realitzar cap acció. Sembla que aquest fet mostra que les i els mestres no tenen l'autoritat total sobre tractament del contingut curricular, ni tampoc exerceixen la funció exclusiva i imprescindible, segons la mirada crítica amb què s'està realitzant aquest estudi, de dinamitzadors, impulsors i coordinadors d'experiències que permeten l'arrelament dels xiquets i les xiquetes a l'entorn.

Aquest fet indica que els llibres de text ací analitzats i les seues guies didàctiques amb una programació tècnica i tancada, presenten un condicionament clar de les funcions de la professió docent, doncs la quantitat de contingut i la temporització mil·limetrada, generen una sensació de forçada obligatorietat cap al seguiment constant del material curricular per tal que el procés d'ensenyament - aprenentatge no perga el rumb.

Finalment, tornant a les dues idees que ja s'exposaven al principi, la facilitat de comprensió i posada en pràctica dels llibres de text, les guies didàctiques i els recursos complementaris oferts per les editorials, mostren una mirada cap a la tasca docent que accentua i agreuja un procés de desprofessionalització que, cada cop més, viu la professió docent.

El que es pot concloure doncs és que els llibres de text, han passat de ser una ferramenta de recolzament i complementació, a un vademècum per a la professió docent creat, decidit i manipulat per un reduït grup de persones amb poder, moltes d'elles arrelades a organitzacions religioses (com és el cas de l'editorial SM), o grans corporacions estrangeres (McGraw Hill), encarregades de reproduir i transmetre una sèrie de qüestions referents a l'hegemonia cultural d'un reduït grup social, que cada cop més s'escapa de les mans i el control del professorat. Encara que, segurament per absència de formació en aquest àmbit de la professió, no sempre el docent siga conscient del control i alienació sobre el seu treball:

La utilización de los libros de texto no es un hecho sin importancia en el desarrollo de la enseñanza. Su uso conlleva la introducción en la tarea docente de factores que desprofesionalizan el trabajo de los profesores.

El libro de texto sitúa fuera del ámbito de la decisión del profesorado aspectos de la enseñanza como la selección de contenidos y actividades. Los enseñantes consideran las decisiones del texto como algo que no debe ser sometido a crítica, al contrario, encuentra en ellas seguridad y garantía de buen hacer profesional (López, 2007, p. 9)

### **6.2.3 Mirada entorn del paper assignat a l'alumnat**

Un cop realitzat l'anàlisi al voltant de la selecció i organització curricular així com dels rols i funcions del professorat, cal ara centrar la mirada analítica en el paper que els llibres de text analitzats assignen a l'alumnat. Quin tipus d'alumnat fomenten? Proporcionen un espai per a la reflexió individual i

col·lectiva? Els nodreixen d'experiències diferents, alternatives i enriquidores? Ajuden a cultivar valors comuns que eduquen la mirada crítica des del camp de l'educació musical?

L'anàlisi d'aquest apartat mostrarà en primer lloc el model d'aprenentatge que ofereixen els llibres de text analitzats per, posteriorment, observar quina és la traducció que es fa en clau de model d'alumnat.

Per tal d'analitzar el model d'aprenentatge pel qual aposten els llibres de text de les editorials presents en aquest estudi, se centrarà ara la mirada analítica en el tipus d'activitats proposades així com les imatges que les acompanyen.

Tots els llibres de text analitzats presenten diversitat d'activitats dins d'una mateixa unitat, tot i que si s'analitza el conjunt global dels materials, es pot observar com aquestes generen un patró que es veu repetit en cadascuna de les unitats en les quals es divideix el llibre de text. Predominen les tasques de tipus llapis i paper en totes les editorials, és a dir, activitats on l'acció és encerclar, copiar, repassar, pintar, ... (Annex VIII i Annex I).

Tenint present que s'estan analitzant els llibres de text de l'assignatura de Música, aquest factor és un ítem a valorar, doncs la didàctica de la Música, l'aprenentatge d'aquesta i el seu gaudi hauria de tenir una part vivencial més intensa, on es permetés l'experimentació amb el cos, els instruments, l'entorn, ... No obstant això, les activitats són diverses i van destinades al treball de l'educació vocal, el moviment o l'educació auditiva.

Les activitats de l'educació vocal parteixen totes del cant de cançons populars d'arreu del món amb les quals els xiquets i les xiquetes es poden sentir identificades. Tots els llibres de text d'aquesta anàlisi destinen un apartat per unitat per al treball d'aquesta, mostrant diversitat en el repertori. És interessant destacar el cas de l'editorial, McGraw Hill, la qual incorpora un cançoner al final del llibre (Annex III) amb el qual planteja tant al professorat com a l'alumnat arribar a un consens per decidir de manera col·lectiva les cançons que es van a cantar al llarg del trimestre i del curs escolar:

Quina cantem avui? Aquest apartat correspon a la cançó. Es dona l'opció al mestre/a i als nens i les nenes de la classe de triar entre dues cançons que es proposen i una que correspon al transcurs de l'any. Les cançons són al cançoner annex al final del llibre (Cano et al., 2014, p. 37).

Com es pot observar, aquest tipus d'accions tracten d'obrir les portes cap a un model participatiu on l'opinió de l'alumnat es veu representada, i en la qual es

treballa conjuntament amb el professorat en la presa de decisions d'algun aspecte del contingut curricular.

L'educació del moviment, en canvi, és prou limitada. És a dir, hi ha una mitjana d'una o dues propostes per trimestre en els llibres de les editorials analitzades. Totes menys McGraw Hill les insereixen dins de les unitats, aquesta última les presenta al final del llibre. A més a més, el cas de l'editorial SM (Annex IV), mostra les danses amb representacions pictogràfiques, inclòs dins la proposta, fet que limita molt la lliure interpretació dels i les infants.

