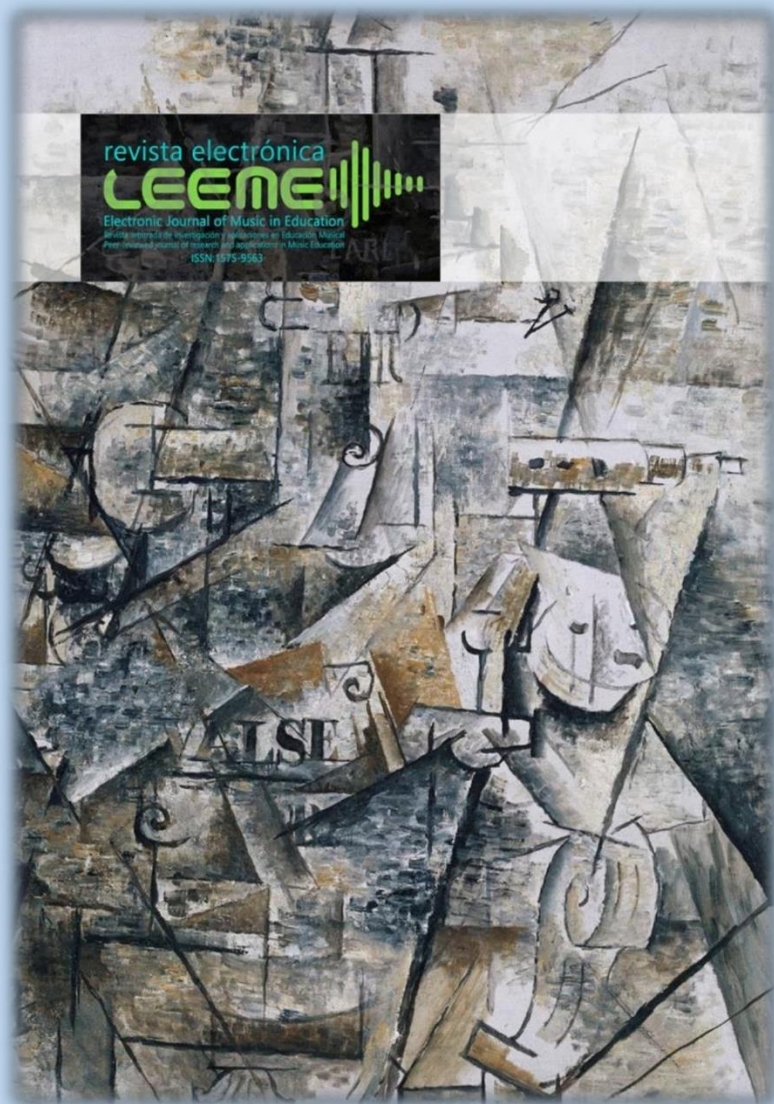




revista electrónica
LEEME
Electronic Journal of Music in Education
Revista arbitrada de investigación y aplicaciones en Educación Musical
Peer-reviewed journal of research and applications in Music Education
ISSN:1575-9563

NÚM. 21 (2008): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME



Artículos

El pragmatismo y las competencias en educación musical

Pragmatism and competences in music education

Antonio Cremades Begines
CEIP Al-Andalus (Utrera)
antoniocremads@yahoo.es

Enviado: abril, 2008

Publicado: junio, 2008

Resumen

En el panorama educativo actual, basado en el desarrollo de competencias, es necesario hacer una reflexión que conlleve una reformulación global del hecho educativo. Para ello, la herramienta teórica que se propone como la más adecuada en el campo de la educación musical obligatoria es el paradigma pragmatista, ya que el énfasis que se pretende dar a determinados aspectos como la contextualización o la acción, entre otros, no puede ser abordado únicamente desde una perspectiva formalista. Así, se parte del concepto de competencia para presentarlo, tras analizar el formalismo, como una oportunidad para reivindicar el pragmatismo como el marco de referencia más adecuado para reflexionar y reorientar la práctica educativa musical.

Palabras clave: *competencias, pragmatismo, educación musical, formalismo, educación artística.*

Abstract

In the current educational landscape, one that is based on the development of competences, it is necessary to make a reflection that leads to an overall restatement of educational fact. In order to achieve this, the theoretical tool proposed as the most suitable in the field of compulsory music education is the pragmatism paradigm, since the emphasis that is to be given to certain aspects like contextualization or action, among others, cannot be addressed only from a formalist view. Therefore, the concept of competence is used, after analyzing formalism, to support the argument that pragmatism is the most suitable frame of reference to reflect and refocus music teaching.

Keywords: *competences, pragmatism, music education, formalism, art education.*

Los educadores musicales, al igual que ocurre con el resto de disciplinas educativas, deben introducir en sus materiales curriculares de aula un nuevo concepto: *competencia*. Este hecho se puede ver como un trabajo molesto y absurdo que conllevaría añadir una serie enunciados nuevos a la programación docente que se posee, lo que no aportaría nada nuevo, o como una oportunidad para hacer una reflexión que suponga el punto de partida para la reformulación de aquellos aspectos del hecho educativo que se consideren mejorables.

Esperando que los profesionales de la educación nos inclinemos por la segunda opción, propongo la adopción de un nuevo enfoque en la educación musical basado en el pragmatismo para, entre otros motivos, atender eficazmente la consecución de competencias. Para justificar la necesidad de este cambio, al menos en la educación obligatoria, y ofrecer herramientas teóricas para llevarlo a cabo, se abordarán las siguientes cuestiones:

1. El concepto de competencia
2. El formalismo en la educación musical
3. Pragmatismo y educación artística
4. El pragmatismo en la educación musical

1. El concepto de competencia

El concepto *competencia* surge con gran fuerza en la educación en los últimos años, pero no es hasta 2006 cuando, a nivel legislativo, el sistema educativo español se impregna de la lógica de las competencias a través de la Ley Orgánica de Educación. Poco a poco, con la implantación de la Ley, el concepto va llegando a las instituciones educativas, a los docentes, y será en ese momento cuando se sepa si el concepto se caerá por el mismo puente que precisamente viene a construir: el de la aplicación práctica de los conocimientos teóricos que se poseen. Al fin y al cabo, lo que se pretende con las competencias es acabar con el gran abismo existente entre teoría y práctica, o la poca aplicabilidad de los saberes adquiridos. Por ello, en el caso de la educación obligatoria, se deben crear ciudadanos competentes y, en el caso de la enseñanzas específicas y titulaciones universitarias, buenos profesionales en aquello que han estudiado. Referido a esto último, las *competencias, en un contexto educativo, expresan la necesidad y el deseo de fortalecer el nexo entre el mundo laboral y la educación. El aspecto de la actuación profesional recibe una atención fuerte en todas las definiciones de competencias* (PROCETAL, 2003).

Es el profesorado el responsable último de hacer competente el concepto de competencia y de que la idea no se quede en el olvidado cajón de los papeles curriculares del centro educativo. A este respecto, hay que ser conscientes del papel fundamental que juega el docente en la consecución de las mismas, ya que difícilmente se podrá intentar desarrollar o fomentar una competencia en el alumno si el propio docente no la posee. Como afirma Alsina (2007:30), *el profesorado debe ser competente en las competencias que se espera que adquiriera su alumnado*.

Pero, ¿con qué teorías de pensamiento se puede relacionar el concepto *competencia*? Para responder esta cuestión desde las teorías actuales es necesario hacer mención a la Teoría de la Inteligencias Múltiples de Gardner, quien define la inteligencia de una manera muy

próxima a la competencia. Para Gardner, *la inteligencia se define como una capacidad que posibilita la resolución de problemas, la generación de nuevos problemas para resolver y la creación de productos u ofrecer servicios valiosos dentro del propio ámbito cultural* (Horch, 2008:67). Este nuevo concepto de inteligencia, basado en la acción, supone un cambio en la manera de entender el éxito y la calidad del proceso educativo en la actualidad, muy relacionado con la adquisición de competencias. Respondiendo ahora de manera más rigurosa al interrogante planteado, si se quiere situar exhaustivamente las competencias en una teoría en la que encaje perfectamente, se debe recurrir necesariamente al filósofo norteamericano John Dewey (1859-1952), quien desarrolló una línea de pensamiento, el pragmatismo, que apostaba por la unidad entre la teoría y la práctica para cuestionar el dualismo pensamiento-acción. A este respecto, paradójicamente, *ciertas cuestiones de las que todavía hablamos como "resolución de problemas" (...) son nociones que fueron importadas del pragmatismo* (Popkewitz, 2007).

En la actualidad, para definir *competencia* se puede tomar como punto de partida el Proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations), promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos para la formulación de *aquellos conocimientos y destrezas esenciales para la plena participación en sociedad* que deben adquirir los estudiantes al final de la educación obligatoria (OCDE, 2005). Este Proyecto se plantea la siguiente cuestión: *¿qué competencias necesitamos para una vida exitosa y para el buen funcionamiento de la sociedad?*¹ Para responderla se formulan una serie de competencias básicas (*key competencies*). Según este Proyecto, *la competencia va más allá del conocimiento y las habilidades. Esto implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizand recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular* (OCDE, 2005). En palabras de Horch, *llamamos competente a una persona cuando es capaz de resolver los problemas propios de un ámbito determinado* (2008:66). Existen otras muchas definiciones y planteamientos del término ofrecidas tanto por diferentes autores (véase Alsina, 2007:19-20) como por instituciones y programas que pretenden una mejora de la calidad de la educación, como es el caso del programa PROCETAL² (2003). El currículo de este Programa recoge que *una competencia es una combinación de tres elementos: la actuación adecuada en un contexto profesional complejo, argumentar la opción de la actuación específica y la reflexión sobre este proceso*, planteando la necesidad de reconocer la nueva y verdadera función de la escuela: *formar solucionadores de problemas*.

En conclusión, se puede afirmar que una persona es competente cuando actúa con éxito, de acuerdo con las normas y valores que posee, ante una situación problemática planteada en un contexto determinado. Al plantearse dicha situación, la persona realiza un diagnóstico más o menos breve y consciente a partir del cual produce una o varias respuestas conductuales. Finalmente, genera conclusiones a partir del proceso de reflexión al que somete la situación vivida. Esta última parte de reflexión es fundamental para la adquisición de competencias y, en muchas ocasiones, se ignora o se da por supuesta. Pero, hay que tener claro

¹ El contenido de esta pregunta se centra en el individuo como ser social que debe buscar su beneficio personal respetando, y sin perjudicar, a la sociedad a la que pertenece. Esta afirmación se corresponde claramente con las metas a las que, según el sociólogo y filósofo José Antonio Mañna, debe aspirar todo ser humano: ser feliz y ser buena persona.

² PROCETAL (Programa de Cooperación a la Educación Técnica Agropecuaria de la Provincia de Loja) es un programa iniciado en 2003 para lograr un mejoramiento cualitativo de la educación técnica agropecuaria en la provincia de Loja (Ecuador). Está constituido por dos socios internacionales (AECI y VVOB) y cuatro socios locales (UNL, MEC, HCPL y Plan Binacional).

que si no se somete la acción (las conductas) a una reflexión crítica constructiva se corre el riesgo de quedar anclado en una manera de pensar y actuar que se revertirá ineficaz ante los continuos cambios que se puedan presentar en la realidad cotidiana. Por todo ello, la creatividad juega un papel fundamental, ya que las situaciones problemáticas prácticamente nunca serán iguales, siempre están sujetas al cambio y a la contingencia.

A grandes rasgos, existen competencias generales, comunes a todas las personas, y otras más específicas, propias de un campo o materia en concreto. Según la legislación vigente para la educación obligatoria en España (MEC, 2006a; 2006b), las 8 competencias básicas son: *competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal*. Esta claridad a la hora de determinar las competencias básicas no se ve reflejada en el caso de las competencias específicas de la educación musical. En la educación obligatoria, sabemos que la consecución de una serie de competencias a partir de la educación musical debe ser útil para contribuir a la adquisición de las competencias básicas, pero ¿cuáles son esas competencias específicas de la educación musical?, ¿en qué debemos intentar hacer competentes a nuestros alumnos? En este momento, no se trata de llevar a cabo la difícil tarea de enumerar una serie de competencias de educación musical. Como paso previo, lo que se pretende es, por un lado, mostrar qué enfoques pueden usarse para plantear el proceso educativo (lo que determinará en gran medida en qué se quiere que los alumnos sean competentes) y, por otro, proponer uno de ellos como el más apropiado para llevar a cabo esta empresa, al menos, en la educación musical obligatoria.

Como se ha podido observar, una de las peculiaridades del concepto de competencia es la importancia que se le da a la conducta, a la acción creativa, en una situación real. Por un lado, sin una actuación adecuada no hay competencia y, por otro, la vida real es el contexto donde se producen las conductas. Esto, aplicado a la educación musical, tiene una inmediata repercusión sobre dos cuestiones fundamentales: la metodología y los contenidos. Metodológicamente, si lo importante es la acción (real), se debe plantear la educación musical de manera eminentemente práctica (como ya decían las corrientes pedagógico-musicales del s. XX), creando además situaciones lo más parecidas a cómo acontecen en el mundo real, fuera de la escuela. En relación a los contenidos que se plantean y aparecen en la educación musical actual, para formular las competencias que se pretenden desarrollar hay que preguntarse cuáles son los contenidos que queremos que estén presentes en la educación musical y cuál va a ser el grado de presencia de los mismos. Por ello, además de los contenidos "puramente" musicales, también deberían incluirse y dar más peso académico a aquellos otros que hacen referencia al valor y función social de la música, los cuales en la mayoría de los casos quedan, paradójicamente, obviados u olvidados, siendo sin duda los que más aparecen en la vida real. Quizás esto se deba al erróneo planteamiento que supone pensar que por el simple hecho de vivir social y culturalmente una serie de prácticas musicales, éstas no han de ser tratadas en la educación formal.

La demanda de un nuevo enfoque en educación artística viene también de la propia legislación. En el apartado referente a la educación artística en el Real Decreto 1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria, se parte de la presencia constante de las distintas manifestaciones artísticas en el entorno y en la vida de las personas:

el área de Educación artística tiene el propósito de favorecer la percepción y expresión estética del alumnado y de posibilitar la apropiación de contenidos imprescindibles para su formación general y cultural (p. 39). Por otro lado, se determinan dos bloques de contenidos, uno para la percepción y otro para la expresión, que integran transversalmente el lenguaje musical. En cuanto al primer bloque de contenidos, es destacable que la percepción no sólo se trate de manera específica a través de las audiciones, sino que también se desarrolle mediante la interpretación y creación musical, con lo que se da un énfasis mayor a la expresión. Igualmente, los contenidos se formulan en forma de procedimientos para integrar los conceptos y las actitudes dentro de la acción.

Según Regelski (2003), el formalismo se ha convertido en el paradigma curricular más importante de los educadores musicales. Entonces, hay que preguntarse si el enfoque educativo actual (formalista) es válido para enmarcar en él la lógica de las competencias. En caso de que presente serias limitaciones, hay que proponer un paradigma alternativo que posibilite el acercamiento a las competencias a través de una reformulación de los elementos de la educación musical actual.

2. El formalismo en la educación musical

El paradigma de la forma en la música *es en sí el resultado de la tendencia racional de la Ilustración a analizar la música en sus supuestos elementos constituyentes. Por ello, la melodía, armonía, ritmo, metro de compás, timbre, forma... son llevados como elementos independientes y cuyo conocimiento y percepción se proponen como necesarios para una respuesta estética inteligente* (Regelski, 2007:5).

El paradigma formalista o estético se basa en un tipo de pensamiento propio de la modernidad, que somete a la música y al arte en general a un proceso de racionalización que deviene en una separación entre vida y música. Según D. Harvey (Harvey, 1989; citado en Elliott, 2001), los objetivos de la modernidad eran desarrollar una ciencia objetiva, una ley y moral universales y un arte autónomo de acuerdo con su lógica o estructura interna. Este hecho hace que la naturaleza de la música esté marcada por la descontextualización. Según Elliott (2001), los principios modernos de objetividad, universalidad, estructura autónoma e interna, etc., han dominado el pensamiento de los intelectuales musicales, hasta tal punto que los filósofos musicales que van de 1750 a 1950 tienen asumido a priori que es normal (natural) concebir y percibir la música en términos de atributos auto-referenciales, absolutos y universales. Para Elliott, la aplicación del pensamiento moderno en la música la dota de un valor intrínseco (dado por los propios sonidos o la propia obra en sí) y conlleva una serie de convicciones básicas que todavía hoy están muy presentes:

- La música es un concepto unitario.
- Toda la música puede ser evaluada con el mismo criterio musical.
- Todas las grandes obras exhiben estas cualidades de pureza musical.
- La música clásica occidental es la fuente de la mayoría (si no todas) de las grandes obras musicales.
- Hay una distinción básica entre características “verdaderamente musicales” y características “extramusicales”.

Continuando con Elliott, antes de la modernidad no había cosas semejantes a las “bellas” artes (pintura, escultura, música,...). A partir de la creación de las “estéticas” correspondientes, mirar o escuchar algo estéticamente significa focalizar la atención sólo y exclusivamente en la estructura sensual o en las cualidades estéticas, abstrayéndose del contexto social (de uso y producción) del objeto. Elliott afirma que hoy día los teóricos de la estética aún mantienen que no podemos decir qué es música sin invocar los conceptos propios de las cualidades estéticas. Por tanto, se logra un modo especial (sólo uno) de experiencia emocional llamada “experiencia estética”, la cual hay que conocer para aprender a sentirla. Esto muestra, como también recoge Regelski (2007), que el paradigma formalista es una construcción social.

El pensamiento formalista es eminentemente racional y abstracto, sin relación alguna con la vida. S. Langer (Langer, 1942; citado en Elliott, 2001:38), afirma que la música sólo puede simbolizar los patrones generales de los sentimientos (la música no es la causa o la cura de los sentimientos) y, por tanto, ofrece sentimientos para la concepción, no el disfrute; para el conocimiento, no para la experiencia. Estas concepciones la suscriben otros autores como Reimer o Swanwick. Se trata de *saber* para conocer, por lo que, de esta manera, es necesario comprender para poder apreciar. Como hace constar Regelski (2006), se establece una identificación entre ambos conceptos: comprensión-apreciación. Dicha identificación permite, según Small (2002), llevar a cabo la contemplación desinteresada de Kant. Para comprender y apreciar la “música clásica” se necesita estudiar una información esencial: la historia y la teoría de la música. Para tal fin, se crean una serie de mecanismos entre los que se encuentran las instituciones educativas, las cuales se han puesto al servicio de esta labor consistente en el intento de apreciación y comprensión de la “buena” música. Como señala el propio autor, aunque desde las instituciones educativas se haya promovido este fin, como se continúa haciendo, tal objetivo no se ha conseguido; contrariamente, en la actualidad, se ha distanciado a la sociedad de esta música.

El significado de la música desde el paradigma formalista se encuentra, como se dijo anteriormente, en los propios sonidos u obras musicales. El significado, por tanto, ha de ser descubierto, encontrado, descifrado. Según Small, *cada obra musical llega a considerarse como una entidad platónica, preexistente y trascendente a cualquier posible interpretación de ella, una entidad a la que toda interpretación posible es sólo aproximación, efímera y contingente a la existencia de la obra misma (...). Esperando que quienes la escuchen desentrañen su significado* (2002:14). Asimismo, no todas las obras musicales tienen el mismo valor o significado. Este paradigma clasifica *las músicas* de una manera jerárquica, donde la música “cultura” occidental se erige como la superior, marginándose o minusvalorando el resto. En palabras de Regelski (2007:6), *como cualquier ideología, el paradigma estético se proclama inherentemente superior y más valioso que otras prácticas musicales y por tanto se propone como fundamentación que legitima la música en la educación general. Para esta ideología, las obras de arte son manifiestamente superiores a otras obras, particularmente a las populares y a las artes prácticas*. Cuando “las otras músicas” se tienen en cuenta se descontextualizan y se miran desde los propios elementos formales, ignorando tanto el sistema musical como el contexto del que proceden. La obra de arte es el centro del hecho musical, relegándose a un segundo plano tanto a las figuras de productor (compositor, intérprete,...) y receptor musicales como a los distintos usos que se hacen de la misma. Ante la poca

aportación creativa del intérprete, siempre sujeto a las cadenas de la partitura, Small escribe: *un músico puede hacer toda la carrera sin haber tocado jamás una nota que pueda llamar suya* (2002:23).

A continuación, se abordarán los elementos que intervienen en el proceso educativo musical desde la perspectiva del formalismo. Según Elliott (2001), la educación musical como educación estética muestra una vista muy restringida de la música; enseña sólo los elementos estructurales de las obras musicales. Todo lo que no sea escuchar los elementos “puramente” musicales (como puedan ser la música y sus significados en la religión, la moral, las prácticas socioculturales, la política,...) es escuchar “no musicalmente”. Según este mismo autor, la ideología modernista en educación musical ha hecho que los maestros organicen su currículum y sus clases en función de los elementos musicales, seleccionando la música para ilustrar conceptos teórico-musicales. Sin embargo, Elliott no se opone a que se enseñen estos conceptos; es más, deben ser enseñados. Pero deben enseñarse durante un proceso de producción musical divertida, gozosa y placentera, centrandolo la escucha en relación con las piezas y estilos que los estudiantes están aprendiendo a hacer. La educación musical moderna enseña unas experiencias musicales deshumanizadas; despoja a la música de significado. Además, en los casos que se hace, los significados están muy alejados a la realidad cotidiana del alumnado. A este respecto, Elliott sostiene que si se educa a los niños sin los llamados significados “extramusicales” se reduce a los estudiantes el acceso a muchos modos de sentir, conocer y disfrutar de la música.

Si se contemplan las competencias desde esta perspectiva hay que entenderlas en un sentido amplio: en el sentido de desarrollar la capacidad de aplicar en la práctica (aunque muchas veces sea de manera teórica) una serie de conocimientos teóricos. De este modo, la educación musical desde el formalismo se centra en el desarrollo de competencias relacionadas con el *saber*. Es decir, un alumno sería competente si tiene una serie de destrezas relacionadas con la correcta aplicación de los conocimientos de la teoría y la historia de la música. A nivel instrumental, la adquisición de competencias se centra tanto en cómo leer y reproducir fielmente las indicaciones de la partitura de turno como en el conocimiento teórico del propio instrumento. Otras cuestiones como *qué, por qué, cuándo o para qué tocar* no son abordadas reflexivamente por el alumno desde este enfoque educativo. Los objetivos educativos, también basados en el *saber*, suelen ser fijos y ajenos a la realidad de los alumnos. Los contenidos, además de ser fijos y guardar poca relación con la realidad de los alumnos, suelen priorizar los de carácter conceptual y se centran en el proceso de percepción. La presencia de contenidos casi exclusivos de la música “cultura” occidental es lo más frecuente.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se basa fundamentalmente en el conocimiento verbal, donde la reflexión no está presente y, por tanto, no es relevante en el proceso educativo. La metodología se centra en la consecución de un resultado final, donde el papel protagonista lo tiene el profesor por ser la principal y única fuente de información. El profesor es, por tanto, un experto en contenidos que trata de “evangelizar” a sus alumnos a través de la conversación. Como señala Regelski (2006), los docentes de educación musical normalmente han estudiado grandes dosis de “música clásica” en conservatorios y universidades, por lo que han sido socializados en el aura de esta música. Como resultado, los profesores frecuentemente poseen un generoso entusiasmo evangelizador que consiste en convertir a los estudiantes a la “buena música”. Por otro lado, la evaluación, centrada en la figura del alumno, consiste en la

realización de pruebas de corte cuantitativo (uso de pruebas escritas) como modo de medir tanto el grado de conocimiento de los saberes establecidos como el resultado final del proceso de aprendizaje del alumno. Normalmente, la propia figura del docente, la metodología, el contexto, etc., son aspectos que no son tenidos en cuenta en la evaluación. En el caso del contexto, la planificación del proceso educativo se hace sin contemplarlo, lo que supone una escasísima relación entre la música que el discente vive fuera de la institución educativa y la que se le ofrece dentro. Se ignoran por tanto los usos y funciones sociales que tiene la música en la vida cotidiana. Al escuchar música, por ejemplo, todo el énfasis se pone en los aspectos formales, por lo que escuchar estéticamente supone, según Elliott (2001), una desconexión de los sonidos musicales de todos los aspectos humanos, una deshumanización de la música.