Tot i que s'entén que l'aprenentatge de les danses és més llarg i complex i es pensa que és impossible treballar una dansa per sessió, es considera d'un grau elevat de mancança, el treball solament d'una o dues danses trimestrals.

Finalment, l'educació auditiva, s'ensenya d'una manera molt similar en totes les editorials. En cap d'elles es dona informació addicional, ni tampoc es suggereix la recerca d'aquesta, llevat de l'editorial McGraw Hill, on principalment al llibre de cinquè curs, es contextualitzen moltes de les obres i els seus compositors (Annex III). La majoria d'audicions s'usen, principalment, per a reconèixer diferències tímbriques, formes musicals, o altres aspectes referents al llenguatge i la teoria de la música. Solament en el cas de McGraw Hill es planteja una proposta on l'objectiu és, a partir del treball del timbre, escoltar la peça musical i reflexionar al voltant d'aquesta.

Tanmateix, no hi ha cap proposta on l'alumnat escolte una peça sense més finalitat que la d'aprendre a gaudir-la i a apreciar-la. És important detenir-se en aquest fet per tal de reflexionar breument al voltant del que ocorre amb l'educació auditiva. S'ensenya a escoltar, a apreciar i gaudir la música quan la finalitat de l'escolta és sempre el mitjà per a completar un objectiu? És a dir, l'alumnat arriba a ser educat auditivament en un espai de constant soroll on les peces musicals s'usen per a l'adquisició d'altres coneixements?

Deixant aquestes preguntes per a la reflexió, cal dir, finalment que totes les editorials menys McGraw Hill treballen l'audició a partir de l'ús de musicogrames.

Les activitats que es presenten als onze llibres analitzats de les quatre editorials, són molt guiades, deixant poc espai a la creativitat, la discussió i l'arribada a consens. Els enunciats concreten molt l'acció a realitzar, i l'ús de la llengua en primera persona del plural com és el cas de l'editorial Bromera, apropa a l'alumnat integrant-lo en la realització de la tasca. Totes les activitats es poden realitzar amb els materials que ofereix l'editorial, algunes tenen una gran

quantitat de recursos digitals i materials, fent que l'alumnat no tinga la necessitat de recórrer a fonts externes als llibres de text per completar l'acció d'aprenentatge.

Si s'analiza les propostes de treball en equip, es pot dir que majoritàriament els llibres de text presenten unes característiques on la tasca individual es veu altament reforçada. Totes les activitats de llapis i paper es realitzen al mateix llibre o a un quadern, i totes elles són individuals.

Tot i el caire altament individualista dels llibres de text analitzats, no es pot obviar el caràcter col·lectiu i d'equip que té la música, ja que les danses, la pràctica de la cançó i els exercicis d'instruments, sí que permeten la interrelació i el treball en equip.

Altre aspecte a tenir present en aquesta anàlisi de llibres de text de Música, és el cultiu i l'enfortiment personal dedicant espais a la creativitat. S'observen propostes d'activitats en què l'enunciat usa la paraula "inventa", tanmateix, es dona tanta informació textual i pictogràfica que la "invenció" és molt guiada, marcada per tot allò que envolta l'enunciat.

L'editorial SM dedica un apartat anomenat "sóc creatiu" on es proposen, a partir de tasques ja realitzades, alteracions i activitats complementàries (Annex IV). Si s'analiza en profunditat les connotacions d'aquest apartat, s'observa que, d'una banda, sembla que solament es pot ser creatiu i creativa en els moments determinats on el llibre de text ho assenyalava, i d'altra que la creativitat també ha de ser guiada i conduïda.

Ara doncs, es passarà a realitzar l'anàlisi pictogràfica de les imatges que acompanyen les activitats i propostes musicals ací descrites.

Primerament, s'ha de dir que es poden diferenciar dos tipus de representacions pictogràfiques, d'una banda les que es troben als llibres de les editorials McGraw Hill i Bromera (Annex I i Annex XI) i les que es veuen representades a les editorials SM i Tàndem (Annex IV i Annex IX)

Les primeres són imatges que s'usen com a element estètic. Són representacions pictogràfiques que apareixen acompanyant cançons, danses, propostes d'activitats, ... que tenen algun sentit i relació amb el contingut escrit, sense limitar-lo ni concretar-lo. Fet que sí que ocorre amb les imatges dels llibres de les altres dues editorials, les quals, a més a més del component estètic, s'usen per a definir i representar les accions concretes que els xiquets i xiquetes deuen realitzar.



L'editorial McGraw Hill (Annex III) es recolza constantment en fotografies de xiquetes i xiquets reals en les quals estan realitzant accions que tenen relació amb el contingut que es treballa en eixe moment determinat (tocar, cantar, ballar, ...). S'ha considerat aquesta ferramenta com positiva per la proximitat que aquestes generen amb l'alumnat real, doncs, no és un dibuix el que es mostra com a referent, sinó una persona amb unes característiques similars a les dels usuaris dels llibres de text.

Es pot concloure, aleshores que els llibres de text ací analitzats presenten un model d'aprenentatge basat globalment en la repetició i l'adquisició de coneixements pel mitjà del treball al pupitre amb el quadern i el llapis. Tanmateix, com l'aprenentatge de la Música és molt divers, apareixen propostes d'activitats que necessiten el treball col·lectiu per a la seua realització.

Ara doncs la qüestió és la següent. Què implica l'ús aquest model d'aprenentatge? Després d'arribar a la conclusió que el model d'ensenyament que ofereixen els llibres de text analitzats és encara molt conductiu i marcat, deixant poc o nul espai a l'experimentació i la reflexió individual i col·lectiva, on el contingut i la seua adquisició són el centre, i el mestre o la mestra un pur presentador i reproductor del material curricular, es pot anunciar que el model d'alumnat que els llibres de text reproduïxen és el següent.

Un model d'alumnat passiu, que en un espai de coneixement tal com el que ofereix la Música, es dedica en moltes ocasions a emplenar fitxes i pintar dibuixos, un model d'alumnat a qui no se li ensenya a experimentar amb la veu, amb el cos, amb el moviment. Un model d'alumnat poc reflexiu i molt mecànic. Un model d'alumnat que no té interès per coneixements externs al llibre de text, que no té curiositats, que no investiga. Un model d'alumnat fruit d'un espai de transmissió cultural on el moviment, la discussió, el soroll, el silenci, ... no són acceptats com a normals.

Per finalitzar aquesta anàlisi, és important deixar palès que la matèria de Música és una àrea molt potent per treballar valors que eduquen una mirada crítica cap al món, és un espai setmanal on els xiquets i xiquetes es poden nodrir d'experiències enriquidores i alternatives, un espai on s'eduque en la cooperació i el treball en equip, on es cresca de manera individual i en col·lectiu:

Lo que los estudiantes aprenden no es sólo la información que contiene el material curricular: el material, en sí mismo, es también un mensaje. Los estudiantes aprenden que lo que vale la pena saber está en el interior de la cartera que arrastran todos los días de casa al colegio. Lo

que vale la pena saber tiene un formato y unos códigos de presentación. Aprenden, por ejemplo, lo que Eisner llama el “código de seguridad”. Es decir, saben que el material con el que trabajan les marca a diario lo que debe hacerse. De dónde vienen, qué es lo que sigue y dónde termina todo (Martínez Bonafé, 1999, pp. 122- 123).

## **6.3 RECUPERANT LES MIRADES**

A continuació es realitzarà una recapitulació a mode de síntesi de tots els aspectes analitzats al llarg d'aquesta investigació. L'objectiu és d'una banda recollir totes les dades obtingudes per veure si realment els llibres de text són una ferramenta de transmissió cultural, i quina és la cultura que transmeten, i d'altra banda, concretar les pràctiques pedagògiques que aquests generen.

### **6.3.1 Les mirades entorn de la transmissió cultural**

Amb la recollida de totes les dades obtingudes a partir de l'anàlisi dels llibres de text en clau de transmissió cultural, es pot dir que:

- a) Els llibres de text són una ferramenta elaborada per un grup de persones, de les quals es desconeix, per manca d'informació, el seu currículum i la seua preparació professional. Si l'elaboració de material curricular és acrític i respon a l'enfocament del currículum tecnocràtic, no és d'estranyar que la reproducció cultural responga als valors i estereotips del sistema social dominant o hegemònic.
- b) Aquest sistema és clarament un sistema androcèntric i patriarcal, on l'home continua sent el referent en molts aspectes de la vida tant professional com quotidiana. Als llibres analitzats es continuen reproduint uns rols de gènere on la dona és relegada a un segon pla. L'home és present en quasi tots els àmbits dels diferents continguts i activitats dels llibres, en canvi la dona apareix quasi de manera exclusiva en les representacions pictogràfiques i les lletres d'algunes cançons. En definitiva aquests llibres de text són reproductors d'un sistema on l'home encara hi és al centre del coneixement i/o de l'activitat social valorada.
- c) A més a més d'androcèntric i patriarcal, pel que s'ha pogut comprovar amb l'anàlisi realitzada, la cultura que es reproduceix i transmet als llibres de text també continua tenint una mirada eurocèntrica, doncs és l'home blanc

europèu el que té més presència en el desenvolupament dels materials curriculars, amb escàs o nul reconeixement a altres ètnies i cultures, moltes de les quals també es troben representades amb xiquets i xiquetes que cada dia s'asseuen a les bancades de l'aula.

- d) Molt lligada amb l'anotació anterior s'ha pogut analitzar, també, que el tractament cultural que es realitza en aquests llibres de text és purament simbòlic i amb un caràcter lleugerament exòtic. Les cultures europees són les que més predominen en aquest tracte multicultural, i la resta són mostrades com xicotetes dosis de coneixement cultural global on simplement amb l'escolta d'una peça amb característiques sonores del lloc en qüestió, ja s'aprèn tot el que les editorials consideren necessari saber al voltant d'aquesta.
- e) No es dedica un espai al treball de camp, ni tampoc a la recerca o la investigació de les diverses cultures mostrades als llibres de text. No es potencia el treball d'investigació ni tampoc la imaginació i l'aprenentatge a partir de la recerca de qüestions que donen respostes a les curiositats.
- f) Les connexions culturals i musicals que els materials curriculars analitzats realitzen amb l'entorn tradicional i popular dels xiquets i les xiquetes és, llevat d'un cas, nul o escàs. Aquest fenomen és de gran rellevància doncs mostra la poca importància que els llibres de text donen a l'arrelament de l'escola a l'entorn proper dels xiquets i les xiquetes.
- g) També es nota un cert distanciament en el tractament del folklore tradicional de la cultura del País Valencià. Fet que mostra que els llibres de text responen a una cultura hegemònica molt allunyada de la cultura popular, minoritzada, de l'entorn social, geogràfic i natural d'on estan sent educats els xiquets i les xiquetes.