3. Pragmatismo y educación artística

El cristal más adecuado desde el que mirar las competencias en la educación artística y musical actual es el pragmatismo. Con más motivo si, como se citó anteriormente, el concepto de competencia procede del pragmatismo. Esta corriente de pensamiento filosófico, iniciada a finales del s. XIX por C. S. Peirce y W. James, trata de encontrar las consecuencias prácticas del pensamiento y fija la razón de ser de dicho pensamiento en tanto que es eficaz y válido para la vida. Pero antes de adentrarnos en el pragmatismo en la educación musical, se señalarán las bases de dicha línea de pensamiento tanto en la educación en general como en la educación artística.

El pragmatismo es aplicado con fuerza en la educación a través del estadounidense John Dewey. Siguiendo a Westbrook (1999:2), durante los últimos años del s. XIX, Dewey se inclina hacia el pragmatismo y el naturalismo de la filosofía a partir del evolucionismo de Darwin y el pensamiento pragmatista de W. James. Desarrolla una teoría que cuestiona los dualismos que oponen mente y mundo, pensamiento y acción, que habían caracterizado a la filosofía occidental desde el s. XVII. Dewey sostenía que muchos problemas de la práctica educativa de su época se debían a que estaban fundamentados en una epistemología dualista errónea, por lo que se propuso elaborar una pedagogía basada en su propio funcionalismo e instrumentalismo. Como se mencionó anteriormente, la competencia está íntimamente unida a la resolución de problemas, a la acción. Pero la idea no es nueva. Para Dewey, el pensamiento constituye, tanto para niños como para adultos, un instrumento destinado a resolver los problemas de la experiencia, del mismo modo que el conocimiento es la acumulación de sabiduría que genera la resolución de esos problemas.

Pero además de intentar unificar la teoría y la práctica, otras ideas clave del pragmatismo de Dewey en relación con las competencias son: la importancia en su teoría del concepto de *experiencia* (acción) relacionada con la realidad y el momento actual propios del niño, la detección de situaciones problemáticas, el análisis o diagnóstico previo a la acción (solución) o la reflexión posterior a la acción, entre otros. Precisamente, a partir de la idea de experiencia (estética) de Dewey, Shusterman (Shusterman, 1992; citado en Agirre, 2005:325) propone una definición de arte basada en la experiencia estética totalmente opuesta a las nociones espiritualizadas y esotéricas de las bellas artes, proponiendo una apreciación más rica y satisfactoria si se engarza con las experiencias de la vida. Dewey, Shusterman y otros autores como Rorty son los pilares del pragmatismo en educación artística. Éste último recalca las

posibilidades del arte en el enriquecimiento personal y la creación de sí mismo. En el campo de la música, Small señala cómo *el derecho a interpretar va inextricablemente unido al derecho a la autodefinición* (2002:24).

¿Cuáles son los fundamentos del pragmatismo en educación artística? A modo de síntesis, I. Agirre describe tres principios para el desarrollo de una perspectiva pragmatista en educación y para la construcción de una renovación de la educación artística. Lo hace en el prólogo a la nueva edición de su trabajo *Teorías y prácticas en educación artística* basándose en los planteamientos de una serie de autores, donde se encuentran los mencionados anteriormente. Los principios son (Agirre, 2005:30-36):

Principio 1: Frente a la educación artística basada en el valor del objeto o en la imaginación del sujeto, fundamentarla en la contingencia de la experiencia estética.

Según este principio, las propuestas educativas no se deben fundamentar, de forma aislada, en la "calidad" de la obra, en la genialidad del sujeto creador o en el valor del contexto. Más bien, habría que buscar los fundamentos de la educación artística (estética) en el lugar de encuentro de estas dimensiones del hecho artístico: la experiencia estética. En palabras de Agirre (2005:32), *es en el encuentro entre producto, sujeto y circunstancia donde hay que buscar la razón de la experiencia estética. Teniendo en cuenta que este encuentro siempre es contingente, es decir, que está fuertemente determinado por la propia naturaleza de la obra, por factores de índole psicológico individual, por razones de orden cultural e ideológico y por razones de orden social y biográfico*. Esta mezcla de factores con el producto estético es lo que hace de cada experiencia estética un hecho singular y rico. Una renovación de la educación artística debe partir de ese lugar de encuentro que supone la experiencia estética y, por tanto, dejar de centrar las propuestas en las supuestas cualidades innatas de los sujetos o en los valores intrínsecos de las obras de arte.

Principio 2: Concebir las obras de arte como relatos abiertos y condensados de experiencia.

Desde este principio se cuestiona el uso formalista que se hace de las obras de arte como trabajos cerrados que transmiten discursos conclusos y significados fijos que hay que descubrir. Según Dewey, *el valor del arte no está en los artefactos mismos, sino en la actividad experiencial a través de la cual han sido creados y percibidos*. Este hecho hace que las obras de arte sean condensados de experiencia, tanto para el sujeto creador como para el sujeto perceptor. Asimismo, las obras de arte deben entenderse como relatos abiertos en tanto que lo importante, según Rorty, es que las obras tengan la cualidad de engarzarse con cada biografía e integrarse en cada experiencia vital, contribuyendo a la creación de sí mismo.

Relacionando este principio con el primero, se ve que el valor de la obra de arte está en la facultad de generar experiencia estética. De las ideas de Dewey se deduce que *la posibilidad de que algo pueda ser experimentado estéticamente no reside en la cosa en sí, ni en el origen de la propia experiencia, sino en la intención, en la forma y en el sentido que el receptor da a su relación con el concepto o el evento* (Agirre, 2005:325).

Principio 3: El campo de estudio de la educación artística debe ampliarse al de los artefactos capaces de generar experiencia estética.

La aportación más relevante de este principio es terminar con la problemática de qué obras son las más adecuadas en la educación, terminando así con una posible jerarquía de obras de arte. Concebir el arte como experiencia y las obras como relatos abiertos permite ampliar el objeto de estudio de la educación artística a todos aquellos artefactos capaces de generar experiencia estética. Por ello, y sin olvidar el factor cultural, cualquier artefacto es igual de válido que otro, en tanto que ambos son posibles generadores de experiencia estética. En el caso de la educación musical, todos los géneros, estilos o clases de música son iguales de válidos, no reconociéndose que algún estilo sea superior o inferior al resto.

Retomando de nuevo las competencias, se puede apreciar cómo el concepto de arte que maneja el pragmatismo (como experiencia estética) en la educación artística se acerca mucho más a la lógica de las competencias que el que ofrece el enfoque formalista, que descontextualiza el arte de la experiencia vital y se fundamenta en el valor intrínseco de las obras a partir de sus elementos formales. Por este motivo, se apuesta por el pragmatismo como marco teórico a partir del cual abordar las competencias en educación musical.

4. El pragmatismo en la educación musical

Para la filosofía pragmatista de la educación musical la música es praxis. La música es una forma particular de acción (social) que está llena de significado y se da en un lugar específico, reflejando la identidad de la persona y su relación con los demás en una comunidad. Recordemos que, según el antropólogo Alan P. Merriam, la música sólo se justifica en términos de interacción social. Se puede afirmar respecto a la música que *su naturaleza y sus significados, no importa cuáles, no se encuentran en las obras musicales, por muy hermosas y maravillosas que sean. Cualquier significado que la música pueda tener, cualquier función que pueda desempeñar en la vida humana se encuentra en la acción, en el acto de participar en una interpretación musical, sea en calidad de intérprete, de público o de cualquier otra cosa.* (Small, 2002:13). Esta afirmación, según el propio Small, sigue sin ser reconocida por la musicología, la historia de la música y la propia crítica occidentales. Según Kramer (Kramer, 1990; citado en Regelski, 2006:291) la música es, entre otras cosas, una forma de actividad: una práctica. Si se toma en estos términos, deberíamos ser capaces de comprenderla no como un intento de decir algo, sino como un intento de hacer algo. A esto, el propio Regelski añade que, en consecuencia, la música existe no para ser comprendida, sino para ser usada en las prácticas sociales. La mejor manera de ver el grado de comprensión es a través de la praxis, en la acción. Small, tomando la idea de acto ritual de Geertz, afirma que *cada una de las artes es un modo de utilizar el lenguaje del gesto para explorar, afirmar y celebrar nuestros conceptos de cómo nos relacionamos, y cómo deberíamos relacionarnos, con nosotros mismos, con los otros y con el mundo* (2002:20).

El paradigma pragmatista se centra en un tipo de pensamiento propio de la posmodernidad que se fundamenta en el acercamiento del arte a la experiencia vital del individuo. Según Elliott (2001), algunas de las características de la posmodernidad son el reconocimiento de las limitaciones para explicar y conocer con certeza o la ruptura radical con los planteamientos de causalidad, verdad objetiva, racionalidad y narrativas universales. De esta manera, el valor de la música es extrínseco y viene dado por el uso de los sonidos/obras

musicales en forma de prácticas sociales. Por tanto, para los pragmatistas la contextualización, los usos y experiencias sociales y culturales de la música, es la naturaleza misma de la música. Elliott (2005) considera que la música, para que tenga sentido, debe ser situada dentro de un contexto cultural, en lugar de ser considerada como algo autónomo o un lenguaje universal. Cada estilo musical es un sistema social, un mini-mundo. Los productos musicales y los estilos musicales concretos requieren de un grupo de gente (intérpretes, público,...) que desarrolle y comparta un conjunto específico de comprensiones, metas y preferencias musicales en común. Las prácticas musicales están siempre influenciadas (e influenciando) por la sociedad en la que viven.

El conocimiento práctico, emocional o vivencial es el que tiene la primacía en el paradigma pragmatista. Para conocer es necesario *saber hacer*, no basta sólo con *saber*. De esta manera el conocimiento musical tiene sentido en tanto que es útil para vivir y sentir. En la perspectiva pragmatista, la apreciación musical no consiste sólo en la comprensión, como ocurre en el formalismo. La comprensión no consiste en el análisis formal de la obra, sino en vivir y disfrutar de la experiencia estética que se genera en el encuentro con la obra. Según Regelski, la apreciación no es algo que tú *sabes*, sino algo que tú *haces*. Desde la lógica pragmatista, la apreciación es evidenciada en el *hacer*, en el momento de la práctica. El uso es una evidencia empírica de apreciación (de valor), donde conocimiento y destreza se ven involucradas. Asimismo, el conocimiento pragmatista se adapta a las circunstancias particulares de cada momento, donde los inevitables aspectos únicos de cada uso producen un nuevo conocimiento experiencial. Recordemos en este momento la premisa del pragmatismo de Dewey: "aprender haciendo".

Por tanto, el significado de la música no se encuentra simplemente en los sonidos (o sus arreglos en obras). El significado viene dado por el uso de estos sonidos a través de una gran variedad de prácticas sociales, que son las que dan sentido al hecho musical. El enfoque pragmatista en la educación musical pone énfasis en el *musicing* (de Elliott), la *praxis musical* (de Regelski) o en el *musiking* (de Small); el "haciendo música" como una actividad activa y creativa donde el significado es fabricado, no como algo que tiene que ser encontrado o descubierto. De este modo, todas las músicas tienen el mismo rango o son igualmente válidas para el hacer musical. Esto supone el rechazo a una clasificación jerárquica de la música donde algunas clases, géneros o estilos musicales se presupongan como más válidos que otros. Desde este enfoque, toda la música es potencialmente válida, ya que cualquier música, en función del contexto, puede provocar o despertar distintas emociones y vivencias. Asimismo, cuando se aborda un discurso musical, siempre se hace de manera contextualizada y a partir de sus propios elementos constitutivos. La obra musical, por tanto, no es el elemento central en el proceso musical, sino un medio para el enriquecimiento personal y social tanto para las personas que intervienen en el proceso de producción musical como para aquellas otras participantes en la percepción y experimentación de dicha obra. Tanto unos como otros se encuentran con la posibilidad de relacionar dicha obra musical con su propia experiencia personal, lo que permite un crecimiento de la identidad personal de cada uno.

Según Elliott (1995), la finalidad de la educación musical pragmatista es formar personas reflexivas (capaces de escuchar críticamente) y músicos aficionados que den a la música un lugar importante en su vida y en la vida de las otras personas de su entorno. Asimismo, define los fundamentos de la filosofía pragmatista en educación musical en torno a

aspectos como la variedad de propósitos de los trabajos musicales, la complejidad y riqueza de la inteligencia musical y la importancia de los valores para la explicación del significado de la música en la vida del ser humano. Por su parte, Regelski (2006) concibe la educación musical como y para la praxis musical, distinguiendo dos tipos de enseñanza musicales (a las cuales aplica el enfoque pragmatista): la enseñanza para aficionar y la enseñanza como praxis profesional. Para promocionar la primera, señala dos aspectos centrales: la independencia y autonomía musical del alumnado y la presentación de diversas opciones para la práctica amateur musical basada en recursos viables.

Una de las principales consecuencias de la reformulación del proceso educativo desde la aplicación del paradigma pragmatista viene dada por el cambio en la manera de concebir los objetivos y los contenidos. Si el contexto es un elemento clave, los objetivos y los contenidos serán flexibles y se adecuarán en todo momento a las exigencias de las situaciones que se experimenten en la vida real. Sobre la consecución de aprendizajes significativos en educación musical, Rusinek afirma que *el conocimiento conceptual sobre música será significativo si está vinculado de manera no trivial con el evento que denota. Es decir, que la significatividad vendrá dada por una relación (...) entre el conocimiento declarado y la experiencia musical efectivamente vivida mediante la ejecución, el análisis auditivo o la creación* (2004:13).

Además, los objetivos se deben basar en el *saber hacer* y deben ser accesibles y realizables, siempre que se desarrollen de forma progresiva en relación con los diferentes retos musicales significativos. El *saber* será una consecuencia de la práctica musical. Los objetivos de la educación musical deben conseguir, según Elliott, el desarrollo personal a través de la música, fomentando la autoestima, la identidad y la capacidad de expresarnos e impresionarnos. El conocimiento que se debe enseñar a los estudiantes es la habilidad musical (incluye las capacidades de expresión y percepción como los dos lados de la misma moneda). A este respecto, todos los autores pragmatistas proponen el conocimiento verbal en educación musical como una forma auxiliar de conocimiento respecto al conocimiento práctico. Rusinek, en una crítica al sistema educativo español en relación con la música (el cual le parece más propio del medioevo que de la posmodernidad), afirma que *mientras el desarrollo de habilidades musicales capacita a niños y adolescentes para mantener durante sus vidas una relación activa con la música, la mera transmisión de información verbal favorece una pasividad consumista que sólo interesa a la industria discográfica* (2004:1). En el pragmatismo, los contenidos se centran, por tanto, en los procedimientos y en el proceso de expresión, siempre de manera creativa. A través de una diversidad de estilos y de géneros musicales (tantos como culturas hay) se pueden llegar a conocer otros modos de representación y significación musicales, lo que supone un modo de educación multicultural en aras de una educación humanística. Por su parte, Rodríguez-Quiles apuesta *por la valentía del profesor a la hora incluir en los contenidos y actividades los intereses y propuestas del alumnado, orientándose hacia los valores, la actualidad y la diversidad* (2004:10). Por ello, se deben incluir, entre otros, contenidos que se relacionen con los usos y funciones sociales de la música. Tomando como base de referencia el trabajo de investigación de S. Hallam (2005) sobre el poder y el uso de la música en diferentes disciplinas, propongo algunos contenidos sobre usos y funciones sociales de la música: la relación entre música y prácticas sociales (religiosas, deportivas, rituales, etc.), el poder comunicativo de la música respecto a la comunicación verbal, la capacidad de desarrollar la identidad de personas y grupos sociales, el uso y consumo de música en los medios de comunicación (y en la publicidad), la relación entre

la música y otras artes (teatro, cine, etc.), la industria y comercio musical (artistas, técnicos, discográficas, etc.) o la música y la medicina (beneficios del uso terapéutico de la música), entre otras.

La metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje según la lógica pragmatista está basada en la acción y la práctica musical, donde la reflexión juega un papel fundamental. Se centra fundamentalmente en los procesos de expresión y percepción musicales, y no tanto en el resultado final. La búsqueda de la información y la creación del conocimiento se pretende que corra a cargo del alumno a través de la acción y la reflexión. El docente debe ser experto en acompañar el proceso (como propone Dewey), con una actitud abierta y flexible y facilitando el acceso a diversas fuentes de conocimiento. Para ello, el profesor mismo debe tener *experiencias artísticas en varios estilos musicales que le permitan llevar a la práctica en el aula propuestas musicales concretas y motivantes, mostrando de paso con su propia actitud el carácter permanentemente abierto y activo de su perfil profesional* (Rodríguez-Quiles, 2004:14-15). Las pautas que debería seguir un docente pragmatista, y que creo importante destacar, son las que propone Agirre (2005:40) en referencia al *educador "ironista"*:

1. *Un educador que conspire contra narrativas cerradas en las interpretaciones y usos de la cultura.*
2. *Un educador instigador de redescrpciones.*
3. *Un educador que se enfrente al arte como contingente representación de realidades y no como manifestación superior del espíritu humano.*
4. *Un educador que conciba el arte y los productos de la cultura como condensados simbólicos de experiencia.*
5. *Un educador que entienda la comprensión estética como un hecho creativo y de crítica cultural.*
6. *Un educador que urda proyectos identitarios a través del enredo de las experiencias propias con proyectos ajenos.*
7. *Un educador que impulse la destreza en la identificación imaginativa de los otros, para incrementar la sensibilidad ante su humillación.*

La actitud "ironista" consiste en mantener una duda radical y permanente acerca del léxico último (palabras que posee un individuo con las que justifica sus actos, creencias y valores) que utiliza habitualmente, incorporando léxicos últimos que le aportan la vivencia de otras experiencias. Asimismo, no piensa ni que su léxico último se halle más cerca de la realidad que los otros ni que la duda se elimine o consolide a través de los argumentos formulados a partir del léxico actual. En un mundo en permanente cambio no tiene sentido quedar anclados en un léxico último. Entre las estrategias para llevar a cabo el juego irónico con las obras artísticas están: la manipulación del contexto y redescrpción, el juego intertextual o intericónico, la ampliación de las relaciones y, por último, las formas de interpretación posmoderna (deconstrucción, etc.) despojadas de su pretensión de verdad. Por tanto, los dos propósitos del educador ironista son la creación de sí mismo a través de ese juego redescrptivo y el impulso de la solidaridad a través de la ampliación del "nosotros".

La evaluación se centra en todos los elementos que intervienen en el proceso educativo, no sólo en el alumno. Para ello, se usan métodos y técnicas cualitativas, algunas más tradicionales como la observación y otras más novedosas como el portafolio, que

focalizan su atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El portafolio se presenta como uno de los instrumentos más interesantes para este tipo de evaluación centrada en el proceso. Si las competencias consisten en solucionar problemas creando un conocimiento adecuado a cada situación, el punto de partida de la evaluación debe ser la construcción de conocimientos. Una manera de construir el conocimiento por parte de los alumnos es la elaboración de un portafolio que permita recoger las tareas, actividades y reflexiones que se lleven a cabo en la clase de música. Al ser el alumno el que elabora y recopila dicho material, se le hace más participe en el proceso de enseñanza-aprendizaje al mismo tiempo que se está creando una valiosísima herramienta de evaluación (tanto para el docente como para el propio alumno).

Como se ha visto hasta ahora, si hay un aspecto a resaltar dentro del proceso educativo-musical es la contextualización. *La importancia del contexto y del significado que, en cada contexto, alcanzan determinadas combinaciones sonoras, se transforma en un hecho particularmente relevante en el campo de la educación musical* (Vilar, 2004:10). Consecuentemente, se debe afrontar la poca relación existente en muchas ocasiones entre la música que se da dentro de la escuela y la que se da fuera. Como apunta Regelski (2006), se debe pasar de la *música escolar* a la *música en la escuela*. Siempre que sea posible, se debe establecer una relación entre la música que se está haciendo en la escuela y la música que se está escuchando o se va a escuchar en ese periodo concreto del año dentro de esa sociedad determinada. Del mismo modo, los usos y funciones sociales de la música deben ser tratados con mucha mayor frecuencia dentro de la escuela de lo que actualmente se hace, ya que este tipo de aprendizajes son los que permitirán formar a personas y ciudadanos competentes.

5. Consideraciones finales

Atendiendo a la organización del sistema educativo, se pueden distinguir dos vertientes dentro de la educación musical: la primera, la educación musical en la educación obligatoria (a modo de educación musical para la vida de cada individuo en sociedad) y la segunda, la enseñanza específica de la música (que, aún siendo deseable, no llega a todas las personas). Esa educación musical para la vida debe tener como finalidad enseñar la habilidad musical para aficionar y hacer sentir la música con el propósito de que el alumnado pueda tener una relación activa con el hecho musical durante toda su vida. Esta habilidad musical consiste tanto en la producción musical individual y/o grupal como en la escucha creativa dentro de un contexto social, lo que, sin duda, contribuye eficazmente a la formación integral de la persona. Para tal fin, parece más aconsejable y significativo que la persona sea capaz de vivir y disfrutar individual y socialmente con la música que, por ejemplo, conocer la forma sonata (lo que no implica que no sea necesario conocer ciertos elementos formales).

De este modo, parece clara la necesidad de utilizar el enfoque pragmatista, al menos en la educación musical obligatoria, como punto de partida para una nueva configuración de la práctica educativa basada en el modelo de las competencias. Del mismo modo, aunque en las enseñanzas artísticas específicas el uso de este enfoque no se vea de manera inmediata, desde nuestro punto de vista, hay muchos aspectos de las mismas que se podrían enriquecer añadiendo a lo existente algunos planteamientos pragmatistas.

En ningún momento se pretende presentar los paradigmas tratados como radicalmente opuestos o un determinismo por parte de uno de ellos. Aunque, como se ha visto, a nivel teórico sí guardan bastantes diferencias en la manera de entender la naturaleza de la música, no se plantea que los paradigmas formalista y pragmatista sean incompatibles en la práctica educativa. Más bien lo contrario: dos perspectivas complementarias, que siempre deben estar presentes dentro de la educación musical y donde la mayor o menor presencia de los fundamentos de cada una de ellas dependerá del contexto y la situación educativa concreta.