En síntesi, el que ací s'indica és que els llibres de text són una clara ferramenta de transmissió cultural, una ferramenta que transmet una cultura androcèntrica, patriarcal, amb una mirada eurocèntrica sobre el món, que encara no ha superat les fronteres del colonialisme i que treballa les diferències culturals i les tradicions populars des de l'exotisme i el distanciament.

### **6.3.2 Les mirades entorn de les pràctiques pedagògiques**

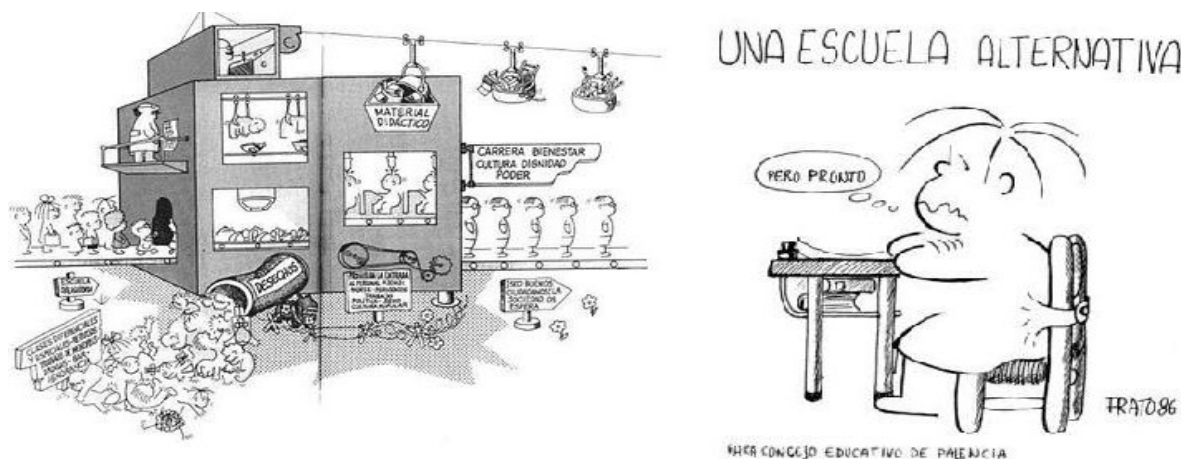
Amb la síntesi d'aquest punt es generarà una idea global d'allò que s'ha extret de l'anàlisi dels ítems englobats dins de la categoria de pràctiques pedagògiques.

- a) Els onze exemplars analitzats en aquesta investigació mostren una selecció i organització curricular molt marcada, delimitada i excessivament guiada, coherent amb un enfocament tècnic del disseny curricular i un enfocament pedagògic tancat i, com diria Freinet, escolàstic, és a dir, d'esquena a la vida i a les experiències de l'alumnat. Si aquest enfocament és molt discutible en qualsevol àrea de coneixement, hauria de ser-ho més en una àrea com la de Música on aspectes com els sentiments, la percepció o l'estètica, tenen vessants molt subjectives i experiencials, a partir de les quals es van forjant les identitats.
- b) Si els llibres de text són “una mercaderia regulada por la ley de la oferta y la demanda en el mercado” (Martínez Bonafé, 1999, p. 125), no és d'estranyar que les editorials, que realitzen aquesta selecció i organització curricular, que a la fi determinen en cert grau, les prescripcions del currículum general, es preocupen també d'un disseny del material que estandarditza i "facilita" el treball del mestre.
- c) Els llibres de text ja inclouen tot allò que el professorat pot necessitar. Des de la guia didàctica, classificada en diversos apartats que cobreixen una gran part de les tasques del professorat, fins a materials addicionals d'atenció a la diversitat, o complementaris.
- d) L'anàlisi realitzat sobre les funcions i els rols dels i les mestres, mostra que els llibres de text, en restar protagonisme en les decisions sobre el currículum, estan potenciant, agreujant i accelerat el procés de desprofessionalització de la tasca docent.
- e) Les funcions del professorat es veuen cada cop més reduïdes. Els i les mestres ja no seleccionen el contingut, ja no el programen, ja no l'organitzen, ja no creen materials, ja no pensen diferents propostes d'activitats, ...
- f) Els llibres de text han ocupat fins a tal punt l'espai i el temps escolar que es dificulta o s'elimina la necessitat de treballar en equip amb la resta del

claustre, doncs les mateixes editorials proporcionen tot allò que l'Etapa d'Educació Primària, en tots els seus vessants, pot necessitar.

- g) Els llibres de text estan construïts per atendre a un perfil molt general d'alumne o alumna. Amb el consum exclusiu d'aquests, s'està oblidant cada cop més, la importància de l'adaptació dels materials curriculars al grup classe, grups dels quals mai hi haurà dos iguals, però que tots ells acaben utilitzant la mateixa ferramenta i les mateixes estratègies d'aprenentatge.
- h) Els llibres de text busquen, fomenten i reproduïxen un model d'estudiantat passiu, capaç de seguir les ordres indicades pel llibre de text, obviant els dubtes i possibles interrogants.

En clau de síntesi, es pot dir que els llibres de text són una peça fonamental per al funcionament de *La máquina de la escuela* (Tonucci, 1970), una ferramenta que alimenta l'alienació del subjecte, que fomenta el treball individual tant de mestres com d'alumnes, que reproduïx un model d'escola mecànic, tècnic on el valor del coneixement és decidit per les grans corporacions editorials i resideix a les pàgines d'uns llibres que tenen la funció de transmetre i reproduir una cultura hegemònica dominant (Figura 1):



*Figura 1. La máquina de la escuela*

## **VII. CONCLUSIONS I PERSPECTIVES DE FUTUR**

---

L'últim bloc d'aquesta investigació està destinat a expressar les conclusions extretes al llarg del desenvolupament del present estudi així com les perspectives de futur que aquest ofereix i les possibilitats de continuïtat o ampliació de la temàtica d'investigació ací tractada.