Referencias bibliográficas

Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro/EUB-Universidad Pública de Navarra.

Alsina, P. (2007). Educación musical y competencias: referencias para su desarrollo. *Eufonia: Didáctica de la música*, 41, 17-36.

Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.

Elliott, D. J. (2001). Modernity, Posmodernity and Music Education Philosophy. *Research Studies in Music Education*, 17, 32-41.

Hallam, S. (2005). How to advocate for music: Personal stories of music education advocacy: The power of music. *International Journal of Music Education*, 23,144.

Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity*. Oxford: Blackwell. (Citado en Elliott, 2001)

Horch, M. (2008). Educar en competencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 376, 66-68.

Kramer, L. (1990). *Music as cultural practice, 1800-1900*. Berkeley: University of California Press. (Citado en Regelski, 2006)

Langer, S. K. (1942). *Philosophy in a new key*. Cambridge: Harvard University Press. (Citado en Elliott, 2001)

Ministerio de Educación y Ciencia (2006a). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*. Madrid: MEC.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006b). *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC.

OCDE (2005). *Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Consultado el 12 de marzo, 2008, en <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/news.htm>

Popkewitz, T. S. (2007). *Educación y cosmopolitismo: la producción de la infancia como producción de lo social*. Conferencia de Thomas S. Popkewitz en el Ciclo de Conferencias en Educación-2007, Buenos Aires, 1 y 2 de noviembre. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

PROCETAL (2003). *Programa de Cooperación a la Educación Técnica Agropecuaria de la Provincia de Loja. Currículo*. Consultado el 18 de noviembre, 2007, en <http://www.procetal.org/>

Regelski, T. A. (2003). Implications of aesthetic versus praxial philosophies of music for curriculum theory in music education, *Didacta Varia (Helsinki University Faculty of Teacher Education)*, 8(1), 63-92. Consultado el 3-2- 2008 en <https://www.malux.edu.helsinki.fi/okl/>

Regelski, T. A. (2006). 'Music appreciation' as praxis. *Music Education Research*, 8:2, 281–310.

Regelski, T. A. (2007). Dando por sentado el 'arte' de la música: una sociología crítica de la filosofía estética de la música (fragmentos). *Revista Electrónica de LEEME*, 19, junio 2007. Consultado el 23 de octubre, 2007, en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/regelski.pdf>

Rodríguez-Quiles, J.A. (2004). Competencias del profesor y experiencias previas del alumno: Puntos de encuentro para el cambio en el Aula de Música. *Revista Electrónica de LEEME*, 13, junio de 2004. Consultado el 6 de marzo, 2006, en <http://musica.rediris.es/leeme/index.html>

Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, Volumen I, 5. Consultado el 14 de marzo, 2007, en <http://www.ucm.es/info/reciem/v1n5.pdf>

Shusterman, R. (1992). *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, rethinking art*. Massachusetts: Blackwell. (Citado en Aguirre, 2005)

Small, C. (2002). *El Musicar y el Multiculturalisme*. Actas de las IV Jornadas de Música. 13-31. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación-Universidad de Barcelona.

Vilar, M. (2004). Acerca de la educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 13, junio de 2004. Consultado el 24 de julio, 2006, en <http://musica.rediris.es/leeme/index.html>

Westbrook, R. B. (1999). *John Dewey*. New York: UNESCO.

A educação musical em Portugal

Music education in Portugal

Levi Leonido Fernandes da Silva
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
5000 – Vila Real. Portugal
levileon@utad.pt

Enviado: marzo, 2008

Publicado: junio, 2008

Abstract

This essay is based on a general explanation of what the artistic teaching in Portugal is, mainly the teaching of music or Musical Education; also, the several perspectives, the problems and solutions to implement the teaching of music in a sustained way in Portuguese schools. This study widely approaches the legal framing of this matter by the Portuguese LBSE (Basic Law on the Educational System) and other similar documents.

Keywords: music education, Portuguese Educational System.

Resumen

Este trabajo trata de la educación musical en el sistema educativo portugués: las diferentes perspectivas, los problemas y soluciones en la implementación de la enseñanza de la música en la Escuela. Asimismo, trata el marco legal establecido en la Ley de Bases del Sistema Educativo.

Palabras clave: educación musical, sistema educativo portugués.

O presente trabalho aborda em traços gerais a Educação Musical no sistema Educativo Português, assim como, tenta evidenciar o *estado da arte* e o futuro desta disciplina ao longo de todo o percurso académico (desde o ensino pré-escolar ao ensino superior). Desta feita, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)¹ é o grande documento de orientação para todas as etapas do sistema educativo português, o qual, em termos de organização (capítulo II – Artigo 4.º) se reparte respectivamente em *Ensino Pré-escolar*, *Ensino Básico* (Artigo 8.º - Organização). Por sua vez, o Ensino Básico compreende três ciclos sequenciais: 1º Ciclo (quatro anos); 2º Ciclo (dois anos); 3º Ciclo (três anos), seguidamente do *Ensino Secundário* (3 anos) e o *Ensino Superior*.

No Ensino Pré-escolar, no que concerne às expressões artísticas, destacamos a alínea c) *Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica*. No 1º Ciclo, achamos digno de registo a alínea que consagra o *“desenvolvimento das expressões plástica, dramática, musical e motora”*. No 2º Ciclo, atendendo ao que está grandemente delineado nas linhas orientadoras da Formação Artística, entre outras áreas artísticas, destaca-se a existência da disciplina de Educação Musical. No que respeita ao 3º Ciclo, a música está consignada à área de intervenção da Educação Artística nomeadamente a sua alínea c), a qual prevê *“Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios”*.

Neste seguimento, estão previstas no ponto 4º, as componentes de ensino artístico ou de educação física e desportiva, as quais podem e devem ser reforçadas nas escolas especializadas do ensino básico. Conferindo às escolas uma maior mobilidade na consecução efectiva de melhorias visíveis no que respeita aos quadros docentes e à formação artística fundamental. No Ensino Secundário, onde normalmente são mais escassas as propostas de formação artística, será efectivamente a grande aposta do futuro das áreas artísticas², pois têm-se notado uma grande procura de projectos de índole artística para realizarem nesta etapa escolar. Há cada vez mais escolas a aderirem a projectos e a consignarem nos seus currículos

¹ LEI N.º 46/86, DE 14 DE OUTUBRO do LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO, Alterada pela *Lei n.º 115/97*, de 19 de Setembro.

² A LBSE, no seu Artigo 10.º, quanto à organização, confere ainda um espaço e uma liberdade de manobra às instituições e aos seus dirigentes, realmente encorajadora. Pois é dito no ponto 7º, que: podem (a nosso ver devem) ser implementada uma política de criação de estabelecimentos especializados, principalmente orientados para o ensino e para prática de cursos de natureza técnica e tecnológica ou de tempera artística.

as áreas artísticas, nomeadamente a Música e a Expressão Dramática. Este ciclo tem como objetivos gerais enunciados na Subsecção II, no Artigo 9º: *a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa. b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística.*

Relativamente ao Ensino Superior, muito sucintamente, prevê-se no ponto 3 do Artigo 11.º, no que diz respeito ao âmbito e objetivos deste ensino que *“O ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica”*³.

1. Expressão musical no ensino pré-escolar

Para o grupo de contacto entre o Ministério da Educação e do Ministério da Cultura (1999) a educação Pré-Escolar constitui por norma:

«O segmento onde mais consolidada está a centralidade das expressões, seja nas orientações curriculares, seja na formação dos educadores, seja nas práticas pedagógicas».

Nota-se claramente uma diferenciação propositada, entre a organização curricular dos cursos superiores em Educação de Infância e os cursos de Professores do Ensino Básico 1º Ciclo, no que diz respeito à distribuição da carga horária. O número de horas de formação nas disciplinas de Expressões é, sem dúvida alguma, superior nos cursos de professores do 1º ciclo comparativamente aos cursos de educadores de Infância. É um a realidade vivida na nossa Universidade, bem como nas restantes Universidades do país em cursos congêneres.

³ Elementos retirados do quadro legal in página oficial do ministério da educação - *A. LBSE/Let n.º 46-86, de 14 de Outubro - E. Básico.htm.*

A área da Expressão e Comunicação na educação Pré-escolar e na conseqüente educação da criança tem uma importância fulcral do ponto de vista da sua real inserção na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário. Naturalmente que são inúmeras as formas de desenvolvimento e aprendizagem, sobre as quais nos se referem as orientações curriculares, com o objectivo primeiro de, a par do que afirmam as orientações curriculares do pré-escolar (1997:10): *“Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo”*.

A área de Expressão e Comunicação (Expressões, domínio da linguagem e abordagem escrita e domínio da matemática) é facilmente conotada com a área do Conhecimento do Mundo:

CONHECIMENTO DO MUNDO

1. *Domínio da linguagem*
2. *Domínio da matemática*
3. *Abordagem à escrita*
4. *Informática e Audiovisual.*
5. *Possível sensibilização a uma língua estrangeira*

EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

1. *Expressão Musical*
2. *Expressão Plástica*
3. *Expressão Motora*
4. *Expressão Dramática*

Portanto, se não considerarmos estas distintas áreas como compartimentos estanques, acentuamos a necessidade de interligação com as diversas áreas de conteúdo e de certa forma, as contextualizarmos num ambiente educativo determinado. A interdisciplinaridade e

consequente acto (s) transdisciplinar (es) de qualquer acção desenvolvida através destes pressupostos. Pois é através destas relações entre áreas e conteúdos que, de uma forma ou outra, se vai construindo, tal como refere o Ministério da Educação (1997:21): *“A identidade pessoal e se vai tomando posição perante o mundo social e físico. Dar sentido a esse mundo passa pela utilização de sistemas simbólico-culturais”*.

No domínio da educação estética, a Expressão e Comunicação e/ou formas de expressão artística no contexto Pré-escolar, serão os meio fundamentais para a educação do gosto e da sensibilidade. Ou seja, ao ser proporcionado à criança, este tipo de contacto com todo o meio envolvente (natureza e cultura) vai-lhe permitir apreciar a beleza de formas distintas (em diferentes contextos e situações). Por sua vez, a educação estética enquanto pleno usufruto da natureza e da cultura, está e estará, intimamente arrolada com as áreas de Expressão Comunicação e Conhecimento do Mundo.

A criança ao iniciar a educação Pré-escolar, tem ou já efectua algumas aprendizagens básicas nos diferentes mandos da área de expressão e Comunicação. O papel do educador detém um papel fulcral, pois deve proporcionar o prazer na realização de novas experiências, favorecer o contacto com as várias formas de expressão e comunicação. Desta feita, atribui acrescido valor às descobertas das crianças, apoiando desta forma, a reflexão sobre as experiências e descobertas, de modo a que se torne possível estabelecer como meta a apropriação dos diferentes meios de expressão e comunicação.

Obviamente que, de certa forma o educador é obrigado a planificar e proporcionar os mais diversos tipos de aprendizagem, proporcionando um leque diversificado de vivências na área das expressões, com um nível progressivo de complexidade inerente a todo o processo de ensino e aprendizagem nestas áreas específicas. Inclusive deve tender e estar atento a outros tipos / estilos de aprendizagem que não são correctamente desenvolvidos nas práticas escolares, como nomeadamente os *Sete Estilos de Aprendizagem* segundo Howard Gardner: 1) *O aprendiz Linguístico*; 2) *O aprendiz Lógico-matemático*; 3) *O aprendiz Visual-Espacial*; 4)

*O aprendiz Musical*⁴; 5) *O aprendiz Corporal ou Quinestésico*; 6) *O aprendiz Interpessoal*; 7) *O aprendiz Intrapessoal*.

Evidentemente que cada área, embora se tente que haja uma plena articulação de áreas e domínios deste contexto educativo, não devem perder as suas características fundamentais, apenas se pretende que haja um esforço de apurar as suas capacidades interdisciplinares. Estas áreas e conteúdos, desenvolvidos ou preparados na educação Pré-escolar, estão presentes nos Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico, integradas de igual forma. O mesmo se pode dizer sobre a articulação de conteúdos, no que diz respeito a uma política educativa mais globalizante, onde inclui também a língua portuguesa e a matemática.

O educador deve afectar à sua prática lectiva, no processo de acompanhamento e aprendizagem da criança, num progressivo domínio de instrumentos e técnicas, nunca esquecendo que uma coisa é uma oportunidade educativa e outra é uma iniciativa da criança. Ambas terão de estar de mãos dadas num processo complexo mas belo, que é o desabrochar de capacidades, sensibilidades e talentos dos homens do futuro.

A Expressão Musical é uma área sobre a qual recaem, a nosso ver, a maior responsabilidade dentro da Comunicação e Conhecimento do Mundo no Pré-Escolar. A atenção que merece por parte dos educadores de infância no terreno e, conseqüentemente pelos académicos responsáveis pela sua formação é de que, sem dúvida alguma, existe ignorância notória sobre os efeitos e causas benéficas do uso e abuso desta área no Pré-Escolar. Ou seja, por um lado não se reconhece a importância devida à Expressão musical, a não ser para divertir os familiares que vão às festas do ano escolar e, por outro lado, o desconhecimento pleno das recomendações e respectiva legislação quanto ao assunto em questão.

A definição ideal de Expressão Musical, para esta faixa etária e para o Ensino Pré-Escolar é basicamente um jogo exploratório do corpo e da mente. Ora vejamos: A expressão Musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, onde a criança produz e explora

⁴ Segundo apontamentos da disciplina de Psicologia da Educação da responsabilidade do Professor Doutor José Lopes, ministrada na UTAD, o aprendiz musical é aquele que tem capacidade de discernir significados de tons ordenados ritmicamente – e para os reproduzir. Portanto gosta de cantar, trautear, ouvir música, tocar um instrumento e responder à música. Gosta ainda de estudar com música, assim como marcar ritmos com o corpo. Destaca-se por ser bom a aprender sons, a recordar melodias, a fixar canções e ritmos, a detectar ritmos e a conservar a harmonia. Aprende melhor através do ritmo, da melodia e da música. Há diversas actividades que gosta e que posam ser muito úteis no seu estudo. O que se deve fazer quando necessita de resolver um problema? Leia-o em voz alta, com ritmo; grave a leitura e ouça-a; repita a leitura gravada, melhorando-a; quando precisar de escrever, diga frases /texto em voz alta primeiro e, se lhe soar bem, escreva de seguida; utiliza mnemónicas inventadas por si; inventa / adapta canções para conteúdos que quer aprender etc.

espontaneamente os mesmos. Com essa vivência vai aprendendo a identifica-los e a produzi-los, com base num trabalho sobre distintos aspectos que caracterizam os sons: 1) Intensidade (fracos e fortes), 2) Altura (graves e agudos), 3) Timbre (modo de produção), 4) Duração (sons longos e curtos). Finalizando com a sua aproximação real à tão importante audição interior (a capacidade de reproduzir mentalmente fragmento sonoros).

O silêncio é a referência máxima, para que nesta fase, possamos trabalhar o som, se bem que este nunca poderá ser absoluto, mas é imprescindível neste caso, para que se possa ouvir e identificar o fundo sonoro que nos envolve. O trabalho do e com o som vede ter como referência máxima o próprio silêncio. Esta é uma prática (fazer silêncio para que se escutem e identifiquem sons) directamente ligada à Educação Musical. As valências da Expressão / Educação Musical na Educação Pré-Escolar:

Escutar: Exploração das características do som: Escutar, identificar e reproduzir sons e ruídos da natureza – água, vento, animais. Bem como sons ordinários – relógio, telefone, campainha, etc.

Dançar: Música como fomento da dança. Forma de ritmo produzido pelo corpo, capaz de criar formas de movimento e educar a criança a movimentar-se. A expressão Motora está favorecida nesta valência, permitindo à criança exprimir sentimentos e expressões corporais. A dança promove o trabalho em grupo, a descompressão e o desenvolvimento da consciência rítmica.

Cantar: Acompanhar o canto, pelo educador, pelas crianças ou recorrer a música gravada. Utilizar instrumentos de percussão simples, construídos pelos alunos. Uso de Idiofones e Membranofones. O educador: Flauta ou Guitarra etc. O gravador para registar e reproduzir tipos de músicas e sons. Desenvolver cultura musical e sensibilidade estética neste domínio.

Tocar: A relação entre a música e a palavra, uma outra forma de Exp. Musical. Cantar é a forma mais utilizada no Pré-Escolar. As letras das canções liga a E. M. à linguagem e conseqüente compreensão do que se diz, das suas rimas para discriminar sons, bem como explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original.

As actividades escolares de complemento curricular, ordenadas em clubes (clube de Música, Clube de Teatro etc.), oficinas e projectos, são nos diferentes níveis da escolaridade, uma oportunidade preciosa para sensibilização e educação artística. Pois são por norma estruturadas, por práticas de contacto e experimentação, regularmente inseridas num modelo de aprendizagem activa. Este tipo de filosofia de gestão escolar, norteia de certa forma, os princípios básicos da escola cultural, onde a escola não pretende ter adjectivos, mas sim, quer ser mais participativa e ampla nas suas funções educativas e no âmbito escolar e extra-escolar.

No que diz respeito aos aspectos mais directamente ligados à prestação docente e de toda a envolvente pedagógica, a nosso ver, a tutela deveria promover práticas de incentivo à contratação (em regime de prestação de serviços ou não) de animadores e formadores, de artistas e pedagogos das artes. Prestar apoio aos professores envolvidos, seja em créditos horários, seja em remunerações adicionais (ou outras), para que de uma forma ou de outra se colmassem lacunas e preenchessem falhas específicas do funcionamento da nossa educação artística. Brindemos ao futuro!

2. Expressão Musical no 1º Ciclo do Ensino Básico

Dos objectivos deste ciclo, consagrados nos artigos 7.º e 8.º da Lei n.º 46/86 — Lei de Bases do Sistema Educativo, retiramos para registo somente quatro alíneas que vão de encontro ao objecto do nosso estudo, respectivamente a); b); c) e i), citadas em pelo Ministério da Educação (1998:16):

«a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;

b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;

- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;*
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária».*

Estas alíneas serão as que do nosso ponto de vista, poderão ser desenvolvidas, aplicadas e potenciadas, nas quatro expressões mencionadas no programa e na organização curricular: Expressão Musical, Dramática, Motora e Plástica. As quais convergem para um domínio progressivo dos processos de expressão e de comunicação (verbais e não verbais), através da fomentação do conhecimento dos elementos substanciais da expressão visual e musical, bem como das regras da sua organização, com a finalidade óbvia de corroborar no desenvolvimento da sensibilidade estética da criança ou do adolescente em formação.

2.1. Princípios orientadores da acção pedagógica no 1º ciclo

O tipo de aprendizagens a realizar pela criança, torna-se agora fulcral para desenvolvimento do educando, numa perspectiva vasta de oportunidades e realização de experiências, no que diz respeito às aprendizagens, baseado no Ministério da Educação, no que respeita à *Organização Curricular e Programas*, Ensino Básico 1º Ciclo (1998:29) devem ser:

«Activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam efectivamente o direito ao sucesso escolar de cada aluno».

Onde se integrarão as artes em geral, a expressão e educação ou expressão e comunicação como áreas determinantes do referido sucesso escolar e pessoal do educando.

2.2. Componentes dos domínios disciplinares

Esta forma de organização por Blocos possibilita a todos os agentes educativos uma leitura longitudinal dos conteúdos neles integrados. Objectivamente, há todo interesse em se impulsionar um entendimento e um aproveitamento integrado e evolutivo das actividades e conteúdos por ciclo e não por anos de escolaridade. Neste caso, o professor poderá, fazendo uma leitura longitudinal dos Blocos seleccionar as melhores acções para adequar aos ritmos variados de aprendizagem dos discentes, num determinado grupo ou turma. Permitindo desta forma ao docente, desenvolver capacidades de intervenção e acção mais assumidas, de acordo com a sua personalidade, forma de ver e encarar o mundo.

Ordenadamente, os domínios disciplinares do 1º ciclo do Ensino Básico constituem uma trindade indissociável, num plano globalizante de estruturação e organização curricular (Princípios Orientadores da Expressão e Educação Musical):

A prática do *canto*, o *movimento através do corpo* e os *instrumentos*, são os principais elementos base da Expressão e Educação Musical no 1º ciclo. Ou seja o canto é para o M. da Educação (1998:35): “*Uma actividade síntese na qual se vivem momentos de profunda riqueza e bem-estar, sendo a voz o instrumento primeiro que as criança vão explorando*”.

Para além de ser o seu próprio instrumento é, sem sombra de dúvida, o instrumento natural, sob o qual recairá todo um processo de descobertas simples e complexas, no âmbito da comunicação com o mundo exterior e com si mesmo. É a sua arma de socialização, de intervenção e acção no mundo que a rodeia.

O corpo em movimento, num formato espontâneo ou organizado, consegue desenvolver na criança, entre outras coisas, capacidades musicais variadas. Em danças, jogos, coreografias e outras actividades análogas, desenvolvem-se inevitavelmente potencialidades ainda por polir no educando e, com isso, incutir o prazer da actividade física e motora, melhorar os aspectos de coordenação e concentração etc.

A parte que diz respeito à experimentação sonora, está entregue ao foro da descoberta, do prazer e do lado lúdico da educação. Sem perder de vista os objectivos e intentos manifestados pela teoria e pela prática, quer das orientações quer da prática lectiva. Os

instrumentos devem ser vistos como prolongamentos efectivos do nosso corpo, pois pretendem ser uma espécie de complemento aos meios de que a criança dispõe para as suas experiências e, desta feita permitir que o educando em causa, compreenda os segredos da produção sonora e o prazer intrinsecamente ligado à fruição musical. Pois quer-se que a experimentação e dominação progressiva das faculdades do corpo e da voz deverão ser feitos, sempre que possível, por meio de actividades essencialmente lúdicas, facultando um justo enriquecimento das vivências sonoro-musicais das crianças e jovens. O grau de dificuldade e as necessidades espelhadas pelos educandos devem e deverão ter respostas simples: experimentação, domínio técnico, bem-estar, trabalho corporal e vocal.

A criatividade desenvolve um papel fundamental, sob o qual recaem as responsabilidades sobre a capacidade interventiva, pessoal ou colectiva do educando, bem como demonstrar as suas capacidades expressivas e criativas, enquanto educando e enquanto ser humano.

Existe uma área à qual uma ínfima quantidade de professores e educadores dão o relevo necessário. Referimo-nos aos meios audiovisuais, pois em grande parte das situações são considerados elementos não criativos, estanques e uma barreira titânica à criatividade do educando. As crianças devem sempre que possível ter contacto com as suas raízes culturais, nas mais diversas formas de o fazer. Ou seja, para o Ministério da Educação (1998:73): *“Devem ter contacto com as actividades musicais existentes na região e a constituição de um repertório de canções do património regional e nacional são referências culturais que a escola deve proporcionar”*.

Deve haver, isso sim, uma preocupação constante por parte da escola, na pessoa do professor, em promover audições ao vivo e fazer gravações do que se faz, na escola e fora dela. Pois é a forma mais simples e consentânea de desenvolver capacidades e apurar sensibilidades artísticas nas crianças, que muitas das vezes não têm esse incentivo do meio familiar. Sabendo o que se faz e o que está historicamente provado na sua região e no seu país, no que diz respeito à música, será uma pessoa capaz e interessada em saber o que se faz no mundo e possivelmente comparar as situações de ambos. Assim se faz ciência. Zoltan Kodály (pedagogo e musicólogo Húngaro) conseguiu massificar o ensino da música e educar todo o

seu povo, através das raízes musicais do seu país de origem, conseguindo que as gerações que em poucas coisas cruzam informação e trocam saberes, fazê-lo desta forma fabulosa como o conseguiu.

Escutar é um procedimento individual complicado e evolutivo. Tudo depende da sensibilidade ou da experiência, pois actua como um filtro diante do mundo sonoro em que alguns sons criam especial atenção ou atingem significado. Se bem que a musicalidade, bem como as competências para dançar ou simplesmente comunicar pela palavra, estão intimamente ligadas ao desenvolvimento dessas mesmas capacidades. Portanto estará aqui uma das *pontes* que ligará as várias áreas de uma aprendizagem musical conseguida e convenientemente alicerçada.

Abordaremos a Expressão e Educação Musical no 1º Ciclo, sob a forma de Blocos, para melhor compreensão dos seus conteúdos, requisitos, actividades e objectivos. Sendo que a voz, o corpo e os instrumentos são os recursos a incrementar através de Jogos de Exploração, que passamos a apresentar: 1) A Voz; 2) O Corpo; 3) Os Instrumentos.

1. *A voz* para Allorto (1989:145): *“É o órgão fonador e, ao mesmo tempo, o instrumento musical com que a natureza dotou o ser humano”*. É por excelência o instrumento primordial na expressão e comunicação do ser humano. A sua utilização é diversa e rica, desde a invenção e improvisação na reprodução de melodias (rimas, lengalengas e outras) à entoação, do desenvolvimento tímbrico à capacidade vocal de por opção improvisar ou interpretar algo com ou sem texto definido. Entre muitas outras, tem a utilidade estabelecer a ligação principal da comunicação entre as pessoas, nas suas vivências familiares, culturais e sociais.

A voz deve ser um complemento do corpo. Para Borba e Graça (1996:371):

«Diz que uma voz tem corpo quando é cheia, clara e volumosa. Nos instrumentos de corda dá-se o nome de corpo à caixa de ressonância».

Existe um caminho importante a percorrer sempre a par do que se vivência na escola e a partir da escola. Num percurso individual e colectivo e, ao mesmo tempo, particular e global desenvolvimento do indivíduo.

2. Para o M. da Educação (1998:75):

«Sentir, no corpo em movimento, o som e a música é, na criança, uma forma privilegiada e natural de expressar e comunicar cineticamente o que ouve».

Estaremos a falar da melhor forma de vivenciação da música por parte da criança. O corpo é de certa forma o despertar, o sentir dos elementos musicais e o esboço do que poderá ser expresso pelos mesmos. Como explicar e iniciar a educação/ expressão musical sem o uso do seu peculiar e fulcral instrumento de conhecimento e de entendimento entre a criança e som? Impossível. Aqui há prazer na execução das tarefas, inerentes ao desenvolvimento da sua musicalidade. Sob a forma de Movimento, de Dança e Percussão Corporal haverá conhecimento de facto e vivenciação suficientes para identificar e perceber os elementos ou matizes musicais que se lhe apresentam.

3. Os *instrumentos* e sua execução, são parte imprescindível na sensibilização e preparação musical da criança, ou seja são a consumação de uma necessidade que sentem em traduzir anseios e teoria com as quais são confrontados. A melhor forma é a sua experimentação, pondo-se em contacto duas realidades e dois intentos despertados na criança. A qualidade (sonora e material) dos instrumentos e objectos tornam-se num ponto de partida para jogos de exploração em que a criança pode escolher, experimentar e utilizar o som.

Este bloco está associado às vivências e experimentações musicais propriamente ditas, por parte das crianças na escola. Os Jogos de Exploração que são o suporte do desenvolvimento das capacidades musicais, têm por obrigação de ser progressivamente complementadas por propostas visando o domínio dos aspectos fundamentais à experimentação e vivência musical da criança na escola.

A construção dos próprios instrumentos constitui uma fase muito experimentada nas novas pedagogias e orientações mais recentes, se bem que não terão a eficácia que se lhe atribui, caso não for salvaguardada a verdade. Ou seja, não basta construir um instrumento, dentro de um processo de reutilização de materiais, mas sim, interessa que as crianças tenham contacto nem que só visual e auditivo com um instrumento real, com as suas características e funções delimitadas e integradas nas sua famílias de timbre. Entre outras considerações, ficará sempre a noção da mentira neste processo, pois a educação para a ecologia é brilhante para

uma sociedade moderna e preocupada com o ambiente, que de forma consciente desenvolvem estas actividades, por outro lado nos países subdesenvolvidos são realizadas estas actividades para satisfaz e encobrir alguns anseios de ter instrumentos a sério. Estes serão só para *desenrascar*. A educação / Expressão musical não se pode compadecer com hesitações e más perspectivas de sensibilização artística e musical das crianças. O professor aqui e em muitos outros sítios terá que ter um papel sobre tudo interventor e activo.

Para o M. da Educação (1998:76):

«Nos instrumentos musicais não construídos pelas crianças, estão incluídos os instrumentos musicais didácticos, caso as escolas estejam equipadas, e também alguns brinquedos musicais generalizados no País, passíveis de uma utilização de grande interesse educativo».

Está aqui espelhada a vontade estatal em diversificar o leque de escolha instrumental por parte do professor e dos alunos. O que se passa é que nem uma coisa nem outra ocorrem com naturalidade nas escolas portuguesas neste ciclo de ensino. Por um lado não há equipamento instrumental didáctico suficiente quanto mais significativo, ao mesmo tempo que a formação superior dos professores não é capaz de lhe inculcar o gosto e vontade de realizar tarefas de reutilização ou reciclagem de materiais, quanto mais sensibilizar para as artes...

A experimentação, o desenvolvimento e a criação musical, estabelecem paralelo com três áreas fundamentais: 1) *Desenvolvimento Auditivo*; 2) *Expressão e Criação Musical*; 3) *Representação do Som*.

1. Antes de mais entenda-se que escutar é um processo pessoal complexo e evolutivo condicionado a muitos factores a ele adstritos, como acima referimos. O pensamento musical e sua linguagem dependem muito da assimilação de conceitos musicais, partindo das vivências musicais e dos respectivos jogos de exploração. Três itens relevantes obrigatoriamente abordados: 1) *Aprender a escutar*; 2) *Dar nome ao que se ouve*; 3) *Relacionar e organizar sons e experiências realizadas*; são capacidades essenciais à formação musical da criança, como forma de cultivar correctamente esta prática, o desenvolvimento auditivo.

2. As actividades de expressão e Criação Musical, devem ser planeadas e levadas a cabo, na devida medida em que despertem as vontades dos discentes, no que diz respeito à participação em projectos e actividades, que de alguma forma constituam um chamamento às suas capacidades expressivas e criativas. Ou seja será necessário implementar uma lógica de participação e necessidade em produzir material musical original, individual ou colectivo, conforme os casos e segundos os objectivos que se propõem. Desta forma partir-se-á para uma fase em que a criança já domina a linguagem musical e os seus códigos, para de forma inovadora poder pôr em prática os conceitos e a prática instrumental decerto já vivenciada em fases anteriores. Este espaço de criação, à imagem de outros, deve permitir ritmos de criação diferenciados e distintos, para que o resultado seja positivo e não discriminatório. Sabendo nós como se processa a criação. Existe uma fase crucial no que concerne à auto-estima e à valorização pessoal e social. Pois quer-se que a criança se torne capaz (de forma individual ou colectiva), de incrementar projectos próprios, contando com a coadjuvação do professor na selecção e domínio dos meios utilizados. O professor aqui, como em outros domínios, assume um papel mais virado para o auxílio e acompanhamento / orientação do que, como no passado, assumindo uma supremacia hegemónica de ostentação teórica de exposição directiva.

3. Nesta fase, ter-se-á que atender ao domínio ou não da nomenclatura musical necessária a esta prática, por parte do professor. *A representação do som* é uma necessidade natural de quem vivencia a música, de quem expressa e cria, naturalmente que sente uma necessidade intrínseca em registar o que faz e o que cria. Pois, a par do que indica o M. da Educação (1998:80):

«A representação gráfica do som faz parte de um percurso que se inicia pelo registo do gesto livre, ganha gradualmente conciso e poder de comunicativo, organizando-se em conjuntos de sinais e símbolos».

Ainda que levemente, sente-se que a legislação aponta para a necessidade de esta prática ser na medida do possível integrada (utilização de símbolos de leitura e escrita musical e o domínio de práticas adequadas).

Distribuição anual de práticas propostas do Bloco 1:

Voz	1º	2º	3º	4º
	Ano	Ano	Ano	Ano
Dizer rimas e lengalengas	X	X	X	X
Entoar rimas e lengalengas	X	X	X	X
Cantar canções	X	X	X	X
Reproduzir pequenas melodias	X	X	X	X
Experimentar sons vocais (os que a criança é capaz de produzir)	X	X	X	X
Corpo	1º	2º	3º	4º
	Ano	Ano	Ano	Ano
Experimentar percussão corporal, batimentos, palmas...	X	X	X	X
Acompanhar canções com gestos e percussão corporal	X	X	X	X
Movimentar-se livremente a partir de sons vocais e instrumentais, melodias, canções e gravações	X	X	X	X
Associar movimentos a: pulsação, divisão binária/ternária, dinâmica	X	X	X	X
Fazer variações bruscas de andamento (rápido, lento) e intensidade (forte, forte)	X	X	X	X
Fazer variações graduais de andamento (acelerando, retardando) e de intensidade (aumentar, diminuir)	X	X	X	X
Participar em coreografias elementares inventando e reproduzindo gestos, movimentos, passos	X	X	X	X

Instrumentos	1º	2º	3º	4º
	Ano	Ano	Ano	Ano
Experimentar as potencialidades sonoras dos materiais e objectos	X	X	X	X
Construir fontes sonoras elementares introduzindo modificações em materiais e objectos	O	X	X	X
Construir instrumentos musicais elementares seguindo as indicações ordenadas de construção	O	O	X	X
Utilizar instrumentos musicais	X	X	X	X

Distribuição anual de práticas propostas do Bloco 2:

Desenvolvimento auditivo	1º	2º	3º	4º
	Ano	Ano	Ano	Ano
Identificar sons isolados: do meio próximo e da natureza	X	X	X	X
Identificar ambientes/texturas sonoras: do meio próximo e da natureza	X	X	X	X
Identificar e marcar a pulsação e/ou ritmo de: lengalengas, canções, melodias e danças, utilizando percussão corporal, instrumentos, voz, movimento	X	X	X	X
Reconhecer ritmos e ciclos: da vida (pulsação, respiração) da natureza (noite - dia, estações do ano) de máquinas e objectos, de formas musicais (AA, AB, ABA)	O	O	X	X
Reproduzir com a voz ou com instrumentos: sons isolados, motivos, frases, escalas, agregados sonoros, canções e melodias (cantadas ou tocadas, ao vivo ou de gravação)	X	X	X	X
Organizar, relacionar e classificar conjuntos de sons segundo: timbre, duração, intensidade, altura, localização	O	X	X	X
Dialogar sobre: meio ambiente sonoro, audições musicais (3º e 4º ano), produções próprias e do grupo, encontro com músicos, sonoplastia nos meios de comunicação com que tem contacto – rádio, televisão, cinema, teatro e (4ºAno)	X	X	X	X

Nesta parte do Bloco II, não é possível estabelecer claramente as acções para cada ano, pois são diversificadas e consubstanciadas a anos lectivos variados, ou seja cada acção terá uma correspondência directa do ano a que se refere no canto superior direito da tabela.

Expressão e criação musical	1º	2º	3º	4º
	Ano	Ano	Ano	Ano
Utilizar diferentes maneiras de produzir sons: com a voz, com percussão corporal, com objectos	O	X	X	X
Utilizar diferentes maneiras de produzir sons: com instrumentos musicais	O	O	X	X
Utilizar diferentes maneiras de produzir sons: com aparelhos electro-acústicos.	O	O	O	X
Inventar texturas /ambientes sonoros em: canções, danças	O	X	X	X
Inventar texturas /ambientes sonoros em: histórias, dramatizações, gravações	O	O	X	X
Adaptar: textos para melodias	O	X	X	X
Adaptar: melodias para textos, textos para canções	O	O	X	X
Utilizar diferentes maneiras de produzir sons: com a voz, com percussão corporal, com objectos	O	X	X	X
Utilizar o gravador para registar produções próprias e do grupo	O	O	X	X
Organizar sequências de movimentos (coreografias elementares) para sequências sonoras	O	O	X	X
Organizar sequências sonoras para sequências de movimentos	O	O	X	X
Participar em danças de roda, de fila... tradicionais, infantis	X	X	X	X
Participar em danças - repertório regional e popularizadas	O	O	X	X
Representação do Som	1º	2º	3º	4º
	Ano	Ano	Ano	Ano
Inventar/utilizar gestos, sinais e palavras para expressar comunicar: Timbre, intensidade, duração, altura, pulsação, andamento e dinâmica	O	X	X	X
Inventar/utilizar códigos para representar o som e a voz, corpo e instrumentos	O	X	X	X
Inventar/utilizar códigos para representar sequências e texturas sonoras	O	O	X	X
Utilizar vocabulário adequado a situações sonoro /musicais vivenciadas	O	X	X	X
Identificar gradualmente dois símbolos de leitura e escrita musical	O	O	X	X
Contactar várias formas de representação sonoro/musical: Partituras adequadas ao seu nível etário em publicações musicais nos encontros com músicos	O	O	X	X

Proposta de distribuição de carga horária, incluída no Plano Curricular do 1º ciclo do Ensino Básico, a qual é repartido pelas várias áreas inerentes ao processo educativo e referente aos quatro anos lectivos estipulados por lei:

Plano Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico

<p>Expressão e Educação: Físico-Motora. Musical. Dramática. Plástica.</p> <p>Estudo do Meio. Língua Portuguesa. Matemática. Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa Católica (ou de outras confissões). Área-Escola (b).</p>
<p>Actividades de complemento curricular (c)</p>

(a) A carga curricular mínima semanal deste ciclo é de 25 horas.

(b) A organizar e gerir pelas escolas ou área escolar, nos termos do artigo 6.º.

(c) Actividades facultativas, nos termos do artigo 8.º.

Este plano, perfaz um total mínimo de horário lectivo de 25 horas semanais, parte do qual seria destinada à aplicação e desenvolvimento da área da Expressão / Educação Musical. A aplicação efectiva do que se pode apelidar de promoção da educação artística no currículo do 1º ciclo do ensino básico, deve e merece, ser enquadrada no trabalho individual de cada turma (especificidades próprias características distintas das restantes), sempre que possível orientada e preparada pelo respectivo professor. Se bem que o professor coadjuvante, consignado na lei, não deve significar o alheamento do professor responsável pela turma.

Estes casos são raros, por enquanto em Portugal, dada a repetida insuficiência económica e ausência de vontade política para resolver / implementar adequadamente o ensino artístico neste ciclo de ensino. Pois, à tutela da educação, advém-lhe por natureza a responsabilidade de estimular, como medida de transição, a presença assídua de coadjuvantes, bem como analisar as diversas possibilidades actualmente disponíveis e, desta feita, expandir o

seu campo de acção no que concerne à música e às restantes artes. O que há a fazer será uma incógnita, pese embora este universo de possibilidades aventadas por este grupo de trabalho interministerial, adverte para que se cumpram os seguintes requisitos num futuro próximo, em conformidade com o que refere o grupo de contacto entre o Ministério da Educação e do Ministério da Cultura (1999: 48):

«A formação dos professores em serviço, em sede de complementos de formação ou de formação contínua; os acordos entre, de um lado, as câmara municipais e os serviços regionais de educação e, do outro, as escolas do ensino vocacional artístico; a circulação de professores no âmbito dos agrupamentos verticais de escolas; as bolsas ou equipas locais de monitores, artistas ou pedagogos das artes».

Actualmente os agrupamentos verticais⁵ e horizontais⁶ são uma realidade, bem como o Conselho Municipal de Educação (função meramente consultiva dos ciclos de ensino existentes no município), constituído por representantes locais das diversas áreas de intervenção na sociedade, nomeadamente representantes políticos e administrativos, entre outros. O que perfaz um esforço de interacção institucional dos órgãos do poder local.

2.3. Enriquecimento Curricular (área de música)

As orientações programáticas no âmbito do Programa de Enriquecimento Curricular (*Música, Apoio ao estudo, Inglês e Actividade Física e Desportiva*) no que concerne ao ensino de Música no 1º ciclo do Ensino Básico, estão expostas no DL de 20 de Outubro de 2006, são grandemente os seguintes: 1. *Audição*; 2. *Interpretação*; 3. *Composição*.

⁵ Onde interagem e fisicamente estão aglomerados todos os ciclos de ensino, desde o Pré-Escolar ao ensino secundário (excepto o ensino universitário). Em alguns casos só são constituídos pelo Pré-escolar e o 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, o que quer dizer que estes agrupamentos em geral são susceptíveis de filosofias organizacionais diversas.

⁶ Onde interagem sem que estejam próximos fisicamente, embora possam deter as mesmas características dos agrupamentos verticais. Se bem que esta gestão é, por norma, concentrada na escola que detenha as melhores condições físicas e humanas para assumir essas responsabilidades de gestão.

Aliada a estas premissas de trabalho, aparecem em linhas gerais algumas orientações para que os docentes responsáveis por estas áreas as tenham em linha de conta, ou seja:

“No 1.º ciclo, as crianças devem aprender fazendo, interligando a voz e o canto com o corpo e o movimento, ao mesmo tempo que desenvolvem a criatividade e a imaginação. Nesta linha, as aprendizagens e competências que as crianças desta faixa etária devem desenvolver centram-se em quatro organizadores, a partir dos quais são desenvolvidas diversas actividades: percepção sonora e musical, interpretação e comunicação, experimentação e criação, culturas musicais nos contextos.”

Como resultado deste programa nacional implementado até então, em termos estatísticos os resultados gerais da sua aplicação estão em ampla ascensão e são os seguintes:

Número de Estabelecimentos com actividades de enriquecimento curricular:

Actividade	Estabelecimentos*	
	N	%
Ensino do inglês nos 1.º e 2.º anos	2534	42,8
Ensino do inglês nos 3.º e 4.º anos	5859	98,9
Ensino da Música	5067	85,0
Actividade física e desportiva	5622	94,3
Apoio ao estudo	5874	98,6

Existem 5915 estabelecimentos com 1.º e 2.º anos e 5926 com 3.º e 4.º anos de um total de 5959 estabelecimentos com 1.º ciclo

Número de Alunos abrangidos pelo ensino da música (Direcção Regional de Educação):⁷

DRE	Alunos abrangidos	
	N	%
DREN	105722	62,8
DREC	57291	80,5
DREL	89755	64,3
DREA	12716	62,1
DREAlg	7694	41,0
Total	273178	65,3

Estabelecimento de Ensino com ensino de Música (Direcção Regional de Educação):

DRE	Estabelecimentos	
	N	%
DREN	1863	81,0
DREC	1505	91,1
DREL	1257	88,0
DREA	309	78,4
DREAlg	133	72,3
Total	5067	85,0

Este programa de Enriquecimento Curricular é recente e ainda está em franca expansão, pelo menos poderemos afirmar que o balanço é extremamente positivo, atendendo aos números de escolas e de discentes envolvidos e, acima de tudo, a diversidade de instituições (entidades promotoras) que estão a ajudar o poder político a elevar a qualidade e a massificar o ensino de música na infância em Portugal. Tal como é referido no quadro seguinte:

⁷ DREN: Direcção Regional de Educação do Norte; DREC: Direcção Regional de Educação do Centro; DREL: Direcção Regional de Educação de Lisboa; DREA: Direcção Regional de Educação do Alentejo; DREAlg: Direcção Regional de Educação do Algarve.

Entidades Promotoras	Establecimientos de ensino	
	N	%
Autarquia	5610	94,1
Agrupamento	171	2,9
Associação de Pais	85	1,4
IPSS	68	1,1
Não tem AEC	25	0,4
Total	5959	100,0

Portanto, somente poderemos esperar por progressos e por mais estatísticas com resultados altamente motivantes no que concerne à arte e à cultura. Bem-haja a todos quantos encaram e auxiliam esta tarefa ampla de futuro e brutalmente enriquecedora para as futuras gerações.

3. Educação Musical no 2º Ciclo do ensino Básico

O 2º Ciclo é seguramente o único dos três ciclos do Ensino Básico a que nos referimos neste estudo, em que verdadeiramente se trabalha a Educação Musical nas suas mais variadas vertentes. Pois asseguram-se cargas horárias específicas, destinadas somente à educação Musical, sua difusão regional e nacional, à imagem da Europa em geral. No geral, as finalidades do Ensino Básico, em conformidade com o que refere o Programa de Educação Musical, da responsabilidade do M. da Educação (1991:6) são:

“1) Contribuir para a educação estética; 2) Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação; 3) Cultivar a preservação do património cultural; 4) Contribuir para a socialização e maturação psicológica; 5) Desenvolver a capacidade de análise crítica”.

Os objectivos gerais são: 1) *Compreensão conceptual*⁸; 2) *Competências*⁹; 3) *Estética*¹⁰.

⁸ Compreender conceitos da música; identificar conceitos musicais e obras de diferentes géneros, épocas e culturas; Identificar características da música portuguesa.

⁹ Desenvolver técnicas de produção sonora a nível vocal, instrumental e tecnológico; desenvolver a memória auditiva, no que respeita aos diferentes conceitos da Música e sua representação.

¹⁰ Desenvolver capacidades ligadas às emoções e ao despertar dos sentidos; procurar a ordem e a desordem numa busca incessante da obra de arte e do conceito de belo)

Planos Curriculares do 2º Ciclo do ensino Básico

Áreas pluridisciplinares	Disciplinas	Horário semanal	
		5.º ano	6.º ano
Línguas e Estudos Sociais	Língua Portuguesa	5	5
	História e Geografia de Portugal	3	3
	Língua Estrangeira	4	4
Ciências Exactas e da Natureza	Matemática	4	4
	Ciências da Natureza	3	3
Educação Artística e Tecnológica	Educação Visual e Tecnológica	5	5
	Educação Musical	3	3
Educação Física	Educação Física	3	3
Formação Pessoal e Social	Desenvolvimento Pessoal e Social ou	1	1
	Educação Moral e Religiosa Católica ou		
	Educação Moral e Religiosa de outras confissões		

Área-Escola — «[...] área curricular não disciplinar com a duração anual de 95 a 110 horas, competindo à escola decidir a respectiva distribuição, conteúdo e coordenação» (ponto 1 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 286/89).

Actividades de complemento curricular — «[...] de carácter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos» (ponto 1 do artigo 3.º do mesmo decreto-lei).

Nota — A disciplina de Educação Musical poderá ter apenas duas horas semanais, de acordo com as infra-estruturas das escolas.