### **7.1 CONCLUSIONS**

Després del procés d'anàlisi, de la lectura dels resultats i la constant reflexió, arriba el moment d'organitzar les idees i la informació a tall de conclusions. Tot procés d'investigació ha de tenir un espai destinat a l'autoreflexió, a l'autocrítica. Un espai on es reprenguen les idees inicials que donaren fruit a allò que ací es presenta, per a poc a poc, veure l'evolució del pensament, de les reflexions, els canvis de rumb, de ritme.

Des d'un inici s'ha pres aquesta investigació des de l'interès, la curiositat i l'enriquiment tan personal com col·lectiu, esperant que el resultat ajudés a créixer el camp d'investigació de l'educació i la pedagogia musical. També es pensa com una ferramenta útil per a què el professorat d'aquesta matèria prenga consciència de la seua acció, del seu paper imprescindible i de la necessitat d'educar en un espai crític on es fomenta l'emancipació del subjecte, la necessitat de reflexió, de diàleg i discussió.

#### **7.1.1 El projecte d'investigació**

Amb el desenvolupament d'aquest estudi, s'ha pogut comprovar i demostrar que la investigació que ací es conclou ha estat construïda des de la coherència, la cohesió i el sentit que es requereixen. El problema d'investigació té sentit, és rellevant, i respon a un camp de preocupacions sobre l'escola i el currículum al qual ara, modestament, s'ha volgut contribuir amb una nova aportació.

El tema escollit, la transmissió cultural al currículum de Música analitzat a partir dels llibres de text, ha evolucionat amb la construcció d'aquestes pàgines, en les quals s'ha arreplegat una gran quantitat de coneixement ja elaborat que ha donat pas al cultiu d'un nou. Reprenent les idees de McLaren (1998) s'ha

pogut comprovar que, d'una banda, els llibres de text són transmissors d'una cultura determinada que correspon a les característiques de l'hegemonia cultural actual, i d'altra que les pràctiques pedagògiques que s'amaguen darrere de l'ús d'aquesta ferramenta didàctica, estan modificant les relacions educatives d'ensenyament - aprenentatge, relegant la funció dels i les mestres a un treball mecànic de reproducció del contingut curricular determinat als llibres de text.

El mètode que s'ha utilitzat per portar a terme la tasca d'investigació, ha estat intensament reflexionat, arribant a concretar-lo i adaptar-lo a les necessitats del present estudi. D'aquesta manera, s'ha complert un dels objectius principals, la construcció d'una ferramenta analítica amb la qual realitzar el buidatge d'informació i facilitar així, la posterior anàlisi textual i anàlisi discursiva. El mètode s'ha evidenciat adequat quan el que s'ha volgut és interpretar el que hi ha, moltes vegades implícit, en un text, buscant la comprensió del significat cultural i pedagògic de les accions que proposa el llibre.

Paral·lelament és important apuntar que l'estudi es situa en un camp rellevant de la investigació educativa en el qual s'han publicat importants investigacions al voltant de les presències i les absències als llibres de text. Al llarg d'aquesta investigació se n'han citat algunes, les quals s'han pres com a referents en més d'una ocasió.

Per aquesta raó es pot dir que, de manera humil, l'estudi que ací es presenta pot contribuir si més no, a ampliar i avançar en el camí de la investigació dins del camp d'estudi de l'anàlisi cultural en el currículum, concretament en el de Música, obrint les portes a una perspectiva de la didàctica de la Música no molt explorada fins al moment.

A més a més del contingut exposat i elaborat, també s'ofereix una ferramenta analítica així com unes claus d'anàlisi creades per a la present investigació que han realitzat la seua funció de manera positiva.

En definitiva, es pot concloure que es tracta d'una producció que contribueix a ampliar el camí de la investigació en didàctica de la Música des d'un vessant crític i postcrític amb el currículum com a centre neuràlgic d'aquesta, oferint a la lectora o el lector informació de la transmissió cultural que esdevé mitjançant els llibres de text de Música d'Educació Primària i les traduccions que d'aquesta es realitzen a altres dimensions de l'espai educatiu.

### **7.1.2 Pràctiques pedagògiques i llibres de text**

Encara vaig veure en declaracions i programes polítics d'organitzacions progressistes demanar la gratuïtat dels llibres de text. Caram! Seria més coherent reclamar una educació pública totalment gratuïta que incloguera qualsevol tipus de recurs o material curricular, però això significa analitzar críticament la pressió conservadora o immobiliària que implica la colonització de l'aula pel llibre de text i reconèixer que hi ha altres pedagogies renovadores que el qüestionen (Martínez Bonafé, 2015, p. 8).

Després de les reflexions a partir de les lectures i la redacció dels referents teòrics, així com del buidatge i l'anàlisi dels llibres de text de Música amb els quals s'ha portat a terme aquest estudi, s'ha arribat a una sèrie de conclusions al voltant de les pràctiques pedagògiques i l'efecte sobre aquestes dels llibres de text, que són indispensables deixar escrites en aquestes pàgines.

En primer lloc, cal detenir la mirada en el llibre de text com a tal. Pensar-lo en totes les seues formes, els seus vessants, les seues funcions. Sembla que cada cop més de manera inqüestionable, les persones que conformen la societat i la cultura occidental, no imaginem l'acció d'anar a escola i les relacions d'ensenyament – aprenentatge sense l'ús del llibre de text.

Pensant les paraules de Martínez Bonafé, és curiós com inclòs partits polítics de caire progressista, prometen la gratuïtat del llibre de text a les seues butlletes electorals. Aquest fet ja comporta una mirada inconscient però esbiaixada del que realment és l'acció d'ensenyar i aprendre, l'acció d'educar.

Els llibres de text sorgeixen com una ferramenta d'ajuda cap al professorat, com una ferramenta en la qual recolzar-se i facilitar, en certa manera, la funció docent. Tot i això s'ha convertit en un element essencial a les aules que és usat per mestres i alumnes en la majoria dels àmbits de l'espai educatiu. Però el problema no es resol ací, doncs, el que realment ocorre, com s'ha pogut demostrar en aquest estudi, és que els llibres de text responen a un poder sociocultural hegemònic, un poder que s'encaixa en una jerarquia que utilitza, per al seu manteniment, l'escola i l'educació com a espai transmissor i reproductor dels seus interessos.

Els llibres de text de Música també entren en aquesta dinàmica de relacions de poder, transmetent una cultura molt determinada, una cultura patriarcal, que encara beu dels residus del colonialisme, on s'entén l'entorn des de l'hegemonia d'una cultura occidental única que reconeix la diversitat des de la superioritat.



Els llibres de text són, aleshores una ferramenta que cal analitzar en profunditat, que cal aprendre a interpretar-la i a utilitzar-la des d'una mirada crítica, sent una simple eina de treball més. Els i les mestres haurien de saber el significat real de l'ús dels llibres de text, caldria que realitzaren una tasca analítica de reflexió entorn d'aquests, compartint-la amb el col·lectiu de mestres per plantejar, de manera conjunta, alternatives pedagògiques com els projectes de treball, alternatives que eduquen cap a l'emancipació dels subjectes:

Actualmente hay manuales bien presentados, de lectura agradable y cuyo contenido ofrece en una forma a veces aun atrayente. Lo criticable es el uso que se hace de ellos. Es la obligación de proponer al alumno, a cada alumno, sólo ese único fragmento congruente, contenido en las mismas páginas, expuesto en la misma forma, mientras las actitudes personales, la inteligencia, la comprensión de los niños son tan diversos y tan matizados (Freinet, 2005, p. 43)

Com indicava aquest gran pedagog francès, no és el material en si, sinó, principalment, l'ús que d'aquest es fa. Però com aprendre a usar diferents materials adaptats a la diferència que habita als grups d'aula? I en un espai com l'educació musical on el professorat atén a una gran varietat de grups, i per tant de diferències?

És ací on apareix la importància de la formació del professorat. Les Facultats de Magisteri haurien d'oferir una assignatura dedicada, exclusivament, al treball entorn dels materials didàctics, als recursos curriculars. Un espai on s'ensenyés a analitzar els llibres de text des d'una mirada crítica, on es fera una recerca d'alternatives, on els futurs i les futures mestres aprengueren a conèixer què és el que realment tenen a les mans i els seus significats, un espai per prendre consciència del poder de l'educació, de l'espai escolar, de les relacions que en ell esdevenen, i de la necessària presència d'un professorat que acompanye aquest procés de creixement i formació, oferint diferents possibilitats adaptades a les necessitats de l'alumnat, sempre des de la consciència crítica i emancipadora.

### **7.1.3 El debat sobre el currículum**

Com s'ha pogut demostrar al llarg d'aquesta investigació el debat sobre el currículum és un tema present i actual dins el camp de la investigació crítica i postcrítica.

Analitzar, treballar i discutir sobre el currículum és fer-ho també sobre la pràctica docent, és pensar en el que succeeix a les escoles, és pensar en els processos d'ensenyament-aprenentatge, en l'alumnat i el professorat. Al llarg d'aquesta investigació s'ha mostrat que el currículum és molt més que una consecució de continguts i ítems d'avaluació. Com s'ha vist en aquestes pàgines és també un espai de transmissió, de reproducció i representació, és un espai de reconeixements i d'oblits, de presències i absències.

Parlar sobre el currículum és aleshores, parlar sobre educació, decidir sobre el currículum és decidir sobre les realitats que esdevenen dia rere dia a les escoles, en cada grup, en cada aula, en cada àrea parcel·lada del coneixement.

El currículum de Música és un espai en procés d'exploració. D'aquesta investigació també es pot concloure la necessitat de repensar el currículum d'aquesta branca de coneixement, d'analitzar-lo, debatre'l i buscar alternatives per fer de l'ensenyament de la Música un espai digne, reconegut i apreciat, no sols per la part estètica, sinó pel valor tan únic i imprescindible d'aquest.

#### **7.1.4 Educació Musical. Un espai per crear identitats**

Però la Música no és només una branca de coneixement, un currículum, un espai dedicat a cantar, ballar, tocar algun instrument, escoltar. La música, amb el seu caràcter universal ple de diferències, va més enllà. Està present al carrer, a les cases, als comerços, a les festes, apareix en moltes celebracions, en espais d'oci, i també laborals. La música està present a les realitats de moltes persones, les acompanya al llarg de la seua vida, marcant en certa manera els seus temps al seu entorn. I la Música, també està present a l'escola.

Amb la música es creen les identitats. Cada poble, cada grup, cada persona al seu temps, va creant la seua pròpia identitat en relació amb el món, acompanyat per una música determinada que la fa ser única.