As orientações metodológicas repartem-se por: 1) *Composição* (entende-se toda a forma de invenção musical, incluindo a improvisação como uma maneira de compor não ligada à escrita); 2) *Audição* (pretende-se significar a escuta musical activa e participante, sendo a compreensão estética uma integrante dessa experiência); 3) *Interpretação* (representa a execução de qualquer obra musical, num processo interactivo em que a escuta de si e do outro é um elemento fundamental); *Memória Auditiva* (tem essencialmente a ver com a escuta diferenciada em termos dos diferentes parâmetros do som e elementos da música); *Motricidade* (abrange as capacidades vocais e instrumentais, bem como toda a relação corporal do aluno com a música); 6) *Processos de Notação* (deve dar-se igual ênfase à aprendizagem básica do código musical tradicional e o contacto com códigos da escrita contemporânea).

Para nós o único ciclo onde a música existe efectivamente como disciplina. Onde se adquiriu material necessário à prática instrumental (Instrumental Orff), onde se criaram vagas para docentes – via artística ou via ensino, com as consequentes profissionalizações em

serviço para os primeiramente referidos. Onde se conseguiu dar importância à Educação Musical, dentro das suas potencialidades e vantagens mais que provadas por estudos científicos. Onde se valorizou o ensino artístico, numa visão ampla de sensibilização para as artes, por parte dos discentes e da comunidade em geral. As sucessivas reformas e programas nacionais de intervenção na educação são o espelho de uma baralhada organizacional do nosso sistema.

Qualquer que seja a revisão curricular não deve jamais e em tempo algum, saldar-se por uma, até agora frequente minoração da presença das artes na educação. Mas este tópico, pode correr o risco e deter sobre si um reverso da medalha acentuado, pois também não é o aumento desmesurado da carga lectiva afecta às disciplinas artísticas que constituirá o elemento principal da qualificação das mesmas. A mudança premente destas áreas artísticas estaria, isso sim, na melhoria do reconhecimento social destas áreas e da eficiência do seu ensino. Estas mudanças, umas sem as outras são simplesmente inconsequentes, tratando-se de meras deambulações teóricas, sem efeitos práticos e contributos alargados à sociedade em geral. Esta discussão de ideias é ciclicamente realizada de forma limitada a certos círculos de forma elitista.

4. Educação Musical no 3º Ciclo do Ensino Básico

Neste ciclo de ensino são imensas as potencialidades, no que respeita à intervenção da Música ou da Expressão Musical, uma vez que as faixas etárias dos discentes deste ciclo, são em termos de amadurecimento pessoal, cultural e artístico, um factor plenamente positivo e desafiante. Nestas idades poder-se-ão desenvolver actividades de maior sensibilização artística e de grau de dificuldade mais intenso, dado serem idades em que as suas opções em termos escolares e de futuro profissional se começam a desenhar mais claramente. Tudo depende, em nossa opinião, do desenho curricular deste ciclo e, principalmente na abertura administrativa existente no que respeita à promoção de actividades extracurriculares que possam ter um papel plenamente catalizador nesta área de intervenção artística na formação integral do indivíduo. Transformando a escola num pólo de desenvolvimento pessoal e cultural eficaz, ou surgir com

um perfil pluridimensional no que respeita à arte. Seguidamente apresentamos as disciplinas ou áreas que integram este ciclo:

Planos Curriculares do 3º Ciclo do Ensino Básico

Disciplinas ou áreas	Horário semanal		
	7.º ano	8.º ano	9.º ano
Língua Portuguesa	4	4	4
Língua Estrangeira I	3	3	3
Ciências Humanas e Sociais:			
História	3	3	3
Geografia de Portugal	3	—	4
Matemática	4	4	4
Ciências Físicas e Naturais:			
Físico-Químicas	—	4	3
Ciências Naturais	4	3	—
Educação Visual	3	3	3
Educação Física	3	3	3
Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religiosa Católica ou Educação Moral e Religiosa de outras confissões	1	1	1
Área opcional:			
Língua Estrangeira II ou Educação Musical ou Educação Tecnológica	3	3	3

Área-Escola — «[...] área curricular não disciplinar com a duração anual de 95 a 110 horas, competindo à escola decidir a respectiva distribuição, conteúdo e coordenação» (ponto 1 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 286/89).

Actividades de complemento curricular — «[...] de carácter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos» (ponto 1 do artigo 3.º do mesmo decreto-lei).

Nota — As disciplinas de Educação Física e Educação Musical poderão ter um horário semanal de duas horas por ano, de acordo com as infra-estruturas das escolas.

Este ciclo é ainda em Portugal um ensaio fugaz do que poderá ser e representar no desenvolvimento pessoal e social do discente, nas sua inúmeras vertentes positivas de intervenção na educação estética, da literacia musical e principalmente na aprendizagem dos códigos de leitura e bem-estar musical efectivo. Começa-se a dar os primeiros passos nesse sentido, ou seja da inclusão das expressões artística na sua vertente educacional nas escolas neste ciclo, com um público-alvo mais alargado e diversificado. Não sendo portanto uma disciplina obrigatória, mas sim uma opção de trabalho e motivação extra para os docentes e discentes.

Depois do aniquilamento dos grupos / clubes de música e teatro orientados pela Escola Cultural, passamos a uma *moda* do elemento extra-curricular na área das artes, o que significa que o valor que lhe é atribuído é precário e incapaz de colmatar necessidades e falhas do sistema de ensino português. Se encarmos em tempo curricular de frente o projecto Área-Escola, vamos deparar-nos com um estigma artístico e uma banalização das artes, ou seja descredibiliza-se o processo criativo, a expressão e a sua importância geral para todos os participantes activos na educação.

Teremos duas propostas sobre a mesa, no que diz respeito à implementação razoável do ensino artístico no secundário. Ou seja, por um lado, poderíamos enveredar, pela criação de uma nova disciplina de índole artística inserida na componente geral de formação, comum e obrigatória para todos os cursos e áreas, enquanto que por outro, seria desejável apostar-se num quadro de revisão (em curso) das afinidades entre componentes de formação geral, específica e técnica (acerca das margens de liberdade e participação activa dos alunos, na construção e elaboração dos seus currículos).

Naturalmente, este ciclo deverá ser reforçado no que diz respeito à presença de disciplinas artísticas, como opções possíveis em todos os agrupamentos e escolas de outra natureza organizacional. Por sua vez, a educação artística e sua prática são imprescindíveis elementos na formação e na realização de projectos de turma. O futuro delineamento de áreas interdisciplinares deve, pois, também incorporá-las. As actividades extra-curriculares, sob a capa dos clubes de música, ou os grupos informais de alunos e professores, podem dar um contributo importante à visibilidade e dignificação das artes em geral.

No ensino artístico especializado, os princípios que norteiam a reforma do ensino artístico de 1983, onde se conferem direitos de integração das escolas vocacionais no sistema regular de ensino, constituem um passo de gigante para o ensino artístico especializado em geral. A diversidade das formações para as várias artes recomenda a consideração dos problemas específicos de algumas delas. No caso da música e da dança, é o facto de a formação requerer precocidade, além de duração e sequencialidade, que recomenda a autonomização de escolas próprias, desde o equivalente ao 2º ciclo do Ensino Básico. Esta a razão de ser das escolas vocacionais.

Para além de termos em conta que este processo terá que decorrer trâmites legais complexos, por um lado a formação vocacional (do 1º ao 8º grau / ano) acompanhará a sucessão de anos de escolaridade (do 5º ao 12º) e por outro, podem ser facultadas, a crianças ainda menores de 10 anos de idade, iniciações artísticas adequadas ao proporcionar de um primeiro contacto com as expressões, as obras, as gramáticas e os instrumentos, numa lógica de experimentação e prática (nunca planos curriculares antecipados).

No caso da música, a realidade em termos de procura tem leituras distintas, pois se uns discentes buscam uma mais-valia pessoal, em termos de formação musical, outros aspiram a uma formação musical propriamente vocacional, para futura profissionalização. As escolas profissionais de música são importantes e o seu papel não se deve descurar facilmente, pois uma satisfatória pronúncia entre componentes de formação geral e as componentes da formação vocacional dos formandos reveste-se, aqui como em outros estabelecimentos de ensino, de enorme importância. Se bem que, com esta vontade de cooperação e envolvimento saudável, desde a família aos alunos e à proximidade com os professores, fazem desta iniciativa uma boa indicação para a requalificação das escolas vocacionais.

Para que sejam possíveis estes passos relativos ao futuro destas escolas, haverá que tomar em conta dois factores essenciais, em conformidade com o que o grupo de contacto entre o Ministério da Educação e do Ministério da Cultura (1999:53): *"1) A estabilização da sua matriz organizacional, da situação profissional dos seus docentes, da sua relação com os sistema e as autoridades educativas; 2) Avaliação externa das escolas públicas, capaz de diagnosticar bloqueamentos, fontes de estrangulamento e oportunidades de mudança, e propor recomendações de acção"*.

A situação actual é pouco menos fastidiosa, pois denotam-se com facilidade as dificuldades das quais padecem estas escolas relativamente ao ensino artístico, no que se refere à sua natureza organizacional, quer mesmo profissional. Pois estamos a assimilar os primeiros resultados de um programa promissor, que a seguir descrevemos sucintamente.

5. Ensino Secundário

5.1. Ensino vocacional

Para o Ministério da Educação e Ministério da Cultura (1999:95):

“O objectivo principal do ensino vocacional deve ser a formação para a proficiência e, portanto, a satisfação da procura social que se orienta pela aspiração à formação propriamente vocacional, para futura profissionalização na área artística”.

Um grupo de trabalho do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura (1999) afirma que são confirmadas a presença de contrariedades de várias ordens no ensino artístico (organizacional e profissional)¹¹. Este género de ensino, nomeadamente o ensino artístico vocacional, confere aos seus discentes uma formação técnica (instrumento, voz ou regência etc.) desejável para uma profissão a exercer no seu futuro musical ou outro, o qual por natureza não necessita de bases pedagógicas para a leccionação, pois este caminho parece ser menos abrangente nesta área, tendencialmente mais tecnicista.

Estas escolas e este ensino podem desempenhar no plano artístico, junto da sociedade em geral, uma função interessante: a demanda de “*amadores*” de música e dança, os quais não tomam a sua formação como opção central de inserção socioprofissional. Procura esta, capaz de cativar aqueles que não buscam uma formação avançada norteada pelo desígnio de uma futura profissionalização na área, mas sim buscam uma mais-valia pessoal, como forma enriquecedora de projectos de vida que fazem da arte uma grandeza imprescindível. Estes possíveis formandos são os verdadeiros *amantes* da arte, os *amadores* de arte e ao mesmo tempo os artistas autodidactas que procuram uma base teórica para fundamentar a sua prática.

¹¹ Desde 1983 (DL nº310/83, de 1 de Julho), têm sido ciclicamente anunciadas medidas que, à imagem de tantas outras, não chegaram a termo certo, nem muito menos chegam a sair do papel. O caso do regime jurídico do pessoal docente das escolas de música, o qual definiria os requisitos indispensáveis para o ingresso nos quadros de pessoal docente das escolas públicas de ensino especializado da música (DL nº 234/97, de 3 de Setembro). Vinte e sete anos depois a portaria referente à experiência pedagógica (Portaria Nº 370/98, de 29 de Junho), transforma-se em despacho (Despacho Conjunto Nº 443/98, de 1 de Julho), tratando de oficializar e publicar os planos de estudo que dariam habilitações suficientes a inúmeros docentes presentemente em exercício das funções nas escolas, os quais pretendiam ingressar nos seus quadros (nomeação provisória, vinculativa ou efectiva). No mesmo ano e em meses diferentes surgem mais duas portarias, as quais se referem às habilitações específicas para o ensino de música (Portaria nº 693/98, de 3 de Setembro) e ao regime de profissionalização para docentes do ensino de música e dança que ingressam nos quadros de nomeação provisória das escolas onde leccionavam (Portaria nº 961/98, de 20 de Outubro). Logo em seguida e, em consonância com as necessidades do mercado educativo, surgem despachadas as habilitações para a leccionação no ensino particular e cooperativo (Despacho nº 18449/98, de 24 de Outubro). Finalmente a portaria que permite aos docentes em exercício nas escolas o ingresso nos quadros das respectivas escolas (Portaria nº 978/98, de 17 de Setembro).

Parece não ser exequível acelerar resolutamente a requalificação das escolas vocacionais de música e dança, na ausência de três trabalhos profundos: 1) *Estabilização da sua matriz organizacional*; 2) *Verificação e solução para a situação profissional (grandemente precária) dos seus docentes*; 3) *Relação com o sistema e as autoridades educativas*.

Precisa-se, relativamente ao ensino e prática musical, num futuro mais próximo de uma inevitável revisão curricular, baseada em princípios de diversidade curricular temperada por parte das escolas, na senda da valorização da formação para a música. Não orientando o papel da música apenas e só para o ensino de instrumento, mas sim para uma efectiva valorização de práticas de conjunto, bem como de actualização das referências culturais e artísticas do ensino e, por conseguinte facilite a necessária abertura à pluralidade das artes contemporâneas no seu todo.

Para o futuro, deixamos aqui dois reptos e um conselho aditado pelo grupo de trabalho interministerial: A oferta deste tipo de ensino e formação vocacional, tenderá a evoluir e a consolidar-se dentro de uma perspectiva de crescente integração das mesmas nas actividades das escolas do ensino geral, sendo esta integração plena ou então por protocolo com as escolas do ensino vocacional. Em primeiro lugar, deve haver um esforço real para que a intervenção política se centre numa transformação das escolas públicas vocacionais (eventual criação de novas escolas) para se possível reequilibrar a sua implementação territorial, para que abranja as áreas artísticas hoje não abrangidas.

Apelar para concretização efectiva das seguintes tarefas: 1) *Realização de regimes de frequência integrados e articulados*; 2) *Revisão curricular*; 3) *Qualificação dos processos de administração e direcção, de modo a fomentar a autonomia, a diversidade e a cultura organizacional das escolas*; 4) *Melhoria sustentada dos processos de ensino, no sentido do fomento das oportunidades e actividades de experimentação a actualização das referências culturais e artísticas, da abertura à pluralidade constitutiva das artes contemporâneas*. Outra das possibilidades e a nosso ver a mais eficaz e mais exequível, que vai no sentido de que haja interesse geral em usufruir dos recursos e dos públicos de que actualmente as escolas

vocacionais detêm e, organizadamente devem desencadear uma oferta de formações artísticas em parceria com escolas do ensino genérico.

5.2. Ensino Profissional

Atendendo às actuais orientações ministeriais e a prática comum em Portugal, o M. da Educação e Cultura (1999:65) refere:

«Os cursos profissionais são cursos de nível secundário, cuja conclusão concede um diploma de estudos equivalente ao do Ensino Secundário e uma qualificação profissional de nível intermédio (nível III, na terminologia europeia). São claramente cursos terminais, embora admitam, naturalmente, percursos posteriores de formação, seja em nível superior, seja em nível pós-secundário».

Não quer isto dizer que as excepções não estejam aqui presentes, pois as suas características essenciais de preparem imediatamente os discentes para a vida activa, não acontecem com frequência. Os cursos profissionais de música actuais, funcionam mais como cursos de continuação de estudos do que como cursos terminais, apesar de ser essa a sua vocação legal. Não deixa de ser legal este prosseguimento académico dos discentes mas, uma vez que estes cursos nestas escolas, deveriam constituir uma alternativa profissionalizante ao ensino ordinário. Definitivamente acabam por fazer o mesmo papel, se bem que o ensino profissional não está devidamente apetrechado dos recursos humanos e matérias, científicos e tecnológicos, que lhe confirmam essa possibilidade de formação.

Mesmo assim pensamos que será relativamente apropriado pensar na formação de técnicos (apoiar as actividades artísticas) e intérpretes (restituir, segundo modelos de interpretação cultural e de execução artística definidos por outrem, obras artísticas). Estes cursos deverão redundar a um nível razoável de proficiência, com autonomia satisfatória em relação aos outros ensinos e, aos 18 anos de idade, o discente, termine este curto percurso de formação profissionalmente orientada.

A nível artístico admite-se pela via de cursos profissionais, a formação nas seguintes áreas:

Cursos Profissionais: *Instrumentistas; Música; Teatro; Artes performativas; Audiovisuais; Actores; Técnicos de imagem e som.*

Contudo, deverá ser imposto, como patamar básico de formação o Ensino Superior, nas seguintes áreas: 1) *Composição musical*; 2) *Direcção de orquestra*; 3) *Encenação teatral*; 4) *Realização de filmes*; 5) *Coreografia (na dança)*. Os quais, inerentemente implicarão o mesmo nível de ensino à formação de professores, animadores e outros pedagogos das áreas artísticas (destinados à feitura de projectos ou leccionação das expressões artísticas).

O ensino profissional está dividido em três áreas: 1) *Artes do espectáculo*; 2) *Artes gráficas e património cultural*; 3) *Produção artística*. No que há a fazer nesta área e nestas escolas, nomeadamente no que diz respeito aos cursos relacionados com a música, as escolas deveriam rever e melhorar, se possível, o enquadramento teórico e cultural das suas actividades que promovem, nas vertentes do ensino e da aprendizagem. Torna-se redutora uma visão de formação fortemente dominada pela lógica do treino intensivo num só instrumento e, por sua vez, confrangedor e ineficiente qualquer formação que não compreenda a formação técnica numa lógica de íntima e estreita articulação com a formação geral e cultural na preparação dos formandos.

No que concerne aos Cursos Profissionais na área da Música existentes em Portugal (se bem que todos os anos são alteradas as denominações subsequentes), em traços gerais são: *Canto; Instrumentista de Corda; Construção e reparação de instrumento de arco; Instrumentista de Cordas; Instrumento; Percussão; Piano; Prática Orquestral; Teoria e Composição; Prática Coral; Tecnologias/Instrumento/Canto e Composição; Música; Instrumentista de Soprano.*

Para que todo o processo educativo se faça da melhor forma e orientado como deve ser, dever-se-á capacitar as escolas de quadros docentes próprios. Embora em casos excepcionais e no caso de se ministrarem complementos curriculares para que seja possível incrementar um real aprofundamento da formação em artes, os quais necessitariam de uma política mais generosa de afectação de recursos, como a contratação de monitores e

animadores, ou outros especialistas habilitados (com plena ligação à prática artística e ao meio artístico em si). O que em nosso entender, só deveria ocorrer na falta de um docente especializado com formação pedagógica para o exercício de uma função de tão alta craveira. Pois como é referido na LBSE (artigo nº 31, alínea 6):

«A qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário pode adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação na área da disciplina respectiva, complementados por formação pedagógica adequada».

No mesmo artigo, na alínea 8) refere-se que a qualificação profissional dos professores do Ensino Secundário deve formar-se através de cursos de licenciatura, o qual garanta uma sustentada formação científica na respectiva área de docência, complementada por uma consentânea formação pedagógica. Portanto, deve utilizar-se o artista enquanto artista e não pedagogo, mas ao mesmo tempo deve perdi-se-lhe que complemente a sua formação de alguma forma que a lei preveja. Pois é claro que a vertente pedagógica e a vertente científica, têm um valor importante no regular desenvolvimento do ensino, por isso deve ser aperfeiçoado sempre que possível por todos.

Há situações diversas e ambíguas no nosso sistema educativo, no que diz respeito à utilização do artista na educação. Se bem que existem algumas tentativas de aproximar a formação superior nestes dois campos, a parte técnica e a pedagógica. Nos conservatórios portugueses ensina-se somente no sentido de se formarem instrumentistas e, em sentido contrário, as escolas ensina a ensinar. Não há uma aproximação efectiva entre objectivos, o que de certa forma enriqueceria o panorama educativo relativamente às artes.

6. Ensino Superior

Para o grupo de trabalho do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura (1999:66):

«O Ensino Superior deve ser considerado como condição necessária para aquela formação em que entrem substancialmente elementos de autoria e/ou de pedagogia artística: em que os perfis de competências esperados envolvam os saberes e as capacidades indispensáveis para a criação ou recriação de obras e/ou para a formação de outros nas expressões e áreas artísticas».

Em Portugal, o Ensino Superior Artístico tem vindo a crescer consideravelmente, no que diz respeito aos próprios estabelecimentos de ensino, aos cursos de índole artística e, por consequência multiplicou o pessoal docente e o não docente (discentes e funcionários). Para controlo de qualidade e outras matérias afins, surge a indispensabilidade de se promoverem avaliações externas independentes nas várias etapas e circunstâncias do ensino artístico, inclusive o Ensino Superior.

Geograficamente, os cursos superiores artísticos em Portugal estão nitidamente localizados no litoral. Ou seja, é por de mais evidente a exagerada concentração do ensino público nestas áreas e nas outras, nas grandes cidades de Lisboa e Porto. Há também que referir que a instituição em que prestamos serviços, está localizada, a par de outras em zonas de interior, sendo estas consideradas as universidades de carácter regional. Estatutariamente ambas estão em pé de igualdade, mas a realidade é infelizmente bem diferente.

Sabemos que o Ensino Superior Artístico teria como compromisso primeiro, promover o desenvolvimento da formação nas áreas que envolvem elementos de autoria, entre outras, a criação, a composição, a coreografia etc. Ou então preparam para o ensino (formação inicial, contínua, permanente, profissionalização etc.), ao mesmo tempo que pode e deve preparar para a animação (artes performativas, entre outras) ou o trabalho de base (investigação), sempre com apuramento afincado no que diz respeito aos contornos pedagógico. E não pode de maneira nenhuma promover e impor a repetição de patamares de formação já anteriormente atingidos e aprofundados no ensino básico e secundário (seja ele vocacional ou profissional). Mesmo assim, o Ensino Superior Artístico ainda não beneficia e assegura suficientemente, nas suas múltiplas formas e domínios, a prática efectiva das artes contemporâneas.

O que devemos fazer é ver um Ensino Superior Artístico que vá conseguindo especializar e aperfeiçoar (segundo escolas ou estilos), possibilitando a formação de um leque variado de formações artísticas superiores de inegável qualidade. Sendo estas, competentes para potenciarem e desenvolverem capacidades no ensino profissional, nomeadamente nos domínios técnicos e de interpretação, garantindo desta forma a excelência total devida ao formando. Funcionará na teoria, como um complemento e aperfeiçoamento artístico, se bem

que muitas das vezes tem que fazer somente iniciação às artes em geral e às expressões em particular, dada a falta de consistência do ensino que o precede.

Como tarefa a cumprir, o Ensino Superior Artístico deve para o M. da Educação e da Cultura (1999:88) ser:

«O lugar de formação de autores, sejam eles de composição musical, plástica, coreográfica, teatral, dramaturgica, cenográfica, cinematográfica, não se excluindo o potencializar da figura de autor-intérprete, a par da formação de professores que deverão realizar um percurso de aprendizagem orientado para este perfil profissional, mas não lateral à da formação do autor ou do autor-intérprete... deve constituir-se como um parque de informação e um dispositivo de formação diversificado e multidisciplinar, estruturado a partir dos eixos Património/Repertório e Inovação/Experimentação».