La Música a l'escola ha de ser un espai de reconeixement d'aquestes identitats, un espai on es van forjant identitats noves, plenes de vida i completament diferents. La Música a l'escola no ha de ser vista com una consecució i assoliment de diversos continguts, doncs, si fos així, perdria l'essència reconeixedora, i aglutinadora de les diferències que la fa tan especial. La Música a l'escola ha de seguir sent reconeguda per aquesta essència i és des d'aquesta essència des d'on ha de ser cada cop més dignificada.

## **7.2 PERSPECTIVES DE FUTUR**

Les perspectives de futur d'aquesta investigació passen, necessàriament per portar aquesta anàlisi teòric a la realitat concreta de la pràctica escolar. És a dir, la perspectiva de futur amb la qual es proposa seguir aquesta investigació es suggereix a partir de la realització d'un treball de camp; un treball en el qual la investigadora observa i viu amb intensitat i profunditat les pràctiques reals i quotidianes d'aula i escola. Partint d'aquest punt, queda palès que el caire d'aquesta investigació és principalment qualitatiu, pel que es considera que el mètode més adient per seguir en aquesta línia de treball, seria a partir de l'ús de l'etnografia com a mètode d'investigació.

Per entendre el perquè de l'elecció d'aquest mètode, és important conèixer quin és el camp d'actuació de les investigacions etnogràfiques així com el seu objecte d'estudi i la funció de l'investigador o la investigadora:

Las etnografías son descripciones analíticas o reconstrucciones de la totalidad cultural de un determinado escenario o grupo. Las etnografías recrean para el lector aquellas creencias, prácticas, instrumentos, saberes populares y conductas, compartidas por algún grupo de personas. Consecuentemente el investigador etnográfico empieza examinando todas aquellas situaciones comunes o procesos de los grupos, de una nueva y diferente manera, como si éstos fueran únicos y excepcionales (Goetz y LeCompte, 1984, p. 2).

Si fins aquí s'havien analitzat les possibles determinacions culturals i pedagògiques dels llibres de text de Música, en una perspectiva de futur el que ara es planteja és seguir el camp de la investigació de la transmissió cultural fixant ara la mirada etnogràfica en la pràctica real del que ocorre amb aquests llibres a l'interior de l'aula i l'escola:

Es posible hallar dos grandes ámbitos temáticos que orientan la etnografía en la investigación educativa y cuyos aspectos han resultado esenciales para la educación musical: la exploración de las escuelas como un instrumento de transmisión cultural y la exploración del conflicto cultural en el aula (Wilcox, 1993) (Raventós, 2013 p. 43).

En aquest cas, la futura investigació seria el resultat de la fusió d'aquests dos grans àmbits d'investigació. Després de realitzar un primer estudi teòric-pràctic amb el qual s'ha generat una idea de la transmissió cultural que esdevé de l'anàlisi del currículum als llibres de text, és imprescindible ara, veure com

aquesta es produeix en la realitat de l'àmbit escolar, quina cultura és, la que després de tot, l'escola realment transmet.

Aquesta és, aleshores, una proposta d'investigació pensada des d'una mirada crítica i postcrítica de l'estudi de l'educació. Una mirada on les relacions de poder, la política, les contrahegemonies culturals estan sempre presents, amb una clara intencionalitat emancipadora del subjecte mitjançant un procés de democratització de l'espai escolar. Per aquest caire compromès, actiu i crític, la proposta d'estudi etnogràfic que ací es presenta, va molt lligada a les noves formes que se li han donat a aquest mètode d'investigació. Formes on està molt present la mirada subjectiva i el compromís social i personal de la investigadora, que es veu reflectit en la manera de narrar. És una investigació amb nom propi, amb rostres, és aleshores, una (auto)etnografia:

Los discursos de la (auto)etnografía posmoderna proporcionan un marco en el que se valoran todas las otras formas de escribir sobre la política de lo popular bajo el régimen del capitalismo global. Con este modelo, los estudios culturales performativos y pedagógicos se convierten en autoetnográficos (Denzin, 2008, p. 193).

En definitiva, es considera que aquesta estudi és l'inici d'un procés, de la relació de la teoria i la pràctica. Es deixen les portes obertes i el camí semidefinit per seguir avançant en aquest camp d'investigació, per fer de l'educació musical a l'escola un espai de contrahegemonies, de creixements personals, de bastimentada d'identitats crítiques i emancipades. Perquè tot està per fer i tot és possible.

## VIII.REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

---

Andréu, J. (2001). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces. Conserjería de la Presidencia. Sevilla.

Anaya, G. (1985) "Sobre el medio y el entorno". *Jornades d'estudi del Medi*. Valencia: ICE.

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal

Apple, M. i King, N. (1983). ¿Qué enseñan las escuelas? En J. Gimeno i A. Pérez, *La enseñanza: suteoría y su práctica*. (pp. 37 – 54). Madrid: Akal.

Althusser, L. (1977). *Posiciones*. Barcelona: Anagrama.

ANELE(2014) <http://www.anele.org/pdf/Edicion%20Libros%20de%20Texto%202014.pdf>

Arroyo, M. (2012). *Outros sujeitos, outras Pedagogias*. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda.

Bardin, L. (1986). *El análisis del contenido*. Madrid: Akal.

Berdial, A. (2014, Juliol 6). El desconocimiento sobre la flauta de pico. *Flauta de pico.consev.es. Noticias de la clase de flauta de pico del Conservatorio Superior de Sevilla*, 1-5. Consultat el 16 d'agost de 2016 des de <https://flautadepico.consev.es/el-desconocimiento-sobre-la-flauta-de-pico/>

Biddle, B.J. i Anderson, D.S. (1989). Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (Coord.) *La investigación de la enseñanza, I, II y III. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós & MEC.

Bhabha, H.K. (2006) Cultural Diversity and Cultural Differences. En B. Ashcroft, G. Griffiths i H. Tiffin, *The Post-Colonial Studies Reader*, B. (p.p 155–157). New York: Routledge.

Blanco, N. (2008): Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. *Investigación en la escuela*, 65, 11-22.

Bowles, S. i Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: S.XXI

Bourdieu, P. i Passeron, J.C. (1981). *La reproducción*. Barcelona: Laia S.A.

Cascante, C. (moderador) (2013). Alrededor de nuestras pedagogías críticas. Una conversación entre Julio Rogero, José María Rozada y Martín Rodríguez. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77, 103-126.

Coffey, A. i Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Alicante: Servicio de Publicaciones.

Decret 108/2014. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, València, Espanya, 4 de juliol de 2014.

Denzin, N.K. (2008). La política y la ética de la representación pedagógica: hacia una pedagogía de la esperanza. En P. McLaren i J. L. Kincheloe, *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (181-200). Barcelona: Graó.

Esplugues, M. (2015). *El currículum de la educación para el desarrollo en los materiales didácticos editados por las ONGS*. Tesis Doctoral, Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació, Universidad de València.

Fischman, G.E. (2014). Qualitative Inquiry in an Age of Educationalese. *EPAA*. 22, 1-19.

Foucault, (1971; 1979). citat en Van Dijk, T. A. (2000b). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Freinet, C. (2005). *Técnicas Freinet en la Escuela Moderna*. Buenos Aires: S. XXI.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Galeano, E. (2016). *El cazador de historias*. Madrid: Siglo XX.

Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. En J. Gimeno (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 11 – 45). Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. i Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza: sutoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Giolitto, P. (1984). *Pedagogía del medio ambiente*. Barcelona: Herder.

Giroux, H. (1985). Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 36 - 65.

Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: S.XXI editores.

Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Graó: Barcelona

Giroux, H. i McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila editores.

Goetz J.P. y Le Compte M.D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid :Morata.

Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel. Vol.1*. México: Ediciones Era S.A.

Hormigos, J. i Martín, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *RES. Revista Española de Sociología*, 4, 259-270.

Jackson, P. W.(1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.

Jambrina, M.E. (2007). *La flauta dulce en el área de Expresión Artística de Educación Primaria. Comunidad Autónoma de Extremadura. Realidad, implicación y propuesta para el profesorado*. Tesis doctoral, Facultad de Educación. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Extremadura.

Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. València: Servei de publicacions Universitat de València.

López, A. (2007). Libros de texto y profesionalidad docente. *Avances en la supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 6, 1-13.

Martínez Bonafé, J. (1992). ¿Cómo analizar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 8-10.

Martínez Bonafé, J. (1996). Pedagogías Críticas. Poder y conciencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 78-84.

Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires/Madrid: Miño y Dávila editores.

Martínez Bonafé, J. (2002). *Política del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.

Martínez Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 1, 62-73.

Martínez Bonafé, J. (2013). Teorías y pedagogías críticas. Borrador de tesis o postulados de base. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77, 23-34.

Martínez Bonafé, J. (2015). Anem a fer feina! *Allioli*, 261, 8.

Martínez Bonafé, J. i Alves, M. (2009). El currículum: las presencias y las ausencias. *Cuadernos de pedagogía*, 389, 84-88.

Martínez Bonafé, J. y Rodríguez, X. (2010). El currículum y el libro de texto: una dialéctica siempre abierta. En J. Gimeno (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 246-268). Madrid: Morata.

McLaren, P. (1994). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI editores.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.

Molina, F.H. (2011). ¿Y qué de las pedagogías críticas? *Revista Educación, Comunicación, Tecnología*, 10, 1-10.

Morin, E. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: Santillana-UNESCO

Oliveres, I. (2007). La cançó tradicional a les escoles de primària: la imatge de la dona. Anàlisi del repertori Cançons populars i tradicionals a l'escola, del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. *Revista d'etnologia de Catalunya*, 31, 125-126.



Polo, M.P. i Pozzo, M.I. (2011). La música popular tradicional en el currículum escolar: ¿un aporte a la formación del “ser nacional” o a la educación para la democracia? *Contextos Educativos*, 14, 191-202.

Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y américa latina. En E. Landier (ed.), *La colonialidad del saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales* (pp. 201-246). Buenos Aires, CLACSO- UNESCO.

Raventós, J. (2013). El enfoque etnográfico en educación musical. En M. Díaz i A. Giráldez, *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 39-56). Barcelona: Graó.

Sendón de León, V. (2002). *Marcar las diferencias. Discursos feministas ante un nuevo siglo*. Barcelona: Icaria, Mas Madera.

Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.

Terigi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En AA.VV., *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. (pp.5-58). Buenos Aires: Editorial Paidós.

Tonucci, F. (1970). *Con ojos de niño*. Barcelona: Barcanova.

Torres, J. (1989). El currículum globalizado o integrado y la enseñanza reflexiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 172, 8 – 13.

Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Torres, J. (1996). *Sociedades de la información y libros de texto*. II Jornadas sobre Medios de Comunicación, Recursos y Materiales para la mejora educativa. Juny, Sevilla.

Torres, J. (2014). *Análisis libros de texto*. Curso en el Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa en la Universidad de Almería. Diciembre, Almería.

Wittrock, M. (1989). *La investigación en la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación*. I, II y III. Barcelona: Paidós & MEC.

## IX. ANNEXOS

---