Os pressupostos em que o Ensino Superior Artístico se baseia são os seguintes, citando o grupo de contacto do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura (1999:88/9):

- 1) *«Os cursos sejam organizados a partir de módulos, permitindo ao estudante que realize a sua formação num percurso resultante da sua vocação, do seu talento, dos seus interesses profissionais, da oferta da escola e das descobertas que vai realizando durante a sua formação.*
- 2) *Os módulos não sejam apresentados como estanques... é desejável que uma maior comunicação se estabeleça entre múltiplos cursos superiores, de modo a que a um estudante seja dada a possibilidade de frequentar módulos de outro curso artístico.*
- 3) *Se estabeleça um regime de tutorização de modo a permitir a realização de projectos de criação artística ou de investigação.*
- 4) *A escola ou a Universidade seriam os primeiros lugares de exposição da actividade criadora do artista e do professor.*
- 5) *A formação de professores siga o modelo de módulos de interesse.*
- 6) *Parte da responsabilidade pelo actual baixo nível do corpo docente decorre da confusão há muito instalada que ser artista é condição suficiente para ser professor de arte, este pressuposto seja corrigido e a carreira dos professores docentes bem como a sua qualificação académica dependa da obrigatoriedade de provas de investigação... uma tela pintada não pode ser prova de candidatura ao grau de Mestre, nem um conjunto de encenações prova de candidatura ao grau de Doutor.*

- 7) *Os conteúdos dos programas de Ensino Superior Artístico (adiante designados ESA) mais do que as disciplinas ou os módulos sejam publicados, de modo a propiciarem ao estudante um conhecimento prévio do seu eixo de formação.*
- 8) *Necessária revisão do leque das disciplinas e dos módulos que actualmente constituem os cursos do ESA, de modo a que a sua oferta ultrapasse os 30% de disciplinas artísticas, média actual dos cursos superiores artísticos».*

Como forma de colmatar algumas falhas no quadro de pessoal especializado nas áreas artísticas as ESEs (Escolas Superiores de Educação) têm vindo a incrementar uma política de expansão, no que diz respeito aos cursos e variantes de formação de professores de Educação Musical e Educação Visual, para o Ensino Básico (2º Ciclo). E por sua vez, mesmo no Ensino Básico, é igualmente corrente a integração de professores licenciados ou bacharéis pelas escolas superiores ou conservatórios (música, dança, teatro etc.) serem posteriormente sujeitos a um processo de profissionalização em serviço. Outra das soluções encontradas foi esta da profissionalização em serviço, na qual as escolas superiores artísticas e universidades com áreas congéneres, têm por obrigação moral e legal de intervirem distintamente na formação e na qualificação profissional dos professores do ensino vocacional.

O Ensino Superior Artístico não se fica pelas Universidades, existe também o Ensino Superior Artístico Politécnico, o qual reivindica para si as seguintes afirmações (1999:93):

«As Escolas Superiores Artísticas do Ensino Politécnico consideram que constituem um conjunto com características próprias no seio deste ensino, quer pela sua origem ("tradição própria do ensino profissional artístico"), quer pelos seus objectivos (formação de profissionais e também de professores nas suas especialidades), quer ainda pelas características específicas das áreas do seu ensino (artes simultaneamente do corpo, de interpretação e do espectáculo)».

Três grandes áreas em que o Ensino Superior Artístico desempenha um papel fundamental, são entre outras, a missão de promover a expansão da formação nas áreas da composição, autoria e formação de formadores (professores, animadores ou outros pedagogos). Outra das missões é a promoção do de uma efectiva cultura de qualidade, exigência e responsabilidade sustentada; bem como estabelecer a ligação recíproca entre práticas artísticas, de investigação e de ensino. É do seu interesse promover uma real estabilização da carreira docente universitária, naturalmente consignando direitos, deveres e

processos transparentes de promoção e avaliação das mesmas. Terá a seu cargo a crucial tarefa de efectuar uma permanente actualização e a abertura cultural à contemporaneidade e à pluralidade dos géneros, das correntes e dos modelos artísticos. A última necessidade é-lhe ditada pela a consciência do dever social e da responsabilidade da educação futura, a de que devem intervir na formação de formadores, constituindo parte relevante do sistema de formação e qualificação profissional dos professores do ensino vocacional e de disciplinas vocacionais de ensino do género, e buscando oportunidades e mercado na formação (de animadores, monitores e outros profissionais).

Achamos que um docente só poderia leccionar qualquer tipo de matéria a um outro docente se, no seu curriculum vitae houver referência a uma reconhecida carreira específica numa área a nível nacional ou internacional, ou ainda, se tiver habilitações literárias superiores às do formando. Neste caso o ensino superior artístico e o ensino em geral deverá, em detrimento da avulsa formação de formadores, estabelecer e promover outro tipo de graduações e diplomas com rigor teórico e com grande consistência prática, preparando as pessoas efectivamente para exercerem uma tarefa de grande responsabilidade... formar quem já está formado. O Ensino Superior em Portugal é compreendido por ensino universitário¹² e politécnico¹³. Os seus principais objectivos são:

- a) *Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.*
- b) *Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade portuguesa, e colaborar na sua formação contínua.*
- c) *Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.*
- d) *Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem património da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação.*

¹²O ensino universitário O ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomente o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.

¹³O ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais.

- e) *Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração.*
- f) *Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.*
- g) *Continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural.*

O Ensino Superior em Portugal divide-se em cinco partes distintas, com características próprias e funções distintas. No nosso estudo faremos uma incursão específica ao mundo do Ensino Superior, nomeadamente no que concerne ao ensino artístico (expressão / educação Musical) e a área das expressões na formação de professores e educadores. Como se divide:



São imensos as instituições que ministram cursos da área de Educação/Expressão Musical no Ensino Superior em Portugal. Assim como instituições¹⁴ que ministram cursos via ensino (professores e educadores) s quais nos seus planos curriculares integram as áreas artísticas (Expressão Musical, Dramática, Plástica e Motora):

Professores de 2º ciclo (Variante de Educação Musical) – Instituto Politécnico de Bragança.
Professores de 2º ciclo (V. Educação Musical) – Escola Superior de Educação Jean Piaget de Macedo de Cavaleiros.
Curso de professores de 2º ciclo (Variante de Educação Musical)– ESE Jean Piaget de Canelas (Vila Nova de Gaia).
Curso de professores de 2º ciclo (Variante de Educação Musical) – ESE Jean Piaget de Viseu.
Curso de professores de 2º ciclo (Variante de Educação Musical) – ESE Jean Piaget de Almada.
Música (Ensino de) – Universidade de Aveiro.
Cursos superiores especializados em Expressões Artísticas Integradas – U. Minho Braga.
Professores de Educação Musical do Ensino Básico – Instituto Superior de Educação de Beja do I. P. de Beja.
Prof. de Educação Musical do Ensino Básico – Escola Superior de Educação de Coimbra do I. P. de Coimbra.
Professores de Educação Musical do Ensino Básico – ESSE do I. P. de Setúbal.
Professores do Ensino Básico, variante de Educação Musical – ESE da Guarda do I. P. da Guarda.
Professores do Ensino Básico, variante de Educação Musical – ESE de Leiria do do I. P. de Leiria.
Professores do Ensino Básico, variante de Educação Musical – ESE do I. P. de Lisboa.
Professores do Ensino Básico, variante de Educação Musical – ESE do I. P. de Viana do Castelo
Professores do Ensino Básico, variante de Educação Musical – ESE do I. P. do Porto.
Instrumento, área de Música Antiga, opção de Cravo – ESE do I. P. do Porto.
Instrumento, área de Música Antiga, opção de Flauta de Bisel – Escola Sup. de Música e Artes do Espectáculo do Porto do Instituto Politécnico do Porto.
Música – Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa.
Música – Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Almada.
Música - Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Viseu.
Música – Universidade de Évora.
Música, variante de Canto – Escola Superior de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.
Música, variante de Canto Gregoriano – Escola Superior de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.
Música, variante de Composição – Escola Superior de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.

¹⁴ Instituto Politécnico de Beja – Escola Superior de Educação de Beja; Instituto Politécnico Bragança – Escola Superior de Educação de Bragança; Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação de Castelo Branco; Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação de Coimbra; Instituto Politécnico da Guarda - Escola Superior de Educação da Guarda; Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação de Leiria; Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa; Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação de Portalegre; Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação do Porto; Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação de Santarém; Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação de Setúbal; Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação de Viana do Castelo; Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de Educação de Viseu (Lamego); Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de Educação de Viseu; Universidade do Algarve – Escola Superior de Educação de Faro; Escola Superior de Educação de João de Deus; Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; Escola Superior de Educação de Santa Maria; Escola Superior de Educação de Torres Novas; Escola Superior de Educação de Almeida Garrett; Escola Superior de Educação de Fafe; Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo; Escola Superior de Educação Jean Piaget Almada; Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo (Viseu); Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich; Instituto Superior de Ciências Educativas de Mangualde; Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras; Instituto Superior de Ciências Educativas.

Música, variante de Dirección Coral – Escola Superior de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.
Música, variante de Formação Musical – Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
Música, variante de Formação Musical – Escola Superior de Música de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.
Música, variante de Instrumento, opção de Acordeão - Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
Música, variante de Instrumento, opção de Clarinete - Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
Música, variante de Instrumento, opção de Clarinete – Escola Superior de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.
Música, variante de Instrumento, opção de Contrabaixo - Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
Música, variante de Instrumento, opção de Contrabaixo – ESE do I. P. Lisboa.
Música, variante de Instrumento, opção de Cravo – Escola Superior de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.
Música, variante de Instrumento, opção de Fagote - Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
Música, variante de Instrumento, opção de Fagote – Escola Superior de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.
Música, variante de Instrumento, opção de Flauta – Escola Superior de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.
Música, variante de Instrumento, opção de Flauta de Bisel – Escola Superior de Lisboa do I. P. de Lisboa
Música, variante de Instrumento, opção de Flauta Transversal - Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
Música, variante de Instrumento, opção de Guitarra – Escola Superior de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.
Música, variante de Instrumento, opção de Oboé - Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
Música, variante de Instrumento, opção de Oboé – Escola Superior de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.
Música, variante de Instrumento, opção de Órgão – Escola Superior de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.
Música, variante de Instrumento, opção de Percussão – Escola Superior de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.
Música, variante de Instrumento, opção de Piano - Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
Música, variante de Instrumento, opção de Piano – Escola Superior de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.
Música, variante de Instrumento, opção de Saxofone – Escola Superior de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.
Música, variante de Instrumento, opção de Trombone – Escola Superior de Lisboa do I. P. de Lisboa.
Música, variante de Instrumento, opção de Trompa - Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
Música, variante de Instrumento, opção de Trompa – Escola Superior de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.

Música, variante de Instrumento, opción de Trompeta - Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
Música, variante de Instrumento, opción de Trompeta – Escola Superior de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.
Música, variante de Instrumento, opción de Viola de Arco - Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
Música, variante de Instrumento, opción de Violeta – E. S. E. do Instituto Politécnico de Lisboa.
Música, variante de Instrumento, opción de Violino - Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
Música, variante de Instrumento, opción de Violino – Escola Superior de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.
Música, variante de Instrumento, opción de Violoncelo - Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
Música, variante de Instrumento, opción de Violoncelo – ESE do I. P. de Lisboa.
Piano para Música de Câmara e Acompanhamento – Academia Nacional Superior de Orquestra.
Produção e Tecnologias da Música – Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo do I. P. do Porto.
Musicologia e Valorização do Património Musical – Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões.
Ciências Musicais - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa
Composição - Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo do Porto do Instituto Politécnico do Porto
Direcção de Orquestra - Academia Nacional Superior de Orquestra
Direcção Musical - Conservatório Superior de Música de Gaia
Formação Musical - Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo do Porto do I. P. Porto
Instrumentista de Orquestra - Academia Nacional Superior de Orquestra
Instrumento, área de Corda Dedilhada, opção de Guitarra – (ESMAE) Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo do Porto do Instituto Politécnico do Porto
Instrumento, área de Cordas, opção de Contrabaixo - ESMAE do I. P. do Porto
Instrumento, área de Cordas, opção de Viola - ESMAE do I. P. do Porto
Instrumento, área de Cordas, opção de Violino - ESMAE do I. P. do Porto
Instrumento, área de Cordas, opção de Violoncelo - ESMAE do I. P. do Porto
Instrumento, área de Música Antiga, opção de Cravo – ESMAE do I. P. do Porto
Instrumento, área de Percussão - ESMAE do I. P. do Porto
Instrumento, área de Sopros, opção de Clarinete - ESMAE do I. P. do Porto
Instrumento, área de Sopros, opção de Fagote - ESMAE do I. P. do Porto
Instrumento, área de Sopros, opção de Flauta - ESMAE do I. P. do Porto
Instrumento, área de Sopros, opção de Oboé - ESMAE do I. P. do Porto
Instrumento, área de Sopros, opção de Saxofone - ESMAE do I. P. do Porto
Instrumento, área de Sopros, opção de Trombone - ESMAE do I. P. do Porto
Instrumento, área de Sopros, opção de Trompa - ESMAE do I. P. do Porto
Instrumento, área de Sopros, opção de Trompeta - ESMAE do I. P. do Porto
Instrumento, área de Sopros, opção de Tuba - ESMAE do I. P. do Porto
Instrumento, área de Teclas, opção de Piano - ESMAE do I. P. do Porto
Instrumento, área de Teclas, opção de Piano de Acompanhamento - ESMAE do I. P. do Porto

Jazz - Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo do Porto do Instituto Politécnico do Porto
Composição - Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo do Porto do Instituto Politécnico do Porto
Direcção de Orquestra - Academia Nacional Superior de Orquestra
Direcção Musical - Conservatório Superior de Música de Gaia
Formação Musical - ESMAE do I. P. do Porto

Muito ainda há fazer pelas expressões artísticas em Portugal e, apesar da generalidade do universo docente opine que o futuro será menos inclusivo das artes no sistema educativo português, nós contrariamente a essa opinião, achamos que o que aí vem é precisamente o contrário. Ou seja, acreditamos e, para além disso, é visível o esforço estatal para melhorar e preservar as áreas artísticas em Portugal, inclusive ampliar ao seu espectro. Bem hajam. A inclusão dos programas de enriquecimento curricular na área da música e, acima de tudo a regulamentação mantida para o ensino superior de que os cursos artísticos poderão funcionar sem restrições de *numerus clausus*. Ou seja, são considerados áreas prioritárias para o Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior.

Referências bibliográficas

- ABBADIE, M. (1973) *L'Enfant dans l'Univers Sonore*. Paris: Armand Colin.
- ABBAGNANO, N. e VISALBERGHI, A. (1982) *História da Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BRITO, C. M. (1989) *Estudos de História da Música em Portugal*. Lisboa: Estampa.
- COIMBRA, L. (1907) *O Homem Livre e o Homem Legal*. Porto: Nova Silva.
- CORREIA, J. A. (1989) *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Asa.
- COSTA, M. (1969) *Música na Pré-Escola Primária*. Rio de Janeiro: José Olympo.
- DAHLHAUS, C. (1991) *Estética Musical*. Lisboa: Convite à Música, Edições 70.
- DELALANDE, F. (1995) *La Música es un Juego de Niños*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- DEMO, P. (1993) *Desafios Modernos da Educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- DÍAZ, C. (1986) *La Creatividad en la Expresión Plástica – propuestas didácticas y metodológicas*. Madrid: Narcea.

- EDUCAÇÃO E CULTURA, Ministério da (1999) *A Educação Artística e a Promoção das Artes, na Perspectiva das Políticas Públicas: Relatório do Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura*. Lisboa.
- EDUCAÇÃO, Ministério da (1997) *Legislação, Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- EDUCAÇÃO, Ministério (1997) *Orientações Curriculares para o Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- EISNER, E.W. (1995) *Educar la Visión Artística*. Barcelona: Paidós.
- GAGNARD, M. (1971) *Iniciação Musical dos Jovens*. Lisboa: Estampa.
- GILBERT, R. (1986) *As Ideias Actuais em Pedagogia*. Lisboa: Moraes.
- GORDON, E. (2000) *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- ENCICLOPÉDIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, (1997) *Recursos para o Desenvolvimento do Currículo Escolar*. Lisboa: Nova Presença.
- SWANWICK, K. (1993) *Permanecendo Fiel à Música na Ed. Musical*. Porto Alegre: ANAIS ABEM.
- KISHIMOTO, T. M. (1994) *O Jogo, a Criança e a Educação*. São Paulo: Pioneira.
- LEONIDO, L. (1998) *Pintar Quem Não se Conhece*. Escola Diogo Cão. Vila Real: Publicações Minerva.
- MONTEIRO, R. F. (1994) *Jogos Dramáticos*. São Paulo: Agora.
- MORAIS, R. de (1982) *Entre a Educação e a Barbárie*. Campinas: Papirus.
- NEGRINE, A. (1994) *Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil*. Porto Alegre: Prodil.
- PATRÍCIO, M. F. (1992) *A Pedagogia de Leonardo Coimbra: Teoria e Prática*. Porto: Porto Editora
- PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, ENSINO BÁSICO DO 5º e 6º ANO (1991) *Para Aplicação em Regime de Experiência Pedagógica*. Lisboa: Casa da Moeda.
- REIS, R. (2003) *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ROUQUETTE, M. L. (1973) *A Criatividade*. Lisboa: Livros do Brasil.
- SOUSA, A. B. (2003) *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SOUSA, M. do R; NETO, F. (2003) *A Educação Intercultural Através da Música – Contributos para a Redução do Preconceito*. Canelas: Gailivro.
- SOVERAL, E. A. (1993) *Educação e Cultura*. Lisboa: Coleção Estudo Geral, Inst. Novas Profissões.
- STERN, Arno (1974) *A Expressão*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- UNESCO (1980) *O Educador e a Abordagem Sistémica*. Lisboa: Biblioteca das Ciências da Educação, Editorial Estampa.

UNESCO/OCDE (s.d.) *L'interdisciplinarité. Problèmes d'Enseignement et de Recherche dans les Universités*. Paris: OCDE.

WINN, M. (1975) *Como Educar Crianças Em Grupos: Técnicas Para Entreter Crianças*. São Paulo: Ibrasa.

YOZO, R. Yudi K. (1996) *100 Jogos para Grupos: Uma abordagem Psicodramática para Empresas, Escolas e Clínicas*. São Paulo: Agora.

La guía docente: punto de partida para la concreción de un nuevo grado superior de música adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior

The syllabus: starting point for the concretion of a new degree in music adapted to the EHEA

Vicent Gil Asensio
Conservatorio de Música y Danza de Menorca
vgil@educacio.caib.es

Enviado: marzo, 2008

Publicado: junio, 2008

Resumen

La adaptación de nuestras actuales titulaciones superiores al EEES supone un nuevo enfoque del proceso de enseñanza – aprendizaje. Bajo esta nueva perspectiva, la guía docente representa una herramienta útil porque permite guiar el aprendizaje de los estudiantes y ayudar al profesorado a transitar hacia el crédito ECTS. En este artículo presentamos una propuesta de guía docente adaptada a la materia “Didáctica de la viola” en el contexto de la titulación superior de Pedagogía de la Viola. Con ello pretendemos contribuir a generar el tan esperado debate en los conservatorios superiores de música en España, ante las nuevas perspectivas abiertas tras la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE).

Palabras clave: EEES, ECTS, Guía docente, Música, Viola.

Abstract

The adaptation of our actual degrees to the EHEA means a new approach to the teaching – learning process. Looking at it from that new perspective, the syllabus represents a useful tool because it allows to guide the students’ learning, and to help the teachers to go towards the ECTS. In the following article we present a proposal of syllabus adapted to the subject “Viola Didactics” into the context of the Viola Pedagogy degree. Thus, we intend to contribute towards generating the long-awaited debate in the superior conservatories of music in Spain, given the new perspectives opened after the approval of the Organic Law of Education (LOE).

Keywords: EHEA, ECTS, Syllabus, Music, Viola.

1. Introducción

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación supuso un importante avance para los estudios superiores de música en España. Tras años de reivindicaciones por parte del sector para su inclusión dentro de los estudios universitarios, parece ahora más conveniente dirigir nuestra mirada hacia una adaptación efectiva al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Así, el artículo 2.5 de la mencionada Ley establece:

«La enseñanza universitaria, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior constituyen la educación superior».

Por otra parte, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, insiste en un aprendizaje centrado en competencias. Este planteamiento representa un cambio significativo en el seno de la universidad española, donde había primado la transmisión de contenidos por encima de la metodología docente. La norma anterior determina en su preámbulo:

«La nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida».

El proceso de adaptación de una titulación al EEES requiere implementar diferentes acciones, entre las que destacamos:

- Que la comunidad educativa conozca y profundice en los aspectos básicos que afectan a la docencia en el EEES.
- Que los actores implicados en el proceso de enseñanza – aprendizaje planifiquen su labor.
- Que el profesorado entienda el alcance y el significado metodológico del crédito ECTS.
- Que el profesorado implemente la asignatura que imparte en los créditos ECTS.

Todas estas acciones se concretan en una primera que es la elaboración de una **guía docente**, es decir, la programación detallada de cada asignatura (Salinas y Cotillas, 2005: 8).

La guía académica es una herramienta muy útil para:

- Ayudar al profesorado a transitar hacia el crédito ECTS.
- Guiar el aprendizaje de los estudiantes.

- Lograr la transparencia en la información de la oferta académica.
- Facilitar un material básico para la acreditación y la evaluación de la calidad tanto de la docencia como del docente.
- Mejorar la calidad educativa e innovar en la docencia.

Una competencia es «una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo, en un trabajo o situación» (Spencer y Spencer, 1993; cit. en De Miguel, 2006). De forma genérica, la competencia puede ser definida como el conjunto interrelacionado de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñarse adecuadamente en un determinado ámbito profesional.

Como podemos advertir, el aprendizaje basado en competencias resulta más cercano al planteamiento de los actuales estudios superiores de música —debido al tradicional tratamiento más acorde con la enseñanza secundaria— que al de la universidad española. Por ello, la elaboración de la guía docente se vislumbra como un deber inexcusable, que debe contribuir a armonizar nuestras enseñanzas entre sí y con Europa.

2. Modelo de guía docente

A continuación concretamos un modelo de guía docente para la asignatura “Didáctica de la viola”, y la estructuramos de la siguiente forma:

2.1 Contextualización de la asignatura

Con el fin de ubicar la asignatura, “Didáctica de la viola”, dentro del Plan de Estudios del Título Superior de pedagogía de la viola¹, seguidamente detallamos sus datos iniciales de identificación (Tabla 1).

Nombre de la asignatura	Didáctica de la viola
Carácter y créditos	Semestral / 2 ECTS
Titulación	Pedagogía de la viola
Curso	1º curso
Horario y lugar de las clases	Lunes 10.00 – 11.00 h. Aula 12

¹ Tomamos como referencia el Decreto 132/2001, de 26 de julio, por el que se establece el currículo del grado superior de música en la Comunidad Valenciana y el acceso a dichas enseñanzas. (DOGV núm. 4064, de 14 de agosto de 2001).

Horario y lugar de las tutorías	Miércoles 14.00 – 15.00 h. Despacho E21
Fechas de evaluación	Evaluación diagnóstica. Febrero de 2008
	Evaluación formativa. Febrero – junio de 2008
	Evaluación sumativa 1ª convocatoria: 18 de junio de 2008, 9.00 h 2ª convocatoria: 5 de septiembre de 2008, 9.00 h

Tabla 1. Identificación de la asignatura "Didáctica de la viola".

A continuación delimitamos las competencias iniciales que debe poseer el estudiante a la hora de iniciar su aprendizaje en la asignatura "Didáctica de la viola" (Tabla 2).

Competencia	Saber	Hacer	Ser
1. Conocer los principios físicos que explican la producción del sonido en la viola	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Conocer los principios anatómicos que condicionan la producción del sonido en la viola	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Identificar de forma sucinta las diferentes etapas constitutivas en la evolución de la viola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Identificar las principales escuelas en lo que se refiere a la técnica de la viola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Interpretar correctamente la literatura para viola de acuerdo con los parámetros históricos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Aplicar correctamente la técnica de arco, de forma razonada.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Aplicar correctamente la técnica de mano izquierda, de forma razonada.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Capacidad para abordar con eficacia la relación docente – discente.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9. Capacidad para comunicarse de forma oral y escrita.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
10. Capacidad para razonar críticamente.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Tabla 2. Perfil de ingreso del estudiante de "Didáctica de la viola".

2.2 Volumen de trabajo del estudiante

En las tablas 3 y 4 referimos el total de horas —presenciales y no presenciales— que dedica el estudiante a la asignatura. En el primer caso, queda perfectamente establecido el cómputo de trabajo en el aula, mientras que el tiempo de dedicación personal presenta una comprensible variabilidad. Por esta razón, presentamos una estimación del trabajo individual que nos parece indicativa de lo que debería ser en realidad. Destacamos la inclusión de actividades realizadas a través de plataformas virtuales no sincrónicas.

Actividad	Núm. horas por semestre	Total
Asistencia a clases teóricas	15 sesiones de 1 h.	15
Asistencia a tutorías	Recomendación: 2 h.	2
Exposición del trabajo en grupo	1 sesión de 1 h.	1
Repaso de la teoría	1 sesión de 1 h.	1
Realización de examen final	1 sesión de 1 h.	1
		20

Tabla 3. Modalidad de trabajo presencial.

Actividad	Núm. horas por semestre	Total
Preparación de clases teóricas	Estimación: 15 h.	15
Preparación del trabajo en grupo	Estimación: 10 h.	10
Foro (Aula Virtual)	Estimación: 2 h.	2
Debate (Aula Virtual)	Estimación: 3 h.	3
Portafolio del estudiante	Estimación: 10 h.	10
		40

Tabla 4. Modalidad de trabajo autónomo.

Conversión a ECTS: la suma del trabajo presencial y del trabajo autónomo representa un total de 60 horas. Considerando que 1 ECTS = 30 horas², obtenemos la cifra de 2 ECTS para la asignatura "Didáctica de la viola".

2.3 Objetivos generales

En la tabla 5 delimitamos los aprendizajes básicos que pretendemos que alcance el estudiante a través del desarrollo de su trabajo, distribuidos en tres bloques de competencias. La concreción de los objetivos ejerce, además, una función orientadora de la evaluación.

Objetivos	Saber	Hacer	Ser
1. Identificar los diferentes estadios educativos de acuerdo con la Psicología evolutiva.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Reconocer los elementos que caracterizan la figura del docente mediador.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Aplicar de forma adecuada los conocimientos adquiridos a supuestos prácticos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Realizar correctamente el seguimiento y evaluación de un supuesto práctico.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Capacidad para aprender de forma autónoma.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. Capacidad para trabajar en grupo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7. Capacidad para utilizar las nuevas Tecnologías de la Información y el Conocimiento (TIC).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8. Capacidad de justificar la aplicación de las distintas propuestas didácticas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9. Capacidad para debatir sobre cuestiones relativas a la situación actual de la Didáctica de la viola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
10. Capacidad de buscar y seleccionar información sobre Didáctica de la viola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Tabla 5. Ficha para delimitar los objetivos generales en "Didáctica de la viola".

² El Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre (Artículo 4.5) establece una carga horaria del crédito ECTS entre 25 y 30 horas. Nosotros optamos por la cifra mayor.

2.4 Contenidos curriculares

A continuación identificamos los bloques temáticos y temas con una aproximación del tiempo estimado que pensamos dedicar a cada uno de ellos.

Bloque temático	Contenidos		
	Tema	Título	Dedicación
I	1	La técnica de la viola. Estudio comparativo de las diferentes escuelas.	2 h.
	2	La técnica de la viola. Aspectos anatómicos y fisiomecánicos.	2 h.
II	3	Sistemas metodológicos de iniciación. Estudio comparativo.	4 h.
	4	La clase de viola. Programación en los grados elemental y medio.	5 h.
III	5	Ansiedad escénica. Descripción y tratamiento.	1 h.
	6	Necesidades educativas especiales. Detección y tratamiento.	1 h.

Tabla 6. Programa de clases teóricas.

2.5 Metodología y material didáctico

Proponemos una metodología de trabajo clasificada en cuatro apartados diferentes:

1. El **aprendizaje en grupo** con el profesor. Por ejemplo la utilización de la lección magistral participativa para impartir contenidos de “saber”, y la simulación o el juego de roles para el aprendizaje de supuestos prácticos propios de la docencia, es decir, el desarrollo del “saber hacer” y del “saber ser y estar”.
2. El **estudio individual**, mediante el cual se trata de dirigir al estudiante en actividades orientadas al aprendizaje. Implica una actividad centrada en la búsqueda, recuperación, análisis y elaboración de la información. De esta forma, se desarrollan competencias del “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser y estar”. Son ejemplos de

métodos de trabajo individual: la realización de las actividades de evaluación continua, el portafolio del estudiante, la participación en foros o debates del aula virtual, el estudio y preparación de los exámenes finales, etc.

3. La **tutoría** en su diversidad de modalidades: tutoría individual o en grupo, tutoría presencial o en foros de comunicación no presenciales; para el seguimiento de la evaluación continua, para atender necesidades individuales o propias del curso, etc.
4. El **trabajo en grupo** con los compañeros. Aquí incluimos métodos como: la búsqueda, selección y síntesis de información; la redacción y exposición pública de un trabajo sobre una cuestión específica introducida en la asignatura; la resolución de supuestos prácticos y problemas en clase, etc.

En relación al material didáctico, proponemos el uso de medios audiovisuales en clase, las actividades de evaluación continuada y la propia guía docente, así como los documentos disponibles para el estudiante de la asignatura en el aula virtual.

2.6 Proceso de evaluación y calificación

En la guía docente deben especificarse tanto los procedimientos de recogida de información para la evaluación de los propósitos de aprendizaje (libreta de trabajo, exámenes, etc.) como los criterios que se van a utilizar para establecer la calificación final (Tablas 7 y 8).

Partiendo de la idea de que ningún método permite evaluar el cumplimiento de todos los objetivos planteados, afirmamos que una evaluación correcta es aquella que a través de diferentes métodos permite medir el conocimiento (lo que hay que saber), las habilidades o las capacidades (lo que se necesita saber hacer) y las actitudes o valores (saber ser y estar en un equipo). Según nuestro criterio, la más apropiada es aquella que implica la evaluación continua e individualizada (Tabla 7), debido a que no excluye la evaluación diagnóstica ni tampoco la final (Tabla 8).

La programación correcta de este tipo de evaluación estimula los estudiantes a alcanzar los objetivos de la asignatura de una manera activa, original y personalizada. Además, supone una guía para el docente en relación a la toma de decisiones que acompaña a todo el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Actividad	% Nota final
Asistencia a clases teóricas.	±
Presentación de las actividades de evaluación continuada.	30 %
Participación en el debate del Aula Virtual.	10 %
Examen teórico final.	30 %

Actividad	% Nota final
Entrega del portafolio del estudiante.	20 %
Trabajo en grupo: documento redactado y presentación oral.	10 %

Tabla 7. Actividades y porcentajes de evaluación continuada.

(El signo \pm indica la posibilidad de redondear en sentido positivo o negativo la calificación global del estudiante, según el criterio del docente, en relación al apartado en cuestión)

Actividad	% Nota final
Asistencia a clases teóricas.	\pm
Participación en el foro del Aula Virtual.	\pm
Examen teórico final.	90 %
Trabajo en grupo: documento redactado y presentación oral.	10 %

Tabla 8. Actividades y porcentajes de la evaluación final.

(El signo \pm indica la posibilidad de redondear en sentido positivo o negativo la calificación global del estudiante, según el criterio del docente, en relación al apartado en cuestión)

2.7 Recursos bibliográficos

En el proceso de enseñanza – aprendizaje, los profesores no deberían limitar el conocimiento a aquello que transmiten, sino que deberían enseñar a los estudiantes cómo aprender: cómo acceder a la información, cómo valorar el rigor científico de la información hallada, cómo sintetizar y dar respuesta a las cuestiones que plantea el profesor o el propio estudiante.

La guía docente debería incluir información como:

- Las referencias bibliográficas y electrónicas básicas necesarias para estudiar cada tema y las referencias bibliográficas complementarias que ayudaran tanto a ampliar como a profundizar el conocimiento. Es recomendable que a través de una tabla (Tabla 9) se relacionen las referencias bibliográficas básicas de la asignatura con los contenidos explicados en cada uno de los temas. Esta herramienta facilita al estudiante la consulta de documentos, de acuerdo con uno de los objetivos del aprendizaje: buscar información.

Referencias bibliográficas básicas	1	2	3	4	5	6
Antúñez, S. [et al.]. (2001). <i>Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula</i> . Barcelona: Graó	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dalia, G. [ed.]. (2002). <i>Cómo superar la ansiedad escénica en músicos</i> . Xàtiva: Matéu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dalton, D. (1988). <i>Playing the viola. [Conversations with William Primrose]</i> . Oxford: Oxford University Press	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Galamian, I. (1998). <i>Interpretación y enseñanza del violín</i> . Madrid: Pirámide	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Menuhin, Y. (1978). <i>Violin and viola</i> . París: Hatier	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rolland, P. (1971). <i>The teaching of action in String Playing</i> . New York: Boosey & Hawkes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sardà, E. (2003). <i>En forma: ejercicios para músicos</i> . Barcelona: Paidós	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tejada, J. (1997). <i>El docent i l'acció mediatra</i> . Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vilar, J. (1998). <i>Aspectes curriculars de l'aplicació de la LOGSE a les escoles de música i conservatoris</i> . Barcelona: DINSIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wills, P., Peter, M. (2000). <i>Música para todos [Desarrollo de la música en el currículo de alumnos con necesidades educativas especiales]</i> . Madrid: Akal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Tabla 9. Referencias bibliográficas recomendadas para la asignatura, relacionadas con el temario.

- Una guía para la utilización de los sistemas de gestión de base de datos. En nuestra asignatura consideramos particularmente relevante la base de datos bibliográfica *Educational Resources Information Center (ERIC)*.
- Las normas de citación bibliográfica, tanto de material en formato impreso como también de recursos electrónicos. En nuestro caso proponemos el seguimiento de las normas de la *American Psychological Association (APA)*.

2.8 Temporalización de las actividades a realizar en la asignatura

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
	1	2	3	4 Enunciado Actividad 1
7 Tema 2	8	9	10	11 Entrega Actividad 1
14 Tema 2	15	16	17	18 Enunciado Actividad 2
21 Tema 3	22 Inicio debate 1	23	24	25 Entrega Actividad 2
28 Tema 3	29 Fin debate 1	30		

Tabla 10. Propuesta de temporalización para el mes de abril de 2008.

Código de colores

Clases teóricas	Tutorías	Aula virtual
-----------------	----------	--------------

3. Conclusión

El diseño de la guía docente va más allá de la tradicional programación didáctica de la asignatura. Supone el establecimiento de un marco de referencia útil tanto para el docente como para el discente, que está al servicio de la movilidad que se pretende conseguir mediante la convergencia educativa europea.

Por otra parte, la claridad en la concreción de las intenciones educativas añade transparencia al proceso de enseñanza – aprendizaje, de manera que es perfectamente visible el compromiso de los actores implicados. En este sentido, la comparación entre las guías docentes de los diferentes centros educativos, a escala europea, permitirá el establecimiento de unos parámetros homogéneos de calidad.

Referencias bibliográficas

De Miguel, M. (dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Universidad de Oviedo

Salinas, B.; Cotillas, C. (2005). *Elaboración de la guía docente para la Convergencia Europea. Principios para su diseño*. València: Universitat de València.

Referencias legislativas

Decreto 132/2001, de 26 de julio, por el que se establece el currículo del grado superior de música en la Comunidad Valenciana y el acceso a dichas enseñanzas. (DOGV núm. 4064, de 14 de agosto de 2001).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006).

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. (BOE núm. 224, de 18 de septiembre de 2003).

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007).

Nuove tecnologie ed apprendimento musicale: esperienze e strategie di ricerca

New technologies and music learning: experiences and research strategies

Lorenzo Tempesti
Suoni, Musica, Idee
lorenzo@suonimusicaidEE.it

Recibido: abril, 2008
Publicado: junio, 2008

Abstract

Some research on new technologies for music learning carried out in 2005 is reported here. Going beyond the usage of easy self-learning software, these works brought to experimentation of explorative trial-and-error teaching methodologies based on the latest computer music applications. The two reported projects were designed with two different approaches (action-research and scientific experimentation), in both cases involving school-aged pupils (9-11 years old) as research subjects.

The first piece of research gave as a result a series of learning units, together with a selection of existing software and literature, and a report of the action-research. The second piece of research reported some scientific data on variation of musical abilities according to time and to the level of presence of the information technology in teaching. Also, the two inquiries brought up some important points for future development of research in this field.

Keywords: music technology, music education, action-research.

Resumen

Se describen aquí algunas experiencias de investigación desarrollada en el año 2005 sobre el uso de las nuevas tecnologías en las actividades de aprendizaje musical. Más allá del empleo de simples programas informáticos de autoaprendizaje, estas investigaciones han llevado a la experimentación de metodologías didácticas heurísticas basadas en las más recientes aplicaciones de la informática musical. Los dos proyectos referidos han sido planteados con dos diferentes enfoques (la investigación-acción y la experimentación científica) pero en ambos casos han implicado chicos y chicas en edad escolar (4º curso de primaria y 1º de secundaria de 1º grado) como sujetos experimentales. La primera investigación ha producido como resultado una serie de unidades didácticas, unidas a una selección del software existente y de textos metodológicos significativos, además de los resultados de una experimentación didáctica llevada a la práctica utilizando estos instrumentos. La segunda investigación presenta en la conclusión algunos resultados científicos acerca de la variación de las capacidades musicales en el tiempo, en función del grado de presencia de las nuevas tecnologías. Las investigaciones han llevado, además, a la individuación de importantes núcleos para proseguir con la investigación en este campo.

Palabras clave: tecnología musical, educación musical, investigación-acción.

1. Introduzione

La sempre più forte presenza delle tecnologie informatiche in tutti gli aspetti della vita e della cultura provoca la necessità di riflessioni specifiche sull'impatto che queste hanno in ciascun ambito applicativo. Il dibattito sui rapporti tra educazione e tecnologie è uno di quelli su cui si concentra particolarmente l'attenzione della comunità, essendo questo un settore strategico per lo sviluppo della conoscenza e dunque della società in generale. All'interno di questo, più specifico è il campo dell'apprendimento musicale, nel quale lo studio delle opportunità offerte dalle nuove tecnologie (e delle relative problematiche) non è ancora molto approfondito e spesso si basa su ricerche effettuate con metodi poco scientifici, realizzate da persone non esperte di metodologie sperimentali, quali sono generalmente gli insegnanti di educazione musicale.

Sotto il nome comune di "nuove tecnologie per la musica" si raccolgono apparecchiature di tipo diverso: non soltanto una gran varietà di dispositivi informatici hardware e software, ma anche apparati elettronici capaci di operare *stand-alone* o in collegamento con un computer. All'interno delle macchine, i contenuti sonori e musicali possono essere rappresentati (e di conseguenza memorizzati e manipolati) secondo diverse modalità, classificabili in diversi gruppi:

- rappresentazioni simboliche (es. la notazione musicale tradizionale);
- messaggi di controllo / sequenze (es. i messaggi MIDI);
- rappresentazioni fisiche (es. il segnale elettrico e la sua digitalizzazione);
- altre rappresentazioni (es. i linguaggi musicali).

A ciascuna rappresentazione corrispondono una o più modalità di visualizzazione della stessa, che mettono in luce alcuni particolari aspetti del materiale musicale e forniscono la chiave per derivarne specifiche astrazioni (es. la visualizzazione del segnale in tempo-ampiezza consente di vederne l'involuppo e di derivare di conseguenza informazioni sull'intensità).

Le interfacce uomo-macchina per quanto riguarda la musica non si limitano a versioni elettroniche degli strumenti musicali tradizionali, ma comprendono anche dispositivi meccanici di controllo (es. i comandi di trasporto), strumenti di editing grafico, ecc. Per quanto riguarda le interfacce che riproducono gli strumenti musicali, di fondamentale importanza è la funzione che produce i parametri per la sintesi musicale a partire da quelli del *controller*: questa costituisce ciò che viene definito *mapping*. La multiparametricità e la continuità dei controlli sembrano essere elementi fondamentali affinché possa avere luogo un'interazione naturale ed efficace [Hunt 2000].

Sulla base del presupposto della disponibilità di queste tecnologie e delle relative modalità di utilizzo, si sono svolte nell'anno 2005 due diverse attività di ricerca orientate allo studio delle applicazioni tecnologiche al settore dell'apprendimento musicale, i cui risultati vengono riportati nei seguenti paragrafi.

2. Nuove strategie per l'apprendimento musicale

Il primo progetto che viene qui presentato è stato realizzato nella primavera del 2005 grazie all'interesse della Scuola Primaria Paritaria "S. Maria degli Angeli" di Gemona del Friuli e con il sostegno dell'IRRE-FVG, che ha erogato una borsa di ricerca a copertura dei costi sostenuti.

Si è trattato di una ricerca-azione con lo scopo di proporre nuovi approcci alla didattica degli elementi fondamentali della musica, con particolare attenzione per l'auto-apprendimento, gli approcci euristici (es. manipolazione dei materiali sonori con successiva auto-verifica), i procedimenti ludici. Questo nella doppia convinzione che se da un lato la tecnologia informatica si mette a servizio della scienza musicale, dall'altro lo stesso approccio musicale attraverso il computer rappresenta occasione di miglioramento delle competenze informatiche tout-court.

La ricerca si è articolata in diverse fasi operative:

1. raccolta dei materiali, dei software, delle metodologie esistenti;
2. predisposizione delle unità didattiche;
3. attività di laboratorio musicale con i bambini;
4. verifica dei risultati;
5. raccolta ed elaborazione dei prodotti realizzati.

I software selezionati sono: VocalLab (Laidman & Katsura, 1993), Logic Fun (Emagic, 1993), Audacity v. 1.2.3 (distrib. Sourceforge, 2002), Musica! – Editoriale (Ed. La Repubblica, 1997). Tra i testi più significativi per l'acquisizione delle metodologie si segnalano: Rudolph, Floyd, Mash and Williams (1997); Reese, Mc Cord and Walls (2001), Gaggiolo (2003).

I contenuti delle unità didattiche utilizzate sono riassunti nella seguente tabella:

NUCLEO TEMATICO	METODI
I parametri del suono: l'altezza	Visualizzazione grafica dell'andamento melodico di esecuzioni vocali e strumentali (VocalLab) Analisi grafica di esecuzioni preesistenti (visualizzazione piano roll) con il fine di predire l'andamento melodico (Logic Fun) Scrittura informaticamente assistita di intervalli e piccole scale (Logic Fun)
I parametri del suono: la durata	Analisi di grafici (visualizzazione piano roll o forma d'onda) e confronto con l'ascolto (Logic Fun e Audacity) Scrittura informaticamente assistita di note, riconoscimento e modifica dei valori di durata (Logic Fun)
I parametri del suono: l'intensità	Visualizzazione grafica dell'andamento dell'intensità in esecuzioni vocali e strumentali (Audacity) Analisi grafica di esecuzioni preesistenti (forma d'onda) con il fine di predire l'andamento dell'intensità; analisi dell'involuppo di singoli suoni (Audacity) Modifica dell'intensità di esecuzioni preesistenti (Audacity)
Il tempo	Modifica del tempo di esecuzioni preesistenti (Logic Fun)

La metrica e l'accentazione	Individuazione e riconoscimento della misura, del tempo, delle suddivisioni con l'ausilio della grafica (Logic Fun) Modifica dell'intensità delle note in una melodia in base allo schema metrico degli accenti (Logic Fun)
Modifica/variazione di melodie	Trascrizione di melodie precedentemente conosciute (Logic Fun) Modifica di melodie preesistenti in base al ritmo o alle altezze (Logic Fun) Trasposizione di melodie (Logic Fun)
Creazione di melodie originali	Creazione di melodie sulla base di semplici regole limitative – estensione, nota iniziale e/o finale obbligatoria, "tavolozza" di valori limitata, ecc. (Logic Fun) Riconoscimento delle funzioni melodiche di tensione e riposo (Logic Fun) Ascolto e commento delle melodie realizzate dai propri compagni (Logic Fun)
Altre strutture musicali	Riconoscimento di strutture musicali macroscopiche (Logic Fun) Strutturazione della composizione con metodi di copia e incolla (Logic Fun) Accenno alla composizione polifonica – realizzazione di una seconda voce per terze (Logic Fun)

L'attività svolta si è dimostrata molto utile per tracciare alcuni percorsi alternativi per l'educazione musicale dei ragazzi, che consentono di raggiungere anche i soggetti che sono più difficilmente ricettivi con i metodi tradizionali. La sperimentazione è stata effettuata con bambini di classe IV della Scuola Primaria.

La prima parte della sperimentazione si è concentrata sui parametri del suono i quali, grazie ai software a disposizione, sono stati esplorati con visualizzazioni grafiche. L'abbinamento tra le percezioni uditive e quelle visive ha consentito ai ragazzi innanzitutto di *vedere* ciò che suonano, cantano o ascoltano, avendo così a disposizione un riferimento oggettivo per guidare le interpretazioni delle proprie sensazioni uditive. All'esplorazione passiva ne è seguita una attiva, grazie ad altri strumenti che consentono di *modificare* i materiali sonori a disposizione. Questa duplice attività ha innanzitutto permesso ai ragazzi di *aumentare la propria capacità di discriminazione dei parametri del suono* (altezza, intensità, timbro e durata) e di *rafforzare le proprie competenze terminologiche* grazie all'abituale commento collettivo delle attività svolte al computer.

Nella seconda parte della sperimentazione ci si è dedicati più marcatamente alla produzione musicale creativa. Partendo dall'elaborazione di *variazioni* di melodie già fornite (effettuate in base ad alcuni specifici parametri del suono), si è poi passati alla vera e propria *composizione* di nuove melodie, rispettando soltanto alcune semplici regole. In questo modo i ragazzi hanno potuto toccare con mano concetti quali la tonica come nota conclusiva di una melodia, l'accentazione come chiave per far percepire il tempo, la sostituzione di una nota con due note del medesimo valore. La forte presenza della pratica in questa parte dell'attività ha consentito lo sviluppo nei ragazzi della *capacità di elaborare strategie di tipo euristico*: in molti casi infatti ad essi sono stati assegnati dei compiti per i quali è necessario – in mancanza di

precedenti esperienze – procedere per tentativi, affinando di volta in volta la propria elaborazione tramite l'immediato riascolto di quello che viene prodotto. Questa attività di continua produzione e verifica si crede che aiuti a *sviluppare anche un senso di costruttiva autocritica e ad aumentare l'autostima*, consentendo di ottenere dei risultati creativi anche a coloro che risultano meno abili in altre attività quali quelle artistiche e pittoriche.

Un dato importante, rilevato anche dal dialogo con i ragazzi, è stato l'alto coinvolgimento degli stessi, dovuto in particolare proprio alle possibilità creative ad essi offerte. L'educazione musicale è una disciplina che solitamente non lascia molto spazio alla creatività, basandosi per la sua parte pratica quasi sempre sull'esecuzione (canora o strumentale) di brani conosciuti. Per motivi legati alle innumerevoli competenze necessarie e in particolare alla completa padronanza richiesta nell'uso della notazione, normalmente risulta difficile inserire la composizione di brani musicali negli obiettivi programmati. Grazie alle nuove tecnologie, questo ostacolo viene superato offrendo da una parte modalità più semplici di visualizzazione dei suoni, dall'altra la possibilità di riascoltare immediatamente quanto prodotto.

3. Strumenti tecnologici per l'apprendimento musicale

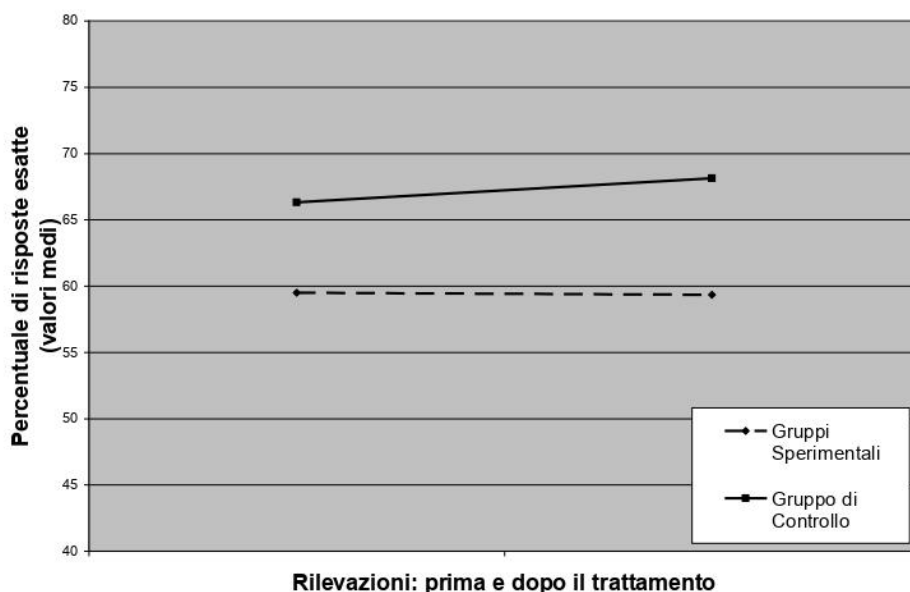
Una seconda ricerca è stata effettuata come progetto di tesi al fine di conseguire la Laurea Specialistica in Musicologia presso l'Università di Udine. L'impostazione è stata particolarmente rigorosa e rispondente ai requisiti della ricerca sperimentale in ambito educativo [Kemp 1992].

Si è progettato e realizzato un esperimento atto a *misurare la variazione delle capacità musicali in funzione del grado di presenza delle nuove tecnologie e del tempo negli studenti del I anno della Scuola Secondaria di I grado*. A causa del limitato tempo a disposizione, si è dovuto limitare il campione a due classi, di cui una è stata divisa in due gruppi sperimentali (GS) ed una ha costituito il gruppo di controllo (GC). I GS hanno frequentato (separatamente) 15 lezioni di un programma didattico che include le nuove tecnologie come strumento per l'educazione musicale, con prevalenza alle attività di sperimentazione e composizione. In particolare sono stati utilizzati software per l'analisi e l'elaborazione a livello di segnale ed a livello simbolico/di messaggi di controllo, oltre ad un programma-gioco per l'auto-apprendimento. All'inizio ed alla fine della sperimentazione i soggetti dei due gruppi sono stati sottoposti a misura con il "Test di attitudine musicale" di Valeschini e Dal Ton [Valeschini 1986] e con il giudizio espresso dall'insegnante di "Musica". Inoltre agli studenti dei GS sono stati somministrati un test di profitto e un "Questionario di gradimento dell'attività".

Il dato più rilevante dell'indagine è senz'altro quello relativo alla non significatività della variabile tempo: le variabili dipendenti non sembrano esserne influenzate e di conseguenza in particolare per i GS non si verificano alterazioni concrete delle misure a seguito del trattamento. L'unico effetto dipendente dal tempo riscontrato è la maggiore correlazione tra le variabili dipendenti nel rilevamento successivo al trattamento: questo fatto è probabilmente attribuibile all'approfondimento da parte dell'insegnante di "Musica" nella conoscenza degli

allievi (il primo rilevamento corrispondeva a soli tre mesi dall'inizio dell'anno scolastico) e dunque una maggiore rispondenza della sua valutazione alle loro effettive capacità.

Figura 1. A livello di percezione e memorizzazione musicale si rilevano performance diverse tra i gruppi, ma il trattamento non ha effetti significativi.



Un altro fatto interessante è la diversità rilevata tra GS e GC per quanto riguarda la sezione del test di Valseschini e Dal Ton atta a misurare la “percezione e memorizzazione musicale”: il GC fa in media oltre 3 errori in meno rispetto ai GS prima del trattamento e addirittura più di 4 dopo il trattamento. Ciò concorda con l'andamento generale dei gruppi classe che, come è stato confermato dall'insegnante di “Musica”, è risultato migliore per il GC in quasi tutte le discipline scolastiche. La differenza non è attribuibile ad un diverso atteggiamento verso il test di misura, poiché i soggetti appartenenti ai GS, che avrebbero dovuto essere più motivati in quanto informati del fatto che avrebbero poi frequentato le lezioni di informatica musicale, hanno ottenuto risultati più scarsi.

Il comportamento e l'attenzione degli studenti durante le lezioni sperimentali è stato migliore nel GS2 il quale, in effetti, ha ottenuto un miglioramento della media dei punteggi di circa 2,5 punti, contro un contemporaneo uguale peggioramento del GS1. Tuttavia le deviazioni standard di questi dati rendono meno significativo questo legame. Le variabili dipendenti, prese nel secondo rilevamento, sono positivamente correlate ai risultati del test di profitto: ciò indica che chi ha appreso la disciplina ha ottenuto anche buoni risultati. Il numero di presenze alle lezioni non sembra invece essere collegato con i risultati delle misure.

La ristrettezza del campione studiato è senz'altro un punto debole di questo studio e non consente di capire se l'assenza di fenomeni significativi in relazione con il fattore tempo sia dovuta alle caratteristiche dei soggetti dei GS oppure possa condurre alla conclusione che il

grado di presenza della tecnologia non produce effetti sulla variazione delle capacità musicali. La durata della sperimentazione (breve rispetto al periodo scolastico di tre anni) può essere inoltre addotta come causa della non rilevabilità di variazioni significative nelle capacità. Nel "Questionario di gradimento dell'attività" a cui sono stati sottoposti gli allievi dei GS il 50% dei soggetti ritiene che 15 lezioni siano troppo poche e il 43% che sia preferibile dedicare più di un'ora alla settimana alle attività di informatica musicale.

Bisogna inoltre considerare il dubbio che le capacità sviluppate dalle attività di informatica musicale non siano le stesse che il test di Valseschini-Dal Ton misura. Nel campo della valutazione delle abilità non esiste una visione condivisa: ogni test riflette la mentalità del proprio costruttore e misura di conseguenza capacità diverse. Nel caso del test utilizzato, alla finalità pratica di predire un buon grado di successo negli studi musicali è possibile che non corrisponda la misura di capacità sviluppabili con attività di informatica musicale, centrate in buona parte sulla composizione creativa.

Il "Questionario di gradimento dell'attività" evidenzia un generale favore degli allievi: 86% dei ragazzi ha scelto "abbastanza" o "molto" alla domanda "L'attività di informatica musicale ti è piaciuta?" e la medesima percentuale vorrebbe continuare questo tipo di attività. Il 76% ritiene che l'attività sia stata molto o abbastanza utile per migliorare le sue abilità musicali e il 79% per migliorare le sue abilità con il computer.

I risultati dell'esperimento non possono essere universalizzati per diversi motivi limitanti tra cui la ristrettezza del campione e la brevità della sperimentazione, tuttavia mettono la comunità educativa nella condizione di ipotizzare che l'introduzione delle tecnologie informatiche non alteri il normale sviluppo delle capacità musicali. Il grande interesse nutrito dagli studenti per questo tipo di attività costituisce inoltre un motivo per la sua introduzione, a fianco delle tradizionali attività di teoria, esecuzione e analisi.

4. Proposte di ricerca

La ricerca scientifica nel campo dell'applicazione delle tecnologie all'apprendimento musicale è ancora ai suoi inizi. Per giungere a risultati più concreti e oggettivi occorre in ogni caso andare oltre le conoscenze raggiunte, battendo in particolare alcuni percorsi, da ritenersi prioritari:

- lo sviluppo delle conoscenze sulla psicologia della musica e in particolare sulle capacità che sottendono ai vari ambiti di competenza (composizione, interpretazione, analisi, ecc.);
- la conseguente produzione e validazione di test specifici e precisi per l'indagine delle suddette capacità;
- lo svolgimento di sperimentazioni con criteri scientifici, con l'adozione di strumenti diversi tra i molti disponibili, al fine di attuare un confronto fra le varie prospettive metodologiche possibili;
- la produzione di tecnologie ed interfacce *ad hoc* per l'apprendimento musicale, tra cui strumenti musicali anche diversi da quelli tradizionali, che soddisfino

tuttavia i requisiti di immediatezza e musicalità indispensabili per il loro successo nei confronti degli utenti, e ambienti software potenti ma semplici da utilizzare, che offrano soltanto le funzioni effettivamente utili per l'allievo; in questo senso la disponibilità di software open-source come quello incluso nella distribuzione AGNULA/DeMuDi di Linux (demudi.agnula.org) costituisce una buona base di partenza per lo sviluppo di applicativi adeguati.

Le indagini future dovranno essere svolte su campioni piuttosto estesi e da *équipes* di persone non solo dotate di competenze didattiche, ma soprattutto motivate da un atteggiamento rigoroso e scientifico. In questo senso è indispensabile pensare all'avvio di progetti di ricerca finanziati al pari di quelli in altri settori, che si rivolgano ad una vera comunità scientifica di settore, la quale trasmetta i risultati del suo lavoro, una volta accertati e filtrati, alla comunità educativa musicale.

Ringraziamenti

La ricerca "Nuove strategie per l'apprendimento musicale" è stata realizzata per iniziativa della Scuola Primaria "S. Maria degli Angeli" di Gemona del Friuli, con una borsa di ricerca erogata dall'IRRE-FVG. Si ringraziano la direttrice prof.ssa Dina Antonello insieme a tutto il personale docente dell'Istituto, inoltre per l'IRRE-FVG il prof. Giorgio Vescovi, il prof. Flavio Madotto e la prof. ssa Marisa Michelini. Per quanto riguarda la ricerca "Strumenti tecnologici per l'apprendimento musicale", oltre al relatore della tesi di laurea specialistica dott. Sergio Canazza Targon un sentito ringraziamento va al prof. Roberto Calabretto che ha collaborato all'impianto generale della tesi, al prof. Giovanni Bruno Vicario per le indicazioni riguardanti l'ambito psicologico, al dott. Ennio Francescato per le metodologie didattiche, al dott. Massimo Grassi per l'analisi statistica. La parte sperimentale di tale ricerca ha visto la luce soltanto grazie alla disponibilità ed alla lungimiranza di alcuni soggetti facenti parte del mondo della Scuola: il prof. Nevio Bonutti, dirigente scolastico della Scuola Secondaria di I grado di Via Batterie ad Osoppo per l'a.s. 2004/05, il prof. Ivan Maroello, il prof. Andrea Di Giusto, gli altri docenti ed il personale non docente della citata Scuola Secondaria di I grado. Tra le altre persone che hanno contribuito con i loro consigli e con le loro diverse impostazioni metodologiche alla formazione dei progetti una menzione va al prof. Marco Maria Tosolini, al prof. Ugo Valentino Cividino, al prof. Roberto Neulichedl, ai colleghi docenti Steinberg Educational Italia.

Bibliografia

- Boyle, J. D. (1992). Evaluation of music ability. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (247-265). New York: Music Educators National Conference – Schirmer.
- Colwell, Richard (Ed.) (1992). *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 247-265). New York: Music Educators National Conference – Schirmer.
- Deutsch, D. (1999). *The Psychology of Music* (second edition). London: Academic Press.
- Gaggiolo, A. (2003). *Educazione musicale e nuove tecnologie*. Torino: EDT/SIEM.
- Higgins, W. (1992). *Technology*. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 480-497). New York: Music Educators National Conference – Schirmer.

Hunt, A. (2000), *Radical User Interfaces for real-time musical control*. Unpublished doctoral thesis, York: University of York.

Hunt, A., Wanderley, M. M. & Paradis, M. (2003), The importance of parameter mapping in electronic instrument design. *Journal of New Music Research*, 37(4), 429-440.

Kemp, A. E. (Ed.). (1992). *Some Approaches to Research in Music Education*. Nedlands (Australia): International Society for Music Education.

Kozerski, R. A. (1988). *Computer microworlds for music composition and education*. San Diego: University of California.

Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. Cambridge (Massachusetts, USA): MIT Press.

Maragliano, R. (2004). *Nuovo manuale di didattica multimediale* (ottava edizione). Roma-Bari: Laterza.

Paradiso, J. A. & O'Modhrain, S. (2003). Current trends in electronic music interfaces. *Journal of New Music Research*, 23(4), 345-346.

Reese, S., Mc Cord, K. & Walls, K. (2001). *Strategies for teaching: technology*. Reston (VA): MENC – The National Association for Music Education.

Roads, C. (1996). *The computer music tutorial*. Cambridge (Massachusetts, USA): MIT Press.

Rudolph, T. E., Floyd, R. & Mash, D. & Williams, D. (1997). *Technology strategies for music education* (revised edition). Wyncote (PA): The Technology Institute for Music Educators.

Shuter-Dyson, R. (1999). Musical ability. In Deutsch, D. (Ed.), *The Psychology of Music* (second edition, pp. 627-651), London: Academic Press.

Shuter-Dyson, R. & Gabriel, C. (1981). *The psychology of musical ability*. London: Methuen.

Valseschini, S. (1983). *Psicologia della musica e musicoterapia*. Roma: Armando Editore.

Valseschini, S. (1986). *Test di attitudine musicale: manuale di istruzioni*. Firenze: Organizzazioni Speciali.



Difusión de publicaciones

DIFUSIÓN DE PUBLICACIONES

Con esta sección, inaugurada en el nº 20, el equipo editorial de esta revista pretende difundir fragmentos seleccionados de publicaciones relevantes en nuestro campo que por diferentes motivos –escasa distribución, tiradas limitadas, etc.- no han tenido la merecida difusión en castellano.

Fuente:

KEETMAN, G. y RONNEFELD, M. (1999) *Elemental recorder playing*. Mainz: Schott ¹

Por qué un adiestramiento rítmico básico

Cada tipo de canto, juego y danza, tanto individual como grupal, requiere un tipo de percepción rítmica para la cual se necesita una mayor o menor educación rítmica. El sentido de flujo musical orgánico no puede ser llevado a cabo mediante la cuenta de valores rítmicos. La necesaria sensibilidad en la diferenciación de tempo y dinámicas para una expresión musical total puede ser despertada y desarrollada mediante ejercicios de movimiento corporal, incluso en las más pequeñas formas.

Por qué el adiestramiento auditivo

Junto al fomento del desarrollo positivo general, cada ejercicio debería tener un objetivo socializador y musical. Es por tanto muy importante que el desarrollo de las destrezas físicas (incluidas las instrumentales) así como la adquisición de conceptos y símbolos musicales sea realizada sobre la base de experiencias y aprendizajes sensomotores.

El desarrollo del oído para una progresiva diferenciación auditiva es un proceso lento, pero una necesidad indispensable si se quiere obtener resultados fructíferos. El adiestramiento del potencial auditivo dentro de todas las áreas del complejo proceso auditivo -ritmo, melodía, timbre, dinámica, tempo, fraseo, forma y otras- debería ser incluido como un aspecto en la experiencia orgánica total. Las conexiones que unifican la experiencia pueden ser pequeñas, pero con el objetivo de tener un efecto sobre la socialización y la

¹ Fragmentos traducidos por Jesús Tejada Giménez.

musicalidad, los aspectos emocionales e intelectuales del proceso de aprendizaje deben estar equilibrados.

Por qué el trabajo con lenguaje

Hablar es una reflexión sobre la relación humana con la naturaleza, con el entorno humano, así como con los objetos y acontecimientos. Hablar implica timbre y dinámica. Es una dimensión expresiva específicamente humana junto al canto, la interpretación de instrumentos, el mimo, los gestos y el movimiento corporal organizado. El lenguaje tiene premisas básicas que son comunes a la música: ocurre en el tiempo, con el transcurrir de éste como un principio organizador; está incorporado en la respiración y en los latidos del corazón (el pulso organiza la división del tiempo). Como la música, el habla se hace primero audible, realidad experimentada a través del sonido de la voz, a través de la dinámica, a través del color del timbre, a través del ritmo, del tempo, de la acentuación y del fraseo. El significado específico del lenguaje le hace diferente de la música.

En vista de esto, la palabra es un ingrediente natural de una secuencia de desarrollo, especialmente cuando se trabaja con niños. Con ellos, los límites entre las diferentes funciones vocales -emitir sonidos, cantar, hablar- son todavía fluidos. Los textos empleados deben ser apropiados en virtud de su carácter elemental -un nivel de lenguaje rico en imágenes y sensaciones, colorido y frecuentemente lleno de potencial rítmico que corresponde al vocabulario específico del niño pequeño. Las experiencias con el lenguaje nutren el desarrollo del sentido del ritmo, el metro y la acentuación. Esto conduce a un reconocimiento y reproducción consciente de las estructuras musicales, así como a una comprensión y manejo de los términos y símbolos utilizados en conexión con la notación rítmica. Se debe tener cuidado de que el lenguaje no sea utilizado exclusivamente como medio para presentar estructuras rítmicas.

Por qué comenzar con la escala pentatónica

Las simples fórmulas melódicas de la escala pentatónica *anhemitónica* han existido desde los primeros tiempos de la humanidad en la mayoría de zonas culturales. Comprenden el material más básico para la melodía. Debido a la carencia de semitonos, no existen grandes disonancias cuando se tocan sus notas simultáneamente. Por tanto, la escala ha sido muy empleada como medio para la improvisación. La ausencia de cadencias hace posible que cada sonido sea utilizado como eje central de una melodía, a partir del cual se puede cristalizar un estilo musical sin conexiones históricas. El principio del desarrollo del sonido.

Por qué tocar en conjunto

Hacer música en grupo mejora el sentido del equilibrio entre dinámica y timbre, necesario para cualquier desarrollo posterior de educación musical. No obstante, es igualmente importante el desarrollo de conductas sociales, incluida la capacidad de cooperar, la toma de iniciativas y el liderazgo, así como la corresponsabilidad para el éxito del grupo.

Por qué la improvisación

Mediante la improvisación, la cual requiere un mayor o menor tratamiento del material, el niño llega a familiarizarse progresivamente con el material musical, así como con las posibilidades de la técnica instrumental. El crecimiento del vocabulario musical del niño le permite dar a su individualidad una adecuada expresión con una creciente confianza. Este sentido de confianza, junto al potencial expresivo, abre la puerta a una progresiva sensibilidad en relación a los otros; en este sentido, los ejercicios de improvisación tienen el efecto de mejorar la capacidad para reproducir e interpretar música.

Por qué tocar la flauta con movimiento

De la misma forma que cantar y, simultáneamente, moverse son parte de los juegos de corro, la combinación de tocar la flauta y moverse de forma simple se convierte en una experiencia orgánica más intensa.

Por qué la incorporación de recursos didácticos como el sistema sol-fa, los signos manuales y las sílabas rítmicas

Nuestro complicado y abstracto sistema de notación musical es muy difícil para ser entendido por niños pequeños. En esta etapa de desarrollo las experiencias musicales elementales no tienen relación con un sistema abstracto de símbolos. El objetivo de estos recursos didácticos es:

- concretar las estructuras musicales
- tender un puente entre la experiencia y la comprensión teórica

- proporcionar un medio de desarrollar un reconocimiento consciente de los elementos musicales
- desarrollar la capacidad para la aplicación consciente de los elementos musicales, tanto en los procesos reproductivos como en los creativos.
- fomentar una mayor comprensión y manejo de la notación tradicional.

Además, los recursos de enseñanza pueden también contribuir al desarrollo y adiestramiento del sentido de la audición y del control motor mediante las experiencias musicales físicas y prácticas. Estos recursos no serán necesarios más cuando se pueda aplicar el sistema de notación convencional. El uso de tales recursos está justificado en tanto es de uso pedagógico directo; no obstante, no puede llegar nunca a convertirse en medios en sí mismos.

Consideraciones generales

El maestro debe tener cuidado en que:

- las exigencias de perfección nunca supriman la alegría en las actividades musicales.
- los procesos de aprendizaje se originen directamente en situaciones y actividades musicales
- el desarrollo de las destrezas de audición no sean olvidados en el adiestramiento instrumental
- los niños tengan asignaciones creativas tan frecuentemente como sea posible, por ejemplo, la invención de acompañamientos *ostinati* o textos para ritmizar o poner melodías.
- la mayoría del contenido de la lección sea trabajado de oído, pues el niño se podrá concentrar mucho más en el contenido musical si no se está leyendo notación.
- el adiestramiento en la lectura y escritura musical se integre clara y orgánicamente
- el niño toque siempre con buena postura
- se hagan cambios frecuentes entre tocar sentado, estar de pie y también moviéndose cuando el espacio lo permita
- cuando aparezcan signos de cansancio, se realicen cortos ejercicios de relajación -sacudir los brazos, dejar caer el torso hacia adelante, aflojar las piernas, etc.
- los niños tomen el rol de profesor tan frecuentemente como pueda ser dispuesto

- se seleccionen los *tempi* apropiados y que los niños toquen matizando y articulando
- se simplifiquen las partes complejas de los acompañamientos.

Ejercicios de ecos

La capacidad para reproducir algo que se ha oído es fundamental en música, tanto como la comprensión de la teoría o la interpretación en un instrumento. A través de los ejercicios de ecos se desarrolla sobre todo la capacidad de discriminar ritmo, articulación, pureza y calidad del sonido. Este tipo de ejercicios también son fundamentales para el desarrollo de la memoria, en la capacidad de relacionar alturas de sonido y movimientos de dedos así como para el control de la respiración. Asimismo, se debe mencionar que sensibilizan al niño en el fraseo, la longitud de frase y la estructura rítmica y melódica.

Algunas sugerencias de ejercicios de ecos son:

- Palmeo el ritmo
- Tarareo la melodía
- Cantar el nombre de notas con signos manuales
- Decir la frase con sílabas rítmicas
- Tocarlos en la flauta.

Los ejercicios de ecos pueden ser realizados tanto en grupo como individualmente, con los ojos cerrados, con otros instrumentos, utilizando la pizarra y otros recursos didácticos. Los ecos pueden servir desde el inicio como pregunta en ejercicios de pregunta-respuesta.

Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